UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JURANY LEITE RUEDA

A construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) no cenário da integração acadêmica regional

São Paulo
2022

JURANY LEITE RUEDA

A construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) no cenário da integração acadêmica regional

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Prof.ª. Dra. Gladys Beatriz Barreyro

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Lc

Leite Rueda, Jurany
A construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) no cenário da integração acadêmica regional / Jurany Leite Rueda; orientadora Gladys Beatriz Barreyro. -- São Paulo, 2022.
224 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Integração regional. 2. Educação superior. 3. América Latina e Caribe. 4. Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES). I. Barreyro, Gladys Beatriz, orient. II. Título.

RUEDA, Jurany Leite

A construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) no cenário da integração acadêmica regional

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovada em:

Banca examinadora

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

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

Prof. Dra. Jeinni Kelly Pereira Puziol
Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba
Julgamento:_____ Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Criador, por me sustentar e me dar forças para concluir esta pesquisa e me conduzir em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro, pela compreensão, orientação, dedicação e por compartilhar seu conhecimento nesta jornada, contribuindo para o meu crescimento científico e intelectual.

Aos professores Dr. Afrânio Mendes Catani e Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores Dr. Afrânio Mendes Catani, Dra. Jeinni Kelly Pereira Puziol, Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo e Dr. Paulo Gomes Lima, por aceitarem integrar a banca examinadora da defesa.

Aos professores Dr. José Carlos Rothen, Dr. José Marcelino de Rezende Pinto, Dra. Maria Clara Di Pierro, Dra. Tânia Barbosa Martins e Dr. Rogério Monteiro de Siqueira, por aceitarem integrar a banca examinadora da defesa como membros suplentes.

À professora Dra. Helena Coharik Chamlian (FEUSP), à professora Dra. Gladys Beatriz Barreyro (EACH/FE), ao professor Dr. Wanderley Messias da Costa (FFLCH) e ao professor Dr. Wagner Iglecias (EACH/Interunidades), pelas disciplinas ministradas, as quais contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo bem-vindo subsídio (Código de Financiamento 001).

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e História da Avaliação da Educação Superior (GEPPHAES), pelas oportunidades de aprendizado que me proporcionaram nas enriquecedoras reuniões mensais.

Às minhas amigas e companheiras de doutorado Maria Flávia Batista Lima e Camila Yuri Santana Ikuta, minha eterna gratidão pelas contribuições em toda a trajetória e pelo apoio nas diversas etapas desta pesquisa; ao colega André Martins, pelas contribuições no andamento deste trabalho.

Ao meu querido irmão Jairo, pelo exemplo de determinação e dedicação e por todo o carinho e palavras de incentivo.

Aos meus pais Irani e Expedito, pelo amor e incentivo na caminhada.

Ao meu amado esposo Eduardo, por me apoiar incondicionalmente nessa trajetória e por todo carinho e cuidado manifestados.

A verdadeira educação visa ao ser todo
e a todo o período da existência possível do ser humano.

Ellen G. White

RESUMO

RUEDA, J. L. **A construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) no cenário da integração acadêmica regional**. 2022. 224p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A presente tese versa sobre a proposta e o processo de construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), cujo ponto de partida aconteceu com o lançamento do Espaço na II Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, que ocorreu em junho de 2008, em Cartagena das Índias, Colômbia, visando promover a convergência e a integração acadêmica da região. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar quais são os entraves e avanços no processo de construção do ENLACES. Para esse desenvolvimento, recorreu-se ao enfoque do novo regionalismo de Björn Hettne e Fredrik Söderbaum, bem como às contribuições da perspectiva da Economia Política Cultural e Crítica da Educação (CCPEE) de Susan Robertson e Roger Dale; e, para a exploração dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. A primeira etapa da pesquisa consistiu em explicitar o cenário de busca pela integração latino-americana com o foco em iniciativas de integração da educação superior na região; além disso, descreveu o processo de construção e tentativa de institucionalização do ENLACES, com base nos documentos do referido Espaço e naqueles a ele associados. Num segundo momento, a pesquisa constituiu-se do trabalho de campo – com a participação em um evento denominado *Camino a Fiesa* 2020, ocorrido em Mar del Plata, Argentina, em setembro de 2019, em que se discutiu sobre o ENLACES – e da realização de entrevistas com pessoas envolvidas no processo de construção do ENLACES. Para fins desta pesquisa, dividiu-se o processo de desenvolvimento desse Espaço em duas fases, sendo a primeira de 2008 a 2013, em que houve poucos avanços e um desenvolvimento quase estagnado. Já a segunda fase, considerada de 2014 em diante, apresenta alguns passos no desenvolvimento, apontados como passos tímidos. Essa fase também possui alguns aspectos que a distinguem da primeira, uma vez que a partir de 2014 houve um movimento dos atores da educação superior para dar seguimento ao ENLACES, ganhando uma característica de Espaço autoconvocado. Foi no início dessa fase igualmente que foram lançados os documentos fundacionais do ENLACES. Constatou-se que o processo de construção desse Espaço apresenta mais entraves do que avanços, apesar de haver passado quase uma década e meia desde o seu lançamento. Aspectos de diferentes ordens, como conflitos internos, falta de financiamento, disputa de poder, entre outros, estão relacionados à dificuldade de desenvolvimento desse Espaço. Não obstante, o ENLACES conta com uma representação de 16 países da região latino-americana e caribenha, através de associações, conselhos e universidades e do sistema universitário cubano (Ministério de Educação Superior). Discutiu-se a potencialidade do ENLACES como um dos agentes no processo de regionalidade da América Latina e do Caribe, e verificou-se que sua constituição se apresenta como um possível caminho para o fortalecimento da identidade regional e integração acadêmica. No entanto, isso estaria vinculado a uma futura consolidação do Espaço.

Palavras-chave: Integração regional. Educação superior. América Latina e Caribe. Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES).

ABSTRACT

RUEDA, J. L. **The construction of the Latin American and Caribbean Space for Higher Education (ENLACES) in the scenario of regional academic integration**. 2022. 224p. Thesis (Doctorate in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

The current thesis discusses the proposal and the construction process of the Latin American and Caribbean Space for Higher Education (ENLACES), which point of origin was the launch of the Space at the II Regional Conference of Higher Education for Latin America and the Caribbean, which was held in June 2008, in Cartagena de Indias, Colombia, with the objective of promoting the academic convergence and integration in the region. In this sense, the aim of this research was to analyze what are the obstacles and advances in the process of building ENLACES. For this elaboration, the new regionalism approach of Björn Hettne and Fredrik Söderbaum was used, as well as contributions from the Critical Cultural Political Economy of Education (CCPEE) perspective of Susan Robertson and Roger Dale; and, for the exploration of the data, the method of content analysis was used. The first phase of research consisted in specifying the setting of the pursuit for Latin American integration with the focus on initiatives of integration of higher education in the region; in addition, it described the process of building and attempting to institutionalize ENLACES, based on the documents of the above-mentioned Space and those associated with it. In the second phase, the research consisted of fieldwork – with the participation in an event entitled *Camino a Fiesa* 2020, which was held in Mar del Plata, Argentina, in September 2019, where discussion was held regarding ENLACES – and also of carrying out interviews with people involved in the building process of ENLACES. For the purposes of this research, the development process of this Space was divided into two phases, the first being from 2008 to 2013, when little advancement was accomplished and the development was almost stagnant. The second phase, considered from 2014 onward, presents some steps toward development, identified as a timid pace. This phase also has some aspects that distinguish it from the first, since from 2014 onward there was a movement of higher education actors to continue ENLACES, gaining a characteristic of self-organized Space. It was also at the beginning of this phase that the founding documents of ENLACES were launched. It was found that the building process of this Space presents more obstacles than advancement, despite the fact that almost a decade and a half has passed since its launch. Aspects of different orders, such as internal conflicts, lack of financing, power dispute, among others, are related to the difficulty of developing this Space. However, ENLACES counts on a representation from 16 countries from the Latin American and Caribbean region, through associations, councils and universities and the Cuban university system (Ministry of Higher Education). The potential of ENLACES was discussed as one of the agents in the process of regionality in Latin America and the Caribbean, and it was verified that its formation presents itself as a possible way to strengthen regional identity and academic integration. However, this would be linked to a future consolidation of the Space.

Keywords: Regional integration. Higher Education. Latin America and the Caribbean. Latin American and Caribbean Space for Higher Education (ENLACES).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Taxa bruta de matrículas na educação superior na região da América Latina e do Caribe (1970-2018) 85
Gráfico 2 – Taxa bruta de matrículas por região do mundo 86
Gráfico 3 – Número de estudantes de educação superior na América Latina (2010-2017) 90
Gráfico 4 – Variação do número de estudantes na educação superior (2010-2017) 91
Gráfico 5 – Distribuição percentual de estudantes no setor público e privado por países (2017) 92
Gráfico 6 – Países remetentes – porcentagem de estudantes na mobilidade intrarregional .. 137
Gráfico 7 – Países anfitriões – porcentagem de estudantes na mobilidade intrarregional 138
Gráfico 8 – Intercâmbios virtuais pelo PILA de saída por país (2020) 175
Gráfico 9 – Intercâmbios virtuais pelo PILA de entrada por país (2020) 176

Lista de quadros

Quadro 1 – Características da integração regional e da educação superior 54
Quadro 2 – Conselho Universitário Ibero-americano (CUIB) 61
Quadro 3 – Instâncias representativas de universidades presentes na CRES 2008 73
Quadro 4 – Sistemas nacionais da região latino-americana e caribenha classificados por tamanho e nível de massificação/universalização 89
Quadro 5 – Políticas/ações da educação superior brasileira 99
Quadro 6 – Tipologia das instituições de educação superior no México 115
Quadro 7 – Instituições e modalidades de formação da educação superior do Uruguai 117
Quadro 8 – Principais benefícios e riscos da internacionalização para as instituições de educação superior 120
Quadro 9 – Eventos e documentos relacionados à primeira fase do ENLACES 124
Quadro 10 – Membros Plenos que integram o ENLACES 131
Quadro 11 – Eixos do ENLACES – primeira fase (2008-2013) 134
Quadro 12 – Organismos de Avaliação e Acreditação de Qualidade 140
Quadro 13 – Áreas e universidades participantes do Plano Piloto 142
Quadro 14 – Lista dos entrevistados 149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa bruta de matrículas na educação superior por países selecionados (2016).... 87
Tabela 2 – Número de matrículas na educação superior por países selecionados (2017)..... 88
Tabela 3 – Número de instituições de educação superior por categoria administrativa e organização acadêmica no Brasil (2019)..... 98
Tabela 4 – Matrícula total por tipo de instituição no Chile (2016-2019)..... 102
Tabela 5 – Evolução da taxa de acesso imediato à educação superior – segundo ano de egresso do ensino médio..... 103
Tabela 6 – Distribuição do acesso imediato à educação superior por tipo de instituição – segundo ano de egresso do ensino médio..... 103
Tabela 7 – Distribuição das instituições de educação superior na Colômbia (2020)..... 106
Tabela 8 – Número de estudantes matriculados nas instituições de educação superior (IES) públicas e privadas (2016-2020) 107
Tabela 9 – Matrícula regular do primeiro período letivo da educação superior da Costa Rica (2014-2019) 110
Tabela 10 – Quantidade de estudantes na educação superior em Cuba (2010-2016) 112
Tabela 11 – Quantidade de estudantes na educação superior no México (2010-2019) 114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abruem	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACAAI	Agência Centro-americana de Acreditação de Programas de Arquitetura e de Engenharia
ACAP	Agência Centro-Americana de Acreditação de Pós-Graduação
ACCES	Acesso com Qualidade à Educação Superior – Colômbia
ADOU	Associação Dominicana de Universidades
ADRU	Associação Dominicana de Reitores de Universidades
AEC	Associação dos Estados do Caribe
ALADI	Associação Latino-Americana de Integração
ALALC	Associação Latino-Americana de Livre Comércio
ALBA – TCP	Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América – Tratado de Comércio dos Povos
ANA	Agência Nacional de Acreditação
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEAES	Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Educação Superior – Paraguai
ANR	Assembleia Nacional de Reitores – Peru
ANUIES	Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior – México
Apec	Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico
APUP	Associação Paraguaia de Universidades Privadas
Arcu-Sul	Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados
ASCUN	Associação Colombiana de Universidades
ASEAN	Associação das Nações do Sudeste Asiático
ASUP	Associação de Universidades do Peru
AUGM	Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu
AUPP	Associação de Universidades Públicas do Paraguai
AUPPA	Associação de Universidades Privadas do Panamá
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento

CACSLA	Conselho de Acreditação em Ciências Sociais, Contábeis e Administrativas na Educação Superior da América Latina
CAE	Crédito com Garantia Estatal – Chile
CALC	Cúpula da Unidade da América Latina e do Caribe
CAN	Comunidade Andina
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARICOM	Comunidade do Caribe
CCA	Conselho Centro-Americano de Acreditação em Educação Superior
CCPEE	Economia Política Cultural e Crítica da Educação
CE	Comunidade Europeia
CEAI	Conselho Internacional de Avaliação e Acreditação
CEAPIES	Comitê para Avaliação e Acreditação de Programas e Instituições de Ensino Superior – Venezuela
CECA	Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
CEDEAO	Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
Cefets	Centros federais de educação tecnológica
CELAC	Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos
CENEVAL	Centro Nacional de Avaliação da Educação Superior – México
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPRES	Conselho Regional de Planejamento da Educação Superior – Argentina
CEUB	Comitê Executivo da Universidade Boliviana
Ceupa	Corporação Equatoriana de Universidades Privadas
CFTs	Centros de Formação Técnica – Chile
CHASQUI	Plataforma Latino-americana e Caribenha de Mobilidade Estudantil
CILAC	Fórum Aberto de Ciência para a América Latina e o Caribe
CIN	Conselho Interuniversitário Nacional – Argentina
Cinda	Centro Interuniversitário de Desenvolvimento
CLAEH	Universidade Centro Latino-Americana de Economia Humana
CMES	Conferência Mundial sobre a Educação Superior
CNA	Comissão Nacional de Acreditação – Chile
CNA	Conselho Nacional de Acreditação – Colômbia
CNACU	Comissão Nacional de Acreditação de Carreiras Universitárias – Bolívia
CNU	Conselho Nacional de Universidades – Nicarágua
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Brasil

CONAEVA	Comissão Nacional para a Avaliação da Educação Superior – México
CONARE	Conselho Nacional de Reitores – Costa Rica
CONEAU	Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária – Argentina
CONESUP	Conselho Nacional do Ensino Superior – Equador
CONESUP	Conselho Nacional de Educação Superior Universitária Privada – Costa Rica
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Brasil
CONTUA	Confederação dos Trabalhadores das Américas
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
CRU	Conselho de Reitores de Universidades Privadas do Uruguai
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUCH	Conselho de Reitores de Universidades Chilenas
CRUP	Conselho de Reitores de Universidades Privadas – Argentina
CSUCA	Conselho Superior Universitário Centro-americano
CU	Conselho de Universidades – Argentina
CUIB	Conselho Universitário Ibero-americano
CUM	Centros Universitários Municipais – Cuba
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENLACES	Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior
ESCALA	Espaço Acadêmico Comum Ampliado Latino-americano
EXANI II	Exame Nacional de Ingresso à Educação Superior – México
FESIDUAS	Federação dos Sindicatos dos Docentes Universitários da América do Sul
FOCEM	Fundo de Convergência Estrutural do Mercosul
FURB/SC	Universidade Regional de Blumenau
GATS	Acordo Geral sobre Comércio e Serviços
ICFES	Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
IFs	Institutos federais de educação, ciência e tecnologia – Brasil
IIRSA	Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana
INDER	Instituto Nacional de Esporte, Educação Física e Recreação – Cuba
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

IPs	Institutos Profissionais – Chile
ISM	Instituto Social do Mercosul
JIMA	Intercâmbio de Jovens México-Argentina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCA	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional
MEC	Ministério da Educação – Brasil
MEN	Ministério de Educação Nacional da Colômbia
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MES	Sistema Universitário Cubano (Ministério de Educação Superior)
Mesalc	Mapa de Educação Superior na América Latina e no Caribe
Mexa	Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos Universitários
MINED	Ministério da Educação – Cuba
MINSAP	Ministério da Saúde Pública
NAFTA	Área de Livre Comércio da América do Norte
OCLAE	Organização Continental Latino-americana e Caribenha de Estudantes
OEI	Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não governamentais
ORT	Universidade ORT Uruguai
OUI	Organização Universitária Interamericana
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidade Brasileiras
PAME	Programa Acadêmico de Mobilidade Educativa
PARLATINO	Parlamento Latino-Americano e Caribenho
PIDS	Plano Integrado de Desenvolvimento Social
PILA	Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-americano
PIMA	Projeto de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica
Prosul	Foro para o Progresso da América do Sul
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSU	Prova de Seleção Universitária – Chile
Rana	Rede de Agências Nacionais de Acreditação
Rede CRISCOS	Conselho de Reitores pela Integração da Sub-região Centro Oeste da América do Sul

ReLARIES	Rede Latino-americana de Redes de Relações Internacionais de Instituições de Educação Superior
RIACES	*Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*
RLCU	Rede Latino-americana de Cooperação Universitária
RST	Responsabilidade Social Territorial
RST2	Responsabilidade Social Territorial Transformadora
RSU	Responsabilidade Social Universitária
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SAI	Sistema Andino de Integração
Scielo	*Scientific Electronic Library*
SEDUCA	Sistema Editorial Universitário Centro-americano
SELA	Sistema Econômico Latino-Americano e do Caribe
SEM	Setor Educacional do Mercosul
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – Brasil
SICA	Sistema da Integração Centro-Americana
SICAUS	Sistema Centro-Americano de Relacionamento Universidade-Sociedade
SICEVAES	Sistema Centro-americano de Avaliação e Acreditação da Educação Superior
SIESCA	Sistema de Internacionalização da Educação Superior da América Central
SIIDCA	Sistema Integrado de Informação Documental Centro-Americano
SIRCIP	Sistema Regional Centro-Americano e do Caribe de Pesquisa e Pós-graduação
SIREVE	Sistema Regional de Vida Estudantil
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação – Brasil
SPU	Secretaria de Políticas Universitárias
TEC	Instituto Tecnológico da Costa Rica
UC	Universidades Caribe
UCR	Universidade da Costa Rica
UDE	Universidade da Empresa – Uruguai
UDELAR	Universidade da República – Uruguai
UDUAL	União de Universidades da América Latina e do Caribe

UEALC/ALCUE	*Espacio de Educación Superior América Latina, el Caribe y la Unión Europea*
UES	Universidade de El Salvador
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UM	Universidade de Montevidéu
UNA	Universidade Nacional de Assunção
UNAH	Universidade Nacional Autónoma das Honduras
UNAMAZ	Associação de Universidades Amazônicas
Unasul	União de Nações Sul-Americanas
UNC	Universidade Nacional de Córdoba
UNED	Universidade Estatal à Distância – Costa Rica
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICA	Associação de Universidades e Institutos de Pesquisa do Caribe
UNILA	Universidade da Integração Latino-Americana
UTEC	Universidade Tecnológica do Uruguai
UTN	Universidade Técnica Nacional – Costa Rica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 27
Referencial teórico 31
Metodologia 36
1. INTEGRAÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA 39
1.1. Integração regional na América Latina 39
1.1.1. Conjuntura na América Latina: a partir de 1990 48
1.2. O papel da educação superior no processo de integração regional 53
1.2.1. Iniciativas de integração da educação superior na América Latina 58
1.3. A construção de um espaço comum latino-americano e caribenho de educação superior: conferências regionais e mundiais 65
1.3.1. Conferências Regionais e Mundiais da Educação Superior 67
1.3.1.1. CRES 1996 68
1.3.1.2. CMES 1998 70
1.3.1.3. CRES 2008 71
1.3.1.4. CMES 2009 76
1.3.1.5. CRES 2018 79
2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO LATINO-AMERICANA E CARIBENHA: ENLACES EM ANÁLISE 83
2.1. A conjuntura regional da educação superior 85
2.1.1. Breve descrição do sistema de educação superior nacional: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México e Uruguai 93
2.1.2. Perspectiva regional 119
2.2. Internacionalização da educação superior 119
2.3. Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) 122
2.3.1. Fase I: primeiros passos no processo de constituição 123
2.3.2. Fase II: busca pela institucionalização do Espaço 128
2.4. Eixos do ENLACES 134
2.4.1. Mobilidade Acadêmica 135
2.4.2. Avaliação e Acreditação de Qualidade 139

2.4.3. Ciência, Tecnologia e Inovação 142
2.4.4. Responsabilidade Social Universitária 145
3. ENLACES: UM PROCESSO TORTUOSO 147
3.1. A viabilidade de um espaço comum de educação superior 150
3.2. Entraves e avanços: Qual é o caminho para a consolidação do ENLACES? 158
3.2.1. Entraves 159
3.2.2. Avanços 166
3.2.3. Qual é o caminho para a consolidação do ENLACES? 171
3.2.4. PILA – Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-americano 174
3.3. Um agente na construção da regionalidade? 178
3.4. IESALC-ENLACES: um adendo 180
CONSIDERAÇÕES FINAIS 185
REFERÊNCIAS 189
ANEXOS 211
ANEXO A – Informações sobre as iniciativas de integração e cooperação regionais na América Latina e no Caribe 212
ANEXO B – Recursos captados pelo IESALC para CRES 2008 217
ANEXO C – Estrutura do Estatuto do ENLACES 218
APÊNDICES 219
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista 220
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (com anonimato) 221
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (sem anonimato) 223

INTRODUÇÃO

Esta tese trata do processo de construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), cujo objetivo é analisar quais são os entraves e avanços desse processo. Nesse sentido, apresenta-se o cenário de busca pela integração da região, mais especificamente a integração da educação superior, bem como identifica-se e analisa-se o processo de construção do ENLACES.

Conforme está disposto na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior – CRES (2008), a integração acadêmica latino-americana e caribenha é uma realização impreterível, sendo uma ação fundamental para a construção do futuro do continente, uma vez que essa região é bastante multicultural e multilíngue, razão pela qual a integração regional, bem como a maneira de enfrentar os desafios da região, demanda enfoques próprios que permitam valorizar a diversidade humana e natural como principal riqueza.

A declaração da CRES (2008) ainda afirma que, no mundo globalizado em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia desempenham um papel de primeira grandeza, o fortalecimento da educação superior é tido como parte essencial para o desenvolvimento da região. Nesse sentido, Gacel-Ávila destaca como fundamental a construção de um espaço latino-americano e caribenho de educação superior, que deve ser estabelecido "com critérios próprios da região, razão pela qual não é possível extrapolar de forma direta outras experiências integracionistas, como a do processo de Bolonha, na Europa"[1] (GACEL-ÁVILA, 2018, p. 150)[2].

Cabe ressaltar que a criação de um espaço comum de educação superior na América Latina e no Caribe faz parte do movimento de busca pela integração regional. Nesse caso, o foco se encontra na integração dos países por meio da educação superior. Para Souza (2012), o processo de integração da América Latina denota uma particularidade, já que acontece no contexto de nações dependentes e subdesenvolvidas; tem como objetivo cooperar com o aumento do grau de autonomia, assim como aumentar as condições para o desenvolvimento dos países da região. Pensar então no movimento regional, que se mobiliza a partir das realidades da região, constitui um ponto importante para o desenvolvimento dos países que a compõem.

---

[1] O Processo de Bolonha é um mecanismo que promove a cooperação intergovernamental entre 48 países europeus no domínio da educação superior (EUROPEAN COMMISSION, [s/d]). Mais informações sobre esse Processo são apresentadas neste trabalho na seção 1.2. O papel da educação superior no processo de integração regional.

[2] "*Con criterios propios de la región, por lo cual no es posible extrapolar en forma directa otras experiencias integracionistas, como la del proceso de Bolonia, en Europa*" (GACEL-ÁVILA, 2018, p. 150).

Nessa conjuntura, Fernández Lamarra (2017) destaca que o processo de Bolonha é muito importante, mas não deve ser copiado, visto que a América Latina não tem a mesma situação de integração que tem a Europa. As universidades latino-americanas possuem trajetórias distintas das instituições europeias. Dessa forma, seria interessante estudá-lo e adaptá-lo às características dos países da América Latina. Para o autor, se foi possível para a União Europeia realizar o projeto de Bolonha com as diferenças culturais, idiomáticas e com duas guerras relativamente recentes que dividiram a Europa, o mesmo poderia acontecer na América Latina, uma vez que, segundo ele, as diferenças na região latino-americana aparentam ser menores que as dos países europeus. Nesse sentido, afirma que é necessário avançar para um espaço comum na América Latina.

A proposta de constituição do Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) foi lançada na II Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, que ocorreu na Colômbia em 2008.

A princípio, o ENLACES foi definido como um Espaço de Encontro, compreendido como "uma plataforma regional para a mobilização e articulação de ações concretas de cooperação acadêmica solidária que promovam o conhecimento das características, tendências e problemas da Educação Superior na região" (IESALC INFORMA, [s/d], p. 2). Tem como objetivo viabilizar atividades de desenvolvimento da educação superior na América Latina e no Caribe, com base em valores e princípios, bem como em recomendações que foram chancelados pela comunidade acadêmica na Conferência Regional de Educação Superior (CRES) para a América Latina e o Caribe de 2008 e na Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES) de 2009 (IESALC INFORMA, [s/d]).

No processo de construção, em sua segunda fase[3], o ENLACES alcançou uma dimensão que pode ser considerada mais consistente no que se refere ao início de uma institucionalização do Espaço. Nessa fase, o ENLACES foi definido como Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, e não apenas como um espaço de encontro; além disso, foi construído um estatuto que apresenta o Espaço como uma organização internacional de educação superior da região Latino-americana e do Caribe, sendo constituída por um acordo de boa vontade, ou seja, de iniciativa voluntária.

O ENLACES se insere em um âmbito de iniciativas cujo propósito é convergir a educação superior em nível regional. Contudo, salienta-se que se torna cada vez mais patente

[3] O processo de construção do ENLACES é definido nesta pesquisa em duas fases: a primeira de 2008 a 2013, e a segunda de 2014 em diante. Mais detalhes sobre esse processo são apresentados neste texto, na seção 2.3. Espaço Latino-americano de Educação Superior (ENLACES).

no cenário da globalização a convergência da educação superior entre regiões, pensando mais especificamente em acordos birregionais, já que parcerias entre regiões com projetos de educação superior se apresentam como tendências nesse cenário.

Rueda (2017) apresentou em sua pesquisa esse movimento de busca pela convergência da educação superior, tendo como foco de estudo o Projeto Alfa *Tuning* América Latina, projeto considerado extensão do modelo Educacional Europeu *Tuning* – derivado do processo de Bolonha – e que apresenta como objetivo principal contribuir para a construção de um espaço de educação superior na América Latina por meio da convergência curricular.

A extensão do Projeto *Tuning* ao continente latino-americano, conforme a autora, parte de uma aproximação das duas regiões com o propósito de se avançar no âmbito da convergência da educação superior. Nesse sentido, o Projeto Alfa *Tuning* América Latina abraça as diretrizes do modelo educacional difundido primeiramente na Europa (RUEDA, 2017).

Dentre os objetivos específicos desse Projeto, destaca-se o propósito de fortalecimento de processos de cooperação regional que apoiem às iniciativas de reformas curriculares, aproveitando as capacidades e experiências dos diferentes países da América Latina (TUNING AMÉRICA LATINA, 2015).

No que se refere ao objetivo geral do Projeto Alfa *Tuning* América Latina, cabe refletir sobre que tipo de espaço esse projeto pretende formar e se existe alguma relação com a proposta de construção do ENLACES.

Partindo desse cenário, bem como da ideia de convergência da educação superior, e da construção de um espaço de educação superior na região, levantou-se a questão: Como tem ocorrido o processo de construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES)? Diante disso, foi construído o projeto para o doutorado, com o propósito de ampliar a percepção sobre a busca pela construção de um espaço comum de educação superior na região.

Nesse sentido, esta pesquisa procurou analisar os entraves e avanços no processo de construção do ENLACES. Esse objetivo se estabeleceu ao observar limitações no processo de institucionalização, bem como o pouco avanço das propostas lançadas nos documentos sobre o Espaço e os relacionados a ele, pois, até o presente momento, não foi possível ainda identificar a efetivação das metas e objetivos propostos pelo Espaço.

Objetivo Geral:

Analisar os entraves e avanços no processo de construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES).

Objetivos específicos:

- Explicitar o papel da educação superior no cenário da integração regional.
- Descrever o processo de constituição e busca pela institucionalização do ENLACES.
- Discutir a potencialidade do ENLACES como um dos agentes no processo de regionalidade da América Latina e do Caribe.

Diante do que foi exposto acima, a pesquisa foi realizada, e seus resultados foram sistematizados em três capítulos. O primeiro capítulo permite uma contextualização da integração latino-americana, ponderando o papel da educação superior nesse cenário e as iniciativas de integração acadêmica na região. Além disso, são considerados a tentativa de construção de um espaço comum de educação superior e o papel das conferências mundiais e regionais nesse cenário.

No segundo capítulo, abordam-se a conjuntura regional da educação superior e a diversidade nesse âmbito. São examinados de maneira amostral oito sistemas de educação superior nacionais da região, ressaltando-se a complexidade da tentativa de construção de um espaço comum de educação superior nesse cenário. Ademais, são tratadas a proposta de construção do ENLACES e as especificidades desse processo que foi dividido nesta pesquisa em duas fases, a primeira de 2008 a 2013, e a segunda de 2014 em diante, ambas analisadas em seções desse capítulo.

O terceiro capítulo é pautado na análise do processo de construção do ENLACES com suas nuances a partir do olhar dos atores que estão ou estiveram envolvidos nesse processo e que concederam entrevistas. Diante disso, foi possível avaliar a viabilidade de um espaço comum de educação superior na região, bem como analisar os entraves e avanços do ENLACES e o caminho que poderia ser tomado para a sua consolidação; considerou-se ainda a possibilidade de esse Espaço ser um possível agente na construção da regionalidade latino-americana e caribenha.

O objeto desta pesquisa foi analisado por meio da lente do novo regionalismo de Björn Hettne e Fredrik Söderbaum, que traz importantes contribuições para a reflexão sobre os processos de integração regional no mundo globalizado, agregando a isso a abordagem da Economia Política Cultural e Crítica da Educação (CCPEE), de Susan Robertson e Roger Dale, que permite considerar o papel da educação superior no processo da globalização. Além disso, este trabalho pautou-se na abordagem qualitativa e na utilização da técnica de análise de conteúdo para exploração dos dados. Tal referencial teórico e tal metodologia são abordados a seguir.

Referencial teórico

O novo regionalismo está inserido no processo de transformação das regiões. Conforme Robertson e Dale (2018), ocorreram a partir dos anos 1990 novas formas de cooperação e de organização regionais, assim como o crescimento de ações supranacionais entre os Estados.

Breslin e Higgott (2000) ressaltam o aumento de arranjos regionais formais, afirmando que existem poucos Estados que não fazem parte de pelo menos uma organização regional. Para eles, esse aumento pode ser explicado por meio de algumas questões: a primeira é o fim da bipolaridade e da Guerra Fria, que permitiu a remoção da importância das percepções e divisões desse conflito; a segunda, relacionada com a primeira, é que os Estados Unidos não adotam mais uma posição antitética em relação às organizações regionais; a terceira é a crescente adoção de (variadas) políticas neoliberais domésticas; e a quarta está relacionada ao declínio do sistema de Westphalia[4] e a diminuição da significância das fronteiras do Estado na era de uma globalização mais abarcante.

Os autores destacam que regiões, regionalismo e regionalização ganham destaque no estudo da política internacional nos anos 1990, resultantes, em grande medida, de reflexões sobre os diferentes projetos regionais que surgiram nessa década, tais como: a transformação da Comunidade Europeia (CE) com o objetivo de assegurar o mercado único integrado, a criação da Área de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA), a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), a florescente assertividade da Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN) e o nascimento da Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (Apec).

De acordo com Söderbaum (2008a), a perspectiva do novo regionalismo veio como um esforço de natureza eclética e exploratória para se compreender o fenômeno regional no âmbito da globalização econômica. Conforme o autor, os primeiros pensamentos dessa perspectiva foram desenvolvidos em meados da década de 1980 por Björn Hettne, mas foram mencionados pela primeira vez em meados da década de 1990, sendo que, durante a década de seu surgimento, seu foco principal era sobre os fatores sistêmicos, principalmente a globalização e o fim da Guerra Fria.

[4] Segundo Bedin (2001, p. 137) o Tratado ou Paz de Westphalia "constitui-se no divisor de águas entre a sociedade internacional típica da Idade Média – centrada no poder da Igreja e no arbitramento internacional do papa – e a sociedade internacional da Idade Moderna – centrada no conceito de soberania dos Estados modernos".

O novo regionalismo poderia ser "definido como um processo multidimensional de integração regional que inclui aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais" (HETTNE, 1999, p. 17) [5].

Cabe ressaltar, de acordo com Söderbaum (2004), que o regionalismo não é um fenômeno novo, dado que é possível observar ao longo da História interações e interdependências entre as nações. Entretanto, Hettne (2002) dá destaque a duas ondas do regionalismo – a primeira definida como velho regionalismo, e a segunda, como novo regionalismo.

Conforme Robertson e Dale (2018), os primeiros trabalhos sobre regiões surgem em meados dos anos 1950, sendo que o foco estava em primeiro lugar na Europa e na integração, e num segundo momento na construção da região como um processo endógeno, o qual acontecia por intermédio das instituições. Para os autores, Hettne delineia essa fase de velho regionalismo em contraste com a fase do novo regionalismo, entendida como a onda que identifica a conjuntura mundial nos últimos dez anos do século XX.

Na fase inicial de suas formulações sobre o novo regionalismo, Hettne aponta alguns aspectos em que o novo regionalismo difere do velho:

> 1) Enquanto o velho regionalismo foi formado em um contexto bipolar da Guerra Fria, o novo está tomando forma em uma ordem mundial mais multipolar. 2) Enquanto o velho regionalismo foi criado de fora e "de cima" (isto é, pelas superpotências), o novo é um processo mais espontâneo de dentro e de baixo (no sentido de que os próprios estados constituintes são atores principais). 3) Enquanto o velho regionalismo era específico em relação aos objetivos, o novo é um processo mais abrangente e multidimensional (HETTNE, 1994, p. 1-2)[6].

Desse contraste entre o velho e o novo regionalismo, Hettne destaca algumas questões significativas teoricamente para o estudo do regionalismo contemporâneo: o foco na multiplicidade de atores, na região "real" em formação – em vez de na região formal definida por um elenco de Estados-membro –, no âmbito global como um fator de caráter exógeno, o qual não havia sido levado muito em conta na teoria do velho regionalismo (HETTNE, 2002).

---

[5] "*Defined as a multidimensional process of regional integration which includes economic, political, social and cultural aspects*" (HETTNE, 1999, p. 17).

[6] "1) *Whereas the old regionalism was formed in a bipolar Cold War context, the new is taking shape in a more multipolar world order.* 2) *Whereas the old regionalism was created from outside and 'from above' (i.e. by the superpowers), the new is a more spontaneous process from within and 'from below' (in the sense that the constituent states themselves are main actors).* 3) *Whereas the old regionalism was specific with regard to objectives, the new is a more comprehensive, multidimensional process*" (HETTNE, 1994, p. 1-2).

No entanto, em 2005, Hettne, reavaliando a perspectiva do novo regionalismo, ressaltou em sua análise que seu enfoque estaria, a partir de então, em analisar o papel do fator regional nas transformações globais, e não necessariamente na diferenciação entre os modelos de velho e novo regionalismo.

A perspectiva do novo regionalismo, defendida por Hettne, conforme Söderbaum (2004, p. 39), concentra-se no conteúdo do regionalismo e não na forma, "[…] implicando um questionamento crítico de qualquer tipo de regionalismo, para quem e com que consequências ele está sendo colocado em prática, consolidado ou resistido"[7].

Esse olhar é fundamental para um processo de pesquisa, possibilitando uma visão crítica, independentemente do que está posto na realidade. Dessa maneira, cabe ressaltar, de acordo com Söderbaum (2004), que o foco na pesquisa por meio dessa perspectiva é colocado em como os atores sociais, políticos e econômicos compreendem a concepção de região e as noções de regionalidade.

Para o autor, uma vez que as regiões são projetos políticos e sociais, planificados por atores humanos estatais e não estatais para salvaguardar ou modificar as estruturas existentes, tais projetos são passíveis de fracasso, assim como ocorre com outros projetos sociais. O autor ainda afirma que "as regiões podem ser interrompidas de dentro e de fora, pelas mesmas forças que as constroem" (SÖDERBAUM, 2004, p. 47)[8].

A perspectiva do novo regionalismo insere-se em um cenário mais recente envolvendo as regiões e sua formação, que, conforme Robertson e Dale (2018), abrangem um léxico diverso: regiões, regionalismo, regionalização, inter-regionalismo, regionalidade, etc.

No que se refere à acepção, há compreensões concomitantes sobre como definir uma região, bem como definições contrastantes e frequentemente incompatíveis de conceitos análogos (SÖRDEBAUM, 2008a). Não se pretende aqui trazer a discussão das diferentes definições que envolvem os termos apresentados, nem como ocorre sua compreensão nas diferentes disciplinas, mas apresentar uma breve compreensão dos termos.

Para Robertson e Dale (2018, p. 20), regiões "[…] podem ser vistas como o resultado de arranjos formais e informais a fim de promover cooperação em assuntos econômicos, políticos e culturais". No que diz respeito à regionalização, os autores a compreendem "[…] como os fluxos tangíveis materiais e humanos que cruzam fronteiras dentro de região". Na visão

---

[7] "*Implying a critical questioning of any given type of regionalism, for whom and with what consequences it is being put into practice, consolidated or resisted*" (SÖDERBAUM, 2004, p. 39).

[8] "*Regions can be disrupted from within and from without, by the same forces that build them up*" (SÖDERBAUM, 2004, p. 47).

de Söderbaum (2008a), a regionalização diz respeito ao processo de cooperação, integração, coesão e identidade, de modo a criar um espaço de natureza regional.

Azevedo (2018) afirma que a construção de uma identidade regional é substancial para a consumação da regionalização. Essa identidade regional, conforme o autor, é chamada por Hettne e Söderbaum de *regionness*. Tal expressão é compreendida como regionalidade, isto é, o desenvolvimento entre os diferentes atores sociais do campo social e regional na formação de um espírito, estado ou condição de pertencimento à região ou, em termos sociológicos, ao campo social regional. Para Hettne, a regionalidade:

> […] define a posição de uma determinada região em termos de coesão regional, que pode ser vista como um processo histórico extenso, mudando ao longo do tempo, da coerção, passando pela construção de impérios e nações, à cooperação voluntária. Em termos gerais, pode-se falar de cinco níveis de regionalidade: um espaço regional, um sistema social translocal, uma sociedade internacional, uma comunidade regional e uma comunidade regionalmente institucionalizada (HETTNE, 2005, p. 548)[9].

O conceito de regionalidade é considerado essencial no novo regionalismo defendido por Hettne, de acordo com Azevedo (2018). O novo regionalismo, portanto, torna-se uma perspectiva de extrema relevância na compreensão do processo de integração acadêmica regional, uma vez que, para o autor, a educação superior desempenha um papel essencial no processo de regionalização e na composição da regionalidade, sendo a porção do capital cultural que serve de "cimento ideológico" (2018, p. 67) para a coesão regional e, consequentemente, em benefício da integração regional.

No que se refere ao regionalismo, este, conforme Sörderbaum (2008b), representa a política e o projeto, em que atores estatais e não estatais cooperam e coordenam a estratégia dentro de uma determinada região ou como um tipo de ordem mundial. Para o autor, comumente está associado a um programa formal, que em geral leva ao desenvolvimento institucional.

O inter-regionalismo é uma ocorrência que está relacionada ao regionalismo de acordo com Gaens (2011). Para Robertson *et al*. (2016), um desenvolvimento significativo nos regionalismos é o surgimento do inter-regionalismo. Dessa maneira, Robertson e Dale (2018)

[9] "[...] *defines the position of a particular region in terms of regional cohesion, which can be seen as a long-term historical process, changing over time from coercion, the building of empires and nations, to voluntary cooperation. In general terms one can speak of five levels of regionness: a regional space, a translocal social system, an international society, a regional community and a regionally institutionalized polity*" (HETTNE, 2005, p. 548).

ressaltam que regiões costumam se ligar a outras regiões para viabilizar seu processo de desenvolvimento.

Trazendo à luz novamente o novo regionalismo, Sörderbaum (2008b) afirma que, apesar de essa abordagem se tornar um pouco menos normativa a partir dos anos 2000, é possível combinar essa perspectiva com outras abordagens. Sörderbaum (2004) ressalta que essa concepção traz um elemento primordial, que é a preocupação com as pessoas excluídas, pobres e marginalizadas. Isso implica, conforme o autor, um questionamento crítico das estruturas existentes e em cujos interesses prevalecem as estratégias.

Diante da afirmação de Söderbaum, quanto a combinar essa perspectiva com outras abordagens, bem como da característica crítica dessa perspectiva, recorre-se também à abordagem da Economia Política Cultural e Crítica da Educação (CCPEE) para embasar esta pesquisa, uma vez que Robertson e Dale (2015) propõem essa abordagem para o estudo da relação entre globalização e educação.

Os autores afirmam que, por se tratar de uma abordagem crítica, a CCPEE está alicerçada no "realismo crítico"[10] e que os mundos sociais são formados de variadas camadas de estruturas, bem como de mecanismos geradores. Por isso, é necessário estar alerta, na pesquisa, aos processos que, embora não sejam visíveis, têm poderes causais sob certas condições, assim como seus efeitos (ROBERTSON; DALE, 2015, p. 15).

Para os autores, a abordagem defendida tem como função não apenas o convite à crítica, mas também formar uma base para a mudança social. Eles ressaltam a importância que isso tem para os estudos de educação.

A educação é um processo social complexo, e não seria apropriado em seu estudo privilegiar os aspectos econômico e político em detrimento do cultural, visto que a educação abarca um conjunto de atores, bem como outras instituições para além do evidente ou do que entendemos como senso comum, cujas lógicas, interesses e modos de autoridade propiciam tensões e contradições nesse conjunto (ROBERTSON; DALE, 2015).

Dessa maneira, para os autores a ideia de conjunto educacional colabora no sentido de superar a compreensão do senso comum quanto à educação como um conjunto de processos sociais, relações e identidades que, além de duradouro, não é passível de alteração, bem como de variação (ROBERTSON; DALE, 2015). Para eles, o ponto é o conjunto educacional:

> […] como uma unidade de múltiplas determinações cujos elementos constituintes (projetos civilizacionais; formas de educação local / regional / nacional / global; uma forma comum de organização educacional; e uma

[10] "*Critical realism*" (ROBERTSON; DALE, 2015, p. 15).

> relação com a economia – embora em grande parte capitalista) têm poderes causais sob condições particulares (ROBERTSON; DALE, 2015, p. 15)[11].

Segundo Robertson e Dale, é necessário posicionar o conjunto educacional no âmago das investigações, examinando as maneiras em que os aspectos cultural, político e econômico, operam na e por meio da educação (ROBERTSON; DALE, 2015).

Uma maneira de abordar projetos regionais é propor um conjunto de questões que permitiriam evidenciar as lógicas e os processos em atuação no que diz respeito à produção do espaço regional com suas relações sociais (ROBERTSON; AZEVEDO; DALE, 2016). Os autores apontam algumas dessas questões, tais como:

> Quais lógicas subjacentes estão em ação? Qual é a base ideacional desses projetos (políticos, culturais, econômicos)? Como os significados são intermediados e por quem? Quais processos, mecanismos e contradições estão em jogo? Com quais resultados? Para quem? Como são gerenciados múltiplos projetos espaciais sobrepostos? E assim por diante (ROBERTSON; AZEVEDO; DALE, 2016, p. 25-26)[12].

Para Robertson e Dale (2015), a CCPEE tem a função de colaborar para a compreensão das transformações que vêm ocorrendo no conjunto educacional como resultado dos processos amplamente atribuídos à globalização.

No caso dos processos globais, conforme os autores, esses não devem ser associados exclusivamente à economia política ou a expansão do capitalismo. Para eles, a expansão da educação também tem sido impulsionada por projetos culturais e políticos que têm em vista o acesso à educação formal, no sentido de que a educação é um direito humano.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, além do referencial já exposto para a compreensão do objeto, adotou-se a abordagem qualitativa, que é um importante caminho para o entendimento da problemática e do alcance dos propósitos pertinentes à pesquisa. Estabeleceu-se tal abordagem como método de pesquisa, uma vez que é compreendida como uma perspectiva recorrente, que proporciona critérios para o tratamento do objeto, visando

---

[11] "[...] *as itself a unity of multiple determinations whose constituent elements (civilizational projects; forms of local/regional/national/global education; a common form of educational organization; and a relationship to the economy – albeit largely capitalist) have causal powers under particular conditions*" (ROBERTSON; DALE, 2015, p. 15).

[12] "*What underlying logics are at work? What is the ideational basis of these (political, cultural, economic) projects? How are meanings brokered, and by whom? What processes, mechanisms and contradictions are at play? With what outcomes? For whom? How are multiple overlapping spatial projects managed? And so on*" (ROBERTSON; AZEVEDO; DALE, 2016, p. 25-26).

manter a abertura, flexibilidade e interação com os agentes sociais, além de ser capaz de atribuir à pesquisa coerência, congruência e rigor científico (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; MINAYO, 1998).

Cabe ressaltar que a abordagem da pesquisa qualitativa oportuniza a aplicação de diferentes metodologias e técnicas (RODRIGUES, 2006). Neste estudo, recorreu-se ao levantamento bibliográfico e documental, à pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas e à análise dos dados coletados por meio da metodologia de análise de conteúdo.

No caso do levantamento bibliográfico, este se caracterizou pela construção de um quadro que apresenta as discussões sobre a temática no campo científico, disponíveis nas seguintes bases: Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal; Publicações do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC-Unesco; plataforma Scielo; Banco de Teses e Dissertações da Capes.

No que se refere ao levantamento documental, foram analisados documentos oficiais, conferências e reuniões que estão ligados ao processo de criação do ENLACES e sua proposta de consolidação, tais como: Conferência Mundial de Educação Superior – 1998, Conferência Regional de Educação Superior – 2008, Conferência Mundial de Educação Superior – 2009, Conferência Regional de Educação Superior – 2018, Documento Base: *Líneas de Desarrollo Estratégico*, III Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe – 2009, IV Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe – 2011, IV Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe – 2013, *Informe del Comite Ejecutivo Provisional do ENLACES*, Carta de Córdoba: *Propuestas del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) ante la CRES 2018*, Estatuto do Espaço, I Conferência Geral Ordinária do ENLACES – 2018, entre outros.

Quanto à pesquisa de campo, foram entrevistados sujeitos envolvidos no processo de constituição do ENLACES, ou seja, pessoas que fizeram parte da proposta inicial do Espaço ou que fazem parte do processo na fase presente – considerando-se até o primeiro semestre de 2021 –, bem como as que participaram e/ou participam das instituições, organizações, conferências e redes que são membros do ENLACES, sendo esses aspectos considerados como critério de seleção.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por proporcionar um olhar mais aprofundado nas informações contidas nos textos. Tal análise é descrita pela autora em três fases:

A fase da pré-análise é compreendida como a fase da organização propriamente dita. Essa fase proporciona um delineamento do trabalho, que é preciso, mas também oferece flexibilidade. Inicialmente diz respeito a um período de intuições, mas tem como objetivo a sistematização das ideias iniciais que conduzirão ao esquema mais preciso. É possível observar dentro dessa primeira fase três elementos: a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e objetivos; e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final, sendo que esses não acontecem necessariamente em uma ordem cronológica e se mantêm interligados.

A segunda fase – exploração do material – consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração dos dados brutos do material, em função de regras previamente formuladas.

O tratamento dos dados é a fase em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos para o estudo científico. Dessa forma, o analista pode propor inferências e interpretações, conforme o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identificar novas descobertas.

Assim, a análise das entrevistas e dos documentos foi realizada com base na categorização e codificação (BARDIN, 2011), apoiando-se no referencial teórico, pois, ao considerar que o ENLACES é uma tentativa de integração da educação superior na região, as inferências e interpretações da pesquisa estão ligadas a questões-base desse referencial, tais como: que tipo de integração é essa, para quem está sendo formada, com que consequências esse processo está sendo colocado em prática, consolidado ou resistido, e quais as lógicas subjacentes ao processo de construção desse Espaço.

1. INTEGRAÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

As tentativas de integração latino-americana podem ser vistas como um processo em busca do desenvolvimento da região. Nesse sentido, a educação superior tem assumido um papel preponderante nesse cenário, já que o movimento de integração regional da educação superior pode ser apontado como um possível caminho para o progresso nos âmbitos social, político e econômico.

No cenário de avanço da integração regional, bem como a difusão de projetos regionais em nível mundial, é possível apontar um momento diferente do regionalismo, que, conforme Hettne (2002), pode ser caracterizado como novo regionalismo. Robertson e Dale (2018) destacam que a transição para o novo regionalismo ocasionou grandes implicações para a educação superior, que não são tão bem compreendidas.

Sendo assim, este capítulo tem como propósito discorrer sobre o processo de integração regional na América Latina, no momento mais recente de uma expansão de projetos regionais pelo mundo, considerando o surgimento de um novo modelo de integração. Igualmente, o capítulo aponta para uma conjuntura diferente na região a partir dos anos 1990; dentro desse cenário, também, apresenta-se o papel da educação superior no processo de integração regional.

1.1. Integração regional na América Latina

Ao reportar-se à integração regional, é relevante apontar a integração europeia, uma vez que, conforme Azevedo (2018), a União Europeia pode ser considerada o bloco regional mais solidamente integrado entre as experiências contemporâneas; sua integração iniciou-se formalmente com o Tratado de Paris, em 1951, instituindo a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA)[13]. Após essa experiência, o autor ressalta que o processo de integração europeia pode ser dividido em três fases, apontadas a seguir.

A primeira fase contempla o período de 1945 a 1975, que perpassa as declarações de paz no pós-guerra, reconstrução da infraestrutura, consolidação do Estado de Bem-Estar Social e termina com a primeira grande crise do capital após a Segunda Guerra. A segunda fase, que abarca de 1975 a 2000, é marcada por alguns eventos como as "reformas neoliberais,

[13] O Tratado que institui a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) foi assinado em Paris em 18 de abril, pela Bélgica, Alemanha, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos. Previa uma organização dos regimes de produção e de distribuição do carvão e do aço, baseada num sistema institucional autônomo que deveria assegurar a sua gestão (EUROPA, [s/d]).

experiências baseadas no Novo Gerencialismo Público, avanço da globalização" (AZEVEDO, 2018, p. 72), entre outros.

No caso da terceira fase, essa foi inaugurada, conforme o autor, com o lançamento da "Estratégia de Lisboa, acordada pelo Conselho Europeu em 2000, com o desafio de a União Europeia tornar-se a mais competitiva economia do conhecimento do mundo, na tentativa de superar as crises e avançar na regionalização" (AZEVEDO, 2018, p. 74).

Söderbaum (2008a) destaca que, a partir da década de 1980, houve uma explosão de várias formas de projetos regionalistas em escala global, e que apesar da União Europeia ser o exemplo mais difundido, é possível observar o regionalismo por meio da expansão de outros projetos regionais em todo o mundo, tais como, a Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), Área de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA), a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e o Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Apesar desse contexto, cabe ressaltar, conforme Guerra (2013), que o processo de integração econômica da América Latina antecedeu a própria integração da Comunidade Europeia. Simón Bolívar é considerado uma figura chave nesse processo, dado que contribuiu para a independência de vários países latino-americanos no século XIX, bem como promoveu a integração econômica e cultural dessa região.

O autor enfatiza que Bolívar tinha como sonho recuperar a unidade latino-americana e, por meio de suas ações, lutou para realizar o primeiro tratado da união latino-americana, denominado Tratado União, "que estabelecia a Liga e Confederação Perpétua entre as Repúblicas da Colômbia, Peru, América Central e o México e pela organização da Grã-Colômbia unindo Colômbia, Peru, Venezuela e Equador" (GUERRA, 2013, p. 277).

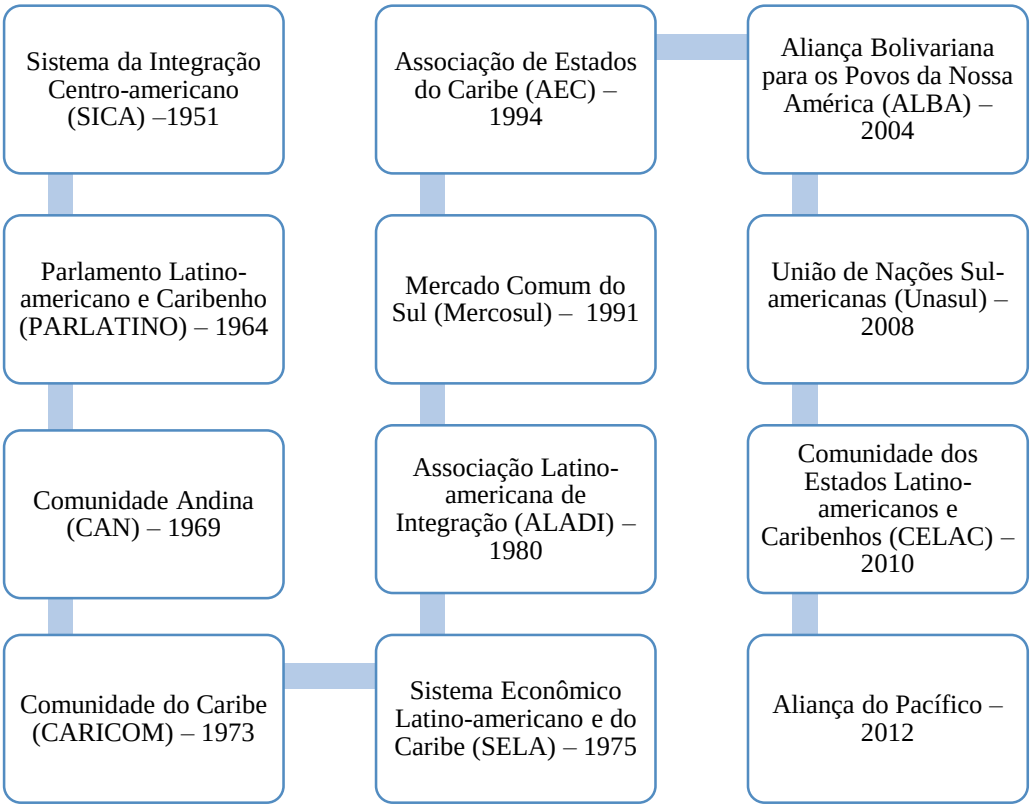
Nesse sentido, a busca pela integração da América Latina, faz parte de um movimento histórico[14] de tentativas à procura desse objetivo, que não está limitado aos anos recentes. Ruiz (2011) faz uma análise desse movimento histórico na região da América Latina e do Caribe, deixando evidentes diferentes tentativas de acordos entre países, bem como a criação de associações com o objetivo de integração dessa região, visando primariamente ao desenvolvimento desses países no aspecto econômico.

Diante disso, apresentam-se 12 iniciativas no sentido de integração e cooperação regional na região latino-americana e caribenha, que podem ser classificadas em organismos de

[14] Esse movimento histórico está contemplado no livro: *La integración regional en América Latina y el Caribe: Procesos históricos y realidades comparadas* (RUIZ, 2011).

integração ou organismos de cooperação (AYUSO; VILLAR, 2013), conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Iniciativas de integração e cooperação regional na América Latina e no Caribe



Fonte: Elaboração própria baseada em Ayuso e Villar (2013)

Essas iniciativas são descritas brevemente a seguir. Para informações sobre a criação, membros plenos e os órgãos principais dessas estruturas, ver Anexo A.

O Sistema da Integração Centro-Americana (SICA) é uma estrutura organizacional que preza pela eficiência do funcionamento dos seus órgãos e instituições, que juntos atuam na criação de políticas e iniciativas que contribuem para o processo de integração que reflete benefícios reais para a sociedade. Esse Sistema tem como objetivo a integração regional da Centro-América para constituí-la como uma região de paz, liberdade, democracia e desenvolvimento. Apresenta como principais pilares de sua agenda: seguridade democrática, gestão integral de risco de desastres e mudanças climáticas, integração social, integração econômica e fortalecimento institucional (SICA, 2019).

O Parlamento Latino-Americano e Caribenho (PARLATINO) é um organismo autônomo, unicameral e de caráter permanente, considerado a organização interplanetária pioneira na América Latina; que tem trabalhado no sentido de contribuir para o

desenvolvimento e integração da região. O Parlamento tem entre seus propósitos: fomentar o desenvolvimento econômico e social da comunidade latino-americana; lutar contra qualquer forma de discriminação na América Latina; defender a liberdade, a justiça social, a independência econômica e o exercício da democracia; afirmar a paz, a seguridade e a ordem jurídico internacional; e fortalecer os parlamentos da América Latina (PARLATINO, [s/d]).

A Comunidade Andina (CAN), ao ser criada, recebeu em um primeiro momento o nome de Pacto Andino. Em 1996, tem-se o fortalecimento institucional da integração andina com a introdução das reformas no Acordo de Cartagena. A partir de então, o bloco passa a responder pelo nome de Comunidade Andina. Tem, para além dos seus quatro países membros (Bolívia, Colômbia, Equador e Peru), cinco países associados (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai) e um país observador (Espanha). A CAN é uma organização internacional que conta com diferentes órgãos e instituições que fazem parte do Sistema Andino de Integração (SAI) e pretende alcançar o desenvolvimento integral, equilibrado e autônomo, isso por meio da integração andina, visando a uma projeção para a integração sul-americana e latino-americana (COMUNID ANDINA, [s/d]).

Ayuso e Villar (2013) analisam que, nas iniciativas comuns dos estados membros da CAN, destacam-se dois âmbitos: o desenvolvimento rural e o transfronteiriço. No que se refere aos assuntos sociais, esses foram sendo incluídos gradualmente, tendo maior importância nos últimos anos, já que em 2004 foi criado o Conselho Andino de Ministros de Desenvolvimento Social, sendo aprovado em setembro desse mesmo ano o Plano Integrado de Desenvolvimento Social – PIDS.

A Comunidade do Caribe (CARICOM) é um mecanismo de integração, que, de maneira geral, conforme Farias (2000), tem como foco a integração e coordenação das políticas e interesses dos seus Estados membros; tendo três objetivos gerais: 1) Cooperação econômica, através do Mercado e Economia Comuns Caribenho; 2) Coordenação de Política Externa entre os Estados Membros independentes; 3) Cooperação e Serviços comuns em assuntos como saúde, educação, cultura, comunicação, e relações industriais. No caso do CARICOM, Ayuso e Villar (2013), afirmam que existem iniciativas comuns aos países da região, que não estão tão focadas na criação de infraestruturas ou obras comuns, mas antes direcionadas a programas de ajuda ao desenvolvimento social e econômico.

O Sistema Econômico Latino-Americano e do Caribe (SELA) é um organismo regional intergovernamental composto por 26 países da América Latina e do Caribe; tendo como objetivo impulsionar a cooperação e integração, bem como promover um sistema de consulta e

coordenação para organizar posições e estratégias comuns da América Latina em questões econômicas perante países, fóruns e organizações internacionais (SELA, 2019).

Esse organismo possui áreas de trabalho com o foco em relações extrarregionais, relações intrarregionais e cooperação econômica e técnica. No que se refere às ações intrarregionais, foca-se em: contribuir para o desenvolvimento, a articulação e a convergência dos processos sub-regionais da região; manter uma análise sistemática dos aspectos relevantes no propósito de facilitar o desenvolvimento harmônico da integração entre os países da região; promover estratégias para identificar ações operacionais que promovam a articulação e a convergência da integração econômica em nível regional; promover ações e propostas relacionadas à dimensão social da integração e o desenvolvimento regional (SELA, 2019).

De acordo com Ayuso e Villar (2013), a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI) surge como sucessora da Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), no propósito de tornar a rigidez de sua estrutura e objetivos mais flexíveis para os países menos desenvolvidos. A ALALC teve sua origem em fevereiro de 1960 por meio do primeiro Tratado de Montevidéu, que estabeleceu uma zona de livre comércio e instituiu a Associação. Essa organização durou de 1960 a 1980, desempenhando uma função de tentativa de integração comercial da América Latina. O acordo inicial foi estabelecido entre sete países (Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru e Uruguai), posteriormente, aderiram ao acordo a Colômbia, o Equador, a Bolívia e a Venezuela. Em 1980, o antigo tratado foi modificado, com o propósito de fortalecer o processo de integração, e por meio do novo Tratado de Montevidéu de 1980 foi criada a ALADI. Depois aderiram a esse acordo Cuba e Panamá (ALADI, 2019a).

Nesse Tratado, foram estabelecidos princípios gerais, tais como: pluralismo em questões políticas e econômicas; convergência progressiva de ações parciais para a formação de um mercado comum latino-americano; flexibilidade; tratamentos diferenciais baseados no nível de desenvolvimento dos países membros; e multiplicidade nas formas de acordo dos instrumentos comerciais (ALADI, 2019b).

Esse grupo de integração possibilita a criação de uma área de preferências econômicas na região, com o objetivo de alcançar um mercado comum latino-americano, isso através de três meios: preferência tarifária regional que se aplica a produtos originários dos países membros, em oposição às tarifas em vigor para países terceiros; acordos regionais (comuns a todos os países membros), e acordos de alcance parcial, com a participação de dois ou mais países da região (ALADI, 2019b).

O Mercado Comum do Sul (Mercosul) pode ser considerado a iniciativa com mais avanços na integração regional da América Latina, que surgiu no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região no fim dos anos 1980. Os membros fundadores do bloco são Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai; a Venezuela aderiu ao bloco em 2012, mas está suspensa desde dezembro de 2016. E com relação aos demais países sul-americanos, esses têm o status de países associados ao Mercosul (Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname), e no caso específico da Bolívia, está em condição de país associado em processo de adesão[15] (MERCOSUL, [s/d]; MERCOSUR, 2018).

Ayuso e Villar (2013) apontam que no âmbito da cooperação regional do Mercosul tem destaque o Fundo de Convergência Estrutural do Mercosul (FOCEM), que está designado a promover a competitividade e coesão entre os Estados partes, reduzir as assimetrias, e fortalecer a estrutura institucional do processo de integração. De acordo com os autores, no que se refere à cooperação social, ressalta-se o Instituto Social do Mercosul (ISM), dado que seu propósito é consolidar a dimensão social do bloco como o eixo fundamental do processo de integração da região, isso por meio da investigação, intercâmbio, articulação e difusão de políticas sociais.

Para Ayuso e Villar (2013) a Associação dos Estados do Caribe (AEC) institui-se com propósito de promover consulta, cooperação e ação concertada entre todos os países do Caribe. Destacam-se entre seus objetivos: fortalecer a cooperação regional e o processo de integração, visando a um espaço econômico ampliado na região; preservar a integridade ambiental do mar do Caribe e promover o desenvolvimento sustentável do Grande Caribe.

O Grande Caribe é um conceito político criado pela Assembleia da Associação para estabelecer as bases da unidade entre os países membros da AEC. Com esse conceito, o mais inclusivo daqueles que definem a área que faz fronteira com o Mar do Caribe enfatiza as características históricas, sociais e culturais comuns de seus membros (AEC, 2012).

Conforme Ayuso e Villar (2013), a concepção da Aliança Bolivariana para os Povos de Nossa América – Tratado de Comércio dos Povos (ALBA – TCP) foi apresentada por Hugo Chávez pela primeira vez em uma reunião de chefes de Estados da Associação de Estados do Caribe (AEC) que ocorreu em 2001 na Venezuela. Em 2004, foi firmada a Declaração conjunta para a criação da ALBA, juntamente com Fidel Castro.

ALBA é considerada uma plataforma de integração dos países da América Latina e do Caribe, que apresenta como ênfase a solidariedade, a complementariedade, a justiça e a cooperação, tendo como propósito histórico fundamental fortalecer os países que a integram,

[15] O protocolo de adesão da Bolívia ao Mercosul já foi assinado pelos Estados partes; o que falta é ser integrado pelos congressos desses Estados (MERCOSUL, [s/d]).

no intuito de contribuir para as transformações estruturais. Considera-se uma Aliança política, econômica e social, que tem como defesa a independência, a autodeterminação e a identidade dos povos que a integram (ALBA-TCP, 2014). No propósito de facilitar a articulação dos órgãos principais da Aliança, de acordo com Ayuso e Villar (2013), foi criada a Comissão Política e a Coordenação Permanente da ALBA. Além disso, existem mesas técnicas que promovem espaços para diagnóstico, desenvolvimento, execução, avaliação e monitoramento de projetos por áreas[16].

A União de Nações Sul-Americanas (Unasul) é uma organização internacional como um impulso à integração regional em matéria de energia, educação, saúde, ambiente, infraestrutura, segurança e democracia. Tem como propósito aprofundar a união entre as nações sul-americanas, sob o reconhecimento de seus objetivos regionais, dos pontos fortes sociais e dos recursos energéticos (AYUSO; VILLAR, 2013).

Desse modo apresenta como objetivo geral construir, de maneira participativa e consensuada, um espaço de integração e união no âmbito cultural, social, econômico e político entre seus povos, tendo como prioridade o diálogo político, as políticas sociais, a educação, a energia, a infraestrutura, o financiamento e o meio ambiente; visando acabar com a desigualdade socioeconômica, conseguir a inclusão social e a participação dos cidadãos, bem como fortalecer a democracia e reduzir as assimetrias no marco do fortalecimento da soberania e independência dos Estados (TRATADO…, 2008).

A Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC) é considerada um bloco regional intergovernamental, tendo sido criada em 2010, mas que é herdeira do denominado Grupo Rio e da CALC (Cúpula da Unidade da América Latina e do Caribe). A Comunidade apresenta duas vertentes de interesse: a cooperação para o desenvolvimento e a concertação política (MEC, 2018a).

Na vertente de cooperação, há a promoção de reuniões ministeriais sobre diferentes temas de interesses dos países da região, tais como: educação, desenvolvimento social, cultura, transportes, infraestrutura e energia. No que se refere à concertação política, entre vários temas – como o desarmamento nuclear, a mudança do clima, o problema mundial das drogas, o caso das ilhas Malvinas e o bloqueio norte-americano a Cuba – a CELAC tem apresentado uma

[16] Segundo García (2020, p. 245), a Aliança Bolivariana "*entre 2014 y 2016 dejó de tener desarrollo y entró en una época de pasividad y crisis de la que no ha podido salir del todo a pesar volver a la realización de las cumbres en 2017. Esa situación de estancamiento se acentuó en 2016* [...]". Para o autor, "*a pesar de su declive en los últimos años, es importante reconocer los logros que obtuvo el bloque desde su creación en 2004 y hasta 2014*".

capacidade relevante de pronunciamentos sobre a agenda internacional e regional (MEC, 2018a).

A Aliança do Pacífico é uma iniciativa de integração regional mais recente na América Latina. Apresenta como objetivos: construir de maneira participativa e consensual uma área de profunda integração, promover maior crescimento, desenvolvimento e competitividade das economias membros e tornar-se uma plataforma de articulação política, integração econômica e comercial com projeção para o mundo (ALIANZA DEL PACÍFICO, [s/d]).

Para Ayuso e Villar (2013), no que se refere à cooperação social, um dos principais objetivos nesse âmbito tem sido a facilitação e o intercâmbio de mobilidade de pessoas entre os países sócios, bem como a cooperação científica.

Para Ruiz (2011), é no início da década de 1990 que se consolida um novo modelo de integração, denominado integração aberta, em que são relançados antigos esquemas como: ALADI, CARICOM e Pacto Andino; e surgem outras iniciativas, tais como: Mercado Comum do Sul (Mercosul), Grupo dos Três e a Associação de Estados do Caribe, que aderem a uma nova filosofia integracionista, entendida como instrumento para enfrentar os desafios da globalização econômica e financeira, além do desenvolvimento do regionalismo em outras partes do mundo.

Perrotta (2013) afirma que a integração regional, principalmente na América Latina a partir dos anos 1990, passa a ser denominada como "novo regionalismo" por diferentes organismos multilaterais e regionais, tais como: Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Para a autora, essa nomeação de "novo regionalismo", que também é chamado de "regionalismo aberto"[17], apresentava um novo aspecto que se distingue do velho regionalismo ou regionalismo fechado, desenvolvido nos anos 1960.

Cabe ressaltar que a segunda onda do regionalismo, ou, conforme Gracea (2002) nomeia, a última onda de regionalismo, conhecida também como novo regionalismo, pode ser assinalada como um fenômeno que abarca diferentes nuances, dependendo da região ou sub-região a que está se referindo. No caso da região latino-americana e caribenha, de acordo com Corazza (2006), a CEPAL aventou o conceito de regionalismo aberto, e isso aponta para uma possível descontinuação do seu pensamento histórico.

[17] Segundo a CEPAL (1994, p. 8) o regionalismo aberto pode ser denominado como "*un proceso de creciente interdependencia económica a nivel regional, impulsado tanto por acuerdos preferenciales de integración como por otras políticas en un contexto de apertura y desreglamentación, con el objeto de aumentar la competitividad de los países de la región y de constituir, en lo posible, un cimiento para una economía internacional más abierta y transparente*".

Sendo assim, compreende-se que a CEPAL fez uma leitura do novo regionalismo colocando-o para a região como regionalismo aberto. Isso está relacionado, de certa maneira, conforme denominado por Perrotta (2013, p. 198), a uma visão prescritiva do novo regionalismo, que está ligada à "influência de diversos organismos internacionais no âmbito dos processos de reforma estrutural encaminhados na década dos anos 90"[18]. Mas a autora salienta que o conceito de novo regionalismo prepondera sobre o de regionalismo aberto. Além disso, deve-se levar em conta o outro lado desse movimento, que é a criação da abordagem do novo regionalismo[19].

Reafirma-se que, conforme Corazza (2006), o conceito do regionalismo aberto foi arquitetado pela CEPAL[20] na década de 1990, com o intuito de avaliar a inserção da América Latina no processo de globalização da economia mundial. Nesse sentido, Perrotta (2013) declara que:

> Para o organismo *aggiornado* à década neoliberal, as medidas políticas a serem adotadas consistiam na redução gradual da discriminação intrarregional, na estabilização macroeconômica, no estabelecimento de mecanismos adequados de pagamento e facilitação do comércio, na construção de infraestrutura, a harmonização ou aplicação não discriminatória de normas comerciais, regulamentos e normas internas e a redução dos custos de transação e discriminação na região por meio de políticas setoriais (PERROTTA, 2013, p. 24-25)[21].

---

[18] "*Influencia de diversos organismos internacionales en el marco de los procesos de reforma estructural encaminados en la década de los años noventa*" (PERROTTA, 2013, p. 198).

[19] O novo regionalismo "é caracterizado por sua multidimensionalidade, complexidade, fluidez e inconformidade, e pelo fato de envolver uma variedade de atores estatais e não estatais, que muitas vezes se reúnem em coalizões multi-atores bastante informais. Portanto, agora é apropriado falar de regionalismos no plural, em vez de no singular. Essa pluralidade é verdadeira tanto em termos da variedade de processos de regionalização quanto das 'novas' abordagens teóricas" (SÖDERBAUM, 2003, p. 1-2). Para o autor, existe um abrangente espectro de perspectivas do novo regionalismo, que possuem em parte semelhanças e em parte diferenças entre elas. Ressalta que "há um grande número de diferentes teorias críticas/reflexivistas do novo regionalismo, que são um tanto difíceis de agrupar". Contudo, aponta como exemplo: Hettne, Gamble e Payne, e Falk, "que compartilham alguns postulados da teoria crítica e reflexivista". Por outro lado, assinala que autores como Hveem, Tussie e Mistry "tendem a ser menos focados em aspectos críticos e normativos e estão mais preocupados com questões de 'resolução de problemas'" (p. 10 e 16). Mais informações sobre as abordagens desses autores estão disponíveis no livro: *Theories of New Regionalism* (2003, p. 22-139).

[20] A Comissão Econômica para a América Latina foi estabelecida em 1948, e em 1984 a Comissão passou a ser chamada Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas; foi instituída com o propósito de colaborar com o desenvolvimento econômico da América Latina, e posteriormente se estendeu aos países do Caribe, bem como foi incorporado o objetivo de promover o desenvolvimento social (CEPAL, [s/d]).

[21] "*Para el organismo aggiornado a la década neoliberal, las medidas de política que debían de ser adoptadas consistían en la reducción gradual de la discriminación intrarregional, la estabilización macroeconómica, el establecimiento de mecanismos adecuados de pago y de facilitación del comercio, la construcción de infraestructura, la armonización o aplicación no discriminatoria de normas comerciales, regulaciones internas y estándares y la reducción de los costos de transacción y de la discriminación al interior de la región por medio de políticas sectoriales*" (PERROTTA, 2013, p. 24-25).

Na década de 1990 a CEPAL atualizou seu pensamento no sentido de "[…] adequá-lo à nova realidade de abertura comercial, mobilidade internacional de capitais, privatização e desregulação, em um contexto de relações mais estreitas com o resto do mundo e de maior integração regional" (BIELSCHOWSKY, 2009, p. 174)[22].

Mas o autor ressalta também que, a partir dos anos 1990, a Comissão, sem desatender a necessidade de conquistar e preservar a estabilidade macroeconômica teve o foco voltado às reformas de longo prazo, sendo que, na agenda de pesquisa e reflexão da Comissão, a mensagem de destaque era a transformação produtiva com equidade, contendo duas finalidades prioritárias: desenvolver uma base produtiva e uma inserção internacional competitiva e construir uma sociedade mais igualitária e justa.

Tem-se, portanto, de certa maneira uma conjuntura diferente, e nesse sentido vale destacar que, para além da visão prescritiva do novo regionalismo, há o enfoque teórico – já mencionado neste trabalho –, que, conforme Perrotta (2013, p. 26), se constitui "[…] para dar conta de uma realidade regional que se apresentou como novidade e/ou diferente das experiências prévias de integração regional"[23].

1.1.1. Conjuntura na América Latina: a partir de 1990

Desde os anos 1980, conforme Chávez (2016), os países da América Latina têm passado por um processo de transformação. Esse processo de mudança, de acordo com o autor, é caracterizado pelo termo ajuste estrutural, que para ele não consegue captar a complexidade econômica, social e institucional dessas experiências de transformação.

Para o autor, a transformação social na América Latina é um processo multidimensional, e esse foi influenciado por pressões internas para a modernização do Estado e condições de acesso externamente impostas aos mercados internacionais. Para Chávez (2016), o principal impulso normativo do ajuste estrutural tem sido de caráter neoliberal, fundamentado na suposição de que mercados livres e desregulamentados possam assegurar, num prazo mais estendido, o desenvolvimento de sociedades democráticas e abertas.

---

[22] "[...] *adecuarlo a la nueva realidad de apertura comercial, movilidad internacional de capitales, privatización y desregulación, en un contexto de relaciones más estrechas con el resto del mundo y de mayor integración regional*" (BIELSCHOWSKY, 2009, p. 174).

[23] "[...] *para dar cuenta de una realidad regional que se presentó como novedosa y/o diferente de las experiencias previas de integración regional*" (PERROTTA, 2013, p. 26).

Brandão (2017) destaca que foi na década de 1990 que a América Latina tornou-se o terceiro grande espaço de implementação do neoliberalismo[24]. De acordo com ele, em 1989 foi realizado o seminário *Institute of International Economics*. Esse encontro tinha por proposta discutir as reformas necessárias para que a "[…] América Latina superasse a chamada 'década perdida', marcada pela hiperinflação, recessão e pelo forte endividamento externo, para que, assim, retomasse o caminho do crescimento econômico e do desenvolvimento social" (BRANDÃO, 2017, p. 33).

Esse seminário, segundo Brandão (2017), possibilitou a construção de uma conjugação de medidas que os países da América Latina precisariam seguir para poder continuar recebendo financiamento das agências e organismos financeiros internacionais. Esse conjunto de medidas foi denominado Consenso de Washington.

Ainda de acordo com o autor, essas medidas estavam inseridas em um amplo conjunto de reformas neoliberais, "[…] centrado na desregulação dos mercados, na abertura comercial, na liberalização do fluxo de capitais, em uma rigorosa política monetária e fiscal e – fundamentalmente – na reforma do Estado nos diferentes países latino-americanos" (BRANDÃO, 2017, p. 34).

Para Silva (2005), o documento Consenso de Washington[25] desempenhou o papel de infundir o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, que seria implementado pelos governos nacionais nas décadas seguintes. Nesse sentido, a implementação desse modelo pode ser considerada abrangente, uma vez que teve seu destaque na década de 1990, mas avançou no decorrer dos anos.

Apesar desse cenário, surge em meados dos anos 1990 uma conjuntura distinta na América Latina, que, conforme Motter e Gandin (2016), coloca em curso experiências democráticas, o que permitiu, entre as novidades políticas, o surgimento de um novo regionalismo, tendo como possibilidade uma integração regional contra-hegemônica.

Para os autores, houve um "movimento de redemocratização que ocorreu nas duas últimas décadas, reformulando o cenário político da América Latina e provocando o surgimento

[24] O primeiro espaço foi nos EUA, Europa Ocidental (Grã-Bretanha, Alemanha, Dinamarca) e países como Nova Zelândia e Austrália. O segundo foi o Leste Europeu (Rússia, Polônia, República Tcheca) (BRANDÃO, 2017).

[25] Os dez pontos em torno dos quais o documento está organizado são: 1. Disciplina fiscal; 2. Redução dos gastos públicos; 3. Reforma tributária; 4. Juros de mercado; 5. Taxa de câmbio competitiva; 6. Abertura comercial; 7. Investimento estrangeiro direto com eliminação das restrições; 8. Privatização das estatais; 9. Desregulação – afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas; 10. Direito de propriedade (WILLIAMSON, 2002).

de governos reformistas e de esquerda em quase todos os países"[26]. Para eles "[…] a efervescência democrática que acompanhou a chegada de partidos de esquerda no poder na região também desencadeou um processo sem precedentes de ativismo político, mobilização social e participação" (MOTTER; GANDIN, 2016, p. 276)[27].

Os processos de integração regional que surgiram na década de 1990 na América Latina começaram a alterar suas lógicas constitutivas, bem como a assimilar gradualmente a nova onda de regionalismo (MARTÍN-CARRILLO, 2016).

Segundo Motter e Gandin (2016), houve, a partir de 1994, a oportunidade de fortalecimento do Mercosul, bem como o lançamento de iniciativas concorrentes para integração na América Latina, tais como: Comunidade Andina de Nações; Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (ALBA); a União das Nações Sul-Americanas (Unasul); e a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC) – já descritas anteriormente –, cujo estabelecimento foi anunciado na Cúpula da Unidade da América Latina e do Caribe, realizada em Cancún, México, em 2010.

É possível apontar que o caso da Unasul ganha destaque no cenário de avanço dos governos progressistas na América do Sul, visto que sua formalização ocorreu em 2008, com impulso dos ex-presidentes Hugo Chávez, Néstor Kirchner, Luiz Inácio Lula da Silva e Rafael Correa, demonstrando que sua constituição foi promovida no cenário de governos de esquerda.

No que se refere à Unasul, em seu Tratado de Constituição, um dos seus objetivos é "o fortalecimento do diálogo político entre os Estados Membros que assegure um espaço de concertação para reforçar a integração sul-americana e a participação da Unasul no cenário internacional" (TRATADO…, 2008, p. 2). Para Mariano (2015, p. 78), o lançamento da Unasul "[…] explicitou a lógica da articulação político-estratégica acima da comercial".

Luigi Júnior (2017) apresenta três fases da Unasul, o primeiro período que abarca 2008 a 2011, tido como a gênese da instituição; o segundo que vai de 2011 a 2014, compreendido como um período de consolidação da institucionalidade da Unasul, e o terceiro período de 2014 a 2017, caracterizado como período de estagnação.

O que pode ser observado a partir de 2018 é, de certa maneira, um esvaziamento da Unasul, vista por meio da saída da Colômbia e o Equador do Órgão, bem como o afastamento

---

[26] "*Re-democratization movement that has taken place in the last two decades, reshaping Latin America's political landscape and bringing about the emergence of reformist and left-leaning governments in almost every country*" (MOTTER; GANDIN, 2016, p. 276).

[27] "[...] *the democratic effervescence that accompanied the arrival of left-wing parties in power in the region has also unleashed an unprecedented process of political activism, social mobilization and participation*" (MOTTER; GANDIN, 2016, p. 276).

do Brasil, Chile, Peru, Paraguai e Argentina, em 2018. O bloco, que era composto por 12 países, conta atualmente com apenas a participação de cinco: Bolívia, Guiana, Suriname, Uruguai e Venezuela (GAZETA DO POVO, 2019), sendo que, desde 2017, há falta de um secretário-geral, o que para Luigi Júnior (2017) é uma demonstração das dificuldades que a Unasul vem enfrentando.

Motter e Gandin (2016) fazem um questionamento sobre a permanência do cenário mais progressista na região, apontando que a mudança ideológica em direção à esquerda, que ocorreu após a onda neoliberal na década de 1990, começou a perder forças a partir de uma onda de frustração popular diante da dificuldade dos governos progressistas da região em cumprir suas promessas de mudança.

Os autores fazem esse diagnóstico e apontam como exemplo o caso brasileiro em que a presidente Dilma Rousseff assumiu o segundo mandato por meio de uma vitória estreita na eleição presidencial de 2014. Diante desse cenário, eles ressaltam uma erosão do apoio ao PT entre os principais eleitorados, bem como assinalam o risco de repercussão política nos anos seguintes.

Para Elías *et al*. (2006), ao se analisar as políticas econômicas e sociais impulsionadas pelos governos de esquerda em alguns países na América do Sul, evidenciou-se a inconsistência entre a retórica dos governos e suas políticas concretas. Boron (2006) pontua que, na realidade, o que mais mudou na América Latina foi a retórica.

Ainda com base num cenário de governos progressistas na região, Elías (2006) ressalta que os governos de Uruguai, Argentina, Brasil e Chile, naquele momento analisado, não eram nem se definiam como governos que estavam desenvolvendo um processo de transição para um novo tipo de sociedade.

O autor afirma a necessidade de compreender naquele contexto a dinâmica das mudanças e avançar em uma discussão em busca de uma situação melhor, com o objetivo de identificar os possíveis caminhos e quais as dificuldades para poder avançar e superar a situação naquela circunstância.

Com base no diagnóstico de Motter e Gandin (2016), tem-se uma mudança de direção no cenário governamental da região, uma vez que os autores assinalaram que, diante do quadro vivido em 2014, no âmbito brasileiro, é possível avistar uma onda em direção contrária ao movimento de governos de esquerda. A eleição de governos da direita na América Latina tem demonstrado uma possível mudança de trajetória no processo de integração na região.

Luigi Júnior (2017) também ressalta que o lugar ocupado pelos governos de esquerda na América do Sul tem sido preenchido por governos voltados à direita. Conforme o autor,

esses governos têm a tendência de desconsiderar que as instituições visam a ser maiores que eventuais concertações políticas, como no caso da Unasul.

Contudo, conforme a Declaração de Santiago[28] (2019) – que contempla o lançamento do novo bloco regional da América do Sul, o Foro para o Progresso da América do Sul (Prosul) –, reconhece-se as contribuições dadas por processos prévios de integração na América do Sul, bem como a necessidade de conservar seu acervo no âmbito do novo espaço de integração (BRASIL, 2019).

É explicitado ainda no documento o intento de formar e solidificar um espaço regional de coordenação e de cooperação, sem exceções, com o objetivo de avançar para uma integração mais concreta (BRASIL, 2019).

Diante disso, é possível afirmar que os processos de tentativa de integração na região continuam. Cabe refletir, no entanto, sobre as idas e vindas desses processos, as tentativas de integração que não logram continuidade, assim como cabe questionar que tipo de integração ou de tentativas tem se dado na região.

No que se refere ao processo de integração na região, Costa (2018) aponta que, apesar de um avanço na trajetória de articulação política na busca pela integração plena do subcontinente, houve uma reversão nessa trajetória. Ele defende a premissa de que a retomada do processo de integração regional passa pela renúncia a toda e qualquer modalidade de grande estratégia, como o caso da Unasul que não se levou a cabo, e de que a retomada do projeto de integração deve estar baseada em experiências que possuem base institucional, como o caso do Mercosul e a Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA).

Apesar disso, Motter e Gandin (2016, p. 274) ressaltam que "o que caracteriza os 'novos' regionalismos (em oposição aos 'antigos'), além do óbvio aumento exponencial dos acordos regionais, é o fato de o Estado não ser o único ator a perseguir a agenda da integração"[29].

É possível entender que as ideias que permeiam a perspectiva do novo regionalismo defendido por Hettne – em que considera as dimensões cultural, política e social, e não apenas uma visão econômica das relações entre atores regionais (MOTTER; GANDIN, 2016) – podem ir ao encontro de um movimento de tentativas de integração regional mais recentes na região latino-americana.

---

[28] Declaração Presidencial sobre a Renovação e o Fortalecimento da Integração da América do Sul – Santiago, 22 de março de 2019 (BRASIL, 2019).

[29] "*What characterizes 'new' regionalisms (as opposed to the 'old' ones), besides the obvious exponential increase in regional agreements, is the fact that the state is not the only actor pursuing the integration agenda*" (MOTTER; GANDIN, 2016, p. 274).

Referindo-se à América Latina no aspecto da geopolítica e integração, Siufi (2009, p. 134) aponta que todos os países latino-americanos estão inseridos em blocos regionais, de uma maneira ou de outra[30], afirmando que esses blocos "têm entre seus objetivos a construção de alternativas conjuntas em relação aos níveis econômico, político, produtivo, financeiro, administrativo, ambiental e social"[31]. Mas a autora ressalta que:

> Muitos estados fazem parte de mais de um Bloco e isto às vezes traz conflitos já que eles devem escolher entre pertencer a um ou outro, mas acima de tudo esta situação de multiplicidade de Espaços produz um desperdício de energia que remove forças ao projeto global de uma integração latino-americana abarcadora (SIUFI, 2009, p. 134)[32].

Essa realidade retrata, de certa maneira, a dificuldade em avançar em uma integração mais ampla na região. Para Motter e Gandin (2016), o principal desafio para o avanço do processo de integração regional é o de superar as assimetrias.

Mas, apesar desse cenário, os processos de integração regional se desenvolveram nas últimas décadas e podem ser vistos como uma oportunidade para a articulação dos sistemas educativos (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

1.2. O papel da educação superior no processo de integração regional

Existe, conforme Robertson e Dale (2018, p. 17), uma preocupação, nas últimas décadas, no âmbito da pesquisa, "com o desenvolvimento de regiões supranacionais e com o papel da educação nesse processo".

Para os autores, na última década e meia existe um olhar direcionado de líderes de muitas economias desenvolvidas para os setores de educação superior, enxergando essa

---

[30] Tais como: TLCAN-NAFTA (Canadá, EUA e México); Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai); CARICOM (Comunidade do Caribe); ALBA (Nicarágua, Bolívia, Cuba, Venezuela), Mercado Comum Centro-americano (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicarágua e Costa Rica); Comunidade Andina de Nações (Colômbia, Equador, Peru e Bolívia); Unasul – União das Nações Sul-Americanas (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela); Comunidade Ibero-americana de Nações (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela) (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

[31] "*Entre sus objetivos la construcción de alternativas conjuntas respecto de los planos económicos, políticos, productivos, financieros, administrativos, ambientales y sociales*" (SIUFI, 2009, p. 134).

[32] "*Muchos estados forman parte de más de un Bloque y esto a veces trae conflictos ya que deben optar entre la pertenencia a uno u otro, pero sobre todo esta situación de multiplicidad de Espacios produce un desgaste de energías que quita fuerzas al proyecto global de una integración latinoamericana abarcadora*" (SIUFI, 2009, p. 134).

educação como o meio para encarar os desafios com relação à competitividade global, bem como a construção de sociedades do conhecimento[33].

A educação superior na América Latina, conforme Theiler e Rodríguez (2018), tem assumido um papel preponderante, bem como vem se tornando uma peça-chave na formulação de qualquer hipótese integracionista. Os autores ressaltam alguns aspectos comuns que caracterizam as tentativas de integração regional, tendo destaque a educação superior, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Características da integração regional e da educação superior

	MERCOSUR	***UNASUR***	***Alianza del Pacífico***	***SICA***	***ALBA***
Quantidad de países	*4**	*12*	*4*	*8*	*14*
Tratado de libre comercio	*Sí*		*Sí*		*Sí*
Banca propia	*Sí (fondo)*			*Sí*	*Sí*
Moneda propia		*Sí (propone)*			
Organismo	*Sí*		*Sí*	*Sí*	
Organismo ejecutivo o coordenación	*Sí*		*Sí*	*Sí*	
Política en educación	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Sí*
Acreditación y homologación de titulaciones	*Sí*	*Sí*		*Sí*	
Cooperación científica	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Sí*	*Sí (proyectos)*
Movilidad académica	*Sí*		*Sí*	*Sí*	

Fonte: Theiler e Rodríguez (2018)

Robertson e Dale (2018) assinalam o desempenho ascendente do setor da educação superior em projetos de natureza regional, afirmando ainda que uma maneira de olhar para esse processo é compreendê-lo como uma forma de regionalismo da educação superior.

Para os autores a perspectiva do novo regionalismo de Hettne mescla aspectos endógenos, em que o processo de integração sofre influência de causas internas, assim como

[33] Para Abdul Waheed Khan o conceito de "sociedades do conhecimento" inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, e uma perspectiva mais pluralista e desenvolvimentista (UNESCO, 2003). De acordo com Aguiar, a sociedade do conhecimento é a forma contemporânea de explicitação e realização da sociedade fundada na ideia de progresso (AGUIAR, 2007, p. 11).

aspectos exógenos, que envolvem os desafios externos nos quais a integração pode ser uma maneira de enfrentá-los. Nesse sentido essa ideia "[…] de que as transformações regionais ocorrem de dentro para fora, e não somente dentro, é particularmente importante para o estudo dos projetos regionais no campo da educação superior", bem como "ajuda a explicar a natureza da evolução dos projetos regionais e inter-regionais no mundo" (ROBERTSON; DALE, 2018, p. 27).

No que se refere ao papel da educação superior na integração regional, o já mencionado Processo de Bolonha é um caso emblemático que, conforme o *European Higher Education Area*, surgiu por meio da Declaração de Sorbonne em 1998, assinada pelos quatro ministros da educação de França, Alemanha, Reino Unido e Itália, cujo objetivo era proporcionar um quadro comum do Espaço Europeu de Educação Superior, viabilizando a mobilidade de estudantes, diplomados e docentes, bem como a promoção de qualificações com respeito ao mercado de trabalho (EHEA, [s/d]).

Nesse sentido, o Processo de Bolonha foi concebido em seu começo com o propósito de reforçar a competitividade e atratividade da educação superior na Europa, bem como fomentar a mobilidade dos estudantes e a empregabilidade (EHEA, [s/d]), uma vez que no cenário europeu, conforme Hortale e Mora (2004), a estrutura da educação superior se deparava com vários problemas no final dos anos 1990.

Para os autores, embora houvesse avanços em outros campos, os sistemas de educação superior permaneciam alheios à integração europeia, devido a problemas como: a) baixa transparência das universidades e pouca integração com as empresas e a sociedade; b) oferta de menos serviços que as universidades americanas e c) existência de sérios problemas de eficácia e eficiência acadêmicas, entre outros fatores.

Dessa maneira, Hortale e Mora (2004) ressaltam que esse cenário resultou em uma educação superior europeia menos competitiva internacionalmente, além de se tornar menos atrativa para estudantes de outros países.

Diante dessa conjuntura é que, conforme Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 10), esse Processo tem como um de seus objetivos políticos centrais "promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo, tornando-o fortemente competitivo face, sobretudo, aos Estados Unidos da América".

Cabe ressaltar que o Processo de Bolonha nasceu diante desse cenário e, conforme Rueda (2017), desempenhou um papel relevante para a cooperação da educação superior europeia. A primeira década do Processo de Bolonha foi conduzida por esforços intensos de seus membros para constituição do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

De acordo com a autora, esse Processo apresentou como eixo seis propósitos fundamentais para a formação do EEES, que são descritos na Declaração de Bolonha (1999): 1) adoção de um sistema de graus acadêmicos de fácil equivalência; 2) adoção de um sistema baseado em dois ciclos: graduado e pós-graduado; 3) estabelecimento de um sistema de crédito que promova a mobilidade estudantil; 4) incentivo à mobilidade no que se refere à livre circulação de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo; 5) fomento à cooperação europeia na garantia da qualidade; 6) e o incentivo das necessárias dimensões em nível europeu no campo da educação superior (EHEA, 1999).

Ainda no que se refere ao surgimento do Processo de Bolonha, para Melo (2016), tal Processo pode ser encarado como um primeiro indicativo de um consenso no modo de pensar a regionalização como instrumento para a globalização da educação superior.

O autor aponta que o Processo de Bolonha é um exemplo de regionalismo informal no qual a habilidade de operar na forma de uma unidade regional foi aprimorada em uma rede específica de atores cuja especialidade é a política de educação superior. Ressalta ainda que "é um regionalismo que implica uma maneira concertada de engajar-se na transformação das visões sobre o papel da educação superior no projeto político e econômico europeu" (MELO, 2016, p. 61)[34].

No caso da América Latina, Fernández Lamarra (2010) sinaliza que a convergência e a articulação dos sistemas de educação superior da região, bem como a consolidação do espaço comum de educação superior, que contemple o conjunto do continente, se apresentam como um desafio relevante e um processo inevitável diante da atual situação de fragmentação.

Conforme o autor, para o avanço do processo de convergência na região, deve-se levar a cabo a constituição de um espaço comum latino-americano de educação superior, adotando como referência, mas não assumindo de forma acrítica, os processos de globalização da educação superior, bem como as experiências e referências do Processo de Bolonha (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

A década de 1990 trouxe consigo a ideia de resgatar a identidade da sociedade latino-americana, sendo nesse âmbito que surge como uma das responsabilidades das universidades a tarefa de procurar caminhos alternativos para dar respostas ao acelerado processo de globalização. Esse processo tem permitido o avanço das tecnologias, mas também tem promovido desigualdades (CAMPODÓNICO, 2009).

---

[34] "*It is a regionalism which implies a concerted way of engaging in the transformation of views on the role of higher education in the European political and economic project*" (MELO, 2016, p. 61).

Diante desse cenário, a autora destaca a ideia de integração regional, afirmando que a integração se torna um fator-chave de identificação para nossos países, sendo uma evidente estratégia de caráter regional que começa a reverberar com intensidade em nossas universidades. É destacado ainda que essa estratégia tem referência em políticas intergovernamentais por meio do surgimento de novos blocos econômicos, citando como exemplo o Mercosul.

Diante desses passos e desafios com que a América Latina tem se deparado, ressalta-se aqui o papel da educação superior nesse processo, bem como no cenário atual, pelo que Knight afirma:

> O mundo da educação superior e o mundo no qual a educação superior desempenha um papel importante está mudando por numerosas razões. Impulsores chaves são o desenvolvimento de serviços avançados de comunicação e de tecnologia, a maior mobilidade de mão de obra internacional, mais ênfase na economia de mercado e liberalização comercial, o enfoque na sociedade do conhecimento, maior investimento privado e menos apoio público para a educação, assim como também a importância cada vez maior de uma aprendizagem permanente durante toda a vida. A dimensão internacional da educação superior é cada vez mais importante e ao mesmo tempo mais complexa (KNIGHT, 2005, p. 1)[35].

Tal realidade é exigida pelo processo de globalização, bem como envolve uma variedade de atores. Vale ressaltar que na perspectiva do novo regionalismo de Hettne, conforme Motter e Gandin (2016), ao lidar com a multiplicidade de atores e interações rejeita um conceito homogêneo ou de cima para baixo de regionalização e globalização.

No âmbito dessa multiplicidade, Robertson e Dale apresentam o conjunto da educação, bem como os processos globalizantes dentro do conjunto da educação. Este, de acordo com os autores, revela o fato de que a educação se apresenta em múltiplas relações fundamentais com as sociedades e dentro delas, sendo uma intricada e variada agência de reprodução social, concebida de forma ampla (ROBERTSON; DALE, 2015).

Uma vez que um conjunto educacional deve ser visto como uma unidade de múltiplas determinações, a globalização da educação não deve ser analisada por meio de elementos particulares, como por exemplo, o cultural para a exclusão do político e econômico, ou vice-versa (ROBERTSON; DALE, 2015).

---

[35] "*El mundo de la educación superior y el mundo en el cual la educación superior juega un papel importante están cambiando por numerosas razones. Impulsores clave son el desarrollo de servicios avanzados de comunicación y de tecnología, la mayor movilidad de mano de obra internacional, más énfasis en la economía de mercado y liberalización comercial, el enfoque en la sociedad del conocimiento, mayor inversión privada y menos apoyo público para la educación, así como también la importancia cada vez mayor de un aprendizaje permanente durante toda la vida. La dimensión internacional de la educación superior es cada vez más importante y al mismo tiempo más compleja*" (KNIGHT, 2005, p. 1).

Santos (2017) enfatiza que nos âmbitos da integração regional se faria necessário ir além de uma integração de natureza econômica e instaurar áreas específicas para zelar por processos de integração de caráter cultural assim como educacional.

No que se refere à globalização do conhecimento, entende-se que essa impulsionou a internacionalização das universidades, cenário que está relacionado com o processo de integração da América Latina.

1.2.1. Iniciativas de integração da educação superior na América Latina

A relação entre a integração regional e a internacionalização ganha destaque no Plano de Ação CRES 2018-2028. O Plano ressalta que a internacionalização na região Latino-americana e Caribenha deve promover uma cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária com ênfase na cooperação sul-sul e a integração regional (CRES, 2018).

Nesse sentido, a integração regional segue sendo uma estratégia válida e necessária, "[...] para fomentar processos de internacionalização e, dessa forma, participar com algum protagonismo da reordenação da geopolítica mundial do conhecimento a partir da integração no campo educativo" (SANTOS, 2017, p. 39).

Cabe salientar que, para Fernández Lamarra (2010), a educação superior na região da América Latina se desenvolveu em um contexto em que os sistemas educacionais são muito heterogêneos. Para a convergência desses sistemas existem obstáculos a serem superados, tais como a forte divergência institucional, expressa por meio de grandes e tradicionais universidades até pequenas instituições; situações diversas em matéria de qualidade da educação superior e de sua avaliação; influências heterogêneas em matéria de desenho e organização das carreiras de graduação e pós-graduação e de educação a distância – agrega-se a isso a educação transnacional sem regulações e controles adequados.

Apesar desse cenário, Motter e Gandin (2016) apontam que o compromisso das universidades com o processo de integração regional ganhou destaque nas últimas duas décadas. Sinalizam que, apesar do fenômeno da internacionalização da educação superior não se apresentar como algo novo na região, uma vez que as instituições historicamente tendem a importar modelos universitários dos países desenvolvidos, há, contudo, um movimento recente de construção de redes entre universidades latino-americanas, que pode ser considerado como uma força motriz endógena potente para a integração regional.

De acordo com os autores, muitas iniciativas feitas por governos, organizações internacionais e universidades fomentaram a ampliação bem como o fortalecimento da

cooperação universitária transnacional, e igualmente a mobilidade acadêmica e o reconhecimento recíproco de graus e diplomas. E ainda fazem uma ressalva que na região latino-americana há uma "[...] forte tendência à regionalização do ensino superior, que aponta para os mesmos objetivos do Processo de Bolonha no contexto europeu" (MOTTER; GANDIN, 2016, p. 278)[36].

Nesse sentido, Fernández Lamarra (2010) descreveu processos e ações de cooperação e integração regional da educação superior com maior relevância na América Latina. A seguir, serão apresentados alguns deles.

O Espaço de Educação Superior UEALC/ALCUE[37] foi criado em 2000 por meio de uma ação conjunta entre a União Europeia e os países da América Latina e do Caribe, no propósito de constituir o maior espaço universitário em nível mundial. Desde o surgimento desse espaço, têm sido aprovadas diversas resoluções, mas que não têm apresentado significativa mudança efetiva na dinâmica universitária (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

Já o Espaço Ibero-americano de Educação Superior, criado por meio da Conferência Ibero-americana, tem alguns avanços em matéria de convergência. No âmbito desse Espaço, foram constituídos três projetos – Projeto Alfa Acro, Projeto Alfa *Tuning* América Latina e o Projeto Alfa 6x4 – que têm um papel significativo nas propostas de harmonização dos distintos sistemas educativos. Além desses, atualmente está em processo o Projeto Alfa Vertebral CUE, que apresenta entre seus objetivos a criação de Unidades ALCUE nas instituições participantes, no propósito de fortalecer a convergência da América Latina e o Caribe com a Europa (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

No que se refere ao Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) da Unesco, este tem contribuído para a convergência dos sistemas nacionais e para a articulação de suas políticas, por meio de um conjunto de trabalhos e estudos nacionais e regionais sobre a educação superior. No caso dos estudos nacionais, esses abrangem a evolução e o contexto histórico da educação superior de cada país, contemplando aspectos como:

> 1) Sua relação com o contexto nacional e internacional; 2) A descrição detalhada do sistema, do governo e da gestão; 3) Os atores da educação superior (estudantes, docentes, graduados, não docentes, etc.); 4) As estruturas acadêmicas vigentes de graduação e pós-graduação; 5) A educação a distância; 6) Os processos de avaliação e acreditação; 7) A investigação

[36] "[...] *strong tendency toward the regionalization of higher education, which points to the same goals as the Bologna Process in the European context*" (MOTTER; GANDIN, 2016, p. 278).

[37] *Espacio de Educación Superior América Latina, el Caribe y la Unión Europea*.

> científico-tecnológica; 8) O financiamento e os principais avanços em matéria de inovações e reformas (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010, p. 116).

A partir desses trabalhos, pode-se constituir uma base com o propósito de promover estratégias de convergência e articulação entre os países da América Latina, cabendo ressaltar que a implementação do Observatório da Educação Superior na América Latina e no Caribe e a elaboração de um mapa da educação superior na América Latina e no Caribe, além da realização de estudos e trabalhos voltados a organização da Conferência Regional de Educação Superior (CRES), são iniciativas pertinentes nesse processo.

No caso da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), é declarado que essa Organização desenvolve uma função colaborativa ao processo de convergência entre os sistemas educacionais e na educação superior do Espaço Ibero-americano. Ela tem promovido estratégias de cooperação interuniversitária entre os países da região, como o Projeto de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica (PIMA), bem como a criação do Centro de Altos Estudos Universitários da OEI, que tem como objetivo colaborar para a constituição do Espaço Ibero-americano de Conhecimento (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

Outra organização é a Organização Universitária Interamericana (OUI), que se dedica à cooperação entre as instituições universitárias, assim como ao desenvolvimento e articulação da educação superior na América, desde o Canadá até o Chile. Essa Organização é composta por mais de 400 membros e tem desenvolvido atualmente o Programa CAMPUS, que envolve quatro linhas de pesquisa: valores e prospectiva no mundo universitário, gestão do conhecimento na universidade, espaço latino-americano de educação superior e garantia da qualidade na educação superior (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

Uma organização que também é ressaltada é o Conselho Universitário Ibero-americano (CUIB), que pode ser apresentado por meio das informações contidas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Conselho Universitário Ibero-americano (CUIB)

Configura-se	• como uma rede de redes das universidades ibero-americanas
Composta por	• organizações nacionais representativas das universidades • outras instituições de educação superior dos países que integram a comunidade ibero-americana das nações
Objetivos	• Fomentar a constituição e consolidação de um Espaço Ibero-americano de Educação Superior e a Investigação • Incentivar a cooperação entre as universidades ibero-americanas e com universidades de outras regiões • Fomentar a participação ativa da universidade nos processos de integração regional • Impulsionar a mobilidade de professores e estudantes

Fonte: Elaboração própria baseada em Fernández Lamarra (2010)

Nesse sentido, destaca-se também o papel das redes de universidades, que têm favorecido os processos de articulação e convergência em matéria de educação superior. Dentre elas estão: União de Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL), Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM), Rede Latino-americana de Cooperação Universitária (RLCU), Conselho de Reitores pela Integração da Sub-região Centro Oeste da América do Sul (Rede CRISCOS), Conselho Superior Universitário Centro-americano (CSUCA), Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ).

Cabe, porém, apontar que a diversidade de redes pode evidenciar em certo sentido um ambiente de fragmentação, que no âmbito do processo de convergência pode ser compreendido como uma barreira.

Apesar desse cenário, há que se considerar a existência na América Latina de iniciativas que visam criar um espaço integrado de educação superior. Motter e Gandin (2016) dão destaque a três iniciativas nesse sentido – o Setor Educacional do Mercosul (SEM); a Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM) e o Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) – que eles consideram merecer atenção nesse processo.

O primeiro projeto, o SEM, de acordo com os autores engloba e coordena as políticas educacionais dos países membros e a formação de políticas comuns. Esse foi estabelecido com um plano de políticas assinado pelos ministros da educação dos países membros em 1991. Ainda conforme os autores, o Setor é um fórum de interação entre os atores governamentais,

mas, ainda assim, possui pouca capacidade de formular e implementar políticas educacionais regionais, o que, de certa maneira, expressa o baixo nível de institucionalização alcançado pelo Mercosul.

Apesar disso, os mesmos autores admitem que esse fato não diminui sua relevância "[...] como um exemplo supranacional emergente da interligação e coordenação de políticas educacionais" (MOTTER; GANDIN, 2016, p. 278)[38].

Nesse sentido, é possível considerar o papel que o SEM tem desenvolvido no processo de tentativas de integração regional na dimensão educacional, com destaque para experiências em seu âmbito, tais como: o Mexa – Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos Universitários; Arcu-Sul – Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados; e o programa MARCA – Mobilidade Acadêmica Regional, detalhadas a seguir.

O Mexa "insere-se no Plano Operacional do Setor Educacional do Mercosul (SEM) como política pública regional de certificação da qualidade de cursos superiores e excelência acadêmica", conforme Barreyro, Lagoria e Hizume (2015, p. 53). Foi aprovado em 1998, por meio da Reunião de Ministros de Educação, de acordo com Hizume e Barreyro (2018), o Memorando de Entendimento sobre a Implementação de um Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do Mercosul, assim como Bolívia e Chile.

Esse Mecanismo passou por uma fase de teste de 1998 a 2000, para os cursos de Agronomia, Medicina e Engenharia. Ao passar essa fase e com base nos resultados em 2002, foi aprovada a versão final do Mexa. Este foi aplicado de 2002 a 2006, tendo uma abrangência de 62 cursos acreditados: 19 de Agronomia, 29 de Engenharia e 14 de Medicina. O processo de acreditação é administrado pela ANA – Agência Nacional de Acreditação de cada país, e na esfera regional pela Rana – Rede de Agências Nacionais de Acreditação (HIZUME; BARREYRO, 2018).

As autoras afirmam que, "apesar de a maioria dos Estados não possuir um órgão que se caracterizasse propriamente como uma ANA, todos participaram, nomeando órgãos de seu sistema interno de avaliação da educação superior" (p. 148). Enfatizam ainda que, depois da aplicação do Mexa, ficou compreendida a necessidade da "institucionalização de um processo de acreditação permanente para o Mercosul, reconhecendo-se que a certificação da qualidade

[38] "[...] *as an emerging supra-national example of the interlinking and coordination of educational policies*" (MOTTER; GANDIN, 2016, p. 278).

promoveria a melhora dos cursos da região e os inseriria na dinâmica de mobilidade adotada em escala global" (HIZUME; BARREYRO, 2018, p. 148).

No que se refere ao Arcu-Sul, este foi criado em 2008, sendo considerado um mecanismo permanente de acreditação regional em que apresenta como objetivo proporcionar garantia pública entre os países da região do nível acadêmico e científico dos cursos (MERCOSUR, 2008). De acordo com Hizume e Barreyro (2018), esse sistema de acreditação seguiu os preceitos do Mexa e é descrito por meio de duas perspectivas, a primeira referente à melhoria da qualidade da educação superior na região e a circulação acadêmico-profissional, e a segunda relacionada ao fomento do desenvolvimento econômico, social, político e cultural.

Ainda conforme as autoras, o Sistema Arcu-Sul é ordenado em dois ciclos, o primeiro foi desenvolvido entre 2008 e 2015, no qual envolveu os cursos de Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Medicina, Odontologia e Veterinária, e concedeu 200 acreditações. E o segundo ciclo teve seu início no segundo semestre de 2015; neste ciclo, além dos cursos presentes no primeiro, foram incorporados os cursos de Economia, Farmácia e Geologia.

No caso do MARCA, este se refere a um programa de mobilidade acadêmica regional para cursos de graduação acreditados pelo Sistema de Acreditação Regional Arcu-Sul e tem como foco fortalecer as carreiras acreditadas, desenvolver a integração e internacionalização da educação superior na região e desempenhar o objetivo central de integração regional (MARCA, [s.d.]).

Contudo Lagoria (2019) enfatiza que o esboço do Programa MARCA está associado à criação do Sistema Mexa, tendo sua primeira convocatória em 2006. O objetivo de implementação do MARCA aparece no quarto Plano de Ação[39] (2006-2010) do Setor Educacional do Mercosul (SEM), sendo que a partir de então foi ganhando relevância nos Planos seguintes, tendo como destaque em seus objetivos a otimização e expansão desse. O MARCA continua até a época presente e está ligado aos procedimentos do Sistema Arcu-Sul, conforme já mencionado.

Esse Programa possui duas prioridades do planejamento do SEM: a melhoria da qualidade acadêmica, através de sistemas de avaliação e acreditação, e a mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores entre instituições e países. Cabe ressaltar ainda que os cursos de graduação que participam do Programa são os avaliados e aprovados pelo Arcu-Sul,

[39] O primeiro Plano de Ação foi aprovado em 1992 e prorrogado até 1998; o segundo Plano de Ação foi de 1998 a 2000; o terceiro Plano de Ação, de 2001 a 2005; o quarto Plano de Ação, de 2006 a 2010; o quinto Plano de Ação, de 2011 a 2015; e o sexto Plano de Ação, de 2016 a 2020 (LAGORIA, 2019).

alusivos às instituições dos quatros países membros (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) e dos países associados Bolívia e Chile (MEC, 2018b).

Um fator que não pode ser desconsiderado em relação ao programa MARCA é o seu financiamento, posto que, de acordo com Lagoria (2018, p. 48), esse programa "é financiado exclusivamente com o orçamento da universidade". Segundo essa autora, a mobilidade acadêmica não recebe fundos nem planos de financiamento do bloco Mercosul para que siga adiante.

O segundo projeto regional relacionado à educação superior abordado por Motter e Gandin (2016) é a Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM), criado também em 1991, com a participação inicial de oito universidades dos quatro países membros do Mercosul.

Conforme o site do Grupo esse projeto nasceu com o propósito de responder aos desafios enfrentados pela vida universitária no mundo; consolidou-se com o passar dos anos, construindo um espaço comum acadêmico (AUGM, [s/d]a), tendo como norte os seguintes objetivos apresentados em sua ata fundacional:

> Contribuir para os processos de integração nos níveis regional e sub-regional; fortalecer sua capacidade de formação de recursos humanos, pesquisa e transferência; realizar atividades de educação continuada, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral das populações da sub-região; consolidar massas críticas de informação em áreas estratégicas; fortalecer as estruturas de gestão das universidades integrantes; intensificar as interações com a sociedade como um todo (SCHWAB; WAINER, 2007, p. 12)[40].

AUGM é uma rede de universidades públicas, considerada como um espaço acadêmico comum regional de cooperação científica, tecnológica, educativa e cultural, composta atualmente por 39 universidades membros[41] (AUGM, [s/d]a).

---

[40] "*Contribuir a los procesos de integración a nivel regional y subregional; fortalecer su capacidad de formación de recursos humanos, de investigación y de transferencia; realizar actividades de educación continua con el fin de contribuir al desarrollo integral de las poblaciones de la subregión; consolidar masas críticas de información en áreas estratégicas; fortalecer las estructuras de gestión de las Universidades integrantes; intensificar las interacciones con la sociedad en su conjunto*" (SCHWAB; WAINER, 2007, p. 12).

[41] **No Brasil**: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade de São Paulo (USP). **Na Argentina**: *Universidad de Buenos Aires* (UBA), *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC), *Universidad Nacional de Cuyo* (UNCuyo), *Universidad Nacional de Entre Ríos* (UNER), *Universidad Nacional del Litoral* (UNL), *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP), *Universidad Nacional de Mar del Plata* (UNMdP), *Universidad Nacional del Nordeste* (UNNE), *Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires* (UNNOBA), *Universidad Nacional de Quilmes* (UNQ), *Universidad Nacional de Rosario* (UNR), *Universidad Nacional del Sur* (UNS), *Universidad Nacional de San Luis* (UNSL), *Universidad Nacional de Tucumán* (UNT). **Na Bolívia**: *Universidad Mayor de San*

A ênfase que Motter e Gandin (2016) dão a essas duas experiências tem respaldo, visto que, no que se refere à integração regional da educação superior, o SEM tem avanços significativos nesse processo, apesar das limitações presentes, dada a realidade diversificada da região.

No que se refere à AUGM, esta rede tem desenvolvido um papel nas ações em busca do desenvolvimento da educação superior na região. Dentre os seus compromissos, conforme o site da Associação, está dar seguimento e acompanhar o Plano de Ação da Conferência Regional de Educação Superior (CRES) 2018 (AUGM, [s/d]b).

Nesse sentido a AUGM tem ampliado sua atuação no cenário educacional da região, uma vez que recebeu como atribuição parte da coordenação do ENLACES, que é a terceira iniciativa de projeto regional abordado por Motter e Gandin (2016).

Os autores dão destaque a essa terceira iniciativa, que é mais ampla, lançada na Declaração da Conferência Regional sobre Educação Superior na América Latina e no Caribe em 2008, iniciativa que é a proposta de constituição de um espaço comum de educação superior, organizada pelo Instituto Internacional de Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura na América Latina e no Caribe (Unesco-IESALC), proposta esta que é o objeto desta tese.

1.3. A construção de um espaço comum latino-americano e caribenho de educação superior: conferências regionais e mundiais

A construção de um espaço comum de educação superior para a região da América Latina e do Caribe é um caminho considerado fundamental no que se refere à busca pela cooperação, internacionalização e integração regional acadêmica. A constituição desse espaço na região está relacionada ao entendimento quanto à perspectiva em que se baseia esse tipo de integração da educação superior.

Desde a década de 90, na primeira Conferência Mundial de Educação Superior, já se falava sobre o papel primordial da integração regional, mas com base em uma perceptiva solidária, bem como de superação das diferenças (ARAÚJO FILHO, 2019). Canzani e Araújo Filho (2018) dão destaque para as fortes manifestações em defesa da educação superior como

---

Andrés (UMSA), *Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca* (UMRPSFXCH). **No Chile**: *Universidad de Chile* (UChile), *Universidad de Playa Ancha* (UPLA), *Universidad de Santiago de Chile* (USACH), *Universidad de Valparaíso* (UV). **No Paraguai**: *Universidad Nacional de Asunción* (UNA), *Universidad Nacional de Concepción* (UNC), *Universidad Nacional del Este* (UNE), *Universidad Nacional de Itapúa* (UNI). **No Uruguai**: *Universidad de la República* (UDELAR).

um bem público social, direito humano universal e responsabilidade do Estado, que emergiram das duas conferências regionais de educação superior para a América Latina e das duas conferências mundiais de educação superior, que serão tratadas mais adiante.

Para os autores esse período que contempla essas conferências também pode ser apontado como um período em que se consolida a globalização sob o amparo neoliberal, que permite o avanço da privatização da educação superior, bem como a redução do investimento público.

Nesse sentido Azevedo (2019) ressalta que há um enfraquecimento dos argumentos em defesa da educação superior como bem público[42] no período entre a Conferência Regional de Educação Superior de 2008 e a de 2018.

Nessa perspectiva destaca-se a polarização da educação superior em dois extremos, um que a considera um bem público e o outro que acredita que o mercado deve e pode regular a educação superior. Como resultado das conferências mundiais, bem como das regionais, é possível observar um avanço da privatização, apesar dos documentos dessas conferências apresentarem a educação superior como um bem público (ARAÚJO FILHO, 2019).

Frente à polarização e de acordo com o princípio do bem público, a educação não pode ser compreendida como uma mercadoria, nem o sistema educativo poderia abrigar as práticas de natureza exclusivamente mercantilista de acúmulo de lucros (DIAS SOBRINHO, 2013).

Mas vale relembrar a indagação feita por Dias (2003) em que questiona se é possível permanecer com a ideia de que a educação superior é um bem público, ideia apresentada pela Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em Paris, em 1998. Além dessa indagação, o autor afirma que a comunidade acadêmica perdeu a oportunidade de reagir ativamente contra o avanço da educação superior como um serviço comercial, quando, em 1994, foi aprovado o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS)[43].

Tem-se, por outro lado, com o efeito da globalização, o movimento de internacionalização da educação superior, que, mesmo que apresente o perigo de "[...] significar sua transnacionalização, passa a ser visto como uma possibilidade de ação regional integrada

[42] Conforme Dias Sobrinho (2013, p. 109) o conceito de bem público deve ser entendido "como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais".

[43] O Acordo Geral sobre Comércio e Serviços entrou em vigor em 1995 e é um tratado da Organização mundial do Comércio (OMC). Consiste em objetivos como: a criação de um sistema de regras internacionais para o comércio de serviços e promover progressivamente a liberação dos mercados de serviços (COMISSÃO EUROPEIA, [s/d]).

de suas universidades por meio das experiências de cooperação dos países e inúmeras redes de universidades na região" (CANZANI; ARAÚJO FILHO, 2018, p. 152)[44].

É diante desse cenário que foi lançada a proposta do ENLACES no ano de 2008. Dessa maneira, apresenta-se, a seguir, de forma sucinta informações sobre as três conferências regionais e as duas mundiais. Destacam-se princípios e metas das CRES que estão relacionados ao processo de construção de um espaço comum de educação superior para a América Latina e o Caribe, bem como destaca-se a Conferência de 2008, em que foi lançada a proposta de construção do ENLACES.

1.3.1. Conferências Regionais e Mundiais da Educação Superior

Os impactos das conferências mundiais e regionais, conforme Fernández Lamarra (2010), se revelam de formas diferentes, tanto nas ações propostas quanto nos temas da agenda para a educação superior.

Com relação às conferências mundiais de educação superior, acontecem a cada dez anos, através de iniciativas da Unesco. Até o presente momento, ocorreram duas conferências, uma em 1998 e a outra em 2009, que podem ser caracterizadas por um espaço em que diferentes atores da educação superior se reúnem com o propósito de debater e deliberar sobre temas e problemas da educação superior em nível mundial (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

No que se refere às conferências regionais, estas têm sido convocadas pelo IESALC, com uma periodicidade aproximada de dez anos. Das que já ocorrem tem-se: a primeira CRES aconteceu em Havana, Cuba em 1996, a segunda foi realizada em Cartagena das Índias, Colômbia, em 2008, e a terceira Conferência transcorreu em Córdoba, Argentina, em 2018 (PLAN DE ACCIÓN 2018-2028).

As edições das conferências regionais de 1996 e 2008 estavam imbuídas por princípios transformadores em volta da educação superior, que foram transmitidos às conferências mundiais de 1998 e 2009. Por meio das Declarações e Planos de Ação foi possível instalar-se uma visão da educação superior como um instrumento de transformação social, sendo esse ponto de vista alicerçado na concepção do conhecimento como bem social e direito humano em que a responsabilidade compete aos Estados (AUGM, [s/d]c).

---

[44] "[...] *significar su transnacionalización, pasa a ser visto como una posibilidad de actuación regional integrada de sus universidades a través de las experiencias de cooperación de las numerosas redes universitarias de la región*" (CANZANI; ARAÚJO FILHO, 2018, p. 152).

1.3.1.1. CRES 1996

A primeira Conferência Regional de Educação Superior (CRES) foi realizada em Havana, Cuba, em novembro de 1996, tendo a participação de mais de 700 delegados, oriundos de 26 países da região, havendo entre eles uma boa representação de estudantes (TUNNERMANN BERNHEIM; SEGRERA, 2018).

Os documentos principais que derivaram dessa Conferência – como o *Informe Final*, a *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe* e a *Guía para la elaboración de un plan de acción* – enfatizam a respeito do caráter da educação superior como um bem social, destacando-se como instrumento "insubstituível para o desenvolvimento humano, a produção, o crescimento econômico, o fortalecimento da identidade cultural, o mantimento da coesão social, a luta contra a pobreza e a promoção de uma cultura de paz" (PLAN DE ACCIÓN, 1998, p. 4) [45].

O maior resultado da CRES 1996 foi definir e colocar em prática critérios de comparabilidade entre as várias agências acreditadoras de qualidade da educação superior na América Latina e no Caribe. Esse convênio apresentou como propósito reconhecer os estudos e títulos das diferentes instituições terciárias e universitárias da região. Dessa maneira, buscou-se facilitar todos os processos de internacionalização da educação superior e a integração regional por meio da mobilidade de estudantes e professores, e a promoção da prática profissional em uma América Latina cada vez mais unida nos campos econômico, científico e cultural (CRES, 2018).

Tunnermann Bernheim e Segrera (2018), porém, ressaltam que a CRES 1996 – que foi preparatória para a CMES de 1998 – teve como consequência mais importante para a América Latina e o Caribe:

> O fato de que se passou da hegemonia e predomínio da tendência própria do Banco Mundial e de alguns organismos financeiros internacionais, que diante da expansão quantitativa da educação superior recomendavam como solução *ad hoc* a privatização da ES – tendência que, em certa medida, havia monopolizado o discurso sobre a Universidade –, ao critério e convicção de que investir em educação superior e transformá-la conforme as necessidades da região era fundamental para o crescimento econômico e o desenvolvimento

[45] "*Insustituible para el desarrollo humano, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultura, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de una cultura de paz*" (PLAN DE ACCIÓN, 1998, p. 4).

> das sociedades latino-americanas e caribenhas (TUNNERMANN BERNHEIM; SEGRERA, 2018, p. 69)[46].

Em alguns países como México, Cuba, República Dominicana, Venezuela, Argentina, Brasil, Bolívia, Uruguai, Chile, Jamaica, Trinidade e Tobago, entre outros, os princípios aprovados na CRES de 1996 tiveram grande influência na formulação de políticas com relação à educação superior. Apesar dessa afirmação, não é possível dizer que esses princípios se cumpriram plenamente na região (TUNNERMANN BERNHEIM; SEGRERA, 2018).

A Declaração da CRES 1996 ratifica termos da declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirmam que toda pessoa tem direito à educação. Cabe ressaltar que entre as conclusões e propostas apresentadas nessa declaração, encontra-se o aspecto de garantir o princípio de acesso universal e gratuidade da educação superior (DECLARACIÓN, 1996).

Ainda conforme essa Declaração, a concepção de educação como um bem público implica que sua apreciação não pode se limitar a indicadores quantitativos de natureza econômica, mas deve se referir de forma prioritária à sua avaliação social sob a perspectiva do desenvolvimento humano (DECLARACIÓN, 1996).

Os participantes da CRES 1996 proclamam por meio da declaração da conferência aspectos voltados às políticas e estratégias para a transformação da educação superior na América Latina e no Caribe. Destacam-se aqui três dentre eles:

> 1) O apoio público ao ensino superior permanece indispensável; 2) a educação em geral, e a educação superior em particular, são instrumentos essenciais para enfrentar com sucesso os desafios do mundo moderno e formar cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e aberta, baseada na solidariedade, o respeito pelos direitos humanos e o compartilhamento de conhecimento e a informação; 3) as instituições de ensino superior da região devem gerar em seus graduados a conscientização de pertencer à comunidade das nações da América Latina e do Caribe, promovendo processos que levem à integração regional e colocando a integração cultural e educacional como base de integração política e econômica (DECLARACIÓN, 1996, p. 2-3)[47].

---

[46] "*El hecho de que se pasó de la hegemonía y predominio de la tendencia propia del Banco Mundial y de ciertos organismos financieros internacionales, que ante la expansión cuantitativa de la educación superior recomendaban como solución ad hoc la privatización de la ES –tendencia que, en cierta medida, había monopolizado el discurso sobre la Universidad– , al criterio y convicción de que invertir en educación superior y transformarla acorde con las necesidades de la región, era clave para el crecimiento económico y el desarrollo de las sociedades latinoamericanas y caribeñas*" (TUNNERMANN BERNHEIM; SEGRERA, 2018, p. 69).

[47] "1) *El apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable*; 2) *La educación en general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información*; 3) *Las instituciones de educación superior de la región deben generar en sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, y situando la integración cultural y educativa como bases de la integración política y económica*" (DECLARACIÓN, 1996, p. 2-3).

Esse terceiro aspecto em que ressalta a educação superior como um instrumento no processo de formação de consciência dos estudantes no sentido de pertencimento a uma comunidade de nações vai ao encontro do que Azevedo (2018) enfatiza sobre o papel da educação superior na construção de identidade regional, e como essa construção influencia no processo de regionalização, ou seja, no processo de cooperação e integração – conforme já mencionado neste trabalho.

Nesse sentido, é possível apontar que desde a primeira conferência regional a educação superior é destacada como um meio no processo de integração na região.

1.3.1.2. CMES 1998

A Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES) de 1998 foi realizada em Paris, de 5 a 9 de outubro do referente ano, na sede da Unesco. Conforme Fernández Lamarra (2010), compareceram a essa Conferência por volta de 130 Ministros de Educação e 4 mil assistentes de 182 países. Essa Conferência foi precedida por quatro conferências regionais desde 1995.

Como resultado da Conferência Mundial foram adotados os documentos: Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação e o Marco de Ação Prioritária Para a Mudança, Desenvolvimento da Educação Superior, que norteiam a agenda e as políticas de educação superior durante uma década, documentos esses que apresentam a educação superior como bem público e como um meio essencial para a construção do futuro de toda a sociedade, direito estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

De acordo com Calderón, Pedro e Vargas (2011), foi por meio desses dois documentos que a Unesco se tornou o principal organismo internacional a fazer oposição às proposições do Banco Mundial – na análise de intelectuais –, posto que defendia o papel do Estado na educação superior na refutação de qualquer mercantilização.

Para Tunnermann Bernheim e Segrera (2018), a Unesco promoveu reformas na educação superior na região com diferenças importantes em relação ao Banco Mundial. Principalmente por sua defesa da igualdade de oportunidades educacionais e por sua ênfase em que o Estado financie a educação superior pública.

Conforme os autores, com a CRES 1996 e a CMES 1998 se desenvolveu um corpus teórico provindo das universidades públicas latino-americanas em que se questionava os dois principais postulados do Banco Mundial, a saber: 1) que não se deve investir na educação

superior, mas apenas no ensino básico, 2) que a educação superior seja privatizada, a fim de resolver a qualidade e o financiamento do referido ensino.

Cabe ressaltar ainda que como resultado da CMES de 1998 tem-se a Declaração em que são expressos valores tais como: educação como bem público, qualidade, pertinência e inclusão social, internacionalização solidária. Para Fernández Lamarra (2010), a CMES 1998 e os documentos derivados dela apresentam um marco no desenvolvimento da educação superior mundial, uma vez que os temas que foram abordados na Conferência são aspectos obrigatórios na agenda mundial da educação superior, bem como se propõe uma nova visão da educação superior.

No que se refere a uma nova visão da educação superior, a Declaração da CMES apresenta em seus artigos 3 a 10 as seguintes concepções: igualdade de acesso; fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres; promoção do saber mediante a pesquisa nos âmbitos da ciência, da arte e das humanidades e a difusão de seus resultados; orientação em longo prazo com base na pertinência; reforço à cooperação com o mundo do trabalho e a análise e a previsão das necessidades da sociedade; a diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades; métodos educativos inovadores: pensamento crítico e criatividade; funcionários e alunos, principais protagonistas da educação superior (DECLARACIÓN, 1998).

Esse documento traz ainda princípios sobre as missões e funções da educação superior e possui um tópico denominado Da Visão à Ação. Desse tópico, destacam-se as seguintes concepções: a avaliação da qualidade, o potencial e os desafios da tecnologia, o fortalecimento da gestão e o financiamento do ensino superior, o financiamento da educação superior como um serviço público, o compartilhamento do conhecimento teórico e prático entre países e continentes, da “fuga de cérebros” a seu retorno.

No que se refere à fuga de cérebros, afirma-se a necessidade de colocar freio nesse processo, já que tal fuga continua privando os países em desenvolvimento dos profissionais de alto nível que são considerados necessários para o progresso socioeconômico, assim como é ressaltada a relevância de se promover a cooperação Sul-Sul e a especial importância dos convênios regionais em matérias de reconhecimento de títulos e diplomas da educação superior (DECLARACIÓN, 1998).

1.3.1.3. CRES 2008

Essa Conferência foi realizada em Cartagena das Índias, Colômbia em junho de 2008. Foi organizada pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América

Latina e no Caribe (IESALC) e pelo Ministério de Educação Nacional da Colômbia, contando com a colaboração dos governos do Brasil, Espanha, México e República Bolivariana da Venezuela (DECLARACIÓN, 2008).

De acordo com esse documento, a CRES foi uma reunião regional prévia à Conferência Mundial de Educação Superior de 2009 e contou com mais de 3.500 participantes de 33 países da comunidade acadêmica latino-americana e do Caribe, dentre eles: gestores, professores, pesquisadores, estudantes, funcionários administrativos, representantes de governos e organizações, associações e redes nacionais, regionais e internacionais e outros interessados no ensino superior.

Segundo Gazzola e Pires (2018), os recursos captados pelo IESALC para a realização da CRES foram aportados por alguns países e instituições conforme pode ser observado no Anexo B. De acordo com as autoras, foi investido um total de US$1.941.600,00, sendo US$1.891.600 com relação aos valores apresentados também no Anexo B e mais US$50.000 do programa regular do IESALC direcionado à reunião do Conselho de Administração, que aconteceu na véspera da data de abertura da CRES e que viabilizou a presença dos conselheiros na Conferência.

Gazzola e Pires (2018) assinalam ainda, com relação aos aportes, que não se utilizaram recursos por parte do órgão central da Unesco. Além dos palestrantes, expositores e debatedores convidados, que foram financiados com os recursos captados, houve a participação de professores, pesquisadores, estudantes e representantes que foi financiada pelas universidades, entidades, redes e órgãos de fomento à pesquisa.

As autoras dão destaque entre os participantes dessa Conferência para: 36 redes universitárias e associações universitárias e associações regionais e sub-regionais de educação superior, por meio dos seus representantes; seis organismos internacionais, 17 conselhos e associações nacionais de reitores de instituições públicas e privadas de 13 países membros; seis instâncias representativas do sistema ou de instituições de educação superior de países em que não existem conselhos nem associações nacionais de reitores; e membros de oito cátedras Unesco sediadas na ALC. Além disso, Gazzola e Pires (2018) apontam entre as instâncias mais representativas de universidades presentes na Conferência, as seguintes:

Quadro 3 – Instâncias representativas de universidades presentes na CRES 2008

Países	Instâncias
Argentina	CIN – Conselho Interuniversitário Nacional
Brasil	Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior Abruem – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Chile	CRUCH – Conselho de Reitores de Universidades Chilenas
Colômbia	ASCUN – Associação Colombiana de Universidades
Costa Rica	CONARE – Conselho Nacional de Reitores
Equador	CONESUP – Conselho Nacional do Ensino Superior Ceupa – Corporação Equatoriana de Universidades Privadas
México	ANUIES – Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior
Nicarágua	CNU – Conselho Nacional de Universidades
Panamá	AUPPA – Associação de Universidades Privadas do Panamá
Paraguai	AUPP – Associação de Universidades Públicas do Paraguai APUP – Associação Paraguaia de Universidades Privadas
Peru	ANR – Assembleia Nacional de Reitores
Uruguai	CRU – Conselho de Reitores de Universidades Privadas do Uruguai
República Dominicana	ADRU – Associação Dominicana de Reitores de Universidades

Fonte: Gazzola e Pires (2018)

Cabe ressaltar que, dessas instâncias, o CIN, Andifes, Abruem, CRUCH, ASCUN, CONARE, ANUIES, CNU e ADRU fazem parte da composição de membros plenos do ENLACES.

Da CRES 2008 resultaram dois principais documentos: a *Declaración* CRES 2008 e o *Plan de Acción* CRES 2008. A Declaração apresenta como ponto introdutório a educação superior como um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Nesse documento afirma-se ainda que o processo de desenvolvimento sustentável dos países da região deve estar alicerçado nessa convicção (DECLARACIÓN, 2008). Conforme Motter e Gandin (2016, p. 280), a CRES 2008 proferiu uma declaração "[…] ousada contra a incorporação da educação como um serviço comercial no âmbito da OMC, e reafirmou uma visão regional compartilhada da educação superior" [48] com base nos princípios mencionados.

[48] "[...] bold statement against the incorporation of education as a commercial service within the framework of the WTO, and reasserted a shared regional vision of higher education" (MOTTER; GANDIN, 2016, p. 280).

O documento salienta ainda que, embora tenham sido feitos progressos em direção a "uma sociedade que busca mudanças e referências democráticas e sustentáveis, são necessárias ainda profundas transformações nos eixos que contribuirão para o desenvolvimento da região"[49]. Dentre esses eixos, está "a educação, mais especificamente a educação superior"[50] (DECLARACIÓN, 2008, p. 2).

A Declaração da CRES 2008 evidencia o valor primordial da educação superior no processo de criar um futuro melhor para a região, tendo como base os princípios de autonomia universitária, governança, acesso universal e compromisso com a sociedade, que estão referenciados na Reforma de Córdoba, na I CRES 1996 e na Conferência Mundial de Educação Superior de 1998.

Nesse sentido, a Declaração (2008) apresenta como objetivo formar uma conjuntura que propicie associar, de maneira criativa e sustentável, políticas que robusteçam o compromisso social da educação superior, sua qualidade e relevância, bem como a autonomia das instituições; ressaltando que há um cenário de desafios e oportunidades que se apresentam na educação superior da região, à luz da integração regional e das mudanças no contexto global (DECLARACIÓN, 2008).

No sentido de avançar no que se planejou para a educação superior, o documento apresenta eixos temáticos, tais como: contexto, a educação superior como direito humano e bem público social, cobertura e modelos educativos e institucionais, valores sociais e humanos da educação superior, a educação científica, humanística e artística e o desenvolvimento integral sustentável, redes acadêmicas, a emigração qualificada, integração regional e internacionalização.

No que se refere ao eixo integração regional e internacionalização, bem como no foco de assegurar os propósitos almejados, a CRES 2008, conforme Gazzola e Pires:

> […] apontou a necessidade de se promover a integração regional e a internacionalização solidária por meio da formação e consolidação de redes acadêmicas para superar as fortes assimetrias na região e no mundo, fazendo frente ao fenômeno global da internacionalização mercantilista e predatória da educação superior pelos países industrializados. As redes se apresentavam, portanto, como interlocutores estratégicos perante os governos na defesa das identidades locais e regionais, para buscar alternativas que impedissem ou diminuíssem a fuga de pessoal altamente qualificado da ALC para outros países e regiões, subtraindo, dessa forma, as capacidades e a massa crítica de nossos países (GAZZOLA; PIRES, 2018, p. 132).

---

[49] "*Una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región*" (DECLARACIÓN, 2008, p. 2).

[50] "*Es la educación y en particular la Educación Superior*" (DECLARACIÓN, 2008, p. 2).

Com base nesse cenário, salienta-se que na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior (CRES) de 2008 é destacado o compromisso com a integração regional latino-americana e caribenha; de igual maneira, o Plano de Ação ressalta uma de suas cinco linhas fundamentais: defender a integração regional e a internacionalização da educação superior na região por meio de iniciativas como a constituição do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) (DECLARACIÓN, 2008).

À vista disso, o Plano de Ação CRES 2008 enfatiza os valores e princípios da Declaração, inclusive salientando o conceito de educação como bem público social, direito universal e dever do Estado, reforçando ainda que, diante dos desafios da educação superior na América Latina e no Caribe, é necessário estabelecer metas e prioridades, isso a partir da construção de uma agenda estratégica para a região, sem deixar de ponderar as condições, necessidades e imperativos do ambiente local, nacional, regional e global (PLAN DE ACCIÓN, 2008).

Nessa perspectiva, o documento estabelece lineamentos para ações diante da nova realidade: a) impulsionar a expansão da cobertura da educação superior com qualidade, pertinência e inclusão social, isso tanto na graduação como pós-graduação; b) promover políticas de acreditação, avaliação e certificação da qualidade; c) alavancar a inovação educacional e a investigação em todos os níveis; d) construir uma agenda regional de ciência, tecnologia e inovação para a superação de hiatos, bem como para o desenvolvimento sustentável da região, isso de acordo com as políticas gerais de cada Estado membro; e) fomentar a integração regional latino-americana e caribenha e a internacionalização da educação superior na região, isso mediante, entre outras iniciativas, a construção do Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) (PLAN DE ACCIÓN, 2008).

Os detalhes que envolvem a realização dessa conferência são importantes para a compreensão de princípios que estão entrelaçados no processo de constituição do ENLACES, já que a proposta de criação do Espaço aparece pela primeira vez nos documentos dessa Conferência, conforme apontado na seção 2.3.

Pondera-se que a Declaração CRES 2008 e o Plano de Ação possuem uma estratégia de destaque para a integração regional da educação na América Latina, conforme Motter e Gandin (2016). É nesse contexto que está inserida a constituição do ENLACES.

Assim cabe reforçar que essa conferência é considerada, de acordo com Gazzola e Pires (2018), como um símbolo na busca pela defesa e reiteração da educação superior como um bem

público social, assim como uma ferramenta tática de desenvolvimento sustentável dos países latino-americanos e caribenhos.

Mas as autoras não deixam de ressaltar que na Conferência de Cartagena houve a participação de diferentes segmentos e posições ideológicas, uma vez que a convocação para o evento foi dirigida a todos os setores da educação superior da região. Nesse sentido foram perceptíveis tensões entre grupos de diferentes interesses, bem como se tornaram patentes as dificuldades políticas existentes entre os governos da região naquele momento. Embora se apresentasse essa complexidade, foi possível um diálogo múltiplo e transparente, mas não isento de tensões.

1.3.1.4. CMES 2009

O nascimento da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES) 2009 veio na forma de uma resolução na 34ª Sessão da Conferência Geral da Unesco, que aconteceu em outubro de 2007. Foi solicitado ao Diretor-geral do órgão que convocasse uma segunda Conferência Mundial de Educação Superior com o propósito de avaliar os desenvolvimentos que surgiram na educação superior desde 1998, assim como as ações tomadas em resposta à Declaração Mundial daquele ano. Desse modo, a segunda CMES ocorreu em julho de 2009 na sede da Unesco em Paris, sob o tema A Nova Dinâmica da Educação Superior e a Investigação para a Mudança Social e o Desenvolvimento, conforme o Relatório Final da Conferência (FINAL REPORT, 2009).

Estados membros apelaram à organização de eventos regionais que precedessem a CMES de 2009, com o propósito de preparar a base para os debates globais e de levantar preocupações, expectativas e propostas concretas em vista da Conferência Mundial (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010; FINAL REPORT, 2009).

Essas conferências regionais foram realizadas em: Cartagena das Índias em junho de 2008 (América Latina e Caribe), Macau (China) em setembro de 2008, Nova Délhi em fevereiro de 2009 (Ásia e Pacífico), Dakar em novembro de 2008 (África), Bucareste em maio de 2009 (Europa) e Cairo em maio e junho de 2009 (Estados Árabes) (FINAL REPORT, 2009).

Tiveram como ênfase a dinâmica da educação superior, resultado em grande medida da globalização e massificação que afetaram e afetam o desenvolvimento e a implementação de políticas em todos os níveis, ressaltando ainda que, embora o quadro econômico, social, cultural e político se altere de acordo com a região e/ou nação, sucederam vários problemas comuns,

implicando novas dinâmicas, identificadas e desenvolvidas no decurso das conferências regionais (FINAL REPORT, 2009).

O Relatório afirma que, desde o início, a CMES 2009 destacou a pressão que a educação superior enfrenta para atender as diferentes necessidades, como: mão de obra qualificada, liberdade acadêmica, boa governança, garantia de qualidade e acesso. Para a análise e discussão dessa realidade, a Conferência contou com a presença de mais de 1.400 participantes, representando quase 150 países e territórios.

Essa representação foi abrangente contemplando diferentes atores interessados na educação superior, incluindo: ministros da educação/educação superior ou outros formuladores de políticas nacionais de alto nível responsáveis pela educação superior; representantes de comissões nacionais da Unesco; representantes de delegações permanentes na Unesco; presidentes e representantes de associações nacionais de reitores; presidentes e representantes de associações universitárias nacionais; líderes institucionais, professores, pesquisadores e estudantes; organizações intergovernamentais, organizações não governamentais (ONGs) no campo de educação superior e pesquisa; associações de estudantes; organismos e especialistas em garantia de qualidade; representantes dos setores econômico e profissional; agências das Nações Unidas; cadeiras da Unesco selecionadas e redes UNITWIN (FINAL REPORT, 2009).

Apesar disso, Guarga e Sosa (2018) apontam que houve um grau diferente de participação dessa conferência em relação à CMES de 1998, citando como exemplo a redução de participação de estudantes latino-americanos. Na Conferência de 1998, os estudantes estavam em uma delegação de 70 líderes, mas na CMES de 2009 eles tiveram uma delegação de apenas quatro representantes. Os autores apresentam um fato para exemplificar essa situação:

> A partir da Associação das Universidades do Grupo Montevidéu, eles consultaram a gerência da UNESCO, dada a ausência de informações sobre a Conferência e sobre o conhecimento de que haveria menor participação do governo e que havia falta de dados sobre a participação de universidades e redes de universidades. Durante a sua implementação, verificou-se que a falta de informação não foi acidental, não havia grande interesse por parte dos organizadores em ter um nível de participação semelhante ao CMES 1998 (GUARGA; SOSA, 2018, p. 146)[51].

[51] "*Desde la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, se realizaron consultas a la dirección de Unesco dada la ausencia de información sobre la Conferencia y ante el conocimiento de que habría una reducida participación gubernamental y de que se carecía de datos al respecto de la participación de universidades y redes universitarias en la misma. Durante su realización se comprobó que la falta de información no era casualidad, no había gran interés por parte de los organizadores de contar con un nivel de participación similar a la CMES 1998*" (GUARGA; SOSA, 2018, p. 146).

Os autores ainda enfatizam que essa Conferência foi marcada por uma forte confrontação de posições, concentrada em dois polos: 1) aqueles que concebem a crescente demanda por educação superior no mundo como uma oportunidade global de negócios e 2) aqueles que consideram a educação superior como um instrumento fundamental para construir um futuro melhor para as sociedades humanas.

Guarga e Sosa (2018) ressaltam ainda a atuação forte durante essa Conferência de delegados de governo e organizações não governamentais vinculados à educação superior da América Latina e do Caribe. Esses atores agiram juntos e fortemente em conjunto com delegações de outras regiões em plenárias e comissões, levantando as ideias centrais que surgiram na CRES 2008.

De acordo com os autores, a Declaração Final da Conferência foi estruturada a partir de uma proposta que resultou de um debate complexo, mas em que se chegou ao consenso e que se baseou nas posições centrais da CRES 2008, as quais as delegações da América Latina e do Caribe defendiam firmemente. Guarga e Sosa (2018) dão destaque para três pontos que foram definidos e que constituíram os aspectos centrais para as políticas dos Estados em relação à educação superior.

No primeiro aspecto, destaca-se que "as resoluções do CMES de 1998 foram reafirmadas reconhecendo sua 'relevância permanente', o que é de grande importância para o conteúdo avançado dessas propostas, totalmente aprovado pela CRES 2008"[52]. No que diz respeito ao segundo ponto, ficou definido que a educação superior representa um "direito humano consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26) e que constitui um 'bem público', cujos atributos de qualidade e pertinência devem ser considerados com a mesma hierarquia"[53] (GUARGA; SOSA, 2018, p. 147).

Conforme os autores, isso implica que a qualidade não é um atributo de natureza global, contudo está ligada a cada sociedade conforme suas características particulares. Dessa forma, a educação superior deve ser tomada com responsabilidade e apoio financeiro por parte de todos os governos e deve garantir sua concretização como direito e bem público no que tange a todos os seus cidadãos, sem exceção, excetuando-se a distinção referente a seus méritos. Já, com relação ao terceiro ponto, Guarga e Sosa, destacam que:

---

[52] "*Las resoluciones de la CMES 1998 reconociendo su "pertinencia permanente". Lo cual tiene gran importancia por el contenido avanzado de dichas propuestas avaladas en su totalidad por la CRES 2008*" (GUARGA; SOSA, 2018, p. 147).

[53] "*Humanos (Art 26) y que constituye un 'bien público", cuyos atributos de calidad y de pertinencia deben considerarse con igual jerarquía*" (GUARGA; SOSA, 2018, p. 147).

> A pertinência foi incorporada como um atributo fundamental da ES juntamente com a qualidade, o que deixou muito claro que a ES não é um "bem público global", e com isso se eliminou o fundamento para a aplicação de diretrizes "globais" de qualidade ou "rankings" baseados nesse fundamento, o que levaria nossos países a adotar modelos de ES que são estranhos às suas realidades sociais e culturais. Portanto, todas as referências ao documento da OCDE sobre "diretrizes de qualidade", introduzidas originalmente nos três primeiros projetos conhecidos da declaração final, foram excluídas, bem como os chamados "rankings", contidos na proposta original da declaração final (GUARGA; SOSA, 2018, p. 147)[54].

Dessa maneira, os autores afirmam que as posições da CRES 2008 constituíram um ponto de encontro, amplamente majoritário de governos e organizações não governamentais na CMES 2009. Apesar disso, eles ponderam dois pontos de grande importância de estratégia, diante dos quais a CRES 2008 tomou posições claras, mas não foram contemplados na Declaração Final da Conferência, a saber: a incorporação da educação superior no Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS) e a participação dos estudantes na vida institucional das universidades.

1.3.1.5. CRES 2018

A terceira Conferência Regional de Educação Superior (CRES) para a América Latina e o Caribe foi realizada em Córdoba, Argentina, em junho de 2018, organizada pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), o Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) e a Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) do Ministério da Educação da Argentina (PLAN DE ACIÓN, 2018-2028).

Conforme esse documento, as conferências regionais são espaços, bem como instrumentos, disponíveis para que atores da educação superior analisem o cenário da educação superior e suas tendências que apontam o desenvolvimento desta na região. No caso da CRES 2018, que coincidiu com a celebração do centenário da Reforma de Córdoba, teve como resultado dois documentos: 1) a Declaração da Conferência, denominada *Declaración de Cordoba*, que constitui planejamento político da educação superior da região; e 2) o *Plan de*

---

[54] "*Se incorporó la 'pertinencia' como un atributo fundamental de la ES junto con la 'calidad' con lo cual queda bien claro que la ES no es un 'bien público global' y con ello se eliminó el fundamento para la aplicación de directrices 'globales' de calidad o 'rankings' basados en dicho fundamento, que llevarían a nuestros países a adoptar modelos de ES que son ajenos a sus realidades sociales y culturales. Por ello se eliminaron todas las referencias al documento de la OECD sobre 'directrices de calidad' originalmente introducidas en los primeros tres borradores conocidos de la declaración final, así como a los denominados 'rankings', contenidas en la propuesta original de declaración final*" (GUARGA; SOSA, 2018, p. 147).

Acción 2018-2028, que deverá nortear as ações entre instituições da educação superior, governos da região e organizações internacionais que serão desenvolvidas no período proposto.

Na Declaração da CRES 2018 são referendados os acordos alcançados nas declarações da CRES 1996 – Havana (Cuba), da CMES 1998 – Paris (França) e da CRES 2008 – Cartagena das Índias (Colômbia), bem como é reafirmado o princípio da educação superior como um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado (DECLARACIÓN, 2018).

A Conferência de Córdoba teve como propósitos, de acordo com o Plano de Ação, colaborar para a consolidação dos sistemas na região e constituir espaços de pesquisa e inovação para o desenvolvimento humano, a convivência democrática e a cidadania, isso com base nos princípios de tolerância, solidariedade e compromisso social.

A realização dessa Conferência foi baseada em seis eixos temáticos – nos quais participaram pesquisadores de toda a América Latina e o Caribe –, sendo estes: 1) educação superior como parte do sistema educacional na América Latina e o Caribe, 2) educação superior, diversidade cultural e interculturalidade na América Latina, 3) educação superior, internacionalização e integração na América Latina e no Caribe, 4) papel da educação superior para os desafios sociais da América Latina e do Caribe, 5) pesquisa científica e tecnológica e inovação como motores do desenvolvimento humano, social e econômico da América Latina e do Caribe, 6) papel estratégico da educação superior no desenvolvimento sustentável da América Latina e do Caribe (PLAN DE ACCIÓN, 2018-2028).

A Declaração derivada da CRES 2018 serviu como um instrumento norteador das diretrizes e do roteiro do Plano de Ação. Nesse sentido das oito diretrizes que constam no Plano de Ação, seis estão relacionadas com os eixos temáticos apresentados anteriormente. Foram acrescentadas mais duas diretrizes no Plano, a sétima denominada Cem anos da Reforma de Córdoba: Rumo a um Novo Manifesto da Educação Superior Latino-americana, que reforça o intuito de dar continuidade ao espírito e princípios da Reforma de 1918; e a oitava intitulada Formação Docente em que se destaca que a formação e o fortalecimento de professores é um ideal sociopolítico que faz parte da história das ideias pedagógicas no mundo.

O Plano de Ação foi estruturado de uma maneira didática contendo: **contextos e princípios**, **áreas estratégicas** (reconhecimento, qualidade, institucionalização e gestão da internacionalização, cobertura e articulação, formação de professores e desenvolvimento sustentável) e **diretrizes** (a educação superior como parte do sistema, interculturalidade e diversidade, internacionalização e integração, desafios sociais, pesquisa, inovação, ciência e tecnologia, o papel estratégico, cem anos da Reforma e formação docente), sendo que para cada

diretriz são apresentados metas, objetivos, estratégias indicativas e recomendações (PLAN DE ACCIÓN, 2018-2028).

No que se refere aos contextos, o Plano se fundamenta em três âmbitos: mundial, regional e institucional; e com relação aos princípios declarativos sobre a educação superior na América Latina e no Caribe o documento aponta oito aspectos:

1. É um bem público social-estratégico, um dever do Estado, um espaço de conhecimento, um direito humano e universal, e seu exercício aprofunda a democracia e possibilita a superação das iniquidades.

2. É relevante e com atribuições públicas de processos de garantia de qualidade.

3. É a construção do conhecimento como um direito humano universal e direito coletivo dos povos, como bens públicos sociais e comuns para a soberania, o bom viver e a emancipação de nossas sociedades e o fundamento da integração da América Latina e do Caribe.

4. É definida em seu compromisso social, baseada em Responsabilidade Social Universitária (RSU), Responsabilidade Social Territorial (RST) e Responsabilidade Social Territorial Transformadora (RST2).

5. É fortalecida na diversidade cultural e na interculturalidade, em condições de igualdade e respeito mútuo para os povos indígenas, afrodescendentes e grupos populacionais frequentemente discriminados.

6. É autônoma como condição essencial para as instituições desempenharem um papel crítico e proposital para a sociedade.

7. Responde aos objetivos do desenvolvimento sustentável de maneira integrada, dada a complexidade social, econômica, política, educacional, cultural, linguística, biológica e geográfica da região da América Latina e do Caribe.

8. É inclusiva ao considerar nos sistemas e instituições de educação superior gênero, idade, status socioeconômico, orientação sexual, deficiência, religião e situações de deslocamento forçado (PLAN DE ACCIÓN, 2018-2028).

Destaca-se aqui que na Declaração da CRES 2018 o ENLACES não foi contemplado, mas no Plano de Ação o Espaço ganha relevância ao aparecer nas metas, estratégias, recomendações e objetivo.

O Plano, ao apontar o objetivo que visa consolidar a integração acadêmica regional da América Latina e do Caribe, traz dentro desse objetivo a meta de solidificar até 2021 o esquema

de governança do ENLACES[55], isso com base no que foi aprovado na Primeira Conferência Geral Ordinária do Espaço – realizada em 15 de junho de 2018 em paralelo com a CRES 2018 –, em que se respaldou o processo de conformação da institucionalidade do ENLACES, por meio do seu Estatuto[56] (PLAN DE ACCIÓN, 2018-2028). No intuito de alcançar essa meta são apresentadas as seguintes estratégias:

- Incentivar e assegurar o compromisso necessário e a participação ativa das universidades através dos Conselhos e Associações Nacionais de Reitores, Redes Universitárias e Estamentos Universitários. O ENLACES será fortalecido como um dos instrumentos fundamentais de articulação e coesão da contribuição essencial da educação superior para a integração regional.
- Projetar e incluir um fundo de financiamento proporcional ao desenvolvimento adequado do ENLACES como Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior.
- Invitar o diálogo permanente para o apoio necessário à iniciativa de organizações internacionais de educação superior e representantes dos Estados da América Latina e do Caribe.
- Formar um Comitê Regional de Acompanhamento do Plano de Ação CRES 2018-2028 em diálogo permanente com o ENLACES, articulado pelo IESALC e composto por representantes acordados na IX Reunião de Redes de Educação Superior e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe, que se reunirá uma vez por ano, a partir de 2020, até a conclusão da execução do Plano (PLAN DE ACCIÓN, 2018-2028).

O documento ressalta ainda a necessidade de promover e fortalecer o Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior – ENLACES, como um espaço representativo da educação superior na América Latina e no Caribe.

[55] Não é possível observar a realização desse objetivo até o presente momento (primeiro semestre de 2022). O contexto da pandemia do novo coronavírus é um fator a ser considerado.

[56] Mais informações sobre o processo de constituição e institucionalização do ENLACES são apresentadas na seção: 2.3. Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior desta pesquisa.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO LATINO-AMERICANA E CARIBENHA: ENLACES EM ANÁLISE

A região da América Latina e do Caribe trilhou um caminho distinto, de certa maneira, no que se refere às estratégias de desenvolvimento desde a colonização. O processo de independência e democratização dos países da região transitou por distintas fases, tendo assim, como resultado, conjunturas políticas e econômicas diferentes (MOLLIS, 2006). O âmbito da educação superior não está desvinculado dessa realidade.

Nesse sentido, o processo de constituição da educação superior na América Latina e no Caribe ocorreu em períodos diferentes. No caso das universidades, essas foram criadas a partir do século XVI. Em 1538 foi fundada a primeira instituição de educação superior da região, em Santo Domingo. Depois de 13 anos, em 1551, foram criadas a Universidade Nacional Maior de São Marcos, em Lima, Peru, e a Universidade Nacional Autônoma do México, denominada na época Real e Pontifícia Universidade do México. Em andamento, houve a fundação de universidades no Chile, na Argentina, entre outros países, chegando, na época da independência, a 27 universidades na América Espanhola. O Brasil é um caso à parte nesse cenário, posto que não existia nenhuma universidade nesse período (CUNHA, 1980; ABOITES, 2015).

As universidades da América Latina e do Caribe começaram uma história própria com suas peculiaridades, a despeito do acervo cultural trazido pelos conquistadores desse território (ABOITES, 2015). Nesse sentido, Mollis (2006) afirma que as universidades da região tiveram um papel diferente das instituições universitárias do restante do mundo, uma vez que carregaram significativas responsabilidades sociais, além do ensino e da pesquisa.

Bernasconi (2006) ressalta que, nos anos seguintes à independência e até o final do século XX, houve a existência de um modelo de universidade Latino-americana[57]. Esse modelo alcançou maior influência nas universidades da região nas décadas de 1960 e 1970, tendo como características: autonomia do controle do governo; governança democrática envolvendo professores, estudantes, ex-alunos ou funcionários administrativos, os quais elegiam diretores e reitores, bem como participavam da tomada de decisões por meio de órgãos coletivos; financiamento total pelo Estado e taxas baixas ou inexistentes; e a convicção de que as universidades tinham um papel imprescindível a desempenhar nos objetivos políticos da transformação social.

[57] Esse modelo tinha um tom napoleônico e foi fortemente influenciado pelo movimento da Reforma de Córdoba (BERNASCONI, 2006).

O autor afirma que houve um declínio desse modelo e que essa erosão está relacionada a quatro aspectos principais: 1) a expansão e diversificação das instituições de educação superior; 2) a crise de legitimidade do setor público; 3) a economia do conhecimento e suas decorrências no âmbito político e econômico; e 4) a ascensão mundial do modelo de universidade de pesquisa. Para o autor, os sinais da decadência do modelo de universidade latino-americana são diversos, porém não podem ser considerados proporcionalmente iguais entre os países nem entre as universidades de um mesmo país.

Aponta-se que, na América Latina, o fenômeno que se destaca mais recentemente no âmbito da educação superior é a pujança da massificação[58], sem deixar de assinalar o panorama institucional que vem transformando-se profundamente por diferentes aspectos, especialmente pela expansão e diferenciação (BRUNNER, 2014). O crescimento acentuado das matrículas de educação superior na região, na primeira década dos anos 2000, é um fator relevante, mesmo considerando a forte heterogeneidade entre os países (UNESCO, 2014).

Nesse sentido, este capítulo trilha um percurso no intuito de apontar brevemente a conjuntura regional da educação superior, ressaltando a distinção intrarregional dos sistemas de educação superior. Indica também o cenário da internacionalização na região, visto que esse é um dos aspectos que ganham destaque no contexto do ENLACES. Além disso, apresenta os eixos de operacionalização do ENLACES vinculados a comissões de trabalho que visam impulsionar agendas próprias para a região em quatro áreas: (1) mobilidade acadêmica, (2) avaliação e acreditação de qualidade, (3) ciência, tecnologia e inovação, e (4) responsabilidade social universitária.

A seguir apresenta-se de maneira sucinta uma descrição sobre a conjuntura da educação superior na América Latina e no Caribe. Isso, entretanto, não é tarefa simples, uma vez que a região conta com diferenças significativas entre seus sistemas de educação superior e não há informações tão precisas e sistematizadas. Cabe ressaltar que, na proposta inicial do ENLACES, tinha-se, via IESALC, o intuito de concentrar as informações sobre a educação superior da região em uma única plataforma.

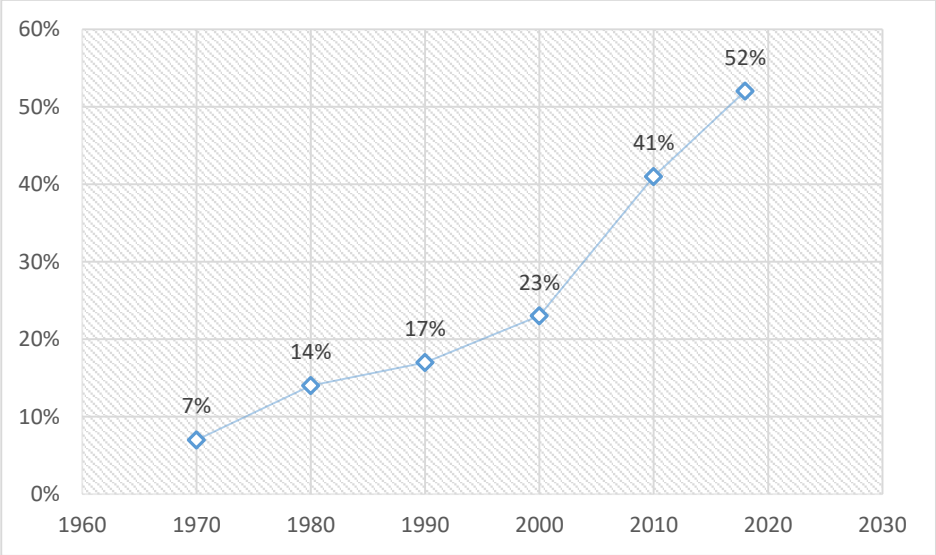
[58] Entende-se que a expressão massificação da educação superior esteja atrelada ao processo de transição da restrição da educação superior a um grupo de elite para a acessibilidade dessa educação à maioria (TROW, 2005). Para Scott (1995), a massificação da educação superior refere-se ao rápido aumento do número de matrículas. Cabe ponderar, conforme Gomes e Moraes (2012, p. 186), que, apesar de que termo "'massificação' tenha se tornado de uso corrente na literatura da área, ele tem sido usado frequentemente como sinônimo de privatização". E consideram que "privatização e massificação não se referem ao mesmo processo político-social". Pois "o sistema de massa ou o processo que o constitui, a massificação, pode ser analisado tomando como referência a democratização do acesso".

2.1. A conjuntura regional da educação superior

A educação superior na América Latina teve um crescimento exponencial durante a segunda metade do século XX. O crescimento de instituições universitárias entre os anos de 1950 e 2000 passou de 75 para 1.500, e o número de estudantes, de 276.000, alcançou quase a marca de 12 milhões. Apesar dessa expansão, a taxa bruta de matrícula na educação superior[59] no final do ano 2000 foi computada em 19%, demonstrando que a América Latina estava bem abaixo da média dos países desenvolvidos, que pontuavam 51,6% (COSTA, 2017).

Cabe também destacar a taxa bruta de matrículas da educação superior que contempla a América Latina e o Caribe. Retrata-se essa taxa no Gráfico 1 em uma linha crescente entre 1970 e 2018.

Gráfico 1 – Taxa bruta de matrículas na educação superior na região da América Latina e do Caribe (1970-2018)



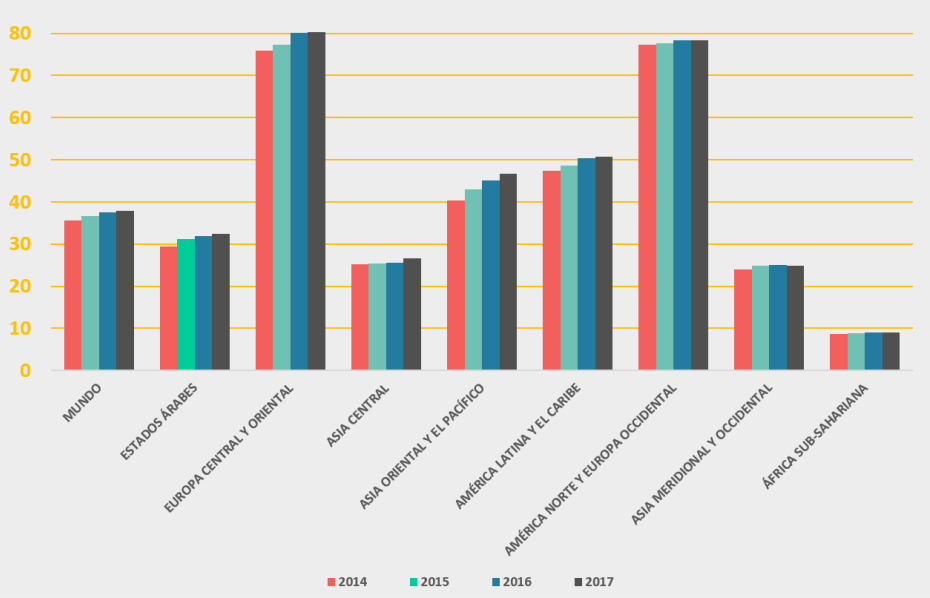
Fonte: Elaboração própria baseada em UNESCO-UIS (2020a)

Conforme pode ser observado no gráfico, a tendência de crescimento se intensificou durante a primeira década do século XXI (COSTA, 2017). Nessa direção, ressalta-se que aspectos como a criação de instituições, sua distribuição territorial, o investimento nelas e os mecanismos para favorecer o acesso dos setores de baixa renda são fundamentais para a compreensão dessa expansão (UNZUÉ, 2019).

[59] Taxa bruta de matrícula na educação superior: refere-se à razão entre o número total de alunos matriculados na educação superior – independentemente da idade – e a população que se encontra na faixa etária prevista para cursar esse nível (SARAIVA, 2010).

Apesar disso, a América Latina e o Caribe não mantiveram o crescimento tão elevado de taxa de matrículas como na primeira década do século XXI, segundo o Gráfico 1. Contudo, segue sendo a terceira região em nível de matrículas, conforme pode ser observado no Gráfico 2 (INFORME-OEI, 2019).

Gráfico 2 – Taxa bruta de matrículas por regiões do mundo



Fonte: INFORME-OEI (2019, p. 16)

A porcentagem de matrículas de países pertencentes à América Latina e ao Caribe pode ser observada na Tabela 1, que apresenta as matrículas da educação superior em 2016 (destaca-se que apenas os dados do Equador e da República Dominicana são de 2015), tendo como base a proporção da população que frequenta instituições de educação superior em relação à população total de 18 a 24 anos.

Tabela 1– Taxa bruta de matrículas na educação superior por países selecionados (2016)

País	**Matrícula**
Argentina	85,78%
Chile	62,63%
Uruguai	50,53%
Peru	46,36%
Bolívia	42,30%
Colômbia	39,64%
Brasil	37,19%
Costa Rica	36,30%
República Dominicana	34,70%
Panamá	34,59%
Equador	33,27%
Cuba	28,48%
México	28,07%
El Salvador	18,44%
Honduras	16,83%

Fonte: Elaboração própria baseada em Red *Indices* (2018a)

Apesar da expansão da educação superior na região, quando se olham os países individualmente, os dados revelam um contraste intrarregional no que tange à taxa bruta de matrículas. Argentina, Chile e Uruguai são os países que apresentam a melhor proporção entre o número de estudantes que frequentam instituições de educação superior e a população correspondente à faixa etária de 18 a 24 anos.

No que se refere ao número de matrículas, os sistemas nacionais de educação superior da região possuem dimensões diferentes. Mas cabe destacar que aproximadamente 68% do total de matrículas dos 13 países selecionados aqui está concentrado em apenas três países: Brasil, México e Argentina, como pode se verificar na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de matrículas na educação superior por países selecionados (2017)

País	**Matrícula**
Brasil	8.571.423
México	4.430.248
Argentina	3.140.963
Colômbia	2.446.314
Peru	1 895 907
Chile	1.238.992
Equador	669.437
Cuba	286.542
Honduras	244.548
Costa Rica	222.707
El Salvador	186.067
Uruguai	162.463
Panamá	161.102

Fonte: UNESCO-UIS (2020b)
Nota: O número de matrículas do Equador é referente ao ano de 2015, e do Panamá ao ano de 2016.

Com relação à quantidade de estudantes, Segrera (2016) afirma que a região possui diferentes tamanhos de sistemas de educação superior, que podem ser denominados: megassistema, sistema grande, sistema médio, sistema pequeno e sistema muito pequeno. Na análise de Segrera, o Brasil representa um megassistema por possuir mais de 6 milhões de estudantes. Argentina e México enquadram-se em sistemas grandes, com mais de 2 milhões. Já Chile, Peru, Colômbia, Cuba e Venezuela são identificados como sistemas médios, que possuem por volta de 800 mil a 2 milhões de estudantes. Na identificação dos sistemas pequenos estão Bolívia, Equador, Paraguai e República Dominicana, com 200 a 500 mil estudantes. E Uruguai, El Salvador, Honduras, Panamá, Costa Rica, Guatemala e Nicarágua configuram-se como sistemas muito pequenos, contendo entre 100 e 160 mil estudantes.

Nesse processo de expansão da educação superior, Trow (2005) identifica três fases de transição dos sistemas de educação superior: a primeira fase, sistema de elite, que se refere a 0-15% de matrículas na idade correspondente no nível superior; a segunda fase, sistema de massa, correlata a 16-50%; e a terceira, sistema universal, com mais de 50%.

Levando em consideração a elaboração de dimensões que Trow (2005) propõe para se pensar o processo de transição do sistema de elite para o sistema de massa e deste para o sistema de acesso universal, a dimensão tamanho/volume do sistema, que tem destaque na análise de

Trow, também é um aspecto relevante a ser considerado nesse cenário de busca pela construção de um espaço comum na região latino-americana e caribenha.

Dentro desse panorama, bem como baseado em Trow, Brunner (2014) fez uma classificação dos sistemas por tamanho e nível de massificação/universalização, que são denominados como: pequeno, médio-pequeno, médio, médio-grande e grande (estes referem-se à categorização do tamanho do sistema medido pela matrícula total baseado no ano de 2009); e baixo, médio-baixo, médio, médio-alto e alto (referindo-se ao nível de massificação medido pela taxa bruta de matrículas do mesmo ano). Ressalta-se aqui, que Brasil, México e Argentina, nessa classificação, são considerados países com sistemas grandes, com mais de 2 milhões de matrículas; mas, apesar disso, Brasil e México estão no nível médio-baixo quando se refere a massificação/universalização, como pode ser observado no Quadro 4.

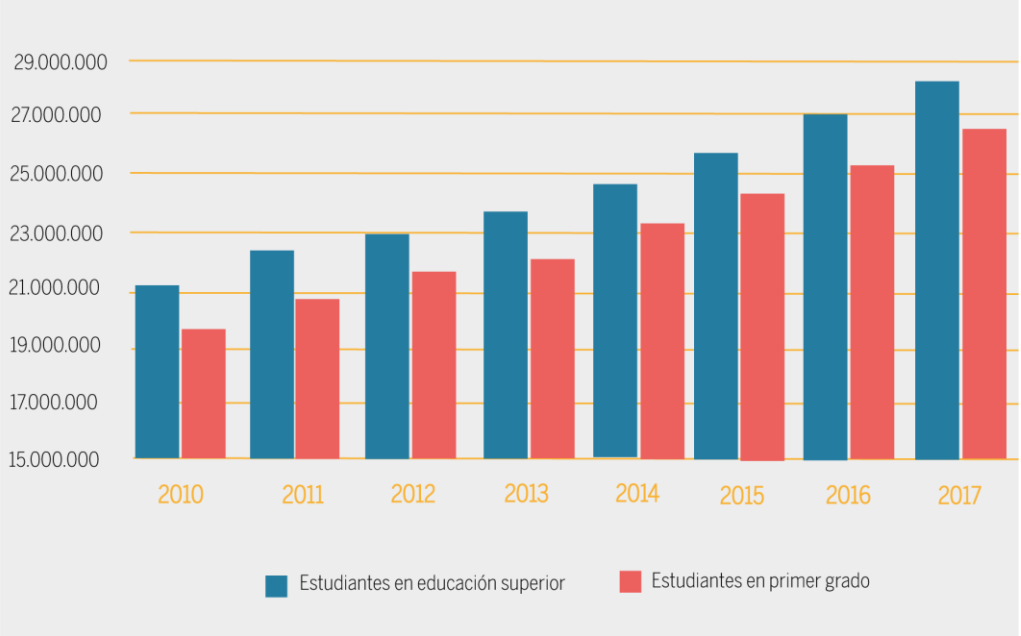
Quadro 4 – Sistemas nacionais da região latino-americana e caribenha classificados por tamanho e nível de massificação/universalização

Nível de massificação/universalização	Alto (55% ou mais)		Uruguai Puerto Rico	Chile Cuba		Argentina Venezuela
	Médio-alto (46% a 55%)					
	Médio (36% a 45%)	Panamá	Bolívia Paraguai	Equador	Colômbia	
	Médio-baixo (26% a35%)			Peru		Brasil México
	Baixo (25% ou menos)	Costa Rica El Salvador Honduras	Guatemala			
		Pequeno (0 a 150 mil)	Médio-pequeno (150 a 500 mil)	Médio (500 a 1 milhão)	Médio-grande (1 a 2 milhões)	Grande (mais de 2 milhões)
		Tamanho do sistema				

Fonte: Brunner (2014, p. 68)

O número de estudantes não tem deixado de crescer na América Latina, chegando em 2017 a quase 28 milhões, tendo assim um crescimento, desde 2010, de 31,8%, conforme pode ser observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Número de estudantes de educação superior na América Latina (2010-2017)



Fonte: INFORME-OEI (2019, p. 17)
Nota: A legenda se refere a duas classificações de estudantes na educação superior. A primeira engloba os estudantes da graduação e pós-graduação. E a segunda faz alusão apenas aos estudantes da graduação.

O crescimento do número de estudantes na América Latina e no Caribe de maneira geral tem sido positivo, mas é interessante observar o desempenho dos países da região (ver Gráfico 4). Os países que apresentam maior porcentagem em crescimento são Peru (93,1%), Argentina (71,6%), México (55,6%), Uruguai (48,0%), Colômbia (46,1%), Honduras (44%) e Bolívia (33,3%). Os outros países apontam taxas abaixo da média da região, com exceção de Cuba (-56,9%) e Porto Rico (-13,4%), nos quais houve uma redução (INFORME-OEI, 2019).

Gráfico 4 – Variação do número de estudantes na educação superior (2010-2017)

Fonte: INFORME-OEI (2019, p. 19)

No que se refere ao gasto com educação, as evidências tendem a associar o desenvolvimento da educação superior ao investimento que é realizado; e, nesse sentido, também há cenários diferentes na região. Há países como Argentina, México e Panamá, em que o setor público destaca-se por ter maior participação na sustentação das instituições de educação superior. Já em países como Chile, Colômbia e Guatemala, o setor privado tem predominância (UNZUÉ, 2019). Para o autor:

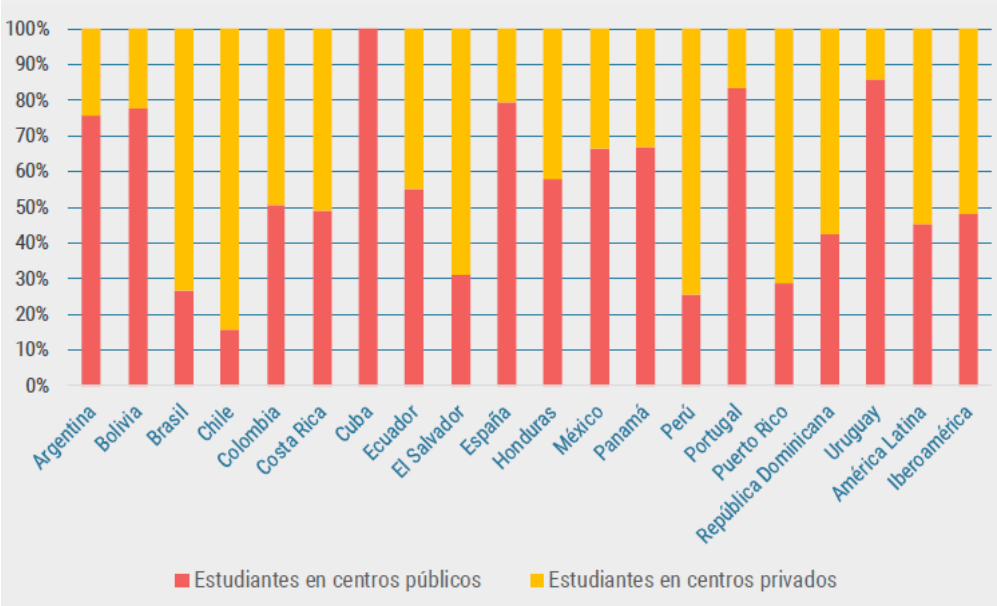
> Nestes casos, para que eventuais tarifas não se constituam num limite intransponível para o acesso de setores numerosos da população, são necessárias políticas específicas de subsídio aos potenciais estudantes necessitados ou às instituições, através de políticas afirmativas de quotas (UNZUÉ, 2019, p. 2)[60].

A proporção entre instituições de educação superior públicas e privadas é um fator que deve ser ponderado quando se analisa a expansão da educação superior. Conforme Unzué (2019), percebem-se casos extremos na região, quando se faz essa correlação, pois países como Uruguai, Bolívia e Argentina têm maior participação estatal. Em contrapartida, países como Chile, Brasil e El Salvador têm predominância de instituições privadas.

[60] "*En estos casos, para que eventuales aranceles no se constituyan en un límite infranqueable para el acceso de sectores numerosos de la población, se requieren políticas específicas de subsidio a los potenciales estudiantes necesitados o a las instituciones, vía políticas afirmativas de cuotas*" (UNZUÉ, 2019, p. 2).

Ao se observar a região da América Latina e do Caribe, em seu conjunto, conclui-se que a maioria dos estudantes realiza seus estudos em instituições do setor privado. O aumento de estudantes nesse setor foi de 51,70% em 2010 para 54,65% em 2017 (INFORME-OEI, 2019). Nesse aspecto, assim como em outros, o olhar não deve estar direcionado apenas ao conjunto da região. Ponderar a realidade de cada país torna-se fundamental para a compreensão da diversidade regional dos sistemas de educação superior (ver Gráfico 5).

Gráfico 5 – Distribuição percentual de estudantes no setor público e privado por países (2017)



Fonte: INFORME-OEI (2019, p. 20)

Como pode ser observado, existe uma concentração maior de estudantes no setor privado como tendência regional, com exceção de Cuba, onde a educação é somente pública, e de alguns países que se destacam por ter predominância de estudantes em instituições públicas.

Diante disso, ressalta-se a diversidade dos sistemas de educação superior da região. Mas essa diversidade não pode estar embasada apenas no processo de diferenciação entre setor público e privado. Existem outros aspectos que estão relacionados a isso.

Há dimensões de diversidade dos sistemas nacionais de instituições de educação superior que devem ser consideradas nesse processo de distinção, tais como: níveis e tamanho, trajetórias institucionais, gestão institucional, modalidades de financiamento, normativa legal, reputação e prestígio das instituições, composição social de seus alunos e graus de seletividade acadêmica, diferentes graus de reconhecimento externo – local, nacional ou internacionalmente –, entre outros (INFORME-CINDA, 2016).

Pensando nesse cenário, levando em consideração o papel que alguns países desempenham na região, bem como apropriando-se da classificação dos sistemas nacionais de Brunner, foram selecionados oito países da região para se realizar uma breve descrição do sistema de educação superior de cada um deles, conforme pode ser observado a seguir.

2.1.1. Breve descrição do sistema de educação superior nacional: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México e Uruguai

Apresenta-se a seguir uma breve descrição dos sistemas de educação superior desses oito países da região latino-americana e caribenha[61]. Essa descrição consiste em um conciso relato desses sistemas, que foram escolhidos: com base na classificação de Brunner (tendo pelo menos um país de cada nível de massificação/universalização e tamanho de sistema), pela representação que têm na região e por apresentarem algumas características que os distinguem. Diante disso, selecionaram-se: (1) a Argentina, que se enquadra na classificação de um sistema de educação superior grande e com nível de massificação alto e que possui um processo de acesso diferente do da maioria dos países da região; (2) o Brasil, que é classificado como sistema grande e com nível de massificação médio-baixo, além de estar entre os países com maior número de matrículas nas instituições privadas; (3) o Chile, designado como um sistema médio e com nível de massificação alto, e que passou quase quatro décadas sem gratuidade para a educação superior; (4) a Colômbia, que é apontada como um sistema médio-grande, com nível de massificação médio e que tem como peculiaridade a presença de somente instituições de educação superior privadas sem fins lucrativos; (5) a Costa Rica, que tem um sistema pequeno e com nível de massificação baixo e apresenta uma tendência de estagnação da cobertura de educação superior; (6) Cuba, que se configura como um sistema médio e com nível de massificação alto e tem como característica a existência de somente instituições públicas; (7) o México, que é apontado como um sistema grande e com nível de massificação médio-baixo, destacando-se como um país que possui uma longa tradição e história em educação superior, além de ter um sistema complexo e qualitativamente diferente; (8) o Uruguai, que é denominado um sistema médio-pequeno e com nível alto de massificação, e, entre os países que possuem instituições públicas e privadas, está entre os com maior número de estudantes em instituições públicas.

[61] A mesma heterogeneidade nos sistemas de educação superior se reflete nos dados que há disponíveis; por isso essa descrição pode ter variáveis diferentes para cada país.

Argentina

A educação superior na Argentina tem seu início em 1613, com a criação da instituição que hoje é conhecida como Universidade Nacional de Córdoba. Passados 208 anos, em 1821, houve a criação da Universidade Nacional de Buenos Aires que foi nacionalizada em 1881. Antes de finalizar o século XIX, foram criadas mais duas universidades, nas províncias de *La Plata* e *Santa Fe*, que também foram nacionalizadas depois (THEILER; MÉREGA, 2018).

No processo de desenvolvimento da educação superior no país, bem como no de criação de instituições, ressalta-se o movimento estudantil conhecido como Reforma Universitária de Córdoba, que exerceu uma transformação profunda nas instituições de educação superior no país, assim como na região latino-americana (THEILER; MÉREGA, 2018). Conforme Vargas e Henriger (2017), a Reforma Universitária é o principal marco do sistema de educação superior do país.

A Argentina continuou de maneira paulatina com o crescimento de instituições, sendo que, até 1970, o país contava com 11 universidades nacionais. O crescimento exponencial se deu depois desse ano, alcançando 55 instituições, além das cinco universidades provinciais e oito institutos universitários nacionais e provinciais (THEILER; MÉREGA, 2018).

No que se refere ao total de instituições públicas e privadas[62], em 2015 havia 131 instituições universitárias e 2.213 instituições superiores não universitárias no ano de 2014, sendo que, nesse mesmo ano, 70% dos estudantes da educação superior estudavam em instituições universitárias, e 30%, nas não universitárias (FANELLI, 2016).

Os dois subsistemas (instituições universitárias e não universitárias – que também são conhecidas como terciárias) constituem a estrutura organizacional do sistema de educação superior da Argentina. No caso das instituições universitárias, estas são classificadas em: (1) universidades, que são definidas pelo desenvolvimento de atividades em diferentes áreas disciplinares e (2) institutos universitários, que estão restritos a uma única área disciplinar (THEILER; MÉREGA, 2018).

Com base na Lei 24.521, aprovada em 1995, tem-se a normativa para a criação e reconhecimento das instituições de educação superior, sendo que a criação de instituições universitárias se difere de acordo com sua natureza – nacionais ou privadas. No caso das instituições nacionais, estas são consideradas entidades legais de direito público e só podem ser

[62] No caso das universidades privadas, estas não recebem subsídio do Estado para poder funcionar (THEILER; MÉREGA, 2018).

criadas por lei nacional. Tanto sua criação quanto seu encerramento exigem um relatório prévio do Conselho Interuniversitário Nacional (CIN), que é composto pelos reitores das universidades nacionais (FANELLI, 2016).

Já no que toca às instituições privadas, estas devem ser constituídas como entidades sem fins lucrativos, com o status legal de associação ou fundação civil. A autorização para sua criação ocorre por meio de decreto do Poder Executivo Nacional, que permite o funcionamento provisório por seis anos. Nesse período, há um acompanhamento do Ministério da Educação para avaliar seu nível acadêmico e o grau de cumprimento de seus objetivos e planos de ação, isso com base em relatórios da Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU) (FANELLI, 2016).

A CONEAU é uma Comissão que apresenta diferentes funções, e nesse sentido se difere das outras agências de avaliação e acreditação que há em outros países, sendo criada por meio da sanção da Lei nº 24.521. Essa lei também definiu outros organismos da educação superior[63] (THEILER; MÉREGA, 2018).

Outra questão a ser destacada com relação ao sistema de educação superior do país é o acesso. Este é um aspecto que diferencia a Argentina dos outros países da região, posto que o ingresso nas universidades públicas é de caráter livre (THEILER; MÉREGA, 2018). Uma mudança relativamente recente que ocorreu em 2015 foi a aprovação da Lei nº 27.204 para a implementação efetiva da responsabilidade do Estado no nível da educação superior, sendo resultado da alteração de alguns artigos da Lei nº 24.521/1995, bem como da inclusão de novos artigos (FANELLI, 2016). Dessa lei destacam-se dois artigos no que concerne à questão ao acesso. Com relação à gratuidade, o artigo 3º incorpora-se como o artigo 2ª da Lei 24.521/1995 no seguinte:

> Os estudos de graduação nas instituições de ensino superior de gestão estatal são gratuitos e implicam a proibição de estabelecer sobre eles qualquer tipo de tributação, taxa, imposto, tarifa ou custo direta ou indireta (INFOLEG, 2015)[64].

E acerca do acesso de caráter livre, o artigo 4º substitui o 7º da Lei 24.521/1995, passando a ter a seguinte redação:

---

[63] Conselho Interuniversitário Nacional (CIN); Conselho de Reitores de Universidades Privadas (CRUP); Conselho Regional de Planejamento da Educação Superior (CEPRES); Conselho de Universidades (CU).

[64] "*Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos*" (INFOLEG, 2015).

> Todas as pessoas que passarem no ensino secundário podem ingressar de forma livre e sem restrições no ensino superior. Excepcionalmente, os maiores de vinte e cinco (25) anos que não reúnam essa condição poderão ingressar desde que demonstrem, através das avaliações que as províncias, a Cidade Autônoma de Buenos Aires ou as universidades, conforme o caso, estabeleçam, que possuem formação ou experiência profissional de acordo com os estudos que se propõem a iniciar, bem como aptidões e conhecimentos suficientes para a sua conclusão com êxito (INFOLEG, 2015)[65].

A política de acesso aberto foi definida em 1983 – após o fim da ditadura militar – no primeiro governo democrático; contudo, naquele momento, o ingresso não foi regulamentado de maneira uniforme. Dá-se destaque aqui para essa política, uma vez que é considerada uma das características fundamentais do sistema público de educação superior no país (VARGAS; HENRIGER, 2017).

Há que se ponderar, conforme as autoras, que a Argentina é o país com um dos índices mais altos de escolarização em nível superior na América Latina, mas sem deixar de assinalar que os dados sobre retenção, evasão e tempo para a titulação apontam para uma perspectiva menos animadora sobre a educação superior no país.

Nesse sentido, nota-se que há elevados índices de abandono que podem chegar a 60% no primeiro ano universitário de alguns cursos e instituições, e, em razão das tênues taxas de conclusão dos cursos superiores por parte dos estudantes argentinos, especialmente nos cursos e faculdades com maior número de estudantes, não se permite que esse ciclo de democratização se complete (PAULA, 2012). Apesar disso, em 2014, o país registrava 1.870.000 estudantes, sendo que 79% desses estudavam em instituições públicas (THEILER; MÉREGA, 2018).

Brasil

A educação superior no Brasil remonta a 1808, por meio das escolas superiores isoladas, com o oferecimento de cursos profissionais. Não existia, no período colonial, bem como no imperial, uma instituição considerada universidade (CUNHA, 2000)[66]. Conforme Sguissardi (2006), o Brasil foi um dos últimos países da região a estabelecer oficialmente universidades,

---

[65] "*Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente*" (INFOLEG, 2015).

[66] Cunha (2000), contudo, aponta que o primeiro estabelecimento de educação superior foi fundado pelos jesuítas em 1550. Estes criaram 17 colégios, sendo que alguns deles ofereciam a educação superior por meio dos cursos de Artes (também denominado de Ciências Naturais ou Filosofia) e Teologia.

mesmo levando em consideração as inconsistentes experiências, como a criação de universidades em Manaus, em 1909, em São Paulo, em 1910, e em Curitiba, em 1912.

A primeira instituição denominada propriamente universidade foi criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, que posteriormente, em 1937, passou a ser chamada de Universidade do Brasil (CUNHA, 2000). Uma expansão expressiva do sistema nacional de educação superior no Brasil ocorre na década de 1970, chegando em 1980 à existência de 882 instituições de educação superior, sendo 797 estabelecimentos isolados, 20 faculdades integradas e 65 universidades, com um total de matrículas de 1.377.286 (MACEDO *et al*., 2005).

Um segundo momento caracterizado por uma forte expansão do sistema ocorre a partir de 1995, uma vez que de 1980 a 1995 o crescimento foi comedido, com uma taxa anual média de matrículas de 1,65% e o aumento de 1,36% no número de instituições. Essa segunda fase de expansão está associada à vigência da constituição de 1988 e à nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/1996. Sendo assim, a expansão pujante, bem como a profunda diversificação de instituições, aconteceu "com base nesse arcabouço legal, complementado por um conjunto de leis, decretos, portarias e resoluções" (MACEDO *et al*., 2005, p. 130). Nesse sentido, o século XX foi assinalado por transformações na educação superior brasileira (BARREYRO; COSTA, 2015).

O sistema de educação superior brasileiro pode ser dividido em dois níveis: graduação e pós-graduação, e os tipos de instituições são denominados da seguinte maneira: universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets). Em 2019, o país contava com um total de 2.608 instituições de educação superior, englobando essas diferentes categorias, conforme pode ser observado na Tabela 3 (BARREYRO; COSTA, 2015; INEP, 2021).

Tabela 3 – Número de instituições de educação superior por categoria administrativa e organização acadêmica no Brasil (2019)

Instituição	Pública	Privada	Total
Universidades	108	90	198
Centros universitários	11	283	294
Faculdades	143	1933	2076
IFs e Cefets	40	-	40

Fonte: Elaboração própria baseada em Inep (2021)

No que diz respeito às instituições públicas e privadas, tem-se as instituições públicas nas esferas federal, estadual e municipal, que são gratuitas, e as instituições privadas, que podem ser classificadas em confessionais, comunitárias, filantrópicas e particulares (STALLIVIERI, 2006).

O sistema de educação superior do Brasil é considerado o maior da região latino-americana e caribenha, concentrando o maior número de matrículas em graduação da região, com um total de 8.603.824 em 2019, sendo que, desse total de matrículas, 6.523.678 estão no setor privado (INEP, 2021), representando 75,8%. Sampaio (2011) afirma que, já no início da última década do século XX, o setor privado concentrava 63% das matrículas, com 77% das instituições pertencendo a esse setor.

"Na primeira década do século XXI, houve a continuação do crescimento do setor privado, [...] mas foi combinado com outras políticas tanto de ampliação do setor público como focalizadas, visando à inclusão de vários grupos sociais" (BARREYRO; COSTA, 2015, p. 21)[67]. Destacam-se no sistema de educação superior brasileiro algumas políticas/ações que permitiram a expansão/democratização do acesso, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

[67] "*En la primera década del siglo xxi continuó el crecimiento del sector privado, [...] pero fue combinado con otras políticas tanto de ampliación del sector público como focalizadas, destinadas a la inclusión de diversos grupos sociales*" (BARREYRO; COSTA, 2015, p. 21).

Quadro 5 – Políticas/ações da educação superior brasileira

Política/Ação	**Característica**
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – Decreto n.º 6.096/2007	Visava à ampliação do acesso à educação superior pública federal, bem como à permanência dos estudantes, permitindo o aumento de vagas de ingresso e a redução da taxa de abandono.
Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) – Lei n.º 11.892/2008	Esses institutos ofertam cursos superiores e cursos técnicos de nível médio. Foram estruturados a partir de diferentes modelos de instituições tecnológicas.
Programa Universidade para Todos (ProUni) – Lei n.º 11.096/2005	Voltado à concessão de bolsas para estudantes de graduação em instituições privadas.
Lei de Cotas – Lei n.º 12.711/2012	A lei de cotas nas universidades federais designa a reserva de 50% do total de vagas nessas instituições, destinadas aos alunos de escolas públicas, e agrega outros fatores, como renda familiar e raça/etnia.
Sistema de Seleção Unificada (Sisu) – Portaria Normativa n.º 21/2012	Consiste em um sistema no qual os alunos são selecionados para vagas em cursos de graduação com base na nota obtida no Enem[68].

Fonte: Elaboração própria baseada em Barreyro e Costa (2015)

No que se refere à pós-graduação brasileira, o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) foi sendo consolidado nas últimas décadas, adquirindo visibilidade nacional e internacional, contando atualmente com 5.698 cursos acadêmicos, sendo 3.653 de mestrados, 2.045 de doutorados e 889 cursos profissionais, subdivididos em 852 mestrados e 37 doutorados (CAPES, 2020). De acordo com Torrens *et al*. (2018) e Stallivieri (2006), os níveis nessa esfera da educação no país destacam-se, sendo ela considerada a mais desenvolvida em relação aos países da região latino-americana e caribenha.

[68] Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): a nota desse exame "é um dos requisitos utilizados pela maioria das universidades públicas (principalmente as federais) e algumas privadas para a admissão ao ensino superior. O exame é aplicado pelo Ministério da Educação e tem caráter voluntário. Os interessados pagam para realizá-lo, mas há possibilidade de isenção para aqueles que não podem fazê-lo" (BARREYRO; COSTA, 2015, p. 42).

Chile

O Chile teve a sua primeira universidade em 1622, a Universidade São Tomás de Aquino, que se restringia às cátedras de Teologia e Artes. Em 1758 passou a funcionar a Universidade de São Felipe, que foi substituída pela Universidade do Chile em 1842. Considera-se que o sistema universitário chileno teve uma expansão lenta, pois até 1980 o país contava com um grupo de oito universidades, sendo duas públicas e seis privadas (ZAPATA; TEJEDA, 2016; VARGAS; HERINGER, 2017).

Conforme Zapata e Tejeda (2016), a partir de 1981, deu-se início a uma profunda reforma da educação superior, que proporcionou a abertura para novas instituições privadas e em que se introduziram dois novos setores de formação da educação superior: os Centros de Formação Técnica (CFTs) e os Institutos Profissionais (IPs), modalidades caracterizadas como não universitárias. Segundo Vargas e Heringer (2017), os CFTs ofertam carreiras técnicas de nível superior, e os IPs podem conceder títulos profissionais e técnicos de educação superior, porém não outorgam graus acadêmicos de licenciatura[69].

As autoras afirmam que houve, no período do governo Pinochet, a redução do financiamento público para a educação, ao passo que aumentou a participação do setor privado. Nesse cenário, todas as instituições públicas e privadas aderiram à cobrança de mensalidades, subvencionadas ou não por aportes do Estado.

Ainda conforme as autoras, a acentuada expansão da educação superior no Chile se dá a partir da década de 1990. Segundo Brunner (2014), a massificação dos sistemas de educação superior em alguns países, entre eles o Chile, está atrelada principalmente à ação do setor privado. Essa expansão do sistema chegou em 2015, de acordo com Vargas e Heringer (2017), ao número de 54 CFTs, 42 IPs e 60 universidades.

Apesar dessa ampliação, a demanda por educação superior gratuita se tornou patente no país, por meio de protestos estudantis que se iniciaram em 2011. A materialização dessa demanda se deu inicialmente em 2015 por meio da decisão da então presidente Michele Bachelet, em estabelecer a política da gratuidade de forma parcial e transitória através da Lei de Orçamentos da Nação para o ano 2016, isso devido às dificuldades apresentadas para estabelecer a gratuidade através de uma lei permanente. Contudo, em 2018, o congresso aprovou a Lei 21.091, que estabelece a gratuidade universal (INOFRME SOCIAL 187 – LYD, 2021).

[69] Há que se esclarecer que a licenciatura referida aqui é equivalente ao bacharelado. O licenciado em países de língua espanhola não é professor.

Existem critérios para se ter o direito à gratuidade à educação superior chilena. De acordo com a subsecretaria de educação superior, para o ano de 2022 será necessário cumprir estes requisitos para ser contemplado com o direito à gratuidade:

> • Ser proveniente das famílias dos 60% mais vulneráveis do país;
> • Matricular-se em alguma das instituições aderentes à gratuidade;
> • Não possuir qualquer grau de licenciatura em fase terminal ou título profissional anterior obtido numa instituição nacional ou estrangeira;
> • Se for titular de um diploma técnico de nível superior, só poderá ter acesso gratuito caso se inscreva num curso conducente a título profissional com ou sem licenciatura [bacharelado];
> • Se já é um estudante da educação superior, não exceder a duração formal do curso;
> • Ter nacionalidade chilena ou ser estrangeiro formado no ensino médio no Chile e com residência definitiva no país (MINEDUC, 2021a, s/p)[70].

Além da gratuidade, existem três benefícios estudantis que o ministério da educação outorga: Bolsas, Fundo Solidário de Crédito Universitário e Crédito com Garantia Estatal (CAE), sendo que cada um desses mecanismos possui seus requisitos[71]. Destaca-se que, diferentemente do crédito, o estudante que recorrer à bolsa não precisa devolver os recursos quando se forma (MINEDUC, 2021a).

A despeito das críticas, o Chile tem apresentado uma expansão no seu sistema de educação superior, ao conseguir nas últimas décadas um aumento significativo no acesso à educação superior, passando de 245 mil estudantes em 1990 a mais de 1,2 milhões de estudantes em 2020, permitindo assim uma cobertura expressiva nesse nível de educação (INFORME SOCIAL 187 – LYD, 2021). No caso específico da pós-graduação, esta teve um crescimento

---

[70] "*• Provenir de los hogares pertenecientes al 60% más vulnerable del país; • Matricularse en alguna de las instituciones adscritas a la Gratuidad; • No poseer ningún grado de licenciatura terminal o título profesional previo obtenido en alguna institución nacional o extranjera; • Si posee título técnico de nivel superior solo podrá acceder a gratuidad si se matricula en una carrera conducente a título profesional con o sin licenciatura; • Si ya es estudiante de educación superior, no exceder la duración formal de la carrera; • Tener nacionalidad chilena, o bien ser extranjero egresado de enseñanza media en Chile y con residencia definitiva en el país*" (MINEDUC, 2021a, s/p).

[71] ***Becas de arancel****: "Cubren parte o el total del arancel anual de la carrera, y en ocasiones la matrícula. Estos recursos son entregados directamente a las instituciones de Educación Superior. O Ministerio de educación (Mineduc) cuenta con distintas becas de arancel".* ***Fondo Solidario de Crédito Universitario****: "Se otorga a estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), para financiar parte o el total del arancel de referencia anual de la carrera. Es un crédito otorgado en UTM con tasa de interés anual del 2%, y se comienza a pagar después de dos años de haber egresado, cancelando anualmente una suma equivalente al 5% del total de ingresos que haya obtenido la persona el año anterior. El Fondo Solidario es compatible con las becas de arancel y el Crédito con Garantía Estatal, hasta un monto máximo determinado por el arancel de referencia de la carrera".* ***Crédito con Garantía Estatal (CAE)****: "Orientado a alumnos de probado mérito académico que necesitan apoyo financiero para iniciar o continuar una carrera en las instituciones de Educación Superior que forman parte del Sistema de Crédito con Garantía Estatal (nómina en www.ingresa.cl). Es administrado por Comisión Ingresa, y está destinado al pago total o parcial del arancel anual de una carrera de Pregrado. Se otorga en UF y posee una tasa de interés anual de 2%. Una vez asignado, el beneficio se extiende por toda la carrera, sin necesidad de postular nuevamente. A partir de 2013, los beneficiarios CAE pueden postular al pago de cuotas rebajadas al 10% de su renta bruta promedio del último año"* (MINEDUC, 2021a, s/p).

importante a partir de 2007, quando contava com 20.693 matrículas, chegando em 2020 a um total de 45.483 (MINEDUC, 2021d).

Especificamente de 2016, ano em que a política de gratuidade de forma parcial foi estabelecida, até 2019, ano pré-pandemia, o cenário de matrículas continuou a apresentar crescimento, sem oscilação entre os anos, mas com crescimento significativo entre um ano e outro. Esse cenário se apresenta diferente quando se observa a taxa de matrículas por instituição, pois as matrículas nas universidades aumentaram entre 2016 e 2019, mas reduziram-se nos CFTs e nos IPs. Apesar disso, no geral, as matrículas se mantiveram em crescimento (ver Tabela 4).

Tabela 4 – Matrícula total por tipo de instituição no Chile (2016-2019)

Tipo de instituição	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
CFT	141.720	136.789	136.741	137.949
IP	384.667	377.353	374.897	381.412
Universidade	720.791	734.151	750.698	749.143
Total	1.247.178	1.248.293	1.262.336	1.268.504

Fonte: MINEDUC (2021b)

No que se refere ao acesso imediato, que é quando os estudantes terminam o ensino médio e já ingressam na educação superior, cabe ressaltar que tem havido uma redução nessa taxa, já que em 2016 a taxa era de 49,3%, e em 2020 era de 44,6%. Apesar do aumento do número de estudantes egressos do ensino médio, ele não foi proporcional ao aumento de ingressantes na educação superior, como pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 – Evolução da taxa de acesso imediato à educação superior – segundo ano de egresso do ensino médio

	2016	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
Acesso imediato à educação superior	49,3%	49,7%	49,1%	47,1%	44,6%
Número de estudantes que se formaram no ensino médio	240.425	241.645	248.573	251.706	258.422
Número de estudantes que se formaram no ensino médio e ascenderam ao ensino superior no ano seguinte	118.447	120.014	122.028	118.635	115.211

Fonte: SIES – INFORME (2021, p. 3)

Quando se analisa esse acesso por tipo de instituição, observa-se que, em 2020, 60% ingressou na Universidade, 25,9% no Instituto Profissional (IP) e 13,3% ao Centro de Formação Técnica. A diminuição na taxa desse acesso por instituições de educação também é algo a ser destacado, devendo ser considerada a oscilação entre os anos, bem como o fator da pandemia, iniciada em 2020. Nesse caso, a diminuição do acesso imediato acontece nos institutos profissionais e nos centros de formação técnica, conforme pode ser constatado na Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição do acesso imediato à educação superior por tipo de instituição – segundo ano de egresso do ensino médio

Tipo de instituição	2016	2017	2018	2019	2020
CFTs	15,2%	14,7%	14,8%	15,2%	13,3%
IPs	27,2%	26,8%	26,9%	26,7%	25,9%
Universidades	57,6%	58,5%	58,3%	58,1%	60,8%

Fonte: SIES – INFORME (2021, p. 7)

A questão do acesso da educação superior no Chile é um aspecto a ser ressaltado, principalmente porque esse nível de educação, conforme já apontado, teve o período de 1981 até 2015 (marco da busca pela gratuidade universal) caracterizado por instituições públicas e privadas cobrando mensalidades.

Para o acesso à educação superior é necessária a conclusão do ensino médio, além de cumprir os requisitos das instituições, pois nesse sentido o ingresso às instituições de educação

superior no Chile se apresenta de maneiras diferentes, já que os procedimentos e requisitos são definidos por cada instituição. Contudo, as universidades do Conselho de Reitores (CRUCH), conhecidas como universidades tradicionais, contam com um mecanismo comum de seleção de candidatos, que também é utilizado em várias universidades privadas. Esse meio de seleção consistia na Prova de Seleção Universitária (PSU), porém, a partir de 2020, foi substituído por uma nova prova de acesso obrigatório, que tem como foco as competências e não somente os conhecimentos, como era a PSU (MINEDUC, 2021c).

Colômbia

A educação superior colombiana se iniciou em 1580, sendo organizada a primeira universidade São Tomás em Santafé de Bogotá. O informe sobre a educação superior de 2002 destaca quatro fases da educação superior colombiana: 1) a universidade colonial (1605-1826) – nesse período a universidade estava orientada a formar a elite crioula e espanhola; 2) a universidade republicana (1826-1842) – nessa etapa não houve muitos avanços em relação ao período colonial; os estudos de Direito, Teologia e Medicina continuaram sendo os estudos básicos; 3) início da modernidade na universidade (1842-1920) – já nesse período houve uma mudança em que foi proposta a reforma da instituição, com um novo conceito de universidade; 4) o reformismo da modernidade na universidade colombiana (1920-1992) – tem-se nessa etapa, entre outros aspectos, o destaque da solicitação estudantil pela reorganização do sistema (INFORME, 2002).

Segundo o Informe (2002), essa quarta etapa pode ser subdividida em: a profissionalização e abertura ideológica (1935); a intervenção estatal (1948-1957); a privatização e modernização da universidade (1957-1970); a reorganização da educação superior (1968-1992). O final desse período é marcado pela Constituição de 1991, que estabelece, em seu artigo 67, que "A educação é um direito da pessoa e um serviço público que tem uma função social" (CONSTITUCIÓN, 1991)[72]. Melo-Becerra, Ramos-Forero e Hernández-Santamaría (2017) ressaltam que, com a emissão dessa Constituição, esse direito e serviço pode ser prestado pelo Estado ou por particulares. No intuito de garantir a qualidade do sistema educativo, foi atribuído ao Estado a função de fiscalização.

[72] "*La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social"* (CONSTITUCIÓN, 1991).

Esse período também é marcado pela Lei 30 de 1992, em que está definida a educação superior colombiana e que em seu artigo segundo estabelece que "A Educação Superior é um serviço público cultural, inerente à finalidade social do Estado"[73] (LEY 30, 1992). Para Melo-Becerra, Ramos-Forero e Hernández-Santamaría (2017), essa lei definiu diferentes aspectos da organização e funcionamento da educação superior, inclusive fixando as condições que orientam como as instituições privadas devem funcionar.

O sistema de educação superior colombiano é coordenado pelo Ministério de Educação Nacional da Colômbia (MEN), que foi estabelecido pela Lei 30. Esse sistema compreende dois níveis: a graduação e a pós-graduação, sendo que a graduação contempla três níveis de formação: nível técnico profissional (relacionado aos programas técnicos profissionais), nível tecnológico (relacionado a programas tecnológicos), nível profissional (relativo a programas profissionais universitários); e a pós-graduação contempla: especializações (relacionadas a programas de especialização técnica profissional, especialização tecnológica e especializações profissionais), mestrados e doutorados (MINEDUCACIÓN, 2019a).

Ainda conforme o Ministério de Educação, as instituições de educação superior são classificadas em públicas ou privadas, e, segundo o caráter acadêmico, em: instituições técnicas profissionais, instituições tecnológicas, instituições universitárias ou escolas tecnológicas e universidades (MINEDUCACIÓN, 2019a). O acesso a esse nível de educação se dá por meio da conclusão do ensino médio, tal como pela realização da Prova de Estado que faz o Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior (ICFES), ou seu equivalente em outros países, além das condições apontadas por cada instituição de educação superior (MINEDUCACIÓN, 2019b).

Melo-Becerra, Ramos-Forero e Hernández-Santamaría (2017) dão destaque para a primeira década dos anos 2000, em que houve o fortalecimento da formação técnica e tecnológica e a criação do vice-ministério de educação superior, encarregado da fiscalização do setor, assim como foram adotadas medidas sobre acreditação e qualidade. Apesar disso, entre os principais desafios que a educação superior colombiana enfrenta está a melhoria da qualidade das instituições e a ampliação dos níveis de cobertura.

Quanto à cobertura, segundo os autores, houve um esforço no sentido de ampliar o acesso a esse nível de educação, pois até 1990 esse avanço ainda era limitado, contando com a

[73] "*La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado"* (LEY 30, 1992).

taxa de cobertura bruta de apenas 13,4%[74]. Esse cenário foi sendo alterado, tendo um aumento no acesso à educação superior, chegando, em 2015, a 49% de cobertura. Segundo o Observatório da Universidade Colombiana (2021a), essa taxa em 2019 chegou a 52,23%.

Para atender à demanda da educação superior em 2020, a Colômbia contava com o total de 298 instituições. Dessas, 87 universidades, 136 instituições universitárias/escolas tecnológicas, 46 instituições tecnológicas e 29 instituições técnicas profissionais, sendo que, desse total de instituições, 85 públicas e 213 privadas, como pode ser observado na Tabela 7. A tabela apresenta também mais detalhes sobre a distribuição dessas instituições[75].

Tabela 7 – Distribuição das instituições de educação superior na Colômbia (2020)

Instituições em 2020	**Pública**	**Privada**	**Total**
Universidades	33	54	87
Inst. Universitárias/escolas tecnológicas	32	104	136
Inst. Tecnológicas	11	35	46
Inst. Técnicas profissionais	9	20	29
Total	85	213	298

Fonte: Observatorio de la Universidad Colombiana (2021b)

Cabe ressaltar que, além da quantidade muito maior de instituições privadas na Colômbia, esse setor representava, no ano de 2020, a porcentagem de 46,41% das matrículas, sendo um total de 1.064.989 estudantes matriculados em instituições privadas (OBSERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA, 2021c). No entanto, apesar desse cenário, a Lei 30 de dezembro de 1992 estabelece, em seu artigo 98, que "as instituições

[74] A taxa de cobertura bruta indica, conforme Melo-Becerra, Ramos-Forero e Hernández-Santamaría (2017), a relação do número de alunos matriculados no nível de graduação e a população entre 17 e 21 anos.

[75] **Universidades**: ofertam programas acadêmicos de graduação e pós-graduação, além de realizar pesquisa científica e tecnológica. **Instituições universitárias/escolas tecnológicas**: ofertam programas de formação profissional, formação acadêmica em profissões ou disciplinas, além de programas de especialização. **Instituições tecnológicas**: ofertam programas de graduação em nível tecnológico que difere da formação técnico-profissional quanto à sua base científica. **Instituições técnicas profissionais**: essas instituições ofertam programas de graduação técnica/profissional voltadas para determinadas carreiras e consistem em uma formação de curto prazo (ROBL, 2015).

privadas de ensino superior devem ser pessoas jurídicas de utilidade comum, sem fins lucrativos, organizadas como corporações, fundações ou instituições de economia solidária" (LEY 30, 1992)[76].

Pondera-se também que, apesar da menor quantidade de instituições públicas, esse setor tem concentrado um número maior de matrículas, e de 2016 a 2020 esse percentual tem aumentado, passando de 50,29% para 53,59%, sendo que, nesse mesmo período, o percentual de matrículas no setor privado tem reduzido, alterando-se de 49,71% para 46,41%, como pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 – Número de estudantes matriculados nas instituições de educação superior (IES) públicas e privadas (2016-2020)

Ano	IES públicas		IES privadas		Total	
2016	1.166.780	50,29%	1.153.368	49,71%	2.320.148	100%
2017	1.200.374	50,78%	1.163.392	49,22%	2.363.766	100%
2018	1.177.031	50,63%	1.147.729	49,37%	2.324.760	100%
2019	1.209.714	51,40%	1.143.796	48,60%	2.353.510	100%
2020	1.229.522	53.59%	1.064.989	46.41%	2.294.511	100%

Fonte: Observatorio de la Universidad Colombiana (2021c)

Outro aspecto a ser ressaltado sobre o sistema educacional colombiano é que ele é caracterizado por ter a participação do setor privado em todos os âmbitos da educação pública. Esse setor aparece como o principal aliado do setor público, no que se refere às facetas da política educacional. A educação superior não está isenta dessa lógica; inclusive o sistema de *vouchers* implementado na educação secundária tem sido desenvolvido na educação terciária por meio do programa *Acceso con Calidad a la Educación Superior* (ACCES), que é financiado pelo Banco Mundial, e do programa *Ser Pilo Paga* (OLPE-IEAL, 2021)[77].

[76] "*Las instituciones privadas de educación superior deben ser personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria*" (LEY 30, 1992).

[77] O programa ACCES consiste em um sistema de créditos para estudantes de graduação e pós-graduação, bem como para aqueles que querem participar de programas de estágio, pesquisa ou aperfeiçoamento de um idioma no exterior. Já o programa "*Ser Pilo Paga [...] se planteó como un nuevo sistema de váuchers para estudiantes que finalizaban sus estudios de secundaria en centros educativos públicos con calificaciones sobresalientes. Partiendo*

Costa Rica

O nascimento da universidade na Costa Rica se deu com a criação da Universidade São Tomás em 1843 (RIVERA, 2013). Com passar dos anos e a mudança do cenário político, aconteceram modificações substanciais que alteraram, entre outros segmentos, a educação. Nessa conjuntura histórica, ocorreram reformas e implementação de leis. Como resultado desse cenário, se criou o Liceu da Costa Rica em 1887, o Colégio Superior de Senhoritas em 1888, e a Universidade de São Tomás foi fechada em 1888 (MARTÍNEZ GUTIÉRREZ, 2016).

A realidade da Costa Rica sem uma universidade se estendeu até 1940, quando foi fundada a Universidade da Costa Rica, considerada a principal do país. Na segunda metade do século XX, então, outras instituições públicas foram criadas: o Instituto Tecnológico da Costa Rica (TEC), em 1971; a Universidade Nacional (UNA), em 1973; a Universidade Estatal à Distância (UNED), em 1977; e a Universidade Técnica Nacional (UTN), em 2008. Essas instituições fazem parte do Conselho Nacional de Reitores (CONARE) (MOLINA, 2020).

O surgimento da educação superior privada se deu na década de 1970 de maneira tímida, com a criação de uma universidade. Contudo nos anos seguintes o surgimento de mais universidades privadas foi bastante expressivo (MOLINA, 2020), chegando, em 2020, a 53 universidades (OCTAVO ESTADO..., 2021). Essas instituições são representadas pelo Conselho Nacional de Educação Superior Universitária Privada (CONESUP).

De acordo com Alfaro (2016), o sistema de educação superior da Costa Rica pode ser apontando como um sistema muito diverso por possuir em sua estrutura um conjunto complexo e instituições muito distintas. Essa estrutura do sistema de educação superior da Costa Rica, segundo o Informe, é composta por dois tipos de instituições: universidades e instituições parauniversitárias[78], com um total de 86 instituições, sendo 63 universidades (cinco estatais, cinco internacionais e 53 privadas), que concedem títulos de graduação e pós-graduação; 21

de que los cupos ofrecidos por las universidades públicas eran insuficientes, el programa Ser Pilo Paga estaba orientado a que iniciaran sus estudios universitarios en carreras e instituciones de su elección" (OLPE-IEAL, 2021, p. 20). Destaca-se aqui que esses dois programas remetem de certa maneira aos modelos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (ProUni), criados no Brasil. O FIES consiste em uma linha de crédito para estudantes em cursos superiores não gratuítos, e o PROUNI oferta bolsas de estudo integrais e parciais para cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de educação superior privadas (BRASIL, [s/d]).

[78] Segundo o artigo 4º da Lei 6.541/1980 – que regulamenta as instituições de educação superior parauniversitária –, "*se consideran instituciones de educación superior parauniversitaria las así formalmente reconocidas por el Consejo Superior de Educación. Las instituciones de educación superior parauniversitaria pueden ser Institutos públicos o privados, en ambos casos ofrecerán carreras a nivel de Diplomado*" (SITEAL, 2018).

institutos parauniversitários privados e dois colégios universitários públicos, que outorgam títulos de graduação (OCTAVO ESTADO..., 2021).

A avaliação da educação superior em nível nacional é algo complexo no país, devido à desarticulação existente, bem como à falta de políticas públicas que estabeleçam metas claras para o sistema. Isso está relacionado de certa maneira à existência de uma "operação fragmentada das universidades, tanto entre os setores público e privado, como no interior deste último". Além disso, "não só as regras de criação de instituições e carreiras são diferentes, como, em geral, há pouca fiscalização dos seus resultados, especialmente no setor privado" (SÉPTIMO INFORME..., 2019, p. 176)[79].

O ingresso à educação superior na Costa Rica não conta com provas nacionais para esse acesso, tampouco conta com políticas públicas que estabeleçam critérios e procedimentos para o ingresso às universidades públicas e privadas. Sendo assim, o processo de admissão é determinado por cada instituição (ALFARO, 2016). No caso das universidades estatais, o processo de admissão se dá por meio de um teste de aptidão, isso para três das cinco dessas universidades (Universidade da Costa Rica – UCR, Universidade Nacional – UNA e Instituto Tecnológico da Costa Rica – TEC). No caso das outras duas universidades (Universidade Técnica Nacional – UTN e Universidade Estadual à Distância – UNED), não é requerido um exame de admissão (CONARE, 2021; UCR, 2021).

Há que se destacar que, no período de 2013 a 2019, a Costa Rica encontrava-se entre os países da América Latina com uma das maiores proporções de alunos matriculados em universidades privadas (OCTAVO ESTADO..., 2021). Observa-se, contudo, uma redução gradativa das matrículas nessas instituições entre os anos de 2014 e 2019, como pode ser notado na Tabela 9.

[79] "*Operación fragmentada de las universidades, tanto entre los sectores público y privado, como al interior de este último*". "*No solo las reglas de creación de instituciones y carreras son diferentes, sino que, en general, hay poca fiscalización de sus resultados, especialmente en el sector privado*" (SÉPTIMO INFORME..., 2019, p. 176).

Tabela 9 – Matrícula regular do primeiro período letivo da educação superior da Costa Rica (2014-2019)

Tipo de instituição/ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Universidades estatais	101.018	102.462	104.278	105.892	106.918	111.595
Universidades privadas*	107.392	105.931	105.534	99.191	85.382	
Total – universidades	208.410	208.393	209.812	205.083	192.300	
Parauniversitárias -estatais	3.148	3.551	3.345	3.292	1.013**	3.536
Parauniversitárias -privadas	4.398	3.610	4.194	3.676	3.101	2.994
Total – parauniversitárias	7.546	7.161	7.539	6.968	4.114**	6.530
Total Geral	215.956	215.554	217.351	212.051	196.414	

Fonte: Octavo Estado... (2021, p. 258)
*Em 2019 os dados não foram fornecidos.
**Um colégio universitário público não reportou matrícula.

De acordo com o informe *Octavo Estado de la Educación* (2021), essa redução de matrículas no setor privado pode contribuir para a explicação da estagnação da expansão da cobertura da educação superior no país. Agrega-se a isso o crescimento lento das matrículas nas instituições estatais.

Cuba

A educação superior em Cuba tem sua origem na fundação da *Universidad de La Habana*, em 1728. Somente mais de 200 anos depois, teve-se a criação da *Universidad de Oriente* (1947) e da *Universidad Central de Las Villas* (1952). Havia alguns desafios que caracterizavam essas três universidades: os cursos predominantes nas áreas de humanas, métodos de ensino baseados na memorização e ausência de pesquisa científica, além da caracterização de uma universidade elitista e excludente (HERNÁNDEZ, 2016).

Houve, contudo, uma transformação nesse cenário. Em 1960 foi criado o Conselho Superior de Universidades, que traçou entre suas finalidades o objetivo de levar a universidade a contribuir para o desenvolvimento de uma nova sociedade. Em 1962, foi proclamada a

reforma universitária, promovendo uma mudança de regime de governo, estrutura e gestão das instituições de educação superior (PEGUERO *et al*., 2018).

Conforme os autores, a partir da década de 1960, começou um processo progressivo de mudanças, que resultou, com o passar dos anos, na presença de instituições públicas em todas as províncias do país. Essas instituições são caracterizadas por serem substancialmente científicas, tecnológicas e humanistas, além de sua ampla integração com a sociedade.

Um novo processo de universalização da educação superior, segundo Hernández (2016), iniciou-se a partir do ano 2000, permitindo, na visão de Peguero *et al.* (2018), a presença da universidade cubana em cada província do país e, posteriormente, nos municípios, por meio da criação de campus universitários, os quais depois foram transformados em Centros Universitários Municipais (CUM). A constituição desses Centros foi considerada fundamental para o processo de internacionalização da educação superior.

De acordo com os autores, deve-se levar em consideração a contribuição das universidades cubanas na formação de recursos humanos, uma vez que, no período de 1961 até 2015, graduaram-se mais de 54.600 estudantes provenientes de mais de 150 países, sendo que, desses estudantes, 60% são de países da região latino-americana, e 28% da África Subsaariana.

Ressalta-se o caráter público de todas as instituições educacionais em Cuba. Assim tem-se, desde a pré-escola até a pós-graduação, o ensino gratuito. No caso da educação superior, considera-se que a gratuidade dos serviços educacionais é a condição fundamental para a garantia do acesso e da permanência (HERNÁNDEZ, 2016).

Conforme Hernández (2016), em Cuba todas as instituições de educação superior são universitárias, e sua plataforma institucional conta com 52 instituições, sendo 34 universidades, cinco institutos superiores, oito centros de educação militar, duas faculdades independentes e três escolas. As instituições estão ligadas a diferentes organizações da administração central do Estado. No que respeita às universidades, 21 delas estão vinculadas ao Ministério da Educação Superior (MES), 12 ao Ministério da Saúde Pública (MINSAP), uma ligada ao Instituto Nacional de Esporte, Educação Física e Recreação (INDER) e uma ao Ministério da Educação (MINED).

O acesso à educação superior se dá por meio de elementos básicos de seleção como: (1) o mérito acadêmico com base em exames de admissão de matemática, espanhol e história de Cuba, em que se devem alcançar 60 pontos ou mais para a aprovação, e (2) resultados educacionais alcançados no ensino médio, que definem a classificação dos candidatos (HERNÁNDEZ, 2016).

De acordo com a autora, a obrigatoriedade do exame de admissão foi uma das medidas tomadas no intuito de melhorar a qualidade do processo de formação, entendendo-se que o maior rigor promoveria uma maior qualidade na preparação dos estudantes que acessam a educação superior. Essa decisão tomada para o ano acadêmico de 2010-2011 foi assumida na esperança de se manter a quantidade de estudantes ingressantes que se vinha tendo, além de elevar a formação qualitativamente. Contudo, o que se observou é que a taxa bruta de matrículas no ano acadêmico de 2010-2011 baixou para 40,8%.

Houve, a partir de 2010, uma redução significativa no número de estudantes na educação superior em Cuba, conforme pode-se observar na Tabela 10.

Tabela 10 – Quantidade de estudantes na educação superior em Cuba (2010-2016)

Ano	**Quantidade de estudantes**
2010	664.775
2011	503.182
2012	378.541
2013	301.773
2014	261.413
2015	244.943
2016	286.542

Fonte: Red *IndicES* (2018b)

A redução no número de estudantes pode ser observada até o ano 2015; em 2016, nota-se um pequeno crescimento. Apesar de não ser possível afirmar que a diminuição do número de estudantes entre os anos de 2010 e 2015 esteja ligada apenas à obrigatoriedade do exame de admissão, Fanelli (2018) aponta que a diminuição nas matrículas de educação superior tem forte relação com essa mudança na política de acesso. Ademais, outro fator que pode estar relacionado é a redução, entre 2010 e 2014, do gasto público em educação superior no que se refere à porcentagem do PIB[80].

[80] Conforme Hernández (2016), a educação superior recebeu um orçamento de 5,1% do PIB em 2010, sofrendo redução nos anos seguintes, chegando a 2,3% em 2014.

Para além dos elementos básicos para o acesso à educação superior, existem outros componentes específicos que dependem do curso a ser estudado. Para o ingresso em alguns cursos, são aplicadas entrevistas e provas de aptidão. Para estudantes que venceram concursos nacionais e internacionais, é permitido acesso direto à educação superior, desde que o curso superior seja na área de conhecimento que se pretendia. Outra especificação está relacionada aos cursos a distância, para os quais não há limites de vagas (HERNÁNDEZ, 2016).

A autora afirma que, além do mais, o sistema conta com outras especificações para o acesso à educação superior, que estão relacionadas às características de alguns grupos da sociedade como, por exemplo, jovens que vivem em regiões montanhosas e aqueles que foram desligados do serviço militar ativo. Nesse sentido, Hernández (2016) ressalta que o acesso por mérito não é suficiente para garantir a equidade, posto que um recurso único para a política de acesso não permitiria beneficiar os interesses de todos os candidatos.

México

A educação superior no México teve forte influência espanhola. A primeira universidade – *Real y Pontifícia Universidad de México* – foi fundada em 1551 por decreto real da Coroa espanhola. Os cursos contemplados eram de Teologia, Estudos Sagrados, Cânon, Leis, Artes, Retórica e Gramática. A universidade não possuía autonomia, já que estava submetida à administração da Universidade de Salamanca. Foi somente em 1791 que a segunda universidade – *Real y Pontificia Universidad de Guadalajara* – foi criada. Na sequência, surgiram também outras instituições de educação superior, fundadas por religiosos (AVIÑA, 2000).

Conforme o autor, em 1897 a Universidade do México foi fechada, mas em 1910 foi reestabelecida como uma instituição secular, com o nome de Universidade Nacional do México. A partir de então muitas instituições foram criadas, tanto por governos locais quanto por fundações privadas. Segundo Guerra (1973), em 1972 havia 118 instituições de educação superior.

Nas últimas cinco décadas, a educação superior no país apresentou uma expansão e diversificação, chegando, em 2019, a 4.136 instituições públicas e privadas. Nesse mesmo ano, o país contava com 4.705.400 estudantes na educação superior, sendo que deste 3.039.167 estavam no setor público e 1.666.233 no setor privado (SEP, 2019; RED INDICES, 2021). Apesar da maior concentração de estudantes no setor público, no ciclo 2015-2016, foi registrada

a existência de 978 instituições de educação superior públicas e 2.198 privadas (BUSTOS-AGUIRRE; CRÔTTE-ÁVILA; ARELLANO, 2018).

Diante desse aumento de instituições do setor privado, cabe salientar que existe uma grande diversidade no que se refere a tamanho e qualidade dessas instituições, já que "coexistem grandes universidades de elite com pequenas universidades, que oferecem programas educativos que demandam pouco investimento e que em geral têm deficiências importantes em infraestrutura e corpo docente" (BUSTOS-AGUIRRE; CRÔTTE-ÁVILA; ARELLANO, 2018, p. 112)[81].

No que diz respeito ao crescimento do número de estudantes, um fator a ser considerado é que, especificamente de 2010 a 2019, o número total praticamente dobrou. Em cada ciclo (de um ano para outro) o setor público superou o aumento do número de estudantes do setor privado, com exceção do ciclo 2017-2018, em que este acrescentou 120.648 estudantes, e o setor público no mesmo ciclo apenas 10.896. Ver Tabela 11.

Tabela 11 – Quantidade de estudantes na educação superior no México (2010-2019)

Ano	Setor público	Setor privado	Total
2010	1.928.821	918.555	2.847.376
2011	2.037.205	944.108	2.981.313
2012	2.158.367	1.002.828	3.161.195
2013	2.274.311	1.026.037	3.300.348
2014	2.372.637	1.046.754	3.419.391
2015	2.474.541	1.040.863	3.515.404
2016	2.843.429	1.400.972	4.244.401
2017	2.943.572	1.486.676	4.430.248
2018	2.954.468	1.607.324	4.561.792
2019	3.039.167	1.666.233	4.705.400

Fonte: Red *IndicES* (2021)

Apesar desse aumento, em 2019 o país apresentou taxa bruta de matrícula de 30,80% e taxa líquida[82] de 23,22% (RED INDICES, 2021); por isso, e conforme apontado anteriormente, é que o México apresenta ainda o nível de massificação médio-baixo.

[81] "*Coexisten grandes universidades de élite con universidades pequeñas, que ofrecen programas educativos que demandan poca inversión y que en general tienen deficiencias importantes en infraestructura y planta docente*" (BUSTOS-AGUIRRE; CRÔTTE-ÁVILA; ARELLANO, 2018, p. 112).

[82] "Número de alunos da faixa etária teoricamente correspondente a um determinado nível de educação, expresso em percentagem da população total dessa faixa etária" (UNESCO, 2009, p. 11).

Os estudantes são inseridos num sistema de educação superior que está composto por diferentes instituições, que podem ser classificadas, de acordo com López e López (2008), pela natureza de sua oferta educacional e pelas funções que realizam, como pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6 – Tipologia das instituições de educação superior no México

Instituições	**Descrição**
Subsistema das universidades públicas federais	Fazem parte desse conjunto instituições governadas por si mesmas, apesar de possuírem fundo federal ou estatal, e são em sua maioria autônomas. Essas instituições possuem função de ensino, além do vasto espectro de programas e projetos de pesquisa e de extensão.
Subsistema das universidades públicas estatais	São instituições com recursos estatais, mas como as públicas federais, são autogovernáveis e em sua maioria autônomas. Elas são criadas por decreto dos congressos locais, sob a figura jurídica de organismos públicos descentralizados e desenvolvem as funções de docência, geração e aplicação inovadora do conhecimento, além de extensão e difusão da cultura.
Subsistema de educação tecnológica	A maior parte dessas instituições é coordenada pelo governo federal por meio da Subsecretaria de Educação e Pesquisa Tecnológica da Secretaria de Educação Pública (SEP); as outras são institutos descentralizados dos governos estatais.
Subsistema de outras instituições públicas	São instituições dependentes da SEP e de outras secretarias de Estado.
Universidades públicas de tecnologia	São instituições descentralizadas dos governos estatais e possuem as funções de ensino, aplicação do conhecimento, extensão e prestação de serviços tecnológicos. Destacam-se por oferecem programas educacionais em regiões em que não existia oferta educacional do tipo superior. Os programas oferecidos são de dois anos e permitem a obtenção do diploma de técnico superior universitário.
Universidades Públicas Politécnicas	Essas instituições foram incluídas no sistema em 2002, no intuito de ampliar a oferta de educação superior pública. Oferecem cursos de engenharia, licenciatura e pós-graduação (Especialidade, Mestrado e Doutorado). Os programas são concebidos de acordo com o Modelo Educativo Baseado em Competências e orientam-se na investigação aplicada ao desenvolvimento tecnológico.
Subsistema das universidades públicas interculturais	Essas universidades têm como foco promover a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento econômico, social e cultural, particularmente dos povos indígenas do país e do mundo circundante; valorizar os conhecimentos dos povos indígenas e propiciar um processo de síntese com os progressos do conhecimento científico.
Instituições particulares	Essas instituições são constituídas com personalidade jurídica, possuem financiamento privado e são autônomas na sua gestão. Os estudos que são ministrados nessas instituições necessitam do Reconhecimento de Validade Oficial de Estudos (RVOE) da SEP ou dos governos dos estados, ou ainda estar incorporados a uma instituição educativa pública habilitada para isso.

continua

Instituições de formação de professores	Essas são instituições públicas e privadas que têm como função formar docentes para atuar nos diferentes níveis de ensino do sistema de educação nacional em diferentes áreas como: educação pré-escolar, educação primária, educação secundária, educação especial e educação física.
Subsistema de Centros de Investigação Públicos	As instituições que compõem esse subsistema oferecem, em sua maioria, programas de pós-graduação e. em uma quantidade menor, programas de licenciatura. Entre seus principais objetivos, destacam-se: divulgar na sociedade a ciência e a tecnologia; inovar na geração, desenvolvimento, assimilação e aplicação do conhecimento científico e tecnológico.
Outras instituições públicas	Pelo fato de o sistema de educação superior pública do México ser diverso, existem outras instituições que, por possuírem características particulares, não é possível incluí-las em nenhum dos subsistemas anteriores. Entre elas estão: universidades, colégios, centros de investigação e estudos avançados, escolas de música, centros de educação em artes, etc.

Fonte: López e López (2008, p. 297-298); SEP ([s/d], s/p).

O processo de seleção e admissão à educação superior se dá por meio de exames como o Exame Nacional de Ingresso à Educação Superior (EXANI II) – aplicado pelo Centro Nacional de Avaliação da Educação Superior (CENEVAL) – ou o exame realizado pelo *College Board* de Porto Rico[83]. Os resultados desses exames são somados à média geral de qualificações obtidas no último ciclo da educação básica, conhecido como Educação Média Superior (EMS). Dessa forma, é o somatório final do exame com a qualificação da EMS que permite concorrer ao ingresso da instituição escolhida. Além disso, existem casos em que as próprias instituições aplicam exames adicionais elaborados por elas ou solicitam requisitos complementares ao exame (ESPINOSA, 2016).

Uruguai

O começo da educação superior no Uruguai pode ser considerado a partir de 1838, com a criação de cátedras que deram origem à Casa de Estudos Gerais. Esse foi o antecedente da primeira universidade no país, a Universidade da República (UDELAR), que surgiu em 1849. Essa universidade, considerada como baluarte da educação superior, foi a única durante

[83] O *College Board*, fundado em 1990 nos Estados Unidos, é uma organização sem fins lucrativos que tem, entre suas atribuições, sistematizar processos de avaliação e admissão universitária, com o propósito de ampliar o acesso à educação superior. Na região latino-americana, o *College Board Puerto Rico y América Latina* desenvolve programas e serviços semelhantes aos oferecidos nos Estados Unidos. Atualmente atende diferentes instituições que estão localizadas em 11 países da região: Bolívia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Porto Rico, República Dominicana e Uruguai (COLLEGE BOARD, [s/d]).

décadas, sendo criada uma nova universidade do Estado somente em 2012, a Universidade Tecnológica do Uruguai (UTEC) (BIZZORERO *et al*., 2018; RAMA, 2016).

Contudo, a habilitação da primeira universidade privada ocorreu em 1984, sendo que em 1995 houve a definição de bases e critérios sobre o ordenamento do sistema de educação superior privado. Assim, iniciou-se um processo de reconhecimento e criação de outras instituições, como a Universidade ORT Uruguai (ORT), em 1996, a Universidade de Montevidéu (UM), que obteve seu reconhecimento oficial em 1997, a Universidade da Empresa (UDE), reconhecida em 1998, e a Universidade Centro Latino-Americana de Economia Humana (CLAEH), que foi certificada como universidade em 2017 (BIZZORERO *et al*., 2018).

De acordo com os autores, no caso das instituições públicas, essas são caracterizadas como entidades autônomas, sendo regidas pelos artigos 202 e 203 da Constituição da República. No que tange ao setor privado, seu ordenamento ocorre por meio do decreto 308/95, tendo o Ministério de Educação e Cultura (MEC) como órgão que regula e habilita essas instituições.

A organização da educação superior no país é dividida em universitária e não universitária, composta por diferentes tipos de instituições e suas modalidades de formação (OLPE, 2017), conforme pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 – Instituições e modalidades de formação da educação superior do Uruguai

Instituições	**Observações**
Institutos de formação docente Instituto Magisterial Superior	Os docentes se preparam nesses institutos, e o aperfeiçoamento acontece no Instituto Magisterial Superior. O curso tem duração de quatro anos e possui formação teórica e prática.
Universidades públicas	Só existem duas universidades públicas (UDELAR e UTEC)
Universidades/institutos universitários privados	Essas instituições são consideradas centros de estudos superiores reconhecidos pelo MEC.
Centro de Desenho Industrial do Ministério de Educação e Cultura	Os profissionais de desenho industrial são formados nesse centro, sendo um curso de nível superior de duração de quatro anos.
Escola Militar Escola Naval Escola Militar de Aeronáutica	São instituições de educação superior não universitárias e permitem que se continue depois com os estudos universitários.

Fonte: OLPE (2017)

No caso da expansão da educação pública pelo país, ressalta-se o processo de regionalização que a UDELAR se propôs a realizar. Esse processo de descentralização resultou

na criação de quatro centros universitários, no intuito de promover alternativas educacionais para os jovens no interior do país. Em 2015, a UDELAR contava com 139.754 de um total de 161.431 estudantes, concentrando assim quase 90% dos alunos do país (BIZZORERO *et al*., 2018; UDELAR, 2011).

Esse dado é interessante para apontar o fato de que o Uruguai é considerado um dos países da região com maior concentração de matrículas em instituições públicas (INFORME-OEI, 2019). O setor público da educação superior é de acesso gratuito, porém, até 1958, era um sistema de elites com pagamentos parciais. Contudo, essa gratuidade tem sido um foco de constante discussão e até mesmo de uma paulatina modificação, que tem gerado a alteração da plena gratuidade da educação superior no Uruguai (RAMA, 2016).

Já em 1990, a questão da gratuidade no acesso à educação superior pública passou por uma mudança com a aprovação da Lei 16.134, que em seu artigo 407 facultou à UDELAR a permissão de cobrar taxas para os estudantes que tivessem condições de pagá-las. Houve nesse cenário também permissão para que o Comitê Diretivo Central da UDELAR passasse a organizar cobranças para as pós-graduações. Semelhantemente, admitiu-se a diferenciação entre pós-graduação profissional e pós-graduação acadêmica, sendo a profissional paga, e a acadêmica, gratuita (RAMA, 2016).

Como mencionado anteriormente, o ingresso dominante é no setor público. Nesse caso, o acesso é de caráter aberto. Para Rama (2016, p. 4), a ausência de sistemas seletivos de acesso e a falta de "mecanismos compensatórios ou de nivelamento das aprendizagens no acesso, bem como de garantia da qualidade na educação média, [transferiram] os problemas da aprendizagem da educação média para o ciclo superior"[84].

Conforme o autor, o sistema de educação superior do país é caracterizado por ser exclusivamente nacional. Não que não tenha havido o intento de ingressos de provedores internacionais para a oferta de educação superior no país, mas não houve autorização para isso. No que diz respeito ao investimento na educação superior, o Uruguai alcançou um dos níveis mais altos de investimento público em educação na região nos últimos anos (RAMA, 2016).

[84] "[...] mecanismos compensatorios o de nivelación de los aprendizajes en el acceso, así como de aseguramiento de la calidad en la educación media, ha transferido los problemas del aprendizaje desde la educación media al ciclo superior" (RAMA, 2016, p. 4).

2.1.2. Perspectiva regional

Diante dessas informações, aponta-se, mesmo que de maneira amostral, o cenário de uma região que contempla diferentes sistemas de educação superior, agregadas a cada um desses as suas complexidades. Em face dessa diversidade regional no âmbito da educação superior, enfatiza-se o imenso desafio de construção de um espaço comum de educação superior para toda a região latino-americana e caribenha.

Para o ENLACES, apresenta-se o desafio de articular a convergência dos sistemas de educação superior na região. Pondera-se que, para se chegar a essa confluência, a base passa, de certa maneira, pelo desenvolvimento de uma identidade regional, que pode ser compreendida, com base em Hettne (2005), como regionalidade, que aponta para uma coesão regional.

Além da construção da regionalidade, existem outros aspectos que influenciam a possível efetivação de um espaço comum de educação superior na região. Nesse sentido, Fernández Lamarra (2004) aponta, entre esses aspectos, a fragmentação, a diversificação institucional, a disparidade entre os níveis de qualidade e, consequentemente, a falta de convergências nas políticas de educação superior na região.

Nesse cenário, identifica-se a internacionalização como uma das estratégias para o fortalecimento da educação superior na região. Azevedo (2014) assinala que o conceito de internacionalização está em disputa, e entre os sentidos existentes, há o que envolve os aspectos de integração, cooperação e solidariedade.

Esse seria o sentido a ser considerado na região latino-americana e caribenha, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação superior na região. A seguir apresenta-se a internacionalização no âmbito latino-americano e caribenho.

2.2. Internacionalização da educação superior

A internacionalização da educação superior tem ganhado destaque nos últimos anos, desempenhando assim um papel central no âmbito da educação superior (KNIGHT, 2012). Apesar desse destaque mais atual, a internacionalização é um fenômeno existente desde o princípio da instituição universitária, mas que nas últimas quatro décadas passou a ter uma nova dimensão, com base nas transformações políticas, econômicas e sociais (SOUSA, 2017).

Apesar desse contexto, De Wit (2013) afirma que o termo internacionalização é relativamente jovem, pois até os anos 90 utilizava-se a expressão educação internacional. O

termo internacionalização, como é utilizado e com o sentido que tem hoje na educação superior, possui por volta de duas décadas.

A internacionalização tem sido um termo utilizado cada vez mais para discutir a dimensão internacional da educação superior. Seu uso, porém, ocorre de maneiras diferentes e por diferentes grupos. Para um grupo expressivo, a internacionalização é considerada como a integração de uma dimensão internacional no currículo e no processo de ensino-aprendizagem. Outro grupo a entende como um conjunto de atividades internacionais, tais como: mobilidade acadêmica, ligações internacionais, parcerias, projetos, etc. Ainda para outro grupo, significa a entrega da educação a outros países através de novos tipos de arranjos, havendo também aqueles que compreendem a internacionalização como projetos de desenvolvimento internacional (KNIGHT, 2006).

No caso da região latino-americana e caribenha, destaca-se que há benefícios, bem como riscos, no que se refere à internacionalização na região. Os dois primeiros benefícios, com base nas instituições de educação superior, é o desenvolvimento do perfil internacional dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A maioria das instituições de educação superior considera como principal risco que as oportunidades internacionais favoreçam apenas os alunos com recursos financeiros (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018). Ver Quadro 8.

Quadro 8 – Principais benefícios e riscos da internacionalização para as instituições de educação superior

Benefícios	1) Desenvolver o perfil internacional dos estudantes
	2) Melhorar a qualidade acadêmica dos programas educacionais
	3) Fortalecer a internacionalização no currículo
	4) Fortalecer a pesquisa e produção do conhecimento
	5) Aumentar o prestígio e perfil internacional da instituição
Riscos	1) Oportunidades internacionais favorecerem apenas os alunos com recursos financeiros
	2) Desigualdade de benefícios entre os sócios
	3) Benefícios principalmente para uma elite de acadêmicos
	4) Domínio do paradigma centro-periferia
	5) Competição excessiva entre instituições

Fonte: Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018, p. 46-47)

No que se refere ao risco da internacionalização para os países da região, o aspecto da fuga de cérebros é considerado como o principal, seguido do aumento da desigualdade entre as instituições de um mesmo país, da comercialização da educação, do aumento da desigualdade social e da perda da identidade cultural (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018).

Entre os objetivos do Plano de Ação da CRES, está o de promover a incorporação da dimensão internacional nos sistemas de educação superior da América Latina e do Caribe, considerando como uma das estratégias indicativas a internacionalização, que é um eixo para melhorar a qualidade e a relevância da educação superior na região (PLAN DE ACCIÓN 2018-2028).

Isso faz sentido quando se considera a internacionalização como um processo para se alcançar finalidades. Essa compreensão permite que a "dimensão internacional seja integrada de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado na educação superior, da pesquisa e da produção do conhecimento, melhor servindo à comunidade e à sociedade" (KNIGHT, 2012, p. 3)[85].

Nesse sentido, a internacionalização a ser fortalecida na América Latina e no Caribe deve defender, de acordo com a Declaração da CRES 2018:

> Uma cooperação interinstitucional baseada numa relação solidária entre iguais, com ênfase na cooperação Sul-Sul e na integração regional. Deve promover o diálogo intercultural, respeitando a idiossincrasia e a identidade dos países participantes. Promover a organização de redes interuniversitárias e reforçar as capacidades nacionais através da colaboração interinstitucional e da interação com os pares acadêmicos em nível regional e internacional. Isto propiciará a circulação e a apropriação do conhecimento como bem social estratégico, em favor do desenvolvimento sustentável da região e dos seus países (DECLARACIÓN, 2018, p. 14)[86].

O processo de internacionalização descrito pela CRES de 2018 está baseado, portanto, em uma visão de internacionalização integral das políticas acadêmicas de pesquisa, extensão,

---

[85] "*International dimension is integrated in a sustainable manner into the major functions of higher education teaching and learning, research and knowledge production, and service to the community and society*" (KNIGHT, 2012, p. 3).

[86] "*Una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional. Esto propiciará la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países*" (DECLARACIÓN, 2018, p. 14).

vinculação e transferência; tendo, assim, a ideia de internacionalização como cooperação ligada ao desenvolvimento (VEIRAVÉ, 2019).

Uma internacionalização vinculada ao desenvolvimento demanda a promoção do diálogo intercultural e o respeito às especificidades dos países, bem como fortalece a estrutura de redes constituídas na região. Também se fazem necessárias mudanças nos sistemas de educação superior no que concerne às práticas e avanços, devendo-se considerar a cooperação, a construção solidária do conhecimento e a transferência de recursos em todas as dimensões, entre países e entre instituições (VEIRAVÉ, 2019).

Para a autora, torna-se fundamental o acompanhamento das políticas de internacionalização e a consolidação das alianças entre os sistemas de educação superior da região, no intuito de sua integração, sendo que, nesse sentido, o ENLACES exerceria um papel relevante.

Deve-se considerar, outrossim, que os processos de internacionalização da educação superior que geram maior impacto são os realizados em nível regional (HERMO; VERGER, 2010). Nessa perspectiva, a efetivação do ENLACES abriria possibilidades para um fortalecimento da internacionalização na região.

No processo de construção do ENLACES, a internacionalização é um dos pontos a serem impulsionados na região. Destaca-se, portanto, que o ENLACES, em sua fase atual, tem como um dos eixos de trabalho a mobilidade acadêmica, que se constitui, de acordo com Palma (2013, p. 60), "como elemento importante do conjunto de políticas educativas em matéria de internacionalização da educação superior e da colaboração em matéria de desenvolvimento".

2.3. Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES)

O Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) foi concebido nos seus primeiros passos de construção como um espaço de encontro, e conforme o processo foi avançando foi compreendido como um espaço de cooperação acadêmica, no intento de promover o desenvolvimento e fortalecimento da educação superior na região.

O Plano de Ação da Conferência Regional de Educação Superior de 2008 apresenta cinco eixos; dentre eles, o quinto refere-se ao estímulo que deve ocorrer no processo de integração regional, bem como a promoção da internacionalização da educação superior na região. Na busca desse objetivo, a construção do ENLACES foi entendida como um meio para se alcançar esse propósito (CRES, 2008a).

Nesse sentido, as bases para a constituição do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior foram lançadas em 2008 na Conferência Regional de Educação Superior ocorrida em junho de 2008 na Colômbia. Foi afirmado por meio da Declaração da Conferência que a construção de um Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) é fundamental (CRES, 2008b). Destaca-se ainda nesse documento que essa seria uma iniciativa básica para se alcançar a integração regional em seus aspectos essenciais.

É nesse âmbito da CRES que Carvalho (2010a) afirma que esta convoca todas as instituições vinculadas à educação superior, e não somente os Estados e seus ministérios, a participar do processo de constituição do ENLACES e propõe uma estratégia vinculada diretamente a essas instituições – já que são elas que estão na base dos sistemas nacionais de educação superior.

Apesar disso, ao observar-se os documentos resultantes da CRES 2008 que são o Plano de Ação e a Declaração, é possível considerar que entre os responsáveis por implementar o ENLACES não estão nomeados diretamente os âmbitos próprios da educação superior, como as universidades ou as instituições de educação superior, mas essa responsabilidade é atribuída aos governos e aos organismos multilaterais. No entanto, quem se comprometeu com o processo de criação desse Espaço foram as universidades e as organizações de universidades (CANZANI, 2019).

A proposta de construção do ENLACES teve como referência princípios apresentados na Conferência Regional de 1996 e na Conferência Mundial de 1998. A partir do seu início gestacional em 2008 até o presente momento, percorreu-se mais de uma década nesse processo de conformação do Espaço.

2.3.1. Fase I: primeiros passos no processo de constituição

A busca pela conformação do ENLACES para efeitos desta pesquisa é distinguida em duas fases. A primeira referindo-se ao período de 2008 a 2013, em que se observam poucos avanços no processo. A segunda fase estabeleceu-se a partir de 2014, em que se iniciou um novo rumo no processo de constituição, possibilitando iniciativas que resultaram em documentos fundamentais para o ENLACES, como o **Documento Base** (2015), tido como documento fundacional, que marcou o início de uma nova etapa para o Espaço, uma vez que permitiu um primeiro passo no processo de institucionalização, e o **Estatuto** (2018) que, como normativa, possibilita um avanço no funcionamento do ENLACES.

A primeira fase do ENLACES contempla em seu período um processo de tentativas para a constituição do Espaço, compreendido inicialmente como uma plataforma para a cooperação e integração acadêmicas. Essa etapa está representada por conferências e encontros que serviram como precursoras, bem como para a tentativa de fortalecimento do processo de constituição do ENLACES, como pode ser observado no Quadro 9.

Quadro 9 – Eventos e documentos relacionados à primeira fase do ENLACES

Data	Eventos	Locais	Documentos
18 a 22 de novembro de 1996	Conferência Regional de Educação Superior	Havana – Cuba	Declaração de Havana
9 de outubro de 1998	Conferência Mundial sobre a Educação Superior	Paris – França	Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: Visão e Ação
4 a 6 de junho de 2008	Conferência Regional de Educação Superior	Cartagena das Índias – Colômbia	Declaração CRES 2008 Plano de Ação CRES 2008
1 e 2 de junho de 2009	III Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe	Lima – Peru	Declaração de Lima 2009
5 e 6 de maio de 2011	IV Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe	Buenos Aires – Argentina	Declaração de Buenos Aires
12 e 13 de abril de 2013	Encontro de Responsáveis de Educação Superior e Redes Universitárias da América Latina e do Caribe	Manágua – Nicarágua	Declaração
11 e 12 de julho de 2013	V Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe	Cidade do Panamá – República do Panamá	Declaração da Cidade do Panamá

Fonte: Elaboração própria baseada em Rueda (2017); Torres e Guajardo (2014); UNESCO-IESALC (2018a).

Para além dessas conferências e encontros que são os principais nesse processo do ENLACES, tem-se outras que estão relacionadas ao processo de internacionalização, cooperação e integração regional da educação superior, que de alguma maneira estão relacionadas aos objetivos de constituição do ENLACES[87].

[87] Reunião UDUAL, OUI e IESALC – 2008; VII Cúpula de Reitores das Universidades Estaduais da América Latina e do Caribe – 2008; Reunião da Rede de Macrouniversidades Públicas de América Latina e do Caribe – 2008; Encontro de Galápagos – 2009; Reunião das Organizações e Redes Universitárias da América Latina e do Caribe – 2009; Reunião do Conselho Interuniversitário Nacional – 2009; Reunião da Organização Continental Latino-americana y Caribenha de Estudantes – 2009; Conferência Mundial de Educação Superior, CMES – 2009;

No caso das duas conferências, a CRES 1996 e a CMES 1998, foram reuniões que serviram como base para se pensar os princípios para o lançamento de um espaço comum de educação superior para a região latino-americana e caribenha. A CRES de 2008 foi então o momento de lançamento das bases para a construção do ENLACES, em que se destaca a necessidade da constituição desse Espaço como estratégia para o processo de integração regional e internacionalização.

A Declaração da Conferência Regional de Educação Superior (2008) ressalta que o Espaço precisa integrar a agenda dos governos, assim como dos organismos multilaterais de natureza regional, e que essa é uma iniciativa básica com o fim de alcançar uma conexão regional nos aspectos mais elementares; quer dizer:

> 1) o aprofundamento de sua dimensão cultural; 2) o desenvolvimento das potencialidades acadêmicas que consolidem as perspectivas regionais em face dos mais prementes problemas mundiais; 3) o aproveitamento dos recursos humanos para criar sinergias em escala regional; 4) a superação de discrepâncias na disponibilidade de conhecimentos e capacidades profissionais e técnicas; 5) a construção do saber sob a perspectiva do bem-estar coletivo; 6) a criação de competências para a conexão orgânica entre o conhecimento acadêmico, o mundo da produção, o trabalho e a vida social, com atitude humanista e responsabilidade intelectual (CRES, 2008b, p. 7).

O III Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe, ocorrido em 2009, teve como foco principal analisar e debater uma proposta de colaboração participativa sobre a constituição do ENLACES (TORRES; GUAJARDO, 2014), sendo assumido nesse encontro, conforme a Declaração de Lima (2009), o compromisso de construção do Espaço.

Um dos resultados desse Encontro, conforme o site do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), foi criar uma Comissão de Acompanhamento, com consultas, apoio técnico, supervisão e funções operacionais para desenvolver a agenda de trabalho para a construção e desenvolvimento do ENLACES. Os integrantes dessa I Comissão que se refere ao ano de 2010, foram: Andifes, ANR, ANUIES, UDUAL, AUGM, CSUCA, OCLAE, Unesco-IESALC[88].

62º Plenário de Reitores, Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) – 2009; Conferência Caribenha de Educação Superior – 2010; Encontro das Universidades Latino-americanas diante dos Rankings Internacionais: Impactos, Alcances e Limites – 2012; Conferência Interparlamentária sobre "A Educação na Sociedade do Conhecimento" – 2012.

[88] Andifes – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Educação Superior; ANR – Assembleia Nacional de Reitores; ANUIES – Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior; AUGM – Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu; CSUCA – Conselho Superior Universitário Centro-americano; UDUAL – União de Universidades da América Latina e do Caribe; OCLAE – Organização

Em seguida houve a composição da II Comissão referente ao ano de 2011, com a participação dos mesmos integrantes da primeira, com exceção do CSUCA. Já a formação da III Comissão de Acompanhamento relativa ao ano de 2012 teve a mesma composição de integrantes da primeira (UNESCO-IESALC, 2018b).

As informações sobre a atuação da Comissão formada em 2009 que atuou de 2010 a 2012, conforme citado anteriormente, são detalhadas no *Informe del Comite Ejecutivo Provisional* do ENLACES (2018), em que se afirma que a Comissão formada em 2009 foi composta por associações e conselhos nacionais de reitores da América Latina e do Caribe (Brasil, México, Peru), redes acadêmicas da América Latina e do Caribe (AUGM, CSUCA e UDUAL) e os estudantes representados pela OCLAE, sendo coordenada pelo IESALC. Houve a descontinuação da Comissão, fator atribuído ao obstáculo do Instituto de continuar liderando o processo iniciado, isso devido à situação institucional que o IESALC enfrentou naquele período[89].

No caso do IV Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe que aconteceu em 2011, foi enfatizado o compromisso de seguir impulsionando a constituição do ENLACES, sendo esclarecido na Declaração de Buenos Aires (2011, p. 2) que a construção desse Espaço "requer um conjunto de acordos estratégicos, de um marco programático comum e de instrumentos institucionais, administrativos e financeiros".

Nessa perspectiva, a constituição do ENLACES, como espaço de mobilidade e integração da Educação Superior da América Latina e no Caribe, deve abarcar a interação com todos os esquemas sócio-políticos existentes na América Latina e no Caribe, essencialmente com aqueles que elaboraram mecanismos de mobilidade acadêmica e de cooperação científica (DECLARAÇÃO DE BUENOS AIRES, 2011).

Ainda conforme a Declaração, a integração regional da educação superior deve ter um sistema de reconhecimento de títulos e diplomas, a partir da certificação da qualidade dos estudos, preservando-se a autonomia universitária, bem como a legislação de cada país. Assim, com o intuito de facilitar a circulação dos graduados, necessitará levar em conta tanto o reconhecimento acadêmico quanto o profissional, considerando a mobilidade, condição fundamental para a integração e o desenvolvimento (DECLARAÇÃO DE BUENOS AIRES, 2011).

Continental Latino-americana e Caribenha de Estudantes; Unesco-IESALC – Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe.

[89] Devido a questões orçamentárias e outras, o IESALC esteve prestes a desaparecer como tal (CANZANI, 2019).

É admissível analisar que houve a princípio uma estagnação no processo de constituição do ENLACES entre 2008 e 2012.

Diante do fato do IESALC não poder dar continuidade à condução da Comissão de Acompanhamento, conforme já mencionado, bem como perante diferentes tipos de conflitos, um conjunto de instituições da educação superior promoveu a ideia de um ENLACES autoconvocado pelas próprias associações, redes e instituições (CANZANI, 2019).

À vista disso, Canzani (2019) assinala que, com o apoio dos conselhos de reitores, redes acadêmicas e reitores mais ativos, lançou-se a ideia de criar um espaço real de educação superior, e não apenas um espaço de encontro como proposto em seu início em 2008. Esse espaço não teria necessariamente um paralelismo com o Espaço Europeu, mas a ideia era que, a partir das instituições de educação superior ou de suas representações, se propusesse a construção de um espaço único da educação superior na região, que de alguma maneira pudesse ser o interlocutor regional.

Foi nesse momento que entraram em cena atores propriamente do âmbito da educação superior, que dariam início a uma fase diferente do ENLACES, denominada nesta pesquisa de segunda fase e que promoveria um direcionamento em busca da institucionalização do Espaço.

Nesse sentido, segundo o *Informe del Comite Ejecutivo Provisional* do ENLACES, foi apresentado um caminho alternativo iniciado com o Encontro de Responsáveis de Educação Superior e Redes Universitárias da América Latina e do Caribe, que aconteceu em Manágua, Nicarágua em 2013.

Na Declaração produzida nesse Encontro, é afirmado que "constituímos desde já um espaço de coordenação em nível regional"[90]. Também ficou acordada a formação de uma Comissão de Coordenação temporal para promover o desenvolvimento do ENLACES, tendo como composição: CNU – América Central e o Caribe; ANUIES – México; ASCUN – Região Andina; CIN – Cone Sul; Andifes – Brasil; CSUCA; AUGM; UDUAL; UNICA; OCLAE; IESALC[91] (BARRIOS *et al*., 2014, p. 104). No *Informe del Comite Ejecutivo Provisional* do ENLACES (2018), é ressaltado que depois desse Encontro diferentes etapas de trabalho permitiram alguns avanços.

O V Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe ocorreu três meses após o Encontro de Responsáveis de Educação Superior e Redes

[90] "*Constituirnos desde ya como un espacio de coordinación a nivel regional*" (BARRIOS *et al*., 2014, p. 104).

[91] Para além das siglas citadas em notas anteriores, tem-se: ASCUN – Associação Colombiana de Universidades; CIN – Conselho Interuniversitário Nacional (Argentina); UNICA – Associação de Universidades e Institutos de Pesquisa do Caribe.

Universitárias da América Latina e do Caribe. Nesse encontro, o ENLACES foi ratificado como uma plataforma regional de conhecimento e informação, além de ser ressaltada a disposição plena de se continuar trabalhando no propósito de institucionalização do ENLACES.

2.3.2. Fase II: busca pela institucionalização do Espaço

Como segunda fase do processo, estipulou-se aqui o período de 2014 em diante, que tem como destaque o *Congreso Universidad* 2014, realizado em Havana, Cuba. Segundo o *Informe* do ENLACES (2018), foi na busca pela institucionalização do Espaço que foi confiada a instituições e organizações autodenominadas promotoras do ENLACES a busca de acordos para a elaboração de um Documento Base, sendo essa tarefa atribuída a um grupo de trabalho. Este se reuniu em julho de 2014 na Universidade Estadual de Campinas, alcançando um consenso de um documento que pode ser considerado fundacional, o Documento Base: *Líneas de Desarrollo Estratégico del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior* (2015).

Conforme esse Documento, o ENLACES foi concebido como: (a) uma plataforma regional de conhecimento, informação e integração em educação superior para América Latina e o Caribe; (b) um espaço de ações de cooperação solidária e de articulação entre instituições; (c) uma esfera de regulação de procedimentos e sugestão de regulamentos; e (d) um espaço de intercâmbio de experiências com base na mobilidade acadêmica e cooperação científica.

Tem-se, portanto, um marco no processo de constituição do Espaço, uma vez que, ainda de acordo com o Informe, o Documento Base foi adotado pelo ENLACES em março de 2015, na cidade de Santo Domingo, República Dominicana, alcançando,

> [...] o processo iniciado em Manágua dois anos antes e com relevante destaque das organizações e instituições da ES regional, que endossou o referido documento, através de 19 instâncias, representantes – para o caso das instâncias nacionais – de 13 países da região, além de quatro redes internacionais e da Organização Continental América Latina e Caribenha de Estudiantes (INFORME…, 2018, p. 2)[92].

O Informe indica que é a partir 2015, na confirmação do Documento Base, que foi possível um corte histórico no processo de constituição do ENLACES, posto que permitiu uma

[92] "*El proceso iniciado en Managua dos años antes y con relevante protagonismo de las Organizaciones e Instituciones de la ES regional, que respaldaron el documento referido, a través de 19 instancias, representantes – para el caso de las instancias nacionales – de 13 países de la región, además de cuatro redes internacionales y la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes*" (INFORME…, 2018, p. 2).

primeira institucionalidade do ENLACES, como Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior.

O processo continuou avançando e, em 2016, foi gerada uma normativa fundacional, designada Estatuto, que define o ENLACES como uma organização internacional de educação superior da região latino-americana e do Caribe constituída por um acordo de boa vontade; sendo composta por organizações nacionais e regionais, redes e instituições de educação superior, que é regulada conforme o Estatuto e as diretrizes que dele derivem, no marco das normas e acordos internacionais aplicáveis (ESTATUTO, 2018).

Conforme a Carta de Córdoba (2018), ao longo desses dez anos, o ENLACES foi formando progressivamente as bases de sua organização e funcionamento, bem como sua visão e seu plano de ação, até obter a aprovação de seu Estatuto em vigor desde 12 de fevereiro de 2018, em Havana, além da formalização de sua organização e funcionamento em 11 de junho na cidade de Córdoba no marco da CRES 2018.

Esse Estatuto apresenta o ENLACES como uma organização que tem como finalidades articular, integrar e representar a educação superior na América Latina e no Caribe. Esse estatuto é composto por quatro capítulos e 22 artigos, além de mais cincos artigos transitórios, que discorrem sobre natureza, finalidades, princípios, objetivos, pertencimento, integração e organização (ver Anexo C).

Aponta-se, contudo que o Estatuto é, em realidade, uma regra que permite direcionamentos e orientações para a condução do ENLACES; não é um Estatuto formal, no sentido de que não está registrado, ou seja, não é uma pessoa jurídica, mas um âmbito de trabalho conjunto de boa vontade, conforme mencionado no primeiro artigo desse documento (CANZANI, 2019).

Apesar disso, o Estatuto pode ser considerado um avanço nesse processo de formação do ENLACES, uma vez que proporciona de maneira mais clara o funcionamento e permite divisar um avanço no andamento de institucionalização do Espaço. Nele são apresentados os objetivos prioritários do ENLACES, o qual vislumbra alcançar:

> 1) A modernização dos sistemas de ensino superior na região; 2) a articulação dos sistemas nacionais de informação sobre educação superior na região; 3) fortalecer o processo de convergência dos sistemas de avaliação e acreditação nacionais e sub-regionais; 4) o reconhecimento mútuo de estudos, diplomas e diplomas, com base em garantias de qualidade, bem como a formulação de sistemas de crédito acadêmico comuns aceitos em toda a região; 5) promoção da mobilidade intrarregional de estudantes, pesquisadores, professores e funcionários administrativos; 6) a realização de projetos conjuntos de pesquisa e a criação de redes interuniversitárias e multidisciplinares de pesquisa e ensino; 7) o estabelecimento de ferramentas de comunicação para favorecer a

> circulação de informações e a aprendizagem; 8) a promoção de programas compartilhados de educação a distância, bem como o apoio à criação de instituições regionais que combinem educação virtual e presencial; 9) o fortalecimento do aprendizado de idiomas na região para favorecer a integração regional (ESTATUTO, 2018, p. 2)[93].

Para pertencer ao ENLACES, conforme o artigo 6 do Estatuto, é necessário ser uma conferência nacional de reitores, uma organização regional de instituições de educação superior e/ou uma rede e instituição de educação superior propriamente dita que pactua(m) com as finalidades, princípios e objetivos do ENLACES.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os primeiros artigos do Estatuto reforçam que apenas instituições universitárias que compartilham os princípios emanados da Conferência Regional de Educação Superior farão parte das estruturas; concepções essas que assinalam a educação superior como um bem público social, direito universal e responsabilidade do Estado (CANZANI, 2019).

Apesar disso, o ENLACES possui como membro pleno o Conselho de Reitores de Universidades Privadas (Argentina) – CRUP, como pode ser observado no Quadro 10. Esse Conselho de Reitores de Instituições Privadas abarca não somente instituições sem fins lucrativos, mas também instituições com fins lucrativos. Nesse sentido, sugere-se que não obrigatoriamente o que é proposto no documento oficial seja seguido à risca, já que outros aspectos podem afetar esse processo de construção do ENLACES.

No propósito de cumprir as finalidades e objetivos do ENLACES, é apresentada no artigo 11 do Estatuto a seguinte organização: Conferência Geral, Conselho Diretivo, Secretaria Executiva, Conselho Acadêmico e Comissões de Trabalho. No que se refere à Conferência Geral, é o órgão de definição de diretrizes estratégicas do ENLACES, sendo composta por todos os membros plenos e honoríficos.

Os membros plenos são os membros fundadores – signatários do Documento Base – e os membros integrantes, os quais contemplam os requisitos do artigo 6 do Estatuto. Já os membros honoríficos são as instituições, organismos e organizações aprovados pela

---

[93] "*1) La modernización de los sistemas de educación superior de la región; 2) La articulación de los sistemas nacionales de información sobre Educación Superior de la región; 3) El fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales; 4) El mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región; 5) El fomento de la movilidad intrarregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo; 6) El emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia interuniversitarias y pluridisciplinarias; 7) El establecimiento de instrumentos de comunicación para favorecer la circulación de la información y el aprendizaje; 8) El impulso a programas de educación a distancia compartidos, así como el apoyo a la creación de instituciones de carácter regional que combinen la educación virtual y la presencial; 9) El fortalecimiento del aprendizaje de lenguas de la región para favorecer una integración regional"* (ESTATUTO, 2018, p. 2).

Conferência Geral pela proposta do Conselho Diretivo, os quais terão direito a voz, mas sem voto.

Quadro 10 – Membros Plenos que integram o ENLACES

Associação Dominicana de Reitores de Universidades – ADRU
Associação Dominicana de Universidades – ADOU
Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil) – Andifes
Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais – Abruem
Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior (México) – ANUIES
Associação Colombiana de Universidades – ASCUN
Associação de Universidades do Peru – ASUP
Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu – AUGM
Associação de Universidades Públicas do Paraguai – AUPP
Comitê Executivo da Universidade Boliviana – CEUB
Conselho Interuniversitário Nacional (Argentina) – CIN
Conselho Nacional de Universidades (Nicarágua) – CNU
Conselho Nacional de Reitores (Costa Rica) – CONARE
Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil) – Conif
Confederação dos Trabalhadores das Américas – CONTUA
Conselho de Reitores de Panamá – CRP
Conselho de Reitores de Universidades Chilenas – CRUCH
Conselho de Reitores de Universidades Privadas (Argentina) – CRUP
Conselho Superior Universitário Centro-americano – CSUCA
Federação dos Sindicatos dos Docentes Universitários da América do Sul – FESIDUAS
Sistema Universitário Cubano (Ministério de Educação Superior) – MES
Organização Continental Latino-americana e Caribenha de Estudantes – OCLAE
Universidades Caribe – UC
Universidade da República (Uruguai) – UDELAR
União de Universidades da América Latina e do Caribe – UDUAL
Universidade de El Salvador – UES
Universidade Nacional Autónoma das Honduras – UNAH
Universidade Nacional de Assunção (Paraguai) – UNA

Fonte: ENLACES (2018a)

Já o Conselho Diretivo é o órgão de direção do ENLACES com composição de 12 membros plenos que representam as seis sub-regiões da América Latina e do Caribe e as seis organizações regionais permanentes (México; América Central; Caribe; Região Andina; Cone Sul; Brasil; Associação Universitária do Grupo de Montevidéu; Conselho Superior da Universidade da América Central; União das Universidades Latino-Americanas; Associação de

Universidades e Institutos de Pesquisa do Caribe; Organização Continental Latino-Americana e Caribenha de Estudantes; Conselho Universitário Andino); bem como membros honoríficos convidados (ESTATUTO, 2018).

No caso da Secretaria Executiva, de acordo com o Estatuto, será designada pelo Conselho Diretivo com atribuições que auxiliem o Conselho Diretivo no alcance das metas e objetivos da organização. Em relação ao Conselho Acadêmico, este é o órgão assessor do Conselho Diretivo, e as Comissões de Trabalhos ficam às atribuições das atividades do ENLACES; essas Comissões poderão ser permanentes, temporárias e extraordinárias, sendo criadas pelo Conselho Diretivo.

As Comissões também denominadas como Grupos de Trabalhos desempenham um papel fundamental desde o *Congreso Universidad* 2014. A partir de então, segundo o Informe, foram nomeados quatro grupos de trabalhos focados na esfera acadêmica, encarregados de coordenar e promover agendas próprias para a região em quatro áreas: a) mobilidade acadêmica; b) ciência, tecnologia e inovação; c) compromisso e responsabilidade social da educação superior; d) avaliação e acreditação de qualidade (INFORME..., 2018).

Esses grupos ficaram sob a responsabilidade respectivamente de ReLARIES[94], AUGM, CSUCA e UDUAL, e é por meio destes que se tenciona informar as ações do ENLACES. A descrição e avanços de cada grupo são apresentados na próxima seção em que se abordam os eixos do ENLACES.

Além disso, o Informe aponta mais dois grupos que foram acrescentados aos existentes: Primeiramente, o grupo Educação Superior na Agenda 2030, que está sob a responsabilidade da ANUIES. No que diz respeito a esse grupo, a CRES 2018 pode ser considerada um marco, uma vez que o ENLACES teve a chance de propor uma reorientação do trabalho da Educação Superior para os objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 (INFORME..., 2018).

O outro grupo de trabalho, com o nome Autonomia Universitária, ainda de acordo com o Informe, foi confiado à ASCUN, carregando um componente fundamental no processo de construção do ENLACES. Destaca-se, dentro do contexto da busca pela autonomia universitária, a convocação da IESALC-Unesco e as universidades argentinas em homenagem à Reforma de Córdoba, para desenvolver a perspectiva de uma universidade próxima à comunidade, baseada no conhecimento e respeitada em sua autonomia de pensamento, gestão

[94] ReLARIES – Rede Latino-americana de Redes de Relações Internacionais de Instituições de Educação Superior.

e autodeterminação. O Informe ressalta que o ENLACES assume como tarefa permanente o debate e a defesa da autonomia.

Na trajetória do processo de constituição do ENLACES, de acordo com o site do Espaço, o Comitê Executivo Provisional se reuniu em Havana, em fevereiro de 2018, no âmbito do *Congreso Internacional de Educación Superior Universidad* 2018, com o objetivo de trabalhar na formulação documental que apresentasse um relatório do processo de construção do ENLACES, bem como seus avanços. Esse documento foi preparado para ser entregue na I Conferência do Espaço, que ocorreu em junho de 2018 na Argentina (ENLACES, 2018c).

Nesse percurso do Espaço, foi redigida a Carta de Córdoba (2018), compreendida como proposta do ENLACES diante da CRES 2018; nesse documento, é apresentada como fundamental a consolidação do ENLACES como a organização líder da educação superior da região, sendo isso possível a partir da ressignificação de sua organização e seu funcionamento institucionalizado baseado no seu Estatuto, bem como do apoio dos integrantes do ENLACES e do reconhecimento manifesto dos organismos internacionais, de maneira mais específica aqui a CELAC[95] e o IESALC.

Com relação à I Conferência Geral Ordinária do ENLACES, esta aconteceu paralelamente à III Conferência da Educação Superior (CRES) e às comemorações dos 100 anos da Reforma Universitária e contou com a presença de reitores, vice-reitores e representantes de federações estudantis, professores e trabalhadores da América Latina e do Caribe (ENLACES, 2018c). A sede para a II Conferência Geral do ENLACES foi definida, sendo prevista para ocorrer na Universidade de Cartagena, Colômbia, em 2020. Contudo, por causa do cenário da pandemia da Covid-19, essa conferência ainda não ocorreu.

Há que se considerar, diante dessas duas fases expostas, que a proposta de constituição do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior tem um histórico de mais de uma década desde o lançamento de suas bases em 2008, por meio da Conferência Regional de Educação Superior. Nesses mais de dez anos, houve diferentes ações na tentativa de constituição, bem como institucionalização, do Espaço, conforme apresentado no desenvolvimento deste trabalho.

O ENLACES teve uma primeira fase praticamente estagnada, mas a partir de 2014 houve mudanças de rumo, e alguns passos começaram a ser dados no processo de constituição. Nesse sentido, houve um percurso inicial que se refere à primeira fase, em que o ENLACES é tido como um Espaço de Encontro, conforme mencionado anteriormente, mas em sua segunda

[95] CELAC – Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos

fase passa a ser configurado como uma organização, como um possível agente promotor de cooperação regional.

Nessa direção é que Canzani e Araújo Filho (2018) afirmam que o que se alcançou entre 2008 e 2018 foi uma institucionalização do ENLACES, e que este é liderado por organizações e instituições da educação superior regional, realidade diferente da sua fase inicial em que era concebido como apenas um Espaço de Encontro.

2.4. Eixos do ENLACES

Quando foi proposta a construção do ENLACES na Conferência de 2008, tinha-se como plano para operacionalização do Espaço a implementação de cinco eixos (Desenvolvimento Institucional, Cooperação Acadêmica, Comunicação e Informação, Produção e Gestão de Conhecimento e Ferramentas e Serviços de Apoio), que compreendiam um conjunto de atores, programas, projetos e alianças. Cada eixo abarcava facetas diferentes, como pode ser observado no Quadro 11.

Quadro 11 – Eixos do ENLACES – primeira fase (2008-2013)

Eixos	Desenvolvimento institucional	Cooperação acadêmica	Comunicação e informação	Produção e gestão de conhecimento	Ferramentas e serviços de apoio
Facetas	Governos	Acreditação e avaliação	Portal virtual Enlaces	Observatórios regionais	Sistemas de softwares e soluções para gestões universitárias
	Normativa legal	Reconhecimento de títulos	–	Estudos e publicações	Sistema de seguimento de egressos universitários em nível internacional
	Apoio político	Convergência curricular	–	Recursos educacionais abertos	Mapa da educação virtual na América Latina e no Caribe
	–	Mobilidade acadêmica	–	Mapa da Educação Superior na América Latina e no Caribe (Mesalc)	Sistema para a prevenção e análises da deserção nas instituições da educação superior

continua

	–	Educação a distância	–	Portal Virtual de iniciativas de educação superior	Divulgação e notícias universitárias
	–	–	–	–	Programa de mobilidade e oferta acadêmica

Fonte: Elaboração própria baseada em IESALC-INFORMA ([s/d])

Essa proposta de estrutura e trabalho por meio desses cinco eixos fez parte da primeira fase de construção do ENLACES, considerada nesta tese dos anos de 2008 a 2013. Para a segunda fase, tida aqui a partir de 2014, foram definidos novos eixos de trabalho, denominados: mobilidade acadêmica; avaliação e acreditação de qualidade; ciência, tecnologia e inovação; e responsabilidade social universitária. Esses são abordados a seguir.

2.4.1. Mobilidade Acadêmica

O eixo mobilidade acadêmica no âmbito do ENLACES está sob a coordenação da Rede Latino-americana de Redes de Relações Internacionais de Instituições de Educação Superior – ReLARIES. Essa Rede, constituída em 2006, trata-se de uma instância de cooperação, vinculação, intercâmbio e reflexão sobre internacionalização da educação superior na América Latina e no Caribe e é composta por redes de países como Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Bolívia, Colômbia, Uruguai, Paraguai, México, Venezuela, Peru e América Central (UNL, 2020).

A ReLARIES tem trabalhado com o propósito de formação de uma plataforma latino-americana, visto que existem diversos programas de mobilidade; nenhum deles, porém, contempla toda a região da América Latina e do Caribe, onde se pretende constituir um espaço comum de educação superior (THEILER, 2015). Alcançar uma plena integração acadêmica na região passa pela ação necessária de sólidas alianças entre os sistemas de educação superior desse território. Nesse sentido, entre as estratégias fundamentais, faz-se necessário fomentar programas de mobilidade acadêmica (PLAN DE ACCIÓN, 2018-2028).

Existem no território diferentes programas de mobilidade que são apoiados por redes universitárias da região e que ocorrem entre diferentes países, assim como há os programas governamentais (THEILER, 2015). A seguir, apresentam-se alguns desses.

O Programa Acadêmico de Mobilidade Educativa (PAME) é um programa apoiado pela rede União de Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL), que visa fomentar a

mobilidade entre as instituições de educação superior associadas, sob o princípio da reciprocidade. Tornou-se em 2006 um programa permanente, com o intuito de fortalecer os processos de internacionalização (PAME, 2020).

ESCALA é um programa desenvolvido pela rede Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM), entendido como a construção de um Espaço Acadêmico Comum Ampliado Latino-americano (ESCALA), que tem como foco impulsionar e fortalecer o processo de construção de um espaço acadêmico comum regional, por meio da mobilidade. O programa contempla quatro seguimentos: 1) ESCALA de estudantes de graduação, que é voltado aos estudantes de carreira de graduação e licenciaturas, podendo participar todos os estudantes que pertencem às universidades associadas à AUGM; 2) ESCALA de estudantes de pós-graduação, que visa à mobilidade de estudantes regulares de mestrado e doutorado; 3) ESCALA docente, que se propõe a promover a cooperação e integração das universidades-membro da AUGM por meio da mobilidade e intercâmbio de docentes; 4) ESCALA de gestores e administradores, que promove a mobilidade e o intercâmbio de dirigentes, gestores e administradores, com o propósito de realizar um período de formação na sua área de atuação (CAMINOS, 2019; AUGM [s/d]d).

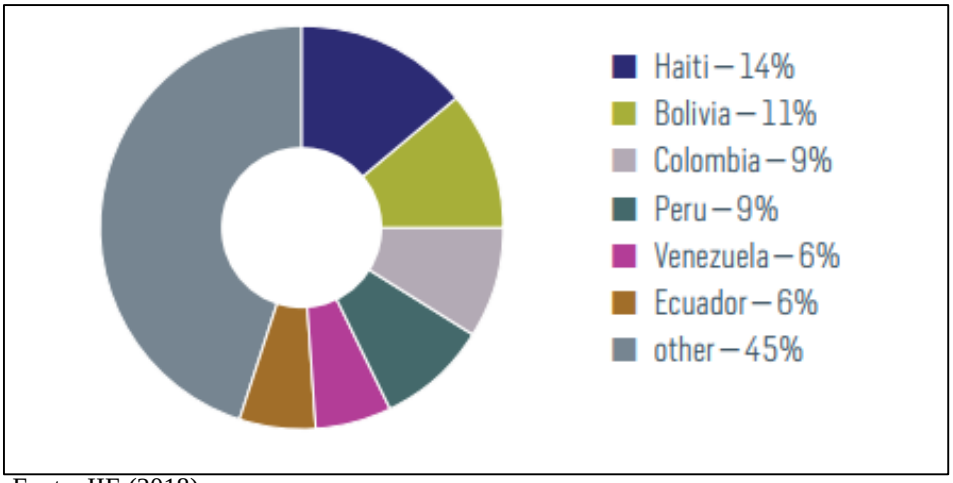
O programa Intercâmbio de Jovens México-Argentina (JIMA) está na esfera de programas de mobilidade que ocorrem entre países. O JIMA tem como fundamento a colaboração acadêmica, científica e cultural entre México e Argentina, através do intercâmbio de estudantes de graduação (UNA, 2019). O Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-americano (PILA) também se encontra nessa esfera, cujo objetivo é promover o intercâmbio de estudantes de graduação/pós-graduação, bem como acadêmicos, pesquisadores e gestores de universidades argentinas, colombianas e mexicanas, tendo como intuito o fortalecimento da formação acadêmica, profissional e integral, favorecendo a internacionalização da educação superior e a integração entre Argentina, Colômbia e México (UNC, 2018; ANUIES, 2019).

No âmbito de programas governamentais, destaca-se o programa do Mercosul, denominado Programa de Mobilidade Académica Regional (MARCA), abordado no capítulo 1.

Esses programas, assim como outros, são reflexo da existência de uma mobilidade acadêmica na região. Contudo, reforçam a fragmentação que há quando se pensa nas ações desarticuladas. Pondera-se que a presença de uma articulação entre os programas promoveria um fortalecimento da mobilidade intrarregional, bem como fomentaria a constituição de um espaço comum de educação superior na região.

No que se refere especificamente à mobilidade estudantil, dos 96.000 estudantes internacionais que estudaram na América Latina e no Caribe em 2014, 57% provieram de outro país da região. Sendo que os países que enviam o maior número de estudantes para outros países da região são: Haiti, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela (IIE, 2018), conforme pode ser observado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Países remetentes – porcentagem de estudantes na mobilidade intrarregional

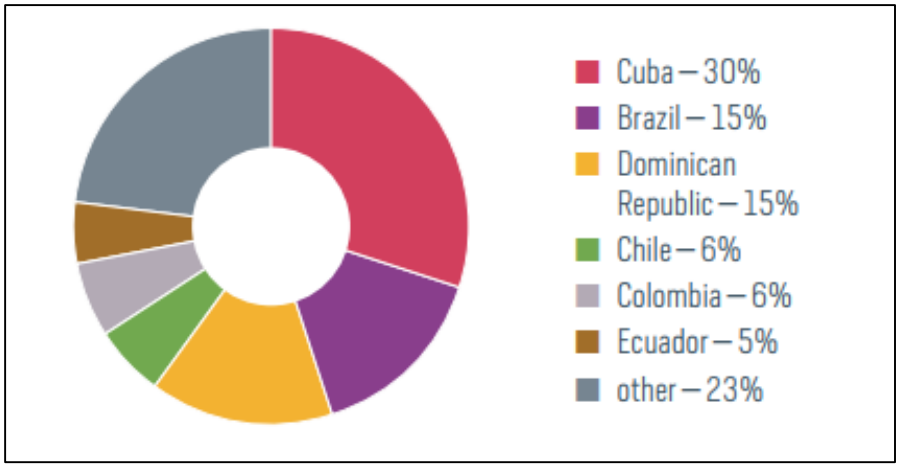


Fonte: IIE (2018)

Uma característica da maioria dos países remetentes na região é uma capacidade limitada de educação superior em seu território. Uma das consequências dessa realidade é o fato de os estudantes irem em busca de sua formação em outro país; e, por questões financeiras pessoais, tendem a buscar opções de estudos nos países vizinhos (IIE, 2018).

Há, na região, países que se destacam como anfitriões: Cuba, Brasil, República Dominicana, Colômbia, Chile e Equador, por receberem o maior número de estudantes da região (ver Gráfico 7). Aspectos como o tamanho dos sistemas de educação superior e o empenho no processo de internacionalização de alguns dos países anfitriões podem ser considerados como fatores que contribuem para atrair os estudantes da região de maneira mais ampla (IIE, 2018).

Gráfico 7 – Países anfitriões – porcentagem de estudantes na mobilidade intrarregional



Fonte: IIE **(**2018)

A realidade da mobilidade estudantil no âmbito intrarregional aponta para uma conjuntura na região latino-americana e caribenha em que há longos passos a serem dados a fim de que o cenário intrarregional avance.

Deve-se considerar que, entre 2012 e 2017, houve um crescimento de 2,56% da mobilidade intrarregional na América Latina e no Caribe, em contraste com outras regiões em que houve uma redução. Já no que se refere ao cenário de mobilidade de estudantes em nível internacional, a região é considerada um dos destinos menos atrativos internacionalmente, e os estudantes latino-americanos e caribenhos de maneira geral têm como preferência outros destinos em detrimento da própria região (IESALC, 2019a).

Nesse sentido, a formação do grupo de trabalho Mobilidade Acadêmica, lançado pelo ENLACES e confiado à ReLARIES, tem como propósito a ampliação da mobilidade na região. Em termos de ação no sentido de fomentar a mobilidade acadêmica na região, o grupo lançou a proposta de implementação da Plataforma Latino-americana e Caribenha de Mobilidade Estudantil (CHASQUI).

A proposta da CHASQUI é promover a cooperação e integração das instituições de educação superior na América Latina e no Caribe, bem como a internacionalização da educação superior na região, isso por meio da mobilidade acadêmica. A proposta apresenta, em sua primeira etapa, a mobilidade voltada para os estudantes de graduação, pretendendo expandir-se para os estudantes de pós-graduação, professores e gestores (CHASQUI, [s/d]).

A mobilidade sugerida pela Plataforma CHASQUI tem finalidade acadêmica, visando ao aumento da qualidade na formação acadêmica e tendo como base o princípio do respeito mútuo e da transparência. Sem deixar de reconhecer os programas de mobilidade estudantil exitosos na região, esses programas ainda têm um alcance reduzido na cobertura da população

estudantil da região. À vista disso, a Plataforma visa promover uma maior cobertura geográfica e o aumento do número de estudantes, uma vez que as diferentes experiências de mobilidade tendem a se concentrar em alguns países da região, e em outros há pouco desenvolvimento da mobilidade estudantil (CHASQUI, [s/d]).

Um dos conceitos básicos da proposta da Plataforma é reconhecer a diversidade socioeconômica da América Latina e do Caribe, bem como as diferenças entre os sistemas de educação superior na região, buscando, nesse sentido, fortalecer a cooperação regional e fomentando a capacidade local, nacional e regional, na produção e transferência de conhecimento (CHASQUI, [s/d]).

Em termos de êxito na mobilidade acadêmica intrarregional, a consolidação do Espaço Europeu de Educação Superior elucida em boa parte as taxas de mobilidade dentro de sua região e sua não equivalência com outras regiões do mundo (IESALC, 2019a). Nessa direção, há que se considerar o papel que o ENLACES poderia exercer na região latino-americana e caribenha, posto que a consolidação de um espaço comum de educação superior tenderia a fortalecer a mobilidade acadêmica na região.

2.4.2. Avaliação e acreditação de qualidade

O eixo avaliação e acreditação de qualidade é coordenado pela União de Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL). A UDUAL é uma organização de instituições de educação superior da região, criada em 1949, que se propõe a estabelecer fortes alianças de cooperação sob o compromisso de vinculação social da educação superior (UDUAL, 2017).

Entre as finalidades da Organização, está o fortalecimento dos processos de avaliação e garantia da qualidade. Nesse sentido, criou-se o Conselho Internacional de Avaliação e Acreditação (CEAI), uma instância da UDUAL, que visa fortalecer o desenvolvimento e a melhora sistemática da educação superior na região, tendo como base um modelo de avaliação sistemático, que considera a diversidade das universidades na região (UDUAL, 2017).

Conforme Fernández Lamarra (2005), o tema da qualidade da educação superior passou a ser visto com maior interesse pela maioria dos países latino-americanos a partir do final dos anos de 1980. Nessa conjuntura, foram criados organismos para a avaliação e acreditação, como pode ser visto no Quadro 12, e que passaram por alterações no decorrer dos anos.

Quadro 12 – Organismos de Avaliação e Acreditação de Qualidade

Organismo	**Ano**	**País**
Comissão Nacional para a Avaliação da Educação superior (CONAEVA)	1989	México
Conselho Superior de Educação	1990	Chile
Conselho Nacional de Acreditação (CNA)	1992	Colômbia
Programa de Avaliação Institucional das Universidade Brasileiras (PAIUB)	1993	Brasil
Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU)	1995/1996	Argentina

Fonte: Elaboração própria baseada em Fernández Lamarra (2005)

Além desses, foram criados novos organismos e projetos de avaliação e acreditação a partir do final dos anos de 1990, em outros países da região tais como: Bolívia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Nicarágua e Uruguai; e em sub-regiões, como o Sistema Centro-americano de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (SICEVAES) na América Central, e o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária (Mexa), na esfera do Mercosul (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2005).

Com o objetivo de fortalecer a integração e a cooperação no campo de acreditação da qualidade da educação superior no âmbito regional, originam-se novas organizações estruturadas em forma de redes (GUERRA, 2018). Conforme Santos e Leite (2019, p. 110-111), "a qualidade da educação superior seria assegurada através dos processos acreditadores", sendo esse o "motivo que teria impulsionado a organização de redes de acreditação no espaço latino-americano para tratar da matéria e dos instrumentos e indicadores de avaliação".

Destaca-se aqui, dentre as principais redes existentes na região, a *Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior* (RIACES), constituída em 2003. Sendo considerada uma rede regional de caráter intercontinental, tem uma relevância fundamental para a região latino-americana e caribenha, visto que 15 países da região, com suas respectivas entidades, são membros da rede, além de sete organismos regionais[96] (RIACES, 2017).

[96] **Países membros**: Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e (Espanha). **Organismos regionais membros**: Agência Centro-americana de Acreditação de Programas de Arquitetura e de Engenharia (ACAAI), Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (Cinda), Conselho Centro-Americano de Acreditação em Educação Superior (CCA), Instituto Internacional da Unesco para o Ensino Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), Organização dos Estados Ibero-americanos de Educação, Ciência e Cultura (OEI), Conselho de

A outra rede que cabe apontar aqui é a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana), constituída a partir das agências nacionais de acreditação no âmbito Mercosul. A Rana tem suas próprias regras e toma decisões por consenso, estando inserida na estrutura do Setor Educacional do Mercosul, e tem em sua composição oito países da região e seus respectivos organismos[97] (RANA, [s/d]). De acordo com Santos e Leite (2019, p. 123), essa Rede tem "a tarefa de capacitar, definir diretrizes para a participação, seleção e permanência dos pares avaliadores no banco do sistema Arcu-sul[98], além da criação de manuais de procedimentos para o Sistema".

Nesse cenário, pretende-se, com a efetivação do ENLACES, promover ações no campo da avaliação e acreditação de qualidade para a região latino-americana e caribenha, fortalecendo a integração da educação superior na região. Contudo, a concretização de projetos no eixo avaliação e acreditação de qualidade ainda não é visível no âmbito do Espaço. O que se tem até o momento é uma proposta chamada Plano Piloto que está articulada à UDUAL.

Esse Plano é uma das ações dentro do Programa de Cooperação e Integração Universitária da UDUAL, sendo que este tem sua origem reconhecida no marco do ENLACES em 2015. Essa ação está fundamentada no Documento Base do Espaço, em que se iniciou um Plano Piloto no qual nove universidades da região, em sua maioria equivalentes, homologariam planos de estudo de sete licenciaturas/bacharelados, levando em consideração o respeito à diversidade estrutural e cultural de cada universidade e os seus próprios critérios de avaliação por meio de um programa multilateral da região da América Latina e do Caribe, programa este em que seriam plenamente reconhecidos os créditos e diplomas universitários de certos programas. Apresenta-se a seguir, no Quadro 13, as licenciaturas/bacharelados e as universidades participantes em cada área desse projeto:

Acreditação em Ciências Sociais, Contábeis e Administrativas na Educação Superior da América Latina (CACSLA), Agência Centro-Americana de Acreditação de Pós-Graduação (ACAP).

[97] **Argentina** – Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU); **Bolívia** – Comissão Nacional de Acreditação de Carreiras Universitárias (CNACU); **Brasil** – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres); **Chile** – Comissão Nacional de Acreditação (CNA-Chile); **Colômbia** – Conselho Nacional de Acreditação (CNA-Colômbia); **Paraguai** – Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (ANEAES); **Uruguai** – Comissão *Ad Hoc* de Acreditação – Ministério da Educação e Cultura; **Venezuela** – Comitê para Avaliação e Acreditação de Programas e Instituições de Ensino Superior (CEAPIES) – Ministério do Poder Popular para a Educação Universitária.

[98] Arcu-sul – Sistema Regional de Acreditação de Cursos Universitários (abordado no capítulo 1).

Quadro 13 – Áreas e universidades participantes do Plano Piloto[99]

Áreas	Universidades
Administração	Pontifícia Universidade Católica do Peru, Universidade de Guadalajara, Universidade do Panamá, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Nacional Autônoma do México, Universidade Nacional da Colômbia, Universidade Nacional de San Juan
Enfermagem	Universidade do Panamá, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Nacional Autônoma do México, Universidade Nacional de Avellaneda, Universidade Nacional da Colômbia, Universidade Nacional de San Juan
Filosofia	Pontifícia Universidade Católica do Peru, Universidade de Havana, Universidade do Panamá, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Nacional Autônoma do México, Universidade Nacional da Colômbia, Universidade Nacional de San Juan
Física	Pontifícia Universidade Católica do Peru, Universidade de Guadalajara, Universidade de Havana, Universidade do Panamá, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Nacional Autônoma do México, Universidade Nacional da Colômbia
Engenharia Civil	Pontifícia Universidade Católica do Peru, Universidade do Panamá, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Nacional Autônoma do México, Universidade Nacional da Colômbia, Universidade Nacional de San Juan
Matemática	Pontifícia Universidade Católica do Peru, Universidade de Guadalajara, Universidade de Havana, Universidade do Panamá, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Nacional Autônoma do México, Universidade Nacional da Colômbia, Universidade Nacional de San Juan
Química	Pontifícia Universidade Católica do Peru, Universidade de Guadalajara, Universidade de Havana, Universidade do Panamá, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Nacional Autônoma do México, Universidade Nacional da Colômbia

Fonte: Elaboração própria baseada em ENLACES (2018b).

2.4.3. Ciência, Tecnologia e Inovação

O eixo Ciência, Tecnologia e Inovação está sob a incumbência da Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM). Houve diferentes iniciativas de colaboração dessa Associação para o processo de construção do ENLACES. Mas destaca-se aqui a primeira

[99] Os planos de estudos dessas graduações de cada universidade estão disponíveis no site do ENLACES.

reunião oficial do grupo intitulada Ciência, Tecnologia e Inovação do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, ocorrida em 2014, em Buenos Aires, Argentina.

Ressalta-se também a parceria da AUGM com a Oficina Regional de Ciência para América Latina e Caribe da Unesco, na organização das diferentes edições do Fórum Aberto de Ciências para a América Latina e o Caribe, Fórum CILAC, que apresenta como objetivo principal a criação de um espaço dinâmico e inclusivo para debater, planejar e monitorar a integração científico-tecnológica da região e o papel do sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) para o desenvolvimento sustentável da América Latina e do Caribe.

A AUGM é uma rede de universidades públicas autônomas e autogovernadas pertencentes aos países Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, que foi constituída em 1991, tendo entre seus objetivos o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, incluindo processos de inovação, adaptação e transferência de tecnologia, em áreas estratégicas.

A Associação conta com cinco comissões permanentes, dentre elas a comissão de ciência, tecnologia e inovação, que tem como finalidades: aconselhar os órgãos da AUGM em ciência, tecnologia e inovação (CTI); interagir com as áreas acadêmicas para aprofundar as ações da CTI; propor diretrizes para os programas da AUGM e as atividades concomitantes para aumentar o impacto no quadro das políticas institucionais em CTI; desenvolver um papel ativo na responsabilidade da AUGM no Espaço de Educação Superior da América Latina e do Caribe; e cooperar no vínculo estabelecido com o Escritório Regional da Unesco para a Ciência na América Latina e no Caribe (AUGM, 2020).

Na III reunião dessa comissão, ocorrida em 2017, reforçou-se, como um dos objetivos, contribuir para o ENLACES e o Escritório Regional de Ciências da Unesco na América Latina e no Caribe, a fim de definir metas e ações conjuntas relacionadas ao desenvolvimento da CTI na região. O acordo da AUGM com o Escritório na coordenação das edições do Fórum Aberto de Ciência para a América Latina e o Caribe (CILAC) tem como propósito vincular o trabalho da comissão de ciência, tecnologia e inovação com esse Fórum em diferentes perspectivas, mas em particular o trabalho da AUGM como responsável do eixo CTI no âmbito do ENLACES (ACTA, 2016; ACTA, 2017).

O Fórum CILAC constitui uma plataforma no intuito de fortalecer as políticas de ciência, tecnologia e inovação dos países da região latino-americana e caribenha, considerando que a América Latina e o Caribe encontram-se em uma posição desvantajosa no que se refere ao investimento em ciência e tecnologia (SAGASTI, 2018).

Entre as regiões com maior investimento em pesquisa e desenvolvimento que concentram as maiores porcentagens do total mundial, estão a Ásia (41%), os Estados Unidos e o Canadá (27%) e a Europa (22%). No caso da América Latina e do Caribe, o investimento é de apenas 3,5% (SAGASTI, 2018).

Conforme o autor, diferentes propostas de cooperação regional vêm sendo discutidas em conferências, reuniões, entre outros eventos, tendo como um dos propósitos o fortalecimento e desenvolvimento da região latino-americana e caribenha. No primeiro CILAC, houve uma análise sobre a possibilidade de se criar programas multilaterais de cooperação em ciência e tecnologia, bem como um mecanismo financeiro para viabilizar a implementação.

Tem-se mais à frente, no II Fórum CILAC, um documento que consiste em uma proposta de criação de um programa regional de ciência, tecnologia e inovação para a região. Nesse sentido, Sagasti (2018) ressalta que um programa de cooperação regional em ciência e tecnologia, para ser efetivo, deve incluir:

> Projetos conjuntos de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, apoio à formulação e implementação de políticas e estratégias, treinamento de profissionais de alto nível e eliminação de barreiras à colaboração acadêmica e uma facilidade financeira que mobilizaria recursos para implementá-lo (SAGASTI, 2018, p. 9)[100].

Considera-se a espinha dorsal do Fórum CILAC a agenda de política de ciência, tecnologia e inovação, tendo como finalidade colocar em discussão as questões presentes e futuras dessa agenda na região da América Latina e do Caribe (CILAC, 2018).

Nesse âmbito, entre as ações promovidas pela AUGM no ENLACES, por meio do grupo de trabalho de Ciência, Tecnologia e Inovação, dá-se ênfase ao propósito de uma agenda que seja voltada para o uso da capacidade instalada nas universidades latino-americanas, fomentando, assim, acordos em nível das redes nacionais e regionais. O grupo também se responsabilizou em lançar na II Conferência Geral do ENLACES[101] uma proposta com um título *Proyectos de colaboración académica, científica y tecnológica como motor de desarrollo en la región, en el marco de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. Além disso, propõe-se um mapeamento da pós-graduação da região e o trabalho articulado com a Comissão Permanente de Pós-graduação da AUGM, ação que já vem se realizando (ACTA, 2020).

---

[100] "*Proyectos conjuntos de investigación científica y desarrollo tecnológico, apoyo a la formulación e implementación de políticas y estrategias, formación de profesionales de alto nivel y eliminación de barreras para la colaboración académica, y una facilidad financiera que movilizaría recursos para ponerlo en práctica*" (SAGASTI, 2018, p. 9).

[101] A II Conferência Geral do ENLACES estava prevista para ser realizada nos dias 4 e 5 de maio de 2020, na Colômbia. Contudo, devido à situação da pandemia da Covid-19, a Conferência foi adiada sem data prevista.

2.4.4. Responsabilidade Social Universitária

O eixo Responsabilidade Social Universitária está a cargo do Conselho Superior Universitário Centro-americano (CSUCA) e teve sua primeira reunião em 2014. A partir de então, vêm se realizando ações que envolvem as redes acadêmicas nacionais e regionais da América Latina e do Caribe. As ações estão sendo promovidas por meio da abertura para participação das partes interessadas de todas as regiões do continente nos seus próprios programas e atos de cada rede e associação envolvida.

O Conselho, constituído em 1948, tem como foco contribuir para o fortalecimento e integração da educação superior na região centro-americana, promovendo o desenvolvimento das universidades públicas na região no marco da autonomia universitária (CSUCA, [s/d]).

O CSUCA conta com sistemas universitários regionais[102] criados no IV Congresso Universitário Centro-americano, em 1995, na perspectiva de integração regional da educação superior centro-americana. O Sistema Centro-Americano de Relacionamento Universidade-Sociedade (SICAUS) é um desses sistemas (CSUCA, 2018). O SICAUS, de natureza acadêmica e técnica, interage com os diferentes setores da sociedade e do Estado, visando contribuir para os processos de integração e desenvolvimento regional (PIRESC, 2016).

Entre as ações desse Sistema, está a realização de assembleias regionais em que se planificam ações no intuito de fortalecer a progressão da função social da universidade, bem como se analisam questões de importância estratégica para a região e se elaboram propostas que influenciem a solução de problemas sociais. Em 2011, foi deliberado sobre o fortalecimento dos processos de vinculação das universidades-membro da CSUCA com as sociedades dos países da região, uma vez que se reconheceu que a relação universidade-sociedade surge como uma função básica da universidade pública latino-americana (CHINCHILLA, 2016; SICAUS, 2013).

De acordo com Tünnermann Bernheim (2018), a universidade latino-americana, a partir da Reforma de Córdoba de 1918, recebeu como incumbência a função social, além das funções tradicionais de docência e pesquisa. Na atualidade, o tema da responsabilidade social das universidades tem um espaço de destaque nos debates.

[102] Sistema Centro-americano de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (SICEVAES); Sistema Regional Centro-Americano e do Caribe de Pesquisa e Pós-graduação (SIRCIP); Sistema Regional de Vida Estudantil (SIREVE); Sistema de Internacionalização da Educação Superior da América Central (SIESCA); Sistema Centro-Americano de Relacionamento Universidade-Sociedade (SICAUS); Sistema Integrado de Informação Documental Centro-Americano (SIIDCA); Sistema Editorial Universitário Centro-americano (SEDUCA).

Surge nesse contexto o conceito de Responsabilidade Social Universitária, que tenta "dar um novo significado à função social e às tarefas tradicionais do Serviço Social Universitário, que certamente representam uma das formas concretas de trazer essa responsabilidade à realidade" (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2018, p. 245)[103].

Dessa maneira, a Responsabilidade Social Universitária coopera, conforme o autor, para elucidar e fortalecer a relação entre a universidade e a sociedade, permitindo, com sua prática, a realização de projetos alternativos com base na solidariedade, bem como na inclusão de setores marginalizados da sociedade.

No que concerne ao eixo Responsabilidade Social Universitária, ações vêm sendo realizadas no âmbito de redes acadêmicas nacionais e regionais da região latino-americana, conforme mencionado anteriormente. No entanto, não se encontram especificamente informações sobre ações do grupo de trabalho desse eixo no âmbito do ENLACES.

Há que se ressaltar que existem diferentes ações na região focadas nos eixos abordados aqui, ações essas que estão sendo realizadas por meio de organizações, redes, bem como instituições de educação superior. A proposta de efetivação de um espaço comum na região visa articular os projetos já existentes nessas áreas, assim como ampliá-los para toda a região.

[103] "*Dar una resignificación a la función social y a las tradicionales tareas de Servicio Social Universitario, que por cierto representan una de las formas concretas de llevar a la realidad esa responsabilidad*" (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2018, p. 245).

3. ENLACES: UM PROCESSO TORTUOSO

O processo de construção do ENLACES, conforme já apontado nesta pesquisa, tem um percurso de mais de uma década desde o lançamento de sua proposta. Esse percurso envolveu e envolve diferentes aspectos – abordados neste capítulo – e que influenciam a tentativa de sua consolidação. Apesar da baixa projeção por parte de alguns atores da educação superior para efetivação desse processo, há aqueles que apostam nele, apontando o ENLACES como um representante da educação superior na região.

Para melhor compreensão desse processo – além do cenário apresentado em capítulos anteriores sobre a iniciativa de construção do ENLACES e seus desdobramentos, com base nas poucas produções existentes sobre o Espaço, bem como na análise de documentos referentes a ele, etapa essa que proporcionou informações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa –, foi necessária a realização da pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas que permitiram um olhar mais aprofundado sobre a dinâmica real das discussões na busca do desenvolvimento do ENLACES.

Esse olhar começou a ser clareado por meio da participação no evento *Camino a Fiesa* 2020 – ocorrido em Mar del Plata, Argentina, em setembro de 2019 –, em que se discutiu sobre o ENLACES, na mesa denominada *Próximos pasos en "ENLACES": Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior – Construyendo relaciones intra e interregionales*. Os participantes que discorreram sobre o Espaço são pessoas ligadas, direta ou indiretamente, à construção do ENLACES. São eles: Carlos Hernando Forero, então diretor Executivo da Associação Colombiana de Universidades (ASCUN); Delfina Veiravé, vice-presidente do Conselho Interuniversitário Nacional da Argentina (CIN); Jesús López Macedo, diretor-geral de estratégia internacional da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior (ANUIES); Nicolas Bruno Maillard, então secretário de relações internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Targino de Araújo Filho, representando a Associação Nacional de Instituições Federais de Educação Superior do Brasil (Andifes); e Álvaro Maglia, então secretário executivo da Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM).

Nesse evento, houve a oportunidade de um primeiro contato com uma pessoa-chave que faz parte do processo de construção do ENLACES, bem como com outros atores. Sendo assim, a partir desse evento, viabilizou-se a escolha de pessoas que seriam entrevistadas. Essas pessoas foram selecionadas conforme os critérios apontados na metodologia desta pesquisa. A partir de então, uma lista com os nomes dessas pessoas foi sistematizada.

As entrevistas realizadas contaram com a participação de seis brasileiros que tiveram ou têm algum vínculo com o processo do ENLACES, além de mais três brasileiros que têm um papel destacado nesse processo, isso porque participaram de organizações latino-americanas que são membros do Espaço ou que desempenharam um papel no ENLACES, sendo essas três pessoas: a professora Ana Lúcia Gazzola, que estava na direção do IESALC e que foi quem propôs a criação do ENLACES em parceria com os atores da educação superior da região; o professor José Tadeu Jorge, que presidiu a União de Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL); e Mateus Fiorentini, que foi secretário executivo da Organização Continental Latino-americana e Caribenha de Estudantes (OCLAE).

Além disso, também, foram selecionados sete atores estrangeiros que estão envolvidos com o processo de construção do ENLACES para a realização das entrevistas; contudo, desses, apenas quatro retornaram e aceitaram conceder entrevista[104].

Nesse sentido, apresenta-se a seguir o quadro com as informações sobre as pessoas que participaram das entrevistas. Contudo, ressalta-se que nove participantes, de um total de 13, concordaram em ser identificados. Para os entrevistados que não autorizaram a identificação, utilizou-se um pseudônimo, contemplando, assim, as diretrizes éticas da pesquisa.

[104] Ressalta-se que um dos sete atores estrangeiros contatados para participar das entrevistas foi um representante do IESALC; contudo, não concedeu entrevista.

Quadro 14 – Lista dos entrevistados

Entrevistado	**Descrição**
Entrevistado 1 – Marcelo Knobel	Reitor da Unicamp
Entrevistado 2 – Mário Rodrigues (pseudônimo)	Vinculado a uma organização-membro do ENLACES
Entrevistado 3 – Nicolas Maillard	Ex-secretário de relações internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Entrevistado 4 – Paulo Speller	Ex-Secretário-Geral da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura - OEI
Entrevistado 5 – Rui Vicente Oppermann	Ex-reitor da UFRGS
Entrevistado 6 – Mateus Fiorentini	Ex-secretário executivo da Organização Continental Latino-americana e Caribenha de Estudantes (OCLAE)
Entrevistado 7 – Ana Lúcia Gazzola	Ex-diretora do Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC)
Entrevistado 8 – Alfredo García (pseudônimo)	Vinculado a uma organização-membro do ENLACES
Entrevistado 9 – José Tadeu Jorge	Ex-presidente da União de Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL); ex-reitor da Unicamp
Entrevistado 10 – Álvaro Maglia Canzani	Ex-secretário executivo da Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM).
Entrevistado 11 – Benjamin Ramos (pseudônimo)	Vinculado a uma organização-membro do ENLACES
Entrevistado 12 – Rafael Molina (pseudônimo)	Vinculado a uma organização-membro do ENLACES
Entrevistado 13 – Stela Meneghel	Professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB/SC); ex-membro da Comissão de Implantação da Universidade da Integração Latino-Americana/UNILA; ex-assessora no IESALC

Fonte: Elaboração própria

Sendo assim, na tentativa de compreensão do processo de construção do ENLACES, que é tão sinuoso, este capítulo apresenta as principais análises sobre esse processo. Para isso formularam-se – com base nos dados dos documentos, das entrevistas, bem como apoiando-se no referencial teórico – as seguintes categorias de análise: a) viabilidade do ENLACES; b)

entraves e avanços no processo do ENLACES; c) potencialidade do ENLACES como propulsor da regionalidade; d) rumos para a consolidação do ENLACES.

Nessa busca, também são ponderadas no decorrer do texto questões essenciais que estão relacionadas ao que se propõe na metodologia desta pesquisa e que são baseadas nos referenciais da Economia Política Cultural e Crítica da Educação (CCPEE) e no novo regionalismo, sendo elas: Que tipo de espaço é esse que está sendo proposto? Há viabilidade? Quais são os princípios tácitos? Para quem está sendo formado? Além dessas questões, busca-se entender se o ENLACES poderia ser considerado um possível agente da regionalidade, conceito fundamental para a perspectiva do novo regionalismo.

Com o intuito de contemplar no decorrer do texto as categorias de análise propostas e as questões levantadas, o capítulo foi estruturado em quatro seções e quatro subseções, sendo três delas (A viabilidade de um espaço comum de educação superior; Entraves e avanços: qual é o caminho para a consolidação do ENLACES; Um agente na construção da regionalidade?) diretamente relacionadas às categorias de análise, citadas anteriormente.

3.1. A viabilidade de um espaço comum de educação superior

Conforme apontado no decorrer desta pesquisa, a região latino-americana e caribenha sofre com idas e vindas no processo de integração regional. Nesse sentido, já surgiram diferentes tentativas no intuito de integrar academicamente a região, mas o que se tem conseguido até o momento são iniciativas pontuais e que obtiveram algum êxito. Diante disso, a construção de um espaço comum de educação superior para a região é vista como um possível caminho para a efetivação dessa integração. A questão que surge nesse cenário é se é viável a construção desse espaço.

A resposta para essa pergunta, a princípio, pode parecer simples: sim ou não. Mas o que está latente nesse processo deve ser analisado, visto que se está falando de uma região com multiplicidades e com uma formação histórica e cultural distinta de outras regiões. Para além disso, é fundamental considerar que tipo de espaço é esse que está sendo proposto.

Os entrevistados, Speller, Jorge e Ramos (2021) apontam como viável a construção de um espaço comum de educação superior na região, mas não deixam de ressaltar a complexidade e as enormes dificuldades para a efetivação desse espaço. Conforme Jorge (2021), a viabilidade desse espaço depende de vontade política, bem como de uma estratégia apropriada que consiga atenuar as diferenças existentes entre os países e, por conseguinte, entre as universidades.

Knobel (2021), sem deixar de apontar a dificuldade para a construção desse espaço, observa alguns aspectos que considera favoráveis a essa viabilidade: a língua, uma vez que a maioria das universidades tem como base o espanhol, com exceção das universidades brasileiras (mesmo assim, não considera essa diferença linguística uma grande barreira); o calendário, pois se tem essencialmente o mesmo calendário acadêmico; o fuso horário, que basicamente é o mesmo; e as realidades próximas e similares.

Apesar disso, não deixa de enfatizar que a heterogeneidade das instituições de educação superior é um aspecto a ser apontado na dificuldade de constituição desse espaço. Esse, porém, não é o maior problema nesse processo, posto que, de acordo com o entrevistado:

> O grande problema que temos na América Latina é um pouco esta falta de visão da importância estratégica da educação superior por parte dos governos, a própria instabilidade nos governos e as mudanças que não viram projeto de Estado, mas sim um projeto de governo (KNOBEL, 2021).

As barreiras para a efetivação desse espaço são apontadas por diferentes aspectos. Jorge (2021) assinala que cada país da região tem um sistema universitário muito próprio e menciona como exemplo a burocracia acadêmica brasileira. Para ele, se não se conseguiu ainda um ENLACES brasileiro, mais difícil ainda seria construir esse espaço na América Latina incluindo o Caribe, pois as barreiras são enormes.

Canzani (2019) pontua a complexidade da região latino-americana, e, quando se pensa em América Latina e Caribe, isso se apresenta mais complicado, já que são duas regiões com realidades bastante distintas. Contudo, reforça a necessidade de avançar nessa integração, que envolve em sua visão um empenho diário na construção desse espaço.

Da mesma forma, Tamarit (2018) afirma que se tem realizado esforços no intuito de uma convergência na região, mas reforça a dificuldade de se construir vínculos entre a América Latina e a América Caribenha não latina, pontuando a peculiaridade da região em contemplar duas sub-regiões tão fortemente desassociadas.

De maneira mais específica, a complexidade da região e a desigualdade são assinaladas por Santin e Caregnato (2020) na esfera da ciência e tecnologia. A "ciência regional está marcada por forte desigualdade, liderada por poucos países e caracterizada por uma baixa integração regional" (p. 13)[105]. As autoras reforçam que a desigualdade está na base da ciência regional, sendo que as disparidades são reveladas nas capacidades dos países e territórios da América Latina e do Caribe. Entre os diferentes aspectos que demonstram essas disparidades,

[105] "*La ciencia regional está marcada por fuerte desigualdad, liderada por pocos países y caracterizada por una baja integración regional*" (SANTIN; CAREGNATO, 2020, p. 13).

apontam a distribuição de investimentos para a área. Brasil, México e Argentina representam 83% dos investimentos da região; os 17% restantes constituem a soma do investimento dos demais países.

A questão de que os sistemas e instituições de educação superior possuem diferenças expressivas em "termos organizacionais, regulamentares, de composição e dimensão" (CARVALHO, 2010b, p. 52)[106] apresenta-se como aspecto complicado. Diante disso, desenvolver a cooperação e integração acadêmicas na região é um desafio, principalmente quando se pensa em um espaço comum que contemple toda a região.

Fiorentini (2021) assinala como barreiras ou supostas barreiras para esse processo: a questão linguística, a questão econômica e a sobreposição de uma cultura acadêmica em detrimento da outra. Na visão do entrevistado, ao equacionar essas complexidades, o caminho para a viabilidade desse espaço está aberto, pois seu próprio êxito está relacionado à superação da visão focada nas assimetrias.

Para ele, enxergar as semelhanças é uma direção para esse processo, posto que se tem uma trajetória histórica parecida na região, experiências sociais similares e, de certa forma, uma identidade linguística. De acordo com Santin e Caregnato (2020, p. 26), a despeito de que "[...] cada país tenha um perfil diferente e diferentes interesses de investigação, existem muito mais semelhanças e interesses comuns que justificam a colaboração e parcerias estratégicas entre as nações"[107].

Atrelada a isso, a viabilidade desse espaço está vinculada à vontade política, à disposição das universidades e à capacidade de construir uma síntese do que seria esse modelo (FIORENTINI, 2021). Na perspectiva do entrevistado Oppermann (2021), a viabilidade está ligada em boa medida à capacidade de organização.

Fernández Lamarra (2015) argumenta que uma possível viabilidade para a construção de um espaço comum de educação superior está relacionada a uma autêntica articulação convergente, que deve partir de uma identificação das assimetrias e estratégias, bem como de consensos.

Entre a maioria dos entrevistados, há consonância quanto à viabilidade desse espaço, mas esses não deixam de apontar as barreiras existentes. Esse consenso, contudo, não abarca a concepção de todos aqueles que estão envolvidos nesse processo. García (2021) vê como muito

---

[106] "*Términos organizacionales, normativos, de composición y dimensión*" (CARVALHO, 2010b, p. 52).

[107] "[...] *cada país tenga un perfil distinto y diferentes intereses de investigación, hay muchas más similitudes e intereses comunes que justifican la colaboración y las asociaciones estratégicas entre las naciones*" (SANTIN; CAREGNATO, 2020, p. 26).

difícil a construção desse espaço, salientando que isso está relacionado a diferentes razões, mas dá destaque para a resistência das universidades na América Latina em chegar a um acordo entre si, pois acredita que essas são zelosas em sua maneira de funcionar e que há pouca confiança entre elas. A difícil construção desse espaço também é pontuada por Molina (2021), que coloca como um grande obstáculo para isso a falta de compromisso e trabalho conjunto dos governos. "Atuamos de um modo infantil na América Latina, onde as ideologias de algum modo marcam a relação entre nossos países", ressalta o entrevistado.

Nessa linha, Chacón (2020) defende que, para se conseguir um processo de integração acadêmica na região, os esforços e as decisões das universidades não são suficientes, sendo necessária a vontade dos governos. Diante desse cenário, Suárez Cretton (2017) assinala que a convergência dos sistemas de educação, bem como a criação de um espaço comum de educação superior na região, é algo complexo de se alcançar.

O caminho para a construção desse espaço se apresenta sinuoso, uma vez que se tem, por um lado, grandes obstáculos e, por um outro, algumas possibilidades. A visão dos atores que estão inseridos no âmbito da educação superior diverge não somente em relação à viabilidade, mas também a que tipo de espaço deve ser esse. É bem verdade, conforme Carvalho (2010b), que, no debate sobre o futuro da educação superior, o conceito de espaços regionais tem sido assimilado, tendo como modelo o cenário europeu.

Ao considerar os êxitos alcançados pela experiência europeia, deveria e seria possível para o ENLACES seguir a lógica de construção do espaço comum europeu de educação superior? Para Brunner (2009), apesar de alguns aspectos na América Latina, como a geografia, a história e as línguas, serem apontados como fatores que formam uma base favorável para um processo ao modelo Bolonha na região latino-americana, o desenvolvimento de um espaço comum de educação superior na região se depara com obstáculos presumíveis, como barreiras estruturais, organizacionais e funcionais, além de a atuação dos governos da região limitarem cada vez mais a questão do financiamento.

Partindo do princípio de que a harmonização dos sistemas de educação superior proposta pelo Processo de Bolonha segue um parâmetro de estandardização – a despeito de alguns pesquisadores afirmarem ser esse processo uma convergência e não uma padronização dos sistemas –, esse processo não seria adequado para se aplicar à região latino-americana e caribenha (GACEL-ÁVILA, 2015).

A construção do espaço europeu de educação superior consequentemente seguiu, de certa maneira, o sentido da integração europeia, que partiu da decisão de governos com uma lógica de cima para baixo, ocorrendo adequações no processo. Quando se decidiu fazer a

integração da educação, houve uma decisão de cúpula dos países, sendo apresentados para os sistemas universitários alguns pontos flexíveis para a viabilidade de adesão ao processo. Isso contou com um financiamento que favoreceu o processo de convencimento (JORGE, 2021).

Essa lógica, conforme o entrevistado, torna-se inviável para a região latino-americana, principalmente pela questão cultural, pela própria maneira do povo da região pensar. Mesmo que se aplique todo o dinheiro do mundo na tentativa de construção de um espaço comum de educação superior na região aos moldes da experiência europeia, não seria viável sua efetivação, pois haveria uma resistência muito forte.

Essa resistência estaria ligada de algum modo ao que Gacel-Ávila (2015) pontua: um processo intergovernamental é visto com certa desconfiança pelas universidades e suas associações em nível regional, pois preservam os valores de diversidade dos sistemas de educação superior e de autonomia institucional.

Carvalho (2010b) analisa que a dificuldade de adesão na região latino-americana e caribenha às estratégias similares às que propõe a Declaração de Bolonha está ligada aos seguintes aspectos:

> Os processos de integração regional são ainda tímidos e de dimensão reduzida, não existe uma organização supranacional capaz de mobilizar e assegurar a adesão de países a programas de carácter regional, faltam recursos e prevalecem, além disso, enormes deficiências entre os sistemas de educação superior da região, caracterizados por uma extrema diversidade das estruturas institucionais dos sistemas nacionais de educação superior (CARVALHO, 2010b, p. 52)[108].

Há que se ponderar que o ENLACES se torna a princípio inviável na lógica de construção de um espaço comum aos moldes europeus, dado que a região não apresenta características para seguir esse modelo de espaço, assim como a não aceitação dos atores da educação superior a esse tipo de espaço é um fator forte apontado pelo entrevistado Jorge (2021). Nessa perspectiva, Gazzola (2021) afirma que o modelo de Bolonha foi proposto para a região, mas, de acordo com a entrevistada, houve resistência. Apesar de existir aqueles que queriam aderir ao pacto, houve relutância nas universidades e não se avançou com essa adesão.

Mesmo assim, o modelo *Tuning* – extensão do Processo de Bolonha –, mencionado na introdução desta pesquisa, alcançou a região latino-americana por meio do Projeto Alfa *Tuning*

---

[108] *"Los procesos de integración regional aún son tímidos y de dimensión reducida, no existe una organización supranacional capaz de movilizar y asegurar la adhesión de países a programas de carácter regional, faltan recursos y prevalecen, además, enormes deficiencias entre los sistemas de educación superior en la región, caracterizados por una extrema diversidad de las estructuras institucionales de los sistemas nacionales de educación superior"* (CARVALHO, 2010b, p. 52).

América Latina, projeto este que apresentava como alvo a construção de um espaço comum latino-americano em convergência com a Europa. Conforme Rueda (2017), com a mesma lógica do *Tuning* europeu, o *Tuning* América Latina baseava-se na afinação de currículos por meio de competências genéricas e específicas[109]. Por mais que não tenha havido uma adesão de modo consistente a esse projeto na região, segundo Rueda (2017) o projeto se estendeu a 18 países da América Latina com a participação de diferentes universidades.

A despeito de esse projeto ter como principal objetivo colaborar para a construção de um espaço comum na região (RUEDA, 2017), não se apresenta a princípio nenhuma relação com a proposta de construção do ENLACES, pois esse Espaço se propõe a ser um interlocutor que visa fortalecer a cooperação sul-sul e a integração acadêmica intrarregional, priorizando o desenvolvimento da região, sem que haja importação de um modelo europeu.

Para o entrevistado Ramos (2021), esse projeto e o processo do ENLACES possuem pilares diferentes, e diz ter a impressão de que o projeto *Tuning* veio numa perspectiva de expansão do espaço europeu de educação superior, o que não necessariamente seria bom para a identidade da região latino-americana e caribenha. Ferreira (2014) aponta essa expansão ao destacar que o modelo educacional europeu ultrapassou suas fronteiras e alcançou regiões com realidades distintas.

Apesar de alguns atores do âmbito da educação superior compreenderem que a construção de um espaço comum deva se inspirar no modelo europeu, e Ferreira e Oliveira (2010) apontarem que o ENLACES aproxima-se do Processo de Bolonha, entende-se que o ENLACES apresenta-se, de certa forma, na contramão dessa ideia, uma vez que, para Eiró e Catani (2011, p. 118), da forma como hoje estão colocados, "os projetos *Tuning* caracterizam-se como uma proposta de formar prioritariamente para o mercado de trabalho – mais do que para a unificação do bloco latino-americano".

---

[109] As 27 competências genéricas para todas as áreas temáticas são: 1) capacidade de abstração, análise e síntese; 2) capacidade de aplicar os conhecimentos na prática; 3) capacidade para organizar e planificar o tempo; 4) conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão; 5) responsabilidade social e compromisso cidadão; 6) capacidade de comunicação oral e escrita; 7) capacidade de comunicação em um segundo idioma; 8) habilidades na utilização das tecnologias da informação e da comunicação; 9) capacidade de investigação; 10) capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente; 11) habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas; 12) capacidade crítica e autocrítica; 13) capacidade para agir em novas situações; 14) capacidade criativa; 15) capacidade para identificar, delinear e resolver problemas; 16) capacidade para tomar decisões; 17) capacidade de trabalho em equipe; 18) habilidades interpessoais; 19) capacidade de motivar e conduzir a metas comuns; 20) compromisso com a preservação do meio ambiente; 21) compromisso com seu meio sociocultural; 22) valoração e respeito pela diversidade e pelo multicultural; 23) habilidade para trabalhar em contextos internacionais; 24) habilidade para trabalhar de forma autônoma; 25) capacidade para formulação e gestão de projetos; 26) compromisso ético; 27) compromisso com a qualidade. Para informações sobre as competências específicas de cada curso, acessar a página oficial do Projeto Alfa *Tuning* América Latina: <http://www.tuningal.org/pt/competencias>.

Além disso, para uma parte dos agentes participantes desse processo, o ENLACES deve ser conduzido pelos atores da educação superior, tendo destaque as associações, redes e conselhos de reitores. Para o entrevistado Jorge (2021), esse processo deve ser conduzido pelas próprias universidades. Nesse sentido, considera-se isso diferentemente do proposto no projeto Alfa *Tuning* América Latina.

À vista disso, conforme Maillard (2021), as universidades latino-americanas, por meio de iniciativas como o ENLACES, invertem em certo sentido a lógica europeia e podem criar aos poucos um conjunto de práticas, ou seja, para o entrevistado a expectativa e o envolvimento é criar possibilidades com o ENLACES para que as políticas acadêmicas acabem influenciando as políticas de Estado, diferentemente da Europa, em que uma política acadêmica deriva de decisões de políticas de Estado.

Os princípios defendidos por boa parte dos atores envolvidos no desenvolvimento do ENLACES apontam para um processo que deve seguir a estratégia de baixo para cima. Seria esse um dos aspectos que contribuiriam para a viabilidade do ENLACES, pois quebra uma das barreiras apontadas por Jorge (2021), que é a resistência a um modelo de cima para baixo.

Como já mencionado, o embrião do ENLACES surgiu na Conferência Regional de Educação Superior de 2008, no âmbito do IESALC, sob a gestão da professora Ana Lúcia Gazzola. De acordo com Carvalho (2010b), o ENLACES nasce com o propósito de promover a cooperação solidária, que é, para ele, a única estratégia viável para as transformações que são necessárias na região e para a construção de um espaço comum.

Com base nos documentos e nas falas dos entrevistados, entende-se que o ENLACES se propõe a ser um espaço que visa fortalecer a integração acadêmica regional valorizando especialmente a cooperação sul-sul, sob os princípios da cooperação solidária e da autonomia universitária, com o foco principal de ser um interlocutor regional para a educação superior e sem interferir ou mesmo prejudicar as iniciativas existentes, mas buscando o fortalecimento dessas.

Diante disso, a proposta do ENLACES de integração acadêmica regional, pelo menos no que é intentado, apresenta-se a princípio como algo a beneficiar a região e a promover uma integração que está alicerçada na cooperação regional. Isso seria um tipo de regionalismo favorável para a região. Compreender que tipo de regionalismo é esse que está sendo proposto é essencial, de acordo com Söderbaum (2004).

Guadilla (2010) aponta como fundamental ter uma instância regional que proporcione a convergência das experiências de integração acadêmica na região, sendo o ENLACES nomeado como esse âmbito na CRES de 2008. Canzani (2019) assinala que a pretensão do ENLACES é

de poder ser um veículo para articular a educação superior na região, assim como ser um representante fidedigno da educação superior regional diante de outros espaços de educação superior.

Esses outros espaços na região existem por meio de redes acadêmicas, organizações de universidades, associações, entre outros; que já realizam, de maneira não tão abrangente, ações no âmbito da integração acadêmica regional. Em vista disso, Canzani (2019) afirma que o alvo do ENLACES não é criar estruturas novas, mas sim vincular o que já é realizado, fazer melhor, além de fazer com o critério latino-americano e caribenho, no intuito de fortalecer a educação superior em toda a região; envolvendo todos os componentes fundamentais, como: pesquisa, ciência, tecnologia, inovação, mobilidade, ensino, extensão universitária.

O ENLACES poderia ser um guarda-chuva que abarcaria as diferentes redes e ações que são realizadas às vezes de maneira não coordenada, mas que de alguma forma contemplam a diversidade que existe na região, conforme a visão do entrevistado Rodrigues (2021). Isso reforçaria a ideia do ENLACES como um projeto regional que envolve uma variedade de atores. Dessa maneira, seria possível caracterizá-lo como uma rede regional.

À vista disso, considera-se que o ENLACES é um processo que faz parte da onda do novo regionalismo, posto que o ENLACES tende a se tornar uma rede regional na área temática da educação. Nesse sentido, Sördebaum (2008) assinala que o novo regionalismo pode ser também caracterizado pela rica variedade de atores, resultando em multiplicidades de redes regionais em diferentes áreas temáticas.

O papel dos atores da educação superior é destacado como fundamental para o andamento desse espaço, que preza por esses princípios. Nessa direção, Canzani (2019) reforça que a condução do ENLACES deve ser pelos atores da educação superior e afirma que foram realmente as universidades e as organizações de universidades, conselhos de reitores e redes acadêmicas que levaram a cabo a construção desse Espaço, isso apesar de os documentos finais da CRES 2008 atribuírem a responsabilidade de implementar o ENLACES aos governos e organismos multilaterais.

Dessa maneira, observa-se que, nesse processo, o papel dos diferentes atores tem uma grande relevância. A condução desse processo por aqueles que conhecem de maneira mais direta o âmbito da educação superior, por vivenciar o dia a dia da realidade acadêmica na região, aponta para o fortalecimento da base regional. Em face disso, é possível assinalar que o ENLACES como proposta de integração acadêmica regional vai ao encontro do que Sördebaum (2015) destaca no novo regionalismo, que é a relevância que os diferentes atores ganharam nessa abordagem, inclusive os atores não estatais.

A entrevistada Gazzola (2021) pondera que, apesar de os documentos apontarem que a construção deve formar parte da agenda dos governos e dos organismos multilaterais, o que se pretendia com isso era adquirir o apoio desses agentes, mas, na essência, o ENLACES deveria ser conduzido pela comunidade da educação superior. A proposta do ENLACES foi lançada pela CRES 2008 no âmbito do IESALC, porém, na perspectiva da gestão do IESALC, na qual foi proposto o Espaço, o desenvolvimento deveria acontecer por meio dos atores da educação superior.

Apesar de haver entre os atores que fazem parte das organizações-membro do ENLACES o consenso de que o processo desse Espaço deve seguir os princípios da cooperação solidária – podendo ser o ENLACES considerado um espaço que prima pela autonomia universitária e pelos interesses da educação superior, compreendida como bem público social, direito universal e responsabilidade do Estado –, há no seio desse Espaço disputas de poderes e visões diferentes de gestão que, em certa medida, afetam a viabilidade desse Espaço.

3.2. Entraves e avanços: Qual é o caminho para a consolidação do ENLACES?

Nesse processo de construção do ENLACES de mais de uma década, a maioria dos entrevistados enxerga mais entraves do que avanços, mas há também aqueles que não divisam nenhum avanço. Teria a iniciativa de criação desse espaço estagnado ou simplesmente ido à ruína? O ENLACES seria a prova de uma experiência malsucedida comprovando para aqueles mais pessimistas que realmente é inviável a construção de um espaço comum de educação superior na região? Tamarit (2018), dentre outros, enfatiza como fundamental a criação de um espaço comum capaz de articular as políticas necessárias para o desenvolvimento da educação superior na região. Esse autor pondera que alguns atores desse âmbito acreditam ser o ENLACES esse espaço, mas aponta que outros creem que o Espaço fracassou.

Para compreender se o ENLACES alcançou alguma relevância e se contribuiu para a integração acadêmica na região, é necessário apontar os avanços que ocorreram nesse processo, assim como torna-se imprescindível pontuar os entraves, pois visualizar de alguma maneira esses obstáculos permite entender os pontos que precisam ser lapidados para que esse processo se desenvolva. O olhar daqueles que participaram ou participam do ENLACES traz luz a pontos latentes desse processo e reforça aspectos patentes que estão vinculados à tentativa de integração acadêmica da região latino-americana e caribenha.

Assim, entre os entraves, estão: a falta de financiamento, discordâncias quanto à gestão do ENLACES, a falta por parte de alguns do entendimento da importância desse espaço,

questões corporativas e ideológicas, a heterogeneidade entre os países e sistemas educacionais, o distanciamento do IESALC nesse processo de construção, disputa de poder, falta de uma presidência do Conselho Diretivo, entre outros. No caso dos avanços, têm-se: a construção de uma normativa, o entendimento e o estabelecimento das políticas de compromisso e de responsabilidade social universitária, a conscientização de que era preciso avançar, a cooperação entre associações regionais, a parceria com o Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-americano (PILA) e o caráter político do ENLACES. Além disso, assinalam-se na seção aspectos que são considerados como possíveis caminhos para o fortalecimento desse processo.

3.2.1. Entraves

De maneira geral, Meneghel (2021) salienta que os momentos seguintes ao lançamento do ENLACES não foram favoráveis. Para a entrevistada, a ocasião em que o Espaço foi proposto era propícia, uma vez que se "tinha a Ana Lúcia à frente do IESALC e outros reitores e presidentes de associações, de conselhos estimulando e favorecendo a integração regional e priorizando esse tipo de debate", contudo, "nos últimos anos, isso deixou de acontecer. Não só no Brasil, mas em vários outros países".

Como participantes do ENLACES, os entrevistados Ramos e Molina (2021) afirmam a falta de financiamento como um dos elementos centrais. Molina (2021) acredita ser difícil existir um acordo entre os países para financiar um programa latino-americano, mais especificamente aqui o ENLACES. Também ressalta que uma possível saída seria que as próprias universidades aplicassem dinheiro para isso. O entrevistado Jorge (2021) pondera: "Se as universidades conseguissem implantar o ENLACES, eu tenho certeza de que elas teriam força suficiente para provocar nas entidades de fomento a abertura de uma linha nesse sentido."

Há que se considerar que o financiamento é um ponto importante nesse caminho de busca pela consolidação, pois promoveria a viabilidade das ações. De acordo com Fiorentini (2021), quem financia é uma questão basilar. É essencial a existência de um fundo público administrado pelo conselho ou secretaria executiva do ENLACES e que a partir dele gerenciem-se os planos do Espaço. O entrevistado reafirma que "tem que ter um fundo público; cada universidade ou cada governo dá um dinheirinho para esse fundo". Mas não deixa de salientar que alguns atores vinculados ao ENLACES defendem o financiamento por meio de consórcio com bancos privados. Isso também tem gerado embates no processo.

Um fundo de financiamento é uma das estratégias indicativas que estão no Plano de Ação da CRES 2018, em que se aponta que se deve projetar e incluir um fundo para o adequado

desenvolvimento do ENLACES (PLAN DE ACCIÓN 2018-2028). Tanto o Plano de Ação quanto Fiorentini (2021) explicitam a necessidade desse procedimento para o progresso do Espaço. No entanto, o Plano não deixa claro que tipo de fundo deve ser esse. Nesse processo, é substancial, conforme Canzani e Araújo Filho (2018), criar:

> [...] um ambiente de maior apoio político e financeiro dos setores governamentais da região e que, juntamente com a experiência acumulada pelo trabalho das redes regionais e nacionais da ES da ALC e a sua "expertise", façam avançar o Espaço na concretização dos seus objetivos (CANZANI; ARAÚJO FILHO, 2018, p. 178)[110].

Nessa mesma direção, García (2021) aponta também o financiamento como uma das questões basilares que interferem no desenvolvimento do ENLACES; a outra, que para o entrevistado é a principal, é que o processo desse Espaço não está sendo gerido pelas universidades, mas pelas organizações, isto é, conselhos de reitores e redes acadêmicas.

Já na visão de Jorge (2021), um grande obstáculo é produzir o entendimento no interior e entre as universidades de que faz sentido ter esse espaço, além das questões corporativas e ideológicas. O entrevistado considera que, um caminho para o ENLACES é a realização de ações em que as universidades compartilhem sobre a importância da consolidação do Espaço para a região, ou seja, é necessário seguir conscientizando as pessoas e as universidades a realizar esse processo, até que se consiga um movimento mais intenso que gere a sua consolidação. Em sua visão, não há "nenhuma chance de algo como o ENLACES acontecer por decisão de política de governo na América Latina".

No caso de Speller (2021), ele não enxerga as divergências e a diversidade de posições políticas e estratégicas como um grande obstáculo. Para o entrevistado, o desafio está em criar uma estrutura em que caiba essa diversidade, além da dificuldade da questão operacional, pois a região é muito desintegrada.

Há na região, conforme Oppermann (2021), a necessidade de ter uma cultura de integração maior do que há hoje; além do mais, de acordo com a entrevistada Meneghel (2021), não se tem uma cultura de internacionalização na região, e os recursos são cada vez mais escassos. Nessa direção, Molina (2021) reforça que não há na região uma visão integracionista; o entrevistado aponta isso dentro do âmbito institucional, ao afirmar:

> Acredito que boa parte da responsabilidade para que o processo não avance é culpa das autoridades universitárias, basicamente dos reitores, porque agem e

[110] "*Un ambiente de mayor apoyo político y financiero de los sectores gubernamentales de la región y que junto a la experiencia acumulada por el trabajo de las redes regionales y nacionales de la ES de ALC y su 'expertise', hagan avanzar al el ESPACIO en la concreción de sus objetivos*" (CANZANI; ARAÚJO FILHO, 2018, p. 178).

> obedecem às suas próprias necessidades institucionais, olham para dentro, não têm uma visão integracionista que tenha convicção; e também os reitores mudam rapidamente, e essa é outra fraqueza da nossa região. Cada um que chega para um cargo é como começar a história tudo de novo (MOLINA, 2021).

Dessa forma, é possível considerar também que a mudança de pessoas nas instituições que defendem o desenvolvimento do ENLACES parece promover, de certa maneira, a descontinuidade do processo. Pois, se um gestor de uma instituição de educação superior tem vínculo com o ENLACES e apoia o seu desenvolvimento, levará para o âmbito da instituição o processo do Espaço trazendo conhecimento e envolvendo os atores ali presentes, permitindo, assim, que ele ganhe força naquele âmbito. Contudo, se esse gestor sai, e entra outro que não tem nenhum vínculo com o ENLACES, a proposta do espaço possivelmente acaba perdendo relevância naquele ambiente. Não se deve deixar de considerar também que o desconhecimento dos atores dentro das universidades sobre esse Espaço pode ser um fator que influencie seu avanço. De certa forma, foi isso que aconteceu na gestão do ex-reitor Jorge, pois relatou:

> Coordenei o ENLACES dentro da UDUAL e era reitor ao mesmo tempo, então eu envolvia a universidade [...]. Fizemos várias reuniões, o assunto foi disseminado dentro da Universidade, foi bem discutido, [...] o assunto ficou presente, a pró-reitoria de graduação estava envolvida, os coordenadores de cursos [...], todos sabiam da discussão, etc. [...] Terminou a minha gestão, eu saí, acabou, o assunto não permaneceu (JORGE, 2021).

Conforme Maillard (2021), a heterogeneidade entre os países, entre os sistemas de educação superior de cada país, e mesmo dentro de grandes países, como entre as várias universidades, é um entrave. Para o entrevistado, o caso da pós-graduação na região é um exemplo. O Brasil se destaca nesse aspecto, "mesmo se comparado com os países fortes" da região; e, com relação aos países menores, "a pós-graduação é quase inexistente". Em vista disso, a entrevistada Meneghel (2021) reforça que o Brasil possui "o sistema de pós-graduação mais estruturado da América Latina" sendo o "mais amplo, mais estruturado, e o "maior produtor de *papers* internacionalizados".

Nesse sentido, Maillard (2021) pondera que esse fator, assim como outros, influencia no momento de reunir-se para definir programas, pois o que é prioridade para um sistema não necessariamente é para o outro.

Existem também barreiras que apareceram no percurso desse processo que estão relacionados a aspectos como:

1) O distanciamento do IESALC nesse processo de construção do Espaço. De acordo com Canzani (2019), para o andamento de tal processo foi formada uma comissão de

acompanhamento (conforme já mencionado nesta pesquisa), mas o IESALC, que tinha como missão avançar na construção do ENLACES, não pôde dar seguimento[111]. Entre essa situação e a reformulação do ENLACES, apresentado nesta pesquisa como segunda fase, houve vazios que foram produzidos por conflitos internos.

Há que se considerar, nesse processo, que o IESALC, segundo o entrevistado Canzani (2021), tem uma vocação autêntica, mas existem algumas particularidades desse Instituto que precisam ser analisadas, pois, por um lado, o IESALC é a Unesco, e esta é um organismo governamental. Cabe ponderar, então, que tanto por seu papel vinculado à educação superior quanto dependendo de quem estava na direção do Instituto, havia diferentes formas de dialogar, já que, em algumas administrações do IESALC, houve fortes privilégios das diretivas da Unesco. A entrevistada Gazzola (2021) afirma que, na primeira fase do ENLACES, houve momentos de dificuldade, com muitas arestas e jogos de vaidade. Um fator a ser ressaltado nesse cenário é a declaração da entrevistada Meneghel (2021) ao afirmar que "a troca de direção do IESALC fez com que o ENLACES deixasse de ser prioridade".

A descontinuidade da comissão de seguimento, refletindo consequentemente no processo de andamento do ENLACES, também esteve ligada à complexa situação da educação superior na região naquela primeira fase do processo, pois, de acordo com Canzani (2021), "muitas das instâncias de educação superior organizadas, ativas e que tinham um papel importante foram dissolvidas[112], e outros organismos passaram a fazer parte da direção"; isso dentro de um cenário em que, conforme o entrevistado, "começaram muitos governos de diferentes cortes políticos, porque as esquerdas e as direitas nisto não têm grandes diferenças. [...] Outras coisas prevalecem mais que as ideologias políticas de fundo de cada um dos governos". Essa análise aponta que, especificamente para o processo do ENLACES, os principais entraves que surgiram não estão necessariamente ligados aos diferentes matizes de governo.

Fiorentini (2021), no entanto, pondera que, quando houve governos simpáticos ao ENLACES, isso de certa forma avançou, mas, mesmo assim, o processo era tortuoso. Nesse sentido, cita o caso do Brasil, que foi questionado pelos atores da América Latina por enviar centenas de pessoas para a Europa, por meio do programa Ciência sem Fronteiras, sendo levantado, nas palavras do entrevistado, o seguinte questionamento ao país: "Vocês não querem

[111] Conforme mencionado no capítulo 2 desta pesquisa, o IESALC quase deixou de existir nesse período.

[112] Como, por exemplo, a Assembleia Nacional de Reitores (ANR) do Peru, que foi dissolvida por lei do próprio país; e o Conselho Nacional do Ensino Superior (CONESUP) do Equador, que foi dissolvido por lei durante o governo de Rafael Correa (CANZANI, 2021).

ser líder da integração latino-americana?! E manda gente para a Europa, enquanto nós aqui [ficamos] construindo o ENLACES?! Coloquem o dinheiro aqui!"

Justamente entre os diferentes aspectos relacionados às críticas que o Programa Ciência sem Fronteiras recebeu, encontra-se a negligência com a região latino-americana, posto que a imensa maioria dos estudantes foi enviada para países como Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, entre outros (KNOBEL *et al*., 2020; SILVA; SILVA, 2021). Esse Programa investiu 13,2 bilhões, entre 2011 e 2017, chegando a quase 104 mil bolsas, entre 2011 e 2016, sendo 78,9 mil dessas bolsas destinadas à graduação sanduíche no exterior (MARQUES, 2017).

2) A disputa de poder ou, como designou Forero (2019), "síndrome do dono". Ele afirma que, com isso, não se permite ao ENLACES avançar e conclama os atores do âmbito do Espaço: "Não caiamos na 'síndrome do dono'! As associações nacionais de reitores ou as sub-regionais não são donas do ENLACES. O ENLACES não tem dono; é o Espaço Latino-Americano e do Caribe" (FORERO, 2019, s/p)[113]. Nessa direção, é possível ponderar que, no desenvolvimento do Espaço, dependendo das pessoas que atuam ou de quem assume a direção das organizações participantes do processo do ENLACES, os confrontos internos surgem.

Os conflitos são uma das questões que precisam ser resolvidas para que se abra a possibilidade para a consolidação do ENLACES e aparecem de maneira recorrente nas falas dos entrevistados. Nessa linha, Maillard (2021) afirma que um passo a ser dado é superar esses enfrentamentos. Iniciou-se essa ação, porém ainda não houve resolução. O entrevistado declara que há rivalidade entre as várias associações latino-americanas e reforça que "cada um quer ter um assento no ENLACES, ou quer chefiar o ENLACES; então [...] é muito difícil superar isso".

Maillard (2021) frisa como questão de fundamental importância para esse processo o surgimento de uma liderança indiscutida e que essa liderança tenha um tempo de dois a três anos para a realização concreta de ações; depois disso, os próximos dirigentes podem dar seguimento ao ENLACES.

3) Nesse sentido, o outro aspecto é a falta de uma presidência do Conselho Diretivo. O ENLACES, em sua segunda fase, conforme já mencionado nesta pesquisa, foi assumido pelos atores da educação superior (associações, redes acadêmicas, conselhos de reitores, etc.). Essa fase foi sendo constituída até se chegar a um estatuto do Espaço; ao se alcançar esse estatuto, um próximo passo para o avanço do ENLACES seria a eleição para a presidência do Conselho Diretivo, que, segundo Canzani (2021), foi proposta em Córdoba, na CRES 2018. Contudo,

[113] "*¡No caigamos en el 'síndrome del dueño'! Las asociaciones nacionales de rectores o las subregionales no son los dueños del ENLACES. ENLACES no tiene dueño; es el Espacio Latinoamericano y del Caribe*" (FORERO, 2019, s/p).

nessa reunião, não se alcançou o objetivo, e o que se conseguiu foi que o ENLACES continuasse seu processo, mas com uma secretaria executiva provisional, conduzida pela Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM) e a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior (ANUIES)[114]; ou seja, conforme o entrevistado:

> Em Córdoba, o que já deveria ter terminado com uma maior organicidade não só não a obteve (continuou com uma importante liderança provisória), mas, acima de tudo, [terminou] com uma visão externa de que fracassamos em nossa tentativa de criar algo. Pela enésima vez na América Latina e no Caribe, não encontrava mecanismos de articulação de seu espaço de educação superior (CANZANI, 2021).

Essa situação faz parte de um cenário de tensões que foram geradas no ENLACES, e, conforme Tamarit (2018), um dilema da CRES 2018, em Córdoba, foi não se ter conseguido solucionar determinados impasses do Espaço. Apesar desse cenário, na concepção do entrevistado Canzani (2021), não houve fracasso; o que se observou foram alguns objetivos que não foram alcançados, visto que já se tinha criado um âmbito de muito trabalho conjunto e conhecimento que permitia seguir pensando em como avançar realmente.

Os grupos de trabalho nomeados – no início da segunda fase do Espaço – com o intuito de desenvolver os quatro eixos (mobilidade acadêmica; avaliação e acreditação de qualidade; ciência, tecnologia e inovação; responsabilidade social universitária)[115] no âmbito do ENLACES poderiam até ser apontados como um passo nesse processo, mas não se teve ações concretas desses grupos.

O único grupo que a princípio teve algum progresso foi o *Evaluación y acreditación de calidad*, o qual lançou uma proposta conhecida como Plano Piloto, que consistia no reconhecimento de créditos e diplomas universitários, viabilizando o intercâmbio. Apesar de que esse Plano estaria dentro de um programa multilateral mais amplo para a região latino-americana e caribenha, os marcos de respeito à diversidade estrutural e cultural de cada universidade, bem como os seus próprios critérios de avaliação seriam considerados, como apontado no capítulo 2.[116]

Conforme o entrevistado Jorge (2021), essa proposta era vista com expectativa e poderia, por meio da efetivação dos intercâmbios – de estudantes, professores e alianças para

---

[114] Essa secretaria executiva provisional vinha sendo ocupada pela Associação de Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM) e pela União de Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL).

[115] Esses eixos são abordados no capítulo 2 desta pesquisa.

[116] A ação de iniciar o Plano Piloto estava dentro do Programa de Cooperação e Integração Universitária da UDUAL no marco do ENLACES, conforme ressaltado no capítulo 2. Há que se considerar, de acordo com o entrevistado Jorge (2021), que "a ação da UDUAL foi no sentido de tentar fazer uma demonstração pragmática do que era possível, e nós criamos um projeto piloto".

pesquisa e para publicações –, promover o desenvolvimento do ENLACES. Contudo, ela estagnou na fase inicial. Para García (2021), não tem ocorrido intercâmbio. Um dos principais fatores atrelados a isso é a falta de financiamento para poder realmente conseguir um programa de intercâmbio.

O entrevistado acrescenta que na região latino-americana não há o apoio dos governos e o que se tem, em certa medida, são algumas universidades que aportam um pouco de dinheiro para essa finalidade. Reforça que o que mais se conseguiu na região foi o intercâmbio de estudantes, com a existência de alguns programas nesse sentido, mas são programas pequenos (GARCÍA, 2021). Não obstante, Azevedo (2018b, p. 7) afirma que "o ENLACES, que representaria uma política de mobilidade estudantil para os países da América Latina e do Caribe, é ainda uma promessa"[117].

Sendo assim, até o momento, esse projeto Piloto não teve êxito. Segundo o entrevistado Canzani (2021), os grupos de trabalho do ENLACES (mobilidade acadêmica; avaliação e acreditação de qualidade; ciência, tecnologia e inovação; responsabilidade social universitária) não continuaram, e o que se tem efetivamente é uma comissão de trabalho do ENLACES, responsável por contribuir com a produção de documentos para a III Conferência Mundial de Educação Superior (CME), que está prevista para acontecer em maio de 2022.

Outro aspecto que pode ser pontuado como obstáculo para o processo desse Espaço está relacionado à não realização – devido à pandemia – da segunda Conferência Ordinária do ENLACES, que estava prenunciada para ocorrer em março de 2020. Havia expectativa de que, com essa conferência, novos passos fossem dados, posto que, mediante essa ocasião, esperava-se dar maior institucionalidade ao Espaço.

Em vista da CRES de 2018, Del Valle e Perrotta (2018) assinalaram pontos que ficaram pendentes com relação à declaração da CRES de 2008. Entre eles, está "a incapacidade de desenvolver e completar um programa de trabalho para alcançar o ENLACES" (p. 54)[118]. Por esse ângulo, o entrevistado Jorge (2021) afirma que o ENLACES não apresenta evolução em termos de impacto significativo à integração, pois o Espaço, em sua visão, é ainda muito embrionário e não conseguiu produzir resultados nesse sentido. Para García (2021), a evolução dentro do ENLACES é praticamente nula. O que se tem conseguido é o Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-americano (PILA) que move alguns estudantes. Mas, para o

[117] *El ENLACES, que representaría una política de movilidad estudiantil para los países de América Latina y el Caribe, es todavía una promesa* (AZEVEDO, 2018b, p. 7).

[118] "*La incapacidad de desarrollar y cumplimentar un programa de trabajo para lograr el ENLACES*". (DEL VALLE; PERROTTA, 2018, p. 54).

entrevistado, o ENLACES não alcançou nada mais além de discutir e fazer posicionamentos políticos.

Em nível de integração da educação superior, para Molina (2021), na "América Latina, falamos muito e fazemos pouco". A integração na região é bastante discutida, mas "nenhum país está disposto a ceder poder em prol dessa organização supranacional"; além disso, "sempre há uma disputa de liderança que costuma ser muito perniciosa para um processo de integração". Na visão do entrevistado, o ENLACES tem funcionado em partes, por estar sendo coordenado em boa medida a partir do Uruguai (pela AUGM), um país menor, não gerando assim grandes disputas.

Desse modo, o ENLACES passa por um processo de construção e ainda está na busca de firmar sua plena institucionalidade. Mas pondera-se que essa organização, em busca da efetivação do ENLACES, bem como a conscientização dos atores envolvidos nesse processo quanto à relevância desse Espaço, podem ser apontadas em certa medida como progresso.

3.2.2. Avanços

Considera-se um primeiro avanço nesse processo o consenso alcançado para a institucionalização do espaço, que redundou no documento fundacional *Líneas de Desarrolo Estratégico del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*, lançado em 2015, que, conforme Canzani e Araújo Filho (2018), permitiu uma primeira institucionalidade do ENLACES, contando com o apoio de 19 instâncias de educação superior da região: instâncias nacionais de 13 países, quatro redes internacionais e a Organização Continental Latino-americana e Caribenha de Estudantes (OCLAE)[119].

A produção de um Estatuto também pode ser considerada uma progressão do ENLACES, já que o Espaço passou a contar com uma normativa para o seu funcionamento, em que expressa princípios e objetivos fundamentais. Em face disso, o entrevistado Rodrigues

[119] ADRU – Associação Dominicana de Reitores de Universidades (República Dominicana); Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil); ANUIES – Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior (México); ASCUN – Associação Colombiana de Universidades (Colômbia); AUGM – Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu; CEUB – Comitê Executivo da Universidade Boliviana (Bolívia); CIN – Conselho Interuniversitário Nacional (Argentina); CNU – Conselho Nacional de Universidades (Nicarágua); CRP – Conselho de Reitores do Panamá (Panamá); CRUP – Conselho de Reitores de Universidades Privadas (Argentina); CSUCA – Conselho Superior Universitário Centro-Americano; Sistema Universitario Cubano; UDELAR – Universidade da República (Uruguai); UDUAL – Unión de Universidades de América Latina y el Caribe; UNA – Universidade Nacional de Assunção (Paraguai); UNAH – Universidade Nacional Autónoma das Honduras (Honduras); UNICA – Associação de Universidades e Institutos de Investigação do Caribe; Universidade de El Salvador (El Salvador).

(2021) analisa que aquilo em que se avançou foi no sentido da criação de um marco, de um Estatuto.

Essa normativa apresenta os princípios do Espaço. Nessa perspectiva, considerando a análise de outros documentos do Espaço, assim como as falas dos entrevistados, entende-se que esses princípios, ao que tudo indica, estão diretamente relacionados a um Espaço que busca atender à necessidade de desenvolvimento da região, por meio da integração acadêmica regional solidária, e segue uma lógica de baixo para cima no processo de construção. Mantêm-se também como prioridade os princípios de que a educação é um bem público, direito de todos e responsabilidade do Estado.

Posto que o ENLACES está alicerçado nesses princípios, considera-se que o Espaço está sendo formado para a sociedade, já que esse processo, conforme o Documento Base (2015, s/p), caracteriza-se por essa concepção, bem como por "uma ideia de universidade comprometida com a busca de soluções para os problemas emergentes na sociedade"[120]. À vista disso, a Carta de Córdoba assinala que a formação do ENLACES constitui um Espaço aberto, organizado, inclusivo e solidário, isto é, um Espaço de todos e para todos (CARTA DE CÓRDOBA, 2018). A questão que pode ser apontada diante disso é se um espaço baseado nesses princípios tende a subsistir no cenário mundial em que está inserida a educação superior.

Há que se considerar, na visão de Macedo (2019), que houve um progresso importante no estabelecimento, bem como no entendimento das políticas de compromisso e de responsabilidade social universitária. Ele aponta que o ENLACES tem uma grande contribuição nesse sentido. Isso, cabe ressaltar, não seria necessariamente um avanço em termos estruturais do processo, mas sim a contribuição do ENLACES para o desenvolvimento de políticas da educação superior.

Na compreensão de Maillard (2021), o que pode ser pontuado como evolução é justamente a conscientização, a partir de 2017, de que não estava havendo avanços e que as universidades precisavam fazer alguma coisa. O cenário do crescimento da modernização e da globalização, na visão do entrevistado, impulsionou as universidades a refletirem que não seria possível enfrentar individualmente esse cenário, assim como a reação no nível de cada país é tímida diante dessa realidade.

Um dos aspectos fundamentais que destravou o ENLACES, de acordo com Oppermann (2021), "foi a cooperação entre associações regionais como a ANUIES, a AUGM e a UDUAL,

[120] "*Una idea de Universidad comprometida con la búsqueda de soluciones a los emergentes problemas de la sociedad*" (DOCUMENTO BASE, 2015, s/p).

que permitiram que essas associações e as suas estruturas trabalhassem em favor do ENLACES". O entrevistado reforça que há um andamento do Espaço, pois, de acordo com ele:

> Hoje nós temos uma distribuição de atribuições dentro do ENLACES para cada uma dessas associações. Eu acho que isso nos dá o corpo burocrático necessário para que as atividades do ENLACES possam ter continuidade. Além disso, temos a mobilização dos estudantes, a mobilização dos técnicos e dos docentes, que entendem ou têm participado do ENLACES exatamente na busca de consenso para os pleitos que cada uma dessas categorias tem no âmbito regional (OPPERMANN, 2021).

Reforça-se que a diversidade de atores nesse processo encontra-se, de certa maneira, no cerne do novo regionalismo, que tem como foco essa variedade de atores e aponta para além de uma abordagem centrada no Estado, já que os atores envolvidos com projetos regionais não são apenas Estados, mas um grande número de diferentes tipos de instituições, organizações, movimentos e atores não-estatais (HETTNE, 2000, 2003).

É importante ter em mente que o ENLACES, por meio de seus atores-indivíduos, tem feito um esforço no intuito de fortalecer o princípio da educação como um bem público, direito de todos e responsabilidade do Estado. Ao se colocar como um articulador da educação superior na região, tem promovido debates com o propósito de encontrar caminhos que permitam uma integração acadêmica regional solidária. Um movimento recente com relação a isso, bem como ao enfrentamento da pandemia do novo coronavírus e à busca por consolidar a institucionalização do ENLACES, é a *Campaña Continental en Defensa de la Universidad y la Ciencia*, lançada em outubro de 2020[121].

Essa Campanha, que consiste em um conjunto de atividades em defesa da universidade e da ciência, faz parte da atuação do Espaço na região. Essa ação do ENLACES proporcionou, segundo o entrevistado Canzani (2021), um fortalecimento para o processo; esse é um ponto a ser ressaltado.

Nesse caminho, há a necessidade de cautela para que o ENLACES não permaneça somente no componente reivindicativo, mas, sim, promova ações e apresente para a sociedade que há a capacidade para o exercício da autonomia coletiva (FORERO, 2019), para apoiar o desenvolvimento da região. Em termos concretos, conforme Fiorentini (2021), o ENLACES deve ter como primeiro passo destravar o plano de mobilidade acadêmica, que é, na visão do entrevistado, o dinamizador para o avanço do Espaço, com o apoio também de outras ações.

---

[121] Além do lançamento da jornada continental em defesa da universidade e da ciência, já foram realizados alguns encontros virtuais, entre eles: *Cooperación académica y científica en tiempos de pandemia*; *La Educación Superior Pública Brasilera: desafíos y propuestas para la Conferencia Mundial*; *Hacia la III Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco*.

O outro aspecto que também tem a ver com a atuação do Espaço e que, de certa maneira, representa um passo significativo nesse processo é, de acordo com entrevistado Canzani (2021), o convite da gestão do IESALC ao ENLACES para trabalhar em conjunto pela III Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Isso demonstra um reconhecimento do IESALC sobre o papel que o ENLACES possui na região, como uma instância que tem representatividade.

O caráter político do Espaço é um ponto a ser destacado, uma vez que, segundo Macedo (2019), o ENLACES tem desempenhado um papel muito importante em termos políticos ao impulsionar a "educação superior como um direito humano fundamental; ao defender o respeito que o Estado deve dar a educação superior; ao subscrever e sublinhar o respeito pela autonomia", compreendida "como a liberdade de cada instituição de educação superior se autorregular" (s/p)[122].

Esse caráter político na defesa da educação superior pública, conforme Oppermann (2021), é um ponto de destaque diante da realidade de privatização que vem ocorrendo; essa privatização tem diferentes nuances. O ENLACES "não pode nem deve excluir esses matizes das suas discussões". Todavia, "é importante lembrar que a educação superior tem uma definição: o seu caráter público, e esse caráter público o ENLACES tem que defender". Esses anos de existência do Espaço nessa defesa são o que robustece esse conceito.

No entanto, o entrevistado pondera que há algumas organizações privadas que entendem que a educação superior pública é fundamental. "Há que se diferenciar [...], mesmo dentro das redes privadas, [...] o que é privado com fins lucrativos e o que é privado sem fins lucrativos", pois há "várias redes privadas sem fins lucrativos que fazem uma educação superior de qualidade" (OPPERMANN, 2021).

Cabe observar, conforme apontado no capítulo 2, que o ENLACES tem como um dos membros plenos o Conselho de Reitores das Universidades Privadas (CRUP), da Argentina, único membro do Espaço que é de caráter privado. Essa é uma questão complexa, visto que o setor privado também apresenta peculiaridades em cada país da região. As instituições de educação superior privadas são um ponto de discussão dentro do ENLACES; isso, de certo modo, também influencia o andamento do Espaço. Segundo Oppermann (2021), essa discussão "ainda não se resolveu, e não se resolve facilmente". Conforme o entrevistado Fiorentini (2021), existem fortes atritos entre o CRUP e a representação do movimento estudantil.

---

[122] "*[...] educación superior como un derecho humano fundamental; en abogar por el respeto que el Estado tiene que darle a la educación superior, en refrendar y subrayar el respeto a la autonomía [...]." "[...] como la libertad de cada institución de educación superior de auto regirse a sí misma*" (MACEDO, 2019, s/p).

O entrevistado Oppermann (2021) afirma que faz parte "daqueles que defendem que o ENLACES não pode ter restrições de acesso e participação. Isso significa que ter o CRUP dentro do ENLACES é absolutamente importante, até pela legitimação do processo", pois há a necessidade de diálogo entre as diferentes instituições. "A questão toda é como é que se coloca esse diálogo".

Ao analisar o processo e os depoimentos dos entrevistados que estiveram e estão envolvidos com o ENLACES, é possível notar que a percepção de que houve progresso ou não do Espaço está atrelada, em certo grau, ao olhar de cada um desses agentes, posto que o que se considera como avanço para um não é necessariamente para outro. Para Gazzola e Speller (2021), houve avanços; contundo, Speller pondera que esses são pequenos. Já para García (2021), são praticamente nulos, conforme mencionado anteriormente.

Diante disso, é possível observar de maneira geral dois pontos no andamento do ENLACES: 1) há avanços, mas esses ainda estão num campo de formulações e conscientização; e 2) o Espaço praticamente não evoluiu, e o que se tem até o presente momento é uma teorização do Espaço. Vale considerar também que existem aqueles que se envolvem com muita esperança nesse processo e têm uma expectativa, mas há os que possuem um olhar mais pessimista, chegando a desconsiderar uma possível efetivação do Espaço.

Para Azevedo (2018), não é possível apontar, a princípio, que houve resultados significativos no tema da integração regional, assim como na concretização do ENLACES, Espaço esse considerado fundamental para a integração acadêmica regional e para a internacionalização da educação superior.

Nesse aspecto, ao observar a integração acadêmica regional, o ENLACES não tem apresentado ações concretas dentro do seu próprio âmbito que, de algum modo, impacte essa integração; e, no caso da mobilidade estudantil, conforme Azevedo (2018b, p. 7), "com efeito, os eixos desta política regional não se alteraram"[123]. Cabe, porém, ressaltar que o programa PILA, mencionado pelo entrevistado García (2021) e que é abordado na subseção 3.2.4. PILA – Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-americano, pode ser considerado um passo para o ENLACES, apesar de não ter nascido no âmbito do Espaço.

[123] "*En efecto, los ejes de esta política regional no se han modificado*" (AZEVEDO, 2018b, p. 7).

3.2.3. Qual é o caminho para a consolidação do ENLACES?

Diante do cenário exposto e ponderando algumas rotas como possibilidade para o desenvolvimento desse processo, dentre as quais estão: a estratégia de financiamento, a resolução de conflitos internos e o surgimento de uma liderança indiscutida – já pontuadas anteriormente –, a questão de qual é o caminho para a consolidação do ENLACES se faz relevante, apesar de poder ser considerada dúbia para alguns dos que estão envolvidos no ENLACES, já que o Espaço, como mencionado, é denominado um processo, e nesse sentido deve estar em constante desenvolvimento. A entrevistada Gazzola (2021) ressalta, "o ENLACES é e está sendo – são dois movimentos que se articulam", ou seja, "o ENLACES já é uma realidade, e o processo de consolidação é permanente".

A maioria dos entrevistados enxerga que o ENLACES está em um caminho de fortalecimento, apesar dos obstáculos. Essa perspectiva está baseada, em certo sentido, em uma primeira institucionalidade que se adquiriu e nas atividades que estão sendo realizadas na busca para que o Espaço deslanche.

Canzani (2021) vislumbra um maior desenvolvimento do ENLACES, isso devido à mudança de cenário no funcionamento, pois destaca o recente comprometimento de membros do Espaço que estavam inativos e o interesse de outras organizações em se tornar membros do ENLACES. Dessa forma, um caminho para o fortalecimento do Espaço, segundo o entrevistado, é seguir incorporando membros; além disso, mais dois aspectos são considerados fundamentais: 1) fortalecer a institucionalidade – isso passa pela criação de um conselho acadêmico; 2) maior trabalho na área propriamente acadêmico-científica, que fortaleceria o Espaço no âmbito acadêmico como é proposto, e não somente na esfera política.

Existem outros fatores que são apontados como caminho. Na visão do entrevistado Oppermann (2021), a consolidação do Espaço está atrelada a dois pontos primordiais: 1) o tempo, pois é essencial manter o ENLACES em funcionamento, sendo necessário um período para o amadurecimento do Espaço, dado que "o tempo é importante para uma instituição tão abrangente e tão ambiciosa como é o ENLACES"; 2) a representatividade – visto que o ENLACES é um espaço aberto para a educação superior, para aqueles que desejam participar torna-se essencial a presença do ENLACES nas diferentes instâncias em que se delibera sobre educação superior.

Entre as ações que se devem promover para o fortalecimento desse processo, encontra-se, segundo Veiravé (2019), o ato de seguir defendendo ativamente a importância da consolidação de um espaço comum de educação superior na região junto a outros atores, como

os Estados, organizações sociais e organismos de políticas públicas. Outro ponto a ser considerado é o posicionamento como um espaço de coordenação do sistema perante os riscos e avanços da mercantilização da educação na região, sendo fundamental esse aspecto, uma vez que define também qual é a concepção de cooperação que se deve promover.

Além do mais, a autora afirma que, para prosseguir nesse processo de construção/fortalecimento do Espaço, é necessário levar em conta elementos do contexto regional que considera fundamentais. Entre eles estão: 1) O cenário regional com profundas diferenças sociais, com um cenário de baixo crescimento econômico e de profundas transformações demográficas e do mercado de trabalho. Esse é um aspecto de relevância quando se considera que as universidades e os sistemas de educação superior têm uma responsabilidade social na redução das desigualdades em todas as suas dimensões, abarcando inclusive as desigualdades na dimensão educativa. 2) Considerar a partir de qual concepção e prática a internacionalização está sendo construída, bem como quais ideias estão sendo desenvolvidas e sustentadas por meio das experiências institucionais. Com base na CRES 2018, as políticas de internacionalização têm de responder a uma concepção de convergência regional.

A participação do Brasil também é um ponto a ser salientado nesse processo. Ao olhar a América Latina, Oppermann (2021) enfatiza que o Brasil tem uma importância relativa enorme. “O número de universidades existentes no Brasil é quase que o número total de universidades dos outros países. O número de universitários no Brasil excede a maior parte dos países da América Latina”. Contudo, o entrevistado observa que “a nossa presença na América Latina ainda é muito pequena”.

Esse cenário começou a mudar quando três associações brasileiras (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – Abruem e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif) se reuniram em abril de 2018 e produziram um documento único que teve grande contribuição para a declaração da CRES 2018. De acordo com o entrevistado Oppermann (2021), a maioria dos pontos desse documento foi respeitada, e o Brasil passou a ser entendido como um parceiro da Conferência Regional, algo que não acontecia antes, por não haver representação.

As três associações se reuniram novamente no seminário Pós-CRES-2018, em que foi produzido um documento ratificando o comprometimento dessas associações “com os princípios constantes na Declaração da CRES 2018” e também expressando ampla preocupação com o “compromisso com a consolidação do Espaço Latino-Americano e Caribenho da

Educação Superior (ENLACES) como espaço crítico e propositivo", como um dos encaminhamentos essenciais (CARTA DE BRASÍLIA – ANDIFES, ABRUEM, CONIF, 2019, s/p).

Ainda sobre o cenário brasileiro, Oppermann (2021) expressa o desejo de que as universidades estaduais de São Paulo tivessem uma participação coletiva maior. "O sistema estadual de São Paulo é muito poderoso, muito forte, muito qualificado, mas também muito ausente", apesar de que "nós temos uma participação importantíssima da Unicamp – o reitor Marcelo Knobel é uma liderança internacional reconhecida na educação superior".

Segundo o entrevistado, não há nenhum impedimento para uma maior participação desse sistema; "pelo contrário, não só seria uma oportunidade de que esse sistema estivesse mais presente na América Latina, como também todos nós nos beneficiaríamos com a presença dele" (OPPERMANN, 2021). De acordo com Jorge (2021), houve um esforço de sua parte quando esteve na direção da UDUAL, para que o sistema paulista se envolvesse no processo do ENLACES, mas sem motivos explícitos não houve esse comprometimento, especialmente por parte da Universidade de São Paulo, relata o entrevistado.

Diante disso, um caminho para a consolidação do ENLACES está, de certo modo, atrelado a barreiras que precisam ser vencidas e que foram pontuadas no decorrer do texto. Dentre elas, ressaltam-se aqui três que apareceram sistematicamente assinaladas pela maioria dos entrevistados: conflitos internos, não apoio dos governos e a falta de financiamento. García (2021) afirma que, "se tivéssemos o apoio dos governos, creio que poderíamos avançar". Mas, ao mesmo tempo, alerta que "os governos querem definir as coisas, e as universidades dizem: 'Eu sou autônomo, eu não vou fazer o que você me diz.' Aí não há saída, não há solução; os governos querem impor, e as universidades resistem". Para Ramos (2021), sem o apoio dos governos, a consolidação do ENLACES se torna difícil, e considera que com tal apoio a autonomia universitária não seria afetada, pois a defesa da autonomia é algo muito forte.

O que pode ser observado nas falas dos entrevistados é a defesa de um processo que deve ser gerido pelos atores da educação superior, mas em que há a necessidade do apoio dos governos. Contudo, apesar de a maioria dos entrevistados não explicitar que esse apoio dos governos deve acontecer sem interferência no processo – como deixaram explícito García e Ramos –, nas suas falas fica subentendida a defesa da autonomia universitária.

A colaboração, a cooperação e o comprometimento da comunidade da educação superior no desenvolvimento do ENLACES apresenta-se como um caminho, visto que o percurso europeu do Processo de Bolonha não é compatível com a realidade que se impõe na região latino-americana e caribenha, pelo menos na concepção da maioria dos que estão

inseridos no processo do ENLACES. Contudo, a falta de acordo das próprias organizações envolvidas nesse processo releva, em certo sentido, a dificuldade de se abrir mão do interesse individual em prol de uma causa maior (coletiva), que beneficiaria toda a região.

Dessa maneira, a construção do ENLACES se dá por meio de atores da própria educação superior, mas isso não impede que ocorram entraves que atrapalhem a consolidação desse Espaço, posto que, conforme já observado com base em Söderbaum (2004), projetos regionais são suscetíveis ao fracasso, sendo possível que ele seja gerado inclusive pelas próprias forças que os constroem.

Diante do exposto, no processo de construção do ENLACES, considera-se, que houve mais entraves do que avanços nesse processo. A conjuntura da pandemia também influenciou em certa medida para isso, já que após a CRES de 2018 tinha-se a esperança de um alavancamento do Espaço. Apesar desse cenário, como já visto, os entrevistados pontuaram alguns possíveis caminhos para o desenvolvimento e consolidação do ENLACES. O programa PILA, descrito a seguir, em sua parceria com ENLACES, faz parte de certa forma de uma das possibilidades de progresso do Espaço, já que, a mobilidade acadêmica, ponto fundamental da integração acadêmica regional, sendo robustecida no âmbito do ENLACES, contribuiria para o fortalecimento do Espaço.

3.2.4. PILA – Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-americano

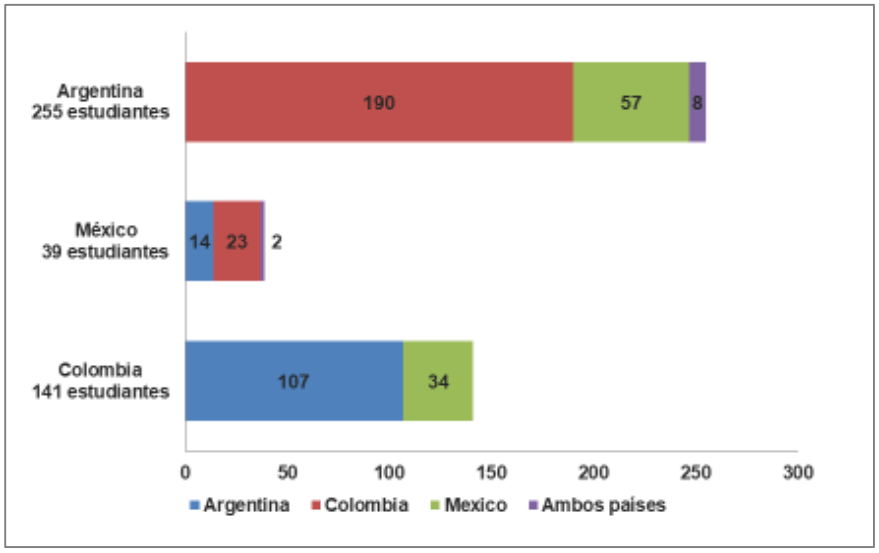
O Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano tem como objetivo o intercâmbio de estudantes de graduação/pós-graduação, acadêmicos, pesquisadores e gestores, conforme apresentado no capítulo anterior. Em seu funcionamento, conforme Theiler (2021), o programa envolve os seguintes conceitos básicos: 1) princípio da reciprocidade, 2) reconhecimento de créditos, 3) bolsa de alojamento e alimentação, 4) isenção de matrícula no destino, 5) mérito acadêmico, 6) participação de universidades e instituições de educação superior públicas e privadas.

A ideia do programa PILA, de acordo com o entrevistado Molina (2021), nasceu por volta de 2015, de uma reflexão que envolveu a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Educação Superior (ANUIES), a Associação Colombiana de Universidades (ASCUN) e o Conselho Interuniversitário Nacional (CIN), ponderando que, em vez de estabelecer convênios bilaterais, deveriam fazer um programa trilateral entre Colômbia (ASCUN), México (ANUIES) e Argentina (CIN). Contudo, as primeiras mobilidades ocorreram no segundo semestre de 2018. Dado que o Programa tem como proposta o

intercâmbio de seis meses de duração, o PILA teve quatro experiências até o início da pandemia do novo coronavírus. Cerca de 500 alunos estavam em intercâmbio no primeiro semestre de 2020.

Diante do cenário da pandemia, o recém-criado programa de intercâmbio, que originalmente era um programa de mobilidade física, fez uma adaptação e passou a ter uma versão de intercâmbio virtual, denominado PILAvirtual. Essa versão, conforme Theiler (2021), teve seu início no segundo semestre de 2020. Nesse formato virtual, contemplando os três países do esquema trilateral, concretizaram-se 435 intercâmbios de saída e 516 de entrada, sendo que, no caso de intercâmbios virtuais de saída por país, dos 255 estudantes da Argentina, 190 participaram desse intercâmbio na Colômbia, 57 no México e 8 estudantes fizeram esse intercâmbio tanto no México quanto na Colômbia. Já os estudantes do México, dos 39, participaram 14 na Argentina, 23 na Colômbia e 2 em ambos os países. Quanto à Colômbia, 141 estudantes desse país participaram desses intercâmbios na Argentina e no México, sendo 107 e 34 respectivamente, como pode ser observado no Gráfico 8.

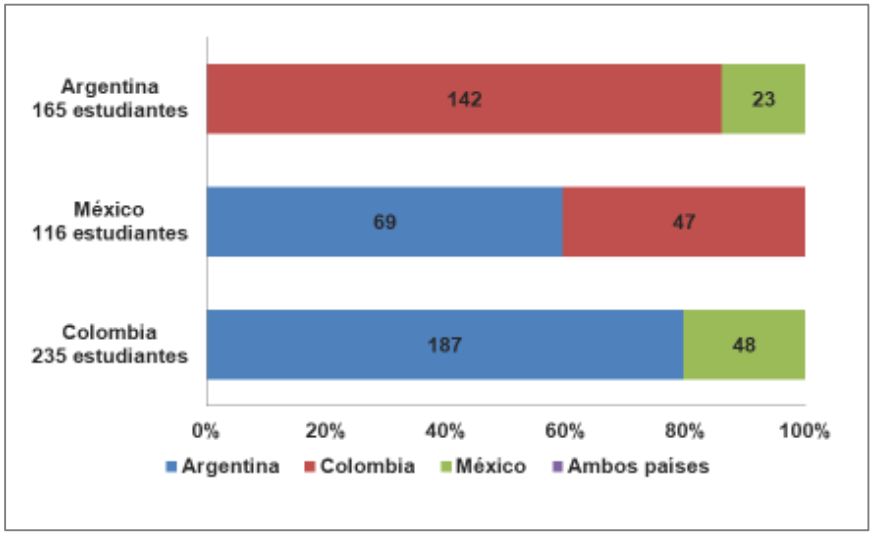
Gráfico 8 – Intercâmbios virtuais pelo PILA de saída por país (2020)



Fonte: Theiler (2021, s/p)

No que se refere ao intercâmbio de entrada por país, 142 estudantes colombianos, e 23 estudantes mexicanos participaram do intercâmbio virtual na Argentina. No caso do México, 69 estudantes argentinos e 47 colombianos fizeram o intercâmbio nesse país. Na Colômbia, participaram 187 estudantes argentinos e 48 mexicanos, de acordo com o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Intercâmbios virtuais pelo PILA de entrada por país (2020)



Fonte: Theiler (2021, s/p)

Nessa trajetória, o ENLACES se vinculou ao PILA no intuito justamente de estender o programa aos outros países da região. Posto que o Espaço se propõe a ser o interlocutor da educação superior para a região, fez-se uma parceria entre ENLACES e PILA, em que o ENLACES, conforme Molina (2021), fez a proposta de ampliação do programa a outros países da região, com o objetivo de que o PILA fosse a semente desse programa de mobilidade acadêmica que se estava buscando[124].

Dessa maneira, o programa que era trilateral começou a ampliar-se sob um esquema experimental, passando de três países participantes a sete países, com um total de 205 instituições, conforme pode ser observado na Figura 2.

[124] Cabe ressaltar que o ENLACES teve uma proposta anterior de um programa de mobilidade acadêmica chamado Plataforma Latino-americana e Caribenha de Mobilidade Estudantil – CHASQUI (apresentado no capítulo 2), mas que não teve avanço. Segundo o entrevistado Molina (2021), "CHASQUI foi apresentado [...] e foi aprovado, mas como o ENLACES não tem uma burocracia administrativa mínima que seja, ninguém o geriu nem levou adiante. Então, de fato, essa iniciativa morreu e, por volta de 2015, poderíamos indicar, aparece esta nova que tem o mesmo objetivo, mas que é outra coisa, digamos, parte de um programa consolidado entre três países que se abrem ao contrário."

Figura 2 – Países e quantidades de instituições participantes do PILA (2020)

Fonte: Theiler (2021, s/p)

De acordo com Molina (2021), o programa está em expansão, e há perspectiva de adesão de novos países para a próxima convocatória, pois outros países manifestaram interesse em participar. Existe uma expectativa, conforme o entrevistado, de amplo crescimento desse programa, e, nesse sentido, o entrevistado afirma a necessidade de ir adequando a estrutura de organização atual para contemplar um programa de amplitude maior. No cenário pós-pandemia, o que se espera é um retorno à mobilidade física, sem deixar de manter a opção para o intercâmbio virtual, mas com oferta menor para essa modalidade.

Considera-se que o PILA, apesar de não ter sido gerado no âmbito do ENLACES, é um programa que tem avançado por meio da parceria ENLACES-PILA. Segundo o entrevistado Canzani (2021), a ampliação do PILA através do ENLACES é um avanço para o Espaço, embora não seja um avanço do ENLACES como instituição, pois o PILA não é um programa próprio do Espaço. No entanto, considera-se um passo significativo, dado que o Espaço está sendo um catalizador dessa expansão de um programa latino-americano de mobilidade. Assim sendo, o ENLACES dá passos em direção à mobilidade acadêmica, posto que o PILA, apesar de jovem, é visto com grande expectativa para a contribuição dessa mobilidade.

Dessa forma, avalia-se que, havendo desenvolvimento da mobilidade acadêmica intrarregional, a identidade regional será estimulada, abrindo um caminho para o fortalecimento dessa regionalidade. Conjectura-se o papel do ENLACES nesse cenário, conforme pode ser considerado na seção a seguir.

3.3. Um agente na construção da regionalidade?

A regionalidade na perspectiva do novo regionalismo, como já visto, é entendida como identidade regional, e a educação superior desempenha um papel crucial na composição dessa identidade (AZEVEDO, 2018). Nesse sentido, o ENLACES, ao se propor a ser um espaço comum de educação superior da região latino-americana e caribenha, está diretamente ligado ao conceito de regionalidade; e não somente isso: ao se denominar como um espaço regional, está dentro dos níveis de regionalidade apontados por Hettne (2005).

Uma vez que esta pesquisa se baseia na perspectiva do novo regionalismo, é substancial considerar a percepção que os atores envolvidos nesse processo possuem da regionalidade (SÖDERBAUM, 2004), tendo o ENLACES como instrumento para isso. De maneira geral, observa-se que os entrevistados, agentes envolvidos diretamente nesse processo, têm uma compreensão de que o ENLACES, por se tratar de um projeto que está sendo desenvolvido num sistema de baixo para cima, por meio de atores da própria educação superior, tende a contribuir para uma coesão regional baseada nos princípios de autonomia, respeito às diferenças e cooperação voluntária, os quais esses atores defendem.

Pensando na ideia de Hettne (2005), de que a regionalidade indica a posição de uma região em termos de coesão regional, é possível considerar, por meio da fala dos entrevistados, que a regionalidade latino-americana e caribenha é um caminho em construção. Nessa perspectiva, o ENLACES, como um agente de construção e fortalecimento da regionalidade na América Latina e no Caribe, conforme o entrevistado Knobel (2021), "seria um projeto belíssimo de ser alcançado, mas a complexidade para que isso aconteça é imensa".

Para Meneghel (2021) a identidade latino-americana está em construção. Segundo a entrevistada, "essa identidade não existe, ela é forjada, e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi mais uma tentativa de forjar essa identidade".

À vista disso, Maillard (2021) aponta que o principal propósito do ENLACES deveria ser a construção e o fortalecimento dessa identidade regional. Contudo, o entrevistado declara que não espera isso do ENLACES atual, mas acredita muito na construção do Espaço para se chegar a esse propósito. Porém, Gazzola (2021) observa que o ENLACES já vem desempenhando esse papel ao afirmar que "a cooperação regional solidária cria o sentido de pertencimento a uma comunidade maior, a uma identidade supranacional, sem abrir mão das especificidades", e o ENLACES, segundo a entrevistada, "é hoje o nosso maior agente para isso".

De certa forma, um caminho está sendo trilhado nesse sentido, já que, conforme o entrevistado Speller (2021), "o grande mérito do ENLACES é exatamente esse, de que ele foi capaz, ao longo desses anos, de congregar representações dessas regiões e todos esses países muito mais do que em outras iniciativas governamentais, multilaterais, sub-regionais". Historicamente tem-se na região uma grande dificuldade de integração. Englobando o Caribe, o desafio fica maior juntamente com o México, que é outra realidade voltada para a América do Norte. Medina e Surasky (2014) dão destaque para o distanciamento construído entre a América Latina e a América Caribenha, mas apontam que esse cenário começou a ser alterado, visto que a cooperação sul-sul e a integração regional têm desempenhado o papel de construir uma ponte entre elas.

Jorge (2021) acredita que o ENLACES pode contribuir para o desenvolvimento dessa regionalidade, principalmente por considerar que essa integração deve ocorrer com o devido respeito às tradições, culturas e histórias regionais. O respeito às características específicas é algo que se teria de conseguir na região; isso, "através da educação, através das universidades, seria uma garantia de que essas questões todas seriam bastante respeitadas", declara o entrevistado.

Dessa maneira, o ENLACES está dentro da lógica apontada por Carvalho (2010b) como viável para a região latino-americana e caribenha, baseada na cooperação solidária que envolve grupos acadêmicos, instituições e países interessados. De acordo com o autor, diante da falta de mobilização política e de compromisso de todos os países ao redor de objetivos comuns, o ENLACES é o interlocutor que propõe organizar-se baseado na mobilização e participação dos atores da educação superior com a finalidade de "integrá-los em projetos temáticos, setoriais e sub-regionais numa estratégia de implementação de mudanças, que conduzam progressivamente à criação de uma cultura de integração e de cooperação acadêmica" (CARVALHO, 2010b, p. 53)[125]; isso promoveria o fortalecimento da regionalidade.

A construção da identidade regional, conforme mencionado no início desta pesquisa, é fator essencial para a efetivação da regionalização[126] (AZEVEDO, 2018). No que se refere à regionalização, a Declaração da CRES 2018 aponta a necessidade de propulsar as ações que as universidades da região realizam, cooperando de alguma maneira para o processo de integração

[125] "*Integrarlos en proyectos temáticos, sectoriales y subregionales, en una estrategia de implantación de cambios, que lleven progresivamente a la creación de una cultura de integración y cooperación académica*" (CARVALHO, 2010b, p. 53).

[126] Conforme já mencionado na introdução desta pesquisa, a regionalização diz respeito ao processo de cooperação, integração, coesão e identidade, de modo a criar um espaço de natureza regional (SÖDERBAUM, 2008a).

regional, e direcionar esses esforços para a concretização do ENLACES como espaço representativo da região.

Para a maioria dos entrevistados, o ENLACES tem um grande potencial na construção/fortalecimento da identidade regional na América Latina e no Caribe, que direcionaria a essa regionalização. Para isso, contudo, Azevedo (2018b) afirma que diferentes atores que defendem uma integração solidária na região deveriam escolher o ENLACES como prioridade política. E declara, por meio de um trocadilho, que "esse seria um 'desenlace' necessário para o ENLACES [...], para catalisar o desenvolvimento de uma substantiva regionalidade latino-americana e caribenha" (p. 8)[127]. O entrevistado García (2021) atesta que "se o ENLACES funcionasse, poderia realmente consolidar a identidade latino-americana acadêmica e cultural".

Observa-se, portanto, que o ENLACES, como um agente na construção da regionalidade latino-americana e caribenha, é apontado de maneira geral como algo possível e visto até com expectativa. Em vista disso, o que se destaca nas falas dos entrevistados é o potencial que o Espaço tem para desenvolver essa identidade regional. Contudo, não se deixa de afirmar a complexidade para se alcançar esse objetivo, pois para isso há a necessidade de efetivação do Espaço, algo que, na compreensão de alguns dos entrevistados, ainda está muito longe de ser alcançado.

Tendo em conta o âmbito regional e a complexidade do processo de construção do ENLACES nessa esfera, não é possível desconsiderar a atuação do IESALC na região, mais especificamente aqui, a sua relação com o ENLACES. Essa relação tem suas nuances, como pode ser observado na seção a seguir.

3.4. IESALC-ENLACES: um adendo

A relação IESALC-ENLACES também se apresenta, em certo sentido, tortuosa. O Instituto teve uma importante ação no lançamento da proposta do ENLACES, bem como um envolvimento nesse processo nas gestões da professora Ana Lúcia Gazzola (2006-2008), gestão em que se lançou o ENLACES, e na gestão do professor José Renato Carvalho (2009-2011). Após essas gestões, é possível observar um certo distanciamento do IESALC nesse processo, sendo possível relacionar esse afastamento não somente à gestão, mas também a fatores que já foram apontados neste capítulo.

---

[127] "*Este sería un "desenlace" necesario para el ENLACES [...], para catalizar el desarrollo de una sustantiva regionalidad latinoamericana y caribeña*" (AZEVEDO, 2018b, p. 8).

Apesar de o Espaço ter sido lançado no âmbito do IESALC com o acrônimo ENLACES e perdurar assim, alguns atores da educação superior vinculados ao Espaço defenderam, a partir do ENLACES autoconvocado, que o nome deste deveria ser Espaço Latino-americano e Caribenho da Educação Superior, e não Espaço de Encontro Latino-americano da Educação Superior (ENLACES). (Conforme apontado no capítulo 2 desta pesquisa, a segunda fase do ENLACES é caracterizada pela ideia do Espaço autoconvocado pela própria educação superior.) No entanto, foi solicitado, segundo Canzani (2021), que permanecesse o acrônimo ENLACES, visto que o IESALC tinha um compromisso via Unesco com o nome ENLACES. Foi tomada a resolução de chamar Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), mantendo assim de alguma forma a proximidade do Instituto.

O entrevistado prefere chamar esse processo de Espaço e não de ENLACES, já que, conforme ele, são duas coisas diferentes; pois denominar o nome "ENLACES foi uma questão de oportunidade [...]. Da criação de um espaço de encontro", sobre a qual a página do IESALC falava a respeito, até o âmbito atual, a diferença é abismal (CANZANI, 2021).

Cabe salientar aqui que o IESALC tem um papel a desempenhar na região, que, segundo a entrevistada Gazzola (2021), precisa ser de "articular a região do ponto de vista institucional, incluindo não só as instituições de educação superior, de redes e conselhos de reitores, mas também governo e outras entidades", desenvolvendo igualmente a promoção de estudos regionais sobre questões estratégicas. Há que se ressaltar:

> As iniciativas de análises, estudos e propostas de melhorias e reforma da Educação Superior na ALC têm como limitante comum a falta de informação consistente, confiável e compatível, assim como também carece de um glossário de conceitos básicos que permitam descrever e compreender os sistemas de Educação Superior na região (IESALC INFORMA, [s/d], p. 5).

Em vista disso, houve a tentativa de avançar na mudança desse cenário. No mandato da CRES de 2008, quando foi apresentada a proposta do ENLACES, foi lançado também o projeto denominado Mapa de Educação Superior na América Latina e no Caribe (Mesalc), que foi colocado como uma das facetas dentro dos cinco eixos do plano de operacionalização do Espaço em sua primeira fase. Esse projeto tinha como objetivo, segundo o boletim do IESALC, "promover a consolidação de bases de dados sobre os sistemas nacionais e as instituições de educação superior" na América Latina e no Caribe (IESALC INFORMA, [s/d], p. 5).

De acordo com Gazzola (2021), "esse grande projeto de articulação de bases de dados [...] seria o braço de informações do ENLACES", visto que há uma deficiência de informações atualizadas sobre a região, bem como bases de dados que não se relacionam entre elas, aponta

a entrevistada. Assim sendo, Canzani (2019) reforça que é muito difícil gerir questões relacionadas a qualquer área da sociedade se não houver à disposição informações fidedignas sobre o Estado e, no caso específico aqui, sobre a forma em que a educação superior se encontra no momento.

O projeto do Mesalc foi uma ação no âmbito do IESALC, que, ao que tudo indica, teve alguns avanços nos primeiros anos após o lançamento do projeto, mas não se observa relativo progresso nesse sentido. Canzani (2019) pondera que essa é uma questão que está pendente, e o ENLACES deverá tentar avançar com esse projeto.

Vê-se que com o aprimoramento cada vez maior das tecnologias esse projeto teria grandes possibilidades de avançar. Contudo, a junção de informações, principalmente atualizadas, de cada país da região formando uma base regional apresenta-se ainda como um desafio, apesar de ser um objetivo almejado há algumas décadas. Esse desafio pode estar atrelado também ao problema e dificuldade de compatibilizar dados com instituições tão diferentes dentro do cenário dos distintos sistemas da região latino-americana e caribenha, conforme foi apontado no capítulo 2, ao se descreverem as características dos sistemas de alguns países.

Uma das ações mais recentes do IESALC que aponta, de alguma maneira, para os objetivos do ENLACES no que se refere à cooperação intrarregional e à integração regional é o novo *Convenio para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, oficializado em julho de 2019[128]. Adotaram esse convênio 23 países da região, sendo esse um instrumento que compromete os Estados participantes a reconhecer os estudos, títulos e diplomas dos países da América Latina e do Caribe, conforme as cláusulas do convênio, os consensos posteriores que emanem dele e as próprias legislações nacionais[129]. Essa subscrição dos países só produzirá efeitos jurídicos quando o instrumento for ratificado pelo órgão legislativo dos Estados signatários (IESALC, 2019b).

Até janeiro de 2021, dois países ratificaram o convênio: Peru e Granada. O convênio entrará em vigor quando quatro países o ratificarem. Segundo o Instituto, esse compromisso

[128] Esse convênio passa a ser conhecido como convênio de segunda geração, uma vez que a Unesco já havia adotado para a região em 1974 o *Convenio para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.

[129] Países signatários: Argentina, Bahamas, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Granada, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, São Cristóvão e Névis, Uruguai e Venezuela. Para mais informações sobre o convênio, bem como o documento com as cláusulas, acessar o site: https://www.iesalc.unesco.org.

político favorecerá a mobilidade acadêmica na região, causando consequentemente impacto positivo na cooperação intrarregional, bem como na integração regional (IESALC, 2021).

No que se refere à relação IESALC-ENLACES, a entrevistada Gazzola (2021) retoma o papel do Instituto e afirma que:

> O papel do IESALC não é o de representar a nossa comunidade; o IESALC é Unesco. O papel do IESALC é o de articular e apoiar a comunidade, mas o ENLACES é da comunidade, é das universidades, então são eixos políticos diferentes, e todos deveriam contribuir na sua própria institucionalidade, inclusive o IESALC para fortalecer o ENLACES (GAZZOLA, 2021).

O cenário de vazio que houve por alguns anos na relação IESALC-ENLACES aparenta, a princípio, começar a ser mudado, isso porque, conforme Fiorentini (2021), há uma tentativa de reaproximação do IESALC com uma sinalização da Unesco em apoiar o ENLACES. Se houver realmente a disposição da Unesco em contribuir para o desenvolvimento do ENLACES, pode ser um grande impulso no processo de desenvolvimento do Espaço.

No entanto, a questão levantada pelo entrevistado é que não se sabe ainda qual é a natureza dessa tentativa de reaproximação do Instituto. Assim ressalta que, por enquanto, há cautela por parte dos atores do ENLACES em relação a isso, já que a experiência anterior a essa gestão foi complicada (FIORENTINI, 2021). Apesar disso, o entrevistado Canzani (2021) pondera que "há uma boa disposição da gestão atual do IESALC a trabalhar em conjunto e que está mais em sintonia com o trabalho do ENLACES". Cabe lembrar que quem assume a direção do IESALC assume por um período e, dependendo daquele a quem é atribuída a gestão, a relação IESALC-ENLACES é afetada.

Apesar do momento atual parecer favorável para o ENLACES, nessa relação IESALC-ENLACES, há que se considerar, conforme visto, essa reaproximação do IESALC nesse processo, pois não se sabe a princípio como se dará essa relação e que interesses latentes o Instituto tem quanto ao processo, sendo necessário indagar: Com essa reaproximação do Instituto, o ENLACES teria outro rumo no processo e entraria numa fase diferente da que está proposta hoje, podendo ser caracterizada como uma terceira fase do processo? Daria o Instituto o andamento necessário para a efetivação do ENLACES? Caso sim, a segunda fase do ENLACES, que é alicerçada na participação de atores do âmbito da educação superior, perderia sua relevância? Essas são questões que ainda não estão solucionadas, e o tempo demonstrará que rumos serão tomados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de compreender a questão levantada neste estudo sobre como tem ocorrido o processo de construção do ENLACES, bem como analisar os entraves e avanços desse processo, seguiu-se, como pôde ser observado no decorrer deste trabalho, um percurso primeiramente de contextualização da integração regional latino-americana e caribenha, avaliando o papel da educação superior nessa integração, assim como as iniciativas de integração acadêmica na região.

Foi considerado o cenário de tentativa de construção de um espaço comum de educação superior na região e o papel das conferências mundiais e regionais de educação superior nesse cenário, afunilando-se a análise para as fases do processo de construção do ENLACES. Esse processo, conforme observado, possui duas fases, sendo a primeira considerada de 2008 a 2013, e a segunda fase estabelecida de 2014 em diante.

Para além disso, apresentou-se de maneira amostral a complexa realidade dos diferentes sistemas de educação superior na região, e o desafio que a conjuntura regional denota para a construção de um espaço comum de educação superior. É nesse cenário que o ENLACES, com os seus eixos de trabalho (mobilidade acadêmica, avaliação e acreditação de qualidade, ciência, tecnologia e inovação, responsabilidade social universitária), coloca-se como um articulador da integração acadêmica na região.

Ao se analisar esse cenário, bem como os documentos referentes ao ENLACES e textos produzidos sobre o assunto – tomando em consideração que a produção bibliográfica sobre o ENLACES ainda é bem reduzida –, foi possível observar quando ocorreu o lançamento do Espaço e ter um olhar histórico sobre seu processo de construção. Ademais, a realização das entrevistas permitiu uma visão mais aprofundada da dinâmica desse processo.

Diante disso, pôde-se avaliar que o ENLACES, em sua primeira fase, apresentou passos tímidos nesse processo, pois considera-se uma fase com poucos avanços ou avanços quase nulos. A segunda fase pode ser apontada como distinta da primeira, uma vez que foram lançados documentos fundamentais para o ENLACES, e o Espaço passou a ser conduzido pelos atores da educação superior. Nessa fase, houve movimentos na tentativa de institucionalização do ENLACES. O progresso na segunda fase do ENLACES, pelo menos no que foi detectado até o momento, está relacionado mais a uma institucionalização do Espaço. E, nesse sentido, as redes acadêmicas, bem como os conselhos de reitores, foram protagonistas na formação de um ENLACES autoconvocado.

No que toca à operacionalização do ENLACES, observou-se que os grupos de trabalhos que assumiram o desenvolvimento dos eixos do Espaço estavam sob a responsabilidade de redes acadêmicas que já vinham realizando, de certa maneira, ações relacionadas a cada eixo, que não necessariamente estavam sob o guarda-chuva do ENLACES. No entanto, essas comissões de trabalho não continuaram, e o que se tem no momento atual do ENLACES é apenas uma comissão de trabalho responsável pela produção de documentos para a III Conferência Mundial de Educação Superior, prevista para maio de 2022.

Dessa maneira, no que se refere ao andamento do processo do ENLACES, constatou-se que ele apresenta poucos avanços, e estes são referentes a uma primeira institucionalização do Espaço, a um posicionamento político e à parceria PILA-ENLACES. Já os entraves nesse processo se sobressaem e estão relacionados a conflitos internos, ao não apoio dos governos, à falta de financiamento, à disputa de poder, entre outros. Observou-se que esses entraves realmente interferem significativamente no desenvolvimento desse processo.

Apesar disso, o ENLACES conta com a participação de 16 países da região, por meio de associações, conselhos, universidades e o sistema universitário cubano representado pelo ministério de educação superior. O Espaço também conta com a participação de representação de estudantes, de docentes, de funcionários técnicos administrativos, além de redes que representam sub-regiões como o cone sul, a centro-américa, o caribe latino e outros, mais a representação da UDUAL para a América-latina e o Caribe.

Isso não significa que com essa representação o ENLACES tenha alcançado ações significativas para a integração acadêmica na região, mas que de alguma forma há uma mobilização pelo menos por parte de alguns atores que estão inseridos nesses âmbitos com o intuito de que esse projeto avance. Contudo, reforça-se que apenas a mobilização por parte de alguns não representa um impulso suficiente para se alcançar na região a tão almejada integração acadêmica.

Por mais que o ENLACES conte com 28 membros plenos em sua estrutura, observa-se que o real engajamento acontece por meio de poucos atores-indivíduos que estão inseridos nesses âmbitos. Deve-se ressaltar ainda que os atores que estão engajados nesse processo têm que dividir seu tempo entre as funções que exercem nas organizações às quais estão vinculados e o processo do ENLACES, ficando o ENLACES consequentemente em segundo plano, já que esses atores são cedidos em uma parcela menor de tempo para contribuir com o andamento do Espaço. Entre os aspectos que estão atrelados a essa situação, está a falta de financiamento; visto que o Espaço não o tem, fica difícil o envolvimento exclusivo dos atores para esse processo.

A pesquisa evidenciou que a proposta de construção do ENLACES com seus princípios subjacentes é, inicialmente, um caminho viável para a integração acadêmica da região latino-americana e caribenha, uma vez que se baseia em uma lógica de baixo para cima, além do que o ENLACES é visto com expectativa por possuir um potencial para o fortalecimento da identidade regional. Isso, porém, está atrelado a uma futura consolidação do Espaço.

Apesar de o ENLACES assumir princípios e valores sociais e humanos que consideram a educação superior como direito humano universal, bem público social e dever dos Estados – afirmados nos seus documentos – e contar com a participação de atores do âmbito da educação superior nesse processo de construção, o que se observa é uma proposta que não apresenta ações que levem à concretização de um espaço comum de educação superior na região, e parece estar ainda distante a realidade de sua efetivação.

Naquilo a que se propõe o ENLACES, o seu grande desafio é coordenar ações existentes no que tange à integração acadêmica para que contemplem toda a região da América Latina e do Caribe, permitindo assim uma integração ampla da educação superior na região. Nessa perspectiva, as poucas iniciativas promovidas no seio do ENLACES ainda se encontram na fase de proposta, não sendo possível observar ações concretas na esfera regional, com exceção da realização de alguns intercâmbios por meio da parceria PILA-ENLACES.

Nessa quase uma década e meia de tentativa de desenvolvimento do ENLACES, o engajamento de alguns atores nesse processo não tem gerado o avanço necessário para esse Espaço, o que não significa que tais atores não tenham o objetivo genuíno de fortalecimento da integração acadêmica na região, mas que, para a realização de algo amplo como o ENLACES e que envolve um desafio imenso nessa complexidade com diferentes sistemas de educação superior, os atores que realmente trabalham nesse processo são peças no tabuleiro e não têm necessariamente o poder de conduzir o jogo para que ele avance.

Cabe considerar que um processo de integração da educação superior, o qual é proposto pelo ENLACES, não é algo tão simples de ser alcançado ou, melhor dizendo, é um desafio complexo diante da diversidade existente na região. E por ser o ENLACES uma iniciativa de magnitude ampla, existem grandes barreiras a serem ultrapassadas.

Apesar de tal cenário um tanto desanimador no que se refere à consolidação desse Espaço, Hettne e Söderbaum (2000) apontam que, de maneira geral, aparentemente as redes sociais, culturais e econômicas estão se desenvolvendo mais rapidamente do que a cooperação política formal em nível regional.

Nessa perspectiva, um possível caminho para o desenvolvimento do ENLACES seria esse projeto se tornar uma grande rede abarcando em sua esfera todas as redes acadêmicas e

demais iniciativas de cooperação acadêmica da região. Esse caminho está, de certa maneira, relacionado ao primeiro foco da perspectiva do novo regionalismo que é, conforme Hettne (2003), a diversidade de atores que aponta para além de uma abordagem centrada no Estado.

Não obstante, entre as possíveis questões a serem levantadas estão: o ENLACES, como uma rede, permitiria a efetivação de um espaço comum de educação superior que abarque todos os aspectos de uma estrutura organizacional que tal espaço exige? O ENLACES, como uma rede, teria êxito em afinar o conjunto de diferentes sistemas de educação superior nacionais da região, com as suas distintas políticas educacionais, bem como suas legislações?

No presente, o que se observa são palavras e propostas que tenderam a se distanciar das ações necessárias para o desenvolvimento do Espaço. O rumo que o ENLACES seguirá vai poder, no futuro, comprovar, ou não, a visão de que a construção de um espaço comum de educação superior na região é realmente algo muito difícil de ser alcançado e de que o ENLACES será mais uma das tentativas de integração na região que fracassaram ou pelo menos não deslancharam.

REFERÊNCIAS

ABOITES. ***Enciclopédia Latino-americana***: universidades. 2015. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/u/universidades> Acesso em: 03 jun. 2020.

ACTA. ***I Reunión de la Comisión Permanente de Ciencia Tecnología e Innovación***. 2016. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/cp/cpcienciatecnologiaeinnovacion/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ACTA. ***III Reunión de la Comisión Permanente de Ciencia Tecnología e Innovación***. 2017. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/cp/cpcienciatecnologiaeinnovacion/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ACTA. ***IX reunión de la Comisión Permanente Ciencia Tecnología e Innovación***. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/cp/cpcienciatecnologiaeinnovacion/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

AEC. ***Asociación de Estados del Caribe***. 2012. Disponível em: <http://www.acs-aec.org/index.php?q=es/sobre/estados-miembros-y-asociados>. Acesso em: 28 nov. 2019.

AGUIAR, O. A. A política na sociedade do conhecimento. **Trans/Form/Ação**, v. 30, n.1, p. 11-24, 2007.

ALADI. ***Asociación Latinoamericana de Integración***. 2019b. Disponível em: <http://www.aladi.org/sitioaladi/?page_id=148>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ALADI. *Asociación Latinoamericana de Integración*. **Perguntas frequentes**. 2019a. Disponível em: <http://www.aladi.org/sitioaladi/?page_id=1589&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ALBA-TCP. ***La Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América - Tratado de Comercio de los Pueblos***. 2014. Disponível em: <http://albatcp.cubaminrex.cu/page/alba-tcp>. Acesso em: 28 nov. 2019.

ALFARO, J. M. ***Informe nacional***: *Costa Rica. Educación superior en Iberoamérica Informe*. 2016. Santiago: CINDA/UNIVERSIA. Disponível em: < https://cinda.cl/publicaciones/estudios/informes-nacionales/>. Acesso em 17 ab. 2020.

ALIANZA DEL PACÍFICO. ¿***Qué es la Alianza del Pacífico***? [s/d]. Disponível em: < https://alianzapacifico.net/que-es-la-alianza/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

ANUIES. *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*: ***Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA)***. 2019. Disponível em: <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/programa-de-intercambio-latinoamericano-PILA> Acesso em: 10 jun. 2020.

ARAÚJO FILHO, T. Plenario – ***Próximos pasos en "ENLACES"***: *Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior – Construyendo relaciones intra e interregionales*. In: CAMINO a FIESA 2020. Mar del Plata, 2019.

AUGM. *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*/ ***Comisión de Rectores de AUGM avanzó en el documento propositivo para la CRES 2018***. [s/d]c. Disponível em: http://grupomontevideo.org/sitio/noticias/comision-de-rectores-de-augm-avanzo-en-el-documento-propositivo-para-la-cres-2018/. Acesso em: 29 out. 2019.

AUGM. *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*/***institucional***, [s/d]a. Disponível em: http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/. Acesso em: 30 jun. 2019.

AUGM. *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*/***noticias***, [s/d]b. Disponível em: http://grupomontevideo.org/sitio/noticias/comision-permanente-de-extension-acordo-tomar-acciones-para-dar-seguimiento-al-plan-de-accion-de-la-cres/. Acesso em: 02 jul. 2019.

AUGM. *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*: ***CP – Ciencia, Tecnologia e Innovación***. 2020. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/cp/cpcienciatecnologiaeinnovacion/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

AUGM. *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*: ***Programas ESCALA***. [s/d]d. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/sitio/> Acesso em: 10 jun. 2020.

AUGM-CILAC. *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*: ***I Foro Abierto de Ciencias de América Latina y el Caribe – CILAC 2016***. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/sitio/noticias/i-foro-abierto-de-ciencias-de-america-latina-y-el-caribe-cilac-2016/> Acesso em: 11 jun. 2020.

AVIÑA, C. *Origen de la educación superior mexicana*. ***Revista Electrónica Sinéctica***, núm. 17, jul-dic, 2000, pp. 52

AYUSO, A. VILLAR, S. **Anuário Internacional CICOB**. 2014. Disponível em: <https://www.cidob.org/es/articulos/anuario_internacional_cidob/2013/cooperacion_e_integracion_regional_en_america_latina>. Acesso em: 20 nov. 2019.

AZEVEDO, M. L. N. A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades. **Horizontes LatinoAmericanos**, v. 3, n. 1, Dic. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315793013_A_Internacionalizacao_da_Educacao_Superior_em_questao_mitos_enganos_e_verdades>. Acesso em: 23 jul. 2020.

AZEVEDO, M. L. N. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre "público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n.3, p. 873-902, set. /dez. 2019.

AZEVEDO, M. L. N. *ENLACES, CRES y Regionalidad: algunas aproximaciones sobre la integración de los campos de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. ***Archivos de Ciencias de la Educación***, dic. 2018, vol. 12, n° 14.

AZEVEDO, M. L. N. Regionalismo, regionalização e regionalidade da integração pela paz à Estratégia Europeia 2020. BARREYRO, G. B.; HIZUME, G. C. (Orgs.). **Regionalismos e inter-regionalismos na educação superior**. 1a. ed. Cascavel, Paraná: Edunioeste, 2018. v. 1. 157p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREYRO, G. B.; COSTA, F. L. O. *Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad*. ***Revista Mexicana de Investigación Educativa***, v.20, n. 64, p. 17-44, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a3.pdf> Acesso em: 24 jun. 2020.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L.; HIZUME, G. C. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. **Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 49-72, 2015.

BARRIOS *et al*. ***La Subregión del Mercosur u la Movilidad Académica****: Estado de Situación, Propuestas y Orientaciones desde el Proyecto Alfa Puentes. Comunidad Europea: Proyecto Alfa Puentes*, 2014.

BAUMGARTEN, M. Geopolítica do conhecimento e da informação: semiperiferia e estratégias de desenvolvimento. **Liinc em Revista**, v.3, n.1, p. 16-32, mar., 2007.

BERNASCONI, A. *Is There a Latin American Model of the University?* ***Comparative Education Review***, v. 52, n. 1, p. 27-52, feb., 2008.

BIELSCHOWSKY, R. *Sesenta años de la CEPAL: estructuralismo y neoestructuralismo*. **Revista Cepal**, 97, abr., 2009.

BIZZORERO, L. *et al*. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe – Uruguay*. In: GACEL-ÁVILA, J. (Ed.). ***La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe***. 2018. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/publicaciones/wp-content/uploads/2019/10/dimension_internacional_de_la_educacion_superior_en_america_latina_y_el_caribe_publicado.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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

BOITO JUNIOR, A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, n. 17. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

BORON, A. A. *Identificación y análisis de los principales cambios realizados por los nuevos gobiernos*. In.: ELÍAS, A. (comp.). ***Los Gobiernos Progresistas en Debate***: *Argentina, Brasil, Chile, Venezuela y Uruguay*. 2006.

BRANDÃO, R. V. M. Reformas Neoliberais na América Latina. ***Aedos***, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 31-56, dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sisu, ProUni e FIES**. [s/d]. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministérios das Relações Exteriores. **Declaração de Santiago**. 2019. Disponível: Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/20203-declaracao-presidencial-sobre-a-renovacao-e-o-fortalecimento-da-integracao-da-america-do-sul-santiago-22-de-marco-de-2019>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRESLIN, S.; HIGGOTT, R. *Studying Regions: Learning from the Old, Constructing the New*. ***New Political Economy***, v. 5, n. 3, p.333-352, 2000. Disponível em:

<https://warwick.ac.uk/fac/soc/pais/people/breslin/research/regions.pdf >. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRUNNER, J. J. *La idea de universidad: tendencias y transformación*. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

BRUNNER, J. J. ***The Bologna Process From a Latin American Perspective***. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315308329805> Acesso em: 04 jul. 2021.

BUSTOS-AGUIRRE; CRÔTTE-ÁVILA e ARELLANO. ***La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe***. 2018.

CALDERÓN, A. I.; PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidade social da Educação Superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **INTERFACE -**Comunicação Saúde Educação, v.15, n.39, p.1185-98, out.-dez. 2011.

CAMINOS. Guia para a gestão da mobilidade na educação superior na América Latina. **Matriz de processos institucionais e boas práticas**. 2019.

CAMPODÓNICO, R. *La AUGM y su contribución a la integración regional*. In: VESSURI (editor). *Experiencias de convergencia académica enlos países del MERCOSUR*. **ESS: *Nueva Época***, año 14, n. 1, p. 27-48, ene. 2009.

CANZANI, A. M.; ARAÚJO FILHO, T. *Privatización, globalización mercantil y cooperación en educación superior en América Latina: la construcción de ENLACES*. In: MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S.; SPELLER, P. (Orgs.). **De Havana a Córdoba**: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK).

CANZANI, A. M. *Plenario – **Próximos pasos en "ENLACES"***: *Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior – Construyendo relaciones intra e interregionales*. In: CAMINO a FIESA 2020. Mar del Plata, 2019.

CAPES. Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional. **Relatório Final 2019**. 2020. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/PNPG/25052020_Relat%C3%B3rio_Final__2019_Comiss%C3%A3o_PNPG.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CARTA DE BRASILIA – ANDIFES, ABRUEM, CONIF. **Carta de Brasília**. 2019. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/Carta-de-Bras%C3%ADlia-Andifes-Abruem-Conif.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CARTA DE CÓRDOBA. ***Propuestas del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) ante la CRES 2018***. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/Carta_de_Co%CC%81rdoba_III_CRES2018.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

CARVALHO, J. R. *Construcción de un espacio de Educación Superior latino-americano*. In: CADENAS, J. M.(Coord.). ***La Universidad latinoamericana en discusión***. Caracas: UCV, UNESCO-IESALC, 2010a.

CARVALHO, J. R. *La Universidad en la sociedad del conocimiento. Los procesos de cooperación regional y la propuesta de ENLACES*. ***Universidades***, n. 47, sept.-dic., 2010b, pp. 47-55.

CEPAL. **Sobre a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe**. [s/d]. Disponível em: < https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0 >. Acesso em: 15 jan. 2020.

CHACÓN, E. P. ***La internacionalización en la formación universitaria***: *una experiencia desde el caribe colombiano. In.: Foros y mesas de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018* / Miriam Carballo; Francisco Tamarit; Hugo Oscar Juri; compilado por Cesar Villegas. - 1a ed. - Córdoba: Editorial de la UNC; Caracas: *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO IESALC*, 2020.

CHASQUI. ***Plataforma Latinoamericana y Caribeña de Movilidad de Estudiantes Universitarios***. [s/d].

CHÁVEZ, B. V. *An Indecisive New Regionalism in Mexico? The Case of Jalisco*. In: SCOTT, J. W. ***De-coding New Regionalism Shifting Socio-political Contexts in Central Europe and Latin America***. 2016.

CHINCHILLA, K. R. ***Sistema Centroamericano de Relación Universidad-Sociedad sesiona en Costa Rica***. 2016. Disponível em: <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/gestion-universitaria/2654-sistema-centroamericano-de-relacion-universidad-sociedad-sesiona-en-costa-rica>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CILAC. ***II Foro Abierto de Ciencias para América Latina y el Caribe***. 2018. Disponível em: <http://forocilac.org/wp-content/uploads/2020/06/MemoriaBreveCILAC2018-17x24-WEB.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

COLLEGE BOARD. ***College Board Puerto Rico y América Latina****: Quiénes Somos*. [s/d]. Disponível em: <https://latam.collegeboard.org/quienes-somos/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

COMISSÃO EUROPEIA. **Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS)**. [s/d]. Disponível em: <https://trade.ec.europa.eu/access-to-markets/pt/content/acordo-geral-sobre-o-comercio-de-servicos-gats>. Acesso em 03 fev. 2022.

COMUNID ANDINA. ***Somos Comunid Andina***. [s/d]. Disponível em: <http://www.comunidadandina.org/Seccion.aspx?id=189&tipo=QU&title=somos-comunidad-andina>. Acesso em: 21 nov. 2019.

CONARE. ***Información de las Universidades Estatales***. 2021. Disponível em: <https://admision.ac.cr/sau/block/resource/MTc4MDM0NjQyMQ==/Descubriendo%20la%20U>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CONSTITUICIÓN. ***Constitución Política de Colombia***. 1991. *Repositorio Normativo - Archivo General de La Nación*. Disponível em:

<https://normativa.archivogeneral.gov.co/constitucion-politica-1991/?pdf=28>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CORAZZA, G. O "regionalismo aberto" da CEPAL e a inserção da América Latina na globalização. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 135-152, maio 2006.

COSTA, E. S. *Retos de la educación superior en América Latina: el caso de República Dominicana*. ***Ciencia y Sociedad***, n. 42, p. 9-23, 2017.

COSTA, W. M. da. Crise da Integração e Tendências Geopolíticas da América do Sul. In: COSTA, W. M.; VASCONCELLOS, D. (Org.) **Geografia e Geopolítica da América do Sul**, São Paulo, Humanitas, 2018.

CRES. ***Conferencia Regional de Educación Superior***. 2018. Disponível em: <http://200.16.16.5/historia/cres-1996>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CRES. **Declaração da conferência**, 2008b. Disponível em: <http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CRES. ***Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe***, 2008a. Disponível em: <http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es>. Acesso em: 13 set. 2018.

CSUCA. *Consejo Superior Universitario Centroamericano*: ***Confederación Universitaria Centroamericana***. 2018. Disponível em: <http://www.csuca.org/index.php/business/confederacion-universitaria-centroamericana> Acesso em: 17 jun. 2020.

CSUCA. *Consejo Superior Universitario Centroamericano*: ***presentación institucional***. [s/d]. Disponível em: <http://www.csuca.org/index.php>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**: o ensino superior da Colônia a Era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e a universidade no Brasil**. In: LOPES, E. M.T; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

DE WIT, H. Repensando o conceito da internacionalização. ***International Higher Education***, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 27 ago. 2018.

DECLARAÇÃO DE BUENOS AIRES. **IV Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe**, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1186&Itemid=560&lang=es>. Acesso em: 13 nov. 2018.

DECLARAÇÃO DE LIMA. **III Encontro de Redes Universitárias e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe**. 2009. Disponível em:

<http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1186&Itemid=560&lang=es >. Acesso em: 13 nov. 2018.

DECLARACIÓN. ***Conferencia Mundial sobre Educación Superior***. 1998. Disponível em:<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco>. Acesso em: 16 out. 2019.

DECLARACIÓN. ***Conferencia Regional de Educación Superior***. 1996. Disponível em: <www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

DECLARACIÓN. ***Conferencia Regional de Educación Superior***. 2008. Disponível em: <http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es>. Acesso em: 12 set. 2018.

DECLARACIÓN. ***Conferencia Regional de Educación Superior***. 2018. Disponível em: http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: Bem Público, Equidade e Democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126 mar. 2013.

DIAS, M. A. R. Comercialização no ensino superior: é possível manter a ideia de bem público? **Educ**. **Soc**., Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003.

DOCUMENTO BASE. ***Líneas de Desarrollo Estratégico***, 2015. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2015/12/Documento-base-Lineas-para-el-desarrollo-Estrat%C3%A9gico-de-ENLACES.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

EHEA. ***Bologna Declaration***. 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

EHEA. ***European Higher Education Area***, [s/d]. Disponível em: <http://www.ehea.info/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

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

ELÍAS, A. *et al*. ***Los Gobiernos Progresistas en Debate***: *Argentina, Brasil, Chile, Venezuela y Uruguay*. 2006.

ELÍAS, A. *Impactos y tendencias de los cambios*. In.: ELÍAS, A. (comp.). ***Los Gobiernos Progresistas en Debate***: *Argentina, Brasil, Chile, Venezuela y Uruguay*. 2006.

ENLACES. ***Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Institucional-Miembros Plenos***, 2018a. Disponível em: < http://espacioenlaces.org/miembros-plenos/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

ENLACES. **Informações sobre o Espaço**, 2018c. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ENLACES. ***Plan Piloto***. 2018b. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/plan-piloto/>. Acesso em 28 jan. 2020.

ESPINOSA. *Informe Nacional*: ***México***. 2016. Disponível em: <https://cinda.cl/publicaciones/estudios/informes-nacionales/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ESTATUTO. ***Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior***, 2018. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/08/ESTATUTO-ENLACES-web.pdf >Acesso em: 24 set. 2018.

EUROPA. **O termo de vigência do Tratado CECA**. [s/d]. Disponível em: <https://europa.eu/ecsc/index_pt.htm>. Acesso em: 05 dez. 2019.

EUROPEAN COMMISSION. ***The Bologna Process and the European Higher Education Area***. [s/d]. Disponível em: <https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en> Acesso em: 13 ago. 2019.

FANELLI, A. G. de. ***Educación superior en Iberoamérica Informe***. 2016. Santiago: CINDA/UNIVERSIA. <http://www.cinda.cl/wpcontent/uploads/2016/11/ARGENTINA-Informe-Final.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

FANELLI, A. G. ***Panorama de la educación superior en Iberoamérica***. 2018. Disponível em: <http://www.redindices.org/attachments/article/85/Panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20iberoamericana%20versi%C3%B3n%20Octubre%202018.pdf >. Acesso em: 23 abr. 2020.

FARIAS, D. B. L. O Brasil e o CARICOM. **Rev. bras. polít. int**., v.43, n.1, Brasília Jan.-Jun. 2000.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*. ***Revista Iberoamericana de Educación***. N. 35, p. 89-98, 2004.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. ***Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina***: *situación y perspectivas*. México, D. F.: ANUIES, 2010.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. *La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y en el MERCOSUR*. In: MORA, J-G; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Coord.). ***Educación superior***: *Convergencia entre América Latina y Europa*. Caseros: Univ. Nacional, 2005.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. ***La convergencia Sur-Sur para la Universidad en América Latina***: *Hacia una nueva Reforma Universitaria*, 2015. En: AA.VV. Diálogo Latinoamericano. Apertura Argentina. Buenos Aires: DAR – Octubre Editorial. (p.241-259).

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. *La universidad en Brasil y Argentina en perspectiva comparada: hacia un espacio común latinoamericano de educación superior en el marco de*

la internacionalización de la educación. **Rev. Inter. Educ. Sup**. Campinas, SP, v.3 n.2 p.448-457, maio-ago. 2017.

FERREIRA, K. C. **Projeto *Tuning* América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da "afinação" educacional superior ao modelo europeu**. Dourados, MS, 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. As reformas da educação superior no Brasil e na união europeia e os novos papeis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan.-dez. 2010.

FINAL REPORT. ***World Conference on Higher Education***. 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189242> Acesso em: 21 nov. 2019

FORERO, C. H. *Plenario – **Próximos pasos en "ENLACES"***: *Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior – Construyendo relaciones intra e interregionales*. In: CAMINO a FIESA 2020. Mar del Plata, 2019.

GACEL-ÁVILA, J. *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. In: GUAJARDO, P. H. (Coord.). ***Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018***. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

GACEL-ÁVILA, J. *¿Un proceso de Bolonia en América Latina?* In.: ***Nuevos Avances hacia el Espacio Euro latinoamericano para la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación***, UDEG, Foro Académico Permanente ALCUE, La Zonámbula. Guadalajara. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301699080_Un_Proceso_de_Bolonia_en_America_Latina>. Acesso em: 04 jul. 2021.

GACEL-ÁVILA, J.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: principales tendencias y características*. In: GACEL-ÁVILA, J. (Ed.). ***La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe***. 2018. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/publicaciones/wp-content/uploads/2019/10/dimension_internacional_de_la_educacion_superior_en_america_latina_y_el_caribe_publicado.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GAENS, B. *The rise of interregionalisms: the case of the European Union's relations with Asia*. In: SHAW, T.M.; GRANT, J. A.; CORNELISSEN, S. (Eds.). ***The Ashgate Research Companion to Regionalisms***. Farnham: Ashgate, 2011. p. 69-87

GARCÍA, A. G. Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA). ***InterNaciones***. Año 7, n. 19, jul-dic 2020. Disponível em: https://internaciones.cucsh.udg.mx/index.php/inter/article/view/7132/6250>. Acesso em 01 mar. 2022.

GAZETA DO POVO. **"O que é o Prosul, organismo que vai enterrar de vez a Unasul de Lula"**. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/o-que-e-o-prosul-organismo-que-vai-enterrar-de-vez-a-unasul-de-lula/>. Acesso em: 26 mar. 2019.

GAZZOLA, A. L.; PIRES, S. A Conferência Regional de Educação Superior na América Latina - CRES 2008 e a defesa da educação superior como um bem público e social. In: MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S.; SPELLER, P. (Orgs.). **De Havana a Córdoba**: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK).

GILMAR, G. A. **A sociedade internacional contemporânea e o século XXI: novos atores e novas possibilidades**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC: 362 p. 2001.

GRAGEA, Á. M. C. *El nuevo regionalismo latinoamericano: una lectura desde el contexto internacional*. ***Revista de Economía Mundial***, 6, 2002.

GUADILLA, C. G. ***El espacio "ENLACES" en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria. In: La universidad latinoamericana en discusión***, Unesco/Iesalc, 2010, Caracas. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268185507_el_espacio_enlaces_en_el_contexto_de_las_nuevas_dinamicas_de_internacionalizacion_universitaria>. Acesso em: 04 agos. 2021.

GUARGA, R.; SOSA, F. *La Conferencia Regional de Educación Superior y la Conferencia Mundial de 2009 – El papel de América Latina*. In: MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S.; SPELLER, P. (Orgs.). **De Havana a Córdoba**: *Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina*. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK).

GUERRA, A. R. ***La educación superior y universitaria en Mexico***. 1973. Disponível em: <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista6_S1A4ES.pdf>. Acesso em 6 dez. 2021.-55.

GUERRA, M. Internacionalização da educação superior e redes de acreditação na América Latina: teias do pensar democrático. **Revista Triângulo**, Uberaba, Minas Gerais, v. 11, n. 4, p. 73-88, 2018.

GUERRA, S. Mercosul: do ideal bolivariano para a realidade atual (e quem sabe futura?). ***Revista de la Secretaría del Tribunal Permanente de Revisión***. Año 1, Nº 1, 2013.

HERMO, J. P.; VERGER, A. *Las políticas de convergencia de la educación superior: un estudio comparado entre el Proceso de Bologna y el Mercosur*. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2010.

HERNÁNDEZ, M. N. *Informe Nacional*: **Cuba**. 2016. Disponível em: <https://cinda.cl/publicaciones/estudios/informes-nacionales/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

HETTNE, B. *Beyond the 'New' Regionalism*. ***New Political Economy***, v. 10, n. 4, Dec, 2005.

HETTNE, B. *Globalization and the New Regionalism*: *The Second Great Transformation*. In B. Hettne, A. Inotai and O. Sunkel (eds). ***Globalism and The New Regionalism***, v. 1 (Basingstoke: macmillan), 1999.

HETTNE, B. *The europeanisation of Europe: endogenous and exogenous dimensions*. ***European Integration***, v. 24, n. 4, p. 325–340, 2002.

HETTNE, B. *The new regionalism: implications for development and peace*. In: ***The New Regionalism: Implications for Global Development and International Security***. UNU/ WIDEIR: Forssan Kirjapaino Oy, 1994.

HETTNE, B. *The New Regionalism Revisited.In: Theories of New Regionalism*. (Eds.) F. Söderbaum; T. M. Shaw. ***Palgrave: Macmillan***. 2003.

HETTNE, B.; SÖDERBAUM, F. (2000) *Theorising the Rise of Regionness*. ***New Political Economy***, 5:3, 457-472. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/713687778>. Acesso em: 22 out. 2021.

HIZUME, G.C.; BARREYRO, G. B. A acreditação de cursos de graduação no Processo de Bolonha e no Mercosul. BARREYRO, G. B.; HIZUME, G.C. (Org.). **Regionalismos e inter-regionalismos na educação superior**. 1a. ed. Cascavel, Paraná: Edunioeste, 2018. v. 1. 157p.

HORTALE, V. A.; MORA, J. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004.

IESALC INFORMA. *Boletim Iesalc informa. ENLACES:* **uma estratégia de cooperação e integração**, [s/d]. EDIÇÃO ESPECIAL, n. 200. Disponível em: <www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/boletin_200_portugues.pdf> Acesso em: 24 jan. 2019.

IESALC. ***Marco normativo de la Unesco para el reconocimiento de títulos a escala global y regional***. 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/04/reconocimiento-de-titulos.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

IESALC. ***La movilidad en la educación superior en américa latina y el caribe***: *retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. 2019a. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/2020/02/20/la-movilidad-en-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-retos-y-oportunidades-de-un-convenio-renovado-para-el-reconocimiento-de-estudios-titulos-y-diplomas-2019/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

IESALC. ***23 países adoptaron el nuevo convenio de reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior en américa latina y el caribe***. 2019b. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/13/23-paises-adoptaron-el-nuevo-convenio-de-reconocimiento-de-estudios-titulos-y-diplomas-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

IIE. *Institute of International Education – A World on the Move*: ***Trends in Global Student Mobility***. 2018. Disponível em:<https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/A-World-on-the-Move> Acesso em: 16 ago. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 24 jun. 2020.

INFOLEG. ***Información Legislativa***: *ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior*. 2015. Disponível em:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>. Acesso em 02 jun. 2020.

INFORME. ***La Educación Superior en Colombia***. 2002. Disponível em:<https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/UNESCO--Informe-educacion-Superior-en-Colombia--20.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

INFORME DEL COMITE EJECUTIVO PROVISIONAL DO ENLACES. ***A la primeira conferencia general ordinaria de ENLACES***. 2018. Disponível em: <http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/ENLACES-informe-trayectoria.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

INFORME-CINDA. ***Educación superior en Iberoamérica Informe 2016***. *Centro Interuniversitario de Desarrollo* (CINDA). 2016. Disponível em: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

INFORME-OEI. ***Diagnóstico de la educación superior en Iberoamérica***. 2019. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI). Disponível em: <https://observatoriodenoticias.redue-alcue.org/informe-de-diagnostico-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica-oei-2019/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

INFORME SOCIAL 187 – LYD. ***Análisis del impacto del gratuidad***: *¿mejoró la equidad en el acceso a educación superior*? Serie informe Social 187. Disponível em: https://lyd.org/wp-content/uploads/2021/04/SISO-187.pdf

JORNAL DA UNICAMP. **País tem história universitária tardia**. 2002. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html>. Acesso em 14 maio. 2020.

KNIGHT, J. *Five truths about internationalization*. ***International Higher Education***, n. 69, outono 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>Acesso em: 27 ago. 2018.

KNIGHT, J. *Internationalization: concepts, complexities and challenges*. In: FOREST, J. J. F.; ALTBACH, P. G. (Eds). ***International Handbook of Higher Education***. Springer: Netherlands, 2006, p. 207-227.

KNIGHT, J. *Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades e retos*. In.: DE WIT, H. *et al*. (Ed.). ***Educación Superior en América Latina***. Colombia: Mayol Ediciones, p. 1-38, 2005.

KNOBEL, M. *et al*. Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.22 n.3 p. 672-693 jul.-set. 2020.

LAGORIA, S. L. Acreditação de Cursos de Graduação no Âmbito Nacional e Regional: o Caso dos Cursos de Engenharia na Argentina e no Mercosul. **InterMeio**, Campo Grande, v. 24, n. 47, p. 37-53, jan.-jun. 2018.

LAGORIA, S. L. *Génesis de la Movilidad Académica en Mercosur: Origen y Desarrollo del Programa MARCA*. ***Integración y Conocimiento***, n. 8, v. 2, 2019.

LEY 30. Normativa. **ICFES**. Disponível em: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/leyes>. Acesso em: 17 nov. 2021.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações Sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LOBO, R. L. *Informe Nacional*: **Brasil**. 2016. Disponível em: <https://cinda.cl/publicaciones/estudios/informes-nacionales/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

LOMBAERD, P. *Comparing Regionalisms: Methodological Aspects and Considerations*. In.: TIMOTHY, M. *et al*. ***The Ashgate research companion to Regionalisms***. 2011.

LÓPEZ, Y. C; LÓPEZ, A. K. C. *La educación superior en México tendencias y desafíos*. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 293-311, jul. 2008.

LUIGI JÚNIOR, R. A. **A integração regional na América do Sul: a efetividade da união das nações sul-americanas (UNASUL)**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 221 p. 2017.

MACEDO, A. R. *et al*. Educação Superior no século XXI e a reforma Universitária Brasileira. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, nº 47, p. 127-148, 2005.

MACEDO, J. L. *Plenario – **Próximos pasos en "ENLACES"***: *Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior – Construyendo relaciones intra e interregionales*. In: CAMINO a FIESA 2020. Mar del Plata, 2019.

MARCA. ***Programa de Movilidad Académica Regional***. [s/d]. Disponível em: <http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/index.html>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MARIANO, K. L. P. **Regionalismo na América do Sul**: um novo esquema de análise e a experiência do Mercosul. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MARQUES, F. Experiência encerrada: o programa de intercâmbio Ciência sem Fronteiras, que gastou R$ 13,2 bilhões, a maior parte com bolsas de graduação no exterior, deixa de existir. **Revista Fapesp**. Ed. 256, jun. 2017. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/experiencia-encerrada/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MARTÍN-CARRILLO, S. ***Multipolaridad e integración postneoliberal en América Latina***. CELAG, 2016. Disponível em: <https://www.celag.org/multipolaridad-e-integracion-postneoliberal-en-america-latina/>. Acesso em: 6 mar. 2019.

MARTÍNEZ GUTIÉRREZ, B. ***Cronología de la educación costarricense*** [recurso electrónico] / Bernal Martínez Gutiérrez. – 1ª ed. – San José: Imprenta Nacional, 2016. Disponível em: <https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/cronologia_de_la_educacion_costarricense_edincr.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MEC. **Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC)**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20742:comunidade-dos-estados-latino-americanos-e-caribenhos-celac>. Acesso em: 28 nov. 2019.

MEC. **Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/marca> Acesso em: 27 dez. 2018.

MEDINA T. O.; SURASKY, J. *La cooperación sur-sur y los procesos de regionalización e integración en América Latina a comienzos del siglo XXI*. IN: ***Cooperación sur-sur: regionalismos e integración en América Latina***. 2014. Bruno Ayllón, Tahina Ojeda y Javier Surasky (coords.).

MELO, S. *Different regionalisms, one European higher education regionalization: the case of the Bologna Process*. In: ROBERTSON *et al*. ***Global Regionalisms and Higher Education***: *projects, processes, politics*. Elgar: Massachusetts, 2016 (eBook).

MELO-BECERRAL, A. L.; RAMOS-FORERO, J. E.; HERNÁNDEZ-SANTAMARIA, P. O. *La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia*. ***Desarrollo e Sociedad***. n. 78, Bogotá, primer semestre de 2017, pp. 59-111.

MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S.; SPELLER, P. (Orgs.). **De Havana a Córdoba**: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK).

MERCOSUL. **Saiba mais sobre o Mercosul**. [s/d]. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MERCOSUR. Consejo Mercado Común. ***Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el Mercosur y Estados Asociados***. San Miguel de Tucumán (Argentina), 30 de junho de 2008.

MERCOSUR. **Países do Mercosul**. 2018. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; ROMERA JR, E. Geopolítica do conhecimento e descolonização epistemológica em Darcy Ribeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 5-21, jul./out., 2017.

MINAYO. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MINEDUC. ***Cómo financiar una carrera***. *Subsecretaria de Educación Superior*. 2021a. Disponível em: <https://www.mifuturo.cl/alternativas-para-financiar-tu-carrera/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MINEDUC. ***Cómo ingresar a la educación superior***. *Subsecretaria de Educación Superior*. 2021c. Disponível em: https://www.mifuturo.cl/como-ingresar/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MINEDUC. ***Informes de matrícula en educación superior***. *Subsecretaria de Educación Superior*. 2021d. Disponível em: <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MINEDUC. ***Panorama de la Educación Superior en Chile***. *Subsecretaria de Educación Superior*. 2021b. Disponível em: < https://www.mifuturo.cl/panorama-de-la-educacion-superior-en-chile-2014/>. Acesso em: 14 nov. 2021

MINEDUCACIÓN. ***Requisitos para ingresar a la educación superior***. 2019b. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235581:Requisitos-para-ingresar-a-la-educacion-superior>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MINEDUCACIÓN. ***Sistema de Educación Superior***. 2019a. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/>. Acesso em 17 nov. 2021.

MOLINA, R. C. **Costa Rica**: *el caso de la educación superior pública en tiempos de pandemia*. 2020. Disponível em: <https://informefracto.com/la-nacion-y-el-mundo/madre-america-costa-rica/costa-rica-el-caso-de-la-educacion-superior-publica-en-tiempos-de-pandemia/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MOLLIS, M. *Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas*. In: ***Universidad e investigación científica***. VESSURI, H. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. nov., 2006.

MOTTER, P. GANDIN, L. A. *Higher education and new regionalism in Latin America: the UNILA project*. In: Robertson *et al*. ***Global Regionalisms and Higher Education***: *projects, processes, politics*. Elgar: Massachusetts, 2016 (eBook).

NAÇÕES UNIDAS. Comissão Econômica para América Latina e o Caribe — CEPAL. ***El Regionalismo abierto en América Latina y el Caribe***: *la integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1994.

OBERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA. ***Cobertura y deserción de la Educación Superior en Colombia***. 2021a. Disponível em: <https://www.universidad.edu.co/cobertura-y-desercion-de-la-educacion-superior/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

OBERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA. ***Distribución de las IES en Colombia***. 2021b. Disponível em: <https://www.universidad.edu.co/distribucion-de-las-ies-en-colombia/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

OBERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA. ***Estudiantes matriculados en las IES públicas y privadas***. 2021c. Disponível em: <https://www.universidad.edu.co/estudiantes-matriculados-en-las-ies-publicas-y-privadas/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

OCTAVO ESTADO DE LA EDUCACIÓN. ***Programa Estado de la Nación***. *San José*, C.R.: CONARE - PEN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8152?show=full>. Acesso em: 29 nov. 2021.

OLPE. *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas: perfiles de sistema educativo por país* – ***Uruguay***. 2017. Disponível em: <https://www.observatorioeducacion.org/perfiles-de-sistema-educativo-por-pais> Acesso em: 21 jun. 2020.

OLPE. *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas: perfiles de sistema educativo por país* – **Chile**. 2017. Disponível em: <https://www.observatorioeducacion.org/perfiles-por-pais/chile> Acesso em 11 nov. 2021

OLPE-IEAL. ***La política educativa en Colombia***: *el paraíso del comercio educativo, donde el lucro es ley*. 2021. Disponível em: <https://observatorioeducacion.org/politica-educativa>. Acesso em: 9 nov. 2021.

PALMA, J. J. G. *Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación*. ***Revista Iberoamericana de Educación***, n. 61, p. 59-76, 2013.

PAME. *Programa Académico de Movilidad Educativa*: ***¿Qué es el Programa Académico de Movilidad Educativa (PAME)*? 2020**. Disponível em: <https://pame.udual.org/ >. Acesso em: 10 jun. 2020.

PARLATINO. ***Parlamento Latinoamericano y Caribeño***. [s/d]. Disponível em: <https://parlatino.org/wp-content/uploads/2017/12/exposicion-Psede.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

PAULA, M. F. C. Desigualdades e Políticas de Inclusão na Educação Superior no Brasil e na Argentina: limites, possibilidades e desafios. **Revista Aleph**, n. 18, p. 5-28, 2012.

PEGUERO, T. Y. C. *et al*. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe – Cuba*. In: GACEL-ÁVILA, J. (Ed.). ***La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe***. 2018. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/publicaciones/wp-content/uploads/2019/10/dimension_internacional_de_la_educacion_superior_en_america_latina_y_el_caribe_publicado.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

PERROTTA, D. *La integración regional como objeto de estudio. De las teorías tradicionales a los enfoques actuales*. EN LLANDERROZAS, L. (ed.), ***Relaciones Internacionales. Teorías y debates***. 2013, Buenos Aires: EUDEBA. Disponível em: <https://www.academia.edu/4279760/La_integraci%C3%B3n_regional_como_objeto_de_estudio._De_las_teor%C3%ADas_tradicionales_a_los_enfoques_actuales> Acesso em: 27 jul. 2019.

PERROTTA, D.; DEL VALLE, D. ***Las redes académicas: Entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional Internacionalización y producción de conocimiento***: *el aporte de las redes académicas*. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

PIRESC. ***IV Plan para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana (PIRESC IV)***. 2016. Disponível em: <http://www.csuca.org/index.php/centrodocumentacion/documentos-basicos>. Acesso em: 17 jun. 2020.

PLAN DE ACCIÓN 2018-2028. ***III Conferencia Regional de Educación Superior para a América Latina y el Caribe***, 2018. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028-2/>. Acesso em: 9 jul. 2019.

PLAN DE ACCIÓN. ***Conferencia Regional de Educación Superior***, 2008. Disponível em: <http://200.16.16.5/historia/cres-2008>. Acesso em: 10 out. 2019.

PLAN DE ACCIÓN. ***Plan de Acción para a transformación de la educación superior en la América Latina y el Caribe***, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113869_spa>. Acesso em: 10 out. 2019

PORTO JÚNIOR, F. G. R. Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais. **RELEM**, jan.-jul. 2015.

RAMA, C. *Informe Nacional*: ***Uruguay***. 2016. Disponível em: <https://cinda.cl/publicaciones/estudios/informes-nacionales/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

RANA. **Rede de Agências Nacionais de Acreditação**. [s/d]. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/descricao>. Acesso em: 14 jun. 2020.

RED INDICES. ***Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior***: *indicadores por país - Cuba*. 2018b. Disponível em: <http://redindices.org/indicadores-por-pais>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RED INDICES. ***Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior***: *indicadores por país - Mexico*. 2021. Disponível em: <http://redindices.org/indicadores-por-pais>. Acesso em: 6 dez. 2021.

RED INDICES. ***Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior***: *reportes comparativos*. 2018a. Disponível em: <http://app.redindices.org/ui/v3/report.html?family=ESUP&start_year=2010>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RIACES. ***Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior***: *institucional*. 2017. Disponível em: <http://www.riaces.org/v1/index.php/institucional/membros>. Acesso em: 14 jun. 2020.

RIVERA, P. H. *Antecedentes históricos de la Educación en Costa Rica: De la colonia a la apertura de la Facultad de Odontología, Universidad de Costa Rica. Publicación Científica Facultad de Odontología*. **UCR**, n.15, 2013. Disponível em: <http://www.fodo.ucr.ac.cr/sites/default/files/revista/Antecedentes>. Acesso em: 18 nov. 2021.

ROBERTSON, L. S.; AZEVEDO, M. L. N.; DALE, R. *Higher education, the EU and the cultural political economy of regionalism*. In: ROBERTSON *et al*. ***Global Regionalisms and Higher Education***: *projects, processes, politics*. Elgar: Massachusetts, 2016 (eBook).

ROBERTSON, S. L. et al. *Introduction: global regionalisms and higher education. In: Robertson et al.* ***Global Regionalisms and Higher Education****: projects, processes, politics*. Elgar: Massachusetts, 2016 (eBook).

ROBERTSON, S.; DALE, R. Regionalismos globais e educação superior. In.: BARREYRO, G. B.; HIZUME, G. C. (Orgs.). **Regionalismos e inter-regionalismos na educação superior**. 1a. ed. Cascavel, Paraná: Edunioeste, 2018. v. 1. 157p.

ROBERTSON, S.; DALE, R. *'Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education'*. ***Globalisation, Societes and Education***, 13 (1), p. 149-170, 2015.

RODRIGUES, M. L. Metodologia multidimensional em ciências humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In. RODRIGUES, M. L.; LIMERA, M. M. C. **Metodologias Multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Liber Livros, 2006.

RUEDA, J. L. **O Projeto Alfa *Tuning* América Latina: proposta, discussões e implementação**, 2017.144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba.

RUIZ, J. B. ***La integración regional en América Latina y el Caribe Procesos históricos y realidades comparadas***. Mérida, Venezuela: CODEPRE, 2011.

SAGASTI, F. ***Hacia un Programa Regional de Cooperación en Ciencia, Tecnología e Innovación para América Latina y el Caribe***. 2018. Disponível em: <https://forocilac.org/wp-content/uploads/2018/10/PolicyPapersCILAC2018-Sagasti.ndd_.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista de ensino superior da UNICAMP**, p. 28-43. 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SANTIN, D. M.; CAREGNATO, S. E. *Concentración y desigualdad científica en América Latina y el Caribe a principios del siglo XXI: Un estudio cienciométrico*. ***Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas***, núm. 43, 2020, pp. 13-30.

SANTOS, E. Internacionalização da educação superior - a opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v.3, n.3, p.30-51, set/dez, 2017.

SANTOS, M. G.; LEITE, D. Rede regionais para acreditação e avaliação da qualidade da educação superior. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 108-128, jan./mar. 2019.

SARAIVA, A. M. A. Taxa de matrícula bruta. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SCHWAB, S.; WAINER, J. ***Asociación de Universidades Grupo Montevideo***: *15 años de historia. Montevideo: Asociación de Universidades Grupo Montevideo*, 2007.

SCOTT, P. ***The Meanings of Mass Higher Education, London***: *Open University Press*, 1995.

SEGRERA, F. L. Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 13-32, mar. 2016.

SELA. ***Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe***. 2019. Disponível em: <http://www.sela.org/es/que-es-el-sela/ >. Acesso em: 27 nov. 2019.

SEP. *Secretaría de Educación Pública - Gobierno de México*. ***Conoce la oferta educativa de la Educación Superior***. 2021. Disponível em: <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/index.html>. Acesso em: 6 dez. 2021.

SEP. ***Secretaría de Educación Superior***: *Instituciones de Educación Superior*. [s/d]. Disponível em: < https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/instituciones.html>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SÉPTIMO INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN. ***Programa Estado de la Nación***. PEN. 7 ed., San José C.R.: Masterlitho, 2019. Disponível em: <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7773>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília, Inep, 2006. p. 275-289. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/35>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SICA. ***Sistema de la Integración Centroamericana***. 2019. Disponível em: <https://www.sica.int/> Acesso em 21 nov. 2019.

SICAUS. *Sistema Centroamericano de Relación Universidad-Sociedad*: ***XX Asamblea Regional***. 2013. Disponível em: <https://www.unanleon.edu.ni/proysocial/documentos/boletin/primer_boletin/pagina_2_3.pdf >. Acesso em: 17 jun. 2020.

SIES-INFORME. ***Acceso a educación superior en Chile***. *Servicio de Información de Educación Superior. Subsecretaria de Educación Superior*. 2021. Disponível em: <https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/09/Informe_Acceso_a_Educacion_Superior_2021_SIES.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SILVA, M. A. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan.-jun. 2005.

SILVA, T. G.; SILVA, T. T. Estratégias de internacionalização brasileiras: Algumas lições do Ciência sem Fronteiras. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 129, p. 1-18, out. 2021.

SITEAL. **Costa Rica**: *Ley Nº 6.541/1980. Regula Instituciones de Enseñanza Superior Parauniversitaria*. 2018. Disponível: <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/cr_1116.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SIUFI, G. *Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior*. ***Educación Superior y Sociedad***, v. 14, n. 1, jan. 2009. Disponível em: < https://pt.scribd.com/document/529318284/Cooperacion-e-internacionalizacion-de-la-ES>. Acesso em: jun. 2016.

SÖDERBAUM, F. *Early, Old, New and Comparative Regionalism: The Scholarly Development of the Field*. ***KFG Working Paper Series***, n. 64, October, 2015, Kolleg-Forschergruppe (KFG) "The Transformative Power of Europe", Freie Universität Berlin.

SÖDERBAUM, F. SAGE *Handbook of Comparative Politics. Chapter*: ***Comparative Regional Integration and Regionalism***. Publisher: SAGE. 2008a. Editors: Todd Landman, Neil Robinson.

SÖDERBAUM, F. ***Schouten, P (2008) 'Theory Talk #19***: *Fredrik Söderbaum on the waning State, conceptualizing the Region and Europe as a Global Actor', Theory Talks*. 2008b.

SÖDERBAUM, F. ***The Political Economy of Regionalism***: *The case of Southern Africa*. Palgrave macmillan. 2004.

SOUSA, J. V. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 343-356, set.-dez. 2017.

SOUZA, J. F. Educação Superior na América Latina e Caribe: panorama e perspectivas cem anos após a Reforma de Córdoba. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, p. 91-122, set.-dez. 2018.

SOUZA, N. A. América Latina: as ondas da integração. **OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1. p. 87-126, 2012.

STALLIVIERI, L. **O sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas. 2006**. GEA. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=o-sistema-de-ensino-superior-do-brasil-caracteristicas-tendencias-e-perspectivas>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SUÁREZ CRETTON, X. A. *Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan su formación*. ***Actualidades Investigativas en Educación***, vol. 17, n. 3, 2017, sept.-dic., pp. 1-21.

TAMARIT, F. *La educación superior no es un privilegio, sino un instrumento para un futuro de prosperidad*. ***Universidades***, n. 78, 2018, oct.-dic., pp. 4-11.

THEILER, J. C.; MÉREGA, J. L. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe – Argentina*. In: GACEL-ÁVILA, J. (Ed.). ***La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe***. 2018. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/publicaciones/wp-content/uploads/2019/10/dimension_internacional_de_la_educacion_superior_en_america_latina_y_el_caribe_publicado.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

THEILER, J. *Consolidación y trabajo de La ReLARIES*. [Entrevista concedida a] María Cecilia Oviedo Mendiola. **RIMAC**, Colombia, 9 abr. 2015.

THEILER, J. ***Programa de Intercambio Académico Latinoamericano – PILA***: *Novedades del programa a Instituciones de Educación Superior*. 2021.

THEILER, J.; RODRÍGUEZ, M. *La cooperación e integración universitaria en América Latina y el Caribe: principales acciones y tendencias*. 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, 2018.

TORRENS, G. *et al*. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe – Brasil*. In: GACEL-ÁVILA, J. (Ed*.). **La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe***. 2018. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/publicaciones/wp-content/uploads/2019/10/dimension_internacional_de_la_educacion_superior_en_america_latina_y_el_caribe_publicado.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

TORRES, D. R; GUAJARDO, P. H. *Los Encuentros de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe Organizados por Unesco-Iesalc*. Caracas: **UNESCO-IESALC**, RedES, 2014.

TRATADO CONSTITUTIVO DA UNIÃO DE NAÇÕES SUL-AMERICANAS, 2008. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/TRAT_CONST_PORT.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

TROW, M. ***Reflections on the transition from elite to mass to universal access***: *forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California*, 2005. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>. Acesso em: 8 nov. 2021.

TUNING AMÉRICA LATINA. **Site oficial**. 2015. Disponível em: <http:www.tuningal.org.pt>. Acesso em: 30 nov. 2015.

UCR. **Universidades públicas iniciam processo de inscrições para ingresso 2021-2022**. 2021. Disponível em: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2021/03/11/las-universidades-publicas-inician-el-proceso-de-inscripciones-para-la-admision-2021-2022.html>. Acesso em: 30 nov. 2021.

UDELAR. *Universidad de la República Uruguay*: ***reforma e descentralización***. 2011. Disponível em: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/28218/refererPageId/12> Acesso em: 23 jun. 2020.

UDUAL. ***Unión de Universidades de América Latina y el Caribe***: sobre UDUAL. 2017. Disponível em: <https://www.udual.org/principal/sobre-udual/> Acesso em: 13 jun. 2020.

UNA. *Universidad Nacional de las Artes*: ***Programa JIMA***. 2019. Disponível em: <https://una.edu.ar/contenidos/programa-jima_13842>. Acesso em 10 jun. 2020.

UNC. *Universidad Nacional de Córdoba*: ***Programa de Intercambio Académico Latinoamericano PILA***. 2018. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/internacionales/programa-de-intercambio-acad%C3%A9mico-latinoamericano-pila> Acesso em 10 jun. 2020.

UNESCO. ***Indicadores de la educación****: Especificaciones técnicas.* 2009. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-sp.pdf>. Acesso em 07 jun. 2022.

UNESCO. *Towards Knowledge Societies*. ***An Interview with Abdul Waheed Khan***. 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-

news/news/towards_knowledge_societies_an_interview_with_abdul_waheed/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

UNESCO-IESALC. ***Comisión de Seguimiento***, 2018b. Disponível em: < http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=339&Itemid=562&lang=es>. Acesso em: 7 jan. 2018.

UNESCO-IESALC. **Documentos de apoio à construção do ENLACES**, 2018a. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1186&Itemid=560&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2018.

UNESCO-UIS. ***Education statistics***, 2020a. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/news/uis-releases-more-timely-country-level-data-sdg-4-education>. Acesso em: 11 maio 2020.

UNESCO-UIS. ***Enrolment by level of education***. 2020b. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org> Acesso em: 16 jul. 2020.

UNL. *Universidad Nacional del Litoral*: ***Redes***. 2020. Disponível em: <https://www.unl.edu.ar/internacionalizacion/redes/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

UNZUÉ, M. *Una mirada sobre la educación superior en América Latina*. ***Revista de Educación y Derecho***, n. 19, 2019. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/28357>. Acesso em: 21 abr. 2020.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. ***Archivos Analíticos de Políticas Educativas***, v. 25 n. 72. p. 1-33, 2017.

VEIRAVÉ, M. D. *Plenario – **Próximos pasos en "ENLACES"***: *Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior – Construyendo relaciones intra e interregionales*. In: CAMINO a FIESA 2020. Mar del Plata, 2019.

WILLIAMSON, J. ***Did the Washington Consensus Fail?*** *Center for Strategic & International Studies, August*. 2002. Disponível em: https://www.piie.com/commentary/speeches-papers/did-washington-consensus-fail>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ZAPATA, G. TEJEDA, I. ***Informe nacional***: *Chile. Educación superior en Iberoamérica Informe*. 2016. Santiago: CINDA/UNIVERSIA. Disponível em: < https://cinda.cl/publicaciones/estudios/informes-nacionales/>. Acesso em 17 ab. 2020.

ANEXOS

ANEXO A – Informações sobre as iniciativas de integração e cooperação regionais na América Latina e no Caribe, baseadas em Ayuso e Villar (2013)

Sistema de la Integración Centroamericana (SICA)

Creación	*Organización de Estados Centroamericanos (Carta de San Salvador – 1951)* *Tratado General de la Integración Económica Centroamericana (1960)* *Protocolo a la Carta de la Organización de Estados Centroamericanos (Protocolo de Tegucigalpa – 1991)*
Miembros de pleno derecho	*Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá*
Sede	*San Salvador (El Salvador)*
Órganos principales	*Reunión de Presidentes Centroamericanos* *Parlamento Centroamericano* *Consejo de Ministros de Relaciones* *Exteriores*

Parlamento Latinoamericano y Caribeño (PARLATINO)

Creación	*Declaración de Lima (Perú,1964)* *Tratado de Institucionalización (Lima, Perú, 1987)*
Miembros de pleno derecho	*Argentina, Aruba, Bolívia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Curaçao, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Sint Maarten, Surinam, Uruguay, Venezuela*
Sede	*Panamá (República de Panamá)*
Órganos principales	*La Asamblea* *La Junta Directiva* *Las Comisiones Permanentes* *Secretaría General*

Comunidad Andina (CAN)

Creación	*Acuerdo de Cartagena (1969)* *Protocolo de Trujillo (1996)*
Miembros de pleno derecho	*Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú*
Sede	*Lima (Perú)*
Órganos principales	*Consejo Presidencial Andino* *Parlamento Andino* *Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores* *Comisión de la Comunidad Andina*

Comunidad del Caribe (CARICOM)

Creación	*Tratado de Chiaguaramas (1973)*
Miembros de pleno derecho	*Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Jamaica, Montserrat, Santa Lucía, San Cristóbal y Nevis, San Vicente y Granadinas, Surinam y Trinidad y Tobago*
Sede	*Georgetown (Guyana)*
Órganos principales	*Conferencia de jefes de estado* *Consejo de Ministros*

Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA)

Creación	*Convenio Constitutivo del SELA (Panamá, 1975)*
Miembros de pleno derecho	*Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela*
Sede	*Caracas (Venezuela)*
Órganos principales	*Consejo Latinoamericano* *Secretaría Permanente* *Comités de Acción*

Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI)

Creación	*Tratado de Montevideo (Uruguay -1980-)*
Miembros de pleno derecho	*Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela*
Sede	*Montevideo (Uruguay)*
Órganos principales	*Consejo de Ministros* *Conferencia de Evaluación y Convergencia* *Comité de Representantes* *Secretaría General*

Mercado Común del Sur (MERCOSUR)

Creación	*Tratado de Asunción (1991)*
Miembros de pleno derecho	*Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela (2012)*
Sede	*Montevideo (Uruguay)*
Órganos principales	*Consejo del Mercado Común (CMC)* *Grupo del Mercado Común (GMC)* *Comisión de Comercio del MERCOSUR (CCM)*

Asociación de Estados del Caribe (AEC)

Creación	*Convenio Constitutivo de la AEC (Cartagena de Indias, Colombia -1994-)*
Miembros de pleno derecho	*Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, San Cristóbal y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y Granadinas, Surinam, Trinidad y Tobago y Venezuela.*
Sede	*Port of Spain (Trinidad y Tobago)*
Órganos principales	*Cumbres de Jefes de Estado y Gobierno* *Consejo de Ministros* *Secretaría*

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

Creación	*Declaración Conjunta para la creación del ALBA y Acuerdo de aplicación del ALBA (2004)*
Miembros de pleno derecho	*Antigua y Barbuda, Bolivia, Cuba, Dominica, Ecuador, Nicaragua, San Vicente y Granadinas y Venezuela*
Sede	*Caracas (Venezuela)*
Órganos principales	*Consejo Presidencial* *Consejo Social* *Consejo Económico* *Consejo Político* *Consejo de Movimientos Sociales*

Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR)

Creación	*Tratado Constitutivo de la UNASUR (Brasília, Brasil, 2008) [Entrou em vigor em 2011]*
Miembros de pleno derecho	*Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Suriname, Uruguay y Venezuela*
Sede	*Secretaría General (Quito, Ecuador)*
Órganos principales	*Consejo de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno* *Consejo de Ministras y Ministros de Relaciones Exteriores* *Consejo de Delegadas y Delegados* *La Secretaría General*

Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)

Creación	*Cumbre de la unidad de América Latina y el Caribe, en la ciudad de Playa del Carmen, Quintana Roo, México (2010)*
Miembros de pleno derecho	*Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Jamaica, México, Nicaragua, República Dominicana, Panamá, Paraguay, Perú, Santa Lucia, San Cristóbal y Nevis, San Vicente y Granadinas, Surinam, Trinidad y Tobado, Uruguay, Venezuela*
Sede	*Sin sede permanente*
Órganos principales	*Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno*

Alianza del Pacífico

Creación	*Acuerdo Marco que establece la Alianza del Pacífico (Antofagasta, Chile - 2012-)*
Membros Plenos	*Chile, Colombia, México y Perú*
Sede	*Aun no establecida*
Órganos principales	*Cumbres de Jefes de Estado* *Consejo de Ministros* *Grupo de Alto Nivel*

ANEXO B – Recursos captados pelo IESALC para CRES 2008

Países/Instituições	**Valores**
AECID – ESPANHA (doação para o IESALC, valor para a CRES)	US$127.600
Brasil – Ministério da Educação	US$400.000
Brasil – CNPq: para utilização no Brasil, em Reais para documentos e livros	 R$100.000 US$58.000
Colômbia (utilizado em logística)	US$600.000
CEXECI – ESPANHA	US$23.000
COLCIENCIAS – COLOMBIA (Mostra de TT&I)	US$75.000
Convenio Andrés Bello (Mostra de CTT&I)	US$10.000
Espanha – Ministério de Ciência e Inovação	US$ 78.000
México - Secretaria de Educação	US$250.000
Venezuela - Ministério da Educação:	US$270.000

Fonte: Gazzola e Pires (2018, p. 124)

ANEXO C – Estrutura do Estatuto do ENLACES

Capítulos	Artigos
Capítulo I: natureza, finalidades e princípios	**Artigo 1º**: Natureza **Artigo 2º**: Finalidades **Artigo 3º**: Princípios **Artigo 4º**: Domicílio
Capítulo II: Objetivos	**Artigo 5º**: Objetivos
Capítulo III: Pertencimento e Integração	**Artigo 6º**: Requisitos para pertencer **Artigo 7º**: Direitos dos membros **Artigo 8º**: Obrigações dos membros **Artigo 9º**: Membresia **Artigo 10**: Perda da qualidade de membro
Capítulo IV: Organização	**Artigo 11**: Organização **Artigo 12**: Da Conferência Geral **Artigo 13**: Atribuições da Conferência Geral **Artigo 14**: Requisitos para ser presidente da Conferência Geral **Artigo 15**: Atribuições do presidente da Conferência Geral do ENLACES **Artigo 16**: O Conselho Diretivo é o órgão de direção do ENLACES **Artigo 17**: Atribuições do Conselho Diretivo **Artigo 18**: Presidente do Conselho Diretivo como representante formal, e duração do cargo de dois anos **Artigo 19**: Funções do presidente do Conselho Diretivo **Artigo 20**: Atribuições e obrigações do Secretário Executivo **Artigo 21**: Do Conselho Acadêmico **Artigo 22**: Comissões de Trabalho
Adendo	Cincos Artigos Transitórios

Fonte: ESTATUTO (2018)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

1) É viável a construção de um espaço comum de educação superior na região latino-americana e caribenha?

2) Poderia sintetizar ou relatar os marcos importantes nos processos de integração regional na América Latina?

4) No que se refere ao processo de construção do ENLACES:

a) Quem propôs?

b) Quem esteve envolvido?

c) Quais são os obstáculos para esse processo? E qual é a razão para essas barreiras?

d) Quais são os avanços? Quem contribuiu para esses avanços?

e) Quais ações é possível apontar nesses mais de 10 anos de existência do ENLACES?

f) No caso específico das comissões de trabalho (mobilidade acadêmica; avaliação e acreditação de qualidade; ciência, tecnologia e inovação; responsabilidade social universitária), quais ações podem ser apontadas?

6) Há a participação de governos e/ou outras organizações na construção do ENLACES? Como?

8) O ENLACES pode ser considerado um possível agente no processo de construção/fortalecimento da identidade regional da América Latina e do Caribe? Por quê?

9) Quais ações são necessárias para a consolidação do ENLACES?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (com anonimato)

Você participará de uma pesquisa intitulada **A construção do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) no cenário da integração acadêmica regional**, desenvolvida por Jurany Leite Rueda, aluna de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Gladys Beatriz Barreyro, professora da EACH-USP e orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, as quais podem ser contatadas pelos e-mails: gladysb@usp.br e jurany.rueda@usp.br.

A pesquisa tem como objetivo analisar quais são os entraves e avanços no processo de constituição do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, e como objetivos específicos: analisar o papel da educação superior no cenário da integração regional; identificar, sistematizar e analisar o processo de constituição e busca pela institucionalização do ENLACES; analisar a potencialidade do ENLACES como um dos agentes no processo de regionalidade da América Latina e do Caribe. Pelo fato de existirem poucas publicações sobre a temática, faz-se necessário colher depoimentos dos participantes do processo de construção do Espaço, o que viabilizará a obtenção de um quadro mais amplo sobre um tema ainda pouco explorado e estudado na região.

Nesse sentido você foi selecionado por ter participado ou participar do processo de constituição do ENLACES de forma direta ou indireta ao fazer parte ou ter feito parte de instituições, organizações, conferências e redes que são membros do ENLACES. Sua participação não é obrigatória e consistirá na participação de uma entrevista que terá a duração média de 50 minutos e que será agendada conforme a sua disponibilidade e conveniência.

As questões propostas não serão invasoras à intimidade dos participantes; contudo, pode haver algum desconforto na apresentação de alguma informação. Sendo assim, no intuito de atenuar os riscos existentes, se garantirá o direito dos participantes de retirarem dados/informações que não desejarem evidenciar, ou até mesmo retirar o seu consentimento de participação da pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa terá como provável benefício a oportunidade de reflexão sobre a temática que ainda é pouco explorada, uma vez que encontram-se poucos estudos sobre a construção propriamente do ENLACES. O levantamento histórico desse processo, bem como a produção de dados e análises poderão proporcionar aos agentes envolvidos uma reflexão sobre o papel desse Espaço no cenário latino-americano e caribenho e apontar possíveis caminhos para a efetivação desse Espaço.

_____, _____ de _____ de _____

assinatura do participante da pesquisa	assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

Este estudo possui finalidade de pesquisa, e os dados obtidos serão divulgados contemplando as diretrizes éticas da pesquisa, conforme a Resolução CNS nº 510/2016 relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, com a anuência do Comitê de Ética da EACH-USP (Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo), Rua Arlindo Bettio, 1000 - Prédio I1 | Sala T14, CEP: 03828-000 - Vila Guaraciaba - São Paulo – SP, Telefone: (11) 3091-1046, e-mail: cep-each@usp.br (atendimento: segundas às sextas-feiras, das 9h às 11h e das 14h às 16h). Dessa maneira, o presente termo assegura que a utilização dos dados coletados terá finalidade exclusivamente acadêmica e que a identidade dos participantes da pesquisa será preservada e não haverá utilização dos dados em seu prejuízo.

Será entregue a você uma via deste presente termo de consentimento e a outra via ficará com a pesquisadora responsável. Você também receberá informações durante o desenvolvimento da pesquisa, desde resultados parciais até, finalmente, os resultados totais.

Diante do exposto, concordo em colaborar como voluntário para o presente projeto de pesquisa e estou ciente de que não há custos pessoais para mim, em qualquer fase do estudo, bem como não há remuneração relacionada à minha participação; e que há a garantia de assistência a mim em caso de danos imateriais decorrentes direta ou indiretamente da pesquisa, além de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me traga prejuízos. Ciente estou também de que, em não sendo respeitados os termos deste documento, reservo-me o direito a assistência, bem como o de buscar indenização.

_____, _____ de _____ de _____

assinatura do participante da pesquisa	assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (sem anonimato)

Você participará de uma pesquisa intitulada **A construção do Espaço Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) no cenário da integração acadêmica regional**, desenvolvida por Jurany Leite Rueda, aluna de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Gladys Beatriz Barreyro, professora da EACH-USP e orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, as quais podem ser contatadas pelos e-mails: gladysb@usp.br e jurany.rueda@usp.br.

A pesquisa tem como objetivo analisar quais são os entraves e avanços no processo de constituição do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior, e como objetivos específicos: analisar o papel da educação superior no cenário da integração regional; identificar, sistematizar e analisar o processo de constituição e busca pela institucionalização do ENLACES; analisar a potencialidade do ENLACES como um dos agentes no processo de regionalidade da América Latina e do Caribe. Pelo fato de existirem poucas publicações sobre a temática, faz-se necessário colher depoimentos dos participantes do processo de construção do Espaço, o que viabilizará a obtenção de um quadro mais amplo sobre um tema ainda pouco explorado e estudado na região.

Nesse sentido você foi selecionado por ter participado ou participar do processo de constituição do ENLACES de forma direta ou indireta ao fazer parte ou ter feito parte de instituições, organizações, conferências e redes que são membros do ENLACES. Sua participação não é obrigatória e consistirá na participação de uma entrevista que terá a duração média de 50 minutos e que será agendada conforme a sua disponibilidade e conveniência.

As questões propostas não serão invasoras à intimidade dos participantes; contudo, pode haver algum tipo de desconforto, uma vez que, devido ao grau de envolvimento no processo de construção do ENLACES, bem como à função pública ocupada, tem-se o conhecimento de que não é possível o anonimato. Sendo assim, no intuito de atenuar os riscos existentes, se garantirá o direito dos participantes de retirarem dados/informações que não desejarem evidenciar, ou até mesmo retirar o seu consentimento de participação da pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa terá como provável benefício a oportunidade de reflexão sobre a temática que ainda é pouco explorada, uma vez que encontram-se poucos estudos sobre a construção propriamente do ENLACES. O levantamento histórico desse processo, bem como a produção de dados e análises poderão proporcionar aos agentes envolvidos uma reflexão sobre o papel desse Espaço no cenário latino-americano e caribenho e apontar possíveis caminhos para a efetivação desse Espaço.

_____, _____ de _____ de _____

assinatura do participante da pesquisa	assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

Este estudo possui finalidade de pesquisa, e os dados obtidos serão divulgados contemplando as diretrizes éticas da pesquisa, conforme a Resolução CNS nº 510/2016 relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, com a anuência do Comitê de Ética da EACH-USP (Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo), Rua Arlindo Bettio, 1000 - Prédio I1 | Sala T14, CEP: 03828-000 - Vila Guaraciaba - São Paulo – SP, Telefone: (11) 3091-1046, e-mail: cep-each@usp.br (atendimento: segundas às sextas-feiras, das 9h às 11h e das 14h às 16h). Dessa maneira, o presente termo assegura que a utilização dos dados coletados terá finalidade exclusivamente acadêmica.

Será entregue a você uma via deste presente termo de consentimento e a outra via ficará com a pesquisadora responsável. Você também receberá informações durante o desenvolvimento da pesquisa, desde resultados parciais até, finalmente, os resultados totais.

Diante do exposto, concordo em colaborar como voluntário para o presente projeto de pesquisa e estou ciente de que não há custos pessoais para mim, em qualquer fase do estudo, bem como não há remuneração financeira, relacionada à minha participação; e que há a garantia de assistência a mim em caso de danos imateriais decorrentes direta ou indiretamente da pesquisa, além de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me traga prejuízos. Ciente estou também de que, em não sendo respeitados os termos deste documento, reservo-me o direito a assistência, bem como o de buscar indenização.

_____, _____ de _____ de _____

assinatura do participante da pesquisa	assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)