

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB - So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE^d - So
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

KATLIN CRISTINA DE CASTILHO

**ESPAÇO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E
CARIBE: PONTOS E ESTRATÉGIAS PREDOMINANTES PARA A
SUA CONSTITUIÇÃO**

Sorocaba
2020

KATLIN CRISTINA DE CASTILHO

**ESPAÇO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E
CARIBE: PONTOS E ESTRATÉGIAS PREDOMINANTES PARA A
SUA CONSTITUIÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências e Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Sorocaba
2020

Espaço de educação superior da América latina e Caribe: pontos e estratégias predominantes para a sua constituição

CASTILHO, Katlin Cristina de.

Espaço de educação superior da América latina e Caribe: pontos e estratégias predominantes para a sua constituição /Katlin Cristina de Castilho -- 2020.

137 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo; Profa. Dra. Carla Alessandra Barreto. Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima

Bibliografia.

1. Espaço Latinoamericano e Caribenho de Educação Superior.
2. Universidade. 3. Internacionalização. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

DADOS FORNECIDOS PELO (A) AUTOR (A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Katlin Cristina de Castilho, realizada em 19/02/2020:

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
UFSCar

Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
UFU

Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
UFSJ

Profa. Dra. Carla Alessandra Barreto
FAESB

DEDICATÓRIA

À Clara.

AGRADECIMENTOS

- Os agradecimentos deste trabalho vão para todos e todas que, de alguma forma, marcaram minha vida e, conseqüentemente, estiveram presentes na redação dessas páginas.
- A minha família marcou com muito amor as minhas bases emocionais para estudar arduamente, para vencer as dificuldades postas no caminhar deste estudo sem esmaecer. Ela me marcou com o vigor necessário para superar os desafios de se desenvolver um trabalho de pesquisa que exigiu, muitas vezes, minha ausência.
- Meu orientador me marcou com a força e a coragem de seguir em frente, me fazendo forte para compreender que pesquisa se faz com rigorosidade. Ele é o incrível responsável por me fazer crescer científica e academicamente, em cada passo da pesquisa, em cada parágrafo escrito neste texto.
- Agradeço imensamente as marcas que a banca deixou neste trabalho. O olhar de cada um foi fundamental para que o trabalho evoluísse, para que ele fosse ímpar em seu desenvolvimento.
- Não posso deixar de agradecer aos meus alunos e às minhas alunas da Educação Básica pública. Como professora, tenho a marca das realidades adversas pelas quais a educação brasileira perpassa, pelas lutas que travamos diariamente ao advogar pela superação das desigualdades. Cada criança marcou as bases epistemológicas da minha luta pela educação, pela paz e justiça social. A firmeza de cada um marcou a minha vida, marcou esta pesquisa.
- Agradeço as marcas da minha vida. Os lugares por onde andei, os amigos e amigas que fiz, os que ficaram só de passagem e aqueles e aquelas que continuaram ao meu lado.
- Agradeço, por fim, as marcas da minha fé, aquela que me faz acreditar em Deus e que uma vida melhor é histórica e humanamente possível. Aquela que me faz confiar que a paz e a justiça social pregadas na cruz mostram os fundamentos pelos quais devo lutar. Aquela que me faz acreditar que o amor e o respeito por todos e todas é que precisam estar acima de tudo e de todos, em uma perspectiva humana, democrática, universal e, principalmente, não excludente, independente de qual significação.

RESUMO

Neste estudo analisamos os pontos e estratégias predominantes para a construção e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC), a partir da literatura especializada sobre o assunto e fala de professores universitários brasileiros, cujas universidades estiveram envolvidas em ações e encaminhamentos nesse sentido. Utilizamos como base metodológica o materialismo histórico-dialético (MARX, 1985, 2004, 2007, 2011; LUKÁCS, 1979; LIMA, 2003; PAULO NETTO, 2011), visto compreendermos a tensão entre possibilidades e contradições das relações de produção, as quais são imperativas na leitura do objeto. Este estudo teve como ponto de partida a discussão sobre a temática via estado do conhecimento da investigação e teve como instrumentos de coleta de dados questionários aplicados a docentes universitários da UNICAMP e da UFMG (num total de 24 respondentes) integram o plano piloto do processo de integração da ALC em curso, denominado Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES). As devolutivas apontam que os pontos centrais para a construção e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC) a partir das falas dos respondentes foram: 1) ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES da região; 2) constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum e, 3) financiamento e recursos financeiros. As estratégias ou medidas para a consolidação destacadas foram: a) criação de estrutura de equivalência de créditos e disciplinas em comum para o bloco; b) planejamento da mobilidade acadêmica; c) promover a diminuição de burocracias na convalidação de títulos do bloco; d) desenhar uma estrutura curricular que contemple todos os Estados envolvidos no bloco; e) propiciar recursos e encaminhamentos para o fortalecimento da internacionalização; dentre outros. O estudo possibilitou-nos perceber que a construção e consolidação do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior é possível e poderá ampliar as relações universitárias e parcerias entre os governos parceiros, entretanto, há que se envidar diálogos mais diretos e planejados para a sua consecução.

Palavras-chave: Educação Superior. Internacionalização da Educação Superior. Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe.

ABSTRACT

In this study, we analyzed the predominant points and strategies for the construction and management of the Higher Education Area of Latin America and the Caribbean (EESALC), from the specialized literature on subjects and lectures by Brazilian university professors, students involved in actions and referrals accordingly. Used as a methodological basis or historical-dialectical material (MARX, 1985, 2004, 2007, 2011; LUKÁCS, 1979; LIMA, 2003; PAULO NETTO, 2011), we visualize exhibiting a tension between variables and contradictions in production relations, such as are imperative in reading the object. This study had as a starting point a discussion on a theme via the state of knowledge of the investigation and had questionnaires as instruments of data collection that were applied to university professors at UNICAMP and UFMG (in a total of 24 participants) are part of the pilot plan of the ongoing LAC integration process, called the Latin American and Caribbean Higher Education Space (ENLACES). As the feedback points point out the central points for the construction and consolidation of the Higher Education Area of Latin America and the Caribbean (EESALC), from the respondents' statements were: 1) actions to establish proximity standards between the region's HEIs; 2) establishment of integration mechanisms based on the consolidation of common objects and actions, and 3) financing and financial resources. The strategies or measures for consolidation highlighted were: a) creation of a structure for credit equivalence and common disciplines for the bloc; b) academic mobility planning; c) promote the reduction of bureaucracies in the validation of the block's titles; d) design a curricular structure that includes all States involved in the bloc; e) provide resources and referrals to strengthen internationalization; among others. The study made it possible for us to realize that the construction and consolidation of the Latin American and Caribbean Higher Education Area is possible and could expand university relations and partnerships between partner governments, however, it is necessary to engage in more directive and planned dialogues for their achievement.

Keywords: Higher Education. Internationalization of Higher Education. Space for Higher Education in Latin America and the Caribbean.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População total por região selecionada, 2017.....	30
Gráfico 2: Percentual de conhecimento do ENLACES entre os docentes respondentes.....	81
Gráfico 3: Medidas que seriam necessárias para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, a partir da visão dos coordenadores respondentes.....	86
Gráfico 4: Medidas que seriam necessárias para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, a partir da visão dos docentes respondentes.....	87
Gráfico 5: Medidas necessárias para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, a partir da visão dos coordenadores e docentes respondentes, sintetizadas em três categorias de análise.....	89
Gráfico 6: Medidas necessárias à mobilidade acadêmica, a partir da visão dos coordenadores e docentes respondentes, sintetizadas em três categorias de análise.....	91
Gráfico 7: Medidas necessárias à estrutura curricular, a partir da visão dos coordenadores e docentes respondentes, sintetizadas em três categorias de análise.....	94
Gráfico 8: Principais obstáculos para criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir da visão dos coordenadores respondentes.....	97
Gráfico 9: Principais obstáculos para criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir da visão dos coordenadores e docentes respondentes, sintetizadas em quatro categorias de análise.....	98

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização das universidades participantes do Plano Piloto do ENLACES.....	67
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População da América Latina e Caribe, por país, em 2018.....	28
Tabela 2: Mobilidade internacional de estudantes.....	34

Tabela 3: Processos de integração regional na América Latina e Caribe.....	37
Tabela 4: Universidades, cursos participantes e seus respectivos países integrantes do Plano Piloto do ENLACES.....	66
Tabela 5: Universidades integrantes do Plano Piloto do ENLACES no contexto do QS World University Rankings, 2019.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Coordenadores respondentes por curso e IES.....	76
Quadro 2: Cursos pesquisados, tempo de atuação dos respondentes na coordenação dos cursos, por IES, na relação com o conhecimento do ENLACES.....	77
Quadro 3: Número de docentes respondentes, por curso da IES 1.....	77
Quadro 4: Indicação do conhecimento do ENLACES pelos coordenadores e suas modalidades de ações, por curso e IES.....	78
Quadro 5: Encaminhamentos das ações do ENLACES com os docentes dos cursos A, C e D da IES 1.....	79
Quadro 6: Notícias sobre debates, discussões e desdobramentos do ENLACES nas universidades brasileiras que integram seu Plano Piloto.....	80
Quadro 7: Medidas necessárias à mobilidade acadêmica para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, na visão dos coordenadores.....	90
Quadro 8: Medidas necessárias à mobilidade acadêmica para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, na visão dos docentes.....	91
Quadro 9: Medidas necessárias à estrutura curricular para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, na visão dos coordenadores.....	93
Quadro 10: Medidas necessárias à estrutura curricular para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, na visão dos docentes.....	93
Quadro 11: Principais obstáculos para criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir da visão dos docentes respondentes.....	97

LISTA DE SIGLAS

ABC – Argentina, Brasil e Chile

AEC – Associação de Estados do Caribe

ALBA-TCP – Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos

ALC – América Latina e Caribe

ANDIFES – Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ARCU-SUL – Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários MERCOSUL

BID – Bem Público Regional

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução

BM – Banco Mundial

CAN – Comunidade Andina

CARICOM – Comunidade do Caribe

CEAP – Conselho Empresarial da Alianza del Pacífico

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CLAR – Crédito Latino-americano de Referência

CMES – Conferência Mundial de Educação Superior

COSUCTI – Conselho Sul-americano de Ciência, Tecnologia e Inovação

CRES – Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe

CSUCA – Confederação Universitária Centro-Americana

EEES – Espaço Europeu de Educação Superior

ENLACES – Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior

ES – Educação Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

GTI – Grupo Técnico de Inovação

IES – Instituição de Educação Superior

IESALC – Instituto Internacional de Educação Superior para América Latina e Caribe

ISUR – Modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável

MARCA – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MESALC – Mapa da educação Superior da América Latina e Caribe

MEXA – Mecanismo Experimental de Credenciamento

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
RME – Reunião de Ministros de Educação do Mercado Comum do Sul
SEM – Setor educacional do MERCOSUL
SICA – Sistema de Integração Centro-Americano
UBA – Universidade de Buenos Aires
UE – União Europeia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México
UNASUR – União das Nações Sul-Americanas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIALBA – Projeto da Universidad de los Pueblos del ALBA-TCP
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
Universia - Rede universitária de referência para a Ibero-américa
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE GRÁFICOS.....	ix
LISTA DE MAPAS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE SIGLAS.....	xi

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

CAPÍTULOS

I. Internacionalização da Educação Superior na América Latina e Caribe: antecedentes históricos e discussões a partir do Processo de Bolonha e do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).....	11
1.1 O Processo de Bolonha e a internacionalização da Educação Superior.....	14
1.2 Educação Superior na América Latina e Caribe: propostas e iniciativas de integração no continente.....	26
1.3 Internacionalização da Educação Superior na América Latina e Caribe.....	37
1.3.1 MERCOSUL.....	36
1.3.2 UNASUR.....	42
1.4 Alianza del Pacífico.....	43
1.4.1 SICA.....	45
1.4.2 Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América – Tratado de Comercio de Educação Superior.....	46
1.5 Dos processos de integração da América Latina e Caribe para pensar o Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC).....	48
II. Materialismo Histórico-Dialético: itinerários da pesquisa.....	52
2.1 Materialismo histórico-dialético para pensar a internacionalização da Educação Superior e seus desdobramentos na América Latina e Caribe.....	54
2.2 Delineamento bibliográfico e documental: a proposta do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES).....	62
III. ENLACES: viabilidade, discussões e encaminhamentos a partir dos respondentes.....	70
3.1 Sobre a aplicação dos questionários e caracterização dos respondentes.....	72
3.2 Sobre a implementação do ENLACES e suas implicações para a América Latina e Caribe e para o Brasil.....	75
3.3 Criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: medidas necessárias, mobilidade acadêmica, estrutura curricular e obstáculos.....	85
IV. EESALC: Uma proposta para pensar o Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe.....	101
4.1 Sobre o Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: uma abordagem dos pontos e contrapontos do EESALC.....	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE.....	125

INTRODUÇÃO

O estudo das possibilidades e contradições inseridas na arquitetura de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe coloca-nos diante dos tempos atuais que assumem, marcadamente, vultosas trocas e intercâmbios como prerrogativas da participação no mercado global. Este cenário, em constante movimento, apresenta possibilidades e contradições; mais possibilidades para alguns do que para outros, muitas limitações para a grande maioria. Contudo, tal análise é inócua sem aprofundarmos as relações de produção que permeiam esse processo e colocam limites à inserção equitativa das nações na centralidade das decisões pelo bem público, social e humano; assim como possibilita a uma pequena hegemonia dominante o controle dos instrumentos, direcionamentos e dos meios de produção do sistema do mercado global, o que inclui, sobremaneira, o conhecimento e a tecnologia.

Coube-nos operar na centralidade da problemática que polariza as relações de poder e fundamenta encaminhamentos econômicos, políticos e sociais, compreendendo, de antemão, que “[...] as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas” (MARX, 1985, p. 106). Nesta esteira, a Educação Superior coloca-se como espaço social, mas também, em grande medida, como espaço de produção e meio de fortalecimento da economia global (DIAS SOBRINHO, 2005), uma vez que participa, em grande medida, da produção de conhecimento, geração de tecnologia e desenvolvimento científico.

Nas palavras de Dias Sobrinho “[...] é verdade que o conhecimento é importante matéria-prima das riquezas, condição indispensável para o desenvolvimento”, e continua “[...] é certo que as instituições de Educação Superior tem tido historicamente um papel de destaque no desenvolvimento dos países, no avanço dos conhecimentos e no fortalecimento da economia” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 77). Tais ponderações assumem relevância frente à compreensão de que, as relações produzidas pelo ser humano implicam determinados modos de produção, relações entre as nações e divisão internacional do trabalho, assim como a transformação dos mesmos, produzem novas formas de se estabelecerem as relações sociais. (MARX, 1985)

Estas considerações introdutórias colocaram-nos diante da Educação Superior e da construção de um espaço regional comum de engendramento de políticas com uma postura de quem buscou compreendê-lo em suas determinações múltiplas.

A partir do materialismo histórico-dialético, este estudo pretendeu analisar os pontos e estratégias predominantes para a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC), a partir de estudo bibliográfico (DIAS SOBRINHO, 2005, 2008, 2013; LIMA, 2012, 2019; TELLO, 2015) e fala de professores universitários brasileiros (tendo em vista a realização de trabalho de campo), à luz da compreensão da Educação Superior como democrática, humana e não excludente, conforme Lima (2012), bem como do papel ativo da América Latina e Caribe (ALC) nesta construção (LIMA, 2019; TELLO, 2015).

De modo mais específico, os objetivos compreenderam: 1. Contextualizar o atual espaço da Educação Superior na ALC, em seus pontos e contrapontos, nas aproximações e distanciamentos em relação aos movimentos de internacionalização engendrados na centralidade do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para a construção do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES); 2. Problematizar as aproximações que a América Latina e Caribe tem realizado em direção a constituição de uma maior amplitude de internacionalização pela via da criação do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (EESALC); 3. Identificar nas falas dos respondentes, implicações, se e quando, da possível instituição (ou não) do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (EESALC), considerando a realidade política, social e econômica da região.

As problemáticas inseridas nesta pesquisa advêm do trabalho desenvolvido na iniciação científica, em que a temática de estudo centrava no campo da Educação Superior discutindo o contexto das IES periféricas¹. O aprofundamento nessas questões promoveu inquietações acerca dos processos de internacionalização da ES na ALC que implicam em relações mais amplas de entendimento entre a produção de conhecimento, processos de produção no mundo globalizado e divisão internacional do trabalho imbricado na relação centro-periferia.

Por compreender a Educação Superior como um complexo espaço de disputas,

¹ A caracterização da IES periférica segue como um modelo específico de instituição no campo da Educação Superior, com as seguintes características: a) tem finalidade estrita de formação / qualificação de mão de obra; b) apresenta uma forma de organização e ocupação do espaço e do tempo em que se privilegia espaço/tempo aula; c) é estruturada com base em modelos mercantis de administração e financiamento; d) apresenta formas de subserviência em relação ao mercado; e) assiste um público de menor poder aquisitivo e menor disponibilidades culturais e intelectuais; f) mantém contrato de trabalho docente por hora-aula; g) a produção intelectual é ocasional e limitada às áreas de menor intensidade científica e baixo custo; h) tende a atuar como reprodutoras e divulgadoras de conhecimentos pragmáticos, com forte viés de formação ajustada às demandas de mercado. (BRITTO et. al., 2008)

permeado por tensões e contradições que subjazem desdobramentos relacionais e historicamente contextualizados; por ser permeada por múltiplas determinações e demandar um olhar dialético para a totalidade que a cerca; por se fazer necessário contextualizar os seus antecedentes históricos na busca pelo conhecimento do concreto pensado em relação ao objeto; por necessitar de uma análise a partir da conexão sistemática e aprofundada entre o objeto e suas manifestações nas esferas econômicas, políticas e sociais; é que este trabalho traz em seu cerne teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético (MARX, 1985, 2004, 2007, 2011; LUKÁCS, 1979; LIMA, 2003; PAULO NETTO, 2011)

Tomamos como base para consulta de documentos do bloco a organização do Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), de vínculo institucional com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Este movimento de integração das políticas para Educação Superior regional foi preconizado na II Conferência Regional de Educação Superior, em 2008 (CRES, 2008), e tem como objetivo promover ações mais articuladas entre as instituições em escala regional e inter-regional. Mais especificamente, a “Declaração de Cartagena” (2008), documento que sintetiza as discussões produzidas na CRES (2008), apresenta as demandas da Educação Superior para ALC, concebendo e justificando a necessidade desse espaço comum de integração como meio para superação das lacunas, em âmbito acadêmico-científico e tecnológico, e, por esta via, econômico e social, o que não deve ser confundido com o EESALC.

A partir da Conferência Regional de Educação Superior em 2008 e da Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), ocorrida em Paris no ano seguinte, 2009, muitos outros movimentos em apoio à efetiva constituição desse espaço foram organizados. A partir de uma convocatória do Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), juntamente com a UNESCO, os Representantes de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe reuniram-se em Lima (Peru, 2009). Na ocasião, ficou acordada a construção do ENLACES, compreendendo-o como um espaço de articulação da Educação Superior, orientado a elevar sua qualidade, equidade e pertinência. Concordou-se em definir uma estrutura organizativa do ENLACES, com comissões e equipes de trabalho, para avançar a concretização dos planos de ação específicos a partir do Plano de Ação estabelecido na “Declaração de Cartagena”,

advinda da CRES 2008. (DECLARAÇÃO DE LIMA, 2009)

O Documento Base, “Líneas de Desarrollo Estratégico” (ESPACIO ENLACES, 2015), traz o processo fundacional desse espaço comum. Aderindo às orientações e aos princípios da CMES de 1998 e 2009 e da CRES de 2008, neste documento, o ENLACES é concebido como uma plataforma regional de conhecimento, informação e integração da ES no continente, além de ser um espaço de ações e intercâmbios de conhecimento, experiência e mobilidade acadêmica, de modo a criar vínculos entre os países.

A reunião fundacional do ENLACES foi realizada em Santo Domingo em 2015, constituindo um Plano Piloto com a representatividade de algumas universidades do bloco, do qual participaram duas instituições brasileiras, sendo a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na ocasião, o Grupo de Harmonização Acadêmica acordou no reconhecimento de títulos de graduação entre universidades da ALC, nos seguintes cursos: filosofia, física, química, matemática, engenharia civil, administração e enfermagem.

Desta forma, este trabalho, ao problematizarmos os encaminhamentos que estão em curso na construção do ENLACES, buscamos construir uma análise sobre possíveis desdobramentos de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC), a partir de concepções democráticas, universais, humana e não excludentes (LIMA, 2012; FREIRE, 2005, 2018; TELLO, 2015). Importa destacar que tais análises se construíram na tensão entre possibilidades e contradições das relações de produção, as quais são imperativas.

Nesse sentido, cumpre lembrar que a realidade da Educação Superior da América Latina não pode e nem deve ser comparada com outras regiões mundiais em meio ao capitalismo, considerando a peculiaridade da formação de seu povo e arcabouço social, econômico e político.

Trata-se de uma região em que a desigualdade, em seu amplo sentido, atinge altos níveis e a Educação Superior projeta-se como espaço de contradições entre as necessidades do sistema capitalista, que subjaz a divisão internacional do trabalho e da produção de conhecimento, e as demandas sociais recorrentes, de onde emanam aspirações de autonomia política, equidade social e desenvolvimento socioeconômico. Assim como sinalizado por Mészáros (2005, p. 73) “[...] vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade”.

Neste campo de disputas à nível global e regional, os Estados, ao passo que assumem articulações políticas e econômicas, “[...] não são os únicos atores territoriais relevantes” (HARVEY, 2011, p. 81), uma vez que conjuntos de Estados, na configuração de blocos regionais de poder, mesmo entidades subnacionais e instituições internacionais, não podem ser ignorados, já que “[...] o poder político, o governo territorializado e a administração se constituem uma variedade de escalas geográficas e compõem um conjunto hierarquicamente organizado” (HARVEY, 2011, p. 81-82), caracterizando processos moleculares de acumulação do capital que decorrem de movimentos politicamente carregados.

Neste processo, as agências multilaterais impactam significativamente políticas Estadais, interferindo nos meios e nos fins de encaminhamentos políticos e econômicos de países que, ao se articularem à lógica do capital, assumem prerrogativas de intervenção consentida e espoliação. De acordo com as análises de Lima (2012), a partir da década de 1990 há no Brasil uma maior ênfase das políticas educacionais advindas das dessas agências no processo de reestruturação produtiva da reforma do Estado. Claramente, a atuação das instituições multilaterais no país e na ALC antecede esse período, sendo já anterior um movimento de adequação das relações produtivas às conformidades do sistema mais amplo de mercado².

A educação assume relevância neste movimento, integrando um arcabouço de reestruturação produtiva pelo viés das relações conformadas no interior da acumulação do capital. Neste arranjo, Lima (2012, p. 50) discute que o papel político da educação “produz e reforça a hegemonia de classes sociais com a ênfase na expansão da educação básica para o povo e sua preparação para um mercado de trabalho determinado” e, quanto à Educação Superior, estabelece medidas de contenção, conferindo “ao âmbito meritocrático o acesso e ingresso à universidade pública, minimizando o crescimento infra-estrutural de oferta, acesso e permanência, por seu caráter de atendimento elitista.” (LIMA, 2012, p. 50)

Na Educação Superior brasileira e, em grande medida, na ALC, à iniciativa privada cabe a lei de oferta e procura do mercado, “[...] para onde, como rebanhos,

² Como lembra Lima (2012, p. 100) a “[...] década de 1970 foi o marco da expansão do neoliberalismo, projetando suas diretrizes por meio de rearranjos na base estrutural das políticas públicas, inicialmente no Chile e na década de 1980 na Inglaterra, esparramando-se por países periféricos cordatos com suas proposições: menos Estado e mais liberdade para o mercado na relação capital-trabalho, maior proteção social aos desfavorecidos e erradicação da pobreza para benefício do equilíbrio econômico das nações.” (LIMA, 2012, p. 100)

são convergidos àqueles não agraciados pelo sistema, explicitando a lógica: escola de qualidade não para todos.” (LIMA, 2012, p. 51)

Mesmo sem fazer parte do recorte temporal desta pesquisa, cabe à análise compreender que as políticas educacionais no Brasil, engendradas principalmente na década 1990, aprofundaram a incorporação da teoria neoliberal no país. De acordo com Lima (2012), a vitória de Fernando Henrique Cardoso em 1994 como presidente do Brasil, trouxe uma cobrança acerca da reforma do Estado, sendo conduzida, assim, uma reforma de caráter político, fiscal e institucional em adequação aos movimentos do mercado à nível internacional.

Posteriormente, as políticas de incorporação da teoria neoliberal seguiram em continuidade no Governo de Luis Inácio Lula da Silva³, demandando, em relação aquele contexto, um olhar atento à compreensão de que medidas paliativas não podem, em si, “resolver problemas estruturais, dados os interesses orientados pela manutenção do quadro da exploração do trabalho e a sistematização do metabolismo do capital” (LIMA, 2012, p. 51). Desde então, os governos sucessores, em maior ou menor medida, apresentaram um constante movimento em direção a minimização dos investimentos dos recursos públicos em educação, o que também inclui a Educação Superior, em termos da recorrente solicitação à adesão ao metabolismo do sistema capitalista, principalmente ao mover setores externos e privados nos encaminhamentos que envolvem acesso, permanência, financiamento e avaliação da educação superior.

³ “Eleito, Lula ressalta o seu assentimento com os organismos internacionais (BM, FMI), consoante às reformas previstas nas políticas públicas do Brasil e dentre outros pontos, tais organismos sinalizavam a direção da reforma da educação superior, como estratégia de democratização, universalização e humanização para todos em três eixos: a) Necessidade de investimento público no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e do ensino médio; b) Abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente através da educação superior à distância; c) Diversificação das fontes de financiamento para a educação superior. Esses pontos não tardaram a ser considerados pelo governo ainda na primeira gestão – 11/09/2003 encaminhamento da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 217, que versava sobre a diversificação das fontes de financiamento da educação superior; no mesmo ano 13/12, o Projeto de Lei (PL) n° 118 que tratava da Lei Orgânica da Autonomia Universitária e; dois dias depois, 15/12, encaminhamento da Medida Provisória (MP) n° 147, instituidora do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior. No ano seguinte, é instalado um Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior para reformular a universidade brasileira presidido por Fernando Haddad, então secretário executivo do MEC, cujo resultado não ficou muito distante das propostas dos organismos multilaterais: a) processo de inclusão social, com ênfase na utilização das instituições privadas, na oferta de vagas subsidiadas pelo governo aos grupos desfavorecidos entre pobres e étnicos; b) ênfase na educação à distância para alcançar os não alcançados pelo sistema; c) ampliação de programas ampliação e acompanhamento da avaliação da qualidade da educação oferecida quanto à eficácia e eficiência.” (LIMA, 2012, p. 62-63)

Com a aprovação em 2016 da Emenda Constitucional no 95, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, temos a fragilização dos investimentos públicos sociais que segue na mesma ordem metabólica do sistema de mercado. O que vemos em curso no país é a redução sistemática de recursos federais para o financiamento de bolsas e auxílios à pesquisa, com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) registrando em 2019 um déficit de R\$ 330 milhões, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de R\$ 800 milhões, e a Financiadora de Inovação e Pesquisa (Finep) está paralisada pela falta de recursos necessários para honrar compromissos assumidos (COLL, SUGIMOTO, 2019). Mediante a interrupção do fluxo de recursos públicos decorre um estreitamento das demandas engendradas na monossemia do sistema de mercado, em consequência coloca em xeque a formulação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social em sua amplitude e diversidade.

Especificamente para a Educação Superior projeta-se o “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras”, Projeto de Lei denominado “Future-se”. De acordo com o disposto pelo Ministério da Educação, o “Futura-se”, busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão, desenvolvendo-se por meio de parcerias com organizações sociais (OS). Subdividido em três eixos (Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa e Inovação; Internacionalização) o Futura-se tem como objetivo viabilizar o aumento das receitas das instituições pela captação de recursos próprios, tendo mais flexibilidade em relações às despesas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Leher (2019), ao analisar o Projeto de Lei do Programa, destaca que há neste movimento a refuncionalização das universidades e institutos federais, de modo que, o Programa não pode ocorrer sem considerar os efeitos da EC nº95/2016, a qual implica sobremaneira nas verbas discricionárias do Estado Federal e, em particular, do MEC e da área de ciência e tecnologia. Ainda de acordo com Leher (2019), o programa intitulado “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se” não objetiva o fortalecimento da inovação tecnológica no país. Para ele, tal medida amplifica a internacionalização da mercadoria educação, em virtude da mercantilização sistêmica da relação público-privada e privada-mercantil.

Esse movimento de precarização dos investimentos públicos na Educação

Superior, bem como nas políticas de sociais como um todo não se limita ao Brasil, mas marca a história e os tempos atuais da grande arte dos países da América Latina e Caribe.

Os noticiários mostram relações políticas e econômicas adversas ao desenvolvimento dos países latino-americanos e caribenhos, não com pouca frequência. Crises na Venezuela (MAIN, 2019), Bolívia (MARIETTE, 2020; LAMBERT, 2019), Chile (SEPÚLVEDA, 2019), Equador (CORREA, 2019), México (REYGADA, 2020) são temas que tem ocupado as páginas de economia e de política, de modo que setores economicamente hegemônicos como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização dos Estados Americanos (OEA) compõem alguns desmontes da autonomia política e econômica dos latino-americanos e caribenhos.

Recorrendo às análises de Mészáros, compreendemos que a educação institucionalizada, em especial dos últimos 150 anos pra cá, não só valida o fornecimento de conhecimentos e pessoal à produção do sistema do capital, mas também gera e transmite um quadro de valores próprios que subjazem interesses dominantes a serem internalizados ou impostos. Nas palavras do autor, “[...] as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2005, p. 43), de modo que “[...] estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 43)

Neste contexto de análise, especialmente em relação à Educação Superior e à construção de um espaço comum de políticas, embora algumas iniciativas apontem para sua real necessidade – como discutido por Rueda (2017) Aboites (2010), Castilho (2018) –, o mesmo ainda se projeta por meio de acordos regionais, o que ainda recorrerá a negociações e anuências dos Estados-nação do continente. Logo, se o ENLACES se encontra em movimento de sua constituição, este trabalho buscou compreender que esforços predominam na materialização do EESALC.

Este estudo teve como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, construída a partir de um estado do conhecimento, com base em materiais disponíveis em diferentes plataformas, como Publicações do Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe – IESALC-UNESCO; plataforma Scielo;

plataforma Redalyc, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, além dos documentos oficiais, conferências e reuniões referente à criação do ENLACES e sua proposta de consolidação.

Este percurso investigativo teve como instrumentos de coleta de dados questionários aplicados aos coordenadores e docentes universitários da UNICAMP e da UFMG dos cursos que integram o plano piloto do ENLACES. A escolha por essas instituições se justifica, pois, ambas representam as universidades brasileiras no ENLACES, a partir da indicação da Andifes (Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior).

A análise se deu por meio do materialismo histórico-dialético, quanto a fala dos respondentes e documentos, sob o viés da totalidade, contradição e mediação. Como método de exposição, destacamos que o mesmo buscou contemplar os objetivos específicos do trabalho, tornando viável a relação entre eles e o desenvolvimento da pesquisa como um todo, com especial atenção ao objetivo geral. Deste modo, discutimos no primeiro capítulo os antecedentes históricos do Processo de Bolonha (1999) e de seu respectivo Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), compreendendo-os como processos que compõem um movimento do campo acadêmico, em âmbito europeu inicialmente, transcendendo para o fluxo de internacionalização da Educação Superior, indo para além de suas fronteiras, daí incluir-se, dentre outros, a América Latina e Caribe.

O segundo capítulo, teve como objetivo situar os itinerários da pesquisa em um campo epistemológico de análise em que são determinantes os embasamentos ontológicos do materialismo histórico e dialético. Coube situar o fundamento teórico-metodológico deste trabalho na sua relação com a internacionalização da Educação Superior e com a construção de um espaço comum de políticas educacionais, bem como justificar o desenvolvimento desta pesquisa sob o fundamento materialista histórico-dialético.

No terceiro capítulo apresentamos uma problematização do ENLACES, quanto a percepção dos docentes, implicações para a região da ALC, finalizando com os pontos e contrapontos de seus encaminhamentos e sua implementação. Finalmente, no último capítulo apresentamos uma problematização do EESALC, como uma proposta para pensar o Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe.

Nas considerações finais apontamos que um Espaço democrático, universal, humano e não excludente de Educação Superior poderá derivar de ações em

conjunto, porém, próprias desse tempo e do lugar em que a América Latina e Caribe ocupa no contexto do sistema capitalista e das relações de produção, o que implica operar em: 1) ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES da região, ou seja, na criação de estrutura de equivalência de créditos e disciplinas em comum para o bloco, maior e melhor planejamento da mobilidade acadêmica, desenho de uma estrutura curricular que contemple todos os Estados envolvidos no bloco; 2) constituição de mecanismos de integração, a partir da consolidação de objetos e ações em comum, com a promoção espaços de diálogo e aprofundamento do conhecimento em relação à ALC, em termos históricos, políticos, econômicos e sociais, com desenvolvimento de pesquisas em comum e em conjunto. De considerável relevância ao bloco, trata-se, ainda – tendo como base as potencialidades dos recursos naturais e as necessidades de desenvolvimento social e econômico do bloco – da promoção de grupos de pesquisa integrados, mobilidade e parcerias nos trabalhos científicos de modo a promover o fortalecimento do *know-how* do bloco, na contrapartida do seu desenvolvimento econômico, com ampliação da exploração de seus recursos naturais com autonomia e capacidade de produção com alto valor agregado; 3) financiamento envolvendo os recursos financeiros e as anuências cabíveis ao fortalecimento das ações a serem desenvolvidas.

Consideramos, deste modo, que a criação de um Espaço que, reunindo sistemas de ações e objetos, convergem para o amadurecimento da ALC como um espaço unificado de formação acadêmica, pautado na mobilidade, na cooperação acadêmico-científica, na equivalência de créditos e aproveitamento de disciplinas, favorece o intercâmbio, o movimento do conhecimento no bloco, ou seja, o crescimento da região como espaço de ensino, pesquisa, extensão, como Espaço político, econômico e social de Educação Superior.

Assumir tal perspectiva perpassa por admitir a responsabilidade política, econômica e social de dar corporeidade e materialidade à uma forma de compreender os movimentos do Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe como um espaço não neutro, mas, acima de tudo, de intencionalidade política no contexto das relações de produção globalizadas e da divisão internacional do trabalho.

CAPÍTULO I

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E DISCUSSÕES A PARTIR DO ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (EEES)

A construção de um Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior é contextualizada neste capítulo que discute as possibilidades de integração da região, em seus aspectos acadêmicos, mas, acima de tudo, econômicos, políticos e sociais. Partimos dos antecedentes históricos do Processo de Bolonha (1999) e de seu respectivo Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), compreendendo-os como processos que compõem um movimento do campo acadêmico, em âmbito europeu inicialmente, transcendendo para o fluxo de internacionalização da Educação Superior, indo para além de suas fronteiras, daí incluir-se, dentre outros, a América Latina e Caribe.

Neste contexto de análise inserido nos processos de internacionalização da Educação Superior, Azevedo (2008, p. 876) compreende que a internacionalização “[...] não é um fenômeno metafísico de transposição de fronteiras, mas, sim, um complexo processo de integração a um campo acadêmico mundializado”, permeado por contradições que impactam nas relações de intercâmbio, cooperação acadêmico-científica e tecnológica, cultural e compartilhamento de saberes, ou, seu oposto, na competição entre os diferentes atores sociais. Nas análises de Knight (2012), a internacionalização da Educação Superior é um processo de integração da dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos, funções e oferta de ensino superior. Como tal, é um processo capaz de atender às necessidades e interesses individuais de cada contexto de ensino superior (KNIGHT, 2012). Desta forma, a internacionalização da ES é um meio para um fim, e não um fim em si mesmo.

Temos nesses encaminhamentos o Processo de Bolonha (1999) compreendido por Lima, Azevedo e Catani (2008) como um movimento político, mas também econômico, de integração da Educação Superior, que conduz o estabelecimento de um novo sistema europeu de Educação Superior na conformação do Espaço Europeu de Educação Superior – EEES (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10).

A partir do exposto, temos que a internacionalização se articula a um movimento político, econômico e social de integração da Educação Superior, compreendida no âmbito das relações de produção. Estes movimentos fundamentam

práticas e políticas econômicas de articulação entre a Educação Superior e demandas hegemônicas de centralidade de poder em esfera global, subjazendo novas tensões e fortalecendo radicadas relações de domínio.

Para Dias Sobrinho, “(...) se há nove séculos atrás Bolonha concebeu a instituição que se espalhou [...] pelo mundo, no apagar das luzes do século XX Bolonha inaugura um processo que [transforma] consideravelmente a universidade da Europa” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 160) e, para além de suas fronteiras, outras regiões, como a América Latina.

Inseridas em um contexto econômico, político e social mais amplo, não podemos deixar de considerar que a Educação Superior e a possibilidade – ou emergência – de construção de um espaço comum de políticas para ALC constituem parte de uma totalidade mais ampla de análise, situada no campo das relações de produção da sociedade globalizada. Estas relações, que movimentam o sistema do mercado globalizado e atuam na divisão internacional do trabalho e da produção do conhecimento, colocam as bases epistemológicas e analíticas para o presente estudo pensar o Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) e os pontos e contrapontos do EESALC, em suas diferentes escalas.

Ao realizar tais pontuações, colocamos na pauta das discussões a questão já sinalizada por Mézáros (2005, p. 44), em que, sob o domínio do capital, o que está em jogo é “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”, o que implica pensar a educação como uma forma de internalização pelos indivíduos da

[...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44 *grifos nossos*)

Para Lima (2012), o contraponto em relação a esta lógica atua no sentido da recuperação do sentido da consciência coletiva, sendo esta última compreendida como participação de todos na dimensão universal e democrática da sociedade, em que são encaminhados questionamentos acerca da não exclusão, da participação materializada pelo direito de vez e voto.

Neste primeiro capítulo, que se subdivide em quatro partes, partimos, na primeira seção, dos antecedentes do contexto da internacionalização da Educação Superior assistido nas duas últimas décadas, a partir de estudo bibliográfico (DIAS SOBRINHO, 2005, 2008; BORGES, 2015; ABOITES, 2010) e documental (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999; DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998; *MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM*, 1988) para, em seguida, adentrarmos nas relações que os mesmos estabelecem com a Educação Superior no continente latino-americano e caribenho. Objetivamos, assim, recuperar os antecedentes históricos do Processo de Bolonha e do EEES, sinalizando a não neutralidades destes no contexto do mercado global.

Na segunda seção contextualizamos o continente latino-americano e caribenho em suas dimensões sociais e econômicas e educacionais e, em específico, a Educação Superior e as iniciativas ao processo de integração da região, na ponderação do ENLACES. Tal análise ocorre à luz da compreensão de que a região se insere no contraditório movimento do mercado global, tendo uma posição marginalizada em relação à produção de políticas econômicas para o mundo globalizado, participando periféricamente do campo decisório neste contexto, mas ganhando centralidade no processo de espoliação via capital.

Na terceira seção discorremos sobre a internacionalização da Educação Superior na América Latina e Caribe e apresentamos algumas propostas de integração na região que, não objetivando a projeção de articulação do continente em sua totalidade, assumem políticas localizadas e objetivos específicos entre os Estados parte.

Na quarta seção discutimos os processos de integração da ALC como fundamento para analisar a construção do ENLACES o pensar a articulação do EESALC.

Vale destacar que as relações entre América Latina e Caribe e a União Europeia tem intensificado tal possibilidade, implicando num incipiente processo de internacionalização iniciada na primeira década do século XXI (RUEDA, 2017; FERREIRA, 2013) abrindo e ampliando mais discussões sobre a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (PUZIOL, 2017), como observaremos nas seções a seguir.

1.1 O Processo de Bolonha e a internacionalização da Educação Superior

Em Bolonha, na Itália, o ano de 1088 marca a fundação do *Studium Di Bologna*. Cerca de 900 anos depois, considerada a mais antiga universidade do ocidente, a *Università di Bologna* é reconhecida como a *Alma Mater* de todas as universidades pela *Magna Charta Universitatum* (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, 2019).

Séculos adiante a Educação Superior no continente europeu perpassa por transformações, decorridas do contexto do modo de produção e das relações estabelecidas quanto à força de trabalho, e é chamada a assumir novos papéis engendrados em conjunturas políticas, econômicas e sociais, já que, como assume Dias Sobrinho (2005), a Educação Superior é social e, como tudo o que é social, vive e produz grandes contradições e, respondendo às muitas demandas da sociedade, a cada tempo e a cada lugar vive as tensões postas de cada contexto histórico.

Como destaca Dias Sobrinho (2005) “não se há de esperar que a universidade hoje seja a mesma que em séculos passados foi em Bolonha, Paris ou Berlim, nem mesmo seja aquela instituição de poucos anos atrás” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 105), e nem é imperativo que seja; a própria sociedade em um contínuo movimento também não é a mesma de séculos atrás, tampouco necessita manter a hegemonia intelectual que as universidades seculares guardavam e, ainda hoje, em certa medida, reproduzem. É necessário superar as contradições postas à Educação Superior que vai desde sua constituição histórica como espaço de formação e divisão de classes, até sua fragmentação por imperativos econômicos, relações de produção configuradas à luz de uma globalização também fragmentada, com aprofundamento da divisão internacional do trabalho e da produção de conhecimento.

Neste movimento de mudanças, e mudanças orientadas, principalmente, pelo mercado globalizado, Maassen e Stensaker (2011), destacam que as transformações da Educação Superior na Europa a partir dos anos de 1990 apresentaram mudanças na estrutura e funcionamento da Educação Superior que se intensificaram, muito em consequência de duas importantes estratégias de integração: A Declaração de Bolonha (1999) e a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), bem como a Estratégia de Lisboa, que trazia em seu bojo a meta de transformar a educação superior europeia com força mundial competitiva. Nas palavras dos autores:

Bologna Declaration in 1999, which aimed at creating a European Higher Education Area by 2010, and the general Lisbon Strategy in 2000, which intended to make Europe the world's most competitive and

dynamic knowledge-based economy by 2010. (MAASSEN; STENSAKER, 2011, p. 759)⁴

Três importantes fases de reformas foram responsáveis pela formação do quadro que resultou no Processo de Bolonha, conforme Maassen; Stensaker (2011, p.759-760):

1. O aumento do número de estudantes na busca pelo ensino superior na Europa, fenômeno que havia se iniciado desde o final da década de 1960. Este crescimento “[...] affected public spending on higher education, and as a result concerns about value for money and efficiency were brought to the fore.”⁵ (p. 759). Disto teve-se a orientação das IES para as demandas consumidoras, ou seja, de mercado.
2. Na segunda fase apontada por Maassen e Stensaker (2011) foram gestadas novas formas de regulação das instituições de educação superior baseadas, principalmente, em desempenho. Nas palavras dos autores, “[...] governments did not withdraw from their responsibility for higher education systems. Instead, one witnessed a new search for gaining system oversight and performance-based steering of organizations.”⁶ (MAASSEN; STENSAKER, 2011, p. 760)
3. A terceira fase estaria marcadamente assentada em reformas conjuntas e agendas políticas de âmbito continental, expressas na Declaração de Bolonha e na ideia de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Esta fase tem ainda a Estratégia de Lisboa, “aiming at developing Europe into one of the strongholds of the new knowledge economy have made higher

⁴ A Declaração de Bolonha de 1999, que visava criar um Espaço Europeu do Ensino Superior até 2010, e a Estratégia de Lisboa em 2000, que pretendia tornar a Europa a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo até 2010. (Tradução da autora)

⁵ “[...] afetou os gastos públicos com o ensino superior e, como resultado, as preocupações com o valor do dinheiro e com a eficiência foram trazidas à tona”. (Tradução da autora)

⁶ “[...] Os governos não se retiraram de sua responsabilidade pelos sistemas de ensino superior. Em vez disso, assistimos a uma nova busca por obter supervisão do sistema e orientação das organizações baseada no desempenho.” (Tradução da autora)

education governance much more complex.” (MAASSEN; STENSAKER, 2011, p. 760)⁷.

Por esta via, ao passo que estes novos encaminhamentos visam, por ainda estarem em voga, melhor controlar a Educação Superior demandando uma melhor e mais sistêmica estrutura de organização, funcionamento e gestão para ser comparável, atrativa e mundialmente competitiva, busca-se consolidar as bases para fortalecer a Europa e sua hegemonia no contexto global, principalmente, a partir de processos de internacionalização, estendendo-se para além fronteiras, já que estão em jogo movimentos políticos e econômicos no campo educacional, ao passo que favorece a permanência do estudante europeu nas instituições europeias, evitando a busca por outras referências mundiais. Assim, a maior aproximação da Educação Superior em relação à uma agenda determinada, econômica e politicamente, coloca a *Europa do conhecimento* em uma dimensão internacional, não só da ES, mas da política e da economia em âmbito global, encontrando nas diferentes regiões do globo, inclusive na América Latina e Caribe, como já visto em outros momentos na história, solo fértil e muitas riquezas a se explorar.

De acordo com Dias Sobrinho, “um propósito importante da reforma é o adensamento da demografia universitária europeia, atualmente muito baixa, se comparada com a dos Estados Unidos” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 188). Para ele, “atrair mais estudantes estrangeiros, mediante a criação de novos programas, do aumento da produtividade e da garantia de qualidade em termos europeus, é um dos aspectos mais relevantes da competitividade almejada” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 188). Tais objetivos ganham viabilidade por meio de “estratégias de maior controle nos sistemas de avaliação e acreditação, medidas de harmonização e compatibilização de currículos, estabelecimento de critérios internacionais objetivos e padronizados.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 188)

Não por acaso, Knigth (2015) destaca que “[...] we have seen a very dynamic evolution of internationalization in the past 10 years”⁸ (KNIGHT, 2015 p. 7). Mas do que isto, ainda de acordo com a autora, no século XXI a dimensão internacional é fator chave para a educação superior em todo o mundo, de modo que percebemos o

⁷ o objetivo de transformar a Europa numa das fortalezas da nova economia do conhecimento tornou a governança do ensino superior muito mais complexa.” (Tradução da autora)

⁸ “[...] temos visto uma evolução muito dinâmica da internacionalização nos últimos 10 anos.” (Tradução da autora)

aumento de sua importância, impacto e complexidade, sendo considerada “[...] a formidable force of change in its role as agent and reactor to the realities of globalization⁹.” (KNIGHT, 2015 p. 6)

O Processo de Bolonha (1999) marca fortemente a intensão política e econômica imbricada a uma nova agenda da ES, para além das terras da Europa e, pensar dialeticamente este acordo é compreendê-lo como um processo articulado em movimentos que precedem a data de assinatura da Declaração pelos 29 ministros reunidos em 19 de junho de 1999 em Bolonha e, por esta via, são dele decorrentes.

Neste conjunto, como analisa Dale (2008, 2009), o Processo de Bolonha caracteriza-se como eixo central da regionalização da Educação Superior, implicando em estratégia política e econômica (re)conduzindo estruturas educacionais e exportando-as aos países e blocos econômicos, em um movimento que pode ser considerado como regionalismo regulador. Nas palavras do autor, trata-se de “[...] construir uma educação política, essencialmente em busca de objetivos econômicos e geopolíticos.” (DALE, 2009, p.882)

Projetando-se em âmbito global, para além daquele espaço e daquele tempo específico que o organizou, Bolonha não se caracteriza como um acordo em si, uma declaração descolada de um movimento histórico de exigida transformação da Educação Superior. Ao contrário, norteadora de ações embasadas em uma perspectiva econômica de superação dos desafios postos à União Europeia, é decorrente de movimentos que legitimam a necessidade rompimento com o até então modelo de Educação Superior voga. Porém, para compreendermos as múltiplas determinações imbricadas em seu movimento, voltamos nosso olhar à uma análise do Processo de Bolonha que aponta que seu alcance é mais amplo e a internacionalização da ES é seu foco. (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 232)

Projetar a ES para além fronteira é, sobretudo, um fator econômico. Mais uma vez retomando os estudos de Knight (2015, p. 7), “The forecasted growth for international education moves from 1.8 million in 2000 to about 7 million in 2025¹⁰.” As implicações desta perspectiva atingem “[...] the number and type of institutions, companies, organizations, and networks involved in the cross-border provision of

⁹ “[...] uma formidável força de mudança em seu papel de agente e reator às realidades da globalização.” (Tradução da autora)

¹⁰ “O crescimento previsto para a educação internacional passa de 1,8 milhões em 2000 para cerca de 7 milhões em 2025.” (Tradução da autora)

higher education¹¹.” (KNIGHT, 2015, p. 7). Para além da homogeneização da formação de força de trabalho especializada no continente europeu, constitui-se por meio da consolidação do EEES, um importante agente do desenvolvimento da Europa, logo:

The Bologna Declaration is focused on converging the national higher education structures in Europe. Aim is to create an European Higher Education Area that will allow for a mobility without legal or other barriers of students and staff throughout the involved countries' higher education systems, as well as strengthen the global competitiveness of European higher education. Among the main structural aspects included in the original Declaration is quality assurance, as a joint intergovernmental and supra-national policy¹² (MAASSEN; STENSAKER, 2011, p. 761)

Dias Sobrinho (2007, p. 111), enfatiza que “[...] as autoridades educacionais europeias perceberam que a construção de uma Europa competitiva e unida passa necessariamente pela consolidação de convergências na educação superior [...]”, o que implica em um movimento de repensar e, mais do que isto, reorganizar e reorientar a ES e a produção de conhecimento e formação acadêmica na UE. O autor caracteriza a Declaração de Bolonha como um registro formal que, vendo na Educação Superior desafios gestados no contexto da economia global, busca consolidar a convergência europeia para que a mesma esteja à altura não somente dos ditos desafios da atual globalização, mas e com ênfase em suas oportunidades (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 112).

Como aponta Oliveira (2018, p. 18), em sua análise do campo da Educação Superior, “[...] a regionalização é entendida como uma postura regional que assume um enfoque transnacional” tratando-se de um processo verticalizado de alinhamento dos sistemas de ensino “para a ampliação da competitividade da região em âmbito internacional” (OLIVEIRA, 2018, p. 18). É neste sentido que as análises de Harvey apontam que

[...] o aspecto fundamental a considerar é contudo que uma lógica territorial do poder – regionalidade –, informal, porosa, mas mesmo

¹¹ “[...] O número e o tipo de instituições, empresas, organizações e redes envolvidas no provimento da ensino superior transfronteiriça.” (Tradução da autora)

¹² “A Declaração de Bolonha está centrada na convergência das estruturas nacionais de Ensino Superior na Europa. O objetivo é criar um Espaço Europeu do Ensino Superior que permita uma mobilidade sem barreiras legais ou outras dos estudantes e do pessoal nos sistemas de Ensino Superior dos países envolvidos, bem como reforçar a competitividade global do Ensino Superior europeu. Entre os principais aspetos estruturais incluídos na Declaração original está a garantia de qualidade, como política conjunta intergovernamental e supranacional.” (Tradução da autora)

assim identificável, advém necessária e inevitavelmente dos processos moleculares de acumulação do capital no tempo e no espaço, e que a competição e a especialização inter-regionais nessas e entre essas economias regionais se tornam por conseguinte um aspecto fundamental do funcionamento do capitalismo. (HARVEY, 2011, p. 89)

Tais pontuações interferem sobremaneira na paisagem geográfica da atividade capitalista, colocando em pauta contradições e tensões, tornando-a instável frente às pressões técnicas e econômicas que sobre ela incidem. (HARVEY, 2011)

O processo de regionalização que advém de Bolonha (2009), considerando a paisagem geográfica da atividade capitalista e suas tensões, não só não iniciaram no derradeiro da década de 1990, como tem suas solicitações recorrentes na década anterior. Borges (2015) relata que alguns dos temas presentes na Declaração de Bolonha (1999) já apareciam na *Magna Charta Universitatum* (1988) e na Declaração de Sorbonne (1998), o que significa dizer que a *Magna Charta* antecede em quase onze anos algumas das discussões postas na Itália, já apontando a necessidade de transformação da ES no continente.

Assinado por reitores das universidades europeias, o documento da *Magna Charta Universitatum* (1988) discutiu o papel da Educação Superior inserida em uma sociedade em mudança e internacionalizada, marcada por processos de globalização que tem no conhecimento a ideia de uma mercadoria de grande valor. Como espaço fundamentalmente inserido no processo de produção de conhecimento no mercado global e formação para necessidades das relações de produção que se estabelecem globalmente, no documento as instituições de Educação Superior são chamadas a desempenhar papéis que se aproximam fortemente das demandas do mercado global, sobretudo na perspectiva do desenvolvimento da economia europeia. Na análise de Borges (2015), observamos que a discussão sobre o papel da Educação Superior no desenvolvimento econômico do continente é reiterado na Declaração de Bolonha (1999), e se faz presente nos discursos das agências internacionais como: Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Reconstrução (Bird) e Organização Mundial do Comércio (OMC). (BORGES, 2015, p. 68-69)

Em 1998, ano que antecede a Declaração de Bolonha, a Declaração de Sorbonne (1998) debateu o papel da universidade em suas dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas do continente europeu. Na ocasião, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido discutiram a ampliação do papel

da universidade, pontuando que, diante de um contexto cada vez mais internacional, a universidade precisa desempenhar papéis referentes a outras dimensões, principalmente quanto ao desenvolvimento social e econômico e à construção da Europa do conhecimento (BORGES, 2015, p. 69), já que o sistema de formação acadêmica no Ensino Superior gera lucros e movimenta consideravelmente a economia e, como analisa Dias Sobrinho (2008, p. 114), “uma das maneiras de atrair mais matrículas estrangeiras é conciliar no sistema as ideias de comparabilidade e compatibilidade com as de flexibilidade e diversidade institucional.”

Para Dias Sobrinho (2008, p. 111) os encaminhamentos para a europeização da Educação Superior foram ampliados a partir da reunião na Sorbonne (1998), nos termos da “Declaração conjunta sobre harmonização da arquitetura do sistema de educação europeu”. Em Bolonha (1999) as discussões são aprofundadas apontando para a concretização da reforma dos sistemas de ensino do continente, fazendo avançar a articulação de ideias e compromissos de reforma da Educação Superior na Europa.

Ampliando nosso recorte temporal de análise deste processo, objetivando melhor compreender o movimento do Processo de Bolonha (1999) em meio a arquitetura da regionalização em que são estruturadas políticas econômicas, social e educacionais na Europa, recorreremos aos estudos de Oliveira (2018) que projetam na década de 1950 os antecedentes que, por meio de acordos, vem produzindo desde então as condições para sustentação de um Processo de Educação Superior de tal magnitude geográfica e econômica.

Como um Processo, não se esgotando em 1999, as recorrências de Bolonha tem continuidade na agenda das políticas educacionais na Europa, já que, além de marcarem significativamente as discussões em torno da reforma da ES no continente Europeu, assentam as bases para a construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), tendo como referência ordenamentos sobre a qualidade, mobilidade, diversidade e competitividade, orientando-se para os seguintes objetivos estratégicos: “[...] el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo¹³.” (EEES, 2019)

¹³ “[...] o aumento do emprego na União Europeia e a conversão do sistema de ensino superior europeu em pólo de atração para estudantes e professores de outras partes do mundo.” (Tradução da autora)

Decorrentes de Bolonha, os comunicados de Praga (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012) foram reuniões ministeriais que promoveram um balanço dos progressos do Processo, de modo a estabelecer diretrizes para sua continuidade. Assim, esse documento assume um caráter político, dinâmico, periodicamente monitorado. (LIMA et. al., 2008, p. 11)

A partir das análises promovidas, é possível compreender que Bolonha de 1999 e a internacionalização da ES a partir do EEES não são decorrentes, pura e simplesmente, da globalização, como um processo genérico de aproximação dos diferentes espaços do globo e da expansão da Educação Superior. Partindo de necessárias políticas de reestruturação para organizar a ES no continente europeu, elas também decorrem das demandas de reorientação dos papéis dos Estados e da União Europeia nos encaminhamentos da Educação Superior. São, portanto, movimentos e processos de caráter político e econômico e não neutros. Perpassam, desta forma, pelo aprofundamento do controle da ES, reconhecendo a importância econômica e política deste espaço de educação, conhecimento e formação, principalmente pela via da maximização da sua atratividade, competitividade e fortalecimento da capacidade atrair matrículas e produzir conhecimento. (DIAS SOBRINHO, 2005, 2008)

Constitui-se, deste modo, um contexto em que a conformação de um modelo produzido política e economicamente transcende seu espaço geográfico pela intensificação de articulações que correspondem às demandas do movimento econômico, como analisado por Dale (2009). Diante do contexto mundial globalizado, a política de educação permeia a complexidade de “[...]como os processos de conhecimento, que são apresentados como educação, estão sendo construídos/constituídos em escalas múltiplas – fora e dentro de fronteiras nacionais”. (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 360)

Na discussão realizada por Afonso (2003) há a análise da relação contextualizada na atual conjuntura da globalização, em que se materializam articulações próprias das dinâmicas transnacionais globais. De algum modo, a atual conjuntura do sistema mundializado implica na articulação entre países e organizações transnacionais, em que alguns Estados ou agências se veem na condição de conferir a outros países prioridades que atendam demandas que lhes são alheias (AFONSO, 2003).

Nestes encaminhamentos supranacionais, há como fundamento as novas demandas engendradas economicamente, direcionando a estrutura formativa para as atuais competências necessárias ao mercado. A extensão destas recorrências extrapolam as fronteiras geográficas do continente europeu, já que, como destaca Aboites (2010, p. 123), “[...] el llamado Proceso de Bolonia ya no puede considerarse sólo como un fenómeno europeo en la medida en que desde la Comisión Europea se ha decidido su ampliación también a América Latina¹⁴.”

As relações entre o continente europeu e a América Latina e Caribe, no campo da Educação Superior, antecedem o Processo de Bolonha, até por que, tratam-se de antecedentes históricos envolvendo metrópoles e colônias. O estreitamento entre os dois continentes no campo da ES projeta-se, principalmente, a partir de processos de transnacionalização da Educação Superior com a inserção de grupos de ensino que se multiplicam na região, instalando e controlando IES privadas e prestando serviços educativos¹⁵.

Remetendo-nos, em especial, às duas últimas décadas, Aboites (2010) aponta que no fim dos anos 90 a América Latina iniciou uma etapa mais específica de relação com a Europa pautada na oferta de serviços educativos. Em menos de dez anos, o estreitamento entre os dois continentes se aprofundou, abrangendo a integração e a coordenação das instituições, chegando a incorrer de a Europa atuar em processos formativos dos profissionais, propondo objetivos, valores, orientações e até competências, como no caso do *Alfa-tuning*. (ABOITES, 2010)

Se durante décadas as questões de internacionalização da Educação Superior foram prioritariamente gestadas pelos Ministros de Educação, em meados da década de 90 outros setores passaram a acompanhar e, mais do que isso, encaminhar políticas em âmbito internacional. Ou seja, Mistérios da Imigração, Comércio, Emprego, Indústria e da Ciência e Tecnologia tem se aproximado das discussões e mediações em relação à internacionalização da educação superior (KNIGHT, 2015, p. 6). Além da maior ênfase dos setores nacionais no campo da ES, há de se destacar

¹⁴ “[...] o chamado Processo de Bolonha não pode mais ser considerado apenas como um fenômeno europeu, na medida em que, da Comissão Européia, sua ampliação também foi decidida para a América Latina.”

¹⁵ “[...] a fines de los años noventa, América Latina entró en lo que sería una primera etapa de la relación con Europa. Llegó a los países de esta región en la forma de una oleada de ofertas de servicios educativos desde universidades europeas y, comprensiblemente, sobre todo españolas. Grados de *magíster*, y también maestrías y doctorados comenzaron a ser ofrecidos de manera abundante y en forma presencial y a distancia desde Europa.” (ABOITES, 2010, p. 126)

que organismos multilaterais como a UNESCO, OCDE, Banco Mundial e outras agências internacionais são partícipes desses movimentos da inseridos no movimento do mercado global. (KNIGHT, 2015, p. 6)

Para analisar o impacto destes mecanismos internacionais, Maldonado (2000) sinaliza a necessidade de operar na problematização das suas recomendações, história e características. Neste processo, o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e o BID, como organismos internacionais, exercem influência nas políticas educacionais nos países considerados subdesenvolvidos, o que ocorre em especial quanto à Educação Superior. (MALDONADO, 2000)

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, esses mecanismos do sistema capitalista atuam na lógica da discussão e da influência à nível global sobre as políticas econômicas e sociais. Já não são os Estados que agem como atores exclusivos das políticas públicas. Nas considerações realizadas por Harvey (2011), há, desde então, encaminhamentos políticos e econômicos conjuntos de Estados e blocos regionais de poder que não podem ignorados, já que operam no poder político “[...] uma variedade de escalas geográficas e compõem um conjunto hierarquicamente organizado de ambientes politicamente carregados no âmbito dos quais ocorrem os processos moleculares de acumulação do capital.” (HARVEY, 2011, p. 81-82)

Para melhor compreender este campo, consideramos as diferenças existentes entre os organismos, o que implica pensarmos que os mesmos atuam de formas distintas, outorgando financiamentos ou realizando estudos e recomendações às problemáticas educativas (MALDONADO, 2000). Ao situarmos nossa análise no campo de cruzamento entre políticas públicas estatais e o sistema econômico da globalização capitalista, que assume os organismos internacionais como importantes agentes balizadores de direcionamentos, cabe considerar que:

- a) [...] al hablar de organismos internacionales no se hace referencia a entidades con características necesariamente comunes.
- b) Estos organismos han atravesado a lo largo de la historia diversas redefiniciones en sus posturas. Por tanto, existen contradicciones internas que deben tomarse en cuenta en el análisis de sus planteamientos.
- c) La responsabilidad que históricamente han tenido estos organismos en los procesos de cambio en la educación de las distintas naciones no es ni puede ser considerada como un proceso unidireccional. [...]
- d) Un problema real que enfrenta el análisis sobre la influencia de este tipo de organismos — por lo menos en el caso mexicano — es

la falta de acceso a la información que permita establecer — con toda precisión — la existencia de vínculos entre el gobierno y agencias como el Banco Mundial o la OCDE, especialmente porque existe la pretensión de querer ocultar las relaciones entre ambas instancias; de esta forma la realización de análisis se enfrenta — en muchas ocasiones — a un mosaico de "historias no reveladas", ocultas, disponibles sólo a los actores más cercanos.

e) Por último, es importante considerar que el debate sobre las "intencionalidades" de los organismos internacionales es un tema que ha sido objeto de numerosas revisiones. Para explicar el interés de estos organismos por los problemas de las naciones en desarrollo se ha recurrido a la utilización de diversos supuestos: como el de continuar con el desarrollo humano que se dio, "a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico"; "compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización", así como "instrumentar la política económica" a manera de un "Caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social". (MALDONADO, 2000, p.2)¹⁶

Específicamente em relação ao Banco Mundial (BM)¹⁷, Maldonado (2000) afirma que se trata de uma das principais agências internacionais de financiamento em matéria educativa. Desde 1996, o BM, por meio do Grupo de Educação do Departamento de Desenvolvimento Humano, "ha publicado una serie de documentos

¹⁶ a) [...] al hablar de organismos internacionales no se hace referencia a entidades con características necesariamente comunes. b) Estos organismos han atravesado a lo largo de la historia diversas redefiniciones en sus posturas. Por tanto, existen contradicciones internas que deben tomarse en cuenta en el análisis de sus planteamientos. c) La responsabilidad que históricamente han tenido estos organismos en los procesos de cambio en la educación de las distintas naciones no es ni puede ser considerada como un proceso unidireccional. [...] d) Un problema real que enfrenta el análisis sobre la influencia de este tipo de organismos — por lo menos en el caso mexicano — es la falta de acceso a la información que permita establecer — con toda precisión — la existencia de vínculos entre el gobierno y agencias como el Banco Mundial o la OCDE, especialmente porque existe la pretensión de querer ocultar las relaciones entre ambas instancias; de esta forma la realización de análisis se enfrenta — en muchas ocasiones — a un mosaico de "historias no reveladas", ocultas, disponibles sólo a los actores más cercanos. e) Por último, es importante considerar que el debate sobre las "intencionalidades" de los organismos internacionales es un tema que ha sido objeto de numerosas revisiones. Para explicar el interés de estos organismos por los problemas de las naciones en desarrollo se ha recurrido a la utilización de diversos supuestos: como el de continuar con el desarrollo humano que se dio, "a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico"; "compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización", así como "instrumentar la política económica" a manera de un "Caballo de Troya del mercado y el ajuste económico en el mundo de la política y la solidaridad social". (MALDONADO, 2000, p.2) (Tradução da autora)

¹⁷ Particularmente, se intenta presentar una visión panorámica sobre las diversas agencias internacionales, destacando el papel que ha desempeñado el BM. Banco Mundial El BM representa una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa. La gestación de lo que hoy se conoce como Banco Mundial tuvo su origen en la conferencia que se realizó en julio de 1944, convocada por los líderes de Inglaterra y Estados Unidos (Churchill y Roosevelt) en la ciudad de Bretton Woods, en New Hampshire, EU, a la cual asistieron 44 países. [...] en el caso de la educación, la primera intervención del Banco Mundial se efectuó en 1963 en Túnez, y se dirigió al sector de la educación secundaria, pero fue hasta 1968 cuando se expandieron los programas sociales, incluyendo los educativos (MALDONADO, 2000, p.3)

en torno a las consecuencias y fines de la reestructuración de los sistemas educativos” (MALDONADO, 2000, p. 4). Ainda de acordo com a discussão apresentada por Maldonado (2000, p. 4) “[...] el propósito principal de la serie es ayudar a los tomadores de decisiones a redefinir las estrategias y a seleccionar entre las posibles opciones para la reestructuración del sistema.”¹⁸

Em relação à UNESCO, Maldonado (2000) destaca que a mesma realiza estudos e formula políticas nas esferas econômicas e sociais e, assim como a OCDE, ela não outorga financiamento para o desenvolvimento de projetos.

De modo geral, é comum esses documentos produzidos pelas agências, em especial naqueles sobre a Educação Superior, apresentarem análises econômicas e sociais sem que operem na compreensão das causas da desigualdade, da pobreza, da exclusão, dos baixos índices educacionais. Para Rodrigues Dias (2004), o que há nessas publicações pode ser considerado uma suposta posição de neutralidade em relação ao que causa e reproduz o subdesenvolvimento, a exploração, a miséria, a espoliação dos povos e dos recursos naturais, eximindo as relações de produção e as políticas hegemônicas do modo capitalista da responsabilidade de suas consequências.

A UNESCO, desde 2008, com os encaminhamentos da II Conferência Regional de Educação Superior (CRES, 2008), colocou-se a frente dos movimentos para construção de um Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior, intencionando superar as demandas sociais e da formação acadêmico-científica na Educação Superior do continente. Criada em 1945, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foram fundada em 16 de novembro de 1945, ao fim da Segunda Guerra Mundial, “[...] com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial.” (UNESCO, 2019a)

Na década de 1960, a UNESCO, ao reunir educadores e economistas, buscou aproximar educação e desenvolvimento, colocando a primeira como componente chave do processo de desenvolvimento social e econômico dos países (UNESCO, 2015). Seus relatórios indicavam que “[...] o mundo estava se aproximando cada vez mais e estendendo a mão para ajudar a reduzir a lacuna de desenvolvimento,

¹⁸ “O principal objetivo da série é ajudar os tomadores de decisão a redefinir estratégias e selecionar entre as opções possíveis para a reestruturação do sistema.” (Tradução da autora)

especialmente na educação, e que essa não era uma questão de caridade” (UNESCO, 2015, p. 88). Constituindo-se como elemento fundamental para as políticas de desenvolvimento, a educação foi pauta, na década de 1980, de encontros da UNESCO na Ásia e na ALC, sendo que, especificamente em 1987 as Nações Unidas recomendaram a prioridade da Alfabetização. (UNESCO, 2015)

No campo da Educação Superior, iniciativas de organização da cooperação acadêmica por parte da UNESCO são postas nesse movimento desde a década de 70, principalmente por meio de intervenções no estabelecimento de convênios para convalidação de títulos, como no caso do “Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, ratificada em 1977 pelo governo brasileiro, e ainda as Convenções específicas em relação aos direitos autorais que versam nessa década. (UNESCO, 2019b)

Mesmo extrapolando o recorte temporal deste trabalho, este percurso nos permitiu compreender que os esforços para aproximação dos diferentes sistemas de Educação Superior decorreram de processos que, em seu cerne, já articulavam a educação e o desenvolvimento. Desde então, a construção de um discurso passivo quanto às relações de produção não coloca em xeque a força motriz do subdesenvolvimento de países que participam da divisão internacional do trabalho à margem da hegemonia.

Mesmo que breve, esse resgate da atuação desses mecanismos internacionais de condução e intervenção de políticas econômicas e sociais colocou-nos diante do Processo de Bolonha – compreendido aqui como um movimento político e econômico no campo educacional – com olhar atento às suas determinações múltiplas, já que se trata de um movimento ideológico e que, ao carregar em seu cerne as bases epistemológicas do sistema de mercado, busca reproduzi-lo na esfera da Educação Superior. Assim, temos que a criação do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), também como um processo não neutro, precisa ser pensado e problematizada, tendo em vista essa lógica em que há a demanda por formas e mecanismos de reprodução do sistema capitalista no campo da formação de nível superior, em um movimento que antecede historicamente o século XXI e transpassa os limites geográficos em suas diferentes escalas.

Buscando compreender como esse movimento ocorre, especificamente na ALC, a próxima seção tem como objetivo discutir a integração no continente como suporte epistemológico da compreensão da arquitetura e criação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior.

1.2 Educação Superior na América Latina e Caribe: propostas e iniciativas de integração no continente

Ao discutir sobre a educação superior na América Latina e Caribe estamos, mais especificamente, discutindo sobre a formação acadêmica de uma região composta por 33 países – excluindo territórios que são dependências de outros Estados¹⁹ – correspondendo a uma população de aproximadamente 646 milhões de habitantes (CEPAL, 2019).

Nesta região, que abrange a América Central, o Caribe e a América do Sul, há de se considerar que desde as relações de exploração estabelecidas entre as colônias e metrópoles, há uma assimetria entre a dominação dos segundos sobre os primeiros, com o adensamento da polarização entre dominantes e dominados desde então. Nas palavras de Lima (2012),

[...] o conjunto ideológico dessa perspectiva não é diferente do que ocorreu por ocasião da divisão internacional do trabalho, nas comunidades primitivas, inaugurando segmentos sociais diferenciados em conformidade com o trabalho produzido – classe dos executores e classe dos administradores. (LIMA, 2012, p. 33)

Neste processo destacado por Lima (2012) são estabelecidas relações sociais polarizadas, que operam nas relações de produção desde os primórdios, nas comunidades mais primitivas. Ao longo da história a sua reprodução se valeu das diferentes relações produtivas, sendo que na atual fase da economia ocorre pela via da predominância do neoliberalismo, à luz das relações capitalistas. “Esse tipo de relação é reelaborado e redefinido sob diferenciadas formas desde as sociedades primitivas até a contemporaneidade” (LIMA, 2012, p. 34).

Emerge, neste contexto, a globalização como um campo contraditório que assume forte influência na prática social (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 47). Não se trata de um fenômeno novo, mas “nunca antes se manifestara tão intensa e extensamente como hoje, graças, sobretudo à evolução extraordinária das tecnologias e informação e comunicação” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 46). De acordo com o autor, “a revolução tecnológica tem impulsionado não somente a economia propriamente dita, mas aquilo que hoje é o elemento mais importante para o desenvolvimento: o conhecimento, a

¹⁹ Antigua (Reino Unido), Antilhas Holandesas (Holanda), Aruba (Holanda), Bermudas (Reino Unido), Guadalupe (França), Ilhas Cayman (Reino Unido), Ilhas Virgens Americanas (Estados Unidos), Ilhas Virgens Britânicas (Reino Unido), Ilhas Turcas e Caicos (Reino Unido), Martinica (França), Montserrat (Reino Unido), Porto Rico (Estados Unidos), Guiana Francesa (França). (ATLAS NATIONAL GEOGRAPHIC, 2008)

ciência, a técnica.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 48). Mészáros, ao analisar a globalização discute que

[...] na realidade, a globalização do capital não funciona nem pode funcionar. Pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema. A própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação causal efeito, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros efeitos ilusoriamente desejáveis, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir às suas causas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76)

Antes de termos, portanto, um processo de globalização isento de contradições e antagonismos, coube-nos destacar as relações de poder, em suas diferentes escalas, que se estabelecem nas mudanças decorrentes desse movimento, e que, ao mesmo tempo, funcionam como força motriz das próprias relações que se fundam, das neutralidades que se instituem, do teor supostamente passivo das políticas que se projetam, da perspectiva de incapacidade e de impossibilidade de superação das condições que se colocam. Para Dias Sobrinho (2005), “dentre essas mudanças, certamente se incluem as novas relações de trabalho, novas concepções de espaço e tempo, novas concepções de mundo, novos estilos de vida, novas identidades.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 48).

À luz destas considerações que fundamentam o olhar para a ALC, indo para além da sua aparente causalidade em relação ao movimento do mercado globalizado, pudemos adentrar em seus aspectos quantitativos, sem negligenciar as contradições que permeiam as relações de produção.

Isso, pois, pensar na construção de um Espaço de Educação Superior na ALC implicou compreender, inclusive, as relações produtivas do mundo globalizado embasam políticas de educação, dominam agendas, sem relegar à ideologia valor secundário.

Ao final do capítulo, a análise incidiu para a compreensão desses espaços de políticas comuns de integração da Educação Superior como espaços não neutros, mas que se aproximam, em grande medida, da passividade em relações as contradições do capitalismo e das atuais relações de produção globalizadas.

Com base no Anuário Estatístico da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2019), a tabela abaixo tem como objetivo iniciar a análise, apresentando dados populacionais de 2018, por país da ALC.

Tabela 1: População da América Latina e Caribe, por país, em 2018.

País	Região	População em 2018
Belize	América Central	382
Costa Rica	América Central	4.964
El Salvador	América Central	6.375
Guatemala	América Central	16.838
Honduras	América Central	9.194
México	América Central	129.499
Nicarágua	América Central	6.283
Panamá	América Central	4.116
Argentina	América do Sul	44.522
Bolívia (Estado Plurinacional de)	América do Sul	11.235
Brasil	América do Sul	212.814
Chile	América do Sul	18.349
Colômbia	América do Sul	49.454
Equador	América do Sul	16.863
Guiana	América do Sul	782
Paraguai	América do Sul	6.887
Perú	América do Sul	32.554
Suriname	América do Sul	568
Uruguai	América do Sul	3.469
Venezuela (República Bolivariana de)	América do Sul	31.681
Antigua e Barbuda	Caribe	103
Bahamas	Caribe	399
Barbados	Caribe	286
Cuba	Caribe	11.417
Dominica	Caribe	74
Granada	Caribe	108
Haiti	Caribe	11.167
Jamaica	Caribe	2.899
República Dominicana	Caribe	10.890
São Cristovão e Nevis	Caribe	56
São Vicente e Granadinas	Caribe	110
Santa Lúcia	Caribe	180
Trinidad y Tobago	Caribe	1.373
América Latina e Caribe		645.891

Fonte: Elaboração própria com base no Anuário Estatístico 2018, da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2019).

A partir da tabela percebemos a disparidade populacional dos países da região, que abrange, desde um contingente populacional como o Brasil, com mais de 200 milhões de habitantes, ou como o México, com pouco mais de 129 milhões, até países como Uruguai, Jamaica e Trinidad e Tobago que tem, aproximadamente, 3,4, 2,8 e 1,3 milhões de habitantes, respectivamente. Ou ainda, Suriname, na América do Sul,

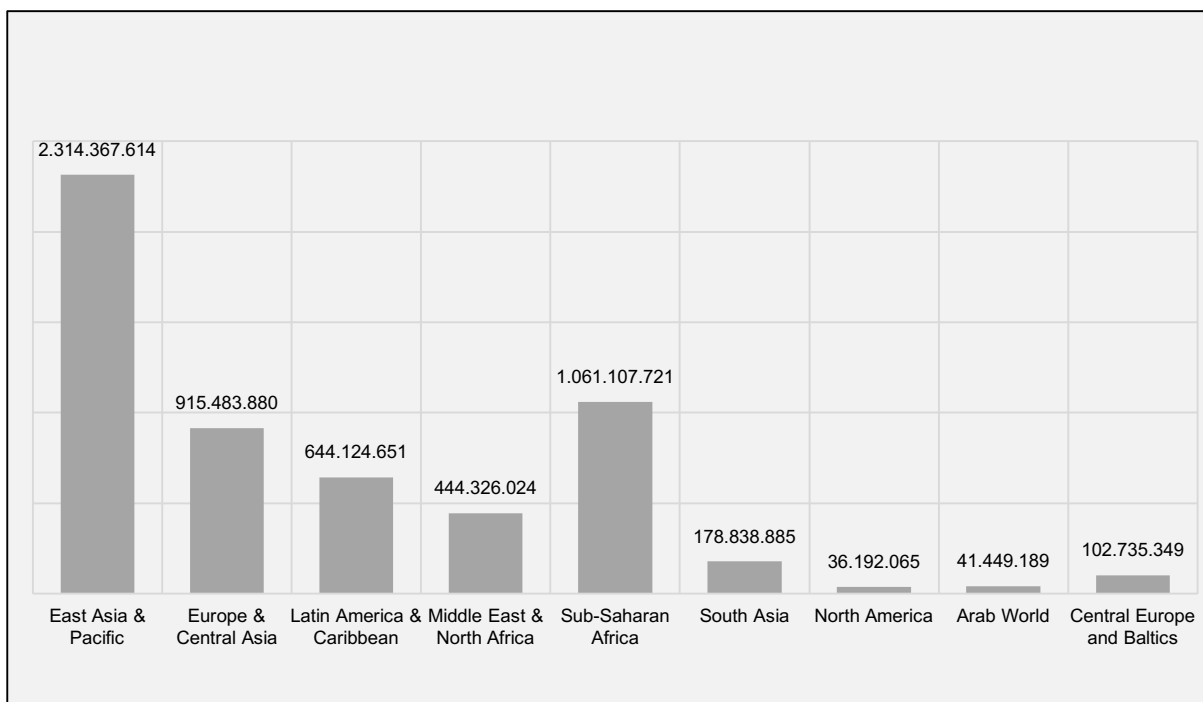
com uma população de 568 mil habitantes e países caribenhos com menos de 100 mil habitantes, como Dominica, 74 mil, São Cristóvão e Névis, 56 mil, e Antígua e Barbuda, com 103 mil habitantes.

Em função de sua dimensão geográfica (também histórica, cultural e linguística), há de se considerar a análise de Dias Sobrinho (2008), quando destaca que os problemas estruturais de um país como o Brasil, que concentra boa parte da população e da extensão territorial da América do Sul não são os mesmos, por exemplo, do Uruguai ou de uma pequena nação caribenha. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 113).

A nível de comparação, a União Europeia, região central do desenvolvimento do Processo de Bolonha, concentra, desde 2013, 28 países, abrangendo, aproximadamente, 512 milhões de habitantes, sendo a Alemanha e a Turquia os países com os maiores índices populacionais, cada uma com pouco mais de 80 milhões de habitantes. Luxemburgo e Malta não atingem 1 milhão de habitantes, tendo uma população de 602 e 475 mil pessoas, respectivamente (UNIÃO EUROPEIA, 2019)

Percebemos que há também aí significativa disparidade em relação ao número de habitantes dos países que compõem a UE, mesmo em menor grau que na região da ALC, sem que consideremos, todavia, a diversidade social e cultural de cada região ou nação, que extrapola a sujeição à dados numéricos. No contexto mundial, a população da ALC ocupa espaço de expressividade em relação aos dados de sua população total, como é possível perceber no gráfico abaixo, em que aparecem as regiões e seus dados populacionais.

Gráfico 1: População total por região selecionada, 2017



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2019).

A partir do gráfico observamos que o Leste Asiático e o Pacífico, assim como a África Subsaariana concentram a maioria da população mundial, sendo a ALC considerada, nesta análise, a quarta região mais populosa, depois da Europa e Ásia Central.

Estes dados buscaram construir um panorama geral da relação que a região em estudo estabelece com as demais regiões, em termos quantitativos.

Contudo, nesta dimensão geográfica, a região latino-americana e caribenha se vê tributária de engendramentos históricos de cunho majoritariamente econômico e político, que a submeteram em um sistema relacional metrópole-colônia ao qual, subjugada à exploração de bens culturais, recursos naturais de valor econômico e expropriação de força de trabalho, pouco se vê sinais de superação desses desdobramentos ainda nos dias atuais. Ao contrário, para além da grande diversidade cultural e linguística, o continente concentra uma grande disparidade social e política, com consideráveis assimetrias econômicas e distintos níveis de desenvolvimento. Em outras palavras, se de um lado há “[...] la más exuberante, rica y diversificada biodiversidad del planeta, con inmensos recursos biogeográficos para la vida humana,

animal y vegetal”, há, de outro lado, “una desigualdad social y económica de las más perversas y profundas²⁰.” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.110)

A América Latina e Caribe é uma das regiões do globo com maior desigualdade social e disparidade entre os níveis mais ricos da sociedade e os mais pobres. O percentual de pessoas em situação de pobreza em 2017 foi de 30.2, 14% a menos que em 2002, quando atingia 44% da população. A pobreza extrema atinge 10% da população da região, percentual de voltou a crescer desde 2014, quando a taxa era de 7.8%. Ambas situações de pobreza são em níveis maiores na área rural, chegando, em 2017, a atingir 46.4% da população e, em condições extremas, 20.4 por cento. (CEPAL, 2019). A defasagem tecnológica e produtiva, na qual a região se encontra, interfere significativamente na relação que estabelece com outras áreas do globo no contexto de articulação entre os blocos econômicos, na divisão internacional do trabalho. A baixa inserção, no contexto mundial, dos conhecimentos produzidos na região diz muito sobre o papel que o continente assume na economia.

De acordo com Harvey, “[...] as divisões territoriais e espaciais do trabalho [...] surgem desses processos interativos de troca no espaço”, o que implica dizer que a atividade do capitalista do sistema econômico “[...] produz o desenvolvimento geográfico desigual, mesmo na ausência de diferenciação geográfica em termos de dotação de recursos e de possibilidades”, o que pesa em sua lógica nas diferenciações e especializações espaciais e regionais (HARVEY, 2011, p. 82). Desta forma, as desigualdades que resultam desses processos assimétricos de troca “assumem uma expressão espacial e geográfica particular, de modo geral na forma de concentrações de privilégios e poderes em certos lugares em vez de em outros.” (HARVEY, 2011, p. 84). Nesse âmbito de análise, para Dias Sobrinho, “[...] a divisão internacional entre os ricos e pobres tem agora uma conotação muito fortemente ligada à globalização capitalista” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 75). E completa,

[...] é verdade que o conhecimento é importante matéria-prima das riquezas, condição indispensável para o desenvolvimento. [...] é certo que as instituições de educação superior tem tido historicamente um papel destacado no desenvolvimento dos países, no avanço dos conhecimentos e no fortalecimento da economia. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 77)

²⁰ “[...] a biodiversidade mais exuberante, rica e diversificada do planeta, com imensos recursos biogeográficos para a vida humana, animal e vegetal”, tem, por outro lado, “uma desigualdade social e econômica das mais perversas e profundas.” (Tradução da autora)

Nos últimos quarenta anos a ALC tem assistido um desenvolvimento econômico baixo (3,8%), em comparação com outras regiões em desenvolvimento, como a Ásia Oriental e Pacífico (7,8%), Ásia Meridional (4,9%). Entre os anos de 2002 e 2008 houve uma maior estabilidade no crescimento econômico, atingindo o índice de 5%, crescimento que sofreu queda a partir de 2009 com o adensamento da crise financeira mundial que influenciou o comércio internacional. Em 2016 o crescimento foi retomado de forma moderada (1,1%). (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018, p. 37). Para Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018, p. 37-38) a condição da ALC de produtora de commodities e bens com baixo valor agregado afeta negativamente o desenvolvimento da região em termos de infraestrutura e formação de capital humano especializado, colocando em cheque os investimentos em educação e pesquisa.

Nesta esteira, a análise da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2017), realizada em 2016, aponta que a participação latino-americana e caribenha nas exportações mundiais, no setor de bens e serviços, permanece estagnada, principalmente no que se refere aos intercâmbios de alta tecnologia e serviços modernos, já que a participação do continente ocorre, substancialmente, na exportação de matérias-primas e em conteúdo de baixo fator tecnológico. Para o período de 2017 à 2020, a CEPAL prevê uma recuperação modesta do comércio regional, tendo em vista o contexto de baixo dinamismo da economia mundial e regional. (CEPAL, 2017)

De acordo com a Comissão, os processos de integração intercontinental em vigor têm sido insuficientes para promover um maior movimento de superação das lacunas de desenvolvimento regional, de forma que tal quadro remete à real necessidade de fortalecimento de uma agenda de integração regional, aprofundando as iniciativas em andamento e superação dos bloqueios políticos dificultantes, com objetivo de melhor corresponder às demandas em âmbito mundial. (CEPAL, 2017). Em relação à Educação Superior, onde, na ALC, concentram-se os trabalhos de pesquisa e produção de conhecimento, a crescente demanda por ensino diversificou as instituições de ES e diferenciou os níveis de qualidade e pertinência institucional. O adensamento de processos de transnacionalização da ES vem, nesta esteira, aprofundando assimetrias em termos qualitativos. Como analisa Harvey (2011),

A redução do custo e do tempo do movimento provou ser uma necessidade vital um modo de produção capitalista. A tendência à 'globalização' é inerente a esse esforço, e a evolução da paisagem geográfica da atividade capitalista tem sido impelida sem remorsos por etapa após etapa de compressão do espaço-tempo. (HARVEY, 2011, p. 86)

Assim, um dos consequentes encaminhamentos é o impulso da transformação da escala geográfica em que se define a atividade capitalista. Isso implica dizer que “[...] mudar relações espaciais de fato funciona como condição necessária que molda as reorganizações políticas que nos cercam” (HARVEY, 2011, p. 86). Neste processo, coube analisar o espaço e as condições objetivas da ALC, em especial da Educação Superior e seu processo de integração, como fundamento que leva à compreensão das relações espaciais intrínsecas às relações de produção globalizadas.

Especificamente em relação à Educação Superior na ALC, Lamarra e Coppola (2013, p. 68), apontam que a ampliação quantitativa de IES na região, gerou, “[...] una fuerte fragmentación de la educación superior – tanto a nivel regional como en cada uno de la mayoría de los países”, assim como implicou em um “simultáneo proceso de privatización en materia institucional y con una gran heterogeneidad de los niveles de calidad²¹.” (LAMARRA; COPPOLA, 2013, p.68). Neste contexto de assimetrias, instituições internacionais como Universia, UNESCO, Banco Mundial tem promovido estudos que objetivam construir um panorama mais preciso da ES na região. Dentre eles, Aguirre (2018), Gacel-Ávila e Rodrigues (2018), Theiler e Rodrigues (2018) apontam para a compreensão da Educação Superior da ALC como um contexto fragmentado, de propostas descontínuas de integração que pouco colaboram para o desenvolvimento econômico da região. Para além deste quadro, há de pensarmos o contexto da produção de conhecimento na ALC. Neste cenário, Dias Sobrinho (2008) considera que o mesmo carrega assimetrias notáveis. As IES da região, em sua grande maioria, encontram-se na periferia da produção de conhecimento e da tecnologia de alto nível, ocupando um local subalterno na economia. Ou seja, “[...] una muy pequeña minoría presenta capacidad de interactuar creativamente con las redes mundiales y generar conocimientos relevantes para la ciencia y sus contextos²².”

²¹ “[...] uma forte fragmentação do ensino superior - tanto no nível regional como em cada um dos países”, assim como implicou em “um processo simultâneo de privatização em matéria institucional e com uma grande heterogeneidade dos níveis de qualidade.” (Tradução da autora)

²² “[...] uma minoria muito pequena tem a capacidade de interagir criativamente com redes globais e gerar conhecimento relevante para a ciência e seus contextos”. (Tradução da autora)

(DIAS SOBRINHO, 2008, p.110)

É neste sentido que, sob a ótica das necessidades postas globalmente pelo sistema econômico, principalmente pela via das principais agências e instituições internacionais, os processos de internacionalização no continente são considerados assimétricos, fragmentados, prescindindo dos níveis de inserção de cada país na esfera da mundialização do capital, da produção de conhecimento e na relação que estabelecem com os demais blocos econômicos. Nessa análise, a mobilidade acadêmica, um dos pontos fundamentais da internacionalização da Educação Superior, pôde ampliar uma melhor compreensão destas relações. A tabela abaixo tem como objetivo auxiliar tal discussão.

Tabela 2: Mobilidade internacional de estudantes

Região	Mobilidade de saída			Mobilidade de entrada		
	#	%	% Matrícula	#	%	% Matrícula
Ásia Oriental e Pacífico	1.208.061	27.8	1.8	771.162	17.8	1.4
América do Norte e Europa Ocidental	639.764	14.7	1.5	2.417.856	55.8	5.6
Europa Central e Oriental	427.342	9.7	1.8	513.153	11.8	1.5
Ásia do Sul e Oriental	408.162	9.4	1.2	53.257	1.2	0.1
Estados Árabes	391.977	9.0	3.1	307.373	7.0	2.7
África Subsaariana	299.991	7.0	4.9	134.137	3.0	1.7
América Latina e Caribe	227.819	5.2	0.9	96.682	2.2	0.3
Ásia Central	219.683	5.0	5.8	39.080	0.9	2.1
Sem especificar	509.901	11.7	0	0	0	0
Mundo (total)	4.332.700	100	2.0	4.332.700	100	2.0

Fonte: Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018).

De acordo com o quadro, a mobilidade de estudantes da ALC para o exterior é de 5,2%, segundo menor percentual se comparada às outras regiões. As duas regiões com as maiores taxas de mobilidade externa são a Ásia Central e o Pacífico (27,8%) tendo a China como forte promotora desta mobilidade. Em relação à entrada de estudantes, a América do Norte e a Europa Ocidental concentram mais da metade dos alunos de mobilidade acadêmica (55,8%), a Ásia Central e o Pacífico abrangem 17,8% dos estudantes, sendo a Austrália o país da região que mais concentra alunos internacionais. A ALC tem um percentual de 2,2% de mobilidade interna, representando 0,3% de sua matrícula.

De acordo com as análises de Farrugia (2017, p. 99), 1% dos estudantes de Educação Superior da região estudam fora de seus próprios países, “[...] the lowest ratio of any world region, making Latin America and the Caribbean the least active

world region for outbound mobility²³” (FARRUGIA, 2017, p. 99). Vendo especificamente alguns países da ALC, Honduras, El Salvador e Uruguai tem as maiores taxas de mobilidade externa (FARRUGIA, 2017, p. 99).

Em termos numéricos, Brasil, México e Colômbia tem os maiores números de estudantes da região que estudam no exterior. Mais da metade (57%) dos estudantes internacionais que estudaram na ALC em 2015 vieram de outros países da própria região. Tratam-se de alunos vindos, principalmente, do Haiti, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela, países com restrita capacidade de ES e que tem a maioria de seus estudantes buscando opções de estudo na própria região, principalmente Cuba, Brasil, República Dominicana, Colômbia, Chile e Equador, os quais abrigam o maior número de estudantes da região. (FARRUGIA, 2017, p. 101)

Para Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018, p. 42), mesmo com avanços reconhecidos nas duas últimas décadas, a Educação Superior na América Latina e Caribe precisa ampliar seus esforços com objetivo de desenvolver políticas públicas para “diversificar la matrícula, incrementar significativamente la investigación y la innovación, fomentar la adquisición de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes, profesionalizar al personal académico e impulsar la internacionalización (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018, p. 42).

No contexto de internacionalização, a mobilidade acadêmica é um dos aspectos a serem fomentados, sem contar que dela derivam condições de articulação entre países e regiões que fundamentam a operacionalização do movimento de estudantes, como a estrutura de validação de créditos e diplomas, o aproveitamento de atividades acadêmicas e culturais, além das questões do financiamento. Para tanto, há de ser intensificada a discussão na ALC da construção de um espaço de Educação Superior comum, a fim de que tais questões sejam colocadas em pauta e coadunam em acordos alinhados em conjunto.

Diante da heterogeneidade deste quadro, Eiró e Catani (2011) destacam que, diferente da experiência europeia, o continente latino-americano e caribenho não tem um espaço de educação superior institucionalizado/ consolidado. Essa ausência muito se relaciona com barreiras enfrentadas nos processos de afinamento quanto a currículos, créditos de referência, procedimentos de avaliação, acreditação, dentre outros sistemas que interferem significativamente na mobilidade acadêmica docente

²³ “[...] a menor proporção de qualquer região do mundo, tornando a América Latina e o Caribe a região menos ativa do mundo para mobilidade externa”. (Tradução da autora)

e estudantil, pontos chave da reforma da ES no continente europeu para as novas demandas mundiais de formação, a partir do Processo de Bolonha, e que busca, pela via de acordos inter-regionais, se intensificar à nível mundial, o que inclui a América Latina e Caribe. Contudo, destacamos que na América Latina e Caribe há processos de integração acadêmica e cooperação institucional desde 1948, como a Confederação Universitária Centroamericana (CSUCA), que integra o SICA (Sistema de Integração Centroamericana). Os programas de internacionalização da ES na região não integram a totalidade dos países, sendo encaminhados em comum acordo entre Estados, sem que se congregue no fortalecimento da integração da região como um todo.

Especificamente no Brasil, há o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G destinado à formação de estudantes estrangeiros em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior brasileiras de modo gratuito. Trata-se de um conjunto de atividades de cooperação educacional com base em acordos bilaterais e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso. (BRASIL, 2013)

Criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613, atualmente é regido pelo Decreto nº 7.948. São 59 países participantes, sendo 25 da África, 25 das Américas e 9 da Ásia. (PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO, 2019)

A partir das análises de Theiler e Rodriguez (2018), podemos citar na região outros processos de integração a serem considerados. Discorrer brevemente sobre cada um é o objetivo da seção que segue.

1.3 Internacionalização da Educação Superior na América Latina e Caribe

Com base em Theiler e Rodriguez (2018), o quadro a seguir apresenta cinco sistemas de integração regional que se destacam na ALC, de forma que é possível visualizar a quantidade de países que os integram, se há proposta de moeda própria, acreditação e homologação de títulos, cooperação científica e mobilidade acadêmica.

Tabela 3: Processos de integração regional na América Latina e Caribe

Processos	Quantidade de países	Moeda própria	Acreditação e homologação de títulos	Cooperação científica	Mobilidade acadêmica
MERCOSUL	4*		Sim	Sim	Sim
UNASUR	12		Sim	Sim	
Alianza del Pacífico	4	Propõe		Sim	Sim
SICA	8		Sim	Sim	Sim
ALBA-TCP	14			Sim	

*MERCOSUL: Quatro países parte (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguay).

Fonte: Versão elaborada a partir de Theiler e Rodriguez (2018, p. 192).

A partir do quadro apresentaremos cada um dos processos de integração da região que desenvolvem políticas de educação superior como forma de articulação entre os Estados membros.

1.3.1 MERCOSUL

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) caracteriza-se como processo de integração regional, que reúne países signatários da América do Sul, constituído a partir do Tratado de Assunção (1991). De caráter intergovernamental, foi instituído inicialmente entre os países membros: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, abrangendo uma população próxima de 300 milhões de habitantes. A Bolívia (1997), Chile (1996), Colômbia (2004), Equador (2004), Peru (2003) são países associados. A Venezuela aderiu ao Bloco em 2012, mas está suspensa, desde dezembro de 2016, por descumprimento de seu Protocolo de Adesão e, desde agosto de 2017, por violação da Cláusula Democrática do Bloco. (MERCOSUL, 2019)

A articulação intergovernamental do bloco implica a livre circulação de bens e serviços, presumindo-se uma política comercial comum, além de coordenação de políticas macroeconômicas entre os Estados integrantes, por meio do compromisso na harmonização das legislações em cada país. (MERCOSUL, 2019)

O Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) corresponde a um espaço de coordenação de políticas educacionais, existente desde 1991, com a Decisão n. 07/91, que criou a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME). Este setor trabalha a partir de negociação de políticas públicas e execução de programas conjuntos entre os países associados na busca por estimular a mobilidade, o intercâmbio, formação de uma identidade e cidadania regional. (MERCOSUL, 2019)

A integração dos sistemas nacionais e federais de educação superior pouco tem avançado no sentido de construção de um espaço compartilhado de formação acadêmica e de pesquisa, de forma particular nas Américas, embora a busca pela integração acadêmica esteja na agenda política dos países latino-americanos, Azevedo (2009, p. 308) observa que o propósito por tal integração antecede o próprio Mercosul. A exemplo disso cita-se o ABC (1915), envolvendo Argentina, Brasil e Chile, é considerado pelo autor como o primeiro movimento diplomático brasileiro, o qual ganhou mais relevância no século XX em direção à conformação de um bloco político-econômico no Sul, com a interlocução de Juan Domingos e Getúlio Vargas:

No princípio da década de 1960, os presidentes Arturo Frondizi (Argentina), Jânio Quadros (Brasil) e Jorge Alessandri (Chile) iniciaram tratativas de coordenação para a integração econômica. Esse trio de países mais México, Paraguai, Peru e Uruguai assinaram o Tratado de Montevideu em 18 de fevereiro de 1960. Depois dessa, novamente frustrada, tentativa de concreção de um bloco econômico, a integração somente recobrará forte ânimo político em 1985 com os governos de Raúl Alfonsín (Argentina) e José Sarney (Brasil), culminando com a assinatura, em 1988, do Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento que previa, gradualmente, a formação no prazo de 10 anos de uma União Aduaneira, apoiada em políticas comuns no campo fiscal, cambial, monetário, agrícola e industrial, com vistas ao desenvolvimento harmônico entre os países signatários. (AZEVEDO, 2009, p. 308)

O MERCOSUL, a partir do Tratado de Assunção (1991), tem como premissa a articulação e reciprocidade regional quanto a liberalização do comércio entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Criado em 13 de dezembro de 1991, o MERCOSUL Educativo tem a finalidade de ser uma instância estratégica de construção da integração educacional entre os países signatários. Para Azevedo, “[...] falta muito para que um espaço integrado de educação superior se torne uma realidade no Mercosul”, afinal, como destaca o autor, “[...] como fortalecer o conjunto se as partes apresentam fragilidades até na integração nacional?” (AZEVEDO, 2009, p. 314-315). Ainda que em meio a fragilidades nacionais os signatários do Mercosul, tem se manifestado na discussão e encaminhamentos de integração via “Acordos” a partir do bloco.

As discussões, para tanto, iniciaram-se em 1996, com objetivo de promover a circulação de profissionais graduados no bloco. (BARREYRO et. al., 2015). Um dos Acordos elaborados pelo Setor Educacional do Mercosul foi o Sistema de Acreditação

Regional de Cursos Universitários MERCOSUL (ARCU-SUL), buscando a criação e a implementação de um sistema de reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos países que integram o bloco. Primeiramente, foi elaborado o Mecanismo Experimental de Acreditação (MEXA), vigorando entre 2004 e 2006. Este Mecanismo, aplicado experimental e gradualmente, está inserido como política pública regional de certificação da qualidade de cursos superiores e, a partir dele, foi proposto o ARCU-SUL, integrando Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, como um sistema permanente de acreditação, aprovado em 2008.

Tais processos de acreditação, facilitariam o reconhecimento de títulos sem que os mesmos conferissem o direito de exercício profissional nos outros países, à medida em que a atuação da profissão dependesse diretamente da intervenção dos conselhos profissionais de cada Estado. (BARREYRO et. al., 2015)

De modo geral, o Sistema executa a avaliação e acreditação de cursos universitários específicos (agronomia, arquitetura, enfermagem, engenharia, medicina, odontologia e veterinária), sendo gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação, no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL, respeitando as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2019). Como propulsor da mobilidade acadêmica no bloco, o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional (MARCA) teve sua primeira convocatória em 2006 e busca impulsionar a mobilidade e o intercâmbio entre estudantes e profissionais de IES acreditadas pelo Sistema ARCU-SUL e ampliar a cooperação acadêmica entre os cursos acreditados.

Em 2019, sob a Presidência Pro-Tempore da Argentina, foi realizado o Seminário sobre Reconhecimento de Títulos Universitários e Exercício Profissional no MERCOSUL, na sede do Ministério de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia Nacional, com objetivo divulgar os avanços dos acordos do MERCOSUL Educativo sobre exercício profissional, a partir do reconhecimento de títulos universitários de graduação que, uma vez que entre em vigor, permitirá aos títulos universitários de cursos acreditados pelo Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do MERCOSUL e Estados Associados (ARCUSUR) a mesma validade de um título nacional dos países do MERCOSUL.

O acordo para o reconhecimento de títulos universitários de graduação foi assinado pelos chanceleres do Bloco em dezembro de 2018, no Uruguai, necessitando ser ratificado em cada país, permitindo, inclusive, aos graduados em

cursos acreditados pelo ARCUSUR a continuidade de seus estudos de pós-graduação, além do exercício da profissão em outro país, sem necessitar cumprir com obrigações acadêmicas adicionais, e sim por meio de trâmite simplificado de reconhecimento. (MERCOSUL, 2019)

Na análise de Azevedo (2009), há neste contexto a construção de um espaço de ES que tem por base “mecanismos de aferição da qualidade a partir da acreditação e da avaliação que tem por objetivo regular o sistema pelo princípio da preservação da confiança entre os associados do bloco regional” (AZEVEDO, 2009, p. 314). Para o autor, pouco se tem avançado no sentido de uma integração regional efetiva, na medida em que tais sistemas pouco avançaram em densidade ao longo dos anos.

Tornando a situação um pouco mais complexa, Azevedo analisa que há o risco de as IES do bloco se subordinarem aos ditames das agências dos países centrais, desconsiderando as necessidades próprias da ALC e, em específico, de onde estão localizadas, desprezando os valores, a cultura, o saber e as demandas de desenvolvimento locais. (AZEVEDO, 2009, p. 314 - 315)

Nesta direção, Krawczyk (2008) pontua que os processos de integração das IES do MERCOSUL não pressupõem a regionalização da produção do conhecimento, como “[...] construção coletiva de um saber regional que permita enfrentar criticamente os desafios colocados às sociedades nesta fase da economia globalizada” (KRAWCZYK, 2008, p. 44), de modo que seja possível aos pesquisadores e instituições assumirem propostas de pesquisa para além dos limites nacionais e do próprio bloco.

Nas palavras da autora, “[...] no caso da América Latina, as políticas de Cooperação internacional são muito incipientes, e estão vinculadas a fomentar a integração do Brasil com o resto da América Latina” (KRAWCZYK, 2008, p. 46), isso implica que “[...] as dificuldades para implementação de políticas de cooperação estão vinculadas principalmente ao escasso desenvolvimento do ensino superior e a sua política (p. 44). Entretanto, pensamos que não seja somente ao escasso desenvolvimento do ensino superior, visto existirem polos significativos de produção do conhecimento no bloco. Entendemos que antes de mais nada é uma questão de construção de uma agenda e propósitos comuns, o que necessariamente passa pela discussão política.

Ambos autores, Krawczyk (2008) e Azevedo (2009) destacam a importância de a ALC colocarem na pauta dos movimentos de integração as demandas locais de

desenvolvimento econômico, político e social, sem que as políticas de regionalização se submetam à ditames em demandas da transnacionalização da ES, sob a égide de agências e instituições internacionais. Assim, para Krawczyk (2008),

[...] as universidades latino-americanas têm agora o desafio de lidar com a dimensão política da regionalização. De uma perspectiva crítica elas terão que encontrar os caminhos para não deixar que a dinâmica institucional e da produção do conhecimento fique subordinada ao processo hegemônico de integração econômica regional e global e assim reforçar seu papel crítico de seu tempo histórico. (KRAWCZYK, 2008, p. 51)

Nas palavras de Azevedo (2009),

[...] as IES latino-americanas e caribenhas não podem aceitar um papel subalterno na produção científica e tecnológica, pois não se pode repetir o que está ocorrendo na Europa: uma integração universitária em duas velocidades, em que alguns países seriam os produtores de ciência e tecnologia e outros somente replicadores do produto. Ou seja, as IES da ALC necessitam estar atentas às questões locais sem descartar o domínio do conhecimento mais sofisticado e avançado. (AZEVEDO, 2009, p. 306)

Sem silenciar as temáticas correntes do contexto latino-americano e caribenho, ou seja, suas dimensões históricas e culturais inseridas em múltiplas determinações de âmbito internacional, “[...] as temáticas correntes nas universidades latino-americanas e caribenhas não podem sofrer qualquer tipo de marginalização”, isso, pois, “[...] a valorização do saber local em combinação com a ciência internacionalizada é o que pode permitir que a humanidade conheça melhor sua casa. (AZEVEDO, 2009, p. 307).

Em que pesem as significativas contribuições de Krawczyk (2008) e Azevedo (2009), não se pode desconsiderar que as influências de uma hegemonia de modelos já são e fazem parte das estruturas e funcionamento das universidades do bloco, consoantes financiamentos e políticas de incentivos. Sabe-se que as instituições devem buscar por colocar como fio condutor de sua política de integração a realidade e identidade do bloco e de cada estado nação. Entretanto, se há a introjeção de uma métrica inspirada em modelos externos, como manter tal aspiração visto que a hegemonia econômica lista tempos e movimentos da mobilidade, dos currículos, dos sistemas de créditos e de mecânicas que facilitam o intercâmbio mercadológico dos títulos acadêmicos? Ora, se do ponto de vista do conteúdo é possível, o mesmo não

se poderá dizer do modus operandi do paralelismo voltado para o mercado laboral, dentre outros.

1.3.2 UNASUR

A União das Nações Sul-Americanas (2005) foi organizada a partir da Comunidade das Nações Sul-americanas que integra processos regionais desenvolvidos no MERCOSUL e na Comunidade Andina. De acordo com informações do site da UNASUR, em setembro de 2005, no Brasil, e em dezembro de 2006, na Bolívia, os chefes de Estado dos países membros, a partir de um plano estratégico, estabeleceram uma agenda comum para a região. Em abril de 2007 o nome de UNASUR foi dado para o grupo que busca o fortalecimento de diálogo político entre os membros (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela), assegurando a integração sul-americana no cenário internacional. (UNASUR, 2019)

Dentre os 21 objetivos que integram a União, estão as temáticas do desenvolvimento social e humano, a educação, a integração energética, industrial e produtiva, a proteção da biodiversidade, a consolidação de uma identidade sul-americana, cooperação econômica e comercial, desenvolvimento científico e tecnológico. Seu Tratado Constitutivo foi aprovado em 2008 e entrou em vigência em 2011, designando a sede da Secretaria Geral em Quito (Equador) e do Parlamento em Cochabamba (Bolívia). (UNASUR, 2019)

Em 2012, os Estados membros da UNASUR na cidade de Rosário, na Argentina, em Seminário sobre qualidade, equidade e financiamento da educação superior, declararam, o caráter público e social da ES, a responsabilidade dos Estados em promover o acesso e permanência na educação superior, garantindo a formação integral das pessoas, isso, pois, a considera como “[...] herramienta fundamental para el desarrollo estrategico sostenible de nuestra region, cuya consoliclacion contemporanea nos permite participar en la construccion de un mundo multipolar²⁴.” (UNASUR, 2019)

A mobilidade ganha mais relevância ao destacarem a perspectiva de intensificação de movimentos de internacionalização para contribuir com a identidade

²⁴ “[...] ferramenta fundamental para o desenvolvimento estratégico sustentável de nossa região, cuja consolidação nos permite participar da construção de um mundo multipolar.”

regional e melhorar as condições de formação das pessoas e o desenvolvimento científico e tecnológico. O documento destaca que são necessários a promoção de ações entre as IES e os Governos que objetivem a cooperação acadêmica e um trabalho em rede do sistema universitário, compreendendo estes movimentos na direção da promoção de um espaço regional de educação superior. (UNASUR, 2019)

Em 2013, na reunião do Conselho Sul-americano de Ciência, Tecnologia e Inovação (COSUCTI) a Declaração de Urubamba traz em seu cerne a proposta de construção do espaço sul-americano de Ciência, tecnologia e inovação como forma de promover o desenvolvimento científico e tecnológico na sub-região. (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 197)

Em estudo sobre a UNASUR, Theiler e Rodriguez (2018, p. 198) consideram que, assim como na área educacional, a União desenvolve, até então, ações pouco significativas que não avançam de modo relevante para o processo de integração da região, falta, assim, um movimento mais intenso e ações mais efetivas de promoção de uma articulação que fortaleça o bloco. A dinâmica de integração necessita ampliar sua dimensão na constituição de agenda e ações em comum que, de modo efetivo, criem um espaço de discussão que se traduzam em articulações, pertinente e pertencente aos países sulinos que integram a UNASUR.

1.3.3 Alianza del Pacífico

Integrando os países latino-americanos Chile, Peru, Colômbia e México, a Alianza del Pacífico “[...] es un mecanismo de articulación política, económica, de cooperación e integración que busca encontrar un espacio para impulsar un mayor crecimiento y mayor competitividad de las cuatro economías que la integran²⁵” (ALIANZA DEL PACÍFICO, 2019). Esta plataforma de integração sub-regional, concentrando uma população de aproximadamente 225 milhões pessoas, constitui a oitava potencia econômica a nível mundial e, na ALC concentra 52% do comércio. (ALIANZA DEL PACÍFICO, 2019).

De acordo com Aguirre-Bastos (2018, p. 161) o bloco adotou, em 2016, uma estratégia voltada à cooperação e inovação, desenvolvendo uma agenda público-privada de atividades a serem empreendidas entre 2016 e 2019, com objetivo de criar

²⁵ “[...] ferramenta fundamental para o desenvolvimento estratégico sustentável de nossa região, cujo consolo contemporâneo nos permite participar da construção de um mundo multipolar.” (Tradução da autora)

um ecossistema de inovação na aliança. Para tanto, além de contar com seu Grupo Técnico de Inovação (GTI) e com o grupo de Inovação do Conselho Empresarial da Alianza del Pacífico (CEAP), teve apoio do BID pelo projeto Bem Público Regional. (AGUIRRE-BASTOS, 2018, p. 161)

Neste campo, sua orientação volta-se a promover temáticas como facilitação do comércio e cooperação aduaneira, propriedade intelectual, responsabilidade social e sustentabilidade, além de outros temas específicos empresariais, de comércio e sustentabilidade. (ALIANZA DEL PACÍFICO, 2019). Especificamente em relação à ES, há a Plataforma de Mobilidade Estudantil e Acadêmica da Alianza del pacífico que funciona como um programa de bolsas recíprocas. Com objetivo de contribuir para a formação de capital humano de alto nível entre os países membros, o programa apoia estudantes e docentes na realização de atividades acadêmicas durante um semestre (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 200).

Neste movimento, “[...] este programa exhibe resultados relevantes, ya que involucra a doscientas cincuenta y nueve universidades de los países asociados, y en el 2015 logró distribuir cuatrocientas becas para movilidad de estudiantes de grado²⁶” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 200). Para Theiler e Rodriguez (2018, p. 200), esta proposta de articulação entre os países membros compromete organismos nacionais para coordenação e funcionamento, o que significa dizer que há um esforço político de articulação e integração, “[...] que favorezcan la educación superior de la región, y constituye una acción relevante por la contundencia del número de actores involucrados y por el número de estudiantes que se han beneficiado²⁷.” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 200). Assim, envolve:

[...] la Agencia de Cooperación Chilena para el Desarrollo del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile; la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional, la Cancillería de Colombia y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX); la Secretaría de Relaciones Exteriores de México y la Agencia Mexicana de Cooperación para el Desarrollo (AMEXCID); y el Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú, la Agencia Peruana de Cooperación Internacional y el

²⁶ “[...] este programa apresenta resultados relevantes, pois envolve duzentos e cinquenta e nove universidades nos países associados e, em 2015, conseguiu distribuir quatrocentas bolsas para mobilidade de alunos de graduação.” (Tradução da autora)

²⁷ “[...] que favorecem o ensino superior na região, e constitui uma ação relevante devido à força do número de atores envolvidos e ao número de alunos que se beneficiaram.” (Tradução da autora)

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) de Perú.²⁸(THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 200)

Os documentos disponibilizados no site da Alianza del Pacífico mostram um direcionamento, desde 2015, para uma maior articulação entre os países, por meio de ações que incluem: estudo comparado dos sistemas de educação técnica superior; desenvolvimento de mecanismos que contribuam com o reconhecimento de títulos na ES; mobilidade acadêmica e estudantes e profissionais; construção de Marcos Nacionais de Qualificação na sub-região; além do forte impulso à educação técnica profissional.

1.3.4 SICA

O Sistema de Integração Centroamericana (SICA) integra Estados de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá e, com adesão posterior como membros plenos, Belize (2000) e República Dominicana (2013). O SICA tem vínculo de cooperação com instituições internacionais estabelecendo diálogo com a Organização dos Estados Americanos (OEA), Comunidade Andina (CAN), Associação de Estados do Caribe (AEC), além do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e Comunidade do Caribe (CARICOM). (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 201)

Theiler e Rodriguez (2018, p. 201) destacam que no I Congresso universitário Centroamericano (1948) em San Salvador foram criadas a Confederação Universitária Centroamericana e o Conselho Superior Universitário Centroamericano (CSUCA), sendo aprovada a *Declaración de principios sobre los fines y funciones de la universidad contemporánea y en especial de las universidades de Centroamérica*²⁹. Seus pilares compreendem a “[...] autonomía universitaria, la unificación científico-humanística de la enseñanza universitaria, el concepto de la educación para la construcción democrática y la constitución de los organismos universitarios regionales³⁰. (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 201)

²² “Uma Declaração de princípios sobre os propósitos e funções da universidade contemporânea e especialmente das universidades da América Central. Seis pilares incluem “[...] autonomia universitária, a unificação científico-humanista da educação universitária, o conceito de educação para a construção democrática e a constituição de órgãos universitários regionais.” (Tradução da autora)

³⁰ “[...] autonomia universitária, a unificação científico-humanista da educação universitária, o conceito de educação para a construção democrática e a constituição de órgãos universitários regionais.”(Tradução da autora).

Os autores afirmam que “[...] esta confederación y tiene como objetivo promover la integración centroamericana, y particularmente la integración y el fortalecimiento de la educación superior en esa región³¹” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 202), tendo desenvolvido desde então os seguintes programas e projetos: harmonização, integração e mobilidade acadêmica, investigação e docência regional; relação entre universidade, sociedade e Estado; qualidade, comunicação e divulgação universitária e, vida estudantil; compreendendo, portanto, uma das redes mais antigas da região da ALC:

[...] la Confederación Universitaria Centroamericana es la organización de integración del sistema universitario público centroamericano, que promueve el desarrollo de las universidades a través de la cooperación y del trabajo conjunto con la sociedad y el Estado para el abordaje integral de los problemas regionales y de sus propuestas de solución, en un marco de compromiso, solidaridad, tolerancia, transparencia, y equidad. (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 202)

Assim, o CSUCA tem como objetivo a integração regional do sistema universitário centroamericano.

1.3.5 Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP)

A Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP) é uma aliança política, econômica e social. Integrando Venezuela, Cuba, Bolívia Nicaragua Dominica, Antigua e Barduda, Equador, São Vicente e Granadinas, Santa Lúcia e São Cristovam e Neves e Granada, tem ênfase na solidariedade, complementaridade, justiça cooperação, buscando unir capacidades e forças dos países integrantes, acima de critérios mercantilistas. (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 202)

Na área da educação superior a Alianza articula o Projeto da Universidad de los Pueblos del ALBA-TCP (UNIALBA), que tem como objetivo “[...] generar alternativas y soluciones humanísticas, científicas y tecnológicas y diversidad de saberes que contribuyan a la realización de la gran nación latinoamericana y

³¹ “A Confederação Universitária Centro-Americana é a organização da integração do sistema universitário público centro-americano, que promove o desenvolvimento das universidades por meio da cooperação e do trabalho conjunto com a sociedade e o Estado para uma abordagem abrangente dos problemas regionais e suas propostas solução, num quadro de compromisso, solidariedade, tolerância, transparência e equidade.” (Tradução da autora).

caribeña³²”, além de promover a união dos povos a partir de formação e produção de conhecimento que possibilitem “[...] la transformación y dignificación de sus condiciones de vida, y desarrollar una educación humanística, crítica y solidaria, a través de procesos de formación, creación intelectual y vinculación social³³.” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 202)

Theiler e Rodriguez (2018, p. 203), em uma análise das iniciativas da ALC como um todo, em suas distintas articulações e projeções, apontam que há fragmentação nos encaminhamentos de integração da ES, destacando que os diferentes sistemas, alianças e organismos pouco dialogam entre si, não organizando de forma efetiva um espaço em comum. Tal perspectiva implica, na visão dos autores, dificuldade em se construir uma visão de conjunto, produzindo objetivos a longo prazo. Os autores destacam ainda que o desenvolvimento do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) cumpriria o papel de articular as diferentes redes e conselhos universitários. (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 202), logo o seu ausentamento efetivo posterga a mobilidade, a estruturação de um currículo comum, a construção de possível unidade de crédito latino-americana, dentre outros pontos que poderiam constituir parte da integração inter-regional.

Contudo, como destacado por Oliveira (2018) os acordos regionais na América Latina foram adensados no final do século XX, ganhando, consideravelmente, mais volume a partir da Comunidade Andina, Mercado Comum do Sul, União de Nações Sul-Americanas e da Comunidade dos Estados Latino-americanos e Caribenhos. Para a autora, essas formas de organização regional podem revelar um desenvolvimento sociometabólico do capital que atua como vetor do processo de globalização, agindo, não por uma imposição externa, mas por meio acordos e consensos que camuflam interesses hegemônicos ou econômicos.

1.4 Dos processos de integração da ALC para pensar o Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior

Destacamos, primeiramente, que na ALC não há a completa ausência de um espaço de educação superior. Isso significa dizer que consideramos que a afirmação

³³ objetivo “[...] gerar alternativas e soluções humanísticas, científicas e tecnológicas e diversidade de conhecimentos que contribuam para a realização da grande nação latino-americana e caribenha”, além de promover dois povos a partir do treinamento e produção de conhecimento que possibilitem “[...] a transformação e a dignificação de suas condições de vida, e desenvolver uma educação humanista, crítica e solidária, por meio de processos de formação, criação intelectual e vínculo social”.

de que a região não tem um espaço de acordos e políticas de ES não é neutra e negligencia as relações de produção que se estabelecem no mercado globalizado – sendo passiva às polarizações produzidas pelas relações de produção entre centro e periferia, pelas fragmentações espaciais da divisão internacional do trabalho –, fundamentando formas de se encaminhar políticas educacionais mais verticalizadas e alheias à ALC.

O que ocorre no contexto espacial da ALC são processos que, na sua abrangência específica, assumem, em cada medida, um tipo de integração – o que não exime os atuais acordos da contradição cooperação-competição, posta nas relações de internacionalização. Há, desta forma, a articulação em função das necessidades postas em cada contexto no interior da ALC. Estas articulações pouco assumem como objetivo o novo papel da integração acadêmica requerido pelos encaminhamentos do sistema capitalista que abarcam sobremaneira o espaço da ES em sua arquitetura funcional, mobilizando agendas em comum ao bloco latino-americano e caribenho e direcionando ações que homogeneízam a ES em toda sua estrutura, desde os sistemas de crédito, avaliação, acreditação, até currículo e formação profissional, a exemplo do EEES.

Neste cenário em que não se tem a consolidação de um espaço sistematizado de Educação Superior para ALC, os referenciais teóricos apresentados apontam que a região carece de esforços para a integração regional e encaminhamentos concretos para criação de um Espaço de Educação Superior comum e que, portanto, não cumpre, ou apenas cumpre parcialmente, a proposta de integração do continente como um todo.

Não por acaso há, desde 2008, expressa na Declaração de Cartagena (2008), a necessidade de criação do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), sendo dado, a partir de então, os primeiros passos para a concretização da articulação da região em um espaço em que sejam organizados acordos em comum na direção de uma internacionalização da ES mais sistematizada.

Isso, pois, a heterogeneidade institucional da ALC agrega diferentes planos de estudo, objetivos formativos, durações distintas para mesma carreira profissional, além de uma diversidade, e até mesmo ausência (como no caso do Paraguai e do Uruguai antes dos acordos do MERCOSUL, com o MEXA e com o ARCU-SUL), de processos de avaliação da ES e sua acreditação. Tida como fator limitador da

integração regional e inter-regional, a “caótica heterogeneidad institucional” (LAMARRA, 2010, p.11), tem implicado na real necessidade de se promover a convergência dos sistemas de ensino, principalmente quanto ao reconhecimento de títulos, para facilitar a mobilidade acadêmica regional. (LAMARRA, 2010, p.13)

Vista desta forma, a heterogeneidade de acordos por sub-blocos é fator limitador da internacionalização da ES. Nesta esteira, o cenário da Educação Superior na ALC passa a ser de fragmentação, desarticulação, pouco controle e segmentação institucional. Para Lamarra (2010, p. 37):

[...] las pocas iniciativas orientadas a la creación de un espacio latinoamericano de la educación superior, al producirse con formas aisladas y focalizadas en nichos y campos muy específicos de la educación superior y sin marcos de regulación comunes, tiende a disgregar y diferenciar aún más los sistemas nacionales de educación superior en la región y, por ende, dificultar en mayor medida la convergencia con el Espacio Europeo y con el Iberoamericano³⁴. (LAMARRA, 2010, p.37)

A construção do Espaço Comum Latino-americano e Caribenho pressupõem a convergência dos sistemas de ES, que ocorrerá a partir da identificação das assimetrias, criação de consensos e estratégias, a exemplo do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). (LAMARRA, 2010)

Nos processos de criação deste espaço em curso – no ENLACES, em específico – gestados à luz de discursos e ações fortemente vinculadas às agências internacionais e sob pressão de diretrizes homogeneizantes como fatores preponderantes de integração, muito dificilmente a região será protagonista da construção do seu próprio Espaço Comum de Educação Superior. Atendendo a pressupostos externos, temos os movimentos de internacionalização gestados e encaminhados sob o embasamento alheio à região, ainda que com a participação de atores sociais e instituições do continente latino-americano e caribenho, a exemplo do que ocorre com o Projeto Alfa-Tuning América Latina (RUEDA, 2017). Se o caminho a ser erigido for nessa direção, corre-se o risco de serem produzidos neocolonialismos e silenciamentos das necessidades locais, na medida em que operarão neste espaço

³⁴ [...] as poucas iniciativas voltadas para a criação de um espaço latino-americano de ensino superior, quando produzidas de forma isolada e focadas em nichos e campos de ensino superior bastante específicos e sem marcos regulatórios comuns, tendem a desagregar e diferenciar ainda mais os sistemas nacionais de ensino superior na região e, portanto, tornam mais difícil a convergência com o Espaço Europeu e com os países latino-americanos.

condutores políticos e econômicos que partem de referenciais de agências e instituições internacionais.

A construção objetiva do ENLACES, ao mesmo tempo que vem ao encontro de uma maior articulação entre iniciativas fragmentadas que permeiam a educação superior no continente latino-americano e caribenho, mostra-se – principalmente em função de sua verticalidade e articulação com outros blocos econômicos, principalmente o europeu, carregando interesses de ordem econômica e política na relação com o Sul – sobrepondo/alicerçando dinâmicas que, até então, constituem um certo espaço de educação superior da América Latina e Caribe, ainda que difuso, limitado e incipiente. Espaço esse, permeado por contradições dos próprios processos históricos os quais o continente encontra-se subjugado, mas que, constitui, na região, um certo espaço de educação superior.

Nesta composição analítica, destacamos que há sim a necessidade de se sistematizar ações que comunguem em acordos de agendas em comum com objetivo de se construir um Espaço de Educação Superior que leve em conta as relações de produção que subjazem os interesses de integração do continente. Mas como pensar a estrutura de um Espaço político, econômico e social neste campo de relação globalizadas, em que pese as relações intrínsecas à divisão internacional do trabalho, a relação de produção e os interesses políticos e econômicos em jogo na esfera global? Quais seriam seus pontos fundamentais, seus pontos estratégicos nas recorrências das solicitações que emergem das contradições do próprio sistema capitalista? Como pensar seus encaminhamentos?

Tais questões não estão necessariamente respondidas neste texto, mas colocaram-nos diante de pontos e contrapontos a serem debatidos nos capítulos que seguem.

CAPÍTULO II

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: ITINERÁRIOS DA PESQUISA

O estudo dos processos de internacionalização da educação superior adensados a partir do Processo de Bolonha (1999) e de políticas educacionais adjacentes à construção de espaços comuns de ES, colocam-nos diante de problemas atuais, localizados, principalmente nas duas últimas décadas. Como já visto no primeiro capítulo deste trabalho, isso não significa que a análise da construção de um espaço de Educação Superior na ALC fique localizada no contexto temporal e geográfico deste limite, colocando-nos diante de uma perspectiva de análise da internacionalização que, para compreender o objeto em suas determinações múltiplas, vai para além de seu próprio tempo e espaço.

À luz do materialismo histórico-dialético, a análise tem como premissa investigativa e analítica a busca pela compreensão das múltiplas determinações do objeto, em uma discussão das contradições que o permeia e o movimenta, da totalidade que o constitui, histórica, geográfica, econômica e politicamente, trazendo à reflexão as mediações que dele são constituintes.

Trata-se de um “método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.” (PAULO NETTO, 2011, p. 22). Por meio de procedimentos analíticos, busca-se reproduzir no pensamento, a essência do objeto, o qual, tendo existência objetiva independente do pesquisador, não revela sua estrutura e dinâmica em sua aparência fenomênica, mas importa um aprofundamento que, mesmo levando em consideração o imediato e o empírico, não se esgotam neles. (PAULO NETTO, 2011)

Conforme Lukács (1979), esse processo traz em seu cerne uma natureza ontológica que perpassa por conhecer um objeto real determinado, contrapondo-se aos pressupostos idealistas. Advindo das construções teóricas de Marx e Engels, o materialismo histórico-dialético não é um constructo metodológico fruto de uma criação fortuita, tampouco pode ser apreendido em um texto específico redigido por seus autores para orientações metodológicas. Trata-se de uma elaboração teórico-metodológica renovada em relação ao idealismo de Hegel, posto que, como destaca Lukács (1979, p. 11), “[...] o seu ponto de partida é nitidamente — ainda que desde os inícios em termos críticos — a filosofia hegeliana”.

Paulo Netto (2011, p. 28) reconhece o método materialista como “produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto”. De acordo com o autor, é em meados dos anos de 1840 que as reflexões materialistas de Marx foram inicialmente formuladas, em um frutífero contraponto entre Hegel e Feuerbach. No curso de 1844, nos *Manuscritos Econômicos-Filosófico*, tornados públicos em 1932, inicia-se um deslocamento da crítica filosófica de Marx para a crítica da economia política, com articulação dialética. Isso significa que suas análises, assumindo um *corpus* ontológico, partem de pressupostos reais, “dos indivíduos reais, suas ações e condições reais de vida” (PAULO NETTO, 2011, p. 29), como analisado no texto *Ideologia Alemã* (2007), de 1845-1846, publicado em 1932. (PAULO NETTO, 2011)

O livro *Miséria da filosofia* (1985), de 1897, a partir de uma densa discussão teórica sobre o socialista francês Proudhon, aponta para um aprofundamento de seus fundamentos ontológicos, haja vista a continuidade à crítica da economia política, com profunda análise em relação às condições de produção da sociedade, em especial, da sociedade burguesa. Neste texto, de acordo com Paulo Netto (2011), Marx avança duas ideias fundamentais: tanto em relação às categorias econômicas, quanto ao conceito de totalidade. (PAULO NETTO, 2011)

A concepção teórico-metodológica de Marx coloca-se mais nítida passados quinze anos de pesquisa, em seu texto *Introdução* à contribuição e à crítica da economia política, escrito entre agosto e setembro de 1857 (PAULO NETTO, 2011).

Este resgate faz-se necessário, pois, compreender o método do materialismo histórico-dialético é, também, compreender o movimento de construção do próprio método, que não se deu instituído a partir de um constructo temporal pontual, mas como um processo de debates, aproximações e distanciamentos. Nas discussões e contrapontos entre as diferentes formas de compreender a relação entre sujeito e objeto (materialista e idealistas), o materialismo histórico-dialético coloca-se como concepção ontológica que desloca, tanto do sujeito quanto do objeto, uma prioridade unívoca, concedendo, à ambos e à relação entre eles, relevância.

Pois bem, deste processo de construção teórica de Marx desdobram-se seus fundamentos teórico-metodológicos que apontam para a compreensão da produção burguesa como pressuposto para compreensão da própria sociedade e suas relações sociais. Nas palavras de Paulo Netto (2011, p. 38-39), Marx “está convencido de que o passo necessário e indispensável para apreender a inteira riqueza dessas relações

sociais consiste na plena compreensão da produção burguesa moderna.” Ou seja, “sem esta compreensão será impossível uma teoria social que permita oferecer um conhecimento verdadeiro da sociedade burguesa como totalidade” (PAULO NETTO, 2011, p. 38). Isso implica considerar que, “para elaborar a reprodução ideal (a teoria) do seu objeto real (que é a sociedade burguesa), Marx descobriu que o procedimento fundante é a análise do modo pelo qual nele se produz a riqueza material.” (PAULO NETTO, 2011, p. 39). Nas palavras de Marx,

o Sr. Proudhon, economista, compreendeu muito bem que os homens fazem os tecidos de lã, algodão e seda em relações determinadas de produção. Mas o que não compreendeu é que estas relações sociais determinadas são também produzidas pelos homens, como os tecidos de algodão, linho, etc. As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade do capitalista industrial. Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com suas relações sociais. (MARX, 1985, p. 106)

Estas considerações introdutórias colocam-nos diante de uma concepção teórico-metodológica em que, “quando se fala de produção, sempre se está falando de produção em um determinado estágio de desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais” (MARX, 2011, p. 56). Destas mesmas relações são produzidas determinadas ideias e categorias, ou seja, “formas de ser, determinações de existência” (MARX, 2011, p. 85), constituindo a “articulação interna da sociedade burguesa” (MARX, 2011, p. 88).

Em *Miséria da Filosofia* (1985), ao problematizar as concepções de Proudhon, Marx esclarece que “a partir do momento em que não se persegue o movimento histórico das relações de produção, [...] a partir do momento em que se quer ver nestas categorias somente ideias, pensamentos espontâneos independentes das relações reais” tem-se, então, “o movimento da razão pura como a origem desses pensamentos” (MARX, 1985, p. 102-103), assim como posto em Hegel: para ele, “tudo o que ocorreu e que ainda ocorre é precisamente o que ocorre em seu próprio raciocínio. [...] a filosofia da história não é mais que a história da filosofia.” (MARX, 1985, p. 105)

Como já destacava em *A Ideologia Alemã* (2007), “o mundo sensível que o rodeia [Feuerbach] não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30), o que significa dizer, considerando o materialismo histórico e dialético, que esse mundo sensível é produto histórico e, resultando da atividade das gerações que se precederam, desenvolveu sua indústria e suas relações comerciais e se modificou em termos da ordem social (MARX; ENGELS, 2007). Das relações de produção tem-se a totalidade.

Esta breve e concisa exposição teórico-metodológica inicial tem como objetivo situar os itinerários da pesquisa em um campo epistemológico de análise em que são determinantes os embasamentos ontológicos do materialismo histórico-dialético. Esta discussão tem continuidade ao longo de toda a pesquisa, sendo mais adensada neste segundo capítulo dedicado ao aprofundamento teórico-metodológico.

Não temos, contudo, a pretensão de esgotar a discussão em relação ao materialismo histórico-dialético, o que demandaria fugir dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, haja vista a densidade de uma discussão como essa. Todavia, coube situar o fundamento teórico-metodológico deste trabalho na sua relação com a internacionalização da Educação Superior e na construção de um espaço comum de políticas educacionais, como o EESALC, bem como justificar o desenvolvimento desta pesquisa sob o fundamento materialista histórico-dialético.

2.1 Materialismo histórico-dialético para pensar a internacionalização da Educação Superior e seus desdobramentos na América Latina e Caribe

Temos aqui o objetivo de aproximar a discussão entre o objeto desta pesquisa e seu fundamento teórico-metodológico. Buscamos, portanto, aprofundar a análise do materialismo histórico-dialético para pensar a internacionalização da Educação Superior e seus desdobramentos na ALC, fundamentando, desta forma a análise do ENLACES e a arquitetura do EESALC.

Diante da articulação teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético que funde o real – a totalidade concreta, sua contradição, os processos de mediação e a historicidade – na relação sujeito-objeto, “não é possível, senão ao preço de uma adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica e, igualmente, a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração de seu método” (PAULO NETTO, 2011, p. 55).

Em *Introdução ao método de Marx*, Paulo Netto (2011) considera que três categorias encontram-se plenamente articuladas nesta conexão teórico-metodológica, nucleares para o desenvolvimento de uma postura investigativa materialista histórico-dialética. São elas: totalidade, contradição e mediação.

Neste contexto analítico, a totalidade “não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente” (LUKÁCKS, 1972, p. 18), em um processo que parte da e retorna à mesma totalidade do ser social. De acordo com Paulo Netto (2011), Marx compreende a sociedade burguesa como uma totalidade concreta, constituída por partes que se integram. Trata-se, mais especificamente, de uma totalidade articulada e dinâmica cujo movimento resulta da contradição de todas as totalidades que a compõe. Sem o movimento que resulta das contradições “as totalidades seriam totalidade inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação.” (PAULO NETTO, 2011, p. 57)

Neste processo, como categoria central do movimento, a contradição “não é apenas, como em Hegel, a forma de passagem de um estágio a outro, mas também a força motriz do próprio processo normal” (LUKÁCKS, 1972, p. 22). Para Paulo Netto (2011, p. 57), no materialismo histórico-dialético, “uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa”. Não se estabelecendo por uma via direta, tais relações “são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade”, assim, se não considerados os sistemas de mediação, articuladores das totalidades, “a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como unidade do diverso.” (PAULO NETTO, 2011, p. 57-58)

Na análise de Paulo Netto (2011), estas três categorias nucleares do processo teórico metodológico de Marx – totalidade, contradição e mediação – fundamentou o estudo da produção burguesa e deixou, como legado, “a base necessária, indispensável, para a teoria social.” (PAULO NETTO, 2011, p. 58)

Masson (2014), ao esclarecer a contribuição do materialismo histórico e dialético para a compreensão das políticas educacionais aponta que,

as categorias da concepção materialista histórico-dialética para o conhecimento do real – a práxis, a totalidade, a mediação, a contradição e a historicidade – contribuem para a análise das políticas educacionais por possibilitar a compreensão de que elas emergem da práxis humana,

a qual está fundada, na sociedade capitalista, em relações sociais antagônicas. Desse modo, só poderão ser essencialmente apreendidas no contexto da totalidade social. Por isso a categoria mediação se faz importante para apreender uma certa política educativa como um complexo que determina e é determinado por outros complexos sociais. (MASSON, 2014, p. 222)

Neste processo, já tendo esboçado as categorias da totalidade, mediação, contradição e historicidade, cabe analisar a práxis como constituidora e constituinte da teoria marxista. De centralidade ontológica, seu fundamento é o trabalho, estabelecido na relação material entre homem e natureza. Trata-se da questão da verdade objetiva que se materializa na prática. Como Marx destaca nas *Teses ad Feuerbach*, escritas em meados de 1845, “a questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior de seu pensamento”, e completa esclarecendo que “a disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 533)

Neste contexto analítico, Masson, identificando a educação como práxis social, a destaca como uma importante mediação do trabalho na teoria do materialismo histórico-dialético (MASSON, 2014, p. 220). Como a autora apresenta na continuidade sobre o estudo das políticas educacionais, “a partir da ontologia marxiana, implica tomá-la como um complexo que só pode ser entendido em sua relação com outros complexos que formam a totalidade social.” (MASSON, 2014, p. 224). Em síntese, nas palavras da autora,

A educação como práxis social, embora possua uma autonomia relativa que lhe possibilita exercer ações marcadas pela contraditoriedade (reproduzir uma forma de sociabilidade ou contribuir para superá-la), possui uma dependência ontológica em relação ao trabalho e, também, é caracterizada pela determinação recíproca entre os diferentes complexos sociais. Sendo assim, buscamos indicar algumas questões importantes a serem consideradas nas investigações sobre políticas educacionais, de modo que seja possível captá-las em sua contraditoriedade e sua historicidade.” (MASSON, 2014, p. 224)

Como viés analítico, as categorias do materialismo histórico-dialético, compreendidas nas determinações da existência ontológica, fundamentam o desenvolvimento do conhecimento nesse viés teórico-metodológico (MASSON, 2014, p. 223). Contudo, como sinaliza Masson, “as categorias específicas da política educativa investigada emergirão do próprio “ser-precisamente-assim” do objeto e, por isso, não podem ser *selecionadas a priori*.” (MASSON, 2014, p. 223, *grifos da autora*)

Frente a este exposto teórico-metodológico, no presente estudo, ao analisarmos a internacionalização da Educação Superior na ALC, coube considerarmos a discussão apresentada por Lima (2019). O autor considera que “as agendas mundiais aquiescentes ao processo de globalização econômica, ressignificações de blocos e territórios tem escalonado inúmeros eixos para a composição de um discurso e base ideológica anuentes ao processo de internacionalização” (LIMA, 2019, p. 1). Para ele, estas agendas mundiais assumem, em tese, o viés de políticas de solidarização entre diferentes economias, dos países economicamente avançados àqueles que se abrem ao diálogo para tal perspectiva. (LIMA, 2019). Diante deste contexto, Lima ainda analisa que

[...] as proposições observadas ao longo do tempo histórico, orientadas sob a lógica do mercado, não acontecem sem contrapartidas e/ou ganhos reais, ainda que em médio e longo prazos, logo, a “sintonia” possível deve necessariamente se materializar pela adesão ao sociometabolismo do arranjo social desejado. (LIMA, 2019, p. 1)

Desta análise da internacionalização da Educação Superior da ALC emerge a discussão acerca da própria internacionalização como um processo, além de ascender ao debate a questão das agendas mundiais para educação e, permeando este processo, a globalização e a divisão internacional do trabalho e do conhecimento – referente aos seus processos de produção como ciência e tecnologia de valor grande econômico.

Sob o viés teórico-metodológico apresentado até aqui, à luz das suas categorias de totalidade, contradição e mediação, competiu, então, o aprofundamento da relação que a internacionalização e a construção de um espaço comum de políticas para ES estabelece com as agendas mundiais, com a globalização e a divisão internacional do trabalho e da produção do conhecimento. Como método de exposição, não buscaremos discorrer em uma ordem específica, tampouco estabelecer uma hierarquia. Trata-se, antes de tudo, de, na busca pela compreensão do objeto, percorrer esse estudo em suas múltiplas determinações.

De acordo com Lima (2012, p. 31), a partir da Segunda Guerra Mundial, na primeira metade do século XX, tem-se intensificado os esforços internacionais no “‘amparo’ ao desenvolvimento da capacidade produtiva de países periféricos, mas não sem intencionalidades e consentimentos.” Especificamente na América Latina, esses esforços se materializaram à luz de orientações, marcos regulatórios e contrapartidas

financeiras de organismos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e seus braços afiliados, o FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), da OEA (Organização dos Estados Americanos), UNESCO e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), vinculados ao capital internacional. (LIMA, 2012)

Implantando programas financiados, práticas de assistência técnica e forte propagação ideológica sob a ótica econômica do capital, os organismos supranacionais legitimam políticas, formulam agendas e reproduzem, a partir destas práticas, seus objetivos, regendo políticas educacionais segundo seus critérios (DIAS SOBRINHO, 2005). Sobretudo, estes organismos determinam os rumos dos sistemas de educação, interferindo, sobremaneira em diversos países, principalmente nos países periféricos. (DIAS SOBRINHO, 2005)

Diante do valor político e econômico do conhecimento “as agências multilaterais, especialmente o Banco Mundial e a OCDE, insistem nas estratégias que requerem uma presença mais forte da educação superior nas transformações das sociedades” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 156). Para Dias Sobrinho, “a grande ênfase do Banco está no aumento da competitividade de cada país no cenário mundial, o que traria um fortalecimento no mercado global.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 160)

Quando falamos de agências multilaterais ou metanacionais, há de se destacar a grande aproximação que elas têm em relação aos seus objetivos dentro do fortalecimento do mercado em âmbito global, já que elas se alimentam do e se estabelecem no próprio mercado. Mesmo assim, não estamos diante de uma completa homogeneidade em relação aos seus interesses pormenores. A UNESCO – que muito se dedica à educação e trouxe, com a CRES 2008, a importância de se pensar a Educação Superior da ALC e a relevância da construção do ENLACES para o fortalecimento da região no mercado global – tem estreitado relações com o Banco Mundial. De acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 162), a ambígua posição da UNESCO neste contexto de intensificação da globalização se estabelece na “necessidade de ela voltar a receber as contribuições financeiras de países ricos, que haviam se retirado.” Isso, pois, o organismo “estava encontrando sérias dificuldades para manter-se como organização importante e como grande referência mundial” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 162). Desta aproximação, percebe-se que a UNESCO “também se refere à educação superior utilizando a dúbia expressão bem público

global. Este adjetivo global pode conter significações reveladoras do novo pensamento e das novas estratégias.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 162)

Pensar na forma como estes organismos atuam e em que medida eles implicam, ou não, em novas formas de se compreender a Educação Superior – em seu contexto local e particular – é um caminho possível a se percorrer para melhor entender os mecanismos que atuam entre essa esfera macropolítica e o *ethos acadêmico*.

Com a intensificação do conhecimento como fator econômico, são também intensificadas as formas de se estabelecer a regulação dos seus espaços de produção. Para Dias Sobrinho (2005), os organismos supranacionais estabelecem mecanismos de autorização e credenciamento, certificação da qualidade, reconhecimento e convalidação de créditos acadêmicos e títulos, além da mobilidade acadêmica. Neste âmbito macro, são estabelecidas metodologias, critérios e prioridades, nem sempre equivalentes às necessidades locais (regionais, nacionais ou institucionais), mas que, por meio de agendas em comum e documentos que delas decorrem, fundamentam diretrizes das políticas educacionais. Contudo, há de se destacar que no movimento do real, não ocorrem relações tão diretas e simplistas, ocorrendo em meio às contradições e contrapontos.

Dias Sobrinho (2005), ao problematizar o Processo de Bolonha e a prática cotidiana nas universidades, discute que “entre a proposta de reforma e a adesão a seus princípios e práticas, por parte dos atores concernidos, pode haver grandes distâncias” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 175). Sem querer negar as duras implicações das agendas que buscam materializar, via reprodução, o sociometabolismo do mercado global na Educação Superior, o que se pretende é não se conformar com a perspectiva de que tal processo é linear e isento de contradições. Deste contexto, Dias Sobrinho (2005) problematiza que, a educação como um todo, mas a Educação Superior especialmente, “está totalmente mergulhada nas contradições da globalização, especialmente no que tem relação com o que constitui seu fenômeno central: as contradições do mercado global.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 62). Quanto à globalização, Chesnais (1996, 1999), ao analisar a mundialização do capital – termo em inglês que mais se aproxima do conceito de globalização, discute que,

O termo ‘mundialização do capital’ designa o quadro político e institucional no qual um modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo desde o início dos anos 80, em decorrência das políticas de liberalização e de desregulamentação das trocas, do trabalho, das

finanças, adotadas pelos governos dos países industriais, encabeçados pelos Estados Unidos e pela Grã-Bretanha. (CHESNAIS, 1999, p. 77)

Falar aqui sobre globalização se justifica, pois, “não se pode tratar as questões da educação, sem levar em conta a globalização. A atual globalização está produzindo nas sociedades fenômenos cada vez mais complexos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 36). E continua, “as mudanças efetuadas na Educação Superior tem a ver com as contradições que constituem essa complexidade. Por isso, frequentemente são exigidos compromissos de posições antagônicas e de difícil compatibilização.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 36)

A manutenção das diferenças entre os que agem do interior da globalização e os que dela participam periféricamente movimentam as relações de produção deste contexto globalizado. Nessa contradição, encontra-se o movimento da globalização, manifestada em diferentes tempos e espaços por diferentes agentes inseridos em uma mesma lógica espaço-temporal. Não se trata de um contexto necessariamente dicotômico, de centro e periferia, mas de diferentes níveis de centralidade e sua negação.

Coloca-se, por esta via, a divisão internacional daqueles que detém, ou não, em seus diferentes níveis, centralidade na globalização capitalista. Desta feita, há de se ponderar uma divisão internacional do trabalho e, considerando a importância da produção de conhecimento para a economia globalizada, pode-se destacar uma divisão internacional do conhecimento, considerando-se sua produção, circulação e consumo.

Estas considerações são possíveis à luz do entendimento de que há países que são “basicamente consumidores de conhecimento, dependentes das nações industrializadas no que [diz respeito] respeita à investigação, às interpretações dos avanços científicos e, em geral, à informação” (ALTBACH, 2001, p.71). E ainda:

Isto significa que a sociedade do conhecimento não é uma sociedade da e para a maioria da população. É sobretudo uma sociedade dos e para os que tem capacidade de produzir conhecimentos e/ou deles obter benefícios. Quem detém o conhecimento também tem o poder de criar e assegurar as normas e direitos que regem a posse, o valor e os usos desse capital. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 75)

A centralidade que se beneficia dos produtos da produção do conhecimento, ciência e tecnologia “se apropria das patentes, definem as prioridades e aplicações das investigações, dificultam a concorrência de países pobres emergentes” (DIAS

SOBRINHO, 2005, p. 87). Nesta esteira, “[...] os efeitos da globalização não atingem apenas os modos de produção, mas, também, a socialização, a distribuição e o uso dos conhecimentos.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 88)

Na análise de José Dias Sobrinho, “se o saber é poder, então um saber fragmentado é um poder fragmentado e mais facilmente controlável” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 119). O autor dirige tais palavras à fragmentação do conhecimento em disciplinas. Contudo, tal problematização é tomada aqui como passível de ser, também, reproduzida no espaço, considerando a lógica de circulação do conhecimento que aprofunda a dicotomia econômica e política entre os mais influentes e menos inseridos na lógica do mercado global. Assim, tem-se a fragmentação do saber e do poder no espaço, em suas diferentes escalas – global/internacional, regional, nacional e local – implicando, severamente, no aprofundamento da divisão internacional do trabalho e do conhecimento. Neste processo, há de se analisar o deslocamento do conhecimento dos âmbitos acadêmicos para os meios produtivos da economia³⁵. Na continuidade da discussão

A distância entre os países mais e menos industrializados aumenta à medida que os primeiros organizam as redes transnacionais de investigação, enquanto os segundos não conseguem aumentar seus investimentos e nem participar ativamente dos centros de decisões sobre as políticas de pesquisa. Para desenvolver os projetos interconectados nessas redes, os países centrais contam não apenas com seus investigadores nacionais, mas também conseguem atrair, para seus laboratórios e instituições de pesquisa, cientistas de alta qualificação, oriundos de regiões periféricas. Obviamente isso tem um duplo efeito: fortalece o centro e enfraquece as zonas periféricas da produção de conhecimentos e da formação de pesquisadores. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 88)

É aí que a internacionalização é também um processo contraditório e a “[...] dialética da cooperação-competição é dominada pelo domínio do segundo elementos sobre o primeiro.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 110)

A sociedade do conhecimento, tal como hoje se manifesta, não deveria ser, mas é, altamente elitista. Inclui uma minoria cada vez mais bem

²⁹ Neste processo, Dias Sobrinho estabelece o conceito de explosão epistemológica. Trata-se de um “fenômeno que tem a ver com o crescimento exponencial do conhecimento, com os horizontes internacionais, com a diversificação dos atores, formas e lugares de produção e disseminação, com a complexidade e a velocidade, com a interdisciplinaridade, com a rápida obsolescência, com a instabilidade e a incerteza, com o mutável e o temporal, mas, também, com os contextos de aplicação, a utilidade comercial e a competitividade e ainda com a diversidade dos âmbitos de produção e de aplicação, especialmente com o deslocamento dos âmbitos acadêmicos para os meios produtivos da economia.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 119)

equipada, e, em muitas comunidades pouco assistidas, produz a exclusão perversa e irreversível da grande maioria das pessoas, a quem ficam negados empregos, condições mínimas de vida digna e esperança de futuro. Com efeito, somente uma pequena minoria pode ser considerada plenamente incluída na sociedade do conhecimento. Cerca de 4,5 bilhões não possuem as condições necessárias de acesso às novas tecnologias de comunicação e informação.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 111)

As assimetrias tencionam as relações no movimento de internacionalização da Educação Superior, o que coloca a ALC em situação periférica. Há escassa infraestrutura necessária para o desenvolvimento de ciência e tecnologia e pouco são os suportes dados aos pesquisadores, em termos de empregabilidade e compromissos imediatos e à longo prazo, em relação ao desenvolvimento de pesquisa científica e produção de conhecimento. “Em virtude disso, os países pobres ou emergentes acabam se tornando mais vulneráveis à penetração de serviços educacionais transfronteiriços, de sentido mais comercial que de cooperação acadêmica sem objetivos de lucro.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 140)

Integrando uma agenda orientada internacionalmente na divisão internacional do trabalho e do conhecimento, com vistas à fragmentação e à diversificação das instituições, a Educação Superior da ALC perpassa pelo desafio de se sustentar, em duplo sentido: manter-se, mesmo com sérios desinvestimentos públicos e Estatais e, pensar a si mesma, já que fortes investidas são despojadas, pela via de organismos multilaterais e movimentações transnacionais, a fim de ajustar a ES no continente ao mercado global, ou, em outras palavras, adequar a Educação Superior da ALC às necessidades alheias à ela.

2.2 Delineamento bibliográfico e documental: a proposta do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES)

A proposta de criação do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) está documentada na Declaração de Cartagena, documento que consolida as discussões da II Conferência Regional de Educação realizada em Cartagena das Índias, na Colômbia (CRES 2008). Essa conferência apoia a concepção da Educação Superior com base na integração regional, como suporte ao fortalecimento deste nível de ensino no continente, como já pressuposto na Conferência Mundial de Educação Superior (CMES, 1998). A CRES 2008, então, lança mão dos primeiros encaminhamentos em direção à constituição desse espaço comum de discussões e formulação de políticas supranacionais de integração e

cooperação acadêmico-científica para ALC e, neste movimento, a constituição do ENLACES é apresentada como parte do plano de ação da Declaração de Cartagena, com o objetivo de organização de uma agenda para debate e tomada de decisões sobre o tema junto à organismos multilaterais e aos governos dos países membros.

O ENLACES tem por objetivo promover ações mais articuladas entre as Instituições de Educação Superior (IES), em escala regional e inter-regional. Para Carvalho (2010), diretor da UNESCO/IESALC em 2010, a conferência assumiu a centralidade da integração regional e da cooperação para o desenvolvimento da Educação Superior no continente e propõe a criação do ENLACES a ser concebido como uma rede de diálogo e interação em escala global, no âmbito da ES.

A inevitabilidade da integração acadêmica no continente latino-americano e caribenho é destacada na Declaração, em que ressalta a necessidade de criação do futuro do continente. De acordo com o documento, “a integração acadêmica latino-americana e caribenha é uma tarefa inadiável. É necessária para criar o futuro do continente.” (DECLARAÇÃO DE CARTAGENA, 2008)

Em 2009, a partir de uma convocatória da IESALC-UNESCO, os Representantes de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe reuniram-se em Lima. Na ocasião, ficou acordada a construção do ENLACES, compreendendo-o como um espaço de articulação da Educação Superior, orientado a elevar sua qualidade, equidade e pertinência. Concordou-se em definir uma estrutura organizativa do ENLACES, com comissões e equipes de trabalho, para avançar a concretização dos planos de ação específicos a partir do Plano de Ação estabelecido na CRES 2008. (DECLARAÇÃO DE LIMA, 2009)

Em 2011, em Buenos Aires, os Representantes de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe reuniram-se para demais encaminhamentos. O documento, dividindo-se entre contextualização da internacionalização da ES e acordos e propostas, se compõe de dez pontos, sendo que o primeiro deles apresenta que o ENLACES deve contemplar a integração dos sistemas sócio-políticos já existentes no continente, em especial aqueles mecanismos de mobilidade acadêmica e cooperação científica. Esta proposta requer um conjunto de acordos, dependentes de instrumentos institucionais, administrativos e financeiros em comum, necessitando da incorporação dos mecanismos legislativos que sustentam a mobilidade de pessoas e o reconhecimento dos estudos de programas das instituições da região.

Os demais pontos de acordos e propostas indicam maior investimento governamental em programas de mobilidade acadêmico-científica, fortalecimento dos programas de pós-graduação, necessidade de valorização da interculturalidade, além da promoção da acessibilidade física, comunicacional e acadêmica, tomando em conta as minorias, os setores vulneráveis e pessoas com diferentes habilidades.

O nono ponto se refere a criação de uma instância de acordos, reunindo as Conferências dos Reitores da ALC. O décimo tópico traz a promoção da adesão ao selo “MESALC”, o qual indica compromisso com a transparência de informações institucionais. (DECLARAÇÃO DE BUENOS AIRES, 2011). Há de se destacar que houve a discussão de unidade de crédito, de acordo com as demandas latino-americana –CLAR – Crédito Latino Americano de Referência (2013); O ISUR – Modelo de avaliação de Inovação Social Universitária Responsável (2014); Meta-perfis e perfis, uma nova aproximação para os diplomas na América Latina (2014). (CASTILHO, 2018)

Em 2017, na cidade de Porto Alegre, o ENLACES também aparece nos encaminhamentos dos Representantes das Redes, Associações e Conselhos de Reitores da ALC para a CRES 2018. Diante do desafio de discutir e orientar ações que fundamentam o sistema de educação superior no continente, o ENLACES é destacado como espaço a ser construído e promovido, o que indica que o ENLACES está em vias de constituição e engendrando suas articulações com demais níveis e instâncias da ES no continente. (DECLARAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2017)

É neste sentido que o “Documento Base: Líneas de Desarrollo Estratégico” (ESPACIO ENLACES, 2015) traz o processo fundacional desse espaço comum. Aderindo às orientações e aos princípios da CMES de 1998 e da CRES 2008, neste documento, o ENLACES é concebido como uma plataforma regional de conhecimento, informação e integração da ES no continente, além de ser um espaço de ações e intercâmbios de conhecimento, experiência e mobilidade acadêmica, de modo a criar vínculos entre os países.

Para encaminhamentos, o documento propõe um sistema de governança composto por órgãos como: Conselho Diretor, com a função de desenvolver ações para a construção de uma agenda orientada à promoção da internacionalização solidária no continente através de articulação de políticas e ações intergovernamentais; Comitê Executivo, que surgirá do Conselho Diretor e, reunindo-se bianualmente, terá a função de acompanhar a continuidade dos acordos; Conselho

Acadêmico composto por onze membros, cada um representando uma das regiões da AC, com a incumbência de elaborar regras e parâmetros do sistemas de acreditação e avaliação, reconhecimento dos estudos, diplomas e títulos, mobilidade docente e estudantil, projetos de pesquisa e inovação; por fim, será formado um corpo técnico que dará continuidade aos trabalhos a partir de grupos técnicos específicos. (ESPACIO ENLACES, 2015)

Em 2015, na reunião fundacional do ENLACES, foram definidas as nove universidades que trabalharão em um Plano Piloto, com o reconhecimento de títulos de graduação, nos cursos de filosofia, química, matemática, engenharia civil, administração e enfermagem. Os planos de estudos desses cursos estão disponíveis na plataforma e serão estudados para que seja possível um acordo em comum entre os programas. Os encaminhamentos desse movimento precisam ser acompanhados, os documentos analisados não apontam devolutivas a respeito desse processo, programado para ser concluído em 2016.

Na III CRES (2018), a Declaração de Córdoba – assim como as edições anteriores da Conferência Regional – é insistente na promoção da ES no continente como bem público, trazendo uma crítica à educação pensada como mercadoria e pauta de regulações transnacionais. Contudo, não lança mão de uma crítica consistente ao sistema capitalista que mantém assimetrias internacionais, regionais, nacionais e locais. Desta feita, pode-se inferir que colocar em pauta o debate acerca das carências e desigualdades da Educação Superior na ALC não é colocar em xeque o sistema do mercado global que mantém a divisão internacional do trabalho e do conhecimento, uma vez que, mesmo estabelecendo os caminhos possíveis a se percorrer, pouco são as condições – históricas, políticas e econômicas – para que, na prática, na realidade social, eles se constituam como meio de superação do *status quo*.

Tanto o é que o Plano de Ação do ENLACES (PLAN PILOTO, 2015), sem incluir a totalidade das IES do continente, nem mesmo abranger as mais frágeis em termos científicos e tecnológicos, busca promover a integração acadêmica entre as instituições universitárias de referência no continente, o que não implica, tampouco, a totalidade dos países.

O Plano Piloto do ENLACES deriva de sua reunião fundacional realizada em Santo Domingo em 2015, constituindo-se a partir da representatividade de algumas universidades do bloco. Entre as universidades brasileiras, a Universidade Estadual

de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estão incluídas neste processo. Na ocasião, o Grupo de Harmonização Acadêmica acordou no reconhecimento de títulos de graduação entre universidades da ALC, nos seguintes cursos: filosofia, física, química, matemática, engenharia civil, administração e enfermagem. A previsão era se chegar em um acordo de convênio até 2016. Os resultados efetivos desse plano não foram disponibilizados até o momento (ENLACES, 2015).

Podemos, nesse processo, questionar: qual(is) a(s) justificativa(s) embasam a escolha pelos referidos cursos do Plano Piloto? Em consulta aos documentos específicos do ENLACES não há menção em relação ao que subjaz a inserção dessas carreiras e não outras para o processo de aproximação dos currículos e créditos dos diferentes programas de formação. Contudo, nos documentos que integram a Coleção da CRES 2018, realizada em Córdoba, na Argentina, ao apontarem direcionamentos de destaque para as diversas áreas do conhecimento, colocam em especial relevo nas ciências básicas, engenharias e humanidades, tidas como carentes em termos de oferta, bem como de estruturas para promoção de formação de qualidade. Tratando-se de áreas do conhecimento que oportunizam produtividade e desenvolvimento social, esses cursos coadunem em desenvolvimento e transformação socioproductiva. (GALLEGOS, 2018).

Nesse âmbito analítico, além da UNICAMP e UFMG, as universidades participantes são:

Tabela 4: Universidades, cursos participantes e seus respectivos países integrantes do Plano Piloto do ENLACES.

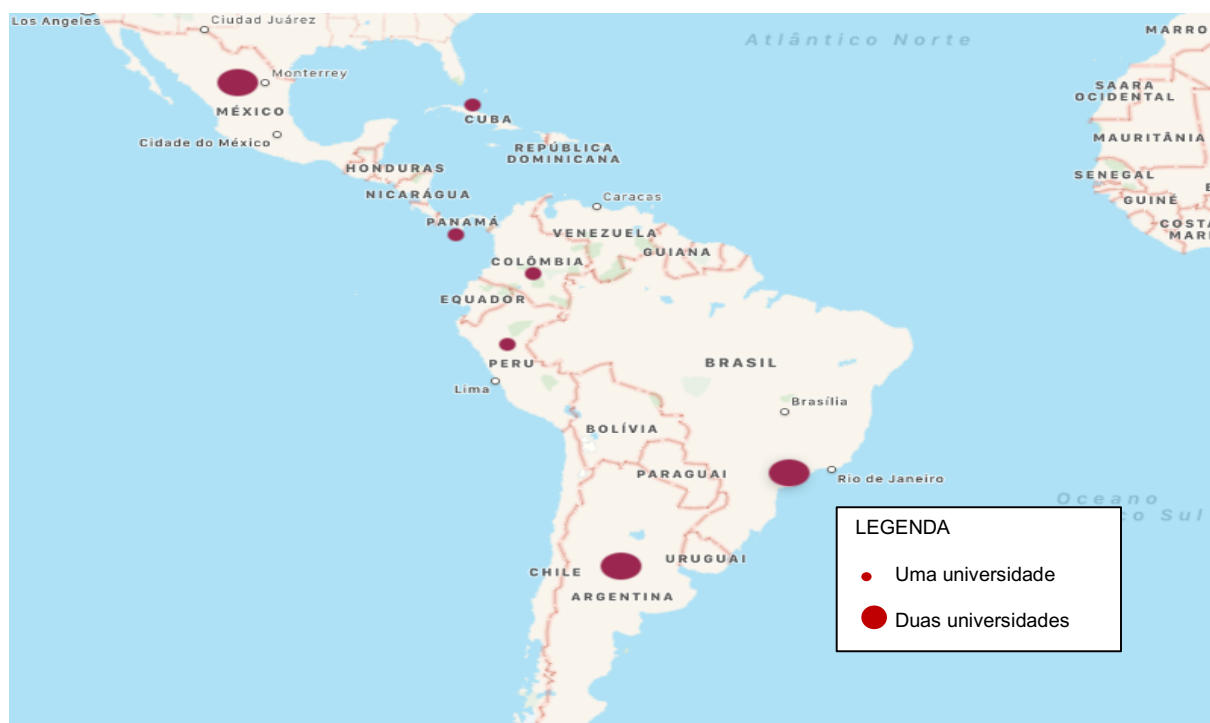
Universidade	Cursos participantes	País
Universidade Estadual de Campinas	Administração, enfermagem, filosofia, física, engenharia civil, matemática, química	Brasil
Universidade Federal de Minas Gerais	Administração, enfermagem, filosofia, física, engenharia civil, matemática, química	Brasil
Universidad de Guadalajara	Administração, física, matemática, química	México
Universidad Autónoma de México	Administração, enfermagem, filosofia, física, engenharia civil, matemática, química	México
Universidad Nacional de San Juan	Administração, enfermagem, filosofia, engenharia civil, matemática	Argentina
Universidade Nacional de Avellaneda	Enfermagem	Argentina

Pontificia Universidad Católica del Perú	Administração, filosofia, física, engenharia civil, matemática, química	Peru
Universidad de Panamá	Administração, enfermagem, filosofia, física, engenharia civil, matemática, química	Panamá
Universidad Nacional de Colômbia	Administração, enfermagem, filosofia, física, engenharia civil, matemática, química	Colômbia
Universidad de La Habana	Filosofia, física, matemática, química	Cuba

Fonte: Elaboração própria, com base em dados do Plano Piloto do ENLACES (ESPACIO ENLACES, 2015)

Na tabela encontram-se as universidades integrantes do Projeto Piloto do ENLACES que está centrado, desde 2015, em um alinhamento de currículos e créditos para melhor viabilizar processos de integração interinstitucional de mobilidade estudantil e docente. O mapa abaixo complementa a tabela, demarcando, geograficamente, os países que compõem essa fase do plano.

Mapa 1: Localização das universidades participantes do Plano Piloto do ENLACES



Fonte: Elaboração própria, com base em dados do Plano Piloto do ENLACES (ESPACIO ENLACES, 2015)

O plano abrange geograficamente todo o continente Latino-americano e Caribenho, mas integra apenas dez universidades, sendo que, Brasil, México e Argentina somam mais que a metade desse total (6 universidades).

Dentre as universidades brasileiras, a UNICAMP e a UFMG tem importante contribuição no âmbito acadêmico-científico.

Com base no QS World University Rankings de 2019³⁶, que avaliou 4.500 universidades no mundo, a Unicamp, que já ocupou a 182ª colocação no contexto mundial, ocupa neste ano a 204ª posição no ranking e a UFMG está entre 601-650, já tendo ocupado em 2015 a colocação de 451-460. Na América Latina elas ocupam, respectivamente, a 2ª e a 11ª posição, em um contexto de 385 universidades. As demais universidades participantes do Plano Piloto do ENLACES também tem, de acordo com esses critérios, relevante inserção no contexto da ALC, sendo ainda limitadas as relações que estabelecem em âmbito mais global, como pode ser visualizado na tabela:

Tabela 5: Universidades integrantes do Plano Piloto do ENLACES no contexto do QS World University Rankings, 2019

Universidade	Nº de alunos	Posição no ranking mundial	Posição no ranking América Latina	Categoria administrativa
Universidade Estadual de Campinas	26.005	204º	2º	Pública
Universidade Federal de Minas Gerais	49.615	601-650	=11º	Pública
Universidad de Guadalajara	123.932	751-800	52º	Pública
Universidad Nacional Autónoma de México	143.713	113º	4º	Pública
Pontificia Universidad Católica del Perú	4.795	551-560	25º	Privada
Universidad de Panamá	37.714	-	139º	Pública
Universidad Nacional de Colômbia	53.879	275º	=11º	Pública
Universidad Nacional de San Juan	18.507	-	201-250	Pública
Universidade Nacional de Avellaneda	16.000	-	-	Pública
Universidad de La Habana	10.601	511-520	51º	Pública

Fonte: Elaboração própria, com base no QS World University Rankings, 2019. (QS World University Rankings, 2018)

Esse ranking, longe de representar valores de pertinência e se pautarem em um conceito de universidade e de educação superior como bem público e democrático, simplesmente nos auxiliam, com base nos critérios utilizados, a visualizar um contexto mais amplo e uma abrangência maior das instituições em relações às demais universidades do mundo. Mesmo utilizando-se desses dados, há de analisá-los criticamente em uma estreita relação com processos inseridos na mundialização do capital, com perspectivas mercadológicas do ensino, da pesquisa, da produção de conhecimento e da formação para o mundo do contexto capitalista.

³⁶ O estudo estatístico é realizado com base na reputação acadêmica, reputação entre empregadores, citações em pesquisas acadêmicas, produtividade, parcerias com demais universidade e números de especialistas, impacto na rede internacional de pesquisa. (QS World University Rankings, 2018)

Extrai-se dele que, dentre as universidades participantes do Plano Piloto do ENLACES, a maioria tem relevante inserção no contexto latino-americano quanto a reputação acadêmica, reputação entre empregadores, citações em pesquisas acadêmicas, produtividade, parcerias com demais universidades e números de especialistas, impacto na rede internacional de pesquisa. No âmbito mundial, a inserção das universidades da ALC é limitada, sendo a Universidade de Buenos Aires (UBA) a melhor classificada, na 73ª colocação, seguida pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) na 113ª posição e, em 118ª, a Universidade de São Paulo (USP).

Tal análise colabora com a compreensão de que, para integração internacional no Plano Piloto do ENLACES, não estão em jogo universidades de baixa valoração no âmbito da produção acadêmica e inovação tecnológica, mas instituições de referência no ensino, na pesquisa e na extensão. Busca-se, então, uma integração das IES ao contexto do mercado global ou a superação dos mecanismos desse sistema de mercado que colocam à margem das benesses hegemônicas a grande maioria das IES? Não que, na prática, seja possível tal dicotomia (integração consentida ou superação), mas esse questionamento nos ajuda a pensar em que medida nos aproximamos de um polo e nos distanciamos de outro.

As análises deste capítulo em relação ao ENLACES e as discussões que se colocam no capítulo a seguir, lançam os fundamentos para pensarmos a construção do EESALC.

CAPÍTULO III

ENLACES: VIABILIDADE, DISCUSSÕES E ENCAMINHAMENTOS, A PARTIR DOS RESPONDENTES

Envolvendo problematizações políticas, econômicas e sociais, também históricas e geográficas, as análises deste terceiro capítulo buscaram aprofundar a compreensão da arquitetura do ENLACES em seu movimento prático nas duas universidades brasileiras participantes do seu Projeto Piloto – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Derivadas de aplicação de questionários (APÊNDICE), via formulário Google, com questões abertas e fechadas, as discussões postas aqui ampliaram nosso entendimento sobre os atuais encaminhamentos do Espaço que se projetam à nível multiescalar, e que, prescindindo de processos locais para mobilizar seu sistema mais global, consolidam (ou não) políticas regionais de Educação Superior. Isso implica dizer que, as análises em relação aos atuais encaminhamentos do ENLACES e do seu Plano Piloto, não podendo desconsiderar as práticas locais e redefinições políticas a serem progressivamente consolidadas, não se eximem de ponderar suas anuências, ratificações e, ao contrário, suas contestações, em meio a prática.

Por esta via de análise, projeta-se uma discussão fundamentada na articulação entre o todo e suas partes, em que a totalidade é compreendida como sendo muito mais do que a simples soma de elementos, ou seja, “a totalidade é a realidade em sua integridade” (SANTOS, 2006, p. 74), em constante movimento, transformação e complexificação.

Deste modo, o conhecimento dos mecanismos de integração regional propostos pelo ENLACES e a análise de sua efetividade na internacionalização da Educação Superior perpassou pelo estudo das múltiplas determinações que o movimenta, em articulação com as ações promulgadas no interior das universidades, UNICAMP e UFMG, como locais epistemológicos da pesquisa.

Para tanto, nesse terceiro capítulo, iniciamos discorrendo “*Sobre a aplicação dos questionários e a caracterização dos respondentes*”, apresentando um detalhamento da aplicação dos formulários enviados via e-mail e indicando os eixos procedentes na delimitação dos participantes, bem como esclarecendo as seções que compõem os questionários elaborados para fins dessa pesquisa.

Na sequência, realizamos análise das devolutivas e discorremos “*Sobre a implementação do ENLACES e suas implicações para a América Latina e Caribe e para o Brasil: uma análise a partir da visão dos coordenadores e docentes*”. Definimos como método de discussão a disposição dos conteúdos em subseções, como segue: a) conhecimento do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior e seus processos de integração na região, tendo como objetivo discutir as práticas do ENLACES em ambas universidades brasileiras; b) criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: medidas necessárias, mobilidade acadêmica, estrutura curricular e obstáculos, objetivando analisar os eixos procedimentais que os respondentes julgam ser fundamentais na arquitetura de um Espaço de Educação Superior para o continente.

Preliminarmente, consideramos que a ausência de um Espaço comum que unifique as potencialidades geopolíticas e econômicas da ALC, no contexto da divisão internacional do trabalho, implica uma situação de fragilidade ímpar diante da dinâmica internacional que opera pela introdução de estruturas estandardizadas, ocorrendo por serem formatados externamente os modos de conceber a Educação Superior no continente e as relações sociais e de poder econômico que dela derivam.

Isso significa dizer que, atuar na criação e na consolidação de um Espaço de Educação Superior é, também, produzir um movimento não neutro e não passivo de inserção política e econômica no contexto do sistema capitalista global e nas relações de trabalho que emanam da divisão internacional de produção e consumo de conhecimento, ciência e tecnologia.

Diante do exposto, as devolutivas apontam que os pontos centrais para a construção e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC) a partir das falas dos respondentes foram: 1) ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES da região; 2) constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum e, 3) financiamento e recursos financeiros.

Dentro deste contexto analítico, foram elencadas estratégias ou medidas para a consolidação do Espaço, analisados nos seguintes campos: a) criação de estrutura de créditos e disciplinas em comum para o bloco; b) planejamento da mobilidade acadêmica; c) promover a diminuição de burocracias na convalidação de títulos do bloco; d) desenhar uma estrutura curricular que contemple todos os Estados

envolvidos no bloco; e) propiciar recursos e encaminhamentos para o fortalecimento da internacionalização; dentre outros.

3.1 Sobre a aplicação dos questionários e caracterização dos respondentes

Subdividida em duas fases, articuladas e complementares, a aplicação dos questionários ocorreu do seguinte modo:

- a) Fase 1: Aplicação de questionário, via Formulário Google, aos coordenadores e coordenadoras dos cursos da UNICAMP e UFMG que integram o Plano Piloto do ENLACES (administração, enfermagem, engenharia civil, matemática, filosofia, química e física);
- b) Fase 2: Aplicação de questionário aos docentes dos cursos cujos coordenadores e coordenadoras sinalizaram, na fase 1, conhecimento do ENLACES e seu Projeto Piloto como base de integração da Educação Superior no âmbito da ALC.

Na fase 1, a escolha dos coordenadores dos cursos se justifica, pois, de acordo com documentos de ambas universidades, os mesmos assumem funções nas atividades de ensino, as quais incluem processos vinculados à orientação, coordenação, elaboração e demais procedimentos referentes à organização dos sistemas acadêmicos de ensino, o que envolve as atividades de integração universitária. Isso, pois, no Estatuto da UFMG temos que,

Art. 54. A coordenação didática de cada curso de Graduação, Mestrado e Doutorado é exercida por um Colegiado de Curso, com as seguintes atribuições:

I - orientar e coordenar as atividades do curso e propor ao Departamento ou estrutura equivalente a indicação ou substituição de docentes;

II - elaborar o currículo do curso, com indicação de ementas, créditos e pré-requisitos das atividades acadêmicas curriculares que o compõem;

III - referendar os programas das atividades acadêmicas curriculares que compõem o curso, nos termos do art. 49, §§ 1o e 2o, deste Estatuto;

IV - decidir das questões referentes a matrícula, reopção, dispensa e inclusão de atividades acadêmicas curriculares, transferência, continuidade de estudos, obtenção de novo título e outras formas de ingresso, bem como das representações e recursos contra matéria didática, obedecida a legislação pertinente;

V - coordenar e executar os procedimentos de avaliação do curso;

VI - representar ao órgão competente no caso de infração disciplinar;

VII - elaborar o plano de aplicação de verbas destinadas a este órgão.

[...] Art. 55. Cada Colegiado de Curso terá um Coordenador e um Subcoordenador, eleitos pelo órgão, por maioria absoluta de votos, com mandato de 2 (dois) anos, permitida a recondução. (UFMG, 1999, s/ p.)

Isso significa dizer que, sendo as atribuições dos coordenadores estabelecidas por Estatuto, os mesmos assumem funções de execução de procedimentos acadêmicos que envolvem o currículo, programas de atividades, ementas e créditos, base das propostas do ENLACES e seu Plano Piloto. Como estabelecido no Estatuto (UFMG, 1999, s/p.), em seu no art. 2º, § 1º “cabe ao Coordenador presidir o Colegiado de Curso e atuar como principal autoridade executiva do órgão, com responsabilidade pela iniciativa nas diversas matérias de competência deste.” No Regimento Geral de Graduação da UNICAMP temos que,

Art. 2º Cada curso de graduação é coordenado e supervisionado, em suas atividades de ensino, por uma Comissão de Graduação presidida por um professor doutor denominado Coordenador de Curso.

Parágrafo único. O Coordenador de Curso será auxiliado por um professor doutor denominado Coordenador Associado, com quem compartilhará as atividades de coordenação e que substituirá em seus impedimentos. (UNICAMP, 1988, s/p.)

Sendo as atividades de ensino dos cursos de graduação da UNICAMP coordenadas por uma Comissão, e esta, presidida por um Coordenador de Curso, este último, em suas atribuições, obtém conhecimento em relação aos processos de ensino que envolvem a integração do curso em que atua, em seus eixos procedimentais e encaminhamentos políticos e práticos. Neste sentido, tal competência fundamentou a escolha dos coordenadores como respondentes da pesquisa sobre o ENLACES, no respectivo curso em que cada um atua presidindo a Comissão de coordenação.

Ao colocarmos os coordenadores de curso como respondentes na primeira fase de aplicação do questionário, buscamos, primeiramente, obter um conhecimento mais amplo e geral em relação aos encaminhamentos, ou não, do Plano Piloto do ENLACES nas duas instituições. Para além deste objetivo, buscamos ainda compreender em que medida os processos do ENLACES indicam um movimento de integração na prática de internacionalização da Educação Superior em cada curso. Em um terceiro ponto, também foi nosso objetivo compreender a visão desses

coordenadores em relação a construção de um Espaço de Educação Superior para ALC, como forma de subsidiar as formulações do EESALC. Neste sentido, definidos os respondentes da pesquisa na primeira fase de aplicação dos questionários, elaboramos um formulário enviado no formato GoogleForms (APÊNDICE), via e-mail.

A escolha por esse modelo de aplicação do material empírico se justifica, principalmente, pelo fácil acesso aos respondentes via e-mail, uma vez que os mesmos são disponibilizados nos sites das instituições ou, quando não atualizados, as secretarias dos cursos estão autorizadas a informar o endereço institucional de cada coordenador, facilitando o processo.

O formulário utilizado, de caráter gratuito, foi construído especificamente para fins desta pesquisa e, ao final da aplicação, as informações foram acessadas em sua totalidade, tornando integral e viável a compreensão dos dados obtidos.

Para melhor exposição das questões, o formulário – compreendido por questões abertas e fechadas – foi subdividido em três seções, como segue:

- Seção I: teve como objetivo realizar a caracterização dos respondentes;
- Seção II: buscou obter conhecimento acerca do ENLACES como processo de integração da instituição/curso que ocorrem no âmbito da articulação da América Latina e Caribe;
- Seção III: objetivou compreender a visão dos respondentes em relação aos aspectos predominantes na criação de um espaço de Educação Superior para América Latina e Caribe, para além do projetado via ENLACES.

Na segunda fase de aplicação dos questionários a caracterização dos respondentes seguiu o seguinte critério:

- a) Todos os docentes dos cursos cujos coordenadores sinalizaram, na primeira fase da pesquisa, algum movimento do ENLACES no respectivo curso em que atuam.

Ao contrário, foram excluídos da aplicação do formulário da segunda fase de pesquisa os docentes dos cursos em que – na primeira fase – os coordenadores indicaram desconhecimento em relação ao ENLACES. O questionário elaborado aos docentes seguiu a mesma divisão das seções do formulário enviado aos

coordenadores, porém, algumas perguntas se diferem, conforme será apresentado ao longo da análise dos dados.

Neste sentido, ficaram definidos os respondentes da pesquisa – fase 1: Coordenadores dos cursos que integram o Plano Piloto do ENLACES; fase 2: Docentes dos cursos cujos coordenadores sinalizaram encaminhamentos do ENLACES na instituição/ curso.

A análise desse processo de aplicação dos questionários, bem como a problematização das devolutivas dos respondentes serão desenvolvidas no presente capítulo.

3.2 Sobre a implementação do ENLACES e suas implicações para a América Latina e Caribe e para o Brasil: uma análise a partir da visão dos coordenadores e docentes

A aplicação dos questionários de pesquisa nos possibilitou compreender os encaminhamentos práticos do ENLACES nas duas instituições brasileiras que integram o Plano Piloto. Deste modo, na fase 1, cujos respondentes foram os coordenadores dos cursos de administração, enfermagem, filosofia, física, química, matemática e engenharia civil, obtivemos 50% dos questionários respondidos.

O questionário elaborado aos coordenadores dos cursos foi composto por oito questões, sendo que algumas perguntas continham questionamentos que, buscando aprofundar o conhecimento em relação a determinado tópico, se desdobravam em demais questões. Sendo assim, a pergunta nº 5 estava associada às questões nº 5.1, 5.2 e 5.3; a pergunta nº 6 estava associada à questão nº 6.1, e, à pergunta nº 7, às questões 7.1, 7.2 e 7.3.

Antes de acessar as perguntas em relação ao tema da pesquisa, os respondentes leram a Carta de Apresentação e os Termos de Consentimento e Livre Esclarecido. Após a leitura de ambos, o formulário indicava a obrigatoriedade dos respondentes assinalarem que estavam concordando (ou não) em participar da pesquisa. Os dados e os contatos da pesquisadora e do orientador da pesquisa foram informados para qualquer dúvida referente ao processo.

Dentre os sete questionários integralmente respondidos, 4 deles foram de coordenadores da IES1 e 3 foram da IES2³⁷. Tratou-se de um percentual viável de pesquisa, uma vez que trouxe indicativos fundamentais a respeito dos encaminhamentos, ou não, do ENLACES nas instituições. Dentre os sete cursos do Plano Piloto, tivemos devolutiva dos participantes de cinco cursos, como segue descrito no quadro:

Quadro 1: Coordenadores respondentes por curso e IES

Cursos	Respondentes da IES1	Respondentes da IES2
Curso A	X	
Curso B		X
Curso C	X	
Curso D	X	X
Curso E	X	X
Curso F		
Curso G		

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa.

A partir do quadro 1, observamos que o curso A obteve resposta da IES1, o curso B da IES2 e o curso C da IES1. Os cursos D e E obtiveram respostas referentes às IES1 e IES2 e, os cursos F e G não tiveram respondentes. Deste modo, dos sete cursos participantes do Plano Piloto do ENLACES, nossa aplicação de questionários conseguiu contemplar cinco deles, totalizando 7 coordenadores respondentes.

Para melhor caracterização dos participantes da pesquisa, identificamos que 57,1% atuam como coordenadores do curso há 1 ano, 28,6% há dois anos e 14,3% há mais de 2 anos. Ao formular tal questão, tínhamos como hipótese que tais informações, ao indicarem o tempo de envolvimento dos coordenadores com as ações pedagógicas e institucionais dos cursos, estariam associadas ao maior conhecimento dos mesmos em relação à integração acadêmica e, mais especificamente, ao ENLACES e seu Plano Piloto. A organização do quadro 2 teve como objetivo nos auxiliar na compreensão de tais observações, relacionando os cursos pesquisados e o tempo de atuação dos respondentes na coordenação com o conhecimento dos respectivos coordenadores em relação ao Espaço. A seguir, temos o quadro:

³⁷ Nesta pesquisa, para que não haja identificação dos respondentes a partir da correlação entre os cursos e os seus coordenadores, haja vista ser um cargo de conhecimento público, transcrevemos, aleatoriamente, as instituições universitárias como IES1 e IES2. Os cursos também foram aleatoriamente discriminados como sendo “curso A”, “curso B”, “curso C”, “curso D”, “curso E”, “curso F” e “curso G”.

Quadro 2: Cursos pesquisados, tempo de atuação dos respondentes na coordenação dos cursos, por IES, na relação com o conhecimento do ENLACES

IES	Curso	Tempo de coordenação do curso	Conhecimento do ENLACES
IES1	Curso A	1 ano	Sim
IES1	Curso C	1 ano	Sim
IES1	Curso D	Mais de 2 anos	Sim
IES1	Curso E	1 ano	Não
IES2	Curso B	2 anos	Não
IES2	Curso D	2 anos	Não
IES2	Curso E	1 ano	Não

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa

A partir da análise dos dados percebemos que, entre os cursos pesquisados, 42,9% dos coordenadores indicaram que tinham conhecimento do ENLACES e 57,1% apontaram desconhecer o Espaço. Nesta observação, não houve uma correspondência direta entre o tempo de atuação dos respondentes na coordenação do curso e o conhecimento do ENLACES. Diferente, a análise do quadro indica que o conhecimento do Espaço, antes de se relacionar ao tempo de atuação do respondente na coordenação, está mais associado à instituição pesquisada, já que, dentre os respondentes da IES1, a maioria (75%) apontou conhecer o ENLACES, enquanto que, na IES2, nenhum coordenador sinalizou conhecimento do Espaço.

Com base no mesmo quadro 2, percebemos que, dentre os coordenadores respondentes, três indicaram conhecimento do ENLACES, sendo dos cursos A, C e D da IES1.

Com base nesses dados, a segunda fase da pesquisa envolveu aplicação de questionário aos docentes desses cursos, também com envio de formulário Google, via e-mail institucional. O objetivo foi compreender a percepção dos docentes que atuam no curso em relação ao ENLACES e aos seus encaminhamentos.

Dentre os professores contatados via e-mail (110 professores), obtivemos 17 devolutivas, como seguem descritas no quadro:

Quadro 3: Número de docentes respondentes, por curso da IES 1

Curso	IES	Nº de docentes respondentes
Curso A	IES1	7
Curso C	IES1	4
Curso D	IES1	6

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa.

Ao analisarmos o baixo número de respondentes, temos como hipótese que, diferente dos coordenadores, em que foi possível entrar em contato por telefone para sinalizar o envio dos formulários da pesquisa ao correio eletrônico, aos docentes somente enviamos os questionários via e-mail, sem estabelecer qualquer contato complementar, haja vista o número significativo de docentes a serem contatados e a inviabilidade de procedermos da mesma forma. Além disso, o acesso aos docentes se deu somente via e-mail institucional, o qual nem sempre é o principal contato dos professores, sendo, em alguns casos, pouco ou quase nunca utilizado por eles. Diante do exposto, temos como hipótese que, mesmo enviando e-mail a todos os docentes, uma parte deles pode não ter tido conhecimento da pesquisa e da aplicação do formulário.

Contudo, mesmo diante do baixo percentual de docentes respondentes, a apreciação do material tem viabilidade de análise, uma vez que encontra articulação e complementaridade junto às respostas apontadas pelos coordenadores na fase 1. Deste modo, a problematização dos resultados das duas fases que compõem a pesquisa ocorreu de forma associada, ampliando e viabilizando nossas discussões.

3.2.1 Conhecimento do ENLACES e seus processos de integração na região: uma análise das IES brasileiras que integram o Plano Piloto

Este tópico inicia a análise dos formulários em suas questões cujo tema central foi o ENLACES. Partimos, deste modo, de dados quantitativos que apontam o conhecimento (ou não) do ENLACES em ambas instituições, tanto pelos coordenadores dos cursos investigados, quanto pelos docentes inseridos na fase 2 da pesquisa, e discorreremos sobre as modalidades e ações encaminhadas nesse contexto. Sintetizando tais informações, os quadros que seguem nos auxiliam nas problematizações.

Quadro 4: Indicação do conhecimento do ENLACES pelos coordenadores e suas modalidades de ações, por curso e IES.

IES	Curso	Conhecimento do ENLACES	Modalidade
IES1	Curso A	Sim	Sistema de Créditos e Reorganização da Matriz Curricular
	Curso C		Sistema de Créditos
	Curso D		Nenhum ³⁸

³⁸ Ao indicar “nenhum” em relação às modalidades de ações do ENLACES, o respondente deixa de apontar as ações e estratégias predominantes nos desdobramentos do Espaço no curso em que é coordenador, indicando um desconhecimento em relação aos encaminhamentos práticos do Espaço.

	Curso E	Não	-
IES2	Curso B	Não	-
	Curso D		-
	Curso E		-

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa.

Aos coordenadores participantes que indicaram conhecimento do ENLACES (cursos A, C e D da IES1), questionamos sobre as modalidades das ações que eles poderiam pontuar deste processo, no curso em que atuam, dentre as opções: a) sistema de créditos, b) reorganização da matriz curricular do curso, c) outro. A modalidade de sistema de créditos foi apontada duas vezes como referência aos processos do ENLACES na IES 1, sendo que a reorganização da matriz curricular do curso obteve 1 indicativo.

Por sistema de créditos consideramos a contabilização de horas/aulas de referência das disciplinas dos cursos. A reorganização da matriz curricular implica a estrutura do currículo do curso, seus conteúdos e ementas, em seu alinhamento em relação aos demais currículos das IES do Plano Piloto do ENLACES.

A opção “outro” não foi apontada por nenhum coordenador, indicando que as ações do ENLACES transcorrem, como apresentado em seu Projeto Piloto, pela via da organização do sistema de créditos e da matriz curricular dos cursos.

Para melhor analisarmos essas recorrências, a questão 5.2 foi uma pergunta aberta em que buscamos compreender como a proposta do Espaço foi sendo tratada com os docentes do curso. O quadro a seguir sintetiza as devolutivas dos coordenadores.

Quadro 5: Encaminhamentos das ações do ENLACES com os docentes dos cursos A, C e D da IES 1

Cursos	IES	Encaminhamentos do ENLACES com os docentes do curso
Curso A	IES1	[A proposta] tem sido discutida ainda no âmbito da coordenação.
Curso C	IES1	A proposta tem sido tratada dentro da coordenação, somente. E tem sido feita universidade por universidade, dada a heterogeneidade dos currículos [do curso C] entre as diferentes universidades participantes do ENLACES.
Curso D	IES1	Foi introduzida.

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa.

Dois dos coordenadores (cursos A e C) sinalizaram que as discussões ainda estão ocorrendo no âmbito da coordenação. Dentre eles, um participante indicou que, em relação ao sistema de créditos, “tem sido feita universidade por universidade, dada a heterogeneidade dos currículos [do curso C] entre as diferentes universidades participantes do ENLACES” (Respondente curso C). Essa resposta pode ser um indicativo que justifica o conhecimento do Espaço pelos coordenadores da IES1 e o

desconhecimento pelos coordenadores da IES2, na medida em que as ações tem ocorrido “universidade por universidade”. Contudo, é incipiente estabelecer esta relação direta sem analisarmos outras referências, bem como a totalidade dos cursos que integram o Plano Piloto na IES2, uma vez que ambas as universidades noticiaram em seus sites institucionais a presença de discussões sobre a construção e consolidação do ENLACES em seu interior, como mostramos no quadro 6.

Quadro 6: Notícias sobre debates, discussões e desdobramentos do ENLACES nas universidades brasileiras que integram seu Plano Piloto³⁹

Data	Universidade ⁴⁰	Notícias	Disponível em:
02/07/2015	UFMG	Em reunião no Panamá, universidades latino-americanas e caribenhas discutem normatização de intercâmbio estudantil	https://www.ufmg.br/online/arquivos/039114.shtml
05/11/2015	UFMG	Reitores latino-americanos discutem normatização de titulações duplas e intercâmbio estudantil	https://www.ufmg.br/online/arquivos/040815.shtml
28/04/2016	UNICAMP	Universidades do Brasil e Cone Sul discutem integração	http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/04/28/universidades-do-brasil-e-cone-sul-discutem-integracao
22/08/2016	UFMG	UFMG sedia encontro de entidade que reúne instituições latino-americanas e caribenhas	https://www.ufmg.br/online/arquivos/044910.shtml
26/08/2016	UFMG	Grupo discute educação superior na América Latina	https://ufmg.br/comunicacao/noticias/grupo-discute-educacao-superior-na-america-latina
03/12/2018	UFMG	Instituições da América Latina e do Caribe vão consolidar plano de ação para os próximos 10 anos	https://ufmg.br/comunicacao/noticias/instituicoes-da-america-latina-e-do-caribe-vao-consolidar-plano-de-acao-para-os-proximos-10-anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora para esta pesquisa.

³⁹ O quadro dispõe de todas as notícias localizadas nos sites institucionais das duas universidades, a partir do descritor “ENLACES” no campo de busca, entre os dias 14 de setembro de 2019 e 30 de novembro de 2019.

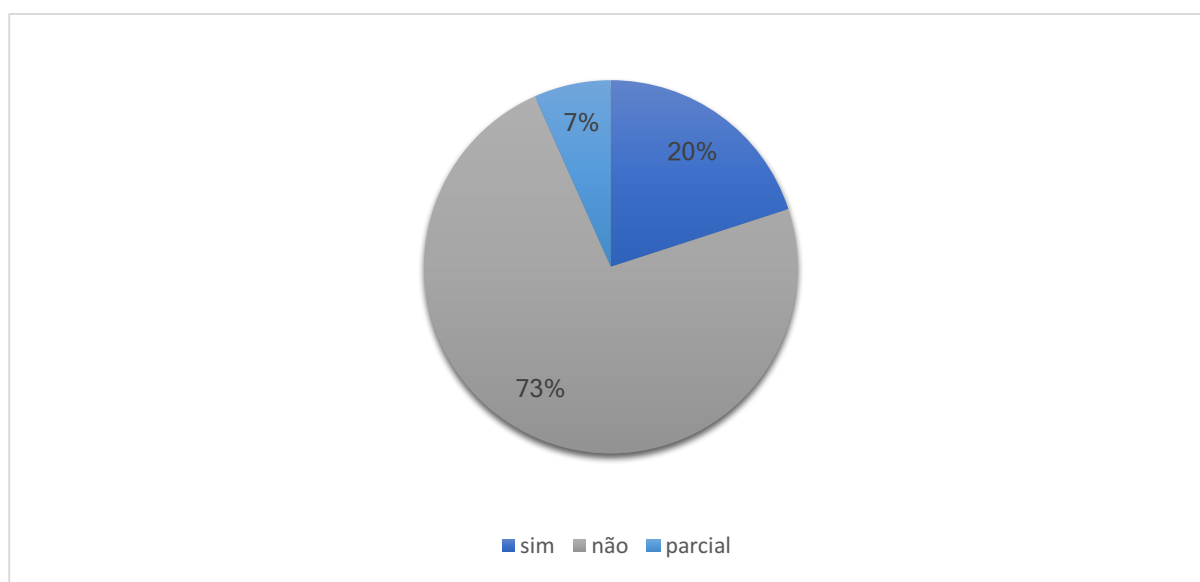
⁴⁰ A disposição das universidades no quadro seguiu a ordem cronológica de publicação das notícias.

Ao lermos as notícias percebemos que em ambas instituições ocorrem discussões em relação ao ENLACES e suas possibilidades de articulação contexto da ALC. Contudo, não percebemos, em nenhuma delas, a participação dos docentes nessas discussões do Espaço, de modo que são os reitores e as redes mais amplas de integração, como a UDUAL e a AUGM, que aparecem como principais mediadoras no desenvolvimento do ENLACES, como apontado no trecho:

As normas que vão regulamentar o Espaço Latino-americano e Caribenho de Ensino Superior (Enlaces) estão sendo discutidas nesta segunda-feira, 22, na UFMG, por representantes da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) e da União de Universidades da América Latina e do Caribe (Udual). (UFMG, 2006b, s/p)

Analisamos desse movimento que o ENLACES pode estar se articulando a partir de uma estrutura verticalizada de ações que, instituídas nas instâncias da UNESCO e IESALC, a partir da CRES 2008, e, nesse processo, por associações e redes regionais de integração da Educação Superior na ALC, ainda não atingiram de forma efetiva as esferas locais, mesmo sendo expressado o conhecimento do mesmo por coordenadores e docentes.

Gráfico 2: Percentual de conhecimento do ENLACES entre os docentes respondentes



Fonte: Gráfico elaborado pela autora para esta pesquisa.

A partir do quadro 5, identificamos que a maioria dos docentes, até o momento, desconhecem o ENLACES. Isso pode nos indicar que os movimentos do Espaço, ao serem verticalizados, implica uma tramitação dos processos decisórios das ações

centralizadas nas esferas mais amplas de gestão e a não integração dos docentes nesses movimentos.

O baixo número de docentes respondentes em relação à totalidade de professores do curso inviabilizou uma análise muito aprofundada em relação aos encaminhamentos do ENLACES e a participação dos docentes nesse processo. Contudo, pudemos perceber que os docentes respondentes sinalizaram que os coordenadores são parte das discussões do Espaço, e os docentes não indicaram um alto nível de envolvimento nesses processos.

Na complementaridade das análises, questionamos os docentes sobre o conhecimento que tem da ocorrência de alterações no curso em função do ENLACES. A partir dos dados, podemos compreender que o Espaço, em grande medida, foi desenvolvido e articulado partindo ações centralizadas nas esferas mais amplas de integração da Educação Superior, deixando de promover, no contexto junto aos docentes, um movimento de discussão. Deste modo, nem todos os docentes respondentes sinalizaram conhecimento do ENLACES, corroborando com as informações prestadas por seus respectivos coordenadores, os quais indicaram o pouco envolvimento dos docentes nos processos de organização do Espaço. Verticalizadas, as ações também foram pouco socializadas até o momento, de modo que as devolutivas, mesmo restritas a um pequeno número de respondentes, indicaram que o processo tem sido pouco divulgado ao corpo docente, sem proceder, desde a instituição do Espaço, com alterações no curso que fundamentem maior integração da Educação Superior na ALC.

Em outro aprofundamento, buscamos compreender a visão dos coordenadores participantes em relação às oportunidades da criação de um Espaço para integração como forma de oportunizar intercâmbios com a Educação Superior na região. Nesta análise, ao passo que os respondentes apontaram a importância da criação e consolidação do Espaço como forma de fortalecer a IES na América Latina e Caribe e seus intercâmbios – aqui mais aproximados da mobilidade acadêmica – destacam que o financiamento é um ponto a ser levado em consideração nesse processo. De acordo com o coordenador do curso A, “o ENLACES facilitaria este processo e estaríamos fortalecendo a América Latina bem como ampliando conhecimento e vivência de nossos alunos.” (Respondente curso A, IES 1)

O coordenador do curso C sinalizou que participou das reuniões específicas do ENLACES para os cursos C e E “e todas as Universidades presentes se mostraram

bastante favoráveis ao assunto”, o que indica um interesse em comum das instituições na direção da mobilidade acadêmica, mas, como completa o próprio docente, “o mais difícil é a verba para viabilizar este processo” (Respondente curso C, IES 1). Além disso, questões relacionadas à equivalência de créditos e currículos estão imbricadas à mobilidade acadêmica e as definições desses processos ainda encontram barreiras a serem transpostas pela via de acordos e anuências dos Estados. Isso significa dizer que esbarram em questões políticas e econômicas as quais, diante do atual quadro da América Latina, principalmente no Cone Sul, seguem em crise e inviabilizam decisões de cooperação e colaboração internacional. O diálogo dificultoso entre os países e de desvalorização do contingente latino-americano e caribenho limita significativamente ações de cooperação nas áreas da ciência e do desenvolvimento em pesquisa e tecnologia. Nessa perspectiva, cabem os questionamentos de Brunner (2008), ao destacar:

En estas condiciones, ¿cómo imaginar que los representantes del poder político nacional podrían, reunidos entre sí, decretar – por encima de las cabezas de los rectores y de sus instituciones – un proceso de integración, que incluyera, como hizo la Declaración de Bolonia, la adopción de una estructura común de los estudios, el establecimiento de un sistema de créditos transferibles de aprendizaje, el desarrollo de criterios y metodologías comparables para el aseguramiento de la calidad, la promoción de la dimensión latinoamericana en la enseñanza superior y el impulso a la movilidad de los estudiantes, investigadores y profesores dentro de un espacio común del saber y los conocimientos? (BRUNNER, 2008, p. 121)

Além dos questionamentos interpostos por Brunner (2008), questionamos a existência real da materialização das condições políticas e econômicas ideais na ALC para efetivação dos encaminhamentos de uma integração pautada no desenvolvimento da região como um todo, no seu sentido humano e democrático ideal. Será necessário, então, esperar o tempo e as condições políticas ideais? Elas se concretizarão? O que seria, então, um Espaço de Educação Superior nesse contexto?

Longe de ser apenas um pormenor nas questões relativas à internacionalização da Educação Superior, questões e enfrentamentos políticos, econômicos e sociais estão diretamente relacionados aos movimentos de integração da formação acadêmica, colocando em xeque o fortalecimento da região diante dos desafios macroeconômicos do sistema capitalista. Prorrogam-se, assim, movimentos de consolidação da região enquanto bloco, interferindo significativamente na visão que

os Estados tem e nos encaminhamentos que promovem em relação à Educação Superior.

Nessa temática, questionamos, aos docentes que conhecem o Espaço, sobre os limites que percebem nos encaminhamentos do ENLACES. Na visão deles existem, como limites dos seus encaminhamentos, o preconceito em relação à ALC e a falta de divulgação dos seus processos aos docentes. O preconceito em relação à ALC pode estar associado ao nível de desenvolvimento da produção científica brasileira em relação aos demais países do continente, uma vez que, como destacado no Relatório da Clarivate para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre panorama da produção científica do Brasil entre 2011 e 2016, o país é o 13º maior produtor de publicações de pesquisa (*papers*) em nível mundial, e seus resultados de pesquisa crescem anualmente. (CROSS et. al., 2018)

Como considerações finais em relação aos dados apresentados até aqui, que priorizaram os encaminhamentos do ENLACES, analisamos que, diante de um contexto tão diverso de instituições, há sinais de tentativas de aproximação curricular e sistema de créditos, a partir do Plano Piloto do Espaço.

Contudo, tais encaminhamentos, demandando uma estruturação nos padrões de créditos e sistemas de equivalência, pouco tem incluído os docentes dos cursos que integram o Plano, o que implica em um movimento centralizado nos coordenadores dos cursos a partir de um direcionamento das agências e instituições mais amplas de negociações e anuências para Educação Superior na ALC. Ao não incluir os docentes, o Plano deixa de ser um instrumento do curso como um todo para ser um arranjo à ordenamentos políticos verticalizados. Diferente, a inserção dos docentes e, também, dos estudantes universitários (o que não foi avaliado na abrangência desta pesquisa) ampliaria as relações sociais e acadêmicas que se estabelecem na conjuntura da política, indo para além de uma iniciativa pontual e incipiente, para poder se tornar um espaço de apropriação das possibilidades e limites da integração da Educação Superior no bloco. Tal estruturação, articulada aos diferentes atores que se inserem no campo da institucional da Educação Superior, poderia ampliar o conhecimento dos sujeitos em relação ao potencial econômico e social para a região do fortalecimento do bloco, tendo como ponto de partida a criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe.

Deixando de contemplar os diferentes sujeitos, o ENLACES pode estar ocorrendo, predominantemente, tendo como pressuposto anuências centralizadas, o

que não implica ações que minimizam as raízes das dissonâncias entre os diferentes sistemas de Educação Superior, com foco na valorização da ALC em termos políticos e econômicos de desenvolvimento da região como bloco. Em outras palavras, mesmo inserida em um discurso da internacionalização da Educação Superior como meio de cooperação e mobilizadora de processos de intercâmbio de promoção do desenvolvimento no continente, pouco assume em suas ações efetivas, principalmente por meio do seu Plano Piloto, tempos, espaços e movimentos que frutifiquem seu discurso, ao contrário, seguindo uma estrutura verticalizada, tem se distanciado da consolidação de esforços práticos de fortalecimento e valorização do sistema de Educação Superior da ALC como um todo.

Nas análises desses encaminhamentos, destacamos a compreensão de Lima (2012) sobre a consciência coletiva que aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, uma vez que “coloca como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a universidade e seu entorno e todos os interesses sociais numa dimensão universal, humanizadora e democrática” (LIMA, 2012, 162). Ou seja, trata-se de uma consciência que emancipa, produzida em termos democráticos e tendo os sujeitos como parte indissociável de história, com direito de vez, voz e voto. (LIMA, 2012)

3.2.2 Criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: medidas necessárias, mobilidade acadêmica, estrutura curricular e obstáculos

Buscamos, na seção III, identificar e compreender a visão dos coordenadores e docentes sobre os processos envolvidos na construção e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, para além das ações do ENLACES. Neste quadro de análise, indagamos, primeiramente, sobre as medidas que seriam necessárias à sua criação e institucionalização.

Para melhor análise dos dados obtidos, com vistas à uma problematização que se desdobrou em pontos e contrapontos, estabelecemos, a partir das devolutivas do questionário, três categorias de análise, as quais concentram as respostas dos coordenadores e professores. Isso significa dizer que, das respostas obtidas na seção III, projetamos três categorias, sendo elas, 1) ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES; 2) constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum e, 3) financiamento e recursos financeiros.

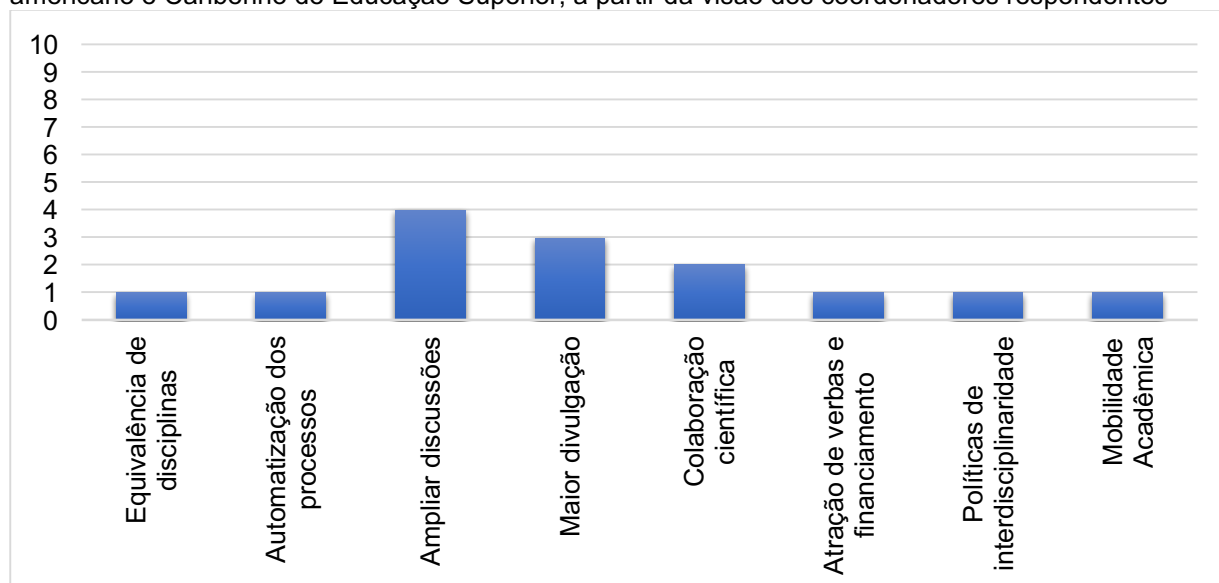
A disposição das categorias de análise obedeceu a conjuntura das respostas obtidas a partir dos respondentes, de modo que, na primeira categoria, referente às ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre os cursos e as IES, estão procedimentos indicados pelos respondentes que implicam, em grande medida, o alinhamento entre os diferentes cursos, IES e modelos de Educação Superior. Estão, nesta categoria, pressupostos da integração acadêmica mediados pela padronização dos sistemas e, portanto, tendo a equivalência como referência para intercâmbios, mobilidade e integração.

A segunda categoria compreendeu aspectos da integração acadêmico-científica pela via da construção de mecanismos de consolidação de objetos e ações em comum, no engajamento político e epistemológico da Educação Superior no conjunto do bloco como um todo.

As questões de financiamento, transpassando quaisquer ações de integração e cooperação à nível multiescalar, refere-se aos recursos objetivos disponíveis para planejamento, atividades acadêmicas e científicas, mobilidade, dentre outros. Esta categoria fundamenta o engajamento político e econômico envolvido na internacionalização da Educação Superior, de modo que o financiamento subjaz, em um plano central, os encaminhamentos de processos de construção de consolidação de um Espaço de Educação Superior.

Diante deste quadro de análise, ao questionarmos os coordenadores e os professores em relação às medidas necessárias à criação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, obtivemos as seguintes devolutivas:

Gráfico 3: Medidas que seriam necessárias para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, a partir da visão dos coordenadores respondentes



Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

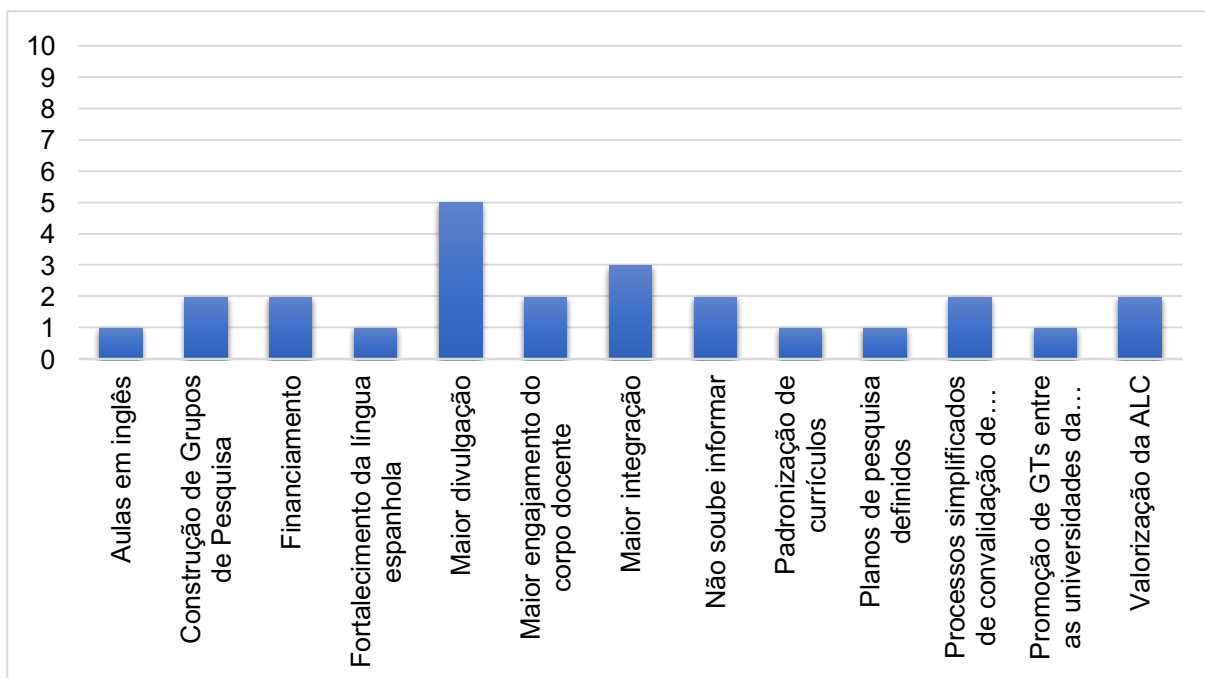
Dentre as categorias, pudemos inferir que a equivalência de disciplinas, a automatização dos processos e a mobilidade acadêmica são medidas apontadas pelos coordenadores que indicam ações práticas na configuração de um Espaço de Educação Superior, que opera pela via do estabelecimento de padrões de proximidade entre as instituições, no que se refere aos currículos, créditos e demais processos, colaborando, desta forma, com a ampliação da mobilidade acadêmica e convalidação de cursos e diplomas. Ou seja, ao buscar um alinhamento entre os diferentes modelos de Educação Superior, tais medidas apresentadas configuram-se como meios de integração que parte da padronização dos sistemas para melhor viabilizar a equivalência e a transposição acadêmica de pessoas e formação superior.

Por outra via, as medidas de ampliação das discussões, maior divulgação, colaboração científica e políticas de interdisciplinaridade são pontuações dos coordenadores que, operando pela edificação de um engajamento da ALC na arquitetura de um Espaço de Educação Superior, transcorrem pela possibilidade de fortalecimento do bloco em objetos e ações, a partir de movimentos de articulação de conhecimentos em comum.

Na categoria do financiamento foram alocados os indicativos de atração de verbas e de financiamento.

Para os docentes, as indicações compreenderam: 1) maior divulgação; 2) maior engajamento do corpo docentes; 3) promoção de Grupos de Trabalho (GTs) e Grupos de Pesquisa (GPs); 4) maior integração; 5) financiamento; 6) processos simplificados de convalidação de diplomas; 7) fortalecimento da língua espanhola; 8) valorização da ALC e, 9) padronização de currículos, como pode ser observado no gráfico 4.

Gráfico 4: Medidas que seriam necessárias para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, a partir da visão dos docentes respondentes

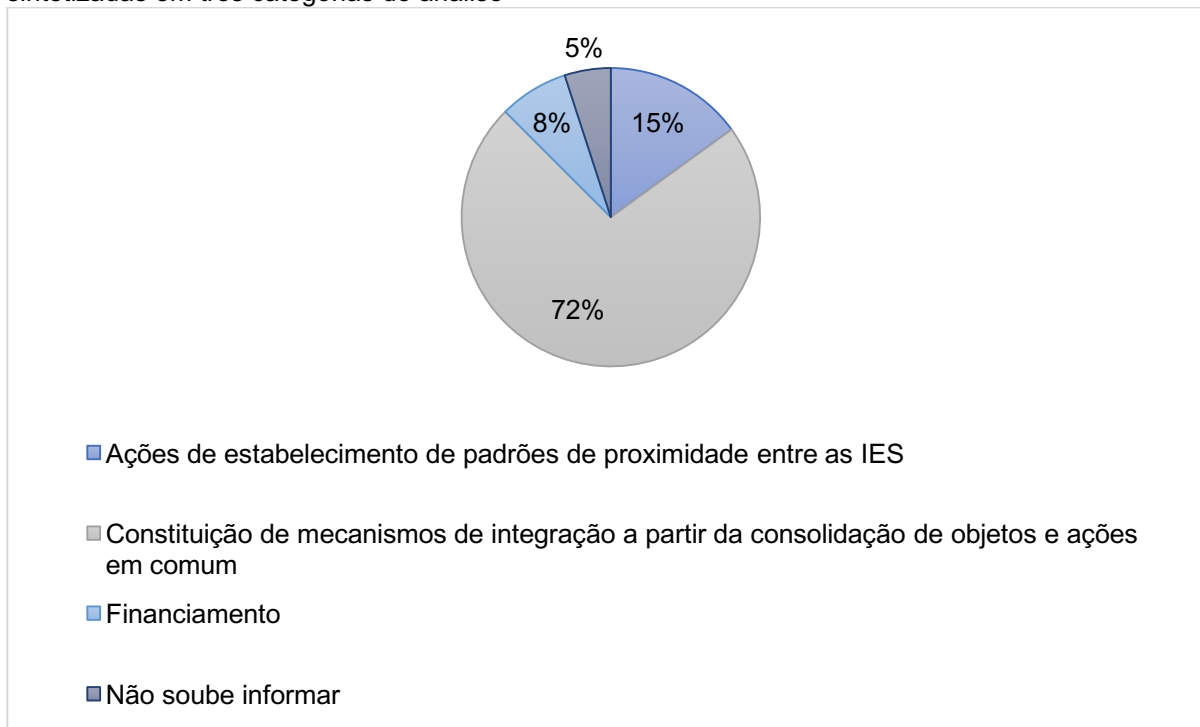


Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

Dentre as respostas dos docentes, as medidas indicadas que se diferem das devolutivas dos coordenadores são: maior engajamento do corpo docente; promoção de Grupos de Trabalho (GTs) e Grupos de Pesquis (GPs); maior integração; fortalecimento da língua espanhola e, valorização da ALC. Pudemos verificar que trataram-se de ações mais sistematizadas e pontuais de movimentos de articulação de conhecimentos em comum, na base do fortalecimento do bloco em objetos e ações em conjunto. Deste modo, condensadas em processos precisos, a promoção de GTs e GPs, o fortalecimento da língua espanhola e a valorização da ALC sinalizam ações focadas de estabelecimento de um Espaço de Educação Superior, agrupando-se à categoria da constituição de mecanismos de consolidação de objetos e ações, no movimento de articulação de conhecimentos em comum.

Na categoria compreendida pelo estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES e cursos na região, tivemos pontuados processos simplificados de convalidação e padronização dos currículos. O financiamento também foi apontado como medida fundamental ao desenvolvimento do Espaço. A partir da formação das três categorias mais amplas de análise, a disposição das devolutivas puderam ser sintetizadas como apresentado no gráfico 5.

Gráfico 5: Medidas necessárias para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, a partir da visão dos coordenadores e docentes respondentes, sintetizadas em três categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

O gráfico apresentado mostra que, dentre as medidas indicadas pelos coordenadores e docentes nas duas IES em que a pesquisa foi realizada, 72% delas encontram-se na categoria da constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum. O percentual de indicações de financiamento foi de 8% e as ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre cursos e IES de 15%. Um percentual de 5% não souberam informar.

Por esta via de análise, na visão dos coordenadores e docentes respondentes, a construção em um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, para além do ENLACES, precisa compreender um movimento de articulação de conhecimentos em comum, o que implica pensar em maior divulgação dos objetivos e potencialidades do Espaço, discussões em relação a sua criação e consolidação, promoção de GTs e GPs para estudos da América Latina e Caribe e sua história, colaboração científica entre cursos e instituições, engajamento do corpo docente, valorização da ALC e fortalecimento da língua espanhola.

A partir dos dados e das análises, temos um indicativo de que o ENLACES, por meio de ações centralizadas, pouco tem colaborado com a mobilização de uma estrutura epistemológica que fundamente a compreensão da importância desse um Espaço de Educação Superior para América Latina e Caribe, pelo menos nas

universidades brasileiras participantes de seu Projeto Piloto, tampouco tem se pautado na socialização da existência desse movimento nas instituições, apresentando-se muito mais como meio de institucionalização de acordos verticalizados, que precariamente poderão efetivar a consolidação de uma perspectiva de integração acadêmica para fins de fortalecimento da região como um bloco.

Como não foram apontados indicativos de que já ocorreram alterações concretas nos cursos que integram o Plano, o ENLACES também não tem se mostrado, até o momento, eficiente nos encaminhamentos projetados pela via da padronização de currículos entre as IES, pelo menos que foi analisado nos limites desta pesquisa. Deste modo, ainda faltam ao ENLACES ações concretas para que sua criação seja consolidada na região.

Como destaca Brunner (2008), “nos encontramos ante una realidad insoslayable. Los sistemas nacionales de educación superior de la región latinoamericana, presentan obstáculos estructurales”, que envolvem “[...] organización y funcionamiento.”⁴¹ (BRUNNER, 2008, p. 128)

Neste sentido, podemos, ao não ser pontuado um percentual relevante de articulação dos diferentes sistemas de Educação Superior na região, compreender que a criação do ENLACES ainda é incipiente no contexto da América Latina e Caribe.

Questionamos ainda, aos coordenadores e aos docentes, as medidas que consideram necessárias para a criação desse espaço quanto à mobilidade acadêmica e estrutura curricular. Os quadros e discussões que seguem analisam a visão dos coordenadores e docentes em cada uma das temáticas.

Quadro 7: Medidas necessárias à mobilidade acadêmica para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, na visão dos coordenadores

Medidas à mobilidade acadêmica	Nº de indicações
Parcerias e convênios interinstitucionais	3
Equivalência de disciplinas	1
Automatização do processo	1
Divulgação	1
Financiamento	1

⁴¹ “Estamos diante de uma realidade inevitável. Os sistemas nacionais de ensino superior da região da América Latina apresentam obstáculos estruturais” que envolvem “[...]organização e funcionamento.” (BRUNNER, 2008, p. 128)

Intercâmbio/ Bolsas	2
Avaliação das condições de oferta das IES	1

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

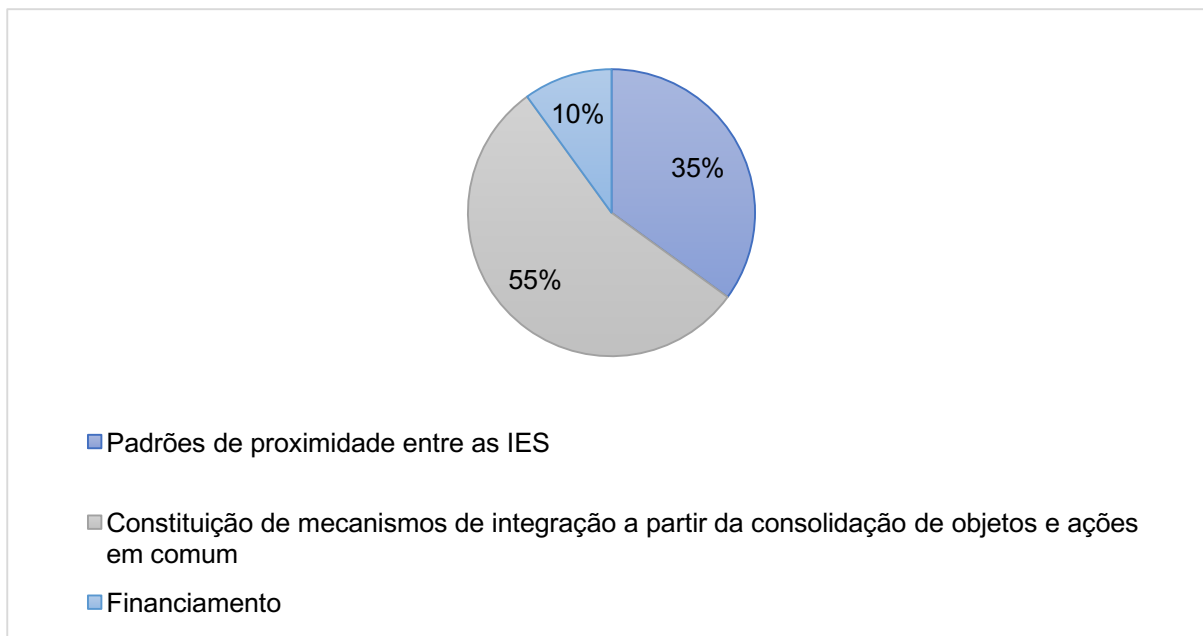
Quadro 8: Medidas necessárias à mobilidade acadêmica para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, na visão dos docentes

Medidas à mobilidade acadêmica	Nº de indicações
Facilitar sistema de vistos	1
Flexibilidade de currículos	1
Bolsas de estudo/ intercâmbio de docentes e estudantes	9
Aulas em inglês	1
Recursos financeiros	4
Editais específicos e disciplinas	2
Equivalência	2
Qualidade de ensino	1
Não soube informar	1

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

Problematizando as devolutivas pela mesma via das categorias de análise utilizadas anteriormente, temos que, em relação à mobilidade acadêmica, as ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES, concentrando a equivalência de disciplinas, a automatização do processo, a avaliação das condições de oferta, a facilitação do sistema de vistos, a flexibilidade dos currículos e qualidade de ensino, totalizou 35% das indicações entre coordenadores e docentes. A categoria de financiamento – agrupando recursos financeiros e financiamento – obteve 10% das indicações e, na categoria dos movimentos de articulação de conhecimento em comum concentrou mais da metade das indicações, compreendendo 55% das medidas sinalizadas, como disposto no gráfico 6.

Gráfico 6: Medidas necessárias à mobilidade acadêmica, a partir da visão dos coordenadores e docentes respondentes, sintetizadas em três categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

Mais uma vez, a categoria que agrupa a constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum para ALC – parcerias e convênios interinstitucionais, divulgação, intercâmbio/ bolsas, preparação das IES para receber os estudantes, editais específicos e disciplinas, principalmente, a partir da língua espanhola – são mais indicados entre os respondentes se compararmos com as ações de estabelecimento de padrões para aproximação das IES e financiamento.

Pontuamos desses dados que, a ideia de construção de um Espaço, pouco tem sua constituição pensada pelos participantes da pesquisa como uma estrutura verticalizada de engendramento de políticas para Educação Superior. Isso implica dizer que os coordenadores e os docentes, interessados nesses processos de internacionalização no contexto da ALC, pontuam que a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe perpassa por discussões amplas e não se limitam à centralidade das agências ou organismos multilaterais.

Isso coloca-se, pois, a partir de Bolonha, há em curso práticas que se projetam, à nível de bloco, pela instauração de padrões de unidades e medidas no campo da Educação Superior, tendo como base sistemas de créditos, tempo de formação, valoração dos cursos e instituições pelos rankings. Como destaca Tello (2015, p. 81) “el proceso de Bolonia, se presenta como un modo para comenzar a cuestionarnos la necesidad de la consolidación del espacio de Educación Superior en Latinoamérica”. Isso significa que Bolonha coloca em pauta um importante processo de integração da

Educação Superior que, diante dos atuais movimentos de mundialização, seguem recorrentes, o que inclui a ALC. Ao mesmo tempo, há de nos opormos a um processo como o de Bolonha na América Latina e Caribe, em que “definimos como el proceso de estandarización y homogenización de la potencialidad del conocimiento”. (TELLO, 2015, p. 81)

Isso, pois, como destacado por Santos (2006, p. 193) ao analisar os processos de homogeneização decorrentes das relações de produção que operam política e economicamente, “o crescente processo de homogeneização ocorre através um processo de hierarquização crescente”. Assim, “a homogeneização exige uma integração dependente, referida a um ponto do espaço, dentro ou fora do mesmo país”, uma vez que são potenciais desarticuladoras das solidariedades locais em um movimento de perda da capacidade de gestão da vida local. (SANTOS, 2006, p. 193)

Em relação à estrutura curricular, temos os seguintes dados a partir dos coordenadores e docentes respondentes:

Quadro 9: Medidas necessárias à estrutura curricular para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, na visão dos coordenadores

Medidas à estrutura curricular	Nº de indicações
Discussão com os professores	1
Alinhamento das estruturas curriculares das IES	1
Disponibilização de informações	1
Período de oferecimento de disciplinas on-line	1
Reconhecimento de disciplinas	1
Convênio formal entre institutos	2

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

Quadro 10: Medidas necessárias à estrutura curricular para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, na visão dos docentes

Medidas à estrutura curricular	Nº de indicações
Estruturas minimamente próximas	1
Currículos mínimos regionais	2
Disciplinas próprias da ALC (história, geografia, urbanização, língua espanhola)	2
Padronização (máxima possível) dos currículos)	1

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

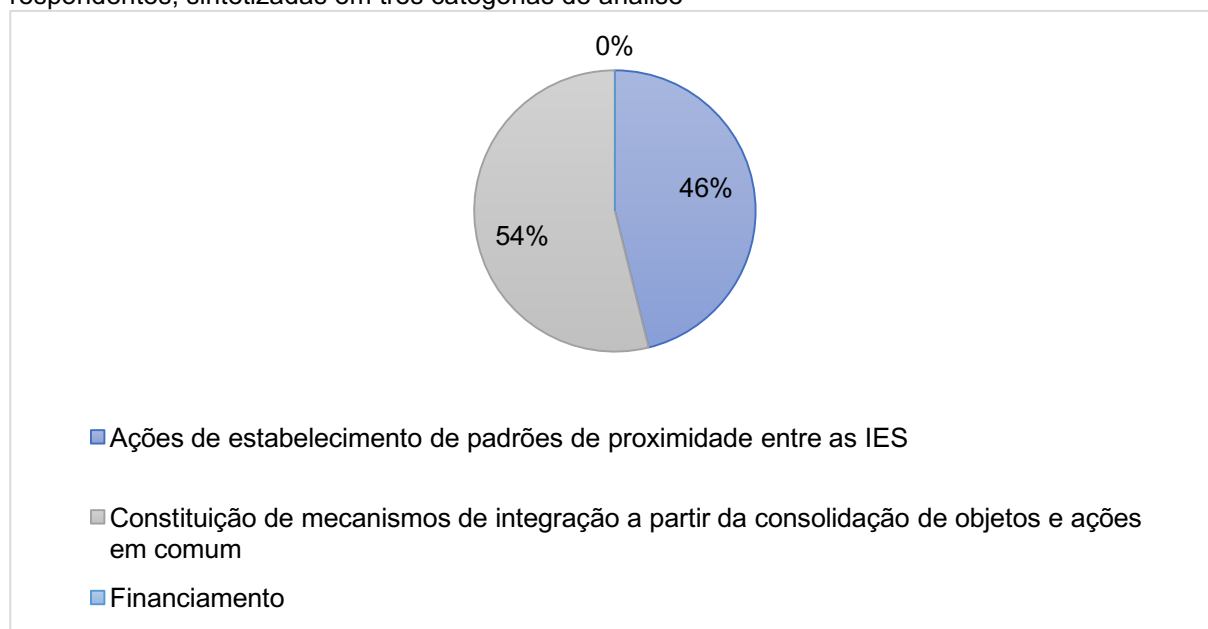
Diante do questionamento sobre as medidas necessárias à estrutura curricular para criação e consolidação de um Espaço viável de Educação Superior destacamos que, na categoria de ações para estruturação de padrões entre cursos e IES da região

foram introduzidos o alinhamento das estruturas curriculares das IES, o reconhecimento de disciplinas, as estruturas minimamente próximas, os currículos mínimos regionais e a padronização (máxima possível) dos currículos. Para a categoria da constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum, inserimos a discussão com os professores, disponibilização de informações, o período de oferecimento de disciplinas on-line, convênio formal entre institutos, as disciplinas próprias da ALC (história, geografia, urbanização, língua espanhola). Isso, pois, enquanto para primeira categoria elencamos dispositivos de padronização e equivalência de estruturas de integração da Educação Superior, para a segunda, indicamos processos cujo objetivo não está no alinhamento de estruturas que se diferem, mas em mecanismos de aproximação entre cursos e IES.

Nesta análise da estrutura curricular não foram indicadas pontuações da categoria de financiamentos.

O gráfico abaixo mostra os resultados nas duas categorias analisadas.

Gráfico 7: Medidas necessárias à estrutura curricular, a partir da visão dos coordenadores e docentes respondentes, sintetizadas em três categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

Mais do que a busca por estabelecimento de padrões entre instituições e na mediação das estruturas, um Espaço de Educação Superior operaria na construção de um movimento de valorização da ALC, tendo como suporte estabelecimento de

convênios e redes de estudos e pesquisas, disciplinas de apropriação histórico-cultural sobre a região, espaços (fóruns) de discussão entre professores e estudantes. Sendo indicado em 54% das medidas, a constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum são mais apontados também no contexto da estrutura curricular.

Coube-nos considerar, contudo, que, operar pela via de convênios e acordos entre IES é parte das ações do Espaço, mas a abrangência do mesmo não se esgota nessa mediação, uma vez que sua amplitude vai além ao operar na consolidação do bloco, mais do que em aproximações pontuais.

Isso possibilitou considerarmos que, ao mediar as integrações entre instituições, o Espaço, não podemos perder de vista que trata-se da constituição de uma força geopolítica ativa nos enfrentamentos econômicos e sociais, os quais são intrínsecos ao sistema capitalista e às relações de poder do mercado globalizado.

Ao passo que a ampliação das redes de conhecimento e de valorização da ALC tem como objetivo o desenvolvimento da região – como um ativo espaço de produção de conhecimento, ciência e tecnológica, valorização de sua cultura, de seu povo, do seu espaço geográfico e de sua constituição histórica – a consolidação de um Espaço de Educação Superior comum pressupõe políticas intergovernamentais fortalecidas, estruturas geopolíticas capazes de operar ativamente na economia mundializada. Objetiva-se, assim, o aumento de sua capacidade produtiva, seu desenvolvimento tecnológico e intelectual, operando na superação da desigualdade social, que assola o continente latino-americano e caribenho, e na preservação e no uso sustentável de suas riquezas naturais, também exploradas.

Assim, considerar formas viáveis de se operar em pontos e as estratégias de aproximação entre os diferentes sistemas de Educação Superior é ter intencionalidade no planejamento e na aplicação de ações, uma vez que, como sintetiza Santos (2006, p. 58) “noção de intencionalidade não é apenas válida para rever a produção do conhecimento. Essa noção é igualmente eficaz na contemplação do processo de produção e de produção das coisas”, decorrendo como “resultado da relação entre o homem e o mundo, entre o homem e o seu entorno.” (SANTOS, 2006, p. 58)

Essa perspectiva de análise coloca-nos diante das palavras de Tello (2015),

Esto supone un gran desafío a nuestra vida académica, si creemos en la superación de la existencia del neoliberalismo académico y ser partícipes

en la emergencia de una universidad latinoamericana para latinoamericanos: **no es sólo cuestión de organización curricular disciplinaria o cambio de estructuras curriculares. Sino un cambio de posicionamiento político que requiere de una disponibilidad interdisciplinaria**, un deseo de cooperación, es decir, una voluntad política que enmarca el diseño de acciones en los propios espacios de la universidad en su inherencia con la realidad social.⁴² (TELLO, 2015, p. 94, *grifos nossos*)

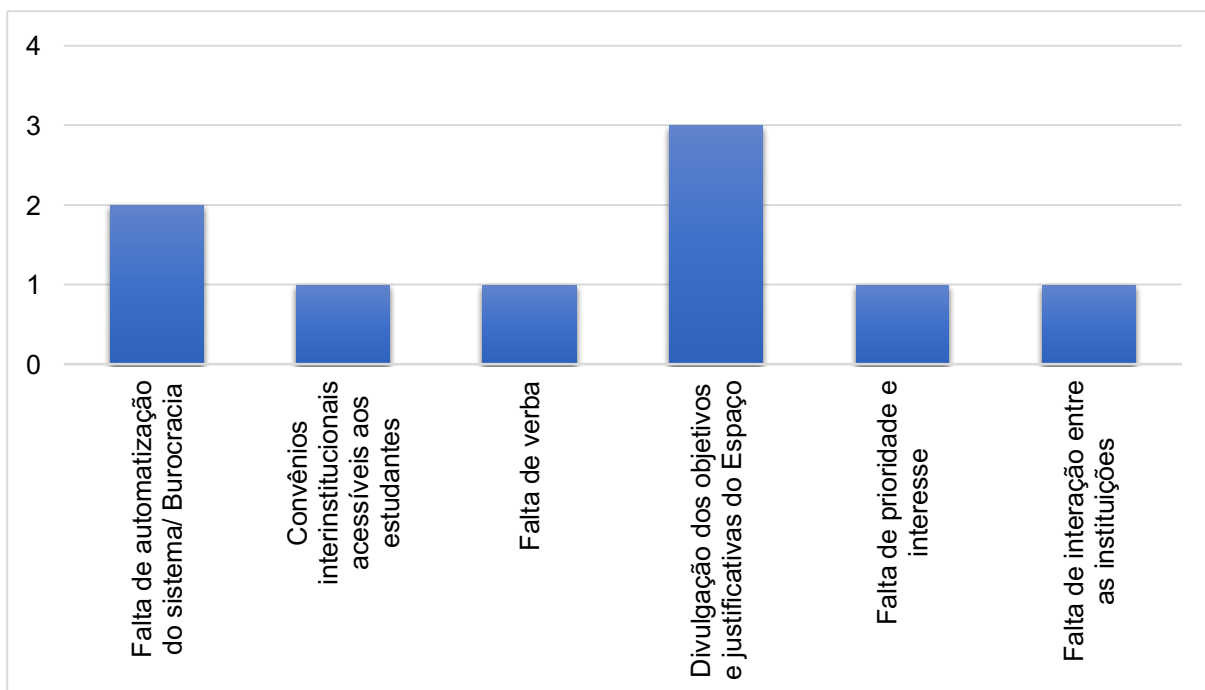
Ou seja, para além dos moldes de Bolonha – em que são tangíveis as operações de afinamento das diferentes estruturas curriculares e de crédito acadêmico, principalmente a partir das anuências dos Estados que viabilizam projetos específicos, como o *Tuning, por exemplo* – projeta-se, como perspectiva, um posicionamento político que incorpore os fundamentos epistemológicos da cooperação acadêmica e científica, impulsionador de estratégias políticas, econômicas e sociais imbricadas na construção e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe.

Assim, há de se projetar um movimento que, articulando processos de aproximação entre os diferentes sistemas de crédito, estrutura curricular e avaliação, consagrem uma arquitetura interdisciplinar, de valorização da ALC, como vontade política do Espaço de Educação Superior, inerente à realidade social.

Na última questão do formulário, indagamos sobre quais seriam, na percepção dos coordenadores, os principais obstáculos para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior. Os dados seguem sistematizados:

Gráfico 8: Principais obstáculos para criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir da visão dos coordenadores respondentes

⁴² “Esse é um grande desafio para a nossa vida acadêmica, se acreditarmos em superar a existência do neoliberalismo acadêmico e estar envolvido no surgimento de uma universidade latino-americana para latino-americanos: não se trata apenas de organização curricular disciplinar ou mudança de estruturas curriculares. Mas uma mudança no posicionamento político que requer disponibilidade interdisciplinar, um desejo de cooperação, ou seja, uma vontade política que enquadra o desenho de ações nos espaços da própria universidade em sua inerência à realidade social.” (TELLO, 2015, p. 94)



Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

Na visão dos coordenadores, os principais obstáculos são a falta de automatização do sistema e a burocracia dos processos de integração acadêmica (2), a falta de convênios acessíveis aos estudantes (1), recursos financeiros (1), falta de divulgação dos objetivos e justificativas dos Espaço (3), falta de prioridade e interesse em termos políticos (1) e, falta de interação entre as instituições.

Quadro 11: Principais obstáculos para criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir da visão dos docentes respondentes

Obstáculos	Nº de indicações
Preconceito em relação à ALC	2
Falta de aproximação das IES que integram a ALC	1
Vontade política	1
Recursos	1
Língua	2
Desconhecimento em relação a ALC	1
Diferenças econômicas e sociais significativas entre os países	1

Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

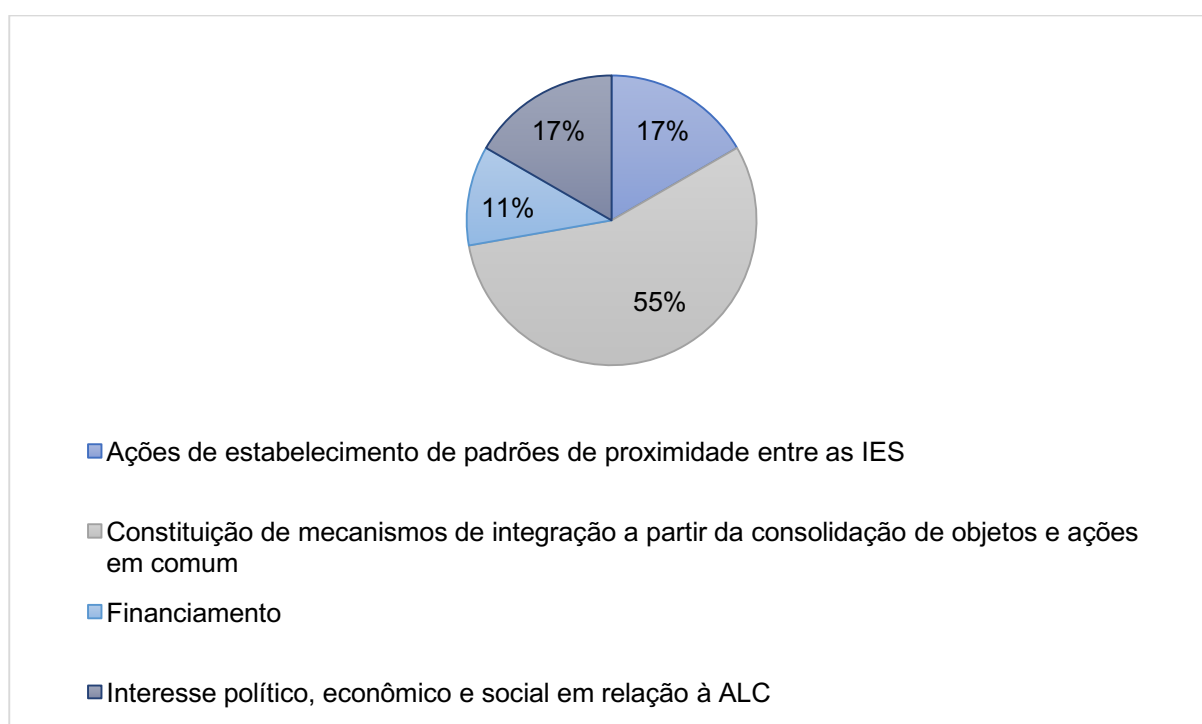
Para os docentes, os principais obstáculos envolvem o preconceito em relação à ALC (2), falta de aproximação das IES (1), vontade política, a qual pode ser compreendida como falta de anuências entre os países na composição de estruturas

políticas fecundas de integração entre as IES da região (1), recursos financeiros (1), diferença em relação à língua (2), desconhecimento em relação à ALC (1), diferenças econômicas e sociais significativas entre os países (1).

Uma vez compreendida a percepção dos respondentes em relação aos obstáculos envolvidos na criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, organizamos as devolutivas dos mesmos em quatro categorias de análise, uma vez que as três categorias até então elaboradas não contemplam a totalidade dos obstáculos apresentados. Desta forma, ao incluir a categoria *interesse político, econômico e social em relação à ALC*, integramos a) falta de prioridade e interesse; b) vontade política; c) diferenças econômicas e sociais significativas entre os países. Tratam-se de obstáculos mediados política e economicamente por anuências entre os Estados, ou situadas neste campo de relações, como no caso da diversidade dos países em termos econômicos e sociais.

A partir do exposto, contemplamos, no gráfico 9, os obstáculos apontados pelos respondentes.

Gráfico 9: Principais obstáculos para criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir da visão dos coordenadores e docentes respondentes, sintetizadas em quatro categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora para esta pesquisa.

Com 17% dos indicativos, as ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES contemplam a falta de aproximação das IES que integram a ALC e a falta de automatização do sistema e sua burocracia. Os movimentos de articulação de conhecimentos em comum com vistas ao fortalecimento da região em suas perspectiva político-epistemológica (55%) referem-se ao preconceito citado em relação à ALC, falta de aproximação das IES, língua, desconhecimento em relação à região, convênios acessíveis, falta de interação entre instituições. A questão do financiamento foi citada em 11% dos obstáculos. O interesse político obteve 17% e agrupou falta de prioridade e interesse, vontade política, e diferenças econômicas e sociais significativas entre os países e diversidade dos países em termos econômicos e sociais.

Longe de estabelecer uma análise simplesmente quantitativa dos dados da seção III, pretendemos abordar as perspectivas dos coordenadores e docentes dos cursos em relação a criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da ALC, em suas medidas necessárias, mobilidade acadêmica, estrutura curricular e obstáculos. Isso significa dizer que buscamos compreender este contexto de análise na perspectiva da amplitude de suas múltiplas determinações, na consideração: a) das contradições que permeiam as categorias de análise e as devolutivas pontuadas pelos respondentes, b) da totalidade intrínseca ao movimento da realidade em seu todo e suas partes, c) das mediações que implicam mais que relações, mas um imbricamento constitutivo da realidade como processo.

Deste modo, antes de considerarmos os resultados em si, esforçamo-nos para construir uma análise mais relacional e menos demonstrativa dos dados, contribuindo para a reflexão em torno do tema, na compreensão das devolutivas no cerne totalidade das discussões que permearam nossos estudos da Educação Superior até aqui.

Ao realizarmos essa discussão dos resultados obtidos, destacamos que as categorias projetadas para análise das devolutivas dos respondentes não situam as formas de compreender a criação e a consolidação de um Espaço circunscritas em si mesmas, ao contrário, na medida em que possuem distanciamentos e aproximações entre elas, articulam processos contraditórios nos encaminhamentos da arquitetura do Espaço. Assim, não são excludentes, não se eliminam, mas trazem na essência das problematizações a possibilidade de, nas contradições, compreendermos seus

pontos e contrapontos, em um contínuo movimento de produção do Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe.

Assim, questionamos: que considerações acerca dos processos de integração da Educação Superior estão relacionados ao maior direcionamento das respostas dos coordenadores e docentes para a categoria de constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum, se compararmos com o financiamento e ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES? Em que medida o desconhecimento do ENLACES colaborou para que fossem pontuados os movimentos de articulação de conhecimento em comum como base da criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior para ALC? Por que considerações acerca do financiamento foram pontuadas por um pequeno número de respondentes, uma vez que são latentes, nas atuais discussões sobre a Educação Superior na ALC, os cortes nos investimentos públicos para formação? Como justificar o aparecimento da categoria interesses políticos, econômicos e sociais apenas quando questionado sobre os obstáculos que permeiam a construção de um Espaço de Educação Superior na ALC? Essa categoria não estava expressa nas questões anteriores? Como então pensar a consolidação desse Espaço? Em que medida ele é importante? Qual seu objetivo? E suas ações? Quais os atores?

Nosso objetivo ao pontarmos esses questionamentos não foi o de responder a todas as colocações nos limites desta pesquisa, mas, acima de tudo, buscamos elucidar algumas contradições que permeiam as problematizações da criação e consolidação desse Espaço.

Isso pois, como analisa Brunner (2008), “y a diferencia de lo que ocurre en la vieja Europa, en América Latina no hay un espacio común – ni político, ni económico, ni monetario, ni menos del conocimiento – al cual apelar”. Para ele, “somos, más bien, un continente-archipiélago, conformado por países islas; un mosaico de naciones agrupadas por la geografía pero separadas por todo lo demás.⁴³” (BRUNNER, 2008, p. 120)

Ao mesmo tempo – neste contexto em que operam diferentes níveis e modelos de desenvolvimento, distintas tradições institucionais e estruturas de ensino na

⁴³ “E, ao contrário do que acontece na Europa antiga, na América Latina não há espaço comum - nem político, nem econômico, nem monetário, nem menos conhecimento - ao qual apelar”. Para ele, “somos, antes, um arquipélago continente, composto por países insulares; um mosaico de nações agrupadas por geografia, mas separadas por todo o resto.” (BRUNNER, 2008, p. 120)

Educação Superior – a ausência de um Espaço comum que congregue nossas potencialidades geopolíticas e econômicas, no contexto da divisão internacional do trabalho, coloca-nos em consoante fragilidade frente à uma dinâmica internacional que busca, pela introdução de estruturas estandardizadas, formatar nossa forma de conceber a Educação Superior e as relações sociais e de poder econômico que dela derivam. Em outras palavras, atuar na criação e na consolidação de um Espaço de Educação Superior é produzir um movimento não neutro de inserção política e econômica no contexto do sistema capitalista global e nas relações de trabalho que se projetam da divisão internacional de produção e consumo de conhecimento, ciência e tecnologia.

Por isso, operar nas considerações apontadas até aqui indicam um direcionamento possível, porém não livre de desafios a serem superados, tratando-se, a partir das devolutivas e falas dos respondentes, de 1) ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES da região; 2) constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum e, 3) financiamento e recursos financeiros.

As estratégias ou medidas para a consolidação destacadas indicam que: a) a criação de estrutura de créditos e disciplinas em comum para o bloco; b) planejamento da mobilidade acadêmica; c) promover a diminuição de burocracias na convalidação de títulos do bloco; d) desenhar uma estrutura curricular que contemple todos os Estados envolvidos no bloco; e) propiciar recursos e encaminhamentos para o fortalecimento da internacionalização; dentre outros, são formas possíveis de se atuar na direção de um Espaço de Educação Superior para América Latina e Caribe.

CAPÍTULO IV

EESALC: UMA PROPOSTA PARA PENSAR O ESPAÇO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA AMÉRICA LATINA E CARIBE

“[...] Relações Norte-Sul: Enquanto centro de poder, o Norte se acostumou a perfilar o Sul. O Norte norteia. Uma das tarefas, nestas relações que o Sul se imporá, é a de, superando sua dependência, começar a sulear, deixando assim de ser sempre norteado.” (FREIRE, 2018, p. 67)

Neste capítulo, pensamos a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir da problematização de seus pontos e estratégias predominantes. Aqui, o denominado EESALC constituiu-se como uma proposição desenvolvida à luz de uma perspectiva democrática, humana, universal e não excludente de Educação Superior para a região, dando, assim, corporeidade e materialidade à uma forma de pensar a consolidação de um Espaço para ALC, em termos políticos, econômicos e sociais.

Nessa proposição, o entendimento desse Espaço como democrático, universal, humano e não excludente implicou mais do que a promoção de consentimentos ou de inclusão, em termos genéticos, de justiça social e participação democratizada. Para além dessa perspectiva, como assume Lima (2012), trata-se da não exclusão em todo e qualquer grau, pautando-se na humanização em seu sentido mais amplo. De acordo com ele, “a alternativa democrática entende a justiça sem parcialidades, entende a humanização como a ação transformadora do homem e no homem a partir de sua autoprodução e não exploração de sua força de trabalho”, dando-se, desta forma, à medida que cada um “constrói a sua história, socializa de forma universalizada os bens culturais, políticos, econômicos e sociais.” (LIMA, 2012, p. 202)

Como analisa Mészáros (2005), “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76)

Reiterando a não neutralidade desses encaminhamentos para Educação Superior, entendemos que este Espaço, assumindo uma função de mediador entre a política e a economia, entre a formação, seu papel social e o desenvolvimento científico e tecnológico da região, constitui-se como acionador da integração democrática, universal, humana e não excludente do bloco, no contexto de mercado do sistema capitalista. Isso, pois, como analisado por Freire (2005, p. 32), “[...]”

humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. Contudo, compreendendo-as como possibilidades, “[...] só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens.” (FREIRE, 2005, p. 32)

Entendendo, portanto, esse Espaço como um espaço humano, democrático, universal de não excludente, assumimos que o mesmo carrega em seu cerne um compromisso político, econômico e social com a América Latina e Caribe. Compromisso esse a ser pensado, construído e assumido tendo-se em vista que os tempos e os movimentos da formação em nível superior não se dão, somente, em nível institucional, local, nem mesmo regional, mas compreendem as contradições da reestruturação dos modos de produção e dos ordenamentos da força de trabalho. (LIMA, 2019)

Nesta esteira, o fortalecimento do bloco enquanto um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe não poderá se isentar de promover a construção de uma agenda comum, com ações em conjunto, o que não implicará, necessariamente, em um movimento de homogeneização dos modelos, sistemas e tempos da Educação Superior, a exemplo do Processo de Bolonha, que, mesmo facilitando o intercâmbio e assumindo uma certa oportunização de ingresso à Educação Superior, se encontra limitado na consolidação de uma solidarização econômica e social em seus limites. (LIMA, 2019)

Ao passo que alguns caminhos já trilhados pelo velho continente nos fornecem subsídios para pensarmos o EESALC, são basilares as considerações freireanas (2005) que, ao democratizar o direito de voz e voto em seus trabalhos, nutre aqueles que encontram-se em situação de menor força econômica, política e social, os oprimidos, de condições ontológicas e epistemológicas de ação. Aqui, trata-se, mais especificamente, de, negando modelos hegemônicos como modelos a serem seguidos no contexto latino-americano e caribenho, pautar a ação do EESALC pelas necessidades de sua realidade, o que inclui considerar seu lugar em no sistema das relações de produção.

Tendo como repertório analítico o estado do conhecimento e a pesquisa de campo realizados até aqui, este trabalho buscou construir uma perspectiva de análise do Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe. trata-se, nesse sentido, de “buscar caminos alternativos legitimados ‘no por otros’, sino por el sentir de nuestra

propia tierra” (TELLO, 2015, p. 92). Isso significa dizer que a construção de um Espaço para América Latina e Caribe consiste em mais do que sinalizarmos nossas demandas, na construção de estratégias que visam nos aproximar de modelos hegemônicos, a partir, justamente, daquilo que nos é alheio, como o Processo de Bolonha, por exemplo. Ao contrário, na perspectiva de Tello (2015, p. 92), trata-se de “asumir la responsabilidad de que los problemas latinoamericanos requieren de un abordaje diferente, donde la sensibilidad intelectual y la capacidad de estar atentos a los problemas de nuestra región son fundamentales”. Em outras palavras,

Existe la necesidad de establecer modos de intervención en tanto realidad política-educativa propia, es decir no copiadas, y en algunos casos reactivas y contestatarias, con estrategias profundamente arraigadas en nuestra manera de ver nuestros problemas y necesidades, desde el sentir de nuestra propia tierra: la riqueza de culturas y tradiciones; las situaciones de inequidad social. (TELLO, 2015, p. 92)

Partindo desta perspectiva, em que medida a constituição de um Espaço comum de Educação Superior contribui política, social e economicamente com a integração da ALC? Que pontos e estratégias centralizam as discussões desse Espaço no contraponto das atuais conjunturas do sistema capitalista? Iniciamos nossa abordagem em relação esses questionamentos com as palavras de Brunner (2008), que, dialogando na contraposição, elucida nosso movimento. De acordo com o autor,

Sin un espacio común que en la práctica contenga nuestros sueños de integración, éstos flotan libremente en el aire, siempre ilimitados, siempre retóricos; elocuentes, sí, pero vacíos de contenidos, de objetivos, de metas y mecanismos para llevarlos adelante. (BRUNNER, 2008, p. 121)

Neste sentido, ao pensar a criação de um Espaço de Educação Superior para América Latina e Caribe estamos pensando na articulação de um conjunto indissociável, solidário de sistemas de objetos e sistemas de ações. Ou seja, ao materializar nossa intencionalidade com a proposição desse Espaço, entendemos que o mesmo, não devendo ser forjado aleatoriamente, precisa reunir categorias, objetos e ações – materialidade e evento – de modo uno.

Assumir essa perspectiva perpassa por adotar a responsabilidade política, econômica e social de dar corporeidade e materialidade à uma forma de compreender os movimentos do Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe como um espaço ideológico, mas de intencionalidade política no contexto das articulações, das relações de produção e da divisão internacional do trabalho.

Para tanto, este capítulo parte da problematização do conceito de Espaço, conforme Santos (2006), tendo em vista a compreensão do mesmo como conjunto indissociável de objetos e ações, para compreender os pontos e contrapontos das estratégias predominantes na arquitetura do EESALC.

Concluimos, nesse capítulo, que um Espaço democrático, universal, humano e não excludente poderá derivar de ações em conjunto, porém, próprias desse tempo e do lugar em que a América Latina e Caribe ocupa no contexto do sistema capitalista e das relações de produção. Longe de operarmos pela via de direcionamentos estanques e forjados na isenção das tensões que se colocam neste campo político, econômico e social, consideramos sobremaneira as devolutivas dos respondentes desta pesquisa as quais apontam que os pontos centrais para a construção e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC) são: 1) ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES da região; 2) constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum e, 3) financiamento e recursos financeiros.

Neste campo, as estratégias ou medidas para a consolidação destacadas localizam-se na: a) criação de estrutura de créditos e disciplinas em comum para o bloco; b) planejamento da mobilidade acadêmica; c) promoção da diminuição de burocracias na convalidação de títulos do bloco; d) desenho de uma estrutura curricular que contemple todos os Estados envolvidos no bloco; e) recursos e encaminhamentos para o fortalecimento da internacionalização; dentre outros.

4.1 Sobre o Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: uma abordagem dos pontos e contrapontos do EESALC

Nas discussões que Santos (2006, 2000, 1998) realiza sobre o espaço geográfico, há em um os seus últimos escritos, “A Natureza do Espaço” (2006), uma compreensão do mesmo como sendo “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (SANTOS, 2006, p. 39)

Neste trabalho, tomando como ponto de partida a análise de Santos (2006), em especial essa forma de compreender a totalidade do espaço geográfico em constante movimento que integra os processos do todo e as partes, problematizamos a constituição de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir da compreensão do mesmo como sendo composto por sistemas de objetos e sistemas de ações em conjunto.

Ao denominar nossa proposição como um Espaço que integra um sistema de ações e um sistema de objetos, estamos, mais especificamente, intermediando processos que pensam a articulação do todo e das partes, processos que partem da compreensão das relações de produção e das relações de poder no contexto do sistema capitalista e que assumem, sobremaneira, as potencialidades da integração da ALC enquanto possibilidade política e econômica de desenvolvimento.

Assim, nossa proposição não está denominada como área, bloco ou região – apesar de termos nos utilizado destas noções de conjunto no decorrer do texto – tampouco denomina-se grupo, união ou associação, mesmo que, em certa medida, também os sejam. Mas, para além desses conceitos que implicam diferentes modos e níveis de integração, ao pautar nosso estudo na proposição de um Espaço, estamos considerando que o grau, a força e a intensidade da articulação da América Latina e Caribe transpassa limiares dessas circunscrições.

Neste sentido, ao pensar a criação de um Espaço de Educação Superior estamos pensando na articulação de um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações no âmbito latino-americano e caribenho, em que os objetos se constituem dos materiais e das infraestruturas necessárias à integração acadêmico-científica e social entre os países. As ações estão localizadas nos acordos, nas anuências, nas aproximações possíveis a partir das aquiescências.

Esse movimento de integração não sugere o simples intercâmbio entre os países, seja ele de pessoas – estudantes, docentes, administrativos – ou de conhecimento e formação acadêmica. Ou seja, não implica, simplesmente, sistemas de mobilidade, equivalência de cursos, disciplinas ou créditos, padronização de currículos e estrutura formativa de determinados cursos ou da totalidade deles. Também o é, uma vez que necessita desses movimentos de aproximação para se organizar, constituir e se consolidar. Mas vai além, e em direção à uma consciência da América Latina e Caribe.

Isso significa dizer que o movimento de integração que subjaz os encaminhamentos do EESALC propõe o desenvolvimento de uma consciência do lugar em que América Latina e Caribe ocupa no contexto do sistema de produção capitalista e da divisão internacional do trabalho, como movimento histórico de produção de uma concepção de Educação Superior democrática, humana, universal e não excludente.

Nessa esteira, as considerações de Mészáros (2005, p. 72) sinalizam que “[...] o grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na alienação de mediações de segunda ordem que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital” e, nesse sentido, considera que o sistema capitalista “não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem” (MÉSZÁROS, 2005, p. 72), sendo estas, conforme esclarece Mészáros (2009), compreendidas nas práticas dominantes de capital e troca. Assim, como continua Mészáros (2005)

[...] elas [as mediações] são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, virando essas de cabeça para baixo e pelo avesso, de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do sistema do capital. Em outras palavras, as mediações de segunda ordem impõem a humanidade uma forma alienada de mediação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 72).

Partimos da compreensão de que essas mediações sobrepõem formas de mediação primária entre seres humanos e natureza, de modo que, nesse processo, a centralidade da ação intencional encontra-se, em termos históricos, em “uma nova mediação do intercâmbio metabólico da humanidade com a natureza e da atividade produtiva autodeterminada progressivamente entre os indivíduos sociais.” (MÉSZÁROS, 2009, p. 198)

Isso implicou pensarmos a Educação Superior da ALC em um movimento autodeterminado que, vinculado à um sistema de ações e objetos, intencionalmente organizados para fins políticos, econômicos e sociais, participa ativamente na centralidade da interação das mediações da relação capital, troca e divisão social do trabalho, com a natureza e a atividade produtiva. Significa dizer que, mais do que um conjunto de sistemas educacionais, trata-se de um Espaço político de ação econômica e social para a Educação Superior da América Latina e Caribe.

Nesse sentido, o Espaço, sendo formado por um sistema de objetos, implicou considerarmos como objetos as estruturas físicas de ensino e pesquisa, os

laboratórios, os sistemas virtuais de ensino à distância, os espaços físicos de encontros, as bibliotecas, os sistemas que integram pesquisas, mapas, produções bibliográficas da e sobre a ALC, as revistas científicas, as produções e patentes. Implicou ainda considerarmos as estruturas mais amplas de mobilidade como as bolsas acadêmico-científicas, as moradias, transportes públicos, sistemas de saúde e de atendimento aos estudantes.

Para Santos (2006, p. 43) “toda criação de objetos responde a condições sociais e técnicas presentes num dado momento histórico”, ou seja, ao reunir esses objetos em um sistema, estamos reunindo as produções materiais, acadêmico-científicas, historicamente produzidas para diversos fins, na intencionalidade política, econômica e social de articulação do Espaço. Isso, pois, como continua Santos (2006), como produtos históricos, os objetos não agem, mas, sobretudo no período histórico atual, “podem nascer predestinados a um certo tipo de ações, a cuja plena eficácia se tornam indispensáveis” (SANTOS, 2006, p. 55).

Isso implicou considerarmos que objetos e ações são processos históricos e articulados, já que, “são as ações que, em última análise, definem os objetos, dando-lhes um sentido”. (SANTOS, 2006, p. 55)

Ao falarmos de sistemas de ações consideramos tanto os acordos, os regimentos e as normas para o estabelecimento de aproximação entre as diferentes instituições, quanto a organização dos movimentos de estudos, discussões, fóruns, seminários, encontros, pesquisas em conjunto, colaboração científica, estudos e produções bibliográficas, bem como processos de equivalência de estudos, créditos e convalidação de diplomas.

Para Santos (2006, p. 50), “a ação é subordinada a normas, escritas ou não, formais ou informais” ligando-se às práticas sociais na produção de movimentos no e do espaço. Isso, pois, “as ações resultam de necessidades, naturais ou criadas”, sejam elas “materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções.” (SANTOS, 2006, p. 53)

Ambos sistemas, objetos e ações, interagem e integram, nessa perspectiva, um amplo movimento que, ao reunir as condições políticas, sociais e técnicas, na intencionalidade de se construir e de se consolidar, podem encontrar uma forma própria de exercer sua dinâmica.

Coube-nos destacar que, de acordo com Santos (2006) “as ações são cada vez mais estranhas aos fins próprios do homem e do lugar. Daí a necessidade de operar

uma distinção entre a escala de realização das ações e a escala do seu comando” (SANTOS, 2006, p. 51).

Para Santos, essa compreensão é fundamental nos dias atuais, já que “muitas das ações que se exercem num lugar são o produto de necessidades alheias” (SANTOS, 2006, p. 51). Assim, ao colocarmos o campo das ações nessa articulação com os objetos, fundamentamos a organização, a construção e a consolidação do Espaço em uma dinâmica que aproxima a escala da produção das ações e seus objetivos políticos, econômicos e sociais, da esfera em que tais ações serão submetidas.

Nesse encaminhamento, trata-se de aproximar os atores da América Latina e Caribe da condição de produtores das ações que lhes são próprias, constituindo-nos como decididores. Nas palavras de Santos (2006), impõe-se, nesse contexto, “distinguir entre atores que decidem e os outros. Um decididor é aquele que pode escolher o que vai ser difundido e, muito mais, aquele capaz de escolher a ação que, nesse sentido, se vai realizar.” (SANTOS, 2006, p. 51)

Assim como fundamenta Tello (2015), “nuestra propuesta plantea un pensamiento solidário”, ou seja, diante da polissemia do conceito de solidariedade, a tratamos, mais especificamente, como posibilidad de integración regional y, a su vez, como apertura de los sujetos que conforman las universidades”. Não está aqui uma abertura qualquer, pautada na desconsideração da amplitude política, econômica e social intrínseca à mobilidade acadêmico-científica, mas “[...] en un sentido existencial que intenta superar las barreras que establecen los sujetos al refugiarse en su propia institución y establecer murallas de distinción⁴⁴.” (TELLO, 2015, p. 94)

Neste sentido, há sim a necessidade de organização de ações, associadas ao uso dos objetos, na intenção de vincular os diferentes sistemas de Educação Superior da América Latina e Caribe. Há, nesse sentido, a necessidade de se operar na organização sistemática de equivalência de créditos, de ampliação da mobilidade no interior do bloco, tendo como referência a circulação política e democrática no interior da América Latina e Caribe. Busca-se, deste modo, operar, não pela operacionalização de formas de convalidação de diplomas e, portanto, na formação acadêmica em sentido *stricto*, uma vez que a convalidação de diplomas demanda um

⁴⁴ “[...] um sentido existencial que tenta superar as barreiras estabelecidas pelos sujeitos refugiando-se em sua própria instituição e estabelecendo muros de distinção.” (TELLO, 2015, p. 94)

rigor formativo de padronização curricular, ao peso de Bolonha, e de um modelo único que envolveria um processo operacional pouco democrático, seguindo em sentido contrário ao que sinalizamos aqui.

Pautamos nossa proposição na ampliação sistemática da mobilidade acadêmico-científica e de um sistema de validação de disciplinas capazes de nos localizar política e economicamente no contexto social latino-americano e caribenho. Disciplinas das diversas áreas do conhecimento que possam integrar o ensino e a pesquisa no bloco, desde as ciências humanas e sociais, com seus aprofundamentos históricos, geográficos, econômicos, pedagógicos, até as áreas das ciências de base para o desenvolvimento produtivo e tecnológico, como matemática, física e química. Deste modo, operacionalizando a mobilidade acadêmica e potencializando, mais do que o conhecimento, o reconhecimento da região em uma relação de pertencimento, busca-se construir um movimento de internacionalização que se reconheça como tal e favoreça, não a homogeneização de um modelo, mas a ação consciente no espaço.

Tendo em vista o Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe agindo intencionalmente para este fim e sendo reconhecidamente um ator com força política, econômica e social, o objetivo perpassa pela composição e valorização dos sistemas de ações e de objetos do Espaço que, intencionalmente, podem operar nas relações políticas, econômicas e sociais de consolidação da integração, atuando nas relações de produção mais amplas do sistema capitalista e da divisão internacional do trabalho e da produção de conhecimento hegemônico.

Mesmo diante das reconhecidas atividades de integração acadêmico-científicas já promovidas na região, por grupos, associações, união de países, como no caso da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), que funciona como uma rede de universidades públicas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, dentre outros destacados no primeiro capítulo deste trabalho, há de se operar na intencionalidade de um Espaço amplo, democrático, universal, humano e não excludente, ou seja, mais do que a promoção de consentimentos ou de inclusão, em termos genéticos, de justiça social e participação democratizada. Trata-se, como assume Lima (2012), da não exclusão, já que “a alternativa democrática entende a justiça sem parcialidades, entende a humanização como a ação transformadora do homem e no homem a partir de sua autoprodução e não exploração de sua força de trabalho”, dando-se, desta forma, à medida que cada um

“constrói a sua história, socializa de forma universalizada os bens culturais, políticos, econômicos e sociais.” (LIMA, 2012, p. 202)

Nessa esteira, Dias Sobrinho vai ao encontro ao analisar que “[...] educação democrática implica expansão da cobertura, justiça social, qualidade científica e relevância social para todos”, sendo uma exigência ética, política de uma educação pública, técnica e científica, essenciais à sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2013, p.115) e não excludente. Para ele,

[...] discutir a educação como bem público e, então, como direito social, faz parte do reconhecimento da grande responsabilidade que as Instituições de Educação Superior (IES) têm relativamente à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade. Os fins da educação com sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade e, em termos universais, da dignificação da humanidade. (DIAS SOBRINHO, 2013, p.110)

O que o autor analisa é que a democratização da Educação Superior não pode se limitar a sua expansão quantitativa visando, unicamente, um certo modo desenvolvimento da economia (DIAS SOBRINHO, 2013, p.108). As finalidades da Educação Superior vão muito além e o “essencial é que a educação contribua para que o desenvolvimento da economia e da própria sociedade se proceda respeitando o princípio democrático do bem comum”, (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 108-109) como fundamento central da humanização.

Nesta esteira, a criação de um Espaço que, congregando sistemas de ações e objetos convergem para o amadurecimento da ALC como um espaço integrado de formação acadêmica, pautado na mobilidade, na cooperação acadêmico-científica, na equivalência de créditos e aproveitamento de disciplinas, favorece o intercâmbio, o movimento do conhecimento no bloco, ou seja, o crescimento da região como espaço de ensino, pesquisa, extensão, como Espaço político, econômico e social de Educação Superior.

Isso implica operar em:

- 1) ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES da região, ou seja, na criação de estrutura de equivalência de créditos e disciplinas em comum para o bloco, maior e melhor planejamento da mobilidade acadêmica, desenho de uma estrutura curricular que contemple todos os Estados envolvidos no bloco;

- 2) constituição de mecanismos de integração, a partir da consolidação de objetos e ações em comum, com a promoção espaços de diálogo e aprofundamento do conhecimento em relação à ALC, em termos históricos, políticos, econômicos e sociais, com desenvolvimento de pesquisas em comum e em conjunto. De considerável relevância ao bloco, trata-se, ainda – tendo como base as potencialidades dos recursos naturais e as necessidades de desenvolvimento social e econômico do bloco – da promoção de grupos de pesquisa integrados, mobilidade e parcerias nos trabalhos científicos, de modo a promover o fortalecimento do *know-how* do bloco, na contrapartida do seu desenvolvimento econômico, com ampliação da exploração de seus recursos naturais com autonomia e capacidade de produção com alto valor agregado;
- 3) financiamento envolvendo os recursos financeiros e as anuências cabíveis ao fortalecimento das ações a serem desenvolvidas.

Trata-se de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe pautado em ações de aproximação dos sistemas educacionais e dos recursos materiais e financeiros disponíveis, objetivando, não a padronização de um modelo, mas o fortalecimento do bloco.

Isso, pois, estamos diante de um contexto de Educação Superior que muito tem buscado modelos externos para implementação de formas padronizadas de operacionalização da internacionalização da Educação Superior, como no caso do *Projeto Alfa Tuning* (RUEDA, 2018) e seguimos com o baixo movimento de pessoas, interposto pela rigidez curricular, ausência de um sistema de créditos que permita uma equivalência dos estudos de forma ampla e sistemática, como sinaliza Brunner (2008). Para ele,

[...] existen escasas posibilidades de movimiento para los estudiantes tanto dentro como entre las instituciones; tanto en sentido horizontal como vertical. La rigidez curricular se ve aun más acentuada por la inexistencia de un sistema de créditos de aprendizaje, laguna que impide contabilizar los estudios realizados, demostrar las competencias logradas y definir trayectorias individuales de formación.⁴⁵ (BRUNNER, 2008, p. 128)

⁴⁵ [...] existem poucas possibilidades de movimento para estudantes dentro e entre instituições; horizontal e verticalmente. A rigidez curricular é ainda mais acentuada pela ausência de um sistema de créditos de aprendizado, uma lacuna que impede a contabilização dos estudos realizados,

Ao pensar o EESALC, não subtraímos a análise de que, como aponta Lima (2019, p. 1) “[...] os tempos e movimentos marcados pelos modelos de universidade, não se dão somente em nível institucional, é fruto da reestruturação dos modos-de produção e perfilhamento da força de trabalho”. Para tanto, a construção de uma agenda internacionalizada, comum, é ponto fulcral no processo de criação e consolidação do Espaço como possibilidade de materialização de ações em conjunto. Isso não significa dizer que, a exemplo do que ocorre na Europa por meio do Processo de Bolonha via Projeto Tuning Europeu. Tal modelo, como analisa Lima (2019), por meio da metodologia “Tuning”, mesmo facilitando uma certa oportunização de ingresso à educação superior “não é o suficiente para consolidar efetivamente a “solidarização “ econômica e social que, em contexto ideal, deveria ser a mola propulsora do novo cidadão europeu”. (LIMA, 2019, p. 1)

Diante do exposto, portanto, consideramos, primeiramente, o EESALC como um Espaço político, econômico e social de consolidação de um movimento de integração da Educação Superior no bloco pela via de criação e consolidação de sistemas de ações e objetos capazes de promover ensino, pesquisa e extensão integrados entre os países do bloco, de modo articulado à economia, exploração dos recursos naturais e produção com alto valor agregado. Tem-se como objetivo operar nas relações políticas, econômicas e sociais de consolidação da integração, atuando nas relações de produção mais amplas do sistema capitalista e da divisão internacional do trabalho e da produção de conhecimento hegemônico.

Compreendendo um sistema de ações e objetos, estima-se que haja um movimento que perpassa pela ampliação sistemática da mobilidade acadêmico-científica e de um sistema de validação de disciplinas que nos localizem política e economicamente no contexto social latino-americano e caribenho. Deste modo, operacionalizando a mobilidade acadêmica e potencializando, mais do que o conhecimento, o reconhecimento da região em uma relação de pertencimento, buscou-se construir um movimento de internacionalização pela via da institucionalização de um Espaço e de uma agenda com fins específicos, que se

demonstrando as habilidades alcançadas e definindo trajetórias individuais de formação. (Tradução da autora)

reconheçam como tal e favoreçam, não a homogeneização de um modelo, mas a ação consciente no espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu analisar os pontos e estratégias predominantes para a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC), a partir de estudo bibliográfico, em colaboração com a fala e perspectiva epistemológica de professores universitários brasileiros da Unicamp e da UFMG (tendo em vista a realização de trabalho de campo), à luz da compreensão da Educação Superior como democrática, humana e não excludente, conforme Lima (2012), bem como do papel ativo da América Latina e Caribe (ALC) nesta construção.

A partir dos estudos em relação ao Processo de Bolonha e suas recorrências no âmbito do Espaço Europeu de Educação Superior, bem como dos encaminhamentos dele decorrentes na constituição do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), pelo viés institucional da UNESCO-IESALC, este trabalho apontou pontos e contrapontos da constituição de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, aqui compreendido como uma proposição política, econômica e social de compreensão do bloco e sua inserção nas relações de produção.

Desta forma, ao problematizarmos os encaminhamentos que estão em curso na construção do ENLACES, institucionalizado em 2015, em Santo Domingo, na República Dominicana, por países membros do bloco, buscamos construir uma análise sobre possíveis desdobramentos de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC), a partir de concepções democráticas, universais, humana e não excludentes (LIMA, 2012; FREIRE, 2005, 2018; TELLO, 2015).

Toda argumentação foi tecida no sentido de compreender possibilidades e contradições das relações de produção, as quais são imperativas nesse âmbito e fundamentam políticas educacionais que operam na centralidade das relações da divisão internacional do trabalho.

Nesse contexto geopolítico, consideramos que, em relação ao continente latino-americano e caribenho, há de se analisar as questões predominantes nas recorrências da desigualdade, em seu amplo sentido, que atinge altos níveis, sendo a Educação Superior projetada como espaço de contradições entre as necessidades do sistema capitalista, que subjaz a divisão internacional do trabalho e da produção de conhecimento, e as demandas sociais recorrentes, bem como as aspirações de

equidade e desenvolvimento econômico e social.

Neste campo de disputas à nível global e regional, os Estados “[...] não são os únicos atores territoriais relevantes” (HARVEY, 2011, p. 81), variadas as escalas geográficas que impactam significativamente políticas Estatais, interferindo nos meios e nos fins de encaminhamentos políticos e econômicos de países que, ao se articularem à lógica do capital, assumem prerrogativas de intervenção consentida. A educação assume, assim, grande valor neste processo, integrando uma estrutura produtiva pelo viés das relações conformadas no interior da acumulação do capital.

Especialmente em relação à Educação Superior e à construção de um espaço comum de políticas, embora algumas iniciativas apontem para sua real necessidade – como discutido por Rueda (2017) Aboites (2010), Castilho (2018) –, o mesmo projeta-se por meio de acordos entre os Estados. Se, por um lado, o ENLACES encontra-se em movimento de sua constituição, deste 2008, com a Conferência Regional de Educação Superior, este trabalho buscou compreender que esforços predominam na materialização do Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, sendo esta uma proposição dada a partir de estudo bibliográfico e visão dos docentes participantes da pesquisa de campo.

A análise, à luz do materialismo histórico-dialético, buscou nos itinerários da pesquisa as múltiplas determinações que circundam as políticas de internacionalização da Educação Superior na América Latina e Caribe, bem como a fala dos respondentes, sob o viés da totalidade, contradição e mediação.

Como método de exposição do texto, buscamos contemplar os objetivos específicos do trabalho nos capítulos desenvolvidos, tornando viável a relação entre eles e a pesquisa como um todo, com especial atenção ao objetivo geral. Deste modo, discutimos no primeiro capítulo os antecedentes históricos do Processo de Bolonha (1999) e de seu respectivo Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), compreendendo-os como processos que compõem um movimento e um modo de internacionalização da Educação Superior articulados à dimensão política e econômica expressas nas relações de produção. Projetada em âmbito europeu inicialmente, transcende para o fluxo de internacionalização da Educação Superior além de suas fronteiras, daí incluir-se, dentre outros, a América Latina e Caribe.

A partir das análises de Azevedo (2008), Knight (2012) e Lima et. al. (2008), compreendemos a internacionalização como um processo de articulação política, econômica e social de integração da Educação Superior, compreendida no âmbito

das relações de produção. Fundamentando práticas e políticas econômicas de articulação entre a Educação Superior e demandas hegemônicas de centralidade de poder em esfera global, esse movimento de integração subjaz novas tensões e fortalece radicadas relações de domínio na dicotomia centro-periferia.

Como forma de compreender as múltiplas determinações desses processos, o primeiro capítulo partiu dos antecedentes do contexto da internacionalização da Educação Superior assistido nas duas últimas décadas, para, em seguida, adentrar nas relações que os mesmos estabelecem com a Educação Superior no continente latino-americano e caribenho. Objetivamos sinalizar a não neutralidade destes processos no contexto do mercado global, compreendendo que a ALC ocupa uma posição marginalizada em relação à produção de políticas econômicas para o mundo globalizado, participando periféricamente do campo decisório neste contexto, em especial, no que concerne à Educação Superior, em termos de ensino e pesquisa e produção de conhecimento.

À luz do materialismo histórico-dialético, a análise realizada neste trabalho teve como premissa investigativa a busca pela compreensão das múltiplas determinações do objeto, em uma discussão das contradições que o permeia e o movimenta, da totalidade que o constitui, histórica, geográfica, econômica e politicamente, trazendo à reflexão as mediações que dele são constituintes.

Isso, pois, como destacado por Paulo Netto (2011), trata-se de um “método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.” (PAULO NETTO, 2011, p. 22). Por meio de procedimentos analíticos, a partir do materialismo histórico-dialético, busca-se reproduzir no pensamento, a essência do objeto, o qual, tendo existência objetiva independente do pesquisador, não revela sua estrutura e dinâmica em sua aparência fenomênica, mas importa um aprofundamento que, mesmo levando em consideração o imediato e o empírico, não se esgotam neles. (PAULO NETTO, 2011)

Deste modo, no segundo capítulo, após uma concisa exposição teórico-metodológica inicial que teve como objetivo situar os itinerários da pesquisa em um campo epistemológico de análise nos embasamentos ontológicos do materialismo histórico-dialético, coube-nos localizar sua relação com a internacionalização da Educação Superior e a construção de um espaço comum de políticas educacionais, como o EESALC, bem como justificar o desenvolvimento desta pesquisa sob o fundamento materialista histórico-dialético.

Além disso, esse capítulo também teve como objetivo ampliar o conhecimento do ENLACES, a partir de análise bibliográfica e documental. Deste modo – tendo por objetivo promover ações mais articuladas entre as Instituições de Educação Superior (IES), em escala regional e inter-regional, da ALC – deriva um plano de ação em que foram definidas as nove universidades que trabalharão em um Plano Piloto, com o reconhecimento de títulos de graduação, nos cursos de filosofia, química, matemática, engenharia civil, administração e enfermagem. Os planos de estudos desses cursos estão disponíveis na plataforma e estão sendo estudados para que seja possível um acordo em comum entre os programas.

Entre as universidades brasileiras, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estão incluídas neste processo e, por deste modo, são elas as duas instituições que integraram nosso trabalho de campo. Envolvendo problematizações políticas, econômicas e sociais, também históricas e geográficas, as análises do terceiro capítulo aprofundaram a compreensão da arquitetura do ENLACES em seu movimento prático nas duas universidades brasileiras participantes do seu Projeto Piloto.

A partir da aplicação de questionários, via formulário Google, com questões abertas e fechadas, as discussões postas no capítulo terceiro ampliaram nosso entendimento sobre os atuais encaminhamentos do Espaço, que se projetam à nível multiescalar, e que, prescindindo de ações locais para mobilizar seu sistema global, consolidam, ou não, políticas regionais de Educação Superior. Isso implica dizer que, as apreciações em relação às atuais conduções do ENLACES e do seu Plano Piloto, não desconsiderando práticas locais e redefinições políticas a serem progressivamente consolidadas, não se eximem de avaliar suas anuências, ratificações.

Para tanto, o terceiro capítulo discorreu “*Sobre a aplicação dos questionários e a caracterização dos respondentes*”, apresentou um detalhamento da aplicação dos formulários enviados via e-mail e indicou os eixos procedentes na delimitação dos respondentes, bem como esclareceu as seções que compõem os questionários elaborados para fins dessa pesquisa.

Na análise das devolutivas, discorremos “*Sobre a implementação do ENLACES e suas implicações para a América Latina e Caribe e para o Brasil: uma análise a partir da visão dos coordenadores e docentes*”. Considerando a América Latina e Caribe como um contexto em que operam diferentes níveis e modelos de desenvolvimento,

distintas tradições institucionais e estruturas de ensino na Educação Superior, a ausência de um Espaço comum que congregue nossas potencialidades geopolíticas e econômicas, no contexto da divisão internacional do trabalho, coloca-nos em consoante fragilidade frente à uma dinâmica internacional que busca, pela introdução de estruturas estandardizadas, formatar nossa forma de conceber a Educação Superior e as relações sociais e de poder econômico que dela derivam. Deste modo, atuar na criação e na consolidação de um Espaço de Educação Superior é produzir um movimento não neutro de inserção política e econômica no contexto do sistema capitalista global e nas relações de trabalho que se projetam da divisão internacional de produção e consumo de conhecimento, ciência e tecnologia.

As devolutivas apontam que os pontos centrais para a construção e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe (EESALC) a partir das falas dos respondentes foram: 1) ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES da região; 2) constituição de mecanismos de integração a partir da consolidação de objetos e ações em comum e, 3) financiamento e recursos financeiros. As estratégias ou medidas para a consolidação destacadas foram: a) criação de estrutura de créditos e disciplinas em comum para o bloco; b) planejamento da mobilidade acadêmica; c) promover a diminuição de burocracias na convalidação de títulos do bloco; d) desenhar uma estrutura curricular que contemple todos os Estados envolvidos no bloco; e) propiciar recursos e encaminhamentos para o fortalecimento da internacionalização; dentre outros.

Esta concepção de Espaço de Educação Superior, como sendo um espaço político, econômico e social na sua projeção em relação à reprodução capitalista concedeu as bases para pensarmos, no capítulo quatro, a proposição do EESALC. No último capítulo pensamos a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir da problematização de seus pontos e estratégias predominantes. O denominado EESALC constituiu-se à luz de uma perspectiva democrática, humana, universal e não excludente de Educação Superior para a região, dando, assim, corporeidade e materialidade à uma forma de pensar a consolidação de um Espaço para ALC, em termos políticos, econômicos e sociais.

Entendendo esse Espaço como um espaço humano, democrático, universal e não excludente, assumimos que o mesmo carrega em sua centralidade um compromisso político, econômico e social com a América Latina e Caribe. Compromisso esse a ser pensado, construído e assumido tendo-se em vista que os

tempos e os movimentos da formação em nível superior não se dão, somente, em nível institucional, local, nem mesmo regional, mas compreendem as contradições da reestruturação dos modos de produção e dos ordenamentos da força de trabalho. (LIMA, 2019)

Por fim, a partir das discussões aqui desenvolvidas, compreendemos que a criação e consolidação de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, em seus pontos e estratégias, implica operar em:

- 1) ações de estabelecimento de padrões de proximidade entre as IES da região, ou seja, na criação de estrutura de equivalência de créditos e disciplinas em comum para o bloco, maior e melhor planejamento da mobilidade acadêmica, desenho de uma estrutura curricular que contemple todos os Estados envolvidos no bloco;
- 2) constituição de mecanismos de integração, a partir da consolidação de objetos e ações em comum, com a promoção espaços de diálogo e aprofundamento do conhecimento em relação à ALC, em termos históricos, políticos, econômicos e sociais, com desenvolvimento de pesquisas em comum e em conjunto. De considerável relevância ao bloco, trata-se, ainda – tendo como base as potencialidades dos recursos naturais e as necessidades de desenvolvimento social e econômico do bloco – da promoção de grupos de pesquisa integrados, mobilidade e parcerias nos trabalhos científicos de modo a promover o fortalecimento do *know-how* do bloco, na contrapartida do seu desenvolvimento econômico, com ampliação da exploração de seus recursos naturais com autonomia e capacidade de produção com alto valor agregado;
- 3) financiamento envolvendo os recursos financeiros e as anuências cabíveis ao fortalecimento das ações a serem desenvolvidas.

O fortalecimento do bloco enquanto um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, não podendo se desobrigar de solicitar a construção de uma agenda comum, com ações em conjunto, não se limitará à homogeneização de modelos, sistemas e tempos da Educação Superior, a exemplo do Processo de Bolonha, que, mesmo facilitando o intercâmbio e assumindo uma certa oportunização de ingresso à Educação Superior, encontra dificuldades na consolidação de uma solidarização econômica e social. (LIMA, 2019)

Avocar tal perspectiva perpassa por assumir a responsabilidade política, econômica e social de dar corporeidade e materialidade à uma forma de compreender os movimentos do Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe como um espaço ideológico, mas, acima de tudo, de intencionalidade política no contexto das relações de produção e da divisão internacional do trabalho.

Abrangendo um sistema de ações e objetos, consideramos que o EESALC integre um movimento de internacionalização que perpasse pela ampliação sistemática da mobilidade acadêmico-científica e de um sistema de validação de disciplinas que nos localizem política e economicamente no contexto social latino-americano e caribenho. Deste modo, operacionalizando a mobilidade acadêmica e potencializando, mais do que o conhecimento, o reconhecimento da região em uma relação de pertencimento, buscou-se construir um movimento de internacionalização pela via da institucionalização de um Espaço e de uma agenda com fins específicos, que se reconheçam como tal e favoreçam, não a homogeneização de um modelo, mas a ação consciente no espaço, tendo como objetivo operar nas relações políticas, econômicas e sociais de consolidação da integração, atuando nas relações de produção mais amplas do sistema capitalista e da divisão internacional do trabalho e da produção de conhecimento hegemônico.

REFERÊNCIAS

- ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. **Educación Superior y Sociedad**, IESALC, ano 15, n. 1, 2010.
- AGUIRRE, C. Integración y cooperación regional e internacional de América Latina y el Caribe en ciencia y tecnología. Pasado, presente y futuro. In: GACEL-ÁVILA, J. **Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe**. Balance regional y prospectiva. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Colección CRES, 2018.
- ALTBACH, P. G. Educación Superior Comparada. El Conocimiento, la Universidad y el Desarrollo. Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2001.
- ATLAS NATIONAL GEOGRAPHIC. **América do Norte e Central**. São Paulo: Editora Mol, vol. 6, 2008.
- ATLAS NATIONAL GEOGRAPHIC. **América do Sul**. São Paulo: Editora Mol, vol. 1, 2008.
- AZEVEDO, M. L. N. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional para o Mercosul. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008.
- AZEVEDO, M. L. N. O MERCOSUL e a educação superior: qual integração? **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB, v. 4, no 3, p. 303-320, set./dez. 2009.
- BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L.; HIZUME, G. C. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.
- BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES A. M. . **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015.
- BOLOGNA UNIVERSITY. **Our History**. Disponível em: <https://www.unibo.it/en/university/who-we-are/our-history/the-numbers-of-history> . Acesso em: 12/05/2019.
- BRITTO, L. P. L., SILVA, E. O., CASTILHO, K. C., ABREU, T. M. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.
- CARVALHO, J. R. Construcción de um espacio de Educación Superior latinoamericano. In: **CADENAS** (coord.). La Universidad latino-americana em discusión. Caracas: UCV, UNESCO-IESALC, p. 17-25, 2010.
- CASTILHO, K. C. Mobilidade, Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR) na arquitetura do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES). In: **13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste**, 2018, Campinas/SP.

CATANI, A. M. **Processo de Bolonha e Impactos na América-Latina**: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes, 2010. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf> Acesso em: 06/01/2018

CEPAL. **Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe**, 2017. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42651/117/S1701283_es.pdf. Acesso em: 10/07/2018.

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

CHESNAIS, F. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In.: **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1999.

COLL, L.; SUGIMOTO, L. Em ato histórico, Unicamp aprova moção em defesa da ciência e da educação. In. **Jornal da Unicamp On**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/10/17/assembleia-geral-unicamp-2019>. Acesso em: 18/10/2019.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2018**. Santiago: CEPAL, 2019.

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/conferencias-mundiales/>. Acesso em: 08/01/2018.

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2009. Disponível em: <<http://espacioenlaces.org/conferencias-mundiales/>>. Acesso em: 06/01/2018.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Plan de acción, 2008. Disponível em: <http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es>. Acesso em: 06/01/2018.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2008. Disponível em: <<http://espacioenlaces.org/conferencias-mundiales/>>. Acesso em: 06/01/2018.

CORREA, R. Equador: um país destruído em dois anos. In. **Le monde diplomatique Brasil**. Ano 12, n. 148, out. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-148/>. Acesso em 08/01/2020.

CROSS, D.; THOMSON, S.; SIBCLAIR, A. **Research in Brazil**: A report for CAPES by Clarivate Analytics. Clarivate Analytics, 2018. Disponível em: <http://www.sibi.usp.br/wp-content/uploads/2018/01/Relatório-Clarivate-Capes-InCites-Brasil-2018.pdf>. Acesso em: 03/12/2019.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha, 1999. Disponível em: <http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>. Acesso em: 20/04/2019.

DECLARAÇÃO DE BUENOS AIRES, 2011. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1186&Itemid=560&lang=pt. Acesso em: 06/01/2018

DECLARAÇÃO DE LIMA, 2009. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1186&Itemid=560&lang=pt . Acesso em: 06/01/2018

DECLARAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2017. Disponível em: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion-de-porto-alegre%20\(3\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion-de-porto-alegre%20(3).pdf). Acesso em: 06/01/2018

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. **Declaração conjunta sobre a Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu do Ensino**. Disponível em: https://www.google.com.br/search?client=safari&channel=iphone_bm&source=hp&ei=85dgXb43tMLk5Q-CyLioCQ&q=declara%C3%A7%C3%A3o+de+sorbonne&oq=declara%C3%A7%C3%A3o+de+sorbonne&gs_l=psy-ab.3..35i39.1035.11643..12023...4.0..0.131.2741.10j16.....0....1..qws-wiz.....0j0i131j0i30j0i22i30.QNhUpUgqLfl&ved=0ahUKEwj-L60sprkAhU0lbkGHQIkDpUQ4dUDCAk&uact=5. Acesso em: 20/04/2019.

DIAS SOBRINHO, J. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña. In: GAZZOLA; DIDRIKSSON (editores). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO, p. 87-112, 2008a.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). **Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 129-152.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). **Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 129-152.

EIRÓ, M. I.; CATANI, A. Projetos Tunning e Tunning América Latina: afinando os currículos às competências. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 1, p. 105-125, 2011.

ENLACES. Plan Piloto, 2015. Disponível em: <<http://espacioenlaces.org/plan-piloto/>> Acesso em: 06/01/2018.

ESPACIO ENLACES. Documento base: líneas de desarrollo estratégico, 2015. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/fundacional/>. Acesso em: 06/01/2018

FARRUGIA, C. Academic mobility in the americas: patterns and prospects. In: Gacel-Ávila J. **Educación Superior y Sociedad: Internacionalización de la Educación Superior**. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), vol. 21, 2017.

FERREIRA, K. C. **Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu**. Dourados,

2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, 140f.

GACEL-ÁVILA, J.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S. **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe**: Un balance. México: Unesco-IESALC, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018.

GALLEGOS, R. R. Estrangulamiento tecnocognitivo o emancipación de los conocimientos: propuestas para superar la neodependencia en América Latina y el Caribe. In: GUAJARDO, P. H. **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>. Acesso em: 12/09/2019.

KNIGHT, J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. **International Higher Education**, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8001>. Acesso em: 12/05/2019.

KRAWCZYK, N. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no MERCOSUL. **Jornal de Políticas Educacionais**, n° 4 julho–dezembro de 2008.

LAMARRA, N. F. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 9-44, jul. 2010.

LAMARRA, N. F.; COPPOLA, N. Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. In: **Journal of Supranational Policies of Education**, n° 1, 2012.

LAMBERT, R. Na Bolívia, um golpe fácil demais. In: **Le monde diplomatique Brasil**. Ano 12, n. 149, dez. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-149/>. Acesso em 08/01/2020.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 13, núm. 1, março, 2008.

LIMA, P. G. Educação Superior e Internacionalização. **Ensaio Pedagógicos** (Sorocaba), vol.3, n.2, mai. - ago. 2019.

LIMA, P. G. **Universidade Brasileira**: por uma perspectiva universal, humana e democrática. São Paulo : Annablume, 2012.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MAASSEN, P.; STENSAKER, B. The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. In: **The International Journal of Higher Education Research**. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9360-4>. Acesso em: 12/05/2019.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>. Acesso em: 20/04/2019.

MAIN, A. A geopolítica da crise venezuelana. In. **Le monde diplomatique Brasil**. Ano 12, n. 144, jul. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-144/>. Acesso em 08/01/2020.

MARIETTE, M. Na Bolívia, o leilão da cadeia do lítio. In. **Le monde diplomatique Brasil**. Ano 13, n. 150, jan. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-150/>. Acesso em 10/01/2020.

MARMOLEJO, F. Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: balance regional y prospectiva. In: Gacel-Ávila J. (org.). **Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: balance regional y prospectiva**. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã** : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo : Boitempo, 2007

MARX, K. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo : Global, 1985.

MARX, K. **Grundrisse** : manuscritos econômicos de 1857-1858 : esboços da crítica da economia política. São Paulo : Boitempo ; Rio de Janeiro : Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In. CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **ARCU-SUL**. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/>. Acesso em: 12/05/2019

MERCOSUL EDUCATIVO. **Institucional**. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/es-ES/institucional/o-que-e.html>. Acesso em: 06/01/2018.

MERCOSUL. **Mercado Comum do Sul**: Quem somos. Disponível em: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>. Acesso em: 12/05/2019.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. São Paulo : Boitempo, 2009.

MONAGAS, E. La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe. In: Gacel-Ávila J. **Educación Superior y Sociedad**: Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), vol. 25, 2017.

NETTO, J. P.. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, L. T. C. Política de Educação Superior: do Processo de Bolonha ao Projeto Alfa Tunig América Latina. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM.

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

RED DE INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA INTERAMERICANA. **Indicadores, 2016**. Disponível em: <http://www.ricyt.org/indicadores>. Acesso em: 20/04/2019.

REYGADA, L. A. Quem, de fato, manda no México? **Le monde diplomatique Brasil**. Ano 13, n. 150, jan. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-150/>. Acesso em 10/01/2020.

RUEDA, J. L. **O Projeto Alfa Tuning América Latina: propostas, discussões e implementação**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. Hucitec, São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Record, Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional, Hucitec, São Paulo, 1994.

SEPÚLVEDA, L. Chile, o oásis seco. In. **Le monde diplomatique Brasil**. Ano 12, n. 149, dez. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-149/>. Acesso em 08/01/2020.

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

THEILER, J. C.; RODRÍGUEZ, M. S. Educación superior, internacionalización e integración en américa latina y el caribe. Balance regional y prospectiva. In: GACEL-ÁVILA, J. **Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe**. Balance regional y prospectiva. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Colección CRES, 2018.

UFMG. **Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Estatuto>. Acesso em: 20/09/2019.

UNASUR. **História**. Disponível em: <https://www.unasursg.org/es/historia>. Acesso em: 20/04/2019.

UNESCO. **Instrumentos normativos**. Disponível em: http://www.unesco.org/eri/la/conventions_by_country.asp?contr=BR&language=S&typeconv=1. Acesso em: 30/09/2019b.

UNESCO. **Sobre**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 30/09/2019a.

UNIÃO EUROPEIA. **Países**. Disponível em: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_pt. Acesso em: 20/04/2019.

UNIÃO EUROPEIA. **Perfil estatístico dos países, 2019**. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/guip/themeAction.do;jsessionid=iF8c6rv_OoskVZZIK1EK-WPeLBoRgC8g4k7mI2qIIIDryHoJJxbQK!1980513810. Acesso em: 20/04/2019.

UNICAMP. **Regimento Geral**. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/portal/graduacao/regimento-geral>. Acesso em: 20/09/2019.

UNIVERSITÁ DI BOLOGNA. **Our-history**. Disponível em: <https://www.unibo.it/en/university/who-we-are/our-history>. Acesso em: 20/04/2019.

APÊNDICE

Formulário Google enviado aos coordenadores dos cursos que integram o Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar - So)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd - So)

Pesquisadora: Mda. Katlin Cristina de Castilho - katlin_cristina@yahoo.com.br - (15) 98820-6798

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - paulogl.lima@gmail.com - (15) 3229-6130

Título da pesquisa: Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: pontos e estratégias predominantes para a sua constituição

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) respondente:

Venho apresentar a pesquisa desenvolvida por Katlin Cristina de Castilho, intitulada "Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: pontos e estratégias predominantes para a sua constituição" do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob minha orientação, visto que para a realização da mesma será necessária vossa participação. Neste estudo analisamos os pontos e estratégias predominantes para a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir de estudo bibliográfico (DIAS SOBRINHO, 2005, 2008; LIMA, 2012; TELLO, 2015) e fala de professores universitários brasileiros, à luz da compreensão da Educação Superior como democrática, humana e não excludente, conforme Lima (2012), bem como do papel ativo da ALC nesta construção (TELLO, 2015). Este estudo teve como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, construída a partir de um estado do conhecimento, e tem como instrumento de coleta de dados questionários aplicados a docentes universitários da UNICAMP e da UFMG das disciplinas que integram o Plano Piloto do processo de integração da ALC em curso, denominado Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES). Este movimento de integração das políticas para Educação Superior regional foi preconizado na II CRES, em 2008, e tem como objetivo promover ações mais articuladas entre as Instituições de Educação Superior (IES), em escala regional e inter-regional. Mais especificamente, a Declaração de Cartagena (2008) apresenta as demandas da Educação Superior para ALC, concebendo e justificando a necessidade desse espaço comum de integração como meio para superação das lacunas em âmbito acadêmico-científico e tecnológico, e, por esta via, econômico e social. Considerando ser a sua instituição e o seu curso parte do local epistemológico da pesquisa, elegemos como um dos instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário, antecedido pela caracterização dos respondentes.

Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para o estudo das políticas de integração acadêmica e internacionalização da Educação Superior da América Latina e Caribe. Vale lembrar que todas as informações recebidas, dados pessoais dos respondentes serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com os pesquisadores ou com seu coordenador geral da pesquisa pelos e-mails e telefone.

A pesquisa se subdivide em três seções, sendo a primeira para caracterização dos respondentes, a segunda para conhecer os processos de integração da instituição/curso no âmbito da articulação da América Latina e Caribe e, finalmente, a terceira seção para obter a visão dos respondentes em relação à criação de um espaço de Educação Superior para América Latina e Caribe. Esta pesquisa somente se realizará perante o aceite do participante, legitimado pelo Termo de Consentimento e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador.

Agradecemos a colaboração.

Li a Carta de Apresentação.

Termos de consentimento e esclarecimento

Fui informado sobre o que os pesquisadores pretendem fazer e os motivos da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Ao participar da aplicação do questionário autorizo a utilização dos dados para essa finalidade.

Li os Termos de consentimento e esclarecimento.

A partir da Carta de Apresentação e dos Termos de consentimento e esclarecimento, você concorda em participar da pesquisa?

- Sim. Li a Carta de Apresentação e os Termos e concordo em participar.
- Não. Não concordo em participar.

Seção I

Nesta seção serão realizadas perguntas para caracterização dos respondentes. Lembramos que todas as informações recebidas, dados pessoais dos respondentes, serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com os pesquisadores pelos e-mails e telefone.

1. Instituição

- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Outro: _____

2. Curso em que atua como coordenador

- Administração
- Enfermagem
- Engenharia Civil
- Filosofia
- Física
- Matemática
- Química
- Outro: _____

3. Ano de ingresso como docente na instituição

Sua resposta _____

4. Tempo de atuação como coordenador do curso

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- Mais de 5 anos
- Outro: _____

Seção II

Nesta segunda seção serão realizadas perguntas sobre o conhecimento dos respondentes em relação aos processos de integração da instituição/curso no âmbito da articulação da América Latina e Caribe. Lembramos que todas as informações recebidas serão guardadas, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com os pesquisadores pelos e-mails e telefone.

5. Você tem conhecimento da criação ou encaminhamento do Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) na instituição/curso em que atua?

- Sim, tenho conhecimento.
- Não, não tenho conhecimento sobre o ENLACES.
- Outro: _____

Seção II

5.1 Tendo conhecimento do ENLACES em seu curso ou instituição, qual(is) encaminhamento(s) você pode pontuar deste processo?

- Sistema de créditos
- Reorganização da Matriz Curricular do Curso
- Outro: _____

5.2 Como a proposta do ENLACES foi tratada com o corpo docente?

Sua resposta _____

5.3 Como encaminhamento tem-se que é necessário se criar um Espaço Latino-americano e caribenho de Educação Superior. Isso oportunizaria mais intercâmbios com a Educação Superior da região. Qual a sua visão sobre o assunto?

Sua resposta _____

Seção II

6. Você tem conhecimento sobre processos de integração acadêmica em andamento na instituição/curso em que atua, sendo ele(s) no âmbito da América Latina e Caribe?

- Sim, tenho conhecimento.
- Não, não tenho conhecimento.

Seção II

6.1 Seu conhecimento sobre os processos se insere em qual aspecto da integração acadêmica no âmbito da América Latina e Caribe?

- Mobilidade Acadêmica
- Aproximação da estrutura curricular
- Percurso formativo (tempo de graduação, mestrado e doutorado)
- Sistema de créditos
- Desenvolvimento de pesquisa
- Outro: _____

Seção III

Nesta segunda seção serão realizadas perguntas para obter a visão dos respondentes em relação à criação de um espaço de Educação Superior para América Latina e Caribe. Lembramos que todas as informações recebidas serão guardadas, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com os pesquisadores pelos e-mails e telefone.

7. Em sua opinião, que medidas seriam necessárias para a criação e consolidação de um Espaço Latino-americano e caribenho de Educação Superior?

Sua resposta _____

7.1 Específico em relação à mobilidade acadêmica, que medidas considera relevante para criação e consolidação deste Espaço na América Latina e Caribe?

Sua resposta _____

7.2 Específico em relação à aproximação da estrutura curricular, que medidas considera relevante para criação e consolidação deste Espaço Latino-americano e caribenho de Educação Superior?

Sua resposta _____

7.3 Em sua visão, como um sistema de créditos deveria seguir, em termos de carga horária?

Sua resposta

Seção III

8. Em sua visão, quais são os principais obstáculos para a criação de um Espaço Latino-americano e caribenho de Educação Superior?

Sua resposta



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar - So)

Obrigada pela participação!
Sua resposta foi registrada

Formulário Google enviado aos docentes dos cursos que integram o Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar - So)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd - So)

Pesquisadora: Mda. Katlin Cristina de Castilho - katlin_cristina@yahoo.com.br - (15) 98820-6798

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - paulogl.lima@gmail.com - (15) 3229-6130

Título da pesquisa: Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: pontos e estratégias predominantes para a sua constituição

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) respondente:

Venho apresentar a pesquisa desenvolvida por Katlin Cristina de Castilho, intitulada "Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe: pontos e estratégias predominantes para a sua constituição" do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob minha orientação, visto que para a realização da mesma será necessária vossa participação. Neste estudo analisamos os pontos e estratégias predominantes para a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, a partir de estudo bibliográfico (DIAS SOBRINHO, 2005, 2008; LIMA, 2012; TELLO, 2015) e fala de professores universitários brasileiros, à luz da compreensão da Educação Superior como democrática, humana e não excludente, conforme Lima (2012), bem como do papel ativo da ALC nesta construção (TELLO, 2015). Este estudo teve como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, construída a partir de um estado do conhecimento, e tem como instrumento de coleta de dados questionários aplicados a docentes universitários da UNICAMP e da UFMG das disciplinas que integram o Plano Piloto do processo de integração da ALC em curso, denominado Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES). Este movimento de integração das políticas para Educação Superior regional foi preconizado na II CRES, em 2008, e tem como objetivo promover ações mais articuladas entre as Instituições de Educação Superior (IES), em escala regional e inter-regional. Mais especificamente, a Declaração de Cartagena (2008) apresenta as demandas da Educação Superior para ALC, concebendo e justificando a necessidade desse espaço comum de integração como meio para superação das lacunas em âmbito acadêmico-científico e tecnológico, e, por esta via, econômico e social. Considerando ser a sua instituição e o seu curso parte do local epistemológico da pesquisa, elegemos como um dos instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário, antecedido pela caracterização dos respondentes.

Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para o estudo das políticas de integração acadêmica e internacionalização da Educação Superior da América Latina e Caribe. Vale lembrar que todas as informações recebidas, dados pessoais dos respondentes serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com os pesquisadores ou com seu coordenador geral da pesquisa pelos e-mails e telefone.

A pesquisa se subdivide em três seções, sendo a primeira para caracterização dos respondentes, a segunda para conhecer os processos de integração da instituição/curso no âmbito da articulação da América Latina e Caribe e, finalmente, a terceira seção para obter a visão dos respondentes em relação à criação de um espaço de Educação Superior para América Latina e Caribe. Esta pesquisa somente se realizará perante o aceite do participante, legitimado pelo Termo de Consentimento e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador.

Agradecemos a colaboração.

Li a Carta de Apresentação.

Termos de consentimento e esclarecimento

Fui informado sobre o que os pesquisadores pretendem fazer e os motivos da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Ao participar da aplicação do questionário autorizo a utilização dos dados para essa finalidade.

Li os Termos de consentimento e esclarecimento.

A partir da Carta de Apresentação e dos Termos de consentimento e esclarecimento, você concorda em participar da pesquisa?

- Sim. Li a Carta de Apresentação e os Termos e concordo em participar.
- Não. Não concordo em participar.

Seção I

Nesta seção serão realizadas perguntas para caracterização dos respondentes. Lembramos que todas as informações recebidas, dados pessoais dos respondentes, serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com os pesquisadores pelos e-mails e telefone.

1. Instituição

- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Outro: _____

2. Curso

- Administração
- Enfermagem
- Engenharia Civil
- Filosofia
- Física
- Matemática
- Química
- Outro: _____

3. Ano de ingresso como docente na instituição

Sua resposta _____

Seção II

Nesta segunda seção serão realizadas perguntas sobre o conhecimento dos respondentes em relação aos processos de integração da instituição/curso no âmbito da articulação da América Latina e Caribe. Lembramos que todas as informações recebidas serão guardadas, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com os pesquisadores pelos e-mails e telefone.

4. Você tem conhecimento da criação ou encaminhamento do Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) na instituição/curso em que atua?

- Sim, tenho conhecimento.
- Não, não tenho conhecimento sobre o ENLACES.
- Outro: _____

Seção II

4.1 Tendo conhecimento do ENLACES em seu curso ou instituição, qual(is) encaminhamento(s) estão em andamento em sua IES?

- Mobilidade acadêmica
- Adequação da estrutura curricular
- Percurso formativo (tempo de graduação, mestrado e doutorado)
- Sistema de créditos
- Desenvolvimento de pesquisa
- Não, não tenho conhecimento.
- Outro: _____

5. Em que ano os encaminhamentos do ENLACES tiveram início?

- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- Outro: _____

6. Quem tem participado das discussões sobre o ENLACES?

- Coordenação do curso.
- Representantes dos docentes para o ENLACES.
- Todos os docentes do curso.
- Outro: _____

7. De que forma tomou ciência dos movimentos do ENLACES na universidade/ no curso em que é docente?

Sua resposta _____

8. Você participa (ou participou) das discussões do seu curso/ instituição sobre os encaminhamentos do ENLACES?

- Participo (participei) parcialmente.
- Não, não participo.

8.1 Especifique sua forma de participação:

Sua resposta _____

9. Qual tem sido a percepção dos docentes em relação a esse movimento do ENLACES no curso?

Sua resposta _____

10. Já há, efetivamente, alguma alteração/reestruturação do curso em função dos encaminhamentos do ENLACES?

- Sim, já há alterações/ reestruturações efetivas no curso.
- As alterações ainda estão em processo de implementação.
- Não, ainda não há alterações efetivas no curso.
- Outro: _____

10.1 As alterações/ reestruturações ocorreram quanto:

- Mobilidade Acadêmica
- Estrutura Curricular
- Percurso formativo (tempo de graduação, mestrado e doutorado)
- Sistema de Créditos
- Desenvolvimento de pesquisa
- Não tenho conhecimento
- Outro: _____

11. Na sua percepção, quais os limites dos encaminhamentos do ENLACES como estratégia de internacionalização da educação superior?

Sua resposta _____

Seção III

Nesta terceira seção serão realizadas perguntas para obter a visão dos respondentes em relação à criação de um espaço de Educação Superior para América Latina e Caribe. Lembramos que todas as informações recebidas serão guardadas, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com os pesquisadores pelos e-mails e telefone.

12. Em sua opinião, que medidas seriam necessárias para a criação e consolidação do Espaço Latino-americano e caribenho de Educação Superior?

Sua resposta _____

13. Específico em relação à mobilidade acadêmica, que medidas considera relevante para criação e consolidação deste Espaço na América Latina e Caribe?

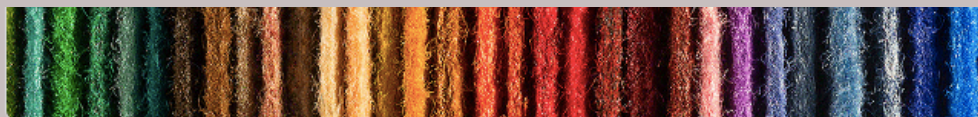
Sua resposta

14. Específico em relação à aproximação da estrutura curricular, que medidas considera relevante para criação e consolidação deste Espaço Latino-americano e caribenho de Educação Superior?

Sua resposta

15. Em sua visão, quais são os principais obstáculos para a criação de um Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior?

Sua resposta



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS (UFSCar - So)**

Sua resposta foi registrada.