

Margareth Guerra dos Santos

TEIAS do pensar DEMOCRÁTICO PRESENTES NOS DISCURSOS DOS
ATORES DAS REDES DE AGÊNCIAS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO
DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: As
Vozes do lado de lá.



Porto Alegre-RS

2016

Margareth Guerra dos Santos

***TEIAS do pensar* DEMOCRÁTICO PRESENTE NOS DISCURSOS DOS ATORES DAS REDES DE AGÊNCIAS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: As Vozes do lado de lá.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite

Doutoranda: Margareth Guerra dos Santos

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre-RS

2016

CIP – CATALOGAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

SANTOS, MARGARETH GUERRA DOS

TEIAS DO PENSAR DEMOCRÁTICO PRESENTES NOS DISCURSOS DOS ATORES DAS REDES DE AGÊNCIAS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: As Vozes do lado de lá... / MARGARETH GUERRA DOS SANTOS. -- 2016.

243 f.

Orientador: DENISE BALARINE CAVALHEIRO LEITE.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2. REDES DE AGÊNCIAS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO. 3. DEMOCRACIA. 4. RIACES. 5. RANA. I. LEITE, DENISE BALARINE CAVALHEIRO, orient. II. Título.

Margareth Guerra dos Santos

***TEIAS do pensar* DEMOCRÁTICO PRESENTE NOS DISCURSOS DOS ATORES DAS
REDES DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: As Vozes do lado de lá**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Defesa em 24 de novembro de 2016

Prof.^a. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite– Orientadora

Prof.^a. Dra. Maria Elly Genro– UFRGS

Prof.^a. Dra. Claudia Medianeira Cruz Rodrigues–UFRGS

Prof.^a. Dra. Marilia Costa Morosini–PUC-RS

Dedico esta tese aos meus amores Jerfferson Santos e Jefinho, que com paciência, serenidade e incentivo motivaram meus dias na busca da conclusão deste estudo.

Aos meus pais Marlene e Benedito (In Memoriam) que com amor me educaram e ensinaram a superar as dificuldades com sabedoria.

A minha querida Denise Leite fonte de inspiração, que recebeu este desafio com muita alegria e motivou-me a busca pelos conhecimentos e a superação com carinho e a dedicação de uma verdadeira Mestre, o meu obrigado afetuosos

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Amarildo, Marilza e Milene e aos meus sobrinhos Aila, Claudinho, Guerrinha, Vinicius e Victor Hugo que, mesmo estando distantes, torceram e festejaram cada vitória. Só o Amor Supera!

A minha querida Amiga Eliane Superti que torceu por cada vitória nesta caminhada, apoiando minhas iniciativas. O meu eterno obrigado.

A querida LOU que dedicou muito tempo a revisão, com dedicação e carinho, sendo o olhar a mais que enriqueceu este trabalho.

Aos Amigos do Grupo de pesquisa INOVAVAL (UFRGS), pelo compartilhar de estudos e experiências, aprendi que é no coletivo que crescemos.

Aos preciosos especialistas, membros das Redes estudadas que dedicaram tempo para suas narrativas. O precioso valor deste compartilhar será eternizado nestas linhas.

Aos professores do PPGEDU/UFRGS, com atenção e dedicação atenderam meus pleitos e hoje conluo esta tese de Doutorado.

Aos servidores do PPGEDU/UFRGS que sempre atenderam as minhas necessidades acadêmicas com dedicação e profissionalismo.

RESUMO

A temática das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior surge no contexto da internacionalização, da cooperação e do movimento de integração entre os países. Como uma consequência da Sociedade do Conhecimento no mundo contemporâneo, este contexto tem fomentado o estabelecimento de relações de cooperação e troca de informações sobre avaliação das universidades na América Latina, através de Redes. Este cenário marcou a existência do objeto de estudo. Compreender perspectivas democráticas construídas no interior dos movimentos de Redes e como se tecem as relações de forças no seu interior, privilegiando possíveis tramas de resistência a modelos de avaliação da educação superior hegemônicos com foco nas Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, foi o objeto da tese. As opções metodológicas incluíram a seleção de duas redes, Riaces e Rana, a escolha intencional de sujeitos respondentes dentre seus gestores e especialistas, a técnica de coleta de dados através da produção de narrativas dos sujeitos e a construção de um mapa conceitual da categoria democracia dentro de uma concepção contra hegemônica (Sousa Santos, 2003; 2008). A análise interpretativa dos dados permitiu identificar o exercício de uma forma de democracia que representa a tomada de decisões em alinhamento com grupos determinantes no poder, dentre os quais outras redes de avaliação internacionais, em que o processo de decisão e participação nas decisões resume-se a consolidar concepções hegemônicas que não reconhecem a perspectiva do local. Neste sentido, a questão democracia, pode entender-se como um pensar que parece ser ingênuo, não havendo sido encontrados traços de compatibilidade com uma democracia de forte intensidade (Barber, 2003). Parece ser uma forma de democracia que representaria o mascaramento do poder invisível (Bobbio, 1986), servindo ao fortalecimento do capital. As teias de um possível pensar democrático sustentando “rupturas”, presentes no discurso dos atores dos movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade, mostram vozes que levam a repensar e rediscutir as dinâmicas de uma democracia. Uma democracia forte, com participação efetiva e igualitária, respeitando as diversidades culturais e a heterogeneidade dos povos que constituem a região, impondo a liberdade de expressão como condição para a autonomia, parece distante do contexto analisado.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior na América latina; Redes de Agências de Acreditação e Avaliação; Democracia; RIACES; RANA.

ABSTRACT

The thematic of Networks of Higher Education Accreditation and Quality Evaluation Agencies arises in the context of internationalization, cooperation and integration movement between countries. As a Knowledge Society consequence in the contemporary world, this context has fostered the establishment of cooperative relations and information exchange over the universities evaluation in Latin America. This scene marked the thesis. The study aimed to understand the democratic perspectives built within networks movements as well as the woven relationships of forces conducting possible plots of resistance to hegemonic higher education evaluation models focusing on Networks of Higher Education Accreditation and Quality Evaluation Agencies. The methodological options included the selection of two networks, Riaces and Rana, the intentional selection of respondents among their managers and specialists, the technique of data collection through the production of subjects' narratives and the construction of a conceptual map of the category democracy in an antihegemonic conception (Sousa Santos, 2003; 2008). The interpretative analysis of the data allowed to identify the exercise of a form of democracy that represents decision-making in alignment with determining groups in power, including other international evaluation networks, where the decision-making process and participation in decisions sums up to consolidate hegemonic conceptions that do not recognize the local perspectives. In this sense, the issue of democracy can be understood as a kind of naïve thinking. No traces of compatibility with a strong democracy have been found (Barber, 2003). It seems to be a form of democracy that would represent the masking of an invisible power (Bobbio, 1986), serving to capital strengthening. The webs of a possible democratic thinking sustaining "ruptures" in the discourse of the networks of Accreditation and Quality Evaluation actors, are showing voices that lead to re-thinking and re-discussing the democracy dynamics. A strong democracy, with effective and equal participation, respecting the cultural diversities and heterogeneity of the peoples which constitute the region, imposing freedom of expression as a condition for autonomy, seems to be no existent.

Palavras-chave: Internationalization of Higher Education in Latin America; Networks of Accreditation and Evaluation Agencies; Democracy; RIACES; RANA.

LISTA DE SIGLAS

- AFEIDAL** – Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América latina
- AFEIEAL** – Asociación de Facultades, Escuelas y Institutos de Economía de América Latina
- AFRIQAN** – African Quality Assurance Network
- ALADEFE** – Asociación Latino-americana de Escuelas y Facultades de Enfermería
- ALAFEC** – Asociación Latino-americana de Facultades y Escuelas de Contaduría Pública
- ALAFEM** – Asociación Latino-americana de Escuelas y Facultades de Medicina
- ALALC** – Associação Latino-americana de livre Comércio
- ALCUE** – Cúpula América Latina-Caribe-Unión Europea
- ALYC** – América Latina y Caribe
- ANEAES** – Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de la Republica del Paraguai
- ANECA** – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Espanha)
- ANQAHE** – Arab Network for Quality Assurance in Higher Education
- ANR** – Asamblea Nacional de Rectores (Peru)
- APQN** – Asia Pacif Quality Network
- APQN** – Asia Pacific Quality Network
- AQAIIW** – Association of Quality Assurance Agencies of the Islamic
- ARCU-SUL** – Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad
- AUGM** – Asociación de Universidades Grupo Montevideo
- BASIs** – Banco de Avaliadores do Sistema SINAES (Brasil)
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CANQA** – Central Asian Network on Quality Assurance and Accreditation
- CANQATE** – Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CARICOM** – Comunidade e Mercado Comum do Caribe
- CCA**- Consejo Centroamericano de Acreditación Universitária

CDA – Comisión de Acreditación de la calidad de la educación superior de El Salvador

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CINDA – Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (Chile)

CINTAS – Calidad Interna de Agências

CLACSO – Consejo Latino-americano de Ciências Sociales

CNA – Comisión Nacional de Acreditación

CNA – Consejo Nacional de Acreditación de Colombia

CNAE – Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNU – Consejo Nacional de Universidades (Nicaragua)

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil)

CONAEVA – Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior México

CONEA – Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de El Salvador

CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina)

COPAES – Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México)

CRCES – Comisión Regional Coordinador de educación Superior

CRES – Conferência Regional sobre Educação Superior na América Latina

CSE – Consejo Superior de Educación de Chile

CSUCA – Consejo Superior Universitario Centroamericano

ECA – European Consortium for Accreditation in Higher Education

ENAE – European Network for Accreditation of Engineering Education

ENLACES – Espaço de Encontro LatinoAmericano e Caribenho de Educação Superior

ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education

FMI – Fondo Monetário Internacional

GATS – Acordo Geral sobre Comércio e Serviços

GIQAC – Global Initiative for Quality Assurance Capacity

IESALC – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INOVAVAL – Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade

INQAHE – International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education

JAN – Junta de Acreditación Nacional (Cuba)

MEC – Ministério da Educação (Brasil)

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MEXA – Mecanismo Experimental para o Desenvolvimento de Atividades de Acreditação nos países do Mercosul

NAVI – Núcleo de Avaliação Institucional da UNIFAP.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos

OFEDO – Organización de Facultades. Escuelas y Departamentos de Odontología

OMC – Organização Mundial do Comércio

OSAL – Observatório Social da América latina

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

RANA – Rede de Agências Nacionais de Acreditação do MERCOSUL Educativo

RED PUISAL – Red de Programas Universitarios de Investigación en Salud de América latina

RedES – Redes de Educação Superior /ENLACES/IESALC/UNESCO

RIACES – Rede Iberoamericana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior

RME – Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL Educativo

SEA – Sistema de Evaluación Académica (Venezuela)

SEACESALC – Sistema de Evaluación , Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América latinayCaribe

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Brasileira)

SINAES- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (COSTA RICA)

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL)

SINEACE – Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad educativa (PERU)

SIRESCA – Sistema de Información Regional sobre Educación Superior de Centroamérica

TEC – Tecnológico de Costa Rica

UB – Universidad de Belize

UDASD – Universidad Autónoma de Santo Domingo

UDEFAL – Unión de Escuelas y Facultades de Arquitectura de América Latina

UDELAR – Universidad de la Republica (URUGUAY)

UDELAS – Universidad Especializada de las Américas

UDUAL – Unión de Universidades da América Latina

UES – Universidad de El Salvador

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UMIP – Universidad Marítima Internacional do Panamá

UNA – Universidad Autónoma de Costa Rica

UNA – Universidad Nacional Agraria de Nicaragua

UNACHI – Universidad Autónoma de Chiriquí

UNAG – Universidad Nacional de Agricultura

UNAH – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

UNAM – Universidad Autónoma de México

UNAN – Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua

UNB – Universidade de Brasília

UNED – Universidad Estatal a distancia de Costa Rica

UNESCO-Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNI – Universidad Nacional de Ingeniería – Managua

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UP – Universidad de Panamá

UPNFM – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Marazon

USAC – Universidade de San Carlos de Guatemala

USP – Universidade do Estado de São Paulo

UTN – Universidad Técnica Nacional de Costa Rica

UTP – Universidad Tecnológica de Panamá

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapa de diretrizes conceituais para Democracia forte na organização das REDES:.....	57
Quadro 2 - Os elementos principais da democracia na teoria de Robert Dahl	58
Quadro 3 - Fases da Educação Superior na América Latina.....	65
Quadro 4 - Comparativo entre os Conceitos de Avaliação.....	85
Quadro 5 - Membros de distintos continentes na INQAAHE:	104
Quadro 6 - Representação das relações entre Redes:.....	107
Quadro 7 - Quadro representativo da estrutura por áreas do IESALC.....	113
Quadro 8 - Períodos da História do CSUCA, 1948-2015.....	122
Quadro 9 - IES membros do CSUCA/SICEAVES:.....	126
Quadro 10 - Categorias do RedES/ENLACES/IESALC/UNESCO.....	135
Quadro 11 - Quadro descritivo das normativas de categorização do RedES	136
Quadro 12 - Países/agências que compõem a RANA	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 DELINEANDO O OBJETO PARA SUA INSERÇÃO NAS QUESTÕES DE TESE	27
1.2 TECENDO FIOS CONSTITUTIVOS DO OBJETO	30
2 TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS	36
3 O PENSAR DEMOCRÁTICO: INTERFACES CONCEITUAIS E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR	44
3.1 DEMOCRACIA: CONCEITOS E CONTRAPONTO	45
3.1.1 As Críticas de Bobbio à Democracia Representativa	45
3.1.2 Democracia como Fonte Inspiradora	48
3.2 DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR	52
4 CAPITALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE e A CRISE DA MODERNIDADE: “Soy loco por ti América”	60
4.1 CALEIDOSCÓPIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA	63
4.2 A UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DO PROCESSO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	72
4.3 TRANSNACIONALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA	76
4.4 SISTEMAS DE ASSEGURAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA	82
5 NOVOS MOVIMENTOS LATINO-AMERICANOS: INTEGRAÇÃO E COOPERAÇÃO EM MATÉRIA DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	89
5.1 NOVOS MOVIMENTOS — QUE RUPTURAS PRODUZEM?	90
5.2 A LÓGICA PELA INTEGRAÇÃO, COOPERAÇÃO E A QUALIDADE EM MOVIMENTOS EM REDES — QUAIS CONTROVÉRSIAS SE IMPÕEM?	95
5.3 EXPERIÊNCIAS EM MOVIMENTOS EM REDES DE AGÊNCIAS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO	103
5.4 EXPERIÊNCIAS EM MOVIMENTOS DE REDES DE AGÊNCIAS NO CONTEXTO DA REGIONALIZAÇÃO: O CASO IESALC	112

6 REDES REGIONAIS LATINO-AMERICANAS: O ESPAÇO DA ACREDITAÇÃO, DA AVALIAÇÃO E ASSEGURAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	115
6.1 REDES INTER-REGIONAIS EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA	119
6.1.1 CSUCA – Consejo Superior Universitario Centroamericano (México/1948) e o SICEAVES	121
6.1.2 UDUAL – Rede da Associação de Universidades da América Latina e Caribe	127
6.1.3 AUGM – Rede da Associação de Universidades do Grupo Montevideu .	130
6.1.4 RedES - Redes de Educação Superior/ENLACES/IESALC/UNESCO	133
6.2 REDES INTER-REGIONAIS E SUB-REGIONAIS EM MATÉRIA DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AL&C.....	137
6.2.1 RIACES - Red Iberoamericana para la Calidad de la Educación Superior	138
6.2.2 RANA/Mercosul Educativo — Rede de Agências Nacionais de Acreditação do Mercosul Educativo	148
7 DO LADO DE LÁ DAS REDES: AS VOZES DOS ESPECIALISTAS E GESTORES QUE ATUAM NAS REDES.....	155
7.1 PERFIL DOS MEMBROS DAS REDES E DOS ENTREVISTADOS.....	158
7.2 CONTEXTO DAS REDES.....	161
7.3 GESTÃO DAS REDES.....	165
7.4 A CATEGORIA DEMOCRACIA NAS VOZES DOS ATORES DAS REDES	167
8 REFLEXÕES A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE HÁ DO LADO DE LÁ	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
APÊNDICES	196
ANEXOS	201

Na configuração desta civilização mundializada do capital e sua lógica limitada de expansão, a "pedra de toque" são as novas formas de dominação social a assumir dimensões peculiares: são formas de dominação cada vez mais abstratas, impessoais, perversamente sutis, mas objetivamente generalizantes a difundir-se na civilização do capital, adentrando em domínios não vistos como capitalistas.

(CARVALHO, 2008)

A qualidade de instituições pode, e deve, ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é que lhe dão uma cara, que podem definir seu perfil e o seu papel.

(LEITE, 2005, p. 28)

A avaliação de características participativas vincula-se diretamente a uma forma de Democracia forte, entendida como regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver questões e conflitos através de uma política de participação, de auto crítica e autolegislação.

(LEITE, 2005, p. 109)

1 INTRODUÇÃO

A proposição investigativa que apresento, aqui, é fruto de reflexões resultantes de estudos realizados desde 2006, quando acessei a temática da avaliação da qualidade da educação superior, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (INEP, 2006). As inquietações sobre a temática e suas contradições levaram-me a construir tessituras com a colaboração de aportes teóricos que foram conferindo densidade analítica aos meus questionamentos. Foram tantos entrelaçados teóricos que, no início dos anos 2010, havia uma dissertação em Educação que não significou somente o aprofundamento, mas a extensão, o romper de fronteiras e o alargamento dos horizontes do que eu, naqueles dias, imaginava serem *processos de avaliação*. Resgato uma reflexão de Gilberto Velho, que bem circunscreve o processo de mutações que vivenciei ao longo da construção deste campo de estudo:

Os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente. A heterogeneidade, a globalização e a fragmentação da sociedade moderna introduzem novas dimensões que põem em xeque todas as concepções de identidade social e consistência existencial, em termos amplos. (VELHO, 2013, p. 138).

A partir das novas perspectivas teórico-metodológicas do estudo da avaliação, consubstanciada na dissertação, senti-me interpelada a adentrar no campo sociológico, discutindo a temática da Avaliação da qualidade da Educação Superior, privilegiando a questão da DEMOCRACIA. A minha proposta investigativa original, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, se voltava para processos de aproximação no delineamento do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior (SINAES) no Brasil. Contudo, minha participação no grupo de pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade – INOVAVAL /UFRGS, desde 2008, redirecionou meu foco de análise para os movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina.

A Educação Superior, no século XXI, diante de um contexto de profundas mudanças, desempenha papel importante para a evolução das sociedades. A

instituição (MIRANDA et al., 2008), tradicionalmente ligada ao desenvolvimento de conhecimentos, é fundamental para o surgimento de Sociedades do Conhecimento. Mas é importante garantir níveis de qualidade adequados para a educação superior e desenvolver senso crítico para os graus de pertinência do conhecimento. No mundo contemporâneo, a tendência de estabelecimento de relações de cooperação e troca de informações através de REDES vem se constituindo em via de acesso para a construção de relações de cooperação entre grupos sociais, organismos financeiros e econômicos, agregando uma série de novos movimentos em áreas diversas. O acesso à tecnologia da internet propicia às instituições a organização de um movimento em REDE, incluindo diversas temáticas que urgem discussão na esteira do desenvolvimento social. Neste estudo, elenco como movimento de REDE as experiências das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Educação Superior na América Latina.

Propus-me a lançar um *olhar amplo* sobre o novo lócus nas minhas pegadas de pesquisadora: os movimentos das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. Os caminhos conduziram-me a passos largos às fronteiras latino-americanas, revelando-me um terreno fértil e familiar, mas com novas experiências que se mostravam promissores espaços de pesquisa. A temática da Acreditação e da Avaliação da qualidade da Educação Superior através dos processos de internacionalização desembarcam nas discussões sobre as políticas para este nível de ensino, marcadas por necessárias redefinições, oriundas dos processos de globalização, que traz na bagagem a concepção de Sociedade do Conhecimento.

A Sociedade em REDE, fenômeno do mundo contemporâneo, acompanha o conceito de Sociedade da Informação e do Conhecimento (CASTELLS, 2008). A concepção dominante de Sociedade se alicerça na contemporaneidade pelo domínio da tecnologia, dos meios de comunicação e do conhecimento. Castells (2008 p. 57) anuncia uma mudança no estilo de desenvolvimento e de organização da sociedade – anuncia a Sociedade em REDE: “As novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores [...]”. Redes ou comunidades virtuais se interligam, estabelecendo fontes de conhecimento. Esse fenômeno passa a dominar diferentes formas de organizações que se encontram de modo virtual ou presencial para discutir e até

decidir questões da economia mundial, que proporcionam impactos na vida das sociedades em diversas partes do globo.

Nesta tese, pretendo discorrer sobre as perspectivas¹ de DEMOCRACIA presentes na concepção dos atores que fazem parte dos movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da qualidade da educação superior no contexto da América Latina. Para tanto, elegi algumas questões norteadoras que se conectam aos objetivos da pesquisa: *empreender uma análise interpretativa das perspectivas de democracia presente na dinâmica dos movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, considerando as narrativas dos atores envolvidos nas Redes.*

Proponho-me, nesta tese, visualizar os movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade Superior na América Latina como *ressignificação de uma prática social em constante movimento*. E é neste sentido de reconhecer a diversidade de movimentos e seus significados na era contemporânea que atribuo o sentido ao estudo de redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na AL&C.

A constituição de REDES é tema que se consolida na sociedade contemporânea, alavancada pela globalização digital e virtual, expandindo-se para discutir diversas áreas de interesse mundial: saúde, economia, sustentabilidade, segurança, paz mundial, educação, dentre outros. Países considerados desenvolvidos têm adotado o intercâmbio através da dinâmica das REDES, com o objetivo de estabelecer diálogos e troca de experiências, visando à resolução de problemas comuns ou adversos.

A organização de movimentos de REDES para discutir temáticas relevantes para o desenvolvimento dos países, em especial as questões da Educação, não é uma forma de organização exclusiva do século XXI. É possível constatar, na primeira metade do século XX, movimentos criados para discutir as questões de cooperação e integração regional, com destaque para o bloco latino-americano. Miranda (2008 p. 32) destaca o *Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)*, (México/1948), seguido pela *Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)*,

¹ Segundo dicionário Aurélio: Aspecto sob o qual uma coisa se apresenta; ponto de vista; expectativa;

(México/1949) e, mais recentemente, a *Asociación de Universidades del grupo Montevideo* (AUGM), (Uruguai/1991).

Em diversos países latino-americanos, há programas de cooperação internacional com base em acordos bilaterais assinados entre governos locais e fontes externas. Esse é o caso dos convênios firmados entre Brasil e países da Europa (Portugal, Espanha, França, entre outros). As agências de fomento brasileiras vêm, também, participando em organismos internacionais de desenvolvimento regional, como MERCOSUL-RECYT, CYTED, PROSUL, entre outros (BAUMGARTEN, 2005, p. 35)

O fenômeno da Avaliação da qualidade da Educação Superior surge na esteira do processo de globalização econômica, que impulsiona a emergência do crescimento da oferta da formação profissional qualificada, convidando a Educação Superior a adentrar no cenário de discussão de seus compromissos com a Sociedade. Para atender o mundo contemporâneo e suas exigências globais, a Educação Superior é pressionada a ressignificar-se na busca para atender as expectativas que o mundo globalizado lhe impõe, dentro de uma perspectiva do Capital.² Leite et al (2012) trazem uma interessante questão para ser tomada como base analítica dos estudos sobre a Educação superior, destacando que uma nova epistemologia da Educação Superior surge no século XXI. Para essas autoras “esta epistemologia sustenta as razões pelas quais as universidades devem trilhar caminhos globais e internacionais, redesenhar seu perfil em direção aos mercados e desenvolver modalidades de capitalismo acadêmico “(LEITE, et al., 2012, p. 764).

Concordo com as autoras que estamos a viver uma nova epistemologia da Educação Superior, marcada pela submissão das políticas públicas às orientações de organismos financeiros internacionais, de “um novo imperialismo no âmbito dos sistemas de Educação Superior focado no conhecimento e na informação”(LEITE, et al., 2012 p. 765). Para a tese proposta, é fundante uma análise do contexto em que a Educação Superior se desenvolve na contemporaneidade, trazendo categorias teóricas tais como: civilização do capital, sociedade do conhecimento e da informação, internacionalização e processos de cooperação, redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior latino-americana e processos democráticos. Para tanto, um elenco de aportes teóricos são utilizados na tessitura

² “(...) o capital não é uma coisa, mas uma relação de produção definida, pertencente a uma formação histórica particular da sociedade, que se configura em uma coisa e lhe empresta um caráter social específico (...) São os meios de produção monopolizados por um certo setor da sociedade (...)” (BOTTMORE, 2001, p. 44).

analítica na qual me proponho a circunscrever o objeto desta tese – Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior.

Em consonância com a perspectiva analítica de compreender o objeto em sua totalidade, referendo Jimenez et al.(2007) fazendo referência à imersão da Educação Superior, na contemporaneidade, nas exigências do capital:

O avanço do capital rumo à expansão de seus espaços de exploração vem impondo o tratamento da atividade educacional como um bem de consumo a ser adquirido no mercado – e, muitas vezes, vale assinalar, no lócus por excelência do consumo moderno: o *shopping center*, onde vêm crescentemente estabelecendo-se empresas educacionais por todo país(p. 17)

A redução de investimentos em empresas estatais, nos anos 1990 de forma mais significativa, foram marcados pela abertura à iniciativa privada para a oferta da Educação Superior. Com a adoção da política do estado mínimo, a visão neoliberal produz as condições para o surgimento do mercado educacional. Nesta perspectiva neoliberal, novos valores são disseminados pela lógica do capital – mercantilização da educação superior. Diante dessa lógica mercantil, presenciamos um processo de massificação da oferta da Educação Superior, que traz em seu processo o descrédito na qualidade da oferta desse ensino.

Jimenez et al (2007) referem-se a um processo de perda de identidade universitária, qualquer lugar é um lugar para a oferta da Educação Superior, e os autores citam: salas em luxuosos *shopping centers*, escolas de ensino médio e infantil, paróquias religiosas, dentre outros ambientes. A pesquisa não faz parte desse cenário, que, no caso brasileiro, foi legalmente suprida pela LDB n. 9.394/96. Um cenário de mercado configurou a oferta da Educação Superior que, diante dos apelos do processo de globalização, passa a ter uma demanda significativa para sua oferta. É nesse cenário que surgem as políticas para avaliação da qualidade da Educação Superior, com a preocupação de atestar a QUALIDADE, pois a “(..) A qualidade de uma instituição, um programa ou curso também, se julga pela medida que esta satisfaz o conjunto de critérios estabelecidos pelos insumos, processos e resultados”(SANYAL, et al., 2006).

As políticas de avaliação da qualidade da Educação Superior surgem baseadas em princípios de pertinência social, qualidade, responsabilidade no exercício da crítica

social e política, contribuições significativas para o desenvolvimento das sociedades. Esta proposta de tese mobiliza o pensar sobre a posição que a educação superior assume no âmbito das sociedades latino-americanas; mobiliza questões levantadas ao longo do percurso trilhado desde os anos 2006, intensificado a partir dos anos 2008, com os estudos de mestrado e a inserção no grupo de pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade – INOVAVAL/UFRGS.

Nesta proposta de tese inserem-se motivações de movimentos de emancipação que se manifestam contra a globalização hegemônica(SOUSA SANTOS, 2008)que revelam, em sua abordagem teórico-metodológica, o esforço reflexivo em reunir categorias teóricas e de análise, com o objetivo de detalhar o objeto e suas variações. O objeto desta tese provocou-me questionamentos em decorrência das pesquisas que venho realizando. *As REDES se apresentam como espaços que podem viabilizar diferentes cosmovisões, surgem tendências a uma perspectiva de democratização, de espaço coletivo de participação, Para quê?* Esta questão foi fundante para compreender a lógica das REDES na América Latina, e, para tanto, considere suas perspectivas idealizadoras e suas práticas que se aproximam conforme destacam Leite et al.(2012):

Um novo imperialismo, na sua forma **benevolente**, está a se constituir tendo a Europa do Conhecimento como centro hegemônico e a América Latina como centro subordinado. O Conhecimento uniformizado se estabelece através da avaliação e acreditação. A dominação política se estabelece pelo consentimento e adesão. Um conjunto de referenciais sustenta a ordem das ideias. Em resumo e reforçando, os referenciais dizem respeito à Qualidade, com Q maiúsculo, dos sistemas de Educação Superior, à internacionalização das instituições, aos indicadores e padrões de desempenho suportados por agências internacionais de acreditação que se regulam pela norma europeia, a qual está em consonância com as normas norte-americanas.(p. 780).

Para atender o objetivo do asseguramento da qualidade, são implantadas políticas de avaliação da qualidade da educação superior nos diversos países da América Latina. A avaliação torna-se um meio para que governos possam ter credibilidade na oferta do ensino superior. Dentro desse panorama de necessária definição de políticas para avaliação da educação superior sob a bandeira da QUALIDADE, que contradições se impõem ao cenário da educação superior? O projeto global da modernidade para a educação superior é o incentivo ao desinvestimento nesse setor por parte de seu grande mantenedor - o Estado —, e a

inserção de instituições na globalização do mercado universitário, gerando transformações desastrosas nos seus fins sociais.

Em um primeiro olhar parece-me que as políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior, diante das contradições apontadas, estão imersas em um tipo de poder — o poder simbólico, pois, "poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transformada e legitimada, [...]" (BOURDIEU, 2012, p.15). Para Bourdieu (2012) trata-se de um poder exercido pelos que ignoram que lhe estão sujeitos. Nesse sentido, há uma cumplicidade que trazemos para os que formulam as políticas de avaliação da qualidade, em que o poder econômico do mercado tem legitimado as formas de poder em prol de um discurso desenvolvimentista apoiado em princípios democráticos.

Nesse sentido, uma política de avaliação que está legitimada, exercendo um poder que não se revela dentro das perspectivas de um *poder visível* (BOBBIO, 1986), trazendo em seu esboço teórico perspectivas democráticas, precisa ser analisada do ponto de vista da DEMOCRACIA. Este é o fenômeno do imperialismo benevolente apontado por Leite et al. (2012), que prevê uma sedução para a dominação, pautando-se na promoção de um modo de pensar, consumir, espelhados na lógica eurocêntrica, tornando essa dominação menos coercitiva, um poder simbólico exercido pelo papel de algumas REDES internacionais de reconhecimento da qualidade da Educação Superior que criam standards de um novo imperialismo sutil.

Para mim, as evidências de que as Redes de Agências de Acreditação e Avaliação sucumbem à sutileza do imperialismo Europeu e Norte-Americano foi percebida quando estive visitando e ouvindo interlocutores das REDES. Foi instigante perceber o fascínio e a necessidade de elevarem padrões de qualidade das IES ao nível de países considerados desenvolvidos, principalmente países do bloco europeu, em especial, no caso da RIACES, a Espanha. Sem dúvida, estudar os movimentos de redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na AMÉRICA LATINA se justifica pela necessidade de compreendermos esses movimentos em sua dinâmica, mas, acima de tudo, em sua essência ideológica.

Nesta tese, pretendo discutir perspectivas de democracia presentes nos movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da

Educação Superior na América Latina, tendo como referência os documentos base e as narrativas dos atores que vivenciam as Redes. Para tanto, elegi como objeto da pesquisa a *Red Iberoamericana de Acreditacion e Calidad de La Educacion Superior en America Latina e Caribe* – RIACES e a REDE DE AGÊNCIAS NACIONAIS DE ACREDITAÇÃO – RANA (Mercosul Educativo). Minha proposta de estudar movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina insere-se em um campo possível, dentro do campo da Avaliação da Educação Superior. Encorajam-me as palavras de Carvalho (2008, p. 172) cuja lupa científica, ao desvendar mudanças e redefinições no cenário sociopolítico e cultural, sustenta a necessidade de se lançar “um olhar crítico sobre a América Latina no século XXI”. De fato, a autora conclama para a constituição de “uma agenda contemporânea de estudos e debates a ser coletivamente trabalhada, em diferentes espaços acadêmicos e políticos, mediante distintas estratégias de discussão”. Assim, encontro, na proposta de Carvalho, a ressonância da minha pretensão de estudar movimentos de Redes de Agências de Acreditação e avaliação da educação superior na América Latina.

Ao refletir sobre o objeto estruturante de tese de doutorado confrontei-me com uma questão central que, durante o período de maturação, mais precisamente os vinte e quatro meses de estudos de disciplinas, seminários e encontros com a orientadora, provocaram deslocamentos analíticos em relação ao próprio objeto. Os meus interesses circunscrevem-se no campo da Avaliação da Qualidade da Educação Superior, temática à qual tenho dedicado estudos ao longo dos dez últimos anos, considerando a minha inserção na condição de avaliadora do SINAES desde 2006, o que tem provocado inquietações diante das políticas para avaliação da qualidade da Educação Superior.

O projeto original apresentado na seleção para ingresso no doutorado em Sociologia continha a proposta *Significados de Democracia presentes nas Políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior: o Caso SINAES*. No entanto, os movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior (AAQES), na AL, sempre constituíram uma interpelação investigativa que emergiram e tomaram corpo acadêmico no Mestrado em Educação, no qual trabalhei *AS Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina: RANA e RIACES*.

Ao preparar-me para ingressar no Doutorado, em meio às inseguranças em adentrar em um novo campo, vivi momentos de questionamentos em relação à pertinência acadêmica desse tema no campo das ciências sociais. As leituras de Wood (2011, p.15) funcionaram como luzes indicativas de uma pista para a decolagem em um voo analítico e fecundo quando a autora destaca que “a crítica ao capitalismo exige não apenas adaptações a todas as transformações do sistema, mas uma crítica constantemente renovada dos instrumentos analíticos desenvolvidos para compreendê-lo”.

Os argumentos de Wood (2011) reforçam o olhar sociológico que tenciono lançar sobre o movimento de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação na AL, como instrumento analítico para compreender: quais perspectivas democráticas perpassam essas Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, no interior da civilização do Capital, em um cenário de classificações, quantidade, produtivismo subordinado ao mercado, em uma lógica voltada a atender a demanda do Capital?

O interesse pela temática, na perspectiva de uma análise sociológica, surgiu a partir dos estudos dos pressupostos teóricos apresentados por Afonso (2000) sobre uma "Sociologia da Avaliação", nos quais apresentava os autores Pierre Bourdieu e Patrícia Broadfoot que definiam processos de avaliação como um campo possível de investigação nas ciências sociais. Considerei a perspectiva para além da avaliação da aprendizagem como Broadfoot (apud AFONSO, 2000, p.17) cita: "Uma sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo". Com base nas análises de Broadfoot, a sociologia da avaliação não se interessa apenas pelas práticas avaliativas e suas consequências educacionais, sociais, éticas, políticas, mas também pela amplitude que a avaliação pode assumir em relação aos processos de mudança social.

As funções simbólicas, de controle social e de legitimação política, apesar de menos referidas, são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites restritos do espaço pedagógico. (AFONSO, 2000, p.19).

Ao retomar os caminhos investigativos na perspectiva da Educação, do Doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, retomei minhas questões mais próximas a temática das Redes de Agências de

Acreditação e Avaliação na América Latina, em contextos emergentes, o que apresento no formato de justificativa na Introdução deste texto. A proposta da construção desse texto é remontar cenários através de capítulos propostos que estabeleçam conexões com a temática das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, criando elementos de compreensão analítica do que denomino *teias e tramas*. O estudo aqui apresentado assenta-se em dois pilares fundantes para sua compreensão: 1) A Universidade na modernidade do século XXI, no contexto da civilização do Capital entre disputas, lógica do produtivismo, internacionalização da Educação Superior; e 2) Um olhar crítico e reflexivo sobre as perspectivas de Democracia presentes no processo de Acreditação e Avaliação das REDES, considerando a tessitura analítica construída.

Para alcançar a compreensão desses dois pilares dedico um capítulo do texto da tese ao contexto da Educação Superior na América Latina, com o propósito de discutir a inserção de políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina que se sustenta em distintas posições conceituais e políticas: uma posição de avaliação voltada para a concepção de reflexão do processo educacional, com sua lógica acadêmica e com o objetivo de desenvolvimento institucional das comunidades acadêmicas, e, a outra posição, aquela que se caracteriza pelo controle, com uma lógica burocrática e formal (STUBRIN, 2005) compreendida como concepção do Estado Avaliador³.

Entender o contexto em que a educação superior se desenvolve na América Latina é importante, pois seu desenvolvimento é tardio, imbricado de reformas que aceleram seu crescimento, na perspectiva do que passou a se configurar como um capitalismo educacional. A estrutura do texto de tese que ora apresento está organizada em capítulos com esforço analítico teórico, precedidos desta introdução. Também apresento um esforço analítico e reflexivo para problematizar o objeto, resgatando recortes de sua natureza e evolução, revelando a tessitura das análises

³ Expressão definida por Neave(1988); Henkel (1991); O'Buachalla (1992); Hartley (1993) e traduzida aqui por Afonso (2000, p.49). "Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adaptando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase em *resultados e produtos* dos sistemas educativos".

feitas acerca do objeto sob a manta dos aportes teórico-metodológicos, inicialmente escolhidos para analisar algumas categorias.

1.1 DELINEANDO O OBJETO PARA SUA INSERÇÃO NAS QUESTÕES DE TESE

O objeto de estudo tem sido insuficientemente desenvolvido. No campo acadêmico brasileiro, o tema das Redes e Sistemas de Acreditação ainda é pouco explorado, há pouca literatura acerca dos temas correlatos. Foi possível acessar teses e dissertações em bancos de dados diversos, com destaque para o Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, no qual se destacam: os trabalhos de Robl (2015) e Hizume (2013), Universidade de Brasília, Serikawa (2014), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Miorando (2014) e o meu trabalho de dissertação, Santos(2010), o qual ainda é o mais central em relação ao estudo das Redes de Agências de Acreditação na América Latina. No campo de periódicos, já foi possível acessar um número mais significativo, em média 8 produções em especial, considerando o ano de 2010 a 2016. Estes artigos referem-se as produções de Braga(2001); Leite & Genro (2012); Morosini(2015); Robl(2015); Barreyro(2015); Sobrinho & Brito Dias(2006), estes fizeram parte do levantamento da literatura do estado da arte do tema, contribuindo para situar-me acerca das discussões do tema ou de temas correlatos. Mas, é para além das fronteiras brasileiras que a temática tem alcançado maior repercussão, onde tenho apoiado minhas leituras com maior intensidade.

O objeto deste estudo de Tese – Redes de agências de Acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina — se impõe, em um cenário contemporâneo de busca pela qualidade desenhada internacionalmente. Nesse cenário, emergem e evoluem políticas de asseguramento da qualidade da Educação Superior na América Latina, aos moldes de países como Estados Unidos, Espanha, Portugal, Inglaterra, França, entre outros, a depender dos convênios estabelecidos entre os governos. Uma tendência das políticas de asseguramento na América Latina é afastarem-se da realidade de seus países, parte deles emergentes e com severas dificuldades de crescimento, intensificando o caráter centralizador de uma política de

Estado Avaliador⁴ em diferentes países. E, diante da internacionalização da Educação Superior e do cenário heterogêneo do avanço das instituições privadas com sérios compromissos mercadológicos, deflagram-se processos de criação de agências nacionais de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior.

A educação superior do século XXI, além de sofrer os efeitos da crise do paradigma da modernidade (SOUSA SANTOS, 2008), da mercantilização da educação (SOBRINHO, 2008; AMARAL, 2003; CHAVES, 2007), sofre pressões de modelos de avaliação que evocam contradições presentes no neoliberalismo. Analisando esse contexto Haddad (2000), considera:

[...] elementos importantes para a compreensão dos novos modelos de atuação do Estado - da sociedade política e da sociedade civil - e dos conflitos, contradições e incompatibilidades que se estabelecem entre os princípios e a lógica de uma sociedade democrática e fins do neoliberalismo por outro lado. (p.9).

Nesse quadro de contradições impostas pelas políticas neoliberais, a Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina se desenvolve, no contexto de aceitação de modelos de regulação, que se definem em uma "prestação de contas" — *Accountability* — voltada para a busca de padrões de indicadores de rendimento, produtividade, pautada em um discurso de necessária prestação de contas à sociedade que pode estar servindo a outros interesses; e modelos democráticos, com interesses emancipatórios, compreendendo a avaliação como aperfeiçoamento e transformação (CONTERA, 2002; grifo meu).

No que diz respeito à configuração de Políticas para a Educação Superior, que atendam a padrões de qualidade reconhecidos por agências internacionais, funda-se no credo de que o estabelecimento de critérios e padrões mínimos em matéria de Educação Superior garantiria o cumprimento de uma Educação Superior Latina de qualidade reconhecida internacionalmente. O aumento da demanda e o processo de

⁴ Conceito utilizado por Neave (1988), Brunner (1990) e Elliot (2002) para, de forma geral, designar o controle do Estado através do estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade. Para Afonso (2000, p.49) esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adaptando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos, caracterizado por uma intervenção no Estado na condução do sistema educativo.

privatização para atendê-lo ocasionam crises do reconhecimento da qualidade no atendimento por parte das Instituições de Ensino Superior - IES.

Os mercados que invadem o campo da Educação Superior estendem desafios à sua inclusão nas perspectivas da globalização econômica, tornando, também, esse nível de ensino uma mercadoria com valores impostos pelos mercados transnacionais. Sobre esse tema, Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 17) destaca a *mercadorização* da Educação Superior, traçando o que ele denomina processo em duas fases:

Na primeira, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. Na segunda, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade.

A universidade latino-americana tem se mostrado em um movimento de reação diante do cenário em que se revelam as sociedades globalizadas. Seria uma imposição necessária de reação a que a modernidade teria subjogado a Educação Superior, mais precisamente a instituição universitária. O surgimento de mecanismos de regulação da Universidade e a relação entre Estado, Sociedade e Educação Superior, tem propiciado à educação superior a necessidade de reformar-se, atendendo a ótica do projeto sociocultural da modernidade. Nesse aspecto, o conhecimento universitário constitui uma possibilidade de os países da América Latina alcançarem um nível mais elevado de desenvolvimento social. No entanto, é preciso destacar a questão da civilização do capital (CARVALHO, 2015) como elemento indispensável nessa discussão, isto porque as REDES estão a tratar de políticas de Acreditação e Avaliação da Qualidade e delas participam representantes de países que irão influenciar os modelos existentes e as políticas públicas a partir de suas discussões.

Sobre essa questão, Jimenez, et al., (2007, p. 11) refletem:

[...] diferentes problemáticas sociais e educacionais, as quais trazem como marca predominante o tratamento da questão relativa às políticas públicas em sua ineliminável conexão com o processo de reprodução do Capital.

O fio condutor de análise que proponho é a categoria democracia com a sustentação teórica das análises de Boaventura de Sousa Santos que destaca:

[...] contudo, surpreendentemente, hoje a promoção da **democracia** a nível internacional é feita conjuntamente com o neoliberalismo e de facto em dependência dele. Haverá aqui alguma incongruência ou armadilha? Será que o triunfo da democracia, que liquidou o conflito Leste-Oeste, se articula com o triunfo do neoliberalismo de que resulta o agravamento do conflito norte-sul? Será que estes dois triunfos conjuntos vão criar novos conflitos Norte-Sul, tanto dentro do Norte como dentro do Sul [...] (2008, p. 21-22).

Na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos é preciso democratizar a democracia. E seguindo essa trilha analítica, semelhante ao que diz Carvalho (2008), na perspectiva de um mapa conceitual para orientar e direcionar o raciocínio crítico-reflexivo, movimentando categorias, reflexões e diálogos, tenciono refletir sobre a seguinte questão: *compreender perspectivas democráticas construídas no interior dos Movimentos de REDES - Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Educação Superior na América Latina (AL), e como se tecem relações de forças no interior delas, privilegiando tramas de resistências ao modelo de Educação Superior hegemônico?*

1.2 TECENDO FIOS CONSTITUTIVOS DO OBJETO

O recorte que teço nesta tese é o do estudo de movimentos em REDES que discutem a qualidade da Educação Superior, em especial os processos de Acreditação e Avaliação da Qualidade dessa educação. Nesse sentido, retorno ao campo empírico da dissertação onde foram estudadas a Rede Iberoamericana de la Calidad de Educacion Superior em América Latina e Caribe –RIACES e a Rede de agências nacionais de Acreditação – RANA (Mercosul educativo). Dou continuidade ao estudo anterior, contudo, nesta tese lanço um olhar sociológico sobre essa discussão, justificado pela importância de aprofundar questões que continuam a despertar inquietações. Para alcance desta pretensão, proponho, como objetivo geral deste estudo, compreender quais são as perspectivas democráticas que consolidam esses movimentos, promovendo repercussões na compreensão do sentido que esses processos vão imprimir no desenvolvimento da Educação Superior para alavancar sociedades que promovam a equidade social. Para tanto, elejo como elementos de

análise o conteúdo dos documentos base das REDES e as narrativas dos atores vinculados a estas REDES.

Autores como Lemaitre (2008) consideram que a estruturação da educação superior em rede possibilita o acesso dos países emergentes ao conhecimento, a discussões e a participar de grupos que promovam o desenvolvimento da educação. Nessa perspectiva, é a hipótese de trabalho:

Movimentos sociais de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina podem representar uma das “apostas” latinas para um movimento contrahegemônico. Temas como asseguramento da qualidade, redes, conhecimento universitário são percebidos como conceitos que se movimentam em prol da responsabilidade social da universidade latino-americana.

Nesta perspectiva, é preciso discutir as concepções de democracia que estão presentes nestes movimentos. A discussão do tipo de democracia e suas implicações tem corrido a literatura, mas algumas questões têm sido centrais. Considerando-se em uma perspectiva democrática sinais fortes de autonomia, participação e liberdade de expressão. Autores como Sousa Santos (2003) têm insistido na ideia de que novos movimentos no sul-global, podem representar experiências de democracia forte, fortalecendo o movimento contra-hegemônico de países emergentes.

A cooperação internacional e regional, em matéria de educação superior, é a base que sustenta as possibilidades de avanço nas sociedades dos países emergentes. Essas possibilidades pautam-se na capacidade de produzir, transformar, difundir e utilizar informações para criar ‘sociedades do conhecimento inteligente’. Sociedades do Conhecimento não devem se reduzir à informação e à tecnologia, mas devem manter seu caráter humano. É imprescindível que, no meio de tantos avanços, as sociedades possam desenvolver senso crítico e capacidades cognitivas para saber que informações lhe são ou não úteis. Para a realidade de uma Sociedade do Conhecimento inteligente é preciso que haja a conscientização de seus povos para a necessária implementação da democracia, autonomia, liberdade de expressão e solidariedade digital.

É essencial que a educação superior, em especial a latino-americana, perceba o papel que poderá desempenhar na construção de uma nova sociedade, em que as condições de vida estejam relacionadas à democracia, igualdade social e cultural, preservação do meio ambiente e à utilização dos conhecimentos dentro de um paradigma emancipatório. A busca de conhecimentos que subsidiem uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática e solidária é a proposta levantada dentro da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2006) que prevê um “conhecimento prudente para uma vida decente”.

A educação superior insere-se na pauta das discussões de movimentos que reconhecem, sob a ótica do projeto sociocultural da modernidade, o estado de crise da instituição universitária e sua necessária redefinição (SOUSA SANTOS, 2005). A Universidade Latina tem se revelado impotente diante do cenário em que se revelam as sociedades globalizadas. A impotência a que a modernidade tem subjugado a Educação Superior, mais precisamente a instituição universitária, assenta-se em conflitos oriundos de sua crise de identidade. Na crise de identidade diz-se que a universidade se confronta com seu próprio modelo, criado e mantido como instituição portadora de cultura.

O projeto da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário. As suas possibilidades são infinitas, mas por o serem, contemplam tanto o excesso das promessas como o déficit do seu cumprimento. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 78).

É nesse cenário de transição paradigmática que se pretende localizar as análises deste estudo. O processo de crise em que se encontra a Universidade do século XXI está diretamente ligado ao processo contraditório em que se assentam os pilares do projeto sociocultural da modernidade, nos extremos da Regulação, que dilui os sentidos da Emancipação. Este fenômeno insere-se no estudada Acreditação e Avaliação; está presente, também, nas concepções de agências nacionais, regionais e internacionais que cuidam das políticas da Qualidade da Educação Superior. Esta investigação propõe estudar REDES regionais de agências que tenham como

propósito a colaboração e intercâmbios em matéria de ACREDITAÇÃO⁵ e AVALIAÇÃO da qualidade da Educação Superior.

Muitas são as evidências de que a Avaliação e a Acreditação se consolidam como cultura para o melhoramento institucional, processo de garantia de **qualidade** frente à sociedade, área de estudos e atividade profissional, mecanismos de cooperação internacional (SOBRINHO, 2008, p. 22, tradução nossa)

A universidade assume papel de extrema relevância e complexidade diante do desenvolvimento das sociedades modernas, mas também de extrema frustração diante das necessidades que penetram seus muros, conclamando-a para novos tempos. Por sua vez, os novos tempos clamam por um “conhecimento universitário” que concilie uma formação de pesquisa e construções epistemológicas com atividades essenciais à formação de profissionais. (SANTOS, 2010)

Nesse cenário, surge o fenômeno da economia do conhecimento, com base em lógicas acumulativas, em que “a difusão de novas tecnologias da informação e da comunicação abrem novas possibilidades para o desenvolvimento” (UNESCO, 2005). Sobre essa questão, diz David Harvey (2000, p.123), “a produção organizada do conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho comercial (...)”.

A educação superior assume valor de mercado, tornando-se produto comercializável. As políticas para a educação superior passam a compor a pauta de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em destaque, neste estudo, os países latino-americanos que, imersos em dívidas externas, tornam-se cada vez mais dependentes do capital financeiro internacional.

O conhecimento é um bem precioso no desenvolvimento das sociedades, as quais lutam para se desenvolver fortes e inabaláveis. A valorização do conhecimento produzido nos países latinos potencializaria seu poder de validação e reconhecimento.

⁵ “Acreditar corresponde a dar fé pública de qualidade às instituições ou aos programas de estudos; é expor informações aos cidadãos e às autoridades garantindo publicamente que os títulos outorgados possuem os níveis predefinidos; é comprovar oficialmente que uma instituição educativa – ou um programa específico, cumpre ou não com os requisitos de qualidade (SOBRINHO, 2007 p. 282)

Mas o reconhecimento está longe por se destinar aos países centrais que dominam o “*capital – o conhecimento aceitável*”. É preciso produzir movimentos de resistência e de valorização do conhecimento local, em especial na América Latina. Nesse sentido, as REDES e outros tipos de movimentos de cooperação entre universidades poderiam estar a assumir papel significativo.

Segundo Martins (2008), somente a serviço dos interesses da coletividade da sociedade pode-se romper com a lógica hegemônica e possibilitar a retirada das amarras das correntes ideológicas⁶ dominantes e neoliberais pelos homens simples, propiciando-lhes perceber as contradições de sua compreensão histórica e de seu destino que, ao longo do tempo, impossibilitaram seu crescimento e a transformação de seu meio. Por outro lado, a universidade possui potencialidades para contribuir em prol da construção de sociedades do conhecimento através do aprimoramento de seu atendimento ao buscar qualidade. Mas a qualidade deve voltar-se aos interesses da sociedade local, com um *conhecimento universitário* que seja sinônimo de *um conhecimento prudente para uma vida decente*, proporcionando Educação Superior voltada à “globalidade da dignidade humana, de recuperação da dimensão histórica dos indivíduos, da reintegração da sociedade” (SOBRINHO, 2005, p. 245).

São questões como estas citadas que me interpelam a centrar as reflexões e análises no caso latino-americano. E por que a América Latina, e não a América do Norte, através de seu representante de forte presença, os EUA, ou a Europa, com tantas experiências divulgadas? Por razões diversas que se justificam pela necessidade de se intensificar estudos na região com a qual me identifico, em um forte sentimento de pertença. Reflexões como a de Carvalho (2008 p. 173) sobre “novas formas de domínio e de colonialidade do poder”, impõem que se pense sobre a reconfiguração de políticas para a Educação Superior na América Latina na fase de “civilização do capital”.

Pensar tais políticas no âmbito das contradições da civilização do capital no presente, adentrando nos processos de expansão ilimitada e predatória do

⁶ “[...] Pouco depois da morte de Marx, o conceito de ideologia começou a adquirir um novo significado. A princípio não perdeu necessariamente a sua conotação crítica, mas surgiu uma tendência a colocar esse aspecto em segundo lugar. Os novos significados tomaram principalmente duas formas, ou seja, uma concepção da ideologia como a totalidade das formas de consciência social – que passou a ser expressa pelo conceito de “superestrutura ideológica” – e a concepção da ideologia como as ideias políticas relacionadas com os interesses de uma classe. [...] (BOTTOMORE, 2001,185)

capital e nas configurações do Estado que 'ajusta-se às formas de domínio capitalista', nos circuitos da democracia[...] (CARVALHO, 2008, p. 173).

2 TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS

A principal trilha metodológica foi a pesquisa social qualitativa e interpretativa, a qual, no entendimento de Rosenthal (2014, p. 50), designa o papel investigativo na seguinte proposição: “De acordo com essa perspectiva, nós, cientistas sociais, temos a tarefa de descobrir o modo com que os agentes do cotidiano constroem sua realidade, o modo com que vivenciam e interpretam seu mundo”.

A opção pela pesquisa social qualitativa e interpretativa aconteceu pela sua flexibilidade em relação ao objeto desta tese, considerando alguns princípios com que esse tipo de pesquisa se desenvolve no processo de investigação:

Perguntas de pesquisa abertas, com possibilidade de modificações; A construção de hipóteses ocorre ao longo do processo de investigação e o desenvolvimento de formas de verificação teórica acompanha o desenvolvimento da pesquisa.[...] O princípio da abertura exige do cientista social, antes de tudo, disposição para a descoberta do novo, exige se deixar envolver pelo campo empírico; estar aberto significa também aceitar mudanças em seu enfoque de conhecimento: ‘abertura significa para o pesquisador, disposição e capacidade de acompanhar o processo de conhecimento, de transformar seu conhecimento(e com isso, a si mesmo)’. (ROSENTHAL, 2014, p. 61).

É com esta concepção metodológica que passo a descrever os processos, os caminhos investigativos deste estudo. Esta tese tem como fio condutor/eixo analítico a categoria teórica Democracia, utilizando-se de um elenco de conceitos proximais a corrente teórica, cujas análises percorrem um conceito de Democracia forte. Para alcançar tais pretensões estabeleci como objetivo da pesquisa: *empreender uma análise interpretativa das perspectivas de democracia presente na dinâmica dos movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, considerando as narrativas dos atores envolvidos nas Redes.*

O objetivo proposto passou a ser o guia para os traçados dos caminhos teórico-metodológicos a serem empreendidos. O ato de refletir sobre a pesquisa pressupõe o de escolhas, o de traçar caminhos configurados em um percurso metodológico. Nesse sentido, algumas questões norteadoras tornaram-se indicativas dos caminhos seguidos:

- a) Qual(is) a(s) perspectiva(s) do discurso democrático que sustenta o discurso dos atores envolvidos nas políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior nos Movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina?
- b) Como é concebida e trabalhada a categoria Democracia nos movimentos de REDES de Agências de Acreditação e Avaliação da qualidade da Educação, especificamente na América Latina?
- c) Essa(s) perspectiva(s) sustenta(m) um movimento de "ruptura" da concepção neoliberal e mercadológica da Educação Superior na América Latina?

Para o alcance de respostas às inquietações levantadas foi escolhido o método da análise interpretativa de narrativas produzidas pelos entrevistados – os Sujeitos das Redes. Através da análise interpretativa das narrativas desses atores, participantes como membros das Redes, pretendi construir o que designei de *Teias do pensar democrático* presentes nos discursos dos atores envolvidos nos movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. O lócus deste estudo foi o movimento em rede das agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. A opção pelas redes ocorreu, em primeiro lugar, pela motivação de questões levantadas na dissertação que ficaram como pistas para uma nova investigação. Em segundo lugar, pelo fato de as Redes regionais terem apresentado crescimento no seu campo de atuação, tanto em matéria de número de associados ou membros quanto de respeitabilidade em matéria de acreditação e avaliação, tornando-se referências de um movimento oriundo do espaço latino-americano.

As experiências em Redes têm ocupado espaço de destaque. Este estudo sobre movimentos tem encontrado, em relação ao seu respaldo sociológico, ressonância em muitas experiências e aportes teóricos. Em relação à sociologia, Boaventura de Sousa Santos, em uma análise sobre a década de 1980, destaca o que denominou Novos Movimentos Sociais (NMs):

A sociologia da década de 80 foi dominada pela temática dos novos sujeitos sociais e dos novos movimentos sociais(NMs). Mesmo aqueles que não partilham a posição de Touraine (1978), para quem o objeto da Sociologia é

o estudo dos movimentos sociais, reconhecem que a última década impôs esta temática com uma força sem precedentes [...] (SOUSA SANTOS, 2008, p. 257).

As diretrizes metodológicas selecionadas para esta pesquisa vêm sendo construídas ao longo do tempo de sua produção. Bourdieu (1996) afirma que a pesquisa sociológica precisa produzir efeitos de reflexão no pesquisador, revelando suas reconstruções, medos e decisões. Em minha inserção no campo de pesquisa, na condição de professora da Educação Superior, avaliadora do SINAES, no Brasil, e na qualidade de pesquisadora do grupo de pesquisa INOVAVAL (UFRGS), aprofundei conhecimentos com a produção da dissertação de Mestrado (2010), os quais lançaram contributos para a manufatura desta tese, mas provocaram-me também a conversão de olhares para outros objetos. Considerando o olhar de avaliadora e o de pesquisadora, constato a necessidade de estranhar o objeto, o que não se trata de exercício de fácil domínio, e concordo com Pinto e Almeida (2007) quando ressaltam que a atividade científica é um processo de constante superação.

As trilhas percorridas foram fundamentais para as questões elencadas. Através de mapeamento documental passei a delinear o quadro situacional da Educação Superior na América Latina e na evolução das REDES de agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, inicialmente na figura das Redes RIACES e RANA. Foi possível construir anotações, análises e reflexões com o apoio de aportes teóricos que fundamentaram as trilhas analíticas ao encontro do objeto que estruturou a tese de doutorado. Também foi possível uma pesquisa bibliográfica centrada na questão dos Sistemas de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior na América Latina, retomando questões da dissertação de mestrado. Em uma ampla listagem bibliográfica de autores latinos, brasileiros e europeus foram sistematizadas as concepções da avaliação em que se assentam esses Sistemas, em especial o caso latino-americano, dentro de concepções reguladoras ou democráticas.

A pesquisa documental e bibliográfica também foi um momento de grande valia. Nele percebi questões que ainda não havia considerado importantes, e, em outros momentos, a convergência de opiniões que deram suporte à pesquisa, às reflexões e às análises, possibilitando, no ato de elaborar o texto da tese, levantar e dispor de documentos fundantes e constitutivos da política de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior mediante o movimento de REDES. Nessa direção,

fui construindo um olhar investigativo sobre os documentos que circundavam o funcionamento do movimento de REDES, acompanhando material eletrônico: atas, postagens, notícias na web site das REDES, levantando várias fontes de evidências para analisar as questões de pesquisa levantadas.

A metodologia de coleta de dados e análise foi se aprimorando e se consolidando ao longo do estudo. Considerei que não há uma classificação hierárquica para as estratégias ou técnicas para coleta de dados; a escolha delas depende da capacidade de adequá-las aos objetivos (YIN, 2005). No intento de criar as condições para uma análise interpretativa das narrativas dos atores, sujeitos desta pesquisa, foi possível elaborar um mapa conceitual para a construção de uma perspectiva de Democracia, a categoria central, que fosse ampla e revelasse fecundidade analítica.

Considerando a natureza da questão, entendo que: *Democracia é uma questão fundante ao longo da história e que, na contemporaneidade, se impõe na agenda de debate e política.* Para atingir tal pretensão, construí um capítulo da tese para consolidar os aportes teóricos contributivos para a construção desse conceito de Democracia. As referências obrigatórias foram: Norbert Bobbio; Carlos Nelson Coutinho; Boaventura de Sousa Santos; Leonardo Avritzer e Emir Sader; Ellen Wood, Alexis de Tocqueville, dentre outros.

Para a análise interpretativa das narrativas foram elencadas aquelas categorias que se revelaram fundamentais ao longo dos estudos teóricos sobre o referido conceito de Democracia: Participação, Autonomia e Liberdade de expressão, dentro de uma perspectiva de democracia forte e/ou de alta intensidade (BARBER, 2003; SOUSA SANTOS, 2003).

Para Minayo (2008), o método qualitativo permite revelar processos sociais, novas abordagens, conceitos e categorias durante a investigação. É possível a apreensão das percepções e opiniões dos grupos e indivíduo(s) pesquisadores, revelando seu cotidiano e sua compreensão do mundo em que vivem. Com base nessa perspectiva passei a apresentar um convite aos membros das Redes, aqueles que possuíam diferentes representações — Gestores, Especialistas ou/e professores da Educação Superior —, para que contribuíssem para com a pesquisa e mostrassem

disponibilidade para construir narrativas de suas experiências no contexto das Redes. Para Rosenthal(2014 p. 184),“o procedimento narrativo oferece aos entrevistados a maior liberdade possível para a articulação de suas próprias experiências e também para o desenvolvimento de um ponto de vista [...]”. Para a construção das narrativas foi construído um Roteiro Guia (Apêndice I). A narrativa contribui para a amplitude de possibilidades que o narrador pode deixar transparecer em suas falas, possibilitando outras inserções que, às vezes, não seriam percebidas pelo pesquisador:

O trabalho com essas formas narrativas – e aqui incluo as imagens – contribui para a preservação da amplitude e complexidade do meio social e de suas histórias, uma vez que as diferentes formas de ‘contar’ o mundo (Alves,2008) expressam coisas, fatos, sentimentos, etc., que a maioria dos textos em linguagem científica não consegue[...] (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

O Roteiro Guia da narrativa foi constituído de três blocos de perguntas, assim configurados: Bloco 1 – Dados gerais; Bloco 2 – A Rede; e Bloco 3 – Concepções de Rede. A intenção era dar certa direção às narrativas para que focassem nos pontos que tensionei. Coube ao Roteiro Guia o objetivo de constituir um levantamento do perfil dos especialistas atuantes nas Redes — Quem é ele? De onde vem? Quais as bases de sua formação? — contribuindo, assim, para a definição de um perfil, a partir do qual se pudesse entender que variáveis interferem na concepção de democracia, ou não, considerando a sua participação na dinâmica das Redes.

Foram enviados 22 convites para os sujeitos selecionados, e a seleção foi feita considerando os sujeitos que ocupavam papéis de representantes titulares de suas agências. Para esses sujeitos foi solicitada a escrita de narrativas que expressassem suas experiências e impressões na dinâmica das Redes pesquisadas. As propostas foram enviadas para representantes das mais diversas agências de Acreditação, distribuídas pelos países membros ou associados das Redes, e destas retornaram 12 narrativas. Para salvaguardar as identidades dos sujeitos da pesquisa optei por identificá-los por siglas que correspondessem ao perfil do entrevistado. Com esse objetivo passei a caracterizar os sujeitos através de letras assim correspondentes: G = gestor, e E= especialistas (considerando o sujeito que era especialista ou/e docente do ensino superior).

A partir desse filtro, denominado perfil, passei a identificar os sujeitos. Nessa classificação constatei que 50% dos entrevistados, ou seja, seis sujeitos exerciam a função de gestores de Redes, os outros 50% estavam distribuídos em especialistas e especialistas com docência na educação superior. Essa foi uma classificação que surgiu no contato com as narrativas. É importante destacar que a identidade dos sujeitos foi protegida pelo anonimato, havendo apenas a distinção de falas pela numeração correspondente à posição do sujeito nas entrevistas. Assim, os sujeitos apresentam-se na pesquisa como G1, G2, G3, G4, G5 e G6, no caso dos especialistas e especialistas docentes da Educação Superior ficaram na seguinte disposição: E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

Com o cuidado de não deixar transparecer, nas narrativas, indicadores que revelassem a autoria da fala, omiti os casos em que o sujeito revelava a Rede à qual pertencia. Considerei esse procedimento importante para o zelo sobre a identidade do sujeito. Os Roteiros Guia não retornaram ao mesmo tempo, alguns foram devolvidos ainda em 2015, outros ultrapassaram o ano de 2015, chegando a 2016; em outros casos a opção pelo envio foi a partir de janeiro de 2016. Nos últimos casos, a demora no retorno de algumas narrativas gerou preocupação com um possível esvaziamento dos dados.

Os dados documentais, é importante frisar, constituíram-se em elementos para a construção do capítulo que tratou das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, no caso neste estudo. Os documentos do acervo sobre as Redes passaram por atualização, agregando-se a eles novas atas e novas diretrizes de acesso facilitado pela website das Redes. O estado da arte da temática das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação foi constantemente aferido, com o cuidado de manter atualizados os dados.

A técnica de análise dos dados, como já mencionada, foi a análise interpretativa das narrativas. Nessa fase, foram tratados os dados coletados através do Roteiro Guia das Narrativas, classificadas as narrativas por sujeitos e blocos de perguntas, transportadas para uma planilha de dados, em que se pudesse visualizar com mais nitidez as narrativas e suas contradições por perfil de entrevistado. Foi um trabalho

longo, de leitura de dados, coleta de impressões e relações analíticas. A partir da planilha de dados e do quadro de notas conceituais⁷, foi construído o relato.

Na fase de análise dos dados utilizei, como categorias de análise, o conceito de Participação, Autonomia e Liberdade de expressão. A opção pelo afinamento da concepção de democracia (SOUSA SANTOS, 2003) em três categorias ocorreu pela necessidade de proporcionar mais densidade analítica aos dados. É fato que isto não me deixou à vontade na condição de pesquisadora, sofri inseguranças e incertezas, mas à medida que os dados surgiam na perspectiva de analisar rupturas com modelos hegemônicos, percebia que mais intensamente as categorias mostravam fecundas possibilidades analíticas. Após consultas a outras pesquisas, constatei que a densidade da pesquisa não estava estreitamente ligada à quantidade de categorias levantadas para o estudo de um objeto, mas sim à possibilidade de transitar das categorias analíticas aos dados levantados.

Algumas revelações de equívocos, no percurso metodológico, se fazem necessárias, pois, no início da pesquisa, a consulta aos documentos revelava uma intenção voltada para a análise de conteúdo temático. O acesso aos diversos documentos revelou as inclinações das Redes e as entrevistas pareciam, inicialmente, dados secundários. Esse foi um grande equívoco que pude corrigir em tempo, pois a riqueza estava nas falas desses atores que compunham as Redes. A participação em eventos científicos e reuniões do grupo de pesquisa INOVAVAL proporcionaram o encontro com alguns sujeitos da pesquisa. Naquela oportunidade, as conversas foram trazendo indicativos de que o material das narrativas seria um elemento que revelaria o pensar democrático dentro da dinâmica das Redes com muito mais liquidez.

A pesquisa, então, tomou o rumo que descrevi, enfatizando as percepções dos atores, tornando a pesquisa documental um elemento de análise, encaminhando para reflexões analíticas do objeto Redes. A análise de dados constituiu-se, então, na análise interpretativa das narrativas dos atores, nas quais foram analisados distanciamentos ou aproximações dos conceitos de democracia forte, em que as categorias de análise estivessem presentes nessa perspectiva.

⁷ Ver capítulo 4 que versa sobre democracia.

A análise de dados veio a constituir uma apresentação textual acompanhada de trechos e citações das narrativas. Nessa fase, descartei algumas narrativas que se tornaram repetidas, como receitas preestabelecidas, mas foram igualmente consideradas no conjunto dos resultados apresentados. As reflexões finais que encaminho à guisa de conclusão retomam questões apontadas no início da proposta, mas também revelam descobertas novas que proporcionam pegadas para novos voos científicos.

3 O PENSAR DEMOCRÁTICO: INTERFACES CONCEITUAIS E APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A democracia não goza no mundo de ótima saúde, como de resto jamais gozou no passado, mas não está à beira do túmulo. (BOBBIO, 1986, p. 9).

Começo este texto com a mensagem de Norberto Bobbio, para lançar uma reflexão inicial, pois, parece-me que a democracia está tão presente entre nós, tão naturalizada, que às vezes nos esquecemos de pensar essa democracia. É muito comum ouvir entre nós, a frase *por uma democracia! sendo democrático!* dentre outras frases que refletem, na visão do cidadão, que a democracia está presente naquele ato, naquele momento. A categoria democracia exerce, neste estudo, o papel de fio condutor para a análise pretendida nesta tese de Doutorado em Educação. Para tanto, uma exigência fundamental é circunscrever uma perspectiva de democracia como referência analítica a partir de teorizações de especialistas e estudiosos. Não se trata de construir um mapa conceitual, de conceitos fundantes da democracia, mas elucidar matrizes teóricas para empreender um estudo da categoria democracia, refletindo-se em uma matriz analítica que represente uma concepção de democracia para sustentar a análise deste estudo, sob uma visão contra-hegemônica.

O que pretendo, neste texto, é filiar-me a matrizes teóricas que surjam como fonte inspiradora para a definição de uma perspectiva do discurso democrático que sirva de categoria de análise para compreender o pensar democrático dos atores que constituem as REDES de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, sob o ângulo da visão dos atores de duas REDES instituídas, assim definidas: RIACES e RANA. Esta escolha deve-se ao fato de haver mantido contatos pessoais com alguns destes informantes durante minha trajetória de dissertação. Isto posto, é importante reconhecer que não se deve renegar a importância das bases conceituais, de suas matrizes teóricas estudadas ao longo do tempo por diversos especialistas, mas ocorre que, estudar a democracia, enquanto conjunto de conceitos normativos e procedimentais, não é suficiente neste estudo, pois aqui pretendo apenas compreender o pensar democrático em um movimento

social de REDE de acreditação constituída no fim do século XX. Para tanto, conforme já anunciado, do elenco de matrizes conceituais elegerei perspectivas de aproximação contra-hegemônicas, em que cidadãos estariam engajados em movimentos sociais para alcançar objetivos comuns, em contraposição ao gozo passivo de direitos individuais(WOOD, 2011).

3.1 DEMOCRACIA: CONCEITOS E CONTRAPONTO

Democracia é uma categoria elencada em um rol conceitual dentro de um movimento histórico e social, que tem em suas matrizes epistemológicas as contradições inerentes a processos ideológicos presentes nas sociedades historicamente constituídas. Retomo a retórica de que democracia é uma questão fundante no decorrer da história das sociedades e que na contemporaneidade se impõe na agenda de debate política.

A palavra democracia tem sua origem no grego *demokratia*, composta pelas palavras *demos* (povo) e *kratos* (poder). É possível acessar conceitos de democracia, aperfeiçoados por autores diversos ao longo da história. Nesse sentido, para iniciar minha discussão em busca de possíveis concepções para o estudo, tomei como referencial os autores: Bobbio (1986; 2013; 2015); Coutinho (2011); Tilly(2013); Sousa Santos (2003;2003B; 2008); Chaui (2011); Barber (2003); Wood(2011).

3.1.1 As Críticas de Bobbio à Democracia Representativa

Para definir uma linha conceitual, não retornando às heranças da antiguidade, tomo como ponto de partida os conceitos da democracia liberal representativa para iniciar a construção de um mapa analítico conceptual da categoria democracia. Destaco que as raízes conceituais da categoria democracia apontam para a base comum, em que o poder exercido pelo povo ocorre através do sufrágio universal, assim essas raízes apontam para duas perspectivas de expressão de vontade

popular: Democracia direta, em que o povo ou cidadão expressa sua vontade por meio do voto direto – Eu cidadão elejo meu voto na matéria a ser discutida; ou através da democracia representativa ou indireta. Nesse caso, o cidadão exprime sua vontade elegendo representantes que tomam as decisões em nome dele.

Tomo como ponto de partida o conceito de democracia, como definição mínima, apresentado por Norberto Bobbio (2015):

[...] definição mínima de democracia, segundo a qual por regime democrático entende-se primariamente um conjunto de regras e procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados [...] (BOBBIO, 2015, p. 27).

Para Bobbio (2013), a democracia reconciliaria o poder nas mãos de todos, contrapondo-se a formas de governo autocráticas, monárquicas ou oligárquicas, fundando-se em uma concepção em que as decisões são coletivas, e os cidadãos adquirem o papel de protagonistas da vida política da sociedade, tendo direito e voz de decidirem sobre qualquer matéria da vida social.

A história da democracia, que se alargou em diversos países, é um contínuo processo de democratização, em que também o direito à participação política foi estendido a indivíduos de classes, gêneros e posição social diversos. Com os avanços e potencialidades do processo de democratização, a história mostrou o triunfo do modelo hegemônico da democracia liberal representativa.

Conforme Bobbio (1986), a democracia representativa, triunfante, apresentou o que o autor denomina de “o não cumprimento de promessas da democracia”, que se reflete em uma análise de incoerências e dificuldades apontadas pelo autor: a sobrevivência da oligarquia e do poder invisível, a revanche dos interesses particulares, a limitação dos espaços políticos, a insuficiente educação dos cidadãos que provocaram o que ocasionou, no entendimento de Bobbio (2015, p. 4), “promessas não cumpridas pelos ideais democráticos quando forçados a se submeter às exigências da prática”.

Ao se refletir sobre cada um desses elementos apontados por Bobbio (2015) percebe-se uma crítica a essa democracia liberal representativa, a partir de sua base conceitual, quando o autor comenta:

[...] A democracia moderna, nascida como democracia representativa em contraposição à democracia dos antigos, deveria ser caracterizada por representação política, isto é, por uma forma de representação na qual o representante, sendo chamado a perseguir os interesses da nação, não pode estar sujeito a um mandato vinculado. [...] (BOBBIO, 2015, p. 44).

Essa abordagem de Bobbio (2015) reflete os elementos apontados como exigências da prática democrática, pois, observem-se os paradoxos que ele denomina “democracia real “: privatização do público, sobrevivência das oligarquias, poder invisível e sociedade de massa. Bobbio, em sua constante tentativa de entender a concepção de democracia, refaz os caminhos do que anteriormente denominou promessas não cumpridas, mudando-os para paradoxos da democracia real. Em termos gerais, o representante, contrariamente aos ideais de democracia, passa a tomar decisões vinculadas a determinados grupos sociais, permitindo que um *poder invisível*, grupos oligárquicos e a *privatização do espaço público* se tornem reais. Assim, usando a posição de representantes do povo passam a representar grupos minoritários e com interesses econômicos, ocupando espaços decisivos na vida política, econômica e social do Estado.

Quanto a essa questão da representatividade, Bobbio (1986) sinaliza:

[...]é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra. Para que se realize esta condição é necessário que aos chamados a decidir sejam garantidos os assim denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reuniões, de associações, etc.(BOBBIO, 1986, p. 19).

A democracia ideal, pensada por Bobbio (2015), é aquela despojada de contradições. No entanto, nas análises dessas contradições presentes, as quais ele denomina de democracia real, esta precisa ser redefinida, partindo da concepção de um indivíduo soberano, em que o poder invisível seja extinto, em que na doutrina democrática não haja grupos intermediários, ou seja, que se efetive uma democracia ideal, na qual haja, de fato, representatividade. Contraditoriamente, sobre a questão da representatividade percebida por Bobbio (1986), o mesmo autor constata que o sentido da democracia real vivida pelas sociedades, “[...] a democracia representativa, que é a única forma de democracia existente e em funcionamento, é já por si mesma uma renúncia ao princípio da liberdade como autonomia” (BOBBIO, 2015, p. 44).

3.1.2 Democracia como Fonte Inspiradora

A democracia passa a ser fonte inspiradora de movimentos de transformação social, ponderadas suas incompatibilidades com a ordem social capitalista. Para Wood (2011), a origem dos princípios constitucionais da democracia liberal estão nas raízes da queda do feudalismo, marcado pelo movimento de libertação dos senhores feudais da monarquia, através da tendência da doutrina liberal que dava ênfase à liberdade do indivíduo.

Ao pensar sobre essa democracia como fonte inspiradora, o sociólogo brasileiro Carlos Nelson Coutinho discutia, já na década de 1970, no Brasil, contribuições para uma moderna teoria democrática. Para tanto, Coutinho(2011) empreendeu uma análise da proposta de Rousseau – O Contrato Social, e a de Hegel, — Mediação Dialética. No entendimento de Coutinho (2011), Hegel, ao superar as formulações unilaterais inversas do liberalismo, as quais negavam a vontade geral e o predomínio do público, ultrapassou o democratismo de Rousseau ⁸. Ao analisar os estudos dos dois pensadores – Hegel e Rousseau —, Coutinho conclui que “a plena realização dos valores democráticos só é possível no horizonte da superação da ordem social capitalista”(COUTINHO, 2011 p. 56).

A teoria liberal sustenta que a democracia é sinônimo de pluralismo, destaca Coutinho (2011), afastando o que considera o discurso da classe trabalhadora sob a alegação de que o discurso democrático da classe trabalhadora é sinônimo de totalitarismo e de despotismo. Isto posto, Coutinho (1979 p. 40)provoca: “[...] a teoria socialista deve criticar a mistificação que se oculta por trás dessa formulação liberal: *deve colocar claramente a questão da hegemonia, ao mesmo tempo em que lutam para superar a dominação efetiva de uma restrita oligarquia monopolista sobre o conjunto da sociedade [...]*”.

Nessa perspectiva, Coutinho (1979) discorre sobre a democracia das massas:

[...] Nessa democracia de massas, a dialética do pluralismo – a autonomia dos sujeitos políticos coletivos – não anula, antes impõe, a busca constante

⁸ [...] a democracia implica a gestação de uma vontade geral, o que pressupõe um consenso-expresso em um Contrato – tanto sobre conteúdo como sobre procedimentos. (COUTINHO, 2011, p. 36).

da unidade política, a ser construída de baixo para cima, através da obtenção do consenso majoritário; e essa unidade democraticamente conquistada será o veículo de expressão da hegemonia dos trabalhadores (COUTINHO, 1979 ,p. 40).

A democracia, como processo, assim definida por Tilly (2013), caminha em direção a processos mais próximos de uma democracia, com sentido essencialmente democrático real. Para tanto, apresenta cinco critérios que precisam estar presentes para que um processo seja democrático: participação efetiva; igualdade de voto; entendimento esclarecido; controle de agenda; inclusão de todos os adultos. Para Tilly (2013 p. 28), é uma perspectiva real de democracia aprofunda em que “[...] um regime é democrático na medida em que as relações políticas entre Estado e seus cidadãos engendram consultas amplas, igualitárias, protegidas e mutuamente vinculantes”, ou seja, a consulta é ampla, real e assume efeitos decisivos.

Um quadro teórico de críticas ao modelo hegemônico da democracia liberal representativa passou a tomar forma dentro de um movimento considerado por alguns autores, o qual se estendeu com o sentido de uma democracia mais radical⁹. Chaui (2011), em seus estudos, coloca em análise o modelo de democracia liberal proposto por Schumpeter¹⁰. Segundo a análise de Chaui (2011), na teoria de Schumpeter “a democracia é um mecanismo para escolher e autorizar governos, a partir da existência de grupos que competem pela governança, associados em partidos políticos e escolhidos por voto; [...]”. Nas questões postas por Chaui (2011), a democracia deve ser vista como forma própria da vida social, inserida em momentos diversos do contexto social. Nesse sentido, se aproximam das perspectivas de uma radicalização da democracia as teorias que buscam maior participação social. E Chaui cita as críticas apontadas por McPherson¹¹ ao modelo de democracia liberal, analisando sua

⁹ Ver escritos do Sociólogo brasileiro Chico de Oliveira acerca da radicalização da democracia. OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do Público, destituição da fala e anulação da política: O totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (orgs.). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000; OLIVEIRA, Francisco de. O capital contra a democracia In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves. Anais do Seminário “os sentidos da democracia e da participação”. São Paulo/SP: Instituto Pólis, 2005. CHANTAL, Mouffe. O regresso do político. Lisboa: Gradiva, 1996, dentre outros que compõem esta tese.

¹⁰ Joseph Alois Schumpeter (1883-1950), austríaco, economista, apresentou uma teoria que redefiniu o sentido da democracia na metade do século XX. Ver sua obra traduzida para o português *capitalismo, socialismo e democracia*, publicada pela editora Fundo de Cultura, em 1961.

¹¹ Crawford Brough McPherson (1911-1987), canadense, cientista político, professor na universidade de Toronto, em sua obra traduzida para o português *A democracia liberal*, publicada pela editora Zahar em 1978, faz críticas ao modelo apontado por Schumpeter e propõe um novo modelo de democracia participativa.

proposta de uma *democracia participativa*, na qual vincula a participação às condições sociais da democracia, dentre as quais destaca:

[...] c) estimular procedimentos pelos quais se viabilizem as propostas de Marx (ditadura do proletariado) e de Stuart Mill (alargamento das franquias e aumento da participação) numa democracia participativa. Esses procedimentos seriam associações de bairro e de vizinhanças, lutas pela melhoria da qualidade de vida (poluição, transportes, comunicação, escolas, saneamento), pela liberdade de expressão, pelos direitos das minorias (sexuais, raciais, coloniais), pela cogestão de empresas pelos trabalhadores. Enfim, lutas onde os sujeitos não se vejam como consumidores, mas como produtores; [...] (CHAUI, 2011, p. 146-147).

Ao longo da segunda metade do século XX, surgiram muitos teóricos com análises críticas ao modelo posto de democracia liberal representativa. Destaco os já citados e incluo, nesse elenco, Benjamim Barber, com o conceito de *democracia forte* - *Strong democracy*. Na concepção de Barber (2003), uma democracia forte traduz-se na presença de dois elementos importantes: a *participação e a comunidade*, pois tais elementos promoveriam a cidadania. Para Barber (2003, p. 155), o caminho da democracia é ultrapassar a ponte entre o conceito de *sociedades de massa* para o de sociedade dos cidadãos “[...] At the moment when ‘masses’ start deliberating, acting, sharing, and contributing, they cease to be masses and become citizens”¹².

Ellen Wood (2011) também faz análises críticas que revelam as contradições da democracia liberal representativa, em um cenário de oposição ao capitalismo neoliberal e à globalização. Para essa autora, o capitalismo promoveu a desvalorização da cidadania. E ao tratar a questão da incompatibilidade da democracia em sistemas capitalistas, alega várias razões, mas destaco aqui a alegação mais central na minha percepção: “[...] é incompatível não apenas no caráter óbvio de que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também no sentido de que o capitalismo limita o poder do ‘povo’ entendido no estrito significado político” (WOOD, 2011, p. 7-8).

Diante das reflexões desses diversos autores, parece-me clara a assertiva de que é necessário repensar a democracia a partir do fortalecimento de uma democracia participativa, uma democracia de alta intensidade, uma democracia forte, e seja qual

¹² “[...] no momento que “massas” começam a deliberar, agir, compartilhar e contribuir, eles deixam de ser massas e tornam-se cidadãos. [...]” (BARBER, 2003, p. 155, tradução nossa)

for a denominação que lhe é dada é imprescindível que seja uma democracia do povo para o povo. Para o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2003), nos últimos anos deste novo milênio, grupos sociais envolvidos em lutas através do movimento social têm proclamado a necessidade de uma democracia de intensidade, em que participação, cidadania e igualdade social sejam as tônicas dessa democracia real.

Sousa Santos e Leonardo Avritzer (2003b) anunciaram que o século XX havia sido marcado por intensas lutas democráticas, em que os movimentos sociais, em diversas áreas estariam “[...] inseridos em movimentos pela ampliação do político, pela transformação de práticas dominantes, pelo aumento da cidadania e pela inserção de atores sociais excluídos no interior da política”. (AVRITZER, et al., 2003b, p. 46). Em uma ampliação do cânone da democracia, rompendo fronteiras, superando o reducionismo do ato político, a democracia invadiu novas experiências apontadas por Sousa Santos e Avritzes (2003b, p. 66), como fortalecimentos da democracia participativa, denominadas por eles de *ampliação do experimentalismo democrático*, *fortalecimento da articulação contra-hegemônica entre local e global* e o *fortalecimento da demodiversidade*.

Pensar sobre essa proposta de teoria democrática, que pretenda superar questões consideradas críticas, na perspectiva de funcionamento de uma democracia de alta intensidade, se refletirá em processos de maior participação, autonomia e liberdade de expressão. Na perspectiva de uma democracia forte, os estudos dos autores revelam dados de significativa equidade social, como fruto de ações voltadas para a vontade popular. Com isso assim traduzido, comungo do pensar de Sousa Santos & Avritzer (2003b) quando falam em *democratizar a democracia*, refletindo sobre o que revelam os autores:

A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitir desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo em que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. Esse novo campo político não é, contudo, um campo amorfo. Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de os transformar em relações de autoridade partilhada. (AVRITZER, et al., 2003b, p. 271).

Nesse movimento, insere-se a necessidade de refletir o pensar democrático, a partir de um mapa de diretrizes conceituais, no qual se tenham definido os elementos

necessários para estudar processos que reflitam a democratização da democracia. Neste estudo, assumo o conceito de democracia forte (Barber), adotando, como elementos de identificação dessa forma de democracia, a participação, a autonomia e a liberdade de expressão. Aqui, práticas democráticas fortes, incorporadas aos movimentos que, pretensamente, começaram suas trajetórias posicionando-se na qualidade de movimentos contra-hegemônicos ao discurso capitalista, globalizante e excludente da qualidade da educação superior, promoveriam ações voltadas para o crescimento social através de conhecimentos voltados para a sustentabilidade social. Pensar nessa perspectiva, considerando o foco desses movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, faz-me pensar como Leite (2005) em processos de avaliação que sejam democráticos e participativos.

3.2 DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A difusão do discurso em que a tônica é assumir o processo democrático dentro das agendas da educação não representa algo novo nas agendas da educação do século XXI. Segundo Leite (2005 p. 77), “os temas da participação e da democracia em educação têm sido objeto de amplo debate em todos os tempos. Desde Rousseau, a educação assume a participação democrática como princípio democrático”, e a autora destaca que o *novo*, nesse processo de discussão, é o debate que tem crescido, em especial na década dos anos 2000, a temática da participação nos processos de avaliação da qualidade da educação superior. Para Leite (2005, p. 77), o que estava em processo não dizia respeito a uma discussão “em movimentos sociais, ou nas esferas da democracia representativa e, sim, da prática da democracia direta em uma agência educativa central do Estado moderno – a universidade”. Comungo da mesma preocupação de Leite (2005) e acrescento à discussão, pois, o que para mim surge como consequência dos processos de internacionalização da educação superior, são os movimentos que se institucionalizam, ao longo do tempo e dos continentes, para discutir a qualidade, assumindo formatos de avaliação da qualidade da Educação Superior. Tais movimentos considerariam o processo

democrático e participativo? De que modo esses movimentos estariam se organizando dentro de perspectivas democráticas?

Historicamente, processos democráticos têm sido inseridos no ethos acadêmico universitário e nas políticas para a educação, servindo ao exercício da cidadania dentro das universidades, tomando-se como exemplo as eleições para reitores, a atuação de conselhos superiores, eleição para conselhos departamentais, chefes de departamentos e coordenações de curso, dentre outros. Na educação básica, por exemplo, na década de 1980, iniciou-se um processo de busca pela *democratização do ensino*, que foram sendo encaminhados ao longo dos anos, entre os quais a inserção da *gestão democrática da escola*, *planejamento participativo*, e *eleições para as gestões escolares*. Não obstante, a educação superior, dita politicamente crítica, busca alcançar esses níveis de democratização nos processos da vida acadêmica sem que isto tenha sido plenamente atingido, o que leva à questão deste estudo: os movimentos de REDES de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina.

O estado da arte das políticas para avaliação da qualidade da educação superior na América Latina revela um excesso de regulação, impedindo que elementos de uma democracia forte se insiram na dinâmica dessas políticas. Segundo Sousa Santos(2008),

[...] o excesso de regulação e o conseqüente déficit de emancipação em que se traduziu historicamente no paradigma da modernidade truncaram, de diferentes formas, a articulação entre subjectividade e cidadania, e deixaram as sociedades contemporâneas à beira de um bloqueio global de alternativas emancipatórias. Daí o meu apelo à formulação de uma nova teoria da democracia e da emancipação social (SOUSA SANTOS, 2003, p. 11-12).

Pensar, discutir e propor questões democráticas para as políticas da educação superior também perpassa pela formação de movimentos que traduzem lutas históricas em torno de processos decisórios democráticos, envoltos na participação ampla das comunidades universitárias, especialistas e interessados no assunto. Em matéria de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior, esse tem sido um tema recorrente – a avaliação participativa da qualidade da educação superior. Digo, não só o processo de avaliação, mas as discussões para a instituição de políticas que normatizem a oferta da educação superior. Leite (2005) colabora com esta questão:

A avaliação pode favorecer a compreensão coletiva sobre as qualidades positivas, pontos fortes, aspectos em que a instituição se auto reconhece melhor do que outras. Permite revisar as falhas, os erros, e também, e o que é mais importante – definir prioridades para a **gestão democrática da universidade**. [...] (LEITE, 2005, p. 29, grifo meu)

A expressão gestão democrática da universidade é também uma categoria de intensidade forte. Do mesmo modo, a busca de inserção dos novos movimentos em torno de uma democratização da democracia. A proposta de uma democratização da universidade tem se estabelecido dentro de critérios que sustentam uma perspectiva de participação de todos os setores, estabelecendo diálogos entre os interlocutores do fazer universitário. Esse desafio, hercúleo para toda a comunidade acadêmica, não está posto apenas para as instituições universitárias, mas a todo o processo de constituição de políticas destinadas ao funcionamento das instituições universitárias.

A ideia de democratizar a universidade advém de movimentos dentro da própria instituição, ou de movimentos externos, que são ou foram provocados pela ausência de elementos que permitam exercer influência nas decisões da gestão universitária e/ou nas políticas voltadas para a educação superior. Neste estudo, no qual focalizo os movimentos de REDES de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, em que a proposta é entender que perspectivas democráticas perpassam as concepções usuais por dentro desses movimentos, utilizo como referência os autores consultados para olharas narrativas e o pensamento dos atores envolvidos — ou aqueles que já estiveram envolvidos — na dinâmica das REDES de cooperação, integração e outras em matéria de educação superior.

Os movimentos de REDE surgem em diversos contextos, e destaco os movimentos de cooperação e integração em matéria de qualidade da educação superior que despontam como forma de elencar bandeiras de luta para atingir um ensino latino-americano de qualidade e de reconhecimento internacional. É possível, observar, na pesquisa que foi realizada por ocasião da dissertação de mestrado, que nas nascentes das propostas desses movimentos havia um discurso de movimento contra-hegemônico e de resgate de uma prática democrática, como se lê no fragmento a seguir:

La integración de la que estamos hablando tiene un sentido eminentemente positivo, puesto que no intenta fracturar al sistema internacional sino

estructurado más equitativamente, mejorar la inserción de los países de la periferia en el mismo y maximizar su poder decisional real para servir a sus intereses más legítimos”.(LAREDO, 1998, p. 55).

Na dinâmica instalada na segunda metade do século XX impõe-se uma agenda de formação de movimentos de integração e cooperação em matéria de educação superior. Destaco o continente latino-americano com suas fragilidades, seu estigma de subdesenvolvimento, que aposta na organização da educação superior em REDES como espaços que comportam diferentes cosmovisões, facilitando o acesso à discussão dos atores interessados na procura de maiores *perspectivas democráticas e ampliação dos espaços de participação*. Na concepção de REDE, a ideia da participação está inserida no movimento dialógico que se estabelece entre os atores que a compõem. A categoria democracia é a chave analítica para decifrar esses movimentos de REDES de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, na contemporaneidade. Para Carvalho (2015 p. 12)“a) a radicalização da Democracia implica a democratização de todas as dimensões da vida social; é a encarnação da democracia como forma de organização da vida social, expressando uma sociabilidade real”.

No interior das REDES, a questão democrática é assunto novo na pauta de questões que merecem atenção em matéria de educação superior na América Latina, e, assim sendo, tornou-se objeto de estudo instigante, portanto, concordo com Carvalho (2015 p. 12) quando diz: “[...] os movimentos sociais são ‘vias abertas’ no confronto com a lógica do capital, nos circuitos excludentes da mundialização e do ajuste”. A autora chama a atenção para os movimentos, considerando-os caminhos de circulação de uma *energia democratizante*.

Retomando a questão da democracia, Leite (2005) adverte:

Experiências de democracia participativa vêm sendo tentadas em espaços politicamente diferenciados e, pode-se dizer, espaços em que não se esperaria que esta possibilidade pudesse existir. [...] Quando se fala em democracia é preciso, sempre, adjetivá-las e, por isto, volta-se aos gregos para entender suas qualidades de representação e participação direta. O conceito central de democracia direta interessa para a compreensão de uma Avaliação Participativa está ligada à educação do julgamento de sujeitos que lidam com conflitos, desejos e interesses, tal como ocorre na universidade. A democracia participativa envolve a formação da comunidade política e a autolegislação das ações. Um processo pedagógico exigente!(LEITE, 2005, p. 79).

A abordagem do pensar democrático exige reflexões acerca de perspectivas conceituais da categoria democracia, quando se adota o cânone de uma democracia participativa. Para tomar como referência esse modelo de democracia participativa, passo a construir um mapa conceitual, o qual será utilizado como matriz analítica para compreender o pensar democrático nos movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior.

Quadro 1 - Mapa de diretrizes conceituais para Democracia forte na organização das REDES¹³:

<p>Democracia: presente no cotidiano da vida social, ligada às decisões dos cidadãos através da participação efetiva nas decisões sociais, representando os interesses dos indivíduos com autonomia e liberdade de expressão; democracia entendida não como a representação individual, mas a busca de consensos sociais.</p>	
<p>Categorias imbricadas com a democracia</p>	<p>Notas conceituais construídas</p>
<p><u>Participação</u></p>	<p>Este conceito diz respeito ao envolvimento de todos os participantes (protagonistas) de um movimento, grupo, associação, redes, conselho, como expressão da vontade coletiva em discutir uma questão ou tomar uma decisão que esteja diretamente ligada aos interesses dos participantes. É um elemento componente forte e inclinação democrática e sua efetivação reflete uma democracia forte.</p>
<p><u>Autonomia</u></p>	<p>Este conceito circunscreve-se dentro de uma perspectiva democrática, quando permite a tomada de decisão, sem a preocupação em seguir um caminho já referenciado, podendo então mudar a rota, o caminho, as diretrizes, em respeito à sua natureza técnica, política ou cultural. A autonomia é condição <i>sine qua non</i> para o exercício livre da democracia.</p>
<p><u>Liberdade de expressão</u></p>	<p>Esse conceito está ligado diretamente ao processo de autonomia, ou seja, à livre expressão de ideias, sem repressões ou ideologias dogmáticas a seguir, as quais podem distanciar as questões ou abordagens a serem tratadas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das seguintes referências: Barber (2003); Leite (2003) e Sousa Santos (2003).

As categorias em tela foram selecionadas para compor esse guia analítico, pela sua insistente presença nas concepções de democracia forte, mesmo que em abordagens de autores diferentes, é possível observar direta ou indiretamente seus

¹³ Guia analítico de conceitos pensados a partir das reflexões neste texto para serem utilizados na análise das concepções democráticas que definem a organização das REDES, objeto deste estudo.

conceitos no discurso democrático com posição contra-hegemônica ao conceito dominante. No estudo de tese de Daniela Cademartori (2011), a autora faz um alerta baseado nos estudos produzidos por Alain Touraine¹⁴:

[...]Percebe com nitidez que a compreensão da democracia como democratização permanecerá uma mera doutrina, se não forem considerados os *motores que podem animar este processo dialético*. Estes motores ou os protagonistas deste processo, são todos aqueles indivíduos ou grupos sociais não representados e marginalizados e que efetivamente não são iguais na estrutura política de um sistema democrático concreto. (CADEMARTORI, 2011, p. 24).

Compreendo que, metaforicamente falando, esses *motores animadores* estão relacionados a critérios ou indicadores da intensidade da democracia, ou seja, a presença desses elementos caracteriza um contexto de forte democracia, em contrapartida sua ausência torna os espaços nebulosos. Nas questões levantadas neste estudo, uma questão recorrente é a de que não basta adotar discursos de uma democracia, é necessário implementá-la de forma efetiva. Contribuindo com essas assertivas, Cademartori (2011) descreve um quadro produzido por Robert Dahl¹⁵, denominado *os elementos principais*. Nesse quadro são definidos elementos essenciais para a democracia existir de fato. Passo a apresentar esse quadro traduzido por Cademartori (2011, p. 217):

Quadro 2 - Os elementos principais da democracia na teoria de Robert Dahl

DEMOCRACIA IDEAL
<i>Fins Ideais</i>
UM SISTEMA DEMOCRÁTICO DEVE SATISFAZER CINCO CRITÉRIOS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação efetiva; 2. Igualdade de voto; 3. Compreensão ilustrada; 4. Controle de agenda; 5. Inclusão de adultos
<i>Por que a Democracia?</i>
A DEMOCRACIA PRODUZ CONSEQUÊNCIAS DESEJÁVEIS:

¹⁴ Alain Touraine (1925) é sociólogo francês, dedicado aos estudos da sociologia do trabalho e os movimentos sociais, em destaque seus estudos voltados para América Latina e para a temática da democracia. Ver a obra *Qu'est-ce que la democratize* (1994).

¹⁵ Robert Dahl (1915-2014), natural dos EUA, professor da Universidade de Yale. Destaco a obra *Um prefácio à teoria democrática* traduzido para o português e publicado pela editora Zahar, em 1989.

Fonte: CADEMARTORI, 2011, p. 217.

Em relação às questões apresentadas por Robert Dahl em sua teoria da democracia ideal, destaco as consequências desejáveis como a de proporcionar direitos essenciais, o que, conseqüentemente, desenvolve a prosperidade a qual ele afirma que é produzida pela democracia ideal. Para o meu estudo, destaco a reflexão sobre participação efetiva como categoria central aos outros elementos por mim constituídos para a análise. Participação efetiva: “[...] *todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas para fazer com que seus pontos de vista sobre como deve ser a política sejam conhecidos pelos outros membros*” (CADEMARTORI, 2011, p. 218).

Em questão agora, pensar o objeto deste estudo sob a luz teórico-analítica de uma forte democracia, participativa e ideal. Assim, o conceito de democracia que vai nortear o estudo nas REDES de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, conformam-se dentro de critérios de uma forte democracia, em que estejam presentes elementos de participação, autonomia e liberdade de expressão, e que, em consequência, criem condições para o que já expressei nas linhas introdutórias deste estudo, como objetivo geral *compreender perspectivas democráticas que consolidam esses movimentos, promovendo repercussões na compreensão do sentido que esses processos vão imprimir no desenvolvimento da Educação Superior para alavancar sociedades que promovam a equidade social*.¹⁶

A seguir, introduzo a problemática da inserção das vertentes do pensamento neoliberal na estrutura universitária, mostrando as dificuldades existentes para a implantação de movimentos de redes com perspectivas de ampliação de democratização da democracia. Pretendo, ainda, apresentar os elementos considerados fios condutores para a inserção de políticas de avaliação da Qualidade da Educação Superior nos países do bloco latino, e deixar as pistas dos elementos motivadores da articulação de movimentos em REDES de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina.

¹⁶ Expresso no capítulo introdutório, página 18 deste estudo.

4 CAPITALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE e A CRISE DA MODERNIDADE: “Soy loco por ti América”

Civilização Contemporânea do Capital constitui um modo de organização econômica, política, cultural e existencial que alimenta a produção de desigualdades assimétricas e exclusões... (CARVALHO, 2015, p.4)

O cenário que influenciará toda a política mundial em torno da educação superior tem sua gênese nas pressões demandadas pela capitalização¹⁷ que mudou as demandas para os países, em especial os que estavam classificados como subdesenvolvidos. No caso que trato, as mudanças ocorridas nas políticas para a educação superior nos países do bloco latino-americano configuram-se dentro de uma agenda de políticas neoliberais, com pressões da agenda social, de restrições financeiras, mas também com possibilidades originárias do discurso da democratização. O fenômeno do neoliberalismo¹⁸ na América Latina é fruto de sua ofensiva superestrutura ideológica e política que acompanha as transformações históricas do capitalismo.

Na América Latina o fenômeno do neoliberalismo assumiu versões que acirraram a mercadorização da educação. Há um *modus operandi* impulsionado pelo princípio do mercado e dos interesses do capital sobrepondo-se ao Estado nacional, sobrepondo-se à sociedade, que “fez crescer o fosso entre pobres e ricos no mundo e no interior de cada país” (LEITE e GENRO, 2012, p.23)

O cenário da educação superior que circundava a América Latina envolve discutir o capitalismo moderno, o neoliberalismo, globalização e modernidade, não

¹⁷ Termo capitalizar v.(mod.1). t.d.1.converter em capital(“bem”) 2.fig. juntar, reunir (valores, dados, etc.) int.3.acumular riquezas capitalização. AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. Dicionário de Língua Portuguesa, p. 395, 2004.

¹⁸ “[...] O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política [...]” (SADER, et al., 2012 p. 9)

como questões conceituais isoladas, mas como *estopins para* a caracterização do quadro que situa as políticas latino-americanas na segunda metade do século XX. Brovotto (2002), em discussão sobre o quadro que se define na América Latina, na segunda metade do século XX, destaca as influências nas características dominantes da educação superior, que têm sua origem não de forma espontânea, mas respondem a ideias de que a educação superior não poderia ocupar o espaço principal na agenda das políticas públicas para educação. Assim as políticas para a educação superior na América Latina são orquestradas por recomendações de organismos financeiros internacionais, por exemplo, as recomendações do Banco Mundial (1990). Sobre essa questão, Brovotto destaca:

[...] Por este motivo, favoreceu-se, por um lado, a redução dos gastos públicos no âmbito do ensino superior e, por outro lado, o desenvolvimento de instituições privadas, com o objetivo explícito de adaptar o conjunto do sistema às necessidades mutáveis do mercado de trabalho. Podemos dizer, muito esquematicamente, que tal política foi dominante na região na década passada, e que se apoiou em recomendações de organismos financeiros do sistema internacional, principalmente do Banco Mundial (BROVETTO, 2002, p. 349-350).

Essas novas perspectivas de funcionamento das políticas públicas começam a engendrar um novo cenário na dinâmica das relações dos Estados com a educação superior, na tarefa de construir uma nova ordem, em detrimento ao que não se adequava mais ao *modus operandi* neoliberal. As inserções ideológicas e políticas da segunda metade do século XX irão definir, sobretudo, o cenário da educação superior no século XXI. Bauman (2011) define esse cenário através de metáforas que se movem nos adjetivos da leveza e fluidez da modernidade:

[...] O 'derretimento dos sólidos', traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas coletivas humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 13).

A temática de que trato neste capítulo também envolve discutir a evolução da universidade latino-americana sob a bandeira da modernidade. A modernidade apresenta propostas de superação, possibilidades de transformação das sociedades, de melhorias de vida social. Essas possibilidades são postas diante dos indivíduos,

mas não lhes são realmente acessíveis e nem sempre oferecem respostas de solução para os problemas. Em tese, o tema da modernidade deveria estar diretamente ligado ao do progresso, mas na América Latina, citando o sociólogo português Martins (2008 p. 17), “ainda é confundido, por alguns, com o tema do moderno em oposição ao tradicional”. O discurso de uma modernidade de possibilidades, com desenvolvimento econômico e social, vem se apresentando como uma realidade exclusiva de países ricos.

Milton Santos (2015) corrobora algumas reflexões necessárias nesse cenário da modernidade, com elementos que exemplificam esse distanciamento que países emergentes latino-americanos têm das possibilidades da modernidade, dentro da ideia de “aldeia global” que se difunde graças ao avanço da tecnologia da informação, Nela, o capitalismo concorrencial constrói pontes para se pensar sobre a unificação do Planeta através da comunicação, da ciência e da tecnologia. Com o processo de globalização, o mercado global se expande sobre todos os continentes.

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. [...] No fim do século XX e graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer papel de elo entre os demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária. (SANTOS, 2015, p. 23).

Os últimos anos do século XX foram palco de mudanças em todo o Planeta, em todos os continentes, a partir de uma globalização chamada planetária, de um sistema ideológico que legitimou ações de mudanças radicais nas dinâmicas sociais, em que Milton Santos (2015) descreve uma dupla tirania mundial, *a do dinheiro e a da informação*, legitimando um novo *ethos social*. Esse *novo encantamento do mundo*, segundo esse sociólogo brasileiro, tem a informação como ator principal, o que pode ser perverso a partir de sua dualidade que é característica nas bases de sistemas ideológicos. Diz o autor: “[...] esse imperativo e essa onipresença da informação são insidiosos, já que a informação atual tem dois rostos, um pelo qual busca instruir, e outro pelo qual ela busca convencer [...]” (SANTOS, 2015, p. 39).

Nessa sociedade da informação, da tecnologia e do mercado, a educação superior assume papel de destaque no cenário da modernização ao contrário do que

havia sido inicialmente proposto pelo Banco Mundial. A modernização revela valores distorcidos em relação à concepção de conhecimento como bem não comercial. Segundo Leite (2002, p. 9),

[...] em princípio, o conhecimento desejado deve servir para formar recursos humanos qualificados e para desenvolver uma base científico-tecnológica em cada país que possibilite a inserção ativa do mesmo nos mercados regionais e mundiais.

As mudanças paradigmáticas pelas quais a Educação Superior está passando estão diretamente relacionadas às mudanças que propiciam a fragilidade dos pilares que fundamentam o paradigma científico moderno, pela sua exaustão. As sociedades, em consequência, passam por transformações profundas, criando grande distanciamento entre países centrais, semiperiféricos e periféricos. As possibilidades da modernidade se associam às do capitalismo e como tal deixam de ser cumpridas, gerando um estado que Boaventura de Sousa Santos(2008) denomina crise do paradigma da modernidade. O contexto atual da realidade da Educação Superior na América Latina atravessa, necessariamente, um momento em busca de qualificar suas instituições, e essa é, sem dúvida, a questão imposta à Educação Superior no cenário de inserção de políticas para avaliação da Qualidade da Educação Superior.

Neste capítulo contextualizo o desenvolvimento da educação superior na América Latina a partir da segunda metade do século XX, marcado por reformas de caráter neoliberal, e o avanço de valores daquela versão que se denominou 'capitalismo educacional', tornando o conhecimento um produto com valor de mercado.

4.1 CALEIDOSCÓPIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

A educação superior na América Latina, em partes Século XX, tem sua configuração marcada por políticas dirigidas por governos militares, por forte interferência do poder estatal, por instituições com relativa autonomia, e com a relação Universidade e Estado pautada em crise e repressão. Em alguns países, esse cenário durou longos anos marcados por movimentos de repressão, por parte do Estado, e de rebeliões por parte de estudantes e professores. A ascensão da Educação Superior

latino-americana foi marcada por um cenário de múltiplas reformas, consideradas relevantes para a compreensão do contexto atual.

A Universidade¹⁹ surgiu na maior parte do território latino-americano no século XIX, em consequência das ações evangelizadoras de ordens religiosas, destacando-se o movimento de transferência da universidade de modelo europeu para os países da América Latina preconizado pela Universidade de Salamanca (Espanha). Com os processos de independência e formação de Estados Nacionais foi deflagrada a criação de novas políticas públicas para a Educação e a criação de Universidades Republicanas nos países da América Latina.

Com as mudanças políticas, econômicas e culturais do século XX iniciou-se um novo cenário de exigências para a instituição universitária. A Universidade passou por um movimento de reformas, em que a luta pela autonomia e o surgimento de políticas de desenvolvimento no seio dos Estados Nacionais marcaram a gênese de uma nova Universidade latino-americana. Historiadores, entre os quais Rama (2006), Teichler (2006) e Mollis (2003) caracterizam o cenário da educação superior latino-americana marcado por três grandes reformas.

Insiro, nesta análise, o Quadro 3, proposto por Rama (2006), como forma de delinear um caminho analítico para esta proposta, apresentando O *Caleidoscópio* da Educação Superior na América Latina.

¹⁹ Utilizarei a expressão **Universidade** para caracterizar a inserção de políticas para Educação Superior Latino-americana simbolizada pela chegada da instituição.

Quadro 3 - Fases da Educação Superior na América Latina

Modelo Educativo	Modelo político	Objetivos políticos	Instrumentos
Primeira Reforma: AUTONOMIA	Lógica pública luta por autonomia	Busca de fundos	Lutas políticas Aliança com estudantes e partidos
Segunda Reforma: MERCANTILIZAÇÃO, MODELO DUAL PÚBLICO-PRIVADO	Lógica privada luta por liberdade de mercado	Competência para atrair alunos para as instituições; Ideologia da liberdade de oferta de ensino superior e mercado regulador. Desmoralização universitária	Publicidade, marketing e eficiência competitiva
Terceira Reforma: INTERNACIONALIZAÇÃO E DIVERSIDADE DA UNIVERSIDADE. MODELO TRINÁRIO PÚBLICO-PRIVADO NACIONAL- INTERNACIONAL	Lógica Nacional. Sistemas de Asseguramento da qualidade. Associações de reitores	Busca pela regulação pública. Remoralização Universitária: Educação como um bem público. Estado Avaliador	Educação transnacional. Alianças internacionais. Flexibilidade institucional

Fonte: RAMA, 2006, p. 144.(tradução egrifosmeus).

A primeira reforma tem como simbologia a autonomia a gestão universitária, com destaque para a Reforma de Córdoba (1918), na Argentina, que tinha como bandeira a busca da autonomia, gestão universitária, educação como um bem público e gratuito. O modelo que vigora na Educação Superior que motivou a reforma de Córdoba era de uma gestão marcada pela presença de representantes das ordens acadêmicas nas Universidades.

O ideário democratizador da reforma de Córdoba, ao enfrentar o conservadorismo da mais antiga universidade argentina, estabeleceu as bases de um modelo institucional baseado no compromisso entre o projeto universitário e a sociedade: democracia interna sob a forma de um governo universitário com representação tripartite (professores, estudantes e antigos alunos) articulada com a democratização do acesso e a missão social da universidade. (TRINDADE, 2001, p. 14).

A Reforma de Córdoba foi um movimento impulsionado pelos estudantes argentinos e se expandiu por todos os países do continente latino-americano, impulsionando *um novo modelo de Universidade no início do século XX*, caracterizado pelo modelo de industrialização. E “tal modelo requereu, das universidades públicas, a formação de profissionais que exigia o modelo de industrialização e transformação social, que a região teve a partir da década de 30” (RAMA, 2006).

Durante a primeira metade do século XX, a urbanização, o crescimento demográfico, a crescente importância econômica dada ao conhecimento, e a gestão universitária gestada na Reforma de Córdoba duraram mais de cinquenta anos, afirmam historiadores, tendo como bandeira a busca por maior autonomia universitária. O ideal da democratização da oferta da Educação Superior foi perseguido pela grande parcela de jovens latino-americanos, mas os números não eram absorvidos pela universidade pública. Em alguns países, programas de acesso democrático foram implantados, obtendo sucesso nos índices de inclusão, mas em outros, e aqui destaco o caso brasileiro, a exclusão foi forte devido ao baixo número de universidades públicas.

Na segunda metade do século XX, um fenômeno econômico contribuiu de forma incisiva para a mudança de políticas de educação superior na América Latina – o neoliberalismo²⁰. Segundo Rama (2006), a segunda reforma pela qual passou a Educação Superior latino-americana foi marcada pela mercantilização do ensino, com a expansão da oferta da Educação Superior em instituições privadas. Isso propiciou o aumento de instituições com status de Faculdade, e, ao mesmo tempo implicou no desenvolvimento da pesquisa na América Latina, em que legislações nacionais preconizavam às Universidades o legado da pesquisa e deixavam às Faculdades a vocação para o ensino.

As décadas de 1960 até 1980 foram marcadas por cenários de governos ditatoriais, em quase todos os países da América Latina. Por conseguinte, as décadas de 1980 e 1990 simbolizaram a reconstrução das políticas de governo liberais em

²⁰ “O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas” (HARVEY, 2014 p. 12).

cada país. Cabe destacar que, em relação à educação superior, na década de 1980, o governo de Margareth Thatcher, na Inglaterra, alterou as políticas para a Educação Superior - financiamento e processos de hierarquização através da avaliação institucional, sob a bandeira da eficiência e da produtividade. Alguns pesquisadores caracterizam esse momento como fundador do neoliberalismo na educação superior. As políticas para a educação superior, preconizadas pelo governo de Margareth Thatcher, simbolizaram também a era do Estado avaliador e as consequências desse cenário europeu, de transformações nas políticas para educação superior, foram sentidas na América Latina (TRINDADE, 2001).

Nas questões sobre a crise nos países da América Latina, Amaral (2003) destaca o endividamento dos países latinos junto ao mercado internacional, em especial Estados Unidos e Inglaterra, como a grande causa das crises financeiras e econômicas dos países. Da mesma forma, Harvey destaca:

Ávidos por crédito, os países em desenvolvimento foram estimulados a se endividar pesadamente, com taxas vantajosas para os banqueiros de Nova Iorque. Mas, como os empréstimos eram em dólares norte-americanos, todo aumento modesto, para não falar acentuado, nas taxas de juro nos Estados Unidos podia facilmente levar países vulneráveis à inadimplência, expondo os bancos de investimentos de Nova Iorque a sérias perdas (HARVEY, 2014, p. 38).

Nesse cenário de crise, organismos como a Organização das Nações Unidas - ONU, o Banco Mundial - BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI (Acordo de Bretton Woods)²¹, foram chamados a estabelecer e estabilizar as relações internacionais, e passaram a discutir diretrizes orientadoras para as políticas de desenvolvimento dos países, dentre os quais, os da América Latina. Sobre essa questão, David Harvey (2014, p. 23) assim se manifesta:

[...] o mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como o 'Consenso de Washington'.

²¹ Na cidade de Brettonwoods, em maio de 1944, após a segunda guerra, reuniram 730 delegados das 44 nações aliadas com o objetivo de estabelecer as bases de funcionamento capitalista no pós-guerra. Os EUA saíram da guerra como o imperialismo dominante. Na ocasião foi criado o FMI e o Banco Mundial. A partir de Bretton Woods, o dólar foi estabelecido como moeda forte do sistema financeiro internacional. Consulta feita na página www.pstu.org.br/node/7952 Acesso em 03/11/2014.

A reunião intitulada *Latin American Adjustment: How much has happened (Ajuste latino-americano: o quanto aconteceu)*, analisou o pós-década perdida dos anos 1980 e deu lugar a publicações. A partir do denominado “Consenso de Washington” propôs um pacote de medidas aos países latino-americanos com a promessa de ajuda para solucionar problemas que impactavam quase todos os países desse continente. Essas medidas sincronizaram um pacote de ajustes econômicos que significaram a redefinição das políticas de Estado com gastos públicos, em especial em Saúde, Educação e Previdência Social.

A proposta impulsionou uma política de Estado marcada pela privatização dos serviços, abrindo espaço para a iniciativa privada. A tese do “Consenso de Washington” era a de que, ao ser aberta a demanda assistida pelo governo, a iniciativa privada obteria “alívio nos cofres públicos, podendo, assim, investir em áreas deficitárias”. O caso da Educação Superior foi emblemático nesse pacote de medidas, impulsionando o não financiamento na Educação Superior, passando a investir na Educação Básica dos processos de Alfabetização.

As políticas para a Educação Superior das décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por novos regimes estabelecidos na América Latina – regimes neoliberais. De modo geral, algumas medidas foram comuns, entre as quais o ajuste da oferta (redução do investimento público e conseqüente diminuição de oferta de vagas nas IES públicas), reestruturação jurídica do sistema (reformas normativas) e redefinição do papel do Estado (Estado-Avaliador). Atreladas a essas medidas mais gerais, questões mais específicas são relatadas: “[...] Políticas de descentralização e transferência, reformas curriculares, mudanças significativas na gestão escolar e na formação docente se inscrevem e assumem legibilidade neste contexto mais amplo de reformas de primeira geração [...]” (GENTILI, 2001, p. 97-98).

O cenário da segunda reforma da educação superior é caracterizado pela expansão do modelo dual de instituições, ofertando ensino – público e privado. Seguindo a lógica de reformas nas políticas fatores que conduziram a terceira reforma da Educação Superior²², necessidade de assegurar a qualidade da Educação Superior. No entendimento de Rama (2006), a segunda reforma é marcada pela

²² Ver em: <https://www.amazon.com/Latin-American-Adjustment-Much-Happened/dp/0881321257>
Acesso em 02/10/2016.

mercantilização: “o discurso do ‘mercado livre’ na organização da educação privada impulsionou um enorme movimento criador de instituições privadas pelo Estado, subordinadas às leis de mercado devido à ausência de regulações” (RAMA, 2006, p. 68, tradução nossa).

O aumento do número de instituições de ensino superior privadas na América Latina foi de 16%, em 1960, e 46% em 2002 (RAMA, 2006 p. 68), contribuindo certamente para o aumento de matrículas, proporcionando acesso à Educação Superior por parte de pessoas que há muito tempo haviam desistido de acessá-la. No entendimento de Mollis (2003) e Rama (2006), o modelo dual de oferta da Educação Superior público-privada gerou uma nova desigualdade em consequência das diferenciações nos níveis de qualidade entre algumas IES. A liberdade de mercado por parte de instituições de ensino superior privadas levou a diferenciações de qualidade do ensino ofertado no quadro das IES na América Latina, provocando discussões em torno de mecanismos de avaliação dessas IES no modelo binário público-privado.

A terceira reforma da Educação Superior apontada por Rama (2006), Mollis (2003), Contera (2002), dentre outros, tem sua caracterização assemelhada ao que Therborn (2012) destaca como sua terceira tese sobre o neoliberalismo: “[...] ocorreu uma virada no desenvolvimento das forças produtivas, orientadas para uma direção de caráter mais privado” (THERBORN, 2012, p. 40). Para Therborn, um triângulo institucional do capitalismo composto pelo Estado – o poder político, as empresas – o poder empresarial e o sistema de mercados – o poder competitivo.

Uma nova ordem sob a lógica do capital, sob a lógica do mercado, acelera reformas em diversas áreas das políticas sociais. No caso da América Latina, um conjunto de reformas caracteriza o novo século — o século XXI, com reformas aceleradas pelo modelo de desenvolvimento hegemônico — com tecnologia avançada, novos padrões de consumo, exploração sem limites da natureza. Esse processo de mundialização do Capital, atrelado ao aparecimento de novas tecnologias e às demandas da sociedade moderna, exigiu a redefinição dos papéis da universidade latino-americana frente ao conhecimento. Um novo papel foi imputado às universidades latino-americanas, e Trindade (2001) assim define esse cenário:

Na sociedade contemporânea, o ideal da auto-organização da ciência confronta-se com as injunções das políticas científicas dos governos e com o alto custo de sua realização. Nas economias avançadas, as universidades, a ciência e sua organização tornaram-se uma questão eminentemente política. Em todos os países a definição das prioridades estratégicas e a alocação dos recursos financeiros que estabelecem os parâmetros da pesquisa e tecnologia estão, em última instância, nas mãos do Estado ou de empresas multinacionais. (TRINDADE, 2001, p. 24).

Essas imagens de uma reforma neoliberal, que atrelam seus efeitos aos objetivos do mundo do capital ou ao mercado financeiro, se refletem nas políticas para a Educação Superior. A perspectiva da modernidade, que esteve a direcionar as políticas voltadas para o desenvolvimento da educação superior, encontra-se lado a lado com o desenvolvimento do capitalismo. As expectativas para a universidade passam a refletir os anseios do mundo do capital, com suas características especulativas, tornando a Educação Superior uma mercadoria negociada. David Harvey(2014) traduz o conceito de capital sob uma lógica analítica que exemplifica essa ideia de produção de mercadorias:

O Capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicados. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo máscara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo de vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis (HARVEY, 2014, p. 308).

A educação superior assume um lugar cada vez mais central na geopolítica global, e a construção de sociedades do conhecimento:

Sociedades do conhecimento são sociedades em REDES que propiciam necessariamente uma melhor tomada de conhecimento dos problemas mundiais. Os prejuízos causados ao meio ambiente, os riscos tecnológicos, as crises econômicas e a pobreza são elementos que se pode tratar melhor, mediante a cooperação internacional e a colaboração científica (UNESCO, 2005, p. 20).

A sociedade do conhecimento marca a emergência de competências necessárias à Educação Superior, com foco nos novos cenários tecnológicos e econômicos. Mas, a terceira reforma também impõe provocações ao cenário das políticas para a Educação Superior latino-americana para além das inovações

tecnológicas: a geopolítica global impõe processos de internacionalização, com crescente expansão da educação transacional.

Em resposta às inquietações acerca das competências da Educação Superior latino-americana, a terceira Reforma da Educação Superior provocou a discussão de políticas de asseguramento da qualidade da oferta desse ensino em todos os continentes, e a América Latina não ficaria de fora ao se considerar o papel estratégico que a Educação Superior passou a simbolizar na emergente sociedade do conhecimento. Ainda que se considere que, na visão de Dias Sobrinho (2005 p. 75), “[...] a sociedade do conhecimento não é uma sociedade da e para a maioria da população. É, sobretudo, uma sociedade dos e para os que têm capacidade de produzir conhecimentos e/ou deles obter benefícios”. Conforme alerta Rama,

[...] la Construcción de la sociedad del conocimiento se está processando y dirimiendo a través de una competencia entre los sistemas educativos, lo cual marca un nuevo rol del Estado, que debe refocalizar sus políticas públicas e integrar las bajo la óptica del proceso de internacionalización de la educación. La expansión de la educación transnacional promueve hoy una nueva geopolítica, donde la educación marcará las fronteras futuras entre las naciones²³ (RAMA, 2006, p. 139).

O fato que marcou o processo de desenvolvimento da Educação Superior na Terceira Reforma foi a globalização que impulsionou a sociedade do conhecimento, considerando-se a necessidade de investigação científica, capital humano qualificado para as demandas de mercado globalizantes e, conseqüentemente, o desenvolvimento social. O desenvolvimento de ciência e tecnologia é o propulsor da sociedade, pois o não desenvolvimento dessas áreas poderá significar a servidão e a submissão de um país frente a outro.

A Terceira Reforma se caracteriza pelas heranças da mercantilização da Educação Superior, e o quadro situacional que se adota como referencial para as análises que se pretende realizar é o da heterogeneização dos modelos de universidade, das fontes de financiamento de fundos diversos, da ampliação da oferta

²³ [...] A construção de Sociedade do Conhecimento está se processando e sendo resolvido através de uma competição entre os sistemas de ensino, que marca um novo papel para o Estado, que deve reorientar suas políticas públicas e integrar-se ao bojo do processo de internacionalização da educação. A expansão do ensino transnacional promove uma nova geopolítica para os tempos atuais, onde a educação vai marcar as futuras fronteiras entre nações (RAMA, 2006, p. 139).

da Educação Superior em instituições privadas, da relação entre financiamento e resultados, do surgimento dos rankings, e, para além da adequação das políticas de Educação Superior, as diretrizes do mercado mundial, através do direcionamento de organismos multilaterais (como FMI e Banco Mundial).

Nessa perspectiva, abrirei uma *chave de leitura* para discutir a Universidade no processo de mundialização do capital, sob a ótica do processo de crise da modernidade. Considero que, na perspectiva da Terceira Reforma centrada no objeto de estudo — as REDES de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, reside o objetivo de compreender sua inserção nas políticas públicas.

4.2 A UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DO PROCESSO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

O que significa ser moderno? É possível condensar as interpretações atuais dizendo que quatro movimentos básicos constituem a modernidade: um projeto emancipador, um projeto expansionista, um projeto renovador e um projeto democratizador (CANCLINI, 2013, p. 31).

A Terceira Reforma da Educação Superior na América Latina consolida-se no limiar do século XXI, sob forte orientação da ótica capitalista, portanto, utilizo a metáfora “soy loco por ti América”²⁴ para simbolizar o tipo de *afeto* destinado à América Latina por parte dos países que impulsionam o neoliberalismo educacional sob a bandeira da *Modernidade Tardia*. Boaventura de Sousa Santos destaca que o papel da Universidade no processo de globalização neoliberal sugere reformas, considerando que para o neoliberalismo não cabe uma universidade transmissora da alta cultura, ao neoliberalismo cabe transformar a universidade. Na perspectiva dos defensores do “Consenso de Washington”, a Universidade Pública na América Latina, seu modelo humboldtiano de busca pela ciência, através da pesquisa que nunca está pronta —, assume um custo muito alto para os países que se encontram em crises financeiras, fruto de endividamentos.

O relatório da OCDE, de 1987, já continha sugestões para a reformulação do papel desempenhado pela Universidade na América Latina, indicando função de: “1.

²⁴ Título atribuído à música composta e interpretada por Caetano Veloso, em 1968

Educação geral pós-secundária; 2. Investigação; 3. Fornecimento de mão de obra qualificada; 4. Educação e treinamento altamente especializado; 5. Fortalecimento da competitividade da economia”. As funções pensadas pela OCDE para a Universidade, no caso latino, excetuando-se algumas instituições, não atendia aos novos paradigmas da globalização neoliberal, criando um estado de crise que, segundo Boaventura de Sousa Santos, revelou a impotência da universidade latino-americana diante das necessidades da sociedade globalizada do século XXI. O processo de globalização neoliberal da universidade impôs mudanças nas políticas voltadas para a Educação Superior. Um quadro de mudanças passou a conduzir essas políticas, como mencionado na denominada Terceira Reforma da Educação Superior Latino-americana, marcada pelo processo de internacionalização, diversidade dos modelos de universidade (modelo público-privado/ Nacional-Internacional), Educação como um bem público (Estado Avaliador) e a inserção de Sistemas de Asseguramento da qualidade da Educação Superior. A universidade do século XXI revela comportamento bilateral. Em seu interior travam-se lutas entre seus objetivos que, mesmo voltados para atender a sociedade, se dividem em produção do conhecimento culturalmente elaborado, necessário à formação intelectual, e a produção de um conhecimento instrumental exigido também pela sociedade, com claro objetivo de atender o paradigma capital-expansionista (SOUSA SANTOS, 2008).

Segundo Sousa Santos (2005), não há uma zona de convergência para a produção de conhecimentos intelectuais e instrumentais dentro da Universidade, em razão de que esse processo de estado de crise de hegemonia, de legitimidade e de crise institucional se desencadeia na universidade. Nesse caso da ausência de legitimidade, fruto da ausência de convergência entre os conhecimentos a produzir, ficaria a pergunta: *A quem se destina o conhecimento produzido na universidade do século XXI?*

A universidade assume papel de relevância e complexidade diante do desenvolvimento das sociedades modernas, mas também de extrema frustração diante das necessidades que penetram seus muros, conclamando-a para novos tempos. Os novos tempos clamam por um conhecimento universitário que concilie uma formação de pesquisa e construções epistemológicas com atividades essenciais à formação de profissionais para o comércio, a indústria, dentre outras funções.

O projeto global da modernidade para a universidade latino-americana, talvez possa ser caracterizado pelo incentivo ao desinvestimento nesse setor por parte de seu grande e histórico mantenedor – o Estado. Carvalho (2008, p.177) traduz essa questão quando afirma que se está a viver momentos de expansão da lógica do capital “seu padrão de dominação abstrata se expressa, concretamente, na economia, na política e na cultura, afirmando novas formas de organização social e novos parâmetros de sociabilidade”.

Para Sousa Santos (2008), a universidade, sob a ótica do capital, tem outro pilar para além de tornar a Educação Superior mercadoria — a Transnacionalização do mercado universitário — visando aos mercados para além fronteiras do norte:

O outro pilar do projeto neoliberal para a universidade é a transnacionalização do mercado de serviços universitários. Como disse, este projeto está articulado com a redução do financiamento público, mas não se limita a ele. Outros factores igualmente decisivos são: a desregulação de traços comerciais em geral; a defesa, quando não a imposição da solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais; e a revolução nas tecnologias de informação e de comunicação, sobretudo o enorme incremento da internet, ainda que uma esmagadora percentagem dos fluxos eletrónicos se concentre no norte [...] (SOUSA SANTOS, 2008, p. 26).

O cenário que se instala na Terceira Reforma na América Latina é o da internacionalização da educação superior. As fronteiras tornam-se inimagináveis do ponto de vista do avanço das políticas neoliberais voltadas para a mercadorização da Educação Superior. Para o capitalismo, as exigências da maximização dos lucros definem as políticas sociais, em especial para os países emergentes, antes integrando o chamado terceiro mundo. A educação superior e seus intelectuais, com o objetivo de sobreviver e se encaixarem no novo paradigma de sociedade do conhecimento, agregam uma nova lógica, que conduz as políticas para educação superior - a lógica de agências de financiamento internacionais, privilegiando a formação para o mundo do mercado em detrimento da formação cidadã, uma nova epistemologia da Educação Superior no século XXI, como afirmam Leite et al., (2012, p. 79-80):

A mercadorização da educação superior impulsiona a formação do intelectual do negócio, o intelectual capitalista, o sujeito articulado e conectado ao mundo global. Os pressupostos da terceira onda do imperialismo benevolente estão a trilhar os caminhos do currículo e das avaliações com seus valores associados. Como parte integrante e propulsora dos ideais, valores e moral do capitalismo hegemônico, estariam a influenciar a formação do sujeito político.

As políticas públicas voltadas para a universidade latino-americana estão entrelaçadas nas decisões de organismos externos à realidade de seus países. Ao conhecimento universitário tem sido atribuído valor de mercado, e o cenário mundial no século XXI aponta para o fato de que quem detém o conhecimento tem o poder, sua posse, seu valor de capital.

A universidade, sob a ótica do processo de mundialização do capital, tem seu conhecimento universitário concretizado na relação universidade-indústria, criando a metáfora do conhecimento mercantil. Sousa Santos (2005) traduz, assim, essa metáfora quando analisa os níveis de mercadorização da universidade: “[...] eliminar a distinção entre universidade pública e privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa [...]”. A universidade passa a ser um campo vasto de valorização do capitalismo, mas uma valorização às avessas, em que o conhecimento universitário torna-se meio para o alcance do crescimento das Sociedades da Informação a serviço do capital e não da sociedade.

O conhecimento universitário, sob a ótica da mundialização do capital, cada vez mais se torna essencial ao crescimento da economia, dentro da lógica do mercado. Muitas instituições têm adotado a bolsa de valores como referência para sua comercialização. Para Thomas Piketty (2014) esse é o papel das instituições educativas para o século XXI – possibilitar a mobilidade social.

[...] a evolução dinâmica de uma economia de mercado e de propriedade privada, deixada à sua própria sorte, contém forças de convergência importantes, ligadas sobretudo à difusão do conhecimento e de qualificações, mas também forças divergentes vigorosas e potencialmente ameaçadoras para nossas sociedades democráticas e para os valores de justiça social sobre os quais eles se fundam. (PIKETTY, 2014, p. 555).

As Reformas na Universidade do início do século XXI privilegiam a produção de conhecimentos para a formação de profissionais voltados para a máquina econômica, e são valorizadas as instituições que estão conectadas aos princípios de “excelência” do capital. A educação torna-se mercadoria de valor significativo para a valorização capitalista, surgindo políticas de expansão desse mercado além das fronteiras nacionais, discutindo mobilidades, integrações e cooperação em matéria de Educação Superior. Sousa Santos (2008) destaca: “[...] Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação

se transformar num dos mais vibrantes mercados do século XXI” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 26).

Refletir sobre a universidade deste século não é fazê-lo através da lupa do pessimista, mas compreender as tramas que levam governos a abandonar suas bandeiras nacionalistas em prol de filosofias do capital. Pensar sobre a Universidade, fez-me refletir e concordar com o que diz Zygmund Bauman (1998, p. 61):

Num mundo em que os principais atores já não são estados nações democraticamente controlados, mas conglomerados financeiros não eleitos, desobrigados e radicalmente desencaixados, a questão de maior lucratividade e competitividade invalida e torna ilegítimas todas as outras questões, antes que se tenha tempo e vontade de indagá-las.

No próximo tópico discuto os efeitos da globalização neoliberal da universidade, destacando a inserção de Sistemas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior a partir da ideia da internacionalização da oferta da Educação Superior – transnacionalização neoliberal da Universidade, com o alerta de Boaventura de Sousa Santos (2005) — sobre o possível *fim do projeto de país*.

4.3 TRANSNACIONALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Como parte, ainda, do movimento de transformações ocorridas em função do caráter neoliberal que assumiram as políticas para a Educação Superior, e em especial aqui tratada, a América Latina, os temas da transnacionalização, integração e internacionalização que se fundem em ações de expansão do mercado de serviços na oferta da Educação Superior apoiados pelo manto do discurso de inserção na sociedade do conhecimento por parte de sistemas de Educação Superior latino-americanos, que são uma realidade no início do século XXI. Passo a apresentar algumas teses oriundas de estudiosos dos temas da Transnacionalização, Integração e Internacionalização da educação superior.

Para começar a provocada discussão, trago Íris Mabel Laredo (1998) que, em suas reflexões contextuais, abordou a questão da integração na América Latina:

El proceso de integración y regionalización creciente con la consecuente formación de espacios económicos multinacionales generados en la Europa de la II posguerra, se extendió tanto en el mundo socialista como en el capitalista, en las áreas desarrolladas y retrasadas, y es producto de una serie de factores difíciles de abordar unilateralmente. Nos referimos, entre otros, a la aplicación de formas cada vez más avanzadas de tecnología; a las ventajas que ofrecen las economías de escala y los mercados ampliados; a la necesidad de estructuración de sistemas productivos eficientes y generadores de fuentes de trabajo y bienestar; a la urgencia de contar con sistema de “agregación de poder” que posibiliten una mejor inserción de los países integrados en el sistema internacional²⁵. (LAREDO, 1998, p. 54).

Os processos de integração tornam-se estratégias de desenvolvimento econômico para o bloco latino-americano, e pode-se citar experiências em busca de mercados comuns latinos na constituição da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe ²⁶. O destaque dado a CEPAL está nos registros de um movimento que influenciou os movimentos em prol da formação de um mercado comum latino-americano. É importante atentar para o objetivo desses movimentos que, a princípio, tiveram o interesse econômico, para depois pensar na integração na área da educação, saúde e outros. Outras experiências seguiram as trilhas da CEPAL (1959), com destaque para a Associação latino-americana de Livre Comércio - ALALC (1960)²⁷, seguida da experiência pela Associação Latino-americana de Integração – ALADI, que teve sua origem no Tratado de Montevideu, assinado em 1980. Essas experiências produziram elementos para a discussão de outros movimentos de

²⁵A integração, processo que vem aumentando a regionalização com a consequente formação de espaços econômicos multinacionais gerados na Europa na Segunda Guerra Mundial, tornou-se tão difundida no mundo socialista e capitalista, em áreas desenvolvidas e subdesenvolvidas, e é o produto de uma série de fatores difíceis de resolver unilateralmente. Referimo-nos, entre outras, à aplicação de formas de tecnologia mais avançadas a cada tempo; às vantagens de economias de escala e mercados expandidos; à necessidade de estruturação de sistemas de produção eficientes e geradores de empregos e bem-estar; a necessidade urgente de sistema de "agregação de poder" que permitam uma melhor integração dos países integrados no sistema internacional. LAREDO, 1998, p. 54, Tradução nossa)

²⁶ “A sistematização das ideias preliminares da CEPAL em torno da “integração regional” está presente em documento de 1959, intitulado *Significación del mercado común em el desarrollo económico de América Latina*”, redigido por Raúl Prebisch. O documento analisa o processo de integração econômica regional, entendido como a criação de um mercado comum como resposta necessária às exigências do processo de crescimento econômico na região, processo este caracterizado pela industrialização substitutiva de importações. Ainda que não explicitada no documento, esta ideia geral tem uma importante implicação política no tocante aos conflitos em torno da liberalização comercial.” (BRAGA, 2001, p. 4).

²⁷ Esta associação foi formalizada em 1960 pelo Tratado de Montevideu que teve como signatários a Argentina, Brasil, Chile, Uruguai, Paraguai e Peru, posteriormente a adesão de Bolívia, Colômbia, Equador e Venezuela. (BRAGA, 2001).

integração e cooperação, por exemplo, o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL. Em relação aos movimentos de integração e cooperação, Laredo (1998), já destacava:

No obstante este cuadro, a comienzo de los 90 y con el ascenso de gobiernos neoliberales al poder en diversos países latino-americanos, observamos el surgimiento y proliferación de propuestas integracionistas basadas en el convencimiento, casi mágico, de las propiedades transformadores del mercado y en la necesidad de limitar el papel del Estado (reduciéndolo al de simple árbitro de los conflictos económicos que pudieran suscitarse). Es precisamente en este marco y con estas connotaciones que se estructura el Mercosur, estrechamente ligado a una perspectiva de la integración de mercados y a una apertura comercial al mundo [...]”²⁸(LAREDO, 1998, p. 66).

Neste sentido, observam-se, no quadro que se delineava, ações de expansão das atividades econômicas, por exemplo, empresas nacionais passaram a expandir seu campo de atuação para outros países do bloco, através da abertura comercial²⁹. O bloco latino-americano, que desde os anos 1980 e 1990 sofria ingerências para tornar a transnacionalização da Educação Superior parte de suas políticas. Isto posto, Sousa Santos(2005) destaca que no Acordo Geral sobre Comércio e Serviços – GATS (2000), da organização mundial do comércio, já destacava a educação superior como um dos doze serviços abrangidos pelo Acordo. Este Acordo teve como objetivo promover a eliminação de barreiras comerciais de serviços oferecidos por empresas que têm a educação como prestação de serviço, expandindo-se pelas áreas de integração nos tratados de livre comércio no bloco.

Cabe salientar, aqui, a discussão de Sobrinho (2005) sobre as temáticas da internacionalização da educação superior e a transnacionalização. A

²⁸“No entanto, nesse quadro no início dos anos 90, e na ascensão de governos neoliberais ao poder em vários países da América Latina, observamos o surgimento e proliferação de propostas integracionistas baseado na convicção, quase mágicas, de propriedades transformadores de mercado e necessidade de limitar o papel do estado reduzido a simples árbitro de conflitos econômicos que possam surgir). É neste quadro e com estas conotações que o Mercosul , estreitamente ligados à perspectiva da integração do mercado e abertura comercial para o mundo é estruturado.” (LAREDO, 1998, p. 66).

²⁹ “A abertura comercial tende a ser vista como um dos itens mais importantes na estratégia de reformas. O princípio que a orienta é o de avançar tanto quanto possível em direção a um regime neutro de políticas comerciais, isto é, políticas que provoquem distorções mínimas nos preços relativos. Nesse sentido, as medidas que ela abrange podem ser ordenadas segundo sua importância e seu lugar em sequência temporal canônica:i) eliminação de cotas e vedações – produtos com importação, ou exportação, proibidas –, com uso exclusivo da tarifa aduaneira como mecanismo de proteção;ii) racionalização da estrutura tarifária, com redução das alíquotas nominais e da dispersão tarifária; e iii) redução continuada da tarifa média.Pelo impacto distributivo que implica, a abertura comercial tende a ser considerada também como uma reforma politicamente difícil (RODRIK, 1989, p. 1-16)”. (CRUZ, 2010, p. 9).

Transnacionalização é um fenômeno ligado ao mercado, tendo como valores o lucro e a competitividade; já a internacionalização estaria mais ligada aos processos de cooperação entre instituições, pesquisadores e agências de países formados em bloco ou não. Morosini (2006) apresenta os conceitos desses processos na seguinte proporção:

Transnacionalização da educação superior: São processos além da nação (não respeitam barreiras nacionais e regionais) e não têm a noção de relações entre países e/ou instituições. **NOTAS:** É um conceito muito ligado ao ensino. Refere-se aos cursos, partes de curso ou outro serviço educacional oferecido aos estudantes de países diferentes daquele em que a IES fornecedora está baseada (UNESCO,1999). **Termos relacionados:** Capitalismo acadêmico. (MOROSINI, 2006, p. 95)

Internacionalização da Educação Superior: qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. É a análise da educação superior na perspectiva internacional. (MOROSINI, 2006, p. 97).

No Documento-base da conferência Regional da Educação – CRES, 2008, intitulado *Tendências de la Educación Superior em América Latina y el Caribe*, Miranda (2008) destaca a temática dos processos de integração regional e internacional na América Latina e Caribe, como um processo necessário e urgente, advindo de muitas décadas, ao qual se agregaram as exigências da globalização. Essa integração é reconhecida como uma estratégia para superar muitas diferenças, tanto sociais quanto econômicas.

La internacionalización de la educación es una realidad ante la cual las universidades han buscado diferentes estrategias y que ahora afrontan los retos derivados de los Tratados de Libre Comercio em el marco de los Acuerdos suscritos en la OMC que regula los intercambios comerciales entre las naciones, el comercio de bienes industriales, agrícolas, los derechos de propiedad intelectual. En las negociaciones del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, la educación quedó incluida en los 12 servicios negociables, lo que implica considerar la educación como bien de mercado, en tanto se le considera un gran negocio millonario, visión que se contrapone a la concepción de la educación como bien público y que sigue presente en el ideario de la mayoría de los actores relevantes.³⁰(MIRANDA, et al., 2008, p. 3).

³⁰“A internacionalização da educação é uma realidade diante da qual as universidades têm buscado diferentes estratégias e agora enfrentam os desafios derivados dos Tratados de Livre Comércio sob o marco dos Acordos da OMC que regula os intercâmbios comerciais entre as nações, comércio das indústrias, bens agrícolas e os direitos da propriedade intelectual.No âmbito das negociações sobre o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, a educação foi incluído nos 12 serviços transacionáveis,, que envolve considerar a educação como um mercado,

Diante do contexto de emergente transnacionalização e internacionalização da Educação Superior na América Latina, uma política de cooperação internacional para o desenvolvimento das sociedades latino-americanas, entre as instituições universitárias e pesquisadores, tomou conta da agenda de Ministérios de diversas áreas dos países do bloco latino-americano. A ideia que toma cor nas reuniões é a inserção desses países na globalização, nos processos da sociedade do conhecimento. A Educação Superior latino-americana, sob a crença de seu avanço ao encontro do conhecimento científico como basilar para o desenvolvimento das suas sociedades, passou a ter atenção especial nas políticas de integração e cooperação entre os países latino-americanos. Nesse sentido, muitas experiências vão se constituindo a partir dos paradigmas da modernidade e da sociedade do capital.

Darei destaque a esses movimentos em outro capítulo, simbolizando-o como chave analítica para a compreensão dos movimentos de REDES de Acreditação e Avaliação na América Latina. No entanto, não posso deixar de mencionar os processos de transnacionalização, integração e cooperação, pois estes estão dentro do contexto de Terceira Reforma, simbolizando a nova perspectiva de políticas voltadas para a Educação Superior latino-americana, já mencionado. É importante dizer que esses processos de transnacionalização, internacionalização e cooperação são, em sua grande tendência, fruto de acordos econômicos e políticos entre países do bloco latino-americano, oriundos de experiências do norte, mas que podem apresentar diferenças ideológicas.

Os temas política, economia e conhecimento científico centralizam as agendas, e para além de discussões em torno da investigação, formação, mobilidade estudantil e docente, a melhora da qualidade da oferta da educação, transferência de conhecimentos e cooperação para o desenvolvimento se tornam o foco da Educação Superior no século XXI. Para Morosini (2015), o paradigma da cooperação internacional se faz presente:

uma vez que é considerada uma visão de negócio de milhões de dólares contrasta com a concepção de a educação como um bem público e que ainda está presente na ideologia da maioria dos atores relevantes". (...) (MIRANDA et al., 2008, p. 3, tradução nossa)

[...] Inserem-se neste contexto uma mundialização de largo espectro, refletida em quase todos os setores da sociedade e marcada pela polarização de poder concentrado nos países centrais desenvolvidos. Todavia, o nacionalismo não dá conta deste enfrentamento e a integração entre os estados-nação se faz necessária. Por sua vez, já afirmava Laredo (1998,p.236), a “crescente assimetria centro-periferia, o atraso científico tecnológico, a deterioração dos sistemas educativos e do nível de vida das áreas menos desenvolvidas...está marcado pela necessidade de arbitrar políticas nacionais e regionais de cooperação internacional “ como o fito de formação de recursos humanos qualificados para a potencialização da capacidade tecnológica , para a condução a uma sociedade sustentável e ainda para uma melhor inserção no sistema estratificado mundial(MOROSINI, 2015, p.75).

Isto porque, diz Morosini (2006, p. 113), a transnacionalização universitária é

decorrência do processo de globalização; o acelerado processo de formulação de políticas educacionais públicas estatais e não estatais de transnacionalização não mais entre países do Mercosul, mas extensível à América Latina, à União Europeia e ao mundo; a consolidação do Estado avaliativo/regulador/supervisor na educação; o acelerado processo de expansão da educação superior em quase todos os países, principalmente no Brasil; e a possibilidade da classificação da educação superior como serviço (GATs) e com o predomínio de conceito isomórfico de qualidade.

Na maximização dos efeitos da globalização econômica, científica e cultural a cooperação através da internacionalização adquire relevante papel no fortalecimento da qualidade institucional, ampliando os valores de prestígio e reconhecimento das IES que aderem às práticas de internacionalização através de mobilidade acadêmica, atraindo novos atores para sua comunidade acadêmica e apoio financeiro. A globalização derrubou barreiras físicas através da tecnologia da comunicação e informação, flexibilizando a oferta de serviços educacionais em diversos países, favorecendo o surgimento de um mercado educacional internacional. Sobrinho (2005) destaca que nem tudo são flores, enfatizando o caráter assimétrico dessa relação:

[...] A relação acadêmica internacional, de caráter cooperativo e solidário, evidentemente ainda existe nas universidades, porém, os países pobres têm nela uma escassa participação como produtores de conhecimento. Por exemplo, apenas cerca de 4% das instituições de educação superior latino-americanas (e os dados brasileiros não fogem muito dessa média geral) desenvolvem práticas e possuem estruturas formais consolidadas e adequadamente aparelhadas de pesquisa sistemática. Além disso, muitos escassos têm sido os financiamentos para ciência e tecnologia e tímidas são as iniciativas governamentais e institucionais para ampliar a inserção dos acadêmicos e da população latino-americana em geral na sociedade global da informação e nas tecnologias de impacto mundial. Em virtude disso, os países pobres ou emergentes acabam se tornando mais vulneráveis à penetração de serviços educacionais transfronteiriço, de sentido mais comercial que de cooperação acadêmica se, objetivos de lucro. (SOBRINHO, 2005, p. 140).

Nesse contexto, de forte discurso de transnacionalização, internacionalização e integração, empresas de serviços na área da Educação Superior passam a surgir no mapa de mantenedores de IES privadas nos países do bloco latino-americano. Atrelado a esse contexto grifa-se a expansão do quadro de oferta da Educação Superior sob a lógica neoliberal, destacando-se a necessária redefinição dos padrões de qualidade da educação ofertada nos países, até mesmo nos blocos regionais e continentais. Sistemas de asseguramento da qualidade da Educação Superior surgem nesse cenário de transnacionalização, internacionalização e cooperação regional, através de políticas de avaliação da qualidade da educação superior, importados de modelos hegemônicos.

4.4 SISTEMAS DE ASSEGURAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

As reformas nas políticas para Educação Superior na América Latina, no início do século XXI, apontam para uma universidade marcada pela internacionalização e diversidade, modelo público-privado / Nacional-internacional, Educação transnacional com alianças internacionais, regulação pública – estado avaliador e a inserção de sistemas de asseguramento da qualidade. As reformas, sob a égide da globalização neoliberal, provocam excessiva abertura da oferta da Educação Superior para a iniciativa privada, e os baixos investimentos na universidade pública provocam indagações de confiabilidade da oferta da Educação Superior na maioria dos países. O bloco latino-americano, experimentando as mesmas diretrizes de políticas neoliberais para a Educação Superior, passa a ter as mesmas preocupações com a confiabilidade.

A lógica mercantil acirrou a mercadorização da educação. O processo se produziu com o concurso da ação política dos atores globais privados e das agências financeiras internacionais. Nos diferentes contextos da AL, as reformas educacionais, nas quais se insertaram os processos de avaliação das IES, incidiram fortemente sobre o pensamento e as ações educacionais, privilegiando a preparação profissional em detrimento da formação cidadã e instituíram um modo de redesenho das universidades atravessado pelas lógicas de mercadorização. (LEITE, et al., 2012, p. 23).

Desde os anos 1980, as experiências de sistemas de asseguramento, de qualidade através da Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior, expandiram-se por diversos continentes com a criação de agências destinadas a executar programas de avaliação e acreditação e a formação de especialistas na área da avaliação do Ensino Superior. A experiência dos Estados Unidos da América com a acreditação da educação superior, segundo Rama (2006), tem raízes em experiências datadas do final do século XIX. No que se refere à experiência europeia, “a maioria dos países europeus havia estabelecido uma agência de Avaliação, com regras específicas em um processo por etapas de autoavaliação e de avaliação externa”. (TEICHLER, 2006, p. 201).

Os termos atribuídos — Avaliação e Acreditação — são reconhecidos como processos de legitimação. Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária é possível consultar os seguintes conceitos dos termos ACREDITAÇÃO e AVALIAÇÃO da Educação Superior mais reconhecidos:

Acreditação: processos externos de revisão de qualidade empregado para examinar em profundidade os *colleges*, as Universidades e os programas de educação superior, visando à garantia e desenvolvimento da qualidade, resultante do mesmo, uma *Accreditedinstitution* (USA) ou *Recognizedbodies* (UK). (LEITE, 2006, p. 490).

Avaliação da Educação Superior: designa a avaliação que tem por objeto a supervisão e o controle do sistema de educação superior no seu conjunto e de cada uma das instituições e programas e políticas que o constituem. (LEITE, 2006, p. 462).

Na América Latina começa a surtir efeito a criação em escala de agências e programas nacionais de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior: no México, a CONAEVA (1989); no Chile, a CSE (1990) e a CNA (2006); na Colômbia, a CNA (1992); no Brasil, o INEP/MEC/PAIUB (1993) e a CONAES/SINAES (2004); em El Salvador, a CDA/ME (1995); na Argentina, a CONEAU (1995/96); no Uruguai, a CCETP/ME (1995); na Costa Rica, o SINAES (1999); no Equador, a CONEA (2002); no Paraguai, a ANEAES (2003); na Nicarágua, a CNAE (2006) e no Peru, a SINEACE (2006) (LAMARRA, et al., 2005).

Passa a vigorar um conjunto de normatizações que apresenta modos múltiplos, com diversidade de termos e mecanismos, mas com um propósito comum: a

Avaliação e a Acreditação da Qualidade da Educação Superior. A diversificação dos termos e mecanismos atribui-se à dificuldade de executar um processo de Avaliação e Acreditação, pois alguns mecanismos, com o objetivo de reunir informações, podem ser muito subjetivos, com elevados custos, e essas variações impactam a funcionalidade das agências que têm crescido em número na América Latina.

Os processos de avaliação revelam-se dentro das contradições apontadas por Sousa Santos (2008) ao destacar que a questão contraditória da modernidade está na tentativa de convivência passiva entre regulação e emancipação, e é possível perceber essas contradições nos sistemas de asseguramento da Qualidade da Educação Superior na América Latina. A preocupação latino-americana em qualificar e dar reconhecimento à qualidade do conhecimento universitário produzido em suas instituições impõe práticas reguladoras, como no caso do Brasil, sob a mão forte do Estado. Sistemas de asseguramento da qualidade, representados por agências nacionais, regionais e até internacionais, impõem sistemáticas de avaliação institucional baseadas em modelos democráticos, mas com práticas reguladoras. Na maioria dos países, as agências de avaliação são órgãos ligados diretamente ao Estado, em alguns casos sem a representatividade de atores ligados às instituições de ensino superior.

As sociedades, atravessadas pelo credo neoliberal, levam ao extremo o campo da regulação, cujas transformações parecem copiar ou indicar uma lógica de regulação mundial, certamente produzida pelas políticas para a Educação Superior. Nesse contexto de contradição, considerado por Sousa Santos (2008) a maximização regulatória e emancipatória — erguidas na contradição ideológica —, é que a Universidade se constitui enquanto instituição de conhecimento sob a lógica neoliberal. Focalizando essa ambiguidade é que processos de Acreditação e Avaliação da qualidade da Educação Superior se formalizam na América Latina, sob o símbolo da dualidade, trazendo em seus ideários a filosofia da emancipação, mas com práticas regulatórias na mão do Estado Avaliador.

La construcción de los nuevos aparatos reguladores del Estado en materia de educación superior constituye un proceso reciente en todo el continente, que refleja el creciente papel del Estado en la fiscalización, supervisión y control. Al introducir una nueva y significativa regulación, se ha creado una nueva y reveladora tensión entre autonomía y gobierno, entre autonomía y sistema, entre competencia y complementariedad que en distinta dimensión

está atravessando la política en todos los países Latino-americanos³¹. (RAMA, 2006, p. 141).

A construção de mecanismos de Avaliação e Acreditação da qualidade da oferta da Educação Superior gera políticas, visando imprimir graus de qualidade ao Ensino Superior nos países que aderem a essas políticas. Pesquisas revelam que estamos a viver em um mundo da Avaliação e da Acreditação, pois é possível detectar vários sistemas espalhados pelos continentes (GUNI, 2006). É possível, ainda, destacar o papel de agências internacionais, entre as quais a UNESCO e o Banco Mundial, influenciando a organização dos critérios de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior.

No caso da América Latina, é possível, evidenciar, dentre as tendências que têm se revelado no estado da arte da avaliação da qualidade, uma tendência de perspectiva formativa/emancipatória, e outra ligada ao controle, com concepções regulatórias. Contera (2002) problematiza as bases da avaliação da qualidade da Educação Superior latino-americana, pois essa dualidade de perspectivas formativa/emancipatória e concepções reguladoras tem gerado tendências mais próximas às estratégias de controle, como se pode ver na perspectiva de organismos como o Banco Mundial, por exemplo. O quadro analítico, a seguir, ilustra a tendência dual da avaliação da qualidade da Educação Superior na América Latina, o qual define os modelos apontados por Contera para caracterizar avaliação:

Quadro 4 - Comparativo entre os Conceitos de Avaliação

Modelo Regulatório	Modelo Democrático
1. Interesse técnico	1. Interesse Emancipatório
2. Racionalidade instrumental	2. Racionalidade valorativa
3. Enfoque quantitativo	3. Enfoque quanti/qualitativo
4. <i>Accountability</i>	4. Responsabilidade Social
5. Indicadores de rendimentos	5. Indicadores de qualidade
6. Avaliação com critério punitivo e de controle	6. Avaliação como aperfeiçoamento e transformação
7. Processos baseados em linha ética competitiva	7. Processos baseados na colaboração e participação

³¹A construção dos novos aparelhos de regulação do Estado no ensino superior é um processo recente em todo o continente, refletindo o crescente papel do Estado no monitoramento, supervisão e controle. Com a introdução de um novo regulamento significativa que criou uma nova e reveladora tensão entre autonomia e governo, entre autonomia e do sistema, entre a concorrência e complementaridade na dimensão diferente é através da política em todos os países da América Latina. (RAMA, 2006, p. 141, tradução nossa)

8. Avaliação “retroativa” e pontual

8. Avaliação “proativa” e permanente

Fonte: CONTERA, 2002, p. 137 (tradução nossa)

O Quadro 4 reflete o perfil que sustenta a maior parte dos Sistemas de Asseguramento da qualidade da Educação Superior na América Latina, impulsionados por contextos neoliberais, em que indicadores fixados sob a orientação de órgãos externos privilegiam a política de prestação de contas (*Accountability*). As políticas voltadas à Qualidade da Educação Superior, sob os pilares da maximização da Regulação, impõem novas preocupações ao bloco de países latino-americanos para que possam manter padrões de qualidade em níveis dos países desenvolvidos, até mesmo como forma de garantir financiamentos externos de órgãos monetários, entre os quais o Banco Mundial.

Processos de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior passaram a simbolizar desenvolvimento para a Educação Superior. No caso latino-americano representou o *desenvolvimento rumo à Sociedade do Conhecimento*, permitindo fazer frente às transformações impulsionadas pela Civilização do Capital na economia e na sociedade. A educação transformada em mercadoria, com valor de mercado, tem sua *qualidade* posta em Avaliação. Para Lemaitre (2008, p.153), é tácita a preocupação com a qualidade como consequência “da centralidade que tem adquirido a educação superior no marco do que passamos a chamar de Sociedade do Conhecimento ou Era da informação, que é um componente essencial para o desenvolvimento dos países”.

No documento-base da *Conferência Regional para Educação Superior na América Latina e Caribe – CRES (2008)* pode-se observar a preocupação, no discurso dos participantes e representantes de agências de asseguramento da qualidade da Educação Superior de cada país, com as concepções acerca das finalidades desses sistemas, havendo uma posição que subordina seus conceitos a critérios de produtividade que buscam a unificação dos modelos nacionais com modelos e políticas da comunidade internacional e, por outro lado, uma posição divergente que defende a independência dos Sistemas Nacionais.

O documento-base da CRES/2008, encaminhado à Conferência Internacional para a Qualidade da Educação Superior, em Paris, em 2009, destaca a preocupação

com a ambiguidade de concepções, ressaltando a necessidade de Sistemas Nacionais se corresponderem com a organização social e política de seus países ou região latino-americana. Essa questão ideológica encontrou ressonância na questão abordada por István Meszáros (2014, p. 206) quando destaca: “a ideia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos”.

Nesse sentido, os sistemas de asseguramento da Qualidade da Educação Superior na América Latina instalam-se entre os dilemas da civilização do capital que Carvalho (2015, p.4) considera a “democracia domesticada pela lógica do capital, democracia liberal, limitada às formalidades das regras e normas, circunscritas do campo do político” e a “sociedade de exigências férreas”. Conforme já mencionei: processos de transnacionalização, internacionalizaram a oferta da Educação Superior, criando um mercado internacional de serviços educacionais. Leite e Genro (2012) caracterizam esse cenário no século XXI, a partir da tese de uma nova onda de imperialismo, um imperialismo benevolente, da qual a educação superior no século XXI faria parte:

A terceira onda do imperialismo, segundo Hartmann (2008), difere de suas formas anteriores. Seria um imperialismo sutil, que a autora denomina versão benevolente. Sua liderança reside na comunidade Europeia, em seu setor educativo, e se constitui principalmente através do processo de Bolonha. Essa forma de imperialismo fortalece as articulações de determinados poderes centrados no Estado Europeu, materializados na comunidade Europeia como um ator global. A intencionalidade da implementação de uma política internacional de educação, de um padrão europeu, visando atingir o mundo na totalidade, inclui a AI e Caribe; expressa o exercício do poder europeu numa busca para atingir interesses capitalistas através de corações e Mentes. Segundo Hartmann, o imperialismo benevolente faz parte das políticas educacionais da comunidade europeia através do processo de Bolonha. Esse processo sutil, além de buscar um mercado para exportação de serviços (como a educação superior), pretende exercer sua força intelectual disseminando valores e conhecimentos, através de sua normatividade intencional para direcionar as políticas educacionais (p. 28).

Esse novo imperialismo benevolente se estabelece através de processos de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior, tendo a Europa como centro hegemônico. Nesse sentido, surgem os movimentos de REDES de integração em matéria de Educação Superior, de Avaliação e Acreditação da qualidade da oferta desse nível de ensino, tendo como disseminadoras da ideia as REDES, muitas das quais oriundas do poder de agências que se localizam no continente europeu. As

Redes de Educação Superior— em especial as que tratam dos processos de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior —surgem com o propósito de expandir uma cultura da avaliação. Essa expansão visa à produção de espaços de conhecimento, com princípios ligados à pertinência social, qualidade, responsabilidade social e desenvolvimento da cultura, dentre outros, que definem o perfil das IES no novo contexto do papel da Educação Superior no mundo global.

As REDES passam a se organizar e atingem os espaços regional e internacional; agências de avaliação nacionais, em cada país, passam a integrar essas Redes, visando ao reconhecimento de qualidade das instituições universitárias. Nesse novo cenário de Avaliação e Acreditação internacionais, as agências também passam a buscar a acreditação de seus próprios processos de avaliação, como forma de reconhecimento internacional de seus serviços. Para Segrera (2008 p. 270), esse cenário se encontra nas tendências da Educação Superior na América Latina no século XXI. “Existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros [...]”.³²

Nesse contexto, agências internacionais passam a figurar como acreditadoras de agências regionais e nacionais, criando a cultura da legitimidade e reconhecimento internacional dos sistemas de avaliação da qualidade da educação superior, parecendo haver um processo de homogeneização das avaliações. A questão que passo a indagar é: essa homogeneização dos processos de avaliação serve a quem? Isto porque é fato que esses sistemas são acreditados a partir de indicadores definidos por agências externas e, algumas vezes, pertencentes e localizadas em outros continentes.

Assim, neste estudo visualizo a importância de conhecer melhor os movimentos de redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação, tanto internacionais quanto regionais.

³² “Há uma tendência de que IES dos países em desenvolvimento solicitem ser credenciados por agências de acreditação de países estrangeiros”. (SEGRERA, 2008, p. 270)

5 NOVOS MOVIMENTOS LATINO-AMERICANOS: INTEGRAÇÃO E COOPERAÇÃO EM MATÉRIA DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Trilha-se, aqui, a esteira das discussões sobre as reformas educacionais, consequência de cenários da *Civilização do Capital*, não obstante as últimas décadas do século XX terem sido marcadas por crises que produziram reflexões na forma de produção e acumulação capitalista. Para Castells (2008), as novas Tecnologias da Informação e de Comunicação levam a novas práticas de circulação do Capital, criando novos modelos de educação superior no século XX. Nesse cenário de Sociedade do Conhecimento ou Sociedade da Informação, o conhecimento universitário assume valor de Capital em uma lógica produtivista.

No plano internacional, as décadas finais do século XX foram marcadas pelo surgimento de movimentos de integração, intercâmbios e cooperação em matéria de educação superior. Em especial desejo elencar os movimentos que proporcionaram a criação de REDES com inserção dos processos de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. A preocupação que passou a tomar conta das discussões em matéria de educação superior mundial foi a qualidade com que esse nível de ensino se autocomprometia em relação ao desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural.

O cenário de políticas para a Qualidade da Educação Superior Latino-americana surge em resposta aos desafios impostos pela Civilização do Capital, refletindo a busca pela qualidade de suas instituições e o reconhecimento – acreditação, por parte de órgãos internacionais de suas funções e pela preparação e formação de sujeitos em atenção às exigências da competitividade do mercado. Sob esse aspecto, a educação superior à la Córdoba, cujo modelo se pautava no princípio da autonomia, perdeu seus referentes. A questão posta por Sobrinho faz pensar que houve perdas importantes:

[...] a educação superior pouco a pouco foi perdendo na região latino-americana o seu significado histórico de patrimônio social e sustentáculo da cidadania e do desenvolvimento nacional e adquirindo funções que coincidem com os interesses de inserção das corporações econômicas à globalização neoliberal. (SOBRINHO, 2005, p. 24)

Neste capítulo discuto a formação de novos movimentos sociais, talvez novas configurações de luta dentro de uma perspectiva de *globalização contra-hegemônica*³³. Essa posição não nega a necessidade de inclusão das sociedades na dinâmica da globalização, mas atenta para que esse processo seja feito privilegiando o multiculturalismo, direitos coletivos, democracia participativa, dentre outros de igual relevância (SOUSA SANTOS, 2008).

5.1 NOVOS MOVIMENTOS — QUE RUPTURAS PRODUZEM?

Pode-se iniciar essa abordagem afirmando que ocorreram reconfigurações de lutas na dinâmica da organização dos movimentos sociais. Isto porque, ao fim do século XX, havia movimentos de luta pela educação superior, movimentos que cresceram diante dos desafios da internacionalização e da regulação, e que se estenderam, tomando corpo visível no cenário das políticas para a educação superior. Apresento esses movimentos após a tentativa de compreender o sentido dessa categoria – Novos Movimentos Sociais.

Na perspectiva de entender a essência de movimentos sociais em matéria de educação superior, especificamente para discutir integração e cooperação no contexto da internacionalização³⁴, mobilizo-me a pensar sobre os movimentos em Redes de Agências de Acreditação e Avaliação. Para tanto, inspiro-me em Sousa Santos (2008b) quando discute “novos movimentos sociais”, ao destacar que esses movimentos, a partir da década de 1980, teriam recebido um legado de revelação de *novas formas de opressão*, produzindo efeitos de luta emancipatória em novos protagonistas, em novas mobilizações sociais.

³³ Para Sousa Santos ((2006), o sentido da globalização contra-hegemônica na luta dos novos movimentos sociais configura-se como movimentos de emancipação, manifestando-se contra a globalização hegemônica.

³⁴ Ver o subcapítulo 4.1 *transnacionalização, integração e internacionalização neoliberal da Educação Superior na América Latina*.

Quando penso sobre os movimentos em Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da qualidade da educação superior, penso em meus estudos iniciais na área. Recordo-me das intenções para o surgimento desses movimentos em REDES. De forma geral, os documentos das redes, expressavam a vontade de um grupo de pessoas em busca da superação das formas de dominação, buscando revelar as potencialidades de uma educação superior de qualidade na América Latina, ou a busca de reconhecimento dessa qualidade. Pensar sobre esse discurso, produzido nas entranhas do movimento de organização de REDES de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, é pensar na reconfiguração da luta, em um movimento de contraposição ao modelo hegemônico. E agora tomo a liberdade de denominá-lo novos movimentos sociais, pois esta não é uma forma de luta comum na literatura sociológica. Isto porque é preciso entender que esse movimento em Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina é uma reconfiguração do modelo de movimento social. Neste estudo considero que este movimento poderia estar inserido na categoria de Novos Movimentos Sociais – NMS. E, por que não seria assim? Afinal estes NMS se configuravam nos limiares do século XXI; eram movimentos de contraposição — ou assim se consideravam— ao que estava estabelecido como regularidade.

Para os mais céticos, o exposto não significa uma defesa de que tais movimentos representaram avanços, ou até retrocessos, é preciso, pois, usar a lupa analítica no interior desses movimentos, estudar suas organizações e concepções. É possível, em uma extensa bibliografia sobre a temática das REDES, em especial no que se refere à Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, mapear a história de diversos tipos de movimentos que pretenderam discutir políticas para educação superior, mas não há que se negar que tais movimentos existiram ou ainda existem, que muitos tenham assumido bandeiras fortes de luta, assumindo papéis significativos, incluindo a busca pela renovação da teoria democrática.

Sousa Santos (2008b) insere questões importantes para a análise desses novos movimentos sociais – NMSs.

Um dos mais acesos debates sobre NMSs incide no impacto destes na relação subjetividade-cidadania. Segundo uns, o NMSs representam a afirmação da subjetividade perante a cidadania. A emancipação por que lutam não é política mas antes pessoal, social e cultural. As lutas em que traduzem pautam-se por formas organizativas (democracia participativa) diferentes das que presidiram às lutas pela cidadania (democracia representativa). Os protagonistas dessas lutas não são as classes sociais, ao contrário do que se deu com o duo marshalliano cidadania-classe social no período do capitalismo organizado; são grupos sociais, ora maiores, ora menores que classes, com contornos mais ou menos definidos em vista de interesses colectivos por vezes muito localizados, mas potencialmente universalizáveis. As formas de opressão e de exclusão contra as quais lutam não podem, em geral, ser abolidas com a mera concessão de direitos; exigem uma reconversão global dos processos de socialização e de inculcação cultural e locais. (SOUSA SANTOS, 2008b, p. 261)

Permito-me trazer as reflexões de Sousa Santos (2008b) para uma imersão mais analítica dos movimentos sociais em REDES, definindo esse movimento dentro dessa categoria de NMSs, considerando para tal reflexão as seguintes características de protagonismo, ou seja, o discurso pautado na necessária luta pelos valores regionais, pela qualidade revertida em potencialidades para o desenvolvimento social, para a potencialização de uma sociedade latino-americana onde o conhecimento reflita melhores condições sociais. Os pequenos grupos de especialistas apresentaram, na formação dos movimentos, preocupações com a temática da qualidade. Iniciam o processo de organização em movimentos de REDES de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, visando a alcançar objetivos na melhoria da oferta da Educação Superior de qualidade para toda a sociedade, superando as limitações impostas por modelos hegemônicos de dominação e exclusão. Ao contrário do que diz Santos, no entanto, foram (e são) movimentos políticos que, entendo, podem refletir novas frentes de lutas.

É nessa perspectiva que lanço a hipótese: movimentos em REDES, que discutem a qualidade da oferta da educação superior na América Latina, podem representar “apostas” latinas para um movimento social contra-hegemônico, em que o conhecimento universitário possa estar voltado às categorias pertinência e responsabilidade social, gerando o desenvolvimento de Sociedades do Conhecimento e práticas que promovam a equidade social.

No contexto da América Latina, devido à emergência de diversos temas relacionados ao desenvolvimento da região, pesquisadores criaram o *Consejo Latino-*

*americano de Ciencias Sociales – CLACSO*³⁵. Na estrutura da CLACSO grupos de trabalho foram se dedicando aos estudos de temáticas emergentes na região. Os movimentos, em sua diversidade, alguns com direta discussão sobre a temática do surgimento de novos movimentos sociais, integração e educação, podem ser identificados por sua denominação, entre os quais: *Grupo de trabalho Promoção do acesso aberto e a democratização do conhecimento; Movimentos sociais e movimentos revolucionários no Caribe e na Centroamérica; Integração e Unidade Latino-americana e Caribe; Pedagogias educativas e direito à educação na América Latina e Caribe*³⁶.

Para dar conta dessa diversidade temática, considerando a dinâmica desses movimentos, a CLACSO criou um Observatório Social da América Latina (OSAL)³⁷, dada a importância que passaram a representar os movimentos sociais. O OSAL foi criado no ano de 2000, com o objetivo de promover espaços de discussão da dinâmica dos movimentos sociais na região latino-americana. Assim, dentro dele existem várias atividades promovidas com fins de socialização, entre as quais destaco a socialização das produções de encontros de formação e trabalho entre os movimentos sociais através da revista do OSAL.

Para Gohn (2012), os estudos em Ciências Sociais que têm tido como objeto os novos movimentos sociais têm produzido novos paradigmas na *customização* dos estudos na área desses movimentos. As categorias autonomia e identidade têm ecoado com maior intensidade nos discursos produzidos pelos protagonistas da grande maioria desses novos movimentos sociais. Na esteira destes estudos acerca dos NMSs, outras categorias, destacadas por Gohn (2012), têm se revelado com distinta ressonância — sociedade civil, cidadania, participação social, justiça.

Esses NMSs não se apresentam em um campo de tranquilidade analítica; é possível encontrar uma diversidade de filiações teóricas, as quais carregam ideologias sociais que, de alguma maneira, podem reverter em contradições em relação aos

³⁵ “É uma instituição internacional, não governamental, com status de associação na UNESCO, criada em 1967. Atualmente, reúne 542 centros de investigação e pós-graduação no campo das Ciências Sociais e humanidades em 41 países da América Latina, Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Espanha, França e Portugal” (tradução nossa) fonte: www.clacso.org. Acesso em 30 de abril de 2016.

³⁶ Fonte: www.clacso.org/or/grupos_trabajo. Acesso em 28 de abril de 2016. (tradução nossa)

³⁷ Fonte: www.osal.clacso.org Acesso em 30 de abril de 2016.

papéis assumidos pelos NMSs, em especial, no contexto da luta social na América Latina. Em estudos recentes surgiram algumas teorias acerca dos movimentos sociais, as quais colaboram para a construção de matrizes analíticas dos NMSs, contribuindo para que se compreenda a sua construção política no espaço latino-americano. Destaco nos estudos de Gohn (2012), as teorias a que me parecem conter o tom da democracia participativa com a característica de controle sobre as ações - com cidadanias tuteladas e gerando processos de modernização conservadora. Dão pistas do sentido da luta dos NMSs:

3) Teorias que destacam a capacidade de resistência dos movimentos sociais, as elaborações sobre o tema da autonomia, das novas formas de lutas em busca da construção de um novo mundo, de novas relações sociais não focadas/orientadas pelo mercado, mas na luta contra o neoliberalismo. Nesta abordagem critica-se veementemente a resignificação das lutas pelas políticas públicas que buscam apenas a integração social, a construção e produção de consensos, conclamando as pessoas para processos participativos, mas deixando-os inconclusos; os resultados sendo apropriados por um só lado, que detém o controle sobre as ações desenvolvidas. São cidadanias tuteladas, geradas nos processos de modernização conservadora. (GOHN, et al., 2012, p. 26-27).

É preciso pensar sobre esses NMS, e aqui incluo os movimentos em REDES de Agências que discutem políticas para a qualidade da educação superior na América Latina, por dentro de suas concepções analíticas, pois lanço a possibilidade de que *podem ser “apostas”* de luta contra-hegemônica. Na mesma proporção, podem inversamente representar a busca de consensos em torno de conhecimentos dominantes, partindo, assim, de uma proposta de descolonização do saber e do poder e podem ser apenas um processo de “modernização conservadora”. Por outro lado, os NMS das Redes podem estar a buscar uma ruptura com modelos hegemônicos de domínio cultural, econômico, político e social, caminhando para a valorização de novos saberes, de uma ecologia de saberes defendida por Sousa Santos (2006).

5.2 A LÓGICA PELA INTEGRAÇÃO, COOPERAÇÃO E A QUALIDADE EM MOVIMENTOS EM REDES — QUAIS CONTROVÉRSIAS SE IMPÕEM?

No contexto da América Latina, inicialmente, surgem movimentos na área da educação superior movidos pelo desejo de recuperar a essência latino-americana, ou seja, a cultura do povo latino, perdida em prol de *paradigmas dominantes*. Sousa Santos (2008a) descreve o que chamou de *paradigma dominante*:

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar [...] (SOUSA SANTOS, 2008^a, p. 31)

O cenário que se instala, dentro do que o autor descreve como um *paradigma dominante*, cria um abismo entre as potencialidades dos países emergentes em termos de inclusão nas benesses da globalização. Por exemplo, veja-se o acesso a conhecimentos que potencialmente alavancam o desenvolvimento de países periféricos, incluindo nesse grupo, os países latino-americanos. Esse cenário paradigmático dominante que se intensificou com a globalização da economia, gerou a degradação ambiental, as fragilidades de direitos sociais, a baixa democracia, com destaque para o que o autor denomina “[...] fosso, em termos de desenvolvimento científico e tecnológico, entre os países centrais e os países periféricos” (SOUSA SANTOS, 2008^a, p. 58). Em relação a essa temática — desenvolvimento científico e tecnológico — retomo a discussão acerca da sociedade do conhecimento.

Ao iniciar o século XXI ouvia-se com insistência a expressão: *é a era da informação*. É possível, sim, pois, em todos os lugares da vida comum a tecnologia da informação está presente, aproximando pessoas, governos e culturas. Sob a ótica de Castells (2008, p.53), “no novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte da produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos”. A sociedade passou a se organizar em REDES de informação e de conhecimento, um modelo hegemônico de sociedade da informação.

[...] as redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas. (CASTELLS, 2008, p. 41).

Sobrinho (2005) contribui para com o tema da *Sociedade do Conhecimento*, elucidando a seguinte reflexão acerca da temática:

[...] a 'sociedade do conhecimento' não é uma sociedade de e para a maioria da população. É sobretudo uma sociedade dos e para os que têm capacidade de produzir conhecimentos e/ou deles obter benefícios. Quem detém o conhecimento também tem o poder de criar e assegurar as normas e direitos que regem a posse, o valor e os usos desse capital. Assim, também determinam o tipo de conhecimento que tem valor, por quem, como e quando deve ser produzido e consumido. (SOBRINHO, 2005, p. 75).

A questão que se coloca a respeito relaciona-se à concepção de um *conhecimento aceitável* - hegemônico e estruturado na lógica do capital, por conseguinte, relacionado ao paradigma dominante discutido por Sousa Santos (2008a). O conhecimento que tem se evidenciado está a serviço do mercado, estando nas mãos de quem possui os recursos financeiros significativos para acessá-lo – economia do conhecimento. A economia do conhecimento traduz-se também na *economização* da educação, em que os princípios e a lógica econômica direcionam a produção de conhecimento que se evidencia, sobretudo aquele voltado para os fins técnicos e produtivos.

Sob a lógica da economia do conhecimento, a educação torna-se meio para a produção de capital humano que forneça os insumos necessários para o desenvolvimento produtivo pretendido pela lógica da economia do conhecimento. Nessa lógica produtivista do conhecimento voltado para o mercado, uma das metas é a produção de pesquisas aplicada às áreas de interesses do mercado, ou seja, a produção de insumos que forneçam produtos que atendam a lógica produtiva dos mercados, financeiro e outros com vistas à geração do lucro.

O quadro que se configura influencia o surgimento de mercados na educação superior, a qual passa a fazer parte da lista de serviços da Organização Mundial do Comércio ³⁸. Essa é uma nova dinâmica da oferta da educação superior, a inclusão de empresas de capital internacional, ou seja, a transnacionalização da educação

³⁸ Fonte: www.wto.org *World Trade Organization*. Acesso em 19 de dezembro de 2015.

superior. Essa lógica de uma *economia do conhecimento*, que influencia de forma incisiva a vida das sociedades, tem produzido o retorno de conceitos técnicos e produtivistas — eficiência, qualidade, prestação de contas.

Alcançar ser uma Sociedade do Conhecimento passa a ser meta de países em desenvolvimento, em especial dos latino-americanos, com o propósito de legitimar-se na nova ordem mundial do capital. Todavia, essa tarefa não será de fácil execução. A exclusão da maioria das populações impõe limites ao acesso à Sociedade do Conhecimento³⁹, o que provoca reflexão sobre o sentido desse conhecimento que parece estar nas mãos dos que têm capacidade de produzi-los, aqueles que detêm as tecnologias da Informação e da Comunicação.

Nessa heterogeneidade de conceitos, conceber um perfil nominal de Sociedade do Conhecimento impõe desequilíbrio e contradição, caracterizando um perfil relacionado aos interesses de minorias e/ou de empresas transnacionais, cujas potencialidades do conhecimento não estão relacionadas ao melhoramento do bem-estar da população. Fala-se de injustiça social assentada na injustiça cognitiva.

[...]. Do ponto de vista epistemológico, a sociedade capitalista moderna caracteriza-se por favorecer as práticas nas quais predominam as formas de conhecimento científico. [...]. Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem aos grupos sociais que tem acesso a este conhecimento. Em última instância, a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. [...] numa **ecologia de saberes**, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica. (SOUSA SANTOS, 2008, p. 106).

O surgimento de processos de integração e cooperação em matéria de educação superior, a discussão da qualidade desse nível de ensino e a organização de REDES de conhecimento dentro de contexto de internacionalização da educação superior caracterizam-se como desafios, e passam a integrar novas perspectivas de Acreditação e Avaliação da Qualidade em matéria de Educação Superior. Essas perspectivas podem estar a trazer novas possibilidades.

³⁹ Utilizo este Conceito para situar a discussão nos campos dos paradigmas construídos pela sociedade do Capital para designar o papel do Conhecimento na era global.

Na esteira da globalização, as décadas finais do século XX caracterizam-se pela afluência de dinâmicas integradoras de caráter regional e sub-regional- União Europeia e seus programas de intercâmbio acadêmico, e, na América Latina, redes como a AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevideu), que congrega Universidades públicas do MERCOSUL, e como a ReDeTIR (Red del Desarrollo Territorial e Integración Regional) (BAUMGARTEM (org), 2005, p. 32).

Retomando as questões da internacionalização, Morosini (2008) corrobora análises que refletem a questão da qualidade que, de modo geral, motivaram todos esses movimentos delineados até aqui:

A internacionalização da educação superior e a qualidade fazem parte de um mesmo processo, reflexo da Sociedade do Conhecimento, seja pela quebra de fronteiras geográficas e o desenvolvimento dos sistemas de comunicacionais seja pela necessidade de padrões mínimos que possibilitem a circulação de diplomas e títulos entre os sistemas educativos. Recentemente, esta imbricação e seus desafios foram destacados pela OCDE (2008, p5). No tocante à qualidade da educação terciária o desafio se expressa na necessidade de adaptar a avaliação da qualidade à diversidade de ofertas (no caso em questão à educação internacional), e no tocante à internacionalização da educação terciária o desafio se expressa em garantir qualidade além fronteira. (MOROSINI, 2008, p. 250).

A qualidade da educação superior alcança destaque em organismos internacionais que conduzem discussões que permeiam as alternativas para alcançar níveis adequados de qualidade a serem reconhecidos. A necessidade de discussão ampla sobre os temas da internacionalização e qualidade da oferta do ensino impulsionaram a criação de REDES, congregando organismos governamentais, não governamentais e especialistas, continentes a fora. Ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, muitos seminários, conferências e fóruns foram realizados para discutir a educação superior, e cito um que, pela sua importância, obteve repercussão mundial, a *Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1995)*, que subsidiou conferências em continentes diferentes para discutir a qualidade e o reconhecimento dessa qualidade internacionalmente. No documento⁴⁰ que resultou dessa primeira conferência, especialistas e governantes de diversos países reconheceram a necessidade da garantia da qualidade.

⁴⁰ Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI - Visão e ação foi o documento resultante das discussões na Conferência Mundial sobre a Educação Superior realizada pela UNESCO, em Paris, em 9 de outubro de 1998, documento disponível em português na Biblioteca virtual de Direitos humanos da Universidade de São Paulo. Acesso em 30/09/2015. <http://www.direitoshumanos.usp.br>.

Artigo 11: Avaliação da qualidade: a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional. b) A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais. c) Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, e mediante a mobilidade entre países, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, assim como entre estudantes de cada país e de distintos países. As novas tecnologias de informação são um importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

Processos de acreditação, como instrumento de garantia de qualidade, serão ponto de discussão para a maioria dos países que, ao entrarem no século XXI, sentem a pressão que a necessária qualidade reconhecida assume no panorama mundial de discussão da Educação Superior. Processos de avaliação passam a ser referência para acreditar – dar credibilidade pública ao ensino de determinadas IES, conseqüentemente aos seus países.

A questão da garantia da qualidade através de processos de acreditação passa a movimentar a literatura, eventos internacionais e a fazer parte da agenda de organismos multilaterais, de governos e outros movimentos que passam a discutir a educação superior. Bikas e Martin (2006) citam um elenco de fatores que impulsionaram a demanda por educação superior no início do século XXI:

1. Todos os países, em consequência todos os cidadãos, querem ser membros da emergente sociedade do conhecimento;
2. A educação superior ajuda as pessoas a conseguirem melhores trabalhos;
3. A democratização das sociedades e a disposição da educação a distância, educação virtual, educação em tempo parcial e educação especial, estão atraindo mais estudantes que se não existisse esta oferta não estudariam;
4. Na maioria dos países industrializados, há cada vez mais pessoas da terceira idade interessadas na educação superior para sua própria formação (educação superior por cultura).
5. O programa educação para todos adaptado pelos

Estados membros da UNESCO também está contribuindo com a demanda social por educação superior através do crescimento dos níveis de educação inferiores. (SANYAL, et al., 2006, p. 3, tradução nossa).

Sobrinho e Goergen (2006) destacam algumas patologias da sociedade contemporânea que vêm afetando a educação superior: *mercantilização, tecnoburocracia e a ciência a serviço dos imperativos do mercado*. Considerando essa contextualização, a educação superior passa a ser alvo de discussões pela fragilidade que as políticas de avaliação da qualidade, implementadas na década de 1990, assumem diante do contexto de internacionalização das fronteiras com as mobilidades estudantis e de pessoal docente, formação sanduiche, projetos de investigação, diplomação plena no estrangeiro, desenvolvimento de trabalhos em REDES (SEABRA SANTOS, et al., 2012).

Para Seabra Santos e Naomar de Almeida Filho, os processos de internacionalização significam, para a educação superior, a possibilidade de atingir resultados significativos, como “reforçar projetos conjuntos e integradores; dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação; conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária; contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento” (SEABRA SANTOS, et al., 2012, p. 145, grifo meu).

A constituição de espaços integrados de conhecimento alcançou dimensões significativas na contemporaneidade das relações em matéria de educação superior. Um olhar transnacional intensificou-se nas discussões da qualidade da educação superior, expandindo-se para configurações regionais e entre regiões, assumindo composições que atravessam oceanos e unem continentes motivados pela busca de inserção no conjunto da sociedade do conhecimento. Abro uma chave de leitura para incluir reflexões, citando a tese de Boaventura de Sousa Santos — *Ecologia de Saberes*, que revela possibilidades das Sociedades do Conhecimento Latino-americano para o estabelecimento de uma *zona de convergência*, “igualdade de oportunidades às diferentes formas de saber”. Essa valorização do conhecimento produzido nos países latino-americanos potencializaria seu poder de reconhecimento. Mas esse reconhecimento está longe, por se destinar aos países centrais que dominam o “Capital – o Conhecimento aceitável” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 108).

[...] numa **ecologia de saberes**, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. [...] A **ecologia de saberes** visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder ‘igualdade de oportunidades’ às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus contributos para a construção de ‘um outro mundo possível’, ou seja, de uma sociedade mais justa, e mais democrática [...] (SOUSA SANTOS, 2008, p. 106-108, grifo meu).

Para compreender essa tese em questão é preciso retomar as questões levantadas por Sousa Santos (2008), de que os NMSs representariam alternativas à globalização neoliberal, em especial de combate à racionalidade ocidental dominante – Razão indolente —, na qual uma monocultura do conhecimento torna-se a forma hegemônica quando produzida por quem domina o espaço do reconhecido saber científico. Há uma linha de marginalização, na qual ficam posicionados os que se contrapõem à lógica da Razão indolente, mas é importante compreender a existência de uma pluralidade de conhecimento.

Na luta contra-hegemônica, na busca da valorização do conhecimento plural, de uma ecologia de saberes, as questões de reconhecimento de que há um conhecimento regulador na Sociedade do Conhecimento, é tema fundante nos discursos dos protagonistas das lutas de NMSs. Os discursos se constituem em uma perspectiva de práxis dialética que se revela na compreensão de que toda luta só se legitima em uma perspectiva contra-hegemônica quando se constitui através da participação de sujeitos diversos e quando se produzam intervenções no coletivo.

Sobre o tema da Sociedade do Conhecimento passo a inserir minha percepção, ao encontro de proposições da UNESCO (2005). É preciso pensar um conceito que rompa com os conceitos da lógica dominante do Capital; e compreender “Sociedades” já se contrapõe ao conceito único de “Sociedade”. O propósito é entendê-los na coletividade, com suas diversidades heterógenas e seus pontos de convergências. O propósito de inserção de países emergentes no contexto da Sociedade do Conhecimento deveria refletir na sustentabilidade, equidade e pertinência social.

Como aponta o informe da UNESCO, *hacia las Sociedades del Conocimiento* “[...] se nos referimos a sociedades no plural é porque reconhecemos a necessidade de uma diversidade assumida” (2005, p.5, tradução nossa). O mesmo informe fala

sobre o surgimento, no século XXI, das Sociedades do Conhecimento ligadas em REDES. Para tanto, essa seria a dinâmica das Sociedades. São as REDES que propiciam a interligação entre os povos, permitindo o compartilhar de conhecimentos e a consciência sobre os problemas mundiais. Cada vez mais organismos governamentais e não governamentais se organizam em REDES, visando colaborações em diversas áreas. Penso que se é necessário dar reconhecimento – Acreditação —, sem dúvida é preciso produzir movimentos de resistência e de valorização do conhecimento local, em especial na América Latina. Nesse sentido, os movimentos em redes e outros tipos de movimentos de cooperação em matéria de conhecimento ou educação superior assumem papel significativo.

Ao longo dos estudos sobre a temática dos movimentos em Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina uso, aqui, convidar o paradigma da sociologia das ausências e das emergências a sustentar a possibilidade de movimentos contra-hegemônicos. Isto a partir de Sousa Santos (2008, p.102), quando sustenta que “o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar ausências em presenças”. Nessa perspectiva dialética, os movimentos em redes que buscam a garantia da qualidade do Conhecimento Universitário, através de processos de Acreditação e Avaliação da Educação Superior latino-americana, como forma de construção de Sociedades do Conhecimento em países emergentes, tornar-se-iam possibilidades de resistência às formas de regulação de padrões internacionais que guardam propósitos de dominação e opressão, mobilizando os diferentes atores sociais – sociologia das emergências.

Assim, através do paradigma da sociologia das ausências e das emergências, movimentos em Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior latino-americana teriam sua valorização enquanto validade e reconhecimento, contrapondo-se à ideia de que a validade de reconhecimento somente poderia ser outorgada por agências internacionais. O conhecimento de REDES locais seria valorizado, em reconhecimento ao seu potencial de desenvolvimento para suas sociedades.

5.3 EXPERIÊNCIAS EM MOVIMENTOS EM REDES DE AGÊNCIAS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

A temática da organização em REDES tornou-se recorrente nas agendas de discussões sobre a qualidade da educação superior, expandiu-se, e, em 1991, em Dublin, na Irlanda, a partir da associação de 200 organizações que se dedicavam a discutir e organizar a teoria e a prática da garantia da qualidade do ensino superior, surgiu a INQAAHE – *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*⁴¹. Essa Rede Internacional tem como objetivo assessorar Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior que crescem em diversos locais do Planeta. A INQAAHE recebe papel de destaque pela expansão que assumiu ao incorporar outros movimentos de redes regionais e agências. A busca por estabelecer relações de cooperação em matéria de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, através de uma REDE de porte internacional e localizada na Europa, tinha como propósito estabelecer um tipo de Acreditação do modelo de Educação Superior que fosse reconhecido por várias outras Redes ou Agências membros. Em pesquisa recente, foi possível observar que estão disponíveis na web da REDE INQAAHE os *Fact Sheets Quality networks* (Fichas técnicas dos membros em matéria de controle de Qualidade). Essa lista de membros é extensa. A partir dela, foi possível elencar algumas REDES que compõem a INQAAHE (Ver Quadro 5)

⁴¹ Fonte: www.enqahe.org consulta feita em 29.03.2015 para atualização dos dados.

Quadro 5 - Membros de distintos continentes na INQAAHE:

Nome	Sigla	Fundação	Site
<i>African Quality Assurance Network</i> (Rede Africana de Asseguramento da Qualidade);	AfriQAN	2007 (Tanzânia)	http://www.aau.org
<i>Arab Network for Quality Assurance in Higher Education</i> (Rede Árabe de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior);	ANQAHE	2007 (Jordânia)	www.anqahe.org
<i>Asia-Pacific Quality Network</i> (Rede de Qualidade na Ásia e Pacífico);	APQN	2003 (Hong Kong)	www.apqn.org
<i>Association of Quality Assurance Agencies of the Islamic</i> (Associação para Asseguramento da qualidade das Agências do Mundo Islâmico)	AQAIIW	2011 Cazaquistão	www.mqa.gov.my/aqaaiw
<i>Central Asian Network on Quality Assurance and Accreditation</i> (Rede Ásia central de Asseguramento da Qualidade e Acreditação);	CANQA	2008 (Cazaquistão)	www.canqa.net
<i>Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education</i> (Rede da Área Caribenha para Asseguramento da Educação Terciária)	CANQATE	2004 (Jamaica)	www.canqate.org
<i>European Consortium of Accreditation in higher education</i> (Consórcio Europeu de Acreditação em Educação Superior);	ECA	2003 (Espanha)	www.eaconsortium.net
<i>European Network for Accreditation of Engineering Education</i> (Rede Europeia para Acreditação do curso de Engenharia);	ENAE	2005 (Bélgica)	www.enaee.eu
<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i> (Associação Europeia para o Asseguramento da Qualidade da Educação Superior)	ENQA	2000 (Bruxelas)	www.enqa.eu
<i>Red Iberoamericana para La Acreditación de La Calidad de La Educación Superior</i> (Rede Iberoamericana para o asseguramento da qualidade da Educação Superior).	RIACES	2003 (Buenos Aires)	www.riaces.net

Fonte: www.inqahe.org/members/list organizado pela autora.

Na pesquisa que realizei em 2008-2009, por ocasião da dissertação de mestrado, o panorama que se instalava era o de crescimento do modelo de REDES internacionais com o propósito de Acreditar e Avaliar a qualidade das agências que são membros, mas, à época da consulta, a INQAAHE contava com 126 membros, no entanto, hoje está REDE conta com mais de 200 organizações. Essa expansão deixa clara, uma nova tendência que se expande em ordem mundial, onde a REDE INQAAHE passa a aglutinar outras REDES continentais, ou regionais, que se instalaram em diversos locais do mundo, os quais passaram a incorporar a ideia da organização de suas agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior em estruturas de REDES⁴². A INQAAHE tornou-se uma rede internacional de apoio, mas também de acreditação de redes regionais. A lógica da acreditação em Redes perpassa a ideia da certificação dos modelos de Acreditação e Avaliação que irão definir os indicadores que serão utilizados para determinar o nível ou grau de qualidade da Educação Superior das instituições ou das agências dos países que integram a Rede.

A lógica da Qualidade da Acreditação e da Avaliação da Qualidade da Educação Superior tornou-se ponto de convergência entre as diversas REDES, uma lógica da necessidade de reconhecimento da qualidade das demais REDES. Observo que, no contexto da discussão da qualidade, há questões pontuais, dentre as quais destaco que alcançar padrões de Qualidade⁴³, em especial os adotados por grandes redes internacionais, a exemplo da INQAAHE, tem sido a tônica de políticas para asseguramento e acreditação. Nessa perspectiva de ‘assegurar qualidade’, o

⁴² “[...] as redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas [...]” (CASTELLS, 2008, p.41)

⁴³[...] “designa avaliação da qualidade entendida como um atributo ou conjunto de atributos dos objetivos, dos serviços e das relações que existem no seio das instituições das sociedades modernas e que, segundo a percepção dos cidadãos satisfazem as suas expectativas razoáveis tornando-as dignas de confiança. [...] Na avaliação da qualidade do ensino superior é possível considerar que a qualidade está associada a um elevado grau de exigência acadêmica ou aos aspectos pedagógicos ou aos referenciais para obtenção de melhores empregos ou ocupações no mercado de trabalho ou para atender ao princípio da liberdade de escolha de oferta educacional pelas famílias ou ao princípio da empregabilidade. Neste sentido, a noção de qualidade pode ter um significado diferente para pessoas diferentes e diz respeito a processos ou resultados, não se podendo, portanto, falar de qualidade, mas sim de qualidades”. (MOROSINI, 2006, p. 468).

movimento de Redes de Agências de Acreditação e avaliação da qualidade da educação superior, instaura processos de acreditação definidos pela INQAAHE.

A inserção de REDES regionais ou locais, no rol de membros associados à redes internacionais, sinalizaria o reconhecimento da qualidade do trabalho em torno da acreditação e avaliação locais. Seria como se produzisse um “selo de qualidade” que autorizaria essas redes regionais ou locais, um “selo de acreditação”. Isto vale também para acreditar e avaliar as próprias agências de acreditação e avaliação dos países associados.

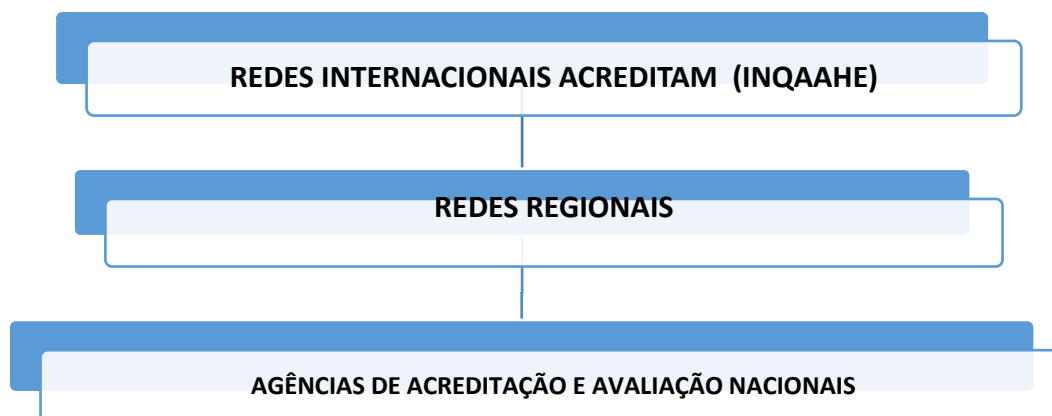
No trabalho de Maria Estela Dal Pai Franco e Marília Morosini (2001) chamou-me a atenção a reflexão que insiro neste texto de tese:

[...] As redes são uma das vias mais propícias para o estabelecimento de espaço multicultural. Cumpre, no entanto, ter presente que por vezes, as condições institucionais mais pesam do que facilitam a própria produção e que o esforço individual e solitário também faz parte do processo criativo. Mas à medida que a cultura da partilha do conhecimento se impõe, a criação do mundo global, democrático e preservador das especificidades locais deixa de ser utopia. (FRANCO, et al., 2001, p. 18).

E acompanhando essa perspectiva das autoras, entendendo as REDES como partilha de conhecimento, no caso deste estudo, tento, aqui, apresentar um esquema que traduziria o sentido da lógica contemporânea das REDES que discutem e se preocupam com o asseguramento da qualidade da Educação Superior através de processos de acreditação. As REDES de reconhecimento e prestígio internacional agregam REDES de natureza regional, o que é possível perceber na composição dos membros da INQAAHE. Por outro lado, essas REDES, de natureza regional ou local, acreditam agências nacionais em países que as compõem. Estabelecem, a partir desta perspectiva, relações de subordinação e dominação, em que o aval da Qualidade é cedido a quem, de alguma forma, adota os indicadores de Qualidade estabelecidos pelas Redes que se encontram no nível acima de reconhecimento internacional.

Reproduzo essa lógica, no quadro abaixo, como estratégia para visualizar as relações de dependência que se estabelecem nas relações entre as redes. Por exemplo, a sistemática a partir dos dados coletados na dinâmica dos movimentos de redes funcionaria assim:

Quadro 6 - Representação das relações entre Redes:



Fonte: Elaborado pela autora.

A organização de agências, organizações governamentais e não governamentais para discutir a qualidade da Educação através das REDES, a partir dos anos 2000 evidenciou que as experiências são muitas. É uma prática reconhecida que vem se consolidando através do número expressivo de REDES que buscam esse tipo de organização para imprimir qualidade nesse tipo de serviço à educação superior. Segundo afirmações expressas na website da INQAAHE, “as redes de Educação Superior são considerados interlocutores estratégicos e protagonistas das propostas de soluções de problemas prioritários das regiões”.⁴⁴

Dentro da INQAAHE cito outras redes que assumiram destaque como redes regionais, e considero para a análise o ECA⁴⁵ – *European Consortium of Accreditation in Higher Education* e a ENQ⁴⁶ – *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ambas no continente europeu e com forte influência nos processos de acreditação da região. O Consórcio Europeu de Acreditação da educação superior – ECA, foi fundado em 11 de novembro de 2003, na cidade de Córdoba, na Espanha, e, atualmente, tem sua sede em funcionamento em Hague, ou Haia, na Holanda. Em 2013, o ECA era uma associação de instituições de ensino superior. Em 2014 passou a ser uma organização profissional com o objetivo de fortalecer a Educação Superior

⁴⁴ Fonte: www.inqaahe.org/ consulta feita em 19/03/2015.

⁴⁵ Fonte: www.eaconsortium.net/ consulta feita em 19/03/2015.

⁴⁶Fonte: www.enqa.org. Acesso em 19/04/16.

no continente europeu, através da garantia da qualidade e Acreditação, reconhecimento dos diplomas de IES entre países, implementar o reconhecimento de diplomas em conjunto entre IES/Países e oferecer capacitação e treinamento de especialistas na área da educação superior para a composição de bancos de avaliadores. O ECA, atualmente, é constituído de 17 membros distribuídos em 11 países, e sua composição, segundo sua *fact sheet* (ficha técnica), é composto por agências originárias de países que sejam signatários do processo de Bolonha⁴⁷. Para que essas agências façam parte do consórcio europeu de Acreditação e Avaliação da qualidade da Educação Superior, um dos critérios é que estas sejam realmente acreditadoras e que cumpram o código de “boas práticas” do ECA.

As boas práticas do ECA dizem respeito a orientar as IES na emissão de diplomas em uma relação conjunta, em que IES de países diferentes dentro da comunidade europeia, a partir de uma mobilidade acadêmica do estudante, validam os estudos realizados por este, facilitando o reconhecimento dentro do circuito de instituições pertencentes ao consórcio nos limites da comunidade europeia. Para divulgar as ações a serem adotadas a título de “boas práticas” foi produzido um guia de orientação *A Guide to Assessing the Quality of Internationalisation* (Guia para avaliação da qualidade internacional) Esse guia contém um conjunto de práticas a serem adotadas pelas IES pertencentes ao Consórcio para a emissão de diplomas em conjunto.

Outro meio de comunicação e socialização das informações, adotado pelo ECA, é a parceria ENIC-NARIC. O ENIC (1997) é uma Rede Europeia de Centros Nacionais de Informação sobre o reconhecimento acadêmico e mobilidade. Os centros nacionais compõem a Rede, facilitando o acesso às informações sobre o reconhecimento de diplomas estrangeiros, os sistemas de ensino próprios dos países que compõem o ECA, além de informações sobre IES e acordos internacionais que propiciam a mobilidade acadêmica. O NARIC (1984) é uma rede de informação da Comissão Europeia, com abrangência para além dos membros da União Europeia, e abrange também o espaço econômico europeu e a Turquia. Inicialmente a Rede foi

⁴⁷ Declaração de Bolonha (1999) prevê um “espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. A ideia base é de, salvaguardas as especificidades nacionais, deve ser possível ao estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação acadêmica, continuar seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-nação”. Fonte de consulta em www.dpges.mctes.pt/processo+de+bolonha acessado em 23/09/2015.

criada com o objetivo de estimular a mobilidade discente e docente entre os países da União Europeia. Por ocasião da convenção de Lisboa, em 11 de abril de 1997, na cidade de Lisboa, visando congregar os mecanismos de apoio à socialização dos países membros da Rede NARIC, a criação da ENIC passou a ser o resultado de uma proposta para criar uma Rede ENIC-NARIC a fim de socializar as informações inerentes à mobilidade, reconhecimento de diplomas e qualidade da educação, incluindo Redes de Agências de Acreditação na Europa, Canadá e EUA.

A Convenção de Lisboa⁴⁸ (1997) produziu um texto que encaminha as questões legais acerca de reconhecimento de qualificações, estabelecendo princípios para o reconhecimento, criando uma homogeneidade no procedimento entre os países associados. O texto produzido na convenção é utilizado para o acesso ao ensino superior e permanência, incluindo mestrado e doutorado, servindo como um manual de boas práticas e de reconhecimento de qualidade. A necessidade desse documento advém do número expressivo de instrumentos legais que regem as mobilidades e o aproveitamento de estudos na Europa, representando, assim, uma simplificação de procedimentos em um único texto legal com abrangência transfronteiras.

Na mesma perspectiva do ECA, destaco a ENQA – *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (Associação Europeia para a garantia da qualidade na ES), fundada em 28 de março de 2000, na cidade de Bruxelas, na Bélgica. Atualmente, a sede da associação está sediada na cidade de Helsinki, na Finlândia, e apresenta como objetivo a cooperação para discutir o tema da garantia da qualidade da Educação Superior nos países signatários do processo de Bolonha, além de partilhar experiências exitosas em matéria de qualidade e avaliação entre seus grupos de membros constituídos de agências europeias de qualidade e avaliação. A ENQA tem como propósito de maior destaque a finalidade de funcionar como uma “plataforma de comunicação⁴⁹”.

A preocupação em estabelecer a dinâmica da organização de REDES para discutir o desenvolvimento de uma Educação Superior de qualidade e, conseqüentemente, de uma Sociedade do Conhecimento que sirva ao

⁴⁸ Convenção do Reconhecimento das qualificações relativas ao ensino superior na região europeia – Convenção de Lisboa. Fonte: www.dges.mctes.pt/DGES/pt. Acesso em 7/6/16.

⁴⁹Fonte: www.enqa.eu/mission acesso em 23/09/2015.

desenvolvimento social, foi se expandindo pelos continentes mais diversos do Planeta. Lemaitre (2015⁵⁰) destaca que a discussão sobre os processos de asseguramento da qualidade da Educação Superior chegou a espaços como países do Oriente Médio e África e isso é importante. A importância de discutir a qualidade da educação superior e a formação de organizações em movimentos em redes é fato importante dentro do cenário contemporâneo, e disso não discordo, mas não se pode perder de vista, ao se analisar esse movimento, as questões ideológicas também presentes nessas REDES.

Percebo que é uma perspectiva global, a preocupação pelo asseguramento da qualidade da Educação Superior, e foi possível observar essa questão em uma visita à sede da Rede RIACES (SANTOS, 2010), com sede na cidade de Buenos Aires, quando tive a oportunidade de entrevistar um especialista em Educação Superior na América Latina, que participou da fundação de uma rede latina. Na fala do especialista percebi a expectativa de que a organização em REDES e o reconhecimento por parte de REDES INTERNACIONAIS tenham impacto sobre os participantes de REDES REGIONAIS.

Bom, enfatizo que como eu participei na fundação, isso é algo muito familiar para mim e também foi sendo gestada de baixo para cima. A diretiva da época das diferentes agências de acreditação, eu sempre senti que era um ambiente muito acolhedor, muito grato, muito apropriado, porque era uma espécie de sanção internacional de nossa atividade nacional. Assim que estávamos no mesmo ambiente, as mesmas preocupações. (Entrevistado D3, tradução nossa).

Observa-se que o entrevistado enfatizou a participação em redes internacionais em tom igualitário, de estar no mesmo nível de posição e preocupações. É importante, portanto, inserir novamente nesta pesquisa as minhas questões da pesquisa de 2008-2009, ao final do estágio em Buenos Aires, Montevideu, e na AUGM, no Brasil, por ocasião do Encontro em Porto Alegre⁵¹. Naqueles eventos pude constatar a preocupação em atender a padrões de qualidade reconhecidos por REDES de agências internacionais, apesar de uma insistente fala em torno da discussão de modelos. À época, lancei duas questões fundantes que nortearam meus caminhos de pesquisa: “as redes estão padronizando diretrizes de Avaliação da Qualidade e

⁵⁰ Acesso a paper publicado em www.inqahe.org/main/publications em 19/03/2015.

⁵¹ Conferência Regional de Educação Superior, 2008 - *Declaración de La AUGM* disponível em www.grupomontevideu.edu.uy.

Acreditação da Educação Superior baseadas em modelos externos à sua realidade? Outra preocupação que surgiu foi a diversidade e a heterogeneidade cultural dos países que compõem cada REDE! Isto está sendo perdido? É importante considerar que o tema é vasto, e se está, ainda, em uma *zona nublada* em relação aos conhecimentos acerca das REDES.

Não estou querendo, aqui, criar um *estigma* em relação às redes internacionais, regionais ou locais. Lemaitre (2008) já alertava para a preocupação com o sentido que a organização em REDES poderia ter. De um lado, preocupações com padrões de qualidade externos, e, de outro, a preocupação com a valorização dos conhecimentos e culturas regionais. Ao fim da pesquisa de 2008-2009 (SANTOS, 2010) passei a ter, sob a lupa investigativa, questões sobre duas posições: a primeira para a preocupação em se estar *criando um modelo hegemônico de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, em que agências internacionais definiriam quais as IES que atendem seus padrões de qualidade, distanciando-se das discussões regionais, ou até nacionais*. A outra questão caminhava inversamente a essa posição: *a estruturação da Educação Superior em REDES possibilitaria o acesso dos países emergentes ao conhecimento, a discussões e a participar de grupos que possibilitassem o desenvolvimento da Educação em seus países*.

5.4 EXPERIÊNCIAS EM MOVIMENTOS DE REDES DE AGÊNCIAS NO CONTEXTO DA REGIONALIZAÇÃO: O CASO IESALC

Diante das questões enunciadas, o tema das REDES lança-se como um campo fecundo; é preciso manter posições investigativas com distanciamento, sem adotar posições reducionistas. Tomo, ainda, como referência, minhas experiências por ocasião da pesquisa entre os anos de 2008-2009. À época, a UNESCO, através do IESALC – *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, assumia posição de aglutinadora de órgãos e/ou organismos para estudos de cooperação e integração para os países da América Latina.

O IESALC tem vindo a cooperar com o desenvolvimento de redes universitárias institucionais de América Latina e Caribe através do incentivo e apoio a certas iniciativas de caráter nacional, sub-regional ou local que formam parte de seus programas ou projetos (MIRANDA et al., 2008, p.57).

A IESALC não se configura como uma REDE, mas um órgão de reconhecimento internacional ligado à UNESCO, com o objetivo de apoiar iniciativas de valorização ao desenvolvimento de redes latino-americanas. Não diferente de outras iniciativas, a preocupação que se instala é o asseguramento da qualidade, e, para tanto, os processos de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior assumem foco central nas pautas do instituto. Passo a refletir acerca da expansão dos movimentos em redes no espaço da América Latina.

O instituto IESALC teve sua gênese relacionada à posição dos participantes de *la Conferencia de La Habana* (1996), os quais alertam para a necessidade de transformar a educação superior em termos de qualidade na América Latina e Caribe. O IESALC surge para atender essa necessidade de atuar como instância de promoção e coordenação de atividades em prol da qualidade, e “que coloque a IES em melhor posição para responder as necessidades presentes e futuras do desenvolvimento humano”.⁵²

O IESALC tem o objetivo de atuar em prol da educação superior na região da América Latina e Caribe e também o importante papel na organização das

⁵² Fonte: www.unesco.org.ve Acesso em 13 de outubro de 2015.

conferências regionais que sustentam as discussões desde 1996, quando ocorreu a primeira Conferência Mundial sobre Educação Superior. Desde então, tem estruturado uma agenda de Conferências visando à participação dos países da América Latina e Caribe nas Conferências Mundiais. O instituto IESALC apresenta sua estrutura em áreas e subáreas de atuação visando discutir a educação superior na América Latina e Caribe, com especialistas, grupos de pesquisas, através de Cátedras e Observatórios, agências regionais e nacionais de acreditação e avaliação da qualidade da oferta da educação superior, dentre outras organizações. Com base no estudo da estrutura do instituto IESALC elaborei o quadro a seguir:

Quadro 7- Quadro representativo da estrutura por áreas do IESALC

Áreas	Organismos /ações
Internacionalização	<ul style="list-style-type: none"> • ENLACES – Espaço de encontro latino-americano e Caribenho de Educação Superior; • RedES – Espaço para Redes de Educação Superior; • Diversidade Cultural e intercultural em Educação Superior; • Reconhecimento; • Mobilidade Acadêmica; • Asseguramento da qualidade.
Gestão e produção do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Observatório de diversidade Cultural e intercultural; • Observatório sobre mobilidade acadêmica e científica; • Observatório de responsabilidade social; • Cátedras; • Sistema Integral de informação; • Observatório Regional sobre internacionalização e REDES em Educação privada
Informação e documentação	<ul style="list-style-type: none"> • Publicações IESALC; • Portal Capes; • Catálogo por Cátedras; • Publicações UNESCO; • Revista ESS – Educação Superior e Sociedade; • Livraria de la U.

Fonte: www.unesco.org.ve. Organizado pela autora.

Diante do quadro exposto constata-se que o IESALC tornou-se um aglutinador de temáticas acerca da América Latina e Caribe, sendo, hoje, uma importante fonte

de consulta no que tange à educação superior na região. A criação do IESALC remete à discussão inicial deste capítulo: os Novos Movimentos Sociais possibilitaram rupturas paradigmáticas. Na discussão da América Latina, os temas ultrapassam os limitantes discursos de posicionamento do povo da região frente aos *colonizadores* indo além, em uma conjuntura que permitirá a qualificação do que é produzido na região latino-americana e caribenha, manifestando potencialidades do conhecimento que deve avançar para desenvolver a região com equidade, sustentabilidade e responsabilidade social.

A seguir, trato da criação de espaços de cooperação, integração e colaboração em matéria de Educação, através de redes especificamente criadas na América Latina, a partir da década de 1990, com finalidades divergentes. Porém, apresentam o propósito de discutir a qualidade da Educação Superior, tornando-se espaço legítimo de discussão e formulação de políticas para a Acreditação e a Avaliação da Qualidade, seguindo, como já tratado neste estudo, uma onda de reformas que atendam o movimento internacional contemporâneo. Para este estudo, escolhi duas Redes classificadas como Redes regionais dentro do contexto da América Latina, e que tem representando a América Latina no cenário mundial.

6 REDES REGIONAIS LATINO-AMERICANAS: O ESPAÇO DA ACREDITAÇÃO, DA AVALIAÇÃO E ASSEGURAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A criação de espaços de cooperação, integração e colaboração em matéria de Educação Superior tornou-se um fato de alcance continental. Muitos países criaram experiências em Redes Internacionais, Regionais ou Nacionais, além de Redes que se propuseram a discutir o assunto por temáticas. Esse fato se tornou, no início do século XXI, uma estratégia que surgiu com motivos de sustentabilidade, em especial na região latino-americana e caribenha. As temáticas mobilidade e asseguramento da qualidade, como já citado, tornaram-se centrais nas agendas de discussão das políticas para Educação Superior, e os países do bloco latino-americano reforçaram essas discussões com experiências intercontinentais, formando blocos ibero-americanos, em especial entre latino-americanos e a Espanha. Destaco, aqui, movimentos em torno de estratégias para a criação de espaços integrados de conhecimento, desde 1991, por exemplo a *1ª Reunião de Chefes de Estado e de Governo dos Países Ibero-americanos*, que ocorreu em Guadalajara, no México, com o objetivo de estreitar relações em um movimento periódico de reuniões. (SEABRA SANTOS, et al., 2012)

É perceptível que a Educação Superior na América Latina se estende para organizações em um movimento de Redes. Baumgarten (2005, p. 32) retrata esse movimento:

Na esteira da globalização, as décadas finais do século XX caracterizam-se pela afluência de dinâmicas integradoras de caráter regional e sub-regional – União Europeia e seus programas de intercâmbio acadêmico, e, na América Latina, Redes como a AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevideú), que congrega universidades públicas do Mercosul, e como a RedeTIR (Red del Desarrollo Territorial e Integración Regional).

A ideia de Redes passa a congrega pessoas de diferentes origens, em prol do crescimento e da qualidade do conhecimento produzido em seus países. As experiências, a partir do ponto de vista das contribuições, criam expectativas nos participantes. A Rede se organiza pela representação de participantes, e a participação é a estratégia de ligação entre eles, nos encontros virtuais apoiados pela

internet e em outros presenciais. No entanto, o importante é frisar que as Redes trazem possibilidade de superação para países com pouco acesso a novos conhecimentos. E um dos elementos de destaque no propósito das Redes é também a divulgação-circulação científica.

Para compreender essa nova configuração, os estudos de Castells⁵³ sobre a Era da Informação, destaque para a obra *A Sociedade em Rede* (v.1), trazem recortes analíticos que sustentam o estudo na área das Redes. Para esse autor, o conceito de Rede está para além de uma configuração de grupo, pois “[...] Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de Redes modifica, de forma substancial, a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. [...]”,

Para Castells (2008), uma nova morfologia social a ser difundida é a morfologia da organização social em Redes. Sobretudo, considerando-se o novo paradigma da tecnologia da informação, a experiência em Redes, e, mesmo tendo existido em outros tempos, a base da tecnologia da informação dinamizou sua estrutura, atingindo toda a estrutura social. Para Castells (2008 p. 566), “[...] Redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada”.

Nessa lógica, o movimento em Redes surge em áreas diversas da vida social, com o propósito de diminuir as distâncias entre as pessoas, os organismos, os países, dentre outros. Essa diminuição do tempo-espço, no agrupamento em Redes de diversas áreas, não deixa de ter uma ação coordenada por um fio conector, ou seja, a necessidade de uma direção ou coordenação, o que pode, segundo Castells (2008, p. 566), ser “uma fonte de drástica reorganização das relações de poder.[...]” Essa advertência tem guiado minhas análises ao longo dos estudos em torno das Redes, o

⁵³Manuel Castells (Espanha,1942) é Professor de Sociologia da Universidade Aberta da Catalunha (UOC), em Barcelona. Ele é professor emérito Wallis Annenberg Chair, Professor de Tecnologia de Comunicação e Sociedade da Escola Annenberg de Comunicação da Universidade do Sul da Califórnia, Los Angeles; é Professor Emérito de Sociologia e Professor Emérito de Planejamento Urbano e Regional da Universidade da Califórnia, Berkeley, onde lecionou por 24 anos; é associado da Faculdade de St John, Universidade de Cambridge; é docente da cadeira de Sociedade em Rede, no Collège d'Études Mondiales, Paris. Sua obra de maior é a trilogia *A era da Informação*. Fonte; [UOC - Website of professor Manuel Castells scientific work](http://www.manuelcastells.info/en) ,http:// www.manuelcastells.info/en Acesso em 26/5/2016.

que, de um lado, faz-me entender esse processo como algo que pode guardar traços provenientes também de um novo “imperialismo benevolente” (LEITE, et al., 2012).

O movimento em torno da integração em Redes também alcançou a temática da Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. Percebe-se, na pesquisa, que algumas Redes tinham o propósito inicial de discutir modelos de acreditação e apoiar as IES dos países cooperados, como destaca o objetivo de uma das Redes:

O foco da RIACES é apoio para o asseguramento da qualidade das agências e dos sistemas nos países cooperados, utilizando, para tanto, a socialização de informações acerca dos processos de Acreditação e Avaliação, e o incentivo a iniciativas de novas agências ou sistemas. E, além de melhorar a qualidade da Educação Superior, por meio de mecanismos de Acreditação, reconhecimento e manutenção de padrões de qualidade da Educação Superior, seu objetivo também é o de atuar como um mecanismo de interação em caráter internacional, [...] (SANTOS, 2010, p. 90).

No que se refere aos processos de Acreditação e Avaliação da qualidade da Educação Superior, retomo as questões da Regulação e da Emancipação. Para Sousa Santos (2008) há um excesso de regulação, de controle por parte do Estado, que emite uma razão metonímica⁵⁴. Essa razão está ligada aos modelos EUA e da Europa, que passam a se veicular como um paradigma dominante. Esse é o alerta para o estudo proposto das Redes, é preciso olhar por dentro das Redes, com o objetivo de um olhar para além de sua dinâmica.

A lógica do desempenho através de *Rankings* tem criado um cenário de competição. A avaliação da qualidade da Educação Superior, visando ao asseguramento da qualidade através da Acreditação, tem impulsionado a organização de Redes para tratar da matéria qualidade, e instrumentos e indicadores têm sido propagados por Redes de Acreditação com o objetivo de qualificar sistemas de avaliação nacionais, ou seja, contribuir para a acreditação dos sistemas de ensino dos países integrantes.

Para Sousa Santos (2008), o quadro de pressões que se instala em torno das avaliações da qualidade da Educação Superior, em especial as advindas do processo de internacionalização, é a de uma avaliação que caminha de fora para dentro, em

⁵⁴ Que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade [...] (SOUSA SANTOS, 2008 p. 95).

que “a universidade vê-se confrontada com uma crescente pressão para se deixar avaliar [...]” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 219). A preocupação dos sistemas nacionais de educação superior, em termos globais, é alcançar uma qualidade reconhecida internacionalmente, se possível por meio de acreditação intercontinentes.

Ao iniciar este capítulo, cito algumas inquietações, dentre elas a de que muitos dos movimentos sociais que sustentam as REDES de Agências de Acreditação e Avaliação da qualidade estão envoltos em princípios emancipatórios, mas dentro de práticas reguladoras. Mas também defendo que é no coletivo que se alcançará a superação tão desejada. Aqui, lanço o princípio que deu sentido ao título desta tese, o princípio da “aposta⁵⁵” (de Blaise Pascal), a incerteza/certeza de que REDES de Acreditação e Avaliação da qualidade da Educação Superior possam contribuir para trazer à tona Sociedades do Conhecimento na América Latina, sociedades sustentáveis, onde os processos democráticos visem à participação.

Muitos desses movimentos de REDES estão ligados a Sistemas Regulatórios e não às sociedades, mas é preciso, *‘If faut parier’*, diria Pascal, apostar. Diria que é preciso entender essas Redes que nos últimos tempos têm ocupado espaço de destaque no cenário das discussões acerca da qualidade da Educação Superior, em especial devido à relevância que possui a Educação Superior na produção de conhecimento para a construção de sociedades do conhecimento em território latino-americano. Da mesma forma, é importante reconhecer o asseguramento da qualidade dessa Educação nas instituições que o distribuem. A possibilidade de um mundo melhor depende da aposta e das ações, do inconformismo, da indignação e da coragem dos apostadores de hoje; surge da vontade de lutar por um mundo melhor através da pedagogia da aposta e da Ecologia dos Saberes (SOUSA SANTOS, 2008).

Entendo, aqui, que os movimentos sociais de REDES de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina podem representar uma das “apostas” latinas para um movimento contra-hegemônico da Educação Superior latino-americana, em que os temas, entre os quais o asseguramento da

⁵⁵ Blaise Pascal (1623-1662), matemático, físico e filósofo em seu *pensées* (pensamentos) colocou a seguinte questão: “Dieu est, ou Il n’est pas”: Deus existe ou não existe. Não conseguindo uma resposta convincente passou a sustentar a questão “Il faut parier”: é necessário apostar. Se você afirma que Deus existe e ele existir, você tem tudo a ganhar. Se você afirmar que Deus não existe e ele não existir, você não tem nada a perder. Mas é preciso apostar!

qualidade, são percebidos como movimentos em prol de um Conhecimento Universitário voltado para a pertinência e a responsabilidade social da Universidade. Mas retomo que é preciso compreender esses movimentos por dentro, em sua essência e concepções, tendo clareza que as relações que essas Redes estabelecem, na verdade, irão coordenar muitas de suas ações e propósitos. Para dar conta dessa proposição passo a apresentar algumas Redes de destaque na região latino-americana e caribenha, e, para tanto, uso o módulo de agrupamento da RedES - Redes de Educação Superior/ENLACES/IESALC/UNESCO.

6.1 REDES INTER-REGIONAIS EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

O processo de globalização alarga fronteiras institucionais. A Educação Superior tem apresentado, na grande maioria dos continentes, processos de integração de países através de intercâmbios científicos, tecnológicos, mobilidades docentes, de estudantes e de pesquisadores, e tornam-se frequentes ações no desejo de alcançar Sociedades do Conhecimento. Nesses processos, os movimentos de *cooperação e integração* em matéria de Educação Superior também são frequentes. No intuito de alcançar essa integração, autores latinos, entre os quais Lamarra (2004), Miranda (2008), Didriksson (2008) e Villanueva (2008), envolvidos nesses movimentos, destacam a importância de haver convergências. Em matéria de Educação Superior na América Latina, o tema da *qualidade* tem ocupado lugar de destaque.

Na América Latina, experiências de movimentos voltados para a discussão de problemas relacionados à Educação Superior, na busca da qualidade desenhada internacionalmente, e que possam intervir em seu desenvolvimento, têm se configurado no cenário desde a primeira metade do século XX. Associações de intercâmbio, cooperação e assessoria revelam-se associações significativas e de capital político no cenário de integração, em matéria de Educação Superior. É possível destacar algumas experiências: o CSUCA – *Consejo Superior Universitario Centroamericano* (México/1948), seguido da UDUAL – *Unión de Universidades de*

América Latina (México/1949) e pela AUGM – *Asociación de Universidades del Grupo Montevideú* (Uruguai/1991).

É importante salientar que movimentos em REDES são ocorrências do século atual, e os movimentos elencados pertencem ao grupo de vanguarda nas discussões de integração e cooperação latino-americana, em matéria de Educação Superior, sob a bandeira de uma luta pelo reconhecimento dos países latino-americanos em seu desenvolvimento e valor social. Carvalho trata da questão do necessário movimento em oposição a paradigmas dominantes do capital, em oposição ao neocolonialismo:

[...] Desenvolvimento constitui-se em conceito civilizacional, a impor um padrão de desenvolvimento das forças produtivas e um modo de vida na lógica do capital, como modelo a ser seguido pelos classificados, em oposição, como países subdesenvolvidos, desconsiderando configurações históricas e especificidades culturais. É um padrão que se legitima e se define na relação centro-periferia, a atualizar a dominação colonialista, nos circuitos do capital. É o neocolonialismo na civilização do capital, no século XX. (CARVALHO, 2015, p. 6).

Não é meu propósito, neste estudo, iniciar uma discussão em que prevaleça um tipo ou outro de rede ou agência, mas lançar reflexões acerca da temática, nos moldes da discussão que se trava no mundo. Para tanto, cito movimentos de relevância para subsidiar as temáticas de REDE, talvez de menor amplitude ou repercussão geográfica, mas de intensa e igual contribuição para a discussão que se propõe.

6.1.1 CSUCA – Consejo Superior Universitario Centroamericano (México/1948)⁵⁶ e o SICEAVES



Em meio a registros históricos, do que se pode levantar acerca de movimentos que sustentaram bandeiras de integração e cooperação na América Latina, o CSUCA pode ser considerado o primeiro movimento de integração regional de países centro-americanos. É importante frisar que esse movimento se deteve na Educação Superior centro-americana, mas neste momento do estudo vejo a necessidade de citar experiências que marcaram a história da Educação Superior. Não vejo impedimentos de ordem teórico-metodológica para não lançar mão da experiência do CSUCA, mesmo que seja apenas uma forma de ilustrar os movimentos, pois o considero um movimento legítimo de mobilização em torno da busca pelo desenvolvimento da Educação Superior, em seu contexto histórico e regional.

O CSUCA tem sua fundação datada de setembro de 1948, na cidade de São José da Costa Rica. O histórico incluso em seus documentos indica o período de 1948 a 1959 até a posse da primeira Secretaria Permanente. Esse Conselho foi criado para atender os objetivos de desenvolver programas e projetos acadêmicos que valorizassem o desenvolvimento nacional, com impactos na modernização das

⁵⁶ Material acessado em www.csuca.org/ Acesso em 20/3/2008, 16/12/2014 e 21/05/2015 para atualização dos dados (tradução nossa).

instituições universitárias centro-americanas, a mobilidade acadêmica e a cooperação regional em matéria de Educação Superior.

Compõem o CSUCA universidades pertencentes aos sistemas universitários dos seguintes países: Bolívia, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica e Panamá. Em 2002, a Secretaria Permanente do CSUCA muda para sua nova sede na Guatemala, na cidade do mesmo nome. Nas consultas feitas ao material acessado, de forma geral, o CSUCA tem sua história alicerçada ao longo de cinco períodos distintos e marcada por eventos que sedimentaram o seu papel no movimento de integração e cooperação em matéria de Educação Superior nos países centroamericanos. No Quadro 8, a seguir, apresento esses períodos.

Quadro 8 - Períodos da História do CSUCA, 1948-2015

Períodos	Ações /Articulações
1948-1959	Criação do CSUCA no I Congresso Universitário Centroamericano e da Confederação Universitária Centroamericana, aprovando a “ <i>Declaración de principios sobre los fines y funciones de la universidad contemporánea y en especial de las universidades de centroamerica</i> ”, elegendo como os pilares dessa Declaração a Autonomia Universitária, unificação científico-humanística do ensino universitário, concepção de Educação para a construção democrática e constituição de organismos universitários regionais.
1959-1970	I PIRESC – I Plano para integração regional da Educação Superior Centroamericana, o qual visou a formação de profissionais que apoiassem o desenvolvimento do Programa de Integração econômica e o Mercado Comum Centroamericano.
1970-1984	Nesse período foram levados a efeito programas acadêmicos centroamericanos relacionados a temáticas emergentes no cenário da Educação Superior.
1984-1995	As ações propostas nesse período alinham-se em torno do agrupamento de projetos e programas vinculados às áreas do conhecimento universitário — a investigação científica, a ação cultural, a autonomia, a docência e a solidariedade.
1996-2004	II PIRESC – II Plano para a integração Regional da Educação Superior Centroamericana. Criação do SICEVAES (2003) voltado para avaliação.
2005-2015	III PIRESC – ampliação das temáticas da pós-graduação e internacionalização. O plano teve sua reformulação em 2011, destacando um contexto mais contemporâneo do processo de internacionalização e do asseguramento da qualidade.

Fonte: www.csuca.org (adaptação e tradução nossa)

O CSUCA, através da Confederação Universitária Centroamericana, com a inserção das políticas do II PIRESC, passou a desenvolver a ideia de movimentos em REDES para discutir a Educação Superior, seguindo o modelo dos diversos continentes no século XXI. Em 2003 criou o *Sistema de Evaluación y Acreditación de la calidad de la Educación Superior em Centroamerica* – SICEVAES (2003).

Esse sistema de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior (SICEVAES) foi criado com o propósito de estabelecer uma cultura da autoavaliação e prestação de contas, direcionado às universidades membros do CSUCA. A melhoria da qualidade da oferta é o objetivo mais central, dedicando estudos à efetiva integração dos países da região Centroamericana. O alcance do SICEVAES vai desde programas de graduação, especializações e pós-graduação, oferecendo serviços de avaliação e acreditação a outras instituições, para além do bloco de instituições membros do CSUCA.

O sistema SICEVAES mantém uma estrutura de capital humano em torno da avaliação composta por uma Comissão Técnica de avaliação formada por sete especialistas selecionados entre as instituições de ensino superior membros do CSUCA, com formação e experiência em avaliação da qualidade da Educação Superior. O papel da comissão técnica é gerenciar e capacitar a equipe *ad hoc* de avaliadores externos, que são selecionados por esse comitê, com abrangência em diversas áreas do conhecimento e aspectos institucionais.

De acordo com o artigo 4, inciso 1, do Estatuto do CSUCA, a criação da SICEVAES tem como objetivo a busca por qualidade permanente e excelência pautada em princípios que guiam as instituições de ensino superior para além de atender as necessidades da sociedade centro-americana frente aos desafios do século XXI e equiparar os estudos e reconhecê-los dentro de distintos padrões de qualidade. A dinâmica do SICEAVES permite a autoavaliação e a formulação de planos de melhoramento da qualidade da oferta da Educação Superior nas IES membro do CSUCA, como descreve o relato de um procedimento de Avaliação do SICEAVES:

[...] El miembro de la Comisión Técnica de Evaluación y los pares académicos que realicen cada visita, estudiarán y verifica de la instituirán el informe de autoevaluación y emitirán su juicio de expertos de acuerdo con los objetivos y misión de la institución o programa en cuestión, de acuerdo con su propia experiencia, y de acuerdo con los criterios, factores e indicadores convenidos a través del SICEVAES y las guías correspondientes. Los equipos de evaluación externa elaboran su informe, el que es entregado a la Secretaría Permanente del CSUCA, la que lo presenta a la universidad y/o al programa que está siendo evaluado. La institución o la carrera evaluada hacen sus observaciones, ampliaciones y aclaraciones al informe de evaluación, y por medio de la SP-CSUPA, las envía a la Comisión Técnica de Evaluación del SICEVAES. La Comisión Técnica reúne todo el material generado (informe de autoevaluación, informe del Equipo de Evaluación Externa, las ampliaciones o *adendums* de la institución o programa en evaluación) y presenta un informe final al Comité Regional de Coordinación del Sistema. Este Informe debe incluir recomendaciones prácticas para el mejoramiento de la calidad del programa o institución evaluada⁵⁷. (ALBA, 1998, p. 9).

No relato descrito acima observa-se que há certa preocupação com o *feedback* à instituição de ensino superior ou programa, na sequência demonstrada de relatórios que são submetidos à apreciação, devidamente encaminhados para apreciação, com observações para possíveis melhoras. Contudo, é importante ressaltar, o destaque dado ao processo de autoavaliação que a IES ou o programa desenvolve antes da avaliação externa.

No que diz respeito a pensar sobre a concepção de avaliação da SICEVAES/CSUCA é importante destacar que não há uma preocupação em realizar uma Metavaliação⁵⁸; esta não é a intenção da SICEAVES. O que, na verdade, conduz as diretrizes é compreender se há qualidade nas atividades desenvolvidas pelas IES ou programas, considerando experiências diversas. Para contribuir com esse

⁵⁷[...] Os membros da Comissão Técnica de Avaliação e pares acadêmicos, ao realizarem cada visita, estudam e verificaram a instituição, seu o relatório de auto-avaliação e emitem o seu relatório de especialista, em conformidade com os objetivos e missão da instituição ou programa em questão, de acordo com sua própria experiência, e de acordo com os critérios, fatores e indicadores acordados através SICEVAES e guias. As equipes de avaliação externas fazem o seu relatório, que é entregue a Secretaria Permanente do CSUCA, que apresenta a universidade e / ou programa que está sendo avaliado. A instituição ou programa avaliado através de comentários, adições e esclarecimentos, acrescenta suas justificativas para o relatório de avaliação e, através da SP-CSUPA, que envia-o para a avaliação técnica da Comissão SICEVAES. A Comissão Técnica reúne todo o material gerado (relatório de auto-avaliação, o relatório da equipa de avaliação externa, extensões ou adendos da instituição ou programa de avaliação) e apresenta um relatório final ao Comité de Coordenação do Sistema Regional CSUCA. Este relatório deverá incluir práticas para melhorar a qualidade do programa ou recomendações instituição avaliada. (ALBA, 1998, p. 9, tradução da autora)

⁵⁸ “Avaliação realizada com reflexo sobre todo o processo de avaliação até um momento desenvolvido e elo de ligação do já realizado com o que deve ser empreendido no futuro, aproveitando a crítica e as experiências vivenciadas. Este processo confronta as avaliações praticadas na esfera interna, através dos agentes da instituição, com as avaliações realizadas por membros externos” (VERBETE: DIAS SOBRINHO, 2000; LEITE, 2006; MOROSINI, 2006 p. 501)

entendimento, de preservar a autonomia dos sistemas dos países de origem das IES, o CSUCA considera mais adequado que os processos de avaliação do SICEAVES, sejam realizados por especialistas de organismos internacionais, dedicados aos estudos em torno da temática de processos de avaliação e acreditação da qualidade da Educação Superior. Nesse sentido, destaca-se o Programa de Intercâmbio Acadêmico México-Centroamérica - ANUIES-CSUCA, que tem como objetivo estabelecer diretrizes para um guia de boas práticas em matéria de avaliação e acreditação nesse âmbito, para além de cooperações de avaliadores externos para compor comissões.

Foi possível pesquisar as instituições membros do CSUCA, que tem como acreditadora o SICEAVES. Em consulta às *homepages* das IES percebi um ou outro destaque ao processo de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, mas sempre há destaque para demonstrar a importância do processo para a comunidade acadêmica, algumas destas, como a *Universidad Especializada de las Américas (UDELAS)* que, na sua página principal consta a expressão ACREDITADA. Outro importante detalhe a respeito do CSUCA é o fato de, entre vinte países que compõem a América Central, nove possuírem instituições associadas, e alguns com mais de uma instituição compondo o CSUCA, participando do sistema SICEAVES, para além da diversidade de modalidades de Educação Superior: tecnológica, educação a distância, bacharelados e licenciaturas. No Quadro 9, a seguir, constam as instituições de ensino que compõem a REDE do CSUCA/SICEAVES:

Quadro 9 - IES membros do CSUCA/SICEAVES:

IES	PAISES	HOME PAGE
Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC	Guatemala	www.usac.edu.gt
Universidad de El Salvador -UES	El Salvador	www.ues.edu.sv
Universidad de Belize - UB	Belize	www.ub.edu.bz
Universidad Nacional Autónoma de Honduras-UNAH	Honduras	www.unah.edu.hn
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Marazon -UPNFM	Honduras	www.upnfm.edu.hn
Universidad Nacional de Agricultura -UNAG	Honduras	www.unag.edu.hn
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAM –Managua	Nicaragua	www.unam.edu.ni
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAM – León	Nicaragua	www.unaleon.edu.ni
Universidad Nacional de Ingeniería UNI - Managua	Nicaragua	www.uni.edu.ni
Universidad Nacional Agraria de Nicaragua-UNA	Nicaragua	www.una.edu.ni
Universidad de Costa Rica -UNA	Costa Rica	www.una.ac.cr
Tecnológico de Costa Rica -TEC	Costa Rica	www.tec.ac.cr
Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica - UNED	Costa Rica	www.uned.ac.cr
Universidad Técnica Nacional de Costa Rica - UTN	Costa Rica	www.utn.ac.cr
Universidad de Panamá -UP	Panamá	www.up.ac.pa
Universidad Tecnológica do Panamá -UTP	Panamá	www.utp.ac.pa
Universidad Autónoma de Chiriquí -UNACHI	Panamá	www.unachi.ac.pa
Universidad Especializada de las Américas - UDELAS	Panamá	www.udelas.ac.pa
Universidad Marítima Internacional de Panamá - UMIP	Panamá	www.umip.ac.pa
Universidad Autónoma de Santo Domingo -UDASD	República Dominicana	www.uasd.edu.do

Fonte: www.scuca.org adaptado pela autora em 16/03/2016.

A referência é uma forma de evidenciar o quanto tem se tornado relevante para uma parcela significativa de instituições de ensino superior manter-se associada a uma Rede Regional, simbolizando, de alguma forma, a revelação da aceitabilidade de sua qualidade, permitindo participar de processo de mobilidades e cooperações entre países da mesma região, na possibilidade de desenvolvimento institucional, dentre outras. No caso, aqui, da América Central, onde se percebe a importância do CSUCA

para o desenvolvimento da cultura da autoavaliação, foi possível perceber a evolução do Conselho nas discussões dos processos de avaliação voltados para a Acreditação da Qualidade.

O CSUCA conta com um *Sistema de Información Regional sobre Educación Superior de Centroamérica – SIRESCA*⁵⁹, um banco de dados com informações das instituições associadas, entre os quais número de matrículas, egressos, tipos de cursos, recursos humanos, informações relativas ao corpo docente, financeiro, ofertas acadêmicas, dentre outras, em modos descritivos e estatísticos, refletindo-se, assim, como uma estratégia de acesso a informações. No ano de 2016, o CSUCA, em sua *homepage*, deu destaque a um evento considerado por este Conselho como o mais importante: *El VIII Congreso Universitario Centroamericano*, com o tema *Educación Superior e Integración Regional*.

6.1.2 UDUAL – Rede da Associação de Universidades da América Latina e Caribe⁶⁰



A Rede da Associação de Universidade da América Latina e Caribe – UDUAL, foi criada em 22 de setembro de 1949 pelo acordo do primeiro Congresso de Universidades da América Latina, na Guatemala, e, em 1962, passou a ter sua sede permanente na cidade universitária da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). É considerada uma das organizações universitárias mais antigas do continente latino, cuja criação é vinculada à defesa da autonomia universitária, à cooperação entre as instituições públicas de ensino superior e aos profissionais que atuam nesse nível.

⁵⁹ Fonte: <http://siresca.csuca.org/sistemas> Acesso em 19/03/2016.

⁶⁰ Página acessada www.udual.org/ em 21/05/2015.

Na carta das universidades latino-americanas, firmada na III Assembleia Geral, na Argentina, em 1959, definem-se alguns objetivos⁶¹ que se considera de destaque para compreender a importância de trazer a UDUAL para a discussão sobre os movimentos de vanguarda em matéria de integração e cooperação da Educação Superior na América Latina.

Promover o intercâmbio acadêmico tanto dos professores e alunos, como de investigadores e graduados; assim como a criação e divulgação de diversas publicações que facilitem a comunicação, o entendimento e a convivência entre as universidades afiliadas. Contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade livre pacífica e democrática em favor dos ideais de unidade latino-americana, de respeito à dignidade humana e de justiça social. Propiciar que as universidades sejam instrumentos que coadjuvem com o desenvolvimento social, econômico e cultural tanto do seu entorno local, como em o mais amplo contexto da América Latina. [...] (UDUAL, 2008, p. 1).

Em sua organização, a UDUAL constitui-se de uma Assembleia Geral que funciona como um órgão supremo que integra o grupo de Reitores das Universidades filiadas; um Conselho Executivo formado pelo Presidente eleito pela Assembleia Geral, vice-presidentes regionais, vice-presidente de organizações e Redes, e o Secretário geral. A escolha dos membros dos organismos constitutivos da UDUAL parte da vontade dos representantes das instituições filiadas e organismos de cooperação e estudos, entre os quais a *Unión de Escuelas y Facultades de Arquitectura de América Latina* (UDEFAL), *Asociación Latino-americana de Facultades y Escuelas de Contaduría Pública* (ALAFEC), *Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Economía de América Latina* (AFEIEAL), *Asociación Latino-americana de Escuelas y Facultades de Enfermería* (ALADEFE), *Asociación Latino-americana de Escuelas y Facultades de Medicina* (ALAFEM), *Organización de Facultades, Escuelas y Departamentos de Odontología* (OFEDO), *Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina* (AFEIDAL) e a *Red de Programas Universitarios de Investigación em Salud de América Latina* (RED PUISAL). A UDUAL possui como eixo central o estabelecimento de cooperações que viabilizem a melhora da qualidade acadêmica das IES filiadas, e, para tanto, tem a preocupação com o asseguramento da qualidade das filiadas.

A UDUAL promove ações com o objetivo de fortalecer a discussão em torno do asseguramento da qualidade da Educação Superior na América Latina, e passou a

⁶¹ Fonte: <http://www.udual.org/UDUAL/objetivo.htm>

incluir o tema da Acreditação e Avaliação em sua agenda, traçando objetivos para alcançar essa qualidade que promoveria a construção da “Sociedade do Conhecimento” entre os países latinos. Por exemplo, a criação de um Sistema Latino-americano de Avaliação, Acreditação e Certificação para a América Latina e Caribe, e o projeto “Universidade do Século XXI”. Ambos tratam da constituição de um sistema sólido de Educação Superior a partir da integração e cooperação de uma Educação Latina de Qualidade.

Darei destaque, aqui, ao SEACESALC – *Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior em América Latina y el Caribe*, que faz parte do projeto “Universidade do Século XXI”, instituído na XVI Assembleia Geral da UDUAL, como uma iniciativa para estabelecer um Sistema Latino-americano de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. Através da formação de um grupo de especialistas em avaliação, representantes de Universidades afiliadas formam o denominado Grupo Técnico, com os seguintes objetivos:

- Contribuir para o melhoramento da qualidade da Educação Superior na América Latina e no Caribe;
- Integrar os processos de avaliação e planejamento universitário;
- Formar recursos humanos capacitados para instrumentalizar em suas instituições, a autoavaliação e a avaliação externa;
- Apoiar as IES para enfrentar os processos de acreditação de programas e certificação de profissionais (UDUAL/RIEVs.c, 2008, p. 5, tradução nossa).

O programa SEACESALC envolve a perspectiva de avaliação mais centrada na discussão com as afiliadas dos processos e na capacitação, mas seu grande diferencial está na articulação entre os resultados da avaliação com o planejamento universitário, conforme consta em seus objetivos. Outra questão interessante de destacar está relacionada à composição do Sistema de Avaliação, Acreditação e Certificação, feita por especialista na área da avaliação, representantes das Universidades, o que deve resultar em algum impacto nas relações com as universidades acreditadas. Percebo, em meus estudos, que a experiência da UDUAL é pioneira na ressignificação do papel da Acreditação e avaliação da qualidade da Educação Superior na América Latina.

O reconhecimento internacional da qualidade da Educação Superior no grupo de IES filiadas tem, entre outros pontos, ocupado a agenda de atividades da UDUAL,

em especial no início do novo século. No ano de 2016, a UDUAL intensificou sua agenda de eventos científicos, visando à inserção de temas cooperação, boas práticas, acreditação e internacionalização. Considerando-se as informações em sua *homePage* encontra-se *Internacionalización y Buenas prácticas: elementos fundamentales para la acreditación*, evento ocorrido em Neiva, na Colômbia, em 27 de maio de 2016, sobre processos de adesão ao ENLACES⁶² /UNESCO, como forma de intensificar os processos de cooperação e fortalecimento dos filiados e organismos cooperados.

A UDUAL inclui, ainda, nas possibilidades de crescimento, o que vem desenvolvendo desde ano de 2016, por exemplo, a parceria para cooperação entre a UDUAL e o grupo Coimbra⁶³, com destaque para a possibilidades de cooperação para além das fronteiras dos países latino-americanos, atravessando o Atlântico rumo aos países europeus.

6.1.3 AUGM – Rede da Associação de Universidades do Grupo Montevideú



Em 9 de agosto de 1991, durante a Reunião de reitores das universidades de Buenos Aires (Argentina), Nacional de entre Rios (Argentina), Nacional de la Plata (Argentina), Nacional do Litoral (Argentina), Nacional do Rosário (Argentina), Nacional de Asunción (Paraguai), Federal de Santa Maria (Brasil) e de La República (Uruguai),

⁶²ENLACES, Espacio Latino-americano y caribeño de Educación Superior, pertencente a UNESCO. Fonte: www.enlaces.org Acesso em 20/06/2016.

⁶³ O grupo Coimbra de Universidades brasileiras - GCUB foi constituído em 27 de novembro de 2008. Apresenta como missão “promover a integração interinstitucional e internacional, mediante programas de mobilidade docente e discente, contribuindo para o processo de internacionalização soberana da Rede universitária nacional com suas contrapartes estrangeiras. É responsável por programas para internacionalização das Universidades brasileiras com países como México, França, Portugal, Suíça, Canadá, Colômbia, Peru entre outros.” www.grupocoimbra.org.br Acesso em 20/06/2016.

surgiu, com propósitos de integração, uma associação dessas universidades denominada Rede da Associação de Universidades do Grupo Montevideu.

A Rede da AUGM tem como objetivos para com a Educação Superior:

- Contribuir para os processos de integração a nível regional e sub-regional;
- Fortalecer sua capacidade de formação de recursos humanos, de investigação e de transferência de conhecimentos;
- Realizar atividades de educação continuada com o fim de contribuir para o desenvolvimento integral de suas populações e de sua sub-região;
- Consolidar massa crítica de informação em áreas estratégicas;
- Fortalecer as estruturas de gestão das universidades integrantes;
- Intensificar as interações com a sociedade em seu conjunto; (AUGM, 2006, p. 12).

Atualmente, o Grupo Montevideu conta com a inserção de universidades dos países Chile e Bolívia, tendo em seu quadro de participantes 22 universidades públicas⁶⁴. Para participar do Grupo Montevideu é condição que sejam públicas e estejam dispostas a compartilhar seus recursos humanos e materiais para a cooperação.

O Grupo Montevideu mantém uma estrutura de funcionamento acadêmico interno, perfazendo Núcleos Disciplinários, Comitês Acadêmicos, Programas de Mobilidade Estudantil e Docente, além de Jornadas Científicas para Jovens Investigadores. A AUGM considera "(...) seu caráter precursor no qual se pode qualificar como o produto mais original do MERCOSUL: a inteligência" (AUGM, 2006 p. 20).

A AUGM, quanto à temática deste estudo, também é uma das pioneiras em estudos sobre cooperação e integração em matéria de Educação Superior, tendo como foco a Avaliação da Qualidade da Educação Superior, através de seu *Núcleo Disciplinario de Evaluación Institucional, Planeamiento Estratégico y Gestión Universitaria* (1996), sob a coordenação inicial da Universidade Federal do Paraná (Brasil) e da Universidade Nacional do Litoral (Argentina). Esse núcleo de Avaliação destaca-se por seu caráter integrador em matéria de avaliação. Seu propósito de criação de um espaço para o desenvolvimento de processos de avaliação institucional

⁶⁴Fonte [http:// www.grupomontevideo.edu.uy/index.php](http://www.grupomontevideo.edu.uy/index.php)

das universidades impulsiona a discussão em torno da necessidade de discutir a sua sistematização – o delineamento de diretrizes para a avaliação das universidades latino-americanas.

A AUGM é reconhecida no meio acadêmico mundial, no qual atua como parceira da UNESCO desde 20 de julho de 1995, mediante Acordo Geral firmado. Também é parceira do Grupo Coimbra (Portugal), União Europeia, CNPQ (Brasil), Programa de Mobilidade de estudantes de graduação da OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos), Programa “*The Global Compact*” da ONU (Organização das Nações Unidas), Projeto de Cooperação Científica Regional (Instituto Pasteur – Paris), do GUNI, Global University Network for Innovation, dentre outros de igual relevância (AUGM, 2006).

A Associação tem manifestado sua posição em diversos eventos nacionais, regionais e internacionais, propondo a preservação de uma Educação Superior pública de qualidade para todos. Alguns documentos, entre os quais a “*Declaración de la AUGM ante la Conferencia Regional de Educación Superior*⁶⁵” explicitam esse pensamento:

4 - América Latina e o Caribe devem assumir o compromisso militante de impulsionar, na próxima Conferência Mundial da Educação Superior, a firme posição de reconhecimento da Educação Superior como um bem público social, garantido a todos, com resguardo de sua qualidade e a sua soberania nacional, um marco de cooperação internacional solidária, que atenda as grandes desigualdades existentes (AUGM, 2008, p. 1, tradução nossa).

Para Júlio Theiler, Secretário Acadêmico da AUGM, no período de 2005-2007, o programa de mobilidade estudantil e docente do Grupo Montevideu proporcionou uma influência positiva à atual experiência exitosa do MERCOSUL Educativo: “tal é o caso da AUGM, no qual as universidades têm ascendido a um nível superior de trabalho, gerando ações como mobilidade estudantil e de docentes” (AUGM, 2006, p. 46, tradução nossa).

Pensar em movimentos pioneiros na discussão de questões como mobilidade estudantil, equivalência de títulos e cursos, programas conjuntos, intercâmbios entre profissionais e tecnologias tornou-se prioridade na agenda de países latino-

⁶⁵Fonte: <http://www.grupomontevideo.edu.uy/index.php?view=article&catid=55%3Adeclaracio>

americanos, visando ao desenvolvimento da qualidade da Educação Superior. Não considero esse processo de integração e cooperação puro de pretensões, pois compreender esse processo não é tarefa de fácil labor. Os movimentos que surgem na América Latina do século XX emergem na busca de valorização de seu capital cultural como pano de fundo de suas reivindicações.

6.1.4 RedES - Redes de Educação Superior/ENLACES/IESALC/UNESCO



A UNESCO/IESALC, a partir de um encontro na cidade do Panamá, considerando o crescimento dos movimentos de organização em torno de Redes que surgiam com o objetivo de discutir políticas para Educação Superior, resolveu criar uma página para aglutinar experiências de movimentos de Redes para discutir políticas para a Educação Superior, em diversas áreas, na forma de Redes de cooperação e integração. A discussão em torno de um banco de dados teve o cenário propício pela motivação da Organização Universitária Interamericana (OUI), pela *Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)* e pelo *Instituto Internacional de la Educación Superior em América Latina e Caribe (IESALC)*, que, nos dias 6 e 7 de novembro de 2008, realizaram a primeira reunião de trabalho para a constituição de um espaço legítimo de discussão e organização de dados de Redes espalhadas pelo espaço latino-americano e caribenho, para além de proporcionar a integração com organismos internacionais diversos.

Em pesquisa no *site*⁶⁶ constatei, como resultado da primeira reunião de trabalho, que o IESALC/UNESCO criou um espaço de encontros latino-americanos e caribenhos para discutir a Educação Superior, contendo como temática forte a

⁶⁶ Fonte www.iesalc.unesco.org.ve Acesso em 19/01/2015.

internacionalização. Esse espaço foi denominado ENLACES – *Espacio de Encuentro Latino-americano y Caribeño de Educación Superior*. Nesse espaço, as informações relativas a movimentos em Redes de integração e cooperação são socializadas, permitem também maior interação entre esses organismos⁶⁷, como sinaliza o objetivo deste espaço na *homepage* do ENLACES/IESALC/UNESCO:

El ENLACES busca promover actividades de desarrollo de la Educación Superior en América Latina y Caribe basadas en los principios, valores y recomendaciones aprobadas por la comunidad académica en las conferencias regional y mundial de educación superior (CRES,2008 y CMES,2009)⁶⁸

Nessa *homepage* destacam-se projetos dentro do campo de atuação do ENLACES, dentre os quais destaco o projeto de Redes de Educação Superior. O ENLACES reconhece um espaço para socializar informações sobre o desenvolvimento de organizações no módulo Redes, concebido para agrupá-las, proporcionando possibilidade de integração e participação em eventos entre as Redes, fortalecendo estratégias coletivas de desenvolvimento da Educação Superior na América Latina e Caribe.

As Redes são organismos, instituições ou associações internacionais, multinacionais que se compõem por um conjunto integrado por diversas instituições inter-relacionadas entre si de maneira permanente, multidirecional, horizontal e autonomia. Elas perseguem propósitos específicos e comuns, constituem-se em exemplos de auto-organização, de caráter espontâneo e descentralizado. (IESALC/UNESCO, 2015, página em Português)

Segundo informações coletadas por ocasião da pesquisa, o módulo RedES, como parte integrante do portal ENLACES, busca:

1) dar visibilidade as atividades , projetos e experiências dos atores institucionais da ENLACES;2) promover o fortalecimento da cooperação acadêmica solidária entre os atores institucionais da região e apoiando os colaboradores Sul-Sul, Norte-Sul e Sul-Norte e que assim se encontrem em funcionamento e estimulando novas experiências; 3) difundir e facilitar a transferência de boas práticas e experiências inovadoras que de maneira conjunta , mediante pró-iniciativas de colaboração se estabeleçam entre os

⁶⁷ Portal ENLACES consta da página www.iesalc.unesco.org.ve Acesso em 19/03/2015.

⁶⁸Os links visam a promover actividades de desenvolvimento da Educação Superior na América Latina e no Caribe, com base nos princípios, valores e recomendações adotadas pela comunidade acadêmica nas conferências regionais e globais de ensino superior. Fonte : www.iesalc.unesco.org.ve/ Acesso em 19/3/2016, com tradução nossa.

atores; 4) apoiar os processos de criação, divulgação e intercâmbio de investigações produzidas por estes atores, em variados temas da Educação Superior na região e sobre processos de gestão nestas organizações; e 5) promover a participação destas organizações em distintas atividades, programas e serviços que se promovam no espaço latino-americano. (RedeS/ENLACES/IESALC/UNESCO,2015, p.2).

A partir do que se observa no portal web do ENLACES — configurado como um espaço para as redes de educação superior (RedES) —, o ENLACES/IESALC/UNESCO⁶⁹ realizou a categorização das REDES cadastradas no banco de dados, proporcionando indicadores, números de quantitativos e natureza de atuação dos movimentos de Redes. Na citação acima, é considerado relevante o movimento de Redes para discutir a educação Superior, em especial diante da possibilidade de troca, difusão e expansão do conhecimento na região latino-americana e caribenha.

Quadro 10 - Categorias do RedES/ENLACES/IESALC/UNESCO



Fonte: http://www.iesalc.unesco.org.ve/images/stories/Redes/imagenes_extras/estructura_es.gif

No estudo realizado pela IESALC, a categorização atende a concepções de atuação das Redes, discutidas com os participantes em reuniões de instalação do espaço ENLACES. A seguir, inclui-se o quadro descritivo das categorias de RedES.

⁶⁹ Fonte www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&vi... Acesso em 19/03/2015 com tradução nossa.

Quadro 11 - Quadro descritivo das normativas de categorização do RedES

RedES Regionais	RedES Nacionais	RedES Temáticas	Agências e Organismos
São Redes universitárias ou Redes institucionais que em sua origem de ação envolvem mais de um país da América, podem ser associações não governamentais ou de quase-governo.	São Redes ou organizações cujo marco de ação é o solo nacional, porém, sua atuação envolve um contexto internacional.	São Redes ou organismos que desenvolvem temas específicos dentro do campo da Educação Superior, seja na área da investigação ou comunidade acadêmica.	São organizações institucionais cujo marco de atuação é internacional, especializadas em distintos campos de ação, consideradas de cooperação, apoio e fomento à Educação Superior.
<p>Intercontinentais:</p> <p>Envolve o conjunto de Redes e agências de governo ou não governamental cuja área abarca mais de um continente;</p> <p>Inter-regionais:</p> <p>São Redes organizadas por Universidades ou/e organizações de Educação Superior que tem atividades na sub-região da América Latina e o Caribe;</p> <p>Sub-regionais:</p> <p>São Redes organizadas por Universidades e/ou Instituições de Educação Superior que trabalham somente na América Latina e o Caribe.</p>	<p>Conselhos de Reitores e Associações de instituições de Educação Superior:</p> <p>São organizações que agrupam representantes de universidades e instituições de Educação Superior;</p> <p>Organismos de apoio e Cooperação:</p> <p>São organismos cuja área de atuação pode ser considerada de cooperação, apoio e fomento à Educação Superior. Porém, apesar de serem nacionais, sua atuação é em nível internacional.</p>	<p>Esta Categoria está dividida em duas subcategorias:</p> <p>Associações da Comunidade acadêmica;</p> <p>Organizações de investigação na Educação Superior</p>	<p>Esta Categoria está dividida em duas subcategorias:</p> <p>Organismos internacionais de apoio e cooperação em Educação Superior;</p> <p>Organismos Internacionais.</p>

Fonte: www.iesalc.unesco.org.ve/ acessado em 19/03/2015, informações adaptadas ao quadro. Tradução Nossa.

É de importante destaque o trabalho realizado pelo IESALC, pois era necessário o mapeamento das REDES. É nesse mapeamento que se encontra, na categoria REDES REGIONAIS, em que estão classificadas as Redes objeto deste estudo, a RIACES - *Red Iberoamericana para el aseguramiento de la Calidad em la Educación Superior*, e, na categoria agências e organismos internacionais, a REDE RANA –*Rede de Agências Nacionais de Acreditação*, criada pelo setor do MERCOSUL Educativo.

O banco de dados sobre a atuação de Redes – o RedES, sua categorização e a organização de momentos de encontro entre Redes e organismos, proporciona a integração em matérias diversas com o objetivo de implementar a colaboração entre membros da mesma região e inter-região. A temática da organização em Redes passa a ser fortalecida pela iniciativa da IESALC/UNESCO. Neste estudo darei destaque especial ao tema da Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. Assim, passo a discutir o papel de Redes Regionais em matéria de Acreditação e Avaliação.

6.2 REDES INTER-REGIONAIS E SUB-REGIONAIS EM MATÉRIA DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AL&C

Com a confirmação de um espaço de integração e cooperação em matéria de educação superior, já mencionado, a partir das experiências de movimentos que passaram a se organizar em Redes para tratar de assuntos específicos voltados à temática da qualidade da oferta da educação superior e seu reconhecimento internacional, a temática dos movimentos em Redes passou a ocupar a agenda de reuniões dos países da América Latina e Caribe, com destaque para o movimento de Redes que propõe a Acreditação e a Avaliação da Qualidade da Educação Superior.

A temática da Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior atrelada aos sistemas nacionais de avaliação penetra de modo recorrente nas discussões sobre qualidade. Na base dos discursos dos atores que compõem essas Redes, a Acreditação e a Avaliação passam a merecer destaque, e instrumentos de reconhecimento dessa qualidade, através da avaliação. Nessas Redes, inter-regionais e sub-regionais, o objetivo é Acreditar – dar reconhecimento tanto às IES quanto às agências nacionais de avaliação. Nesse propósito, Redes foram criadas para assumir a Acreditação Regional e Internacional; Redes de Acreditação e Avaliação regionais que são acreditadoras de sistemas nacionais de avaliação ou agências nacionais associadas a essa Rede.

No estudo das Redes do ENLACES/IESALC/UNESCO, analisando o quadro de categorias do RedES, destaco Redes regionais que tratam da questão da Acreditação e Avaliação. Para este estudo escolhi dois casos⁷⁰: um dentro da classificação regional, a *RIACES – Red Iberoamericana para la Calidad de la Educación Superior*; e outro caso, classificado dentro da categoria agências e organismos internacionais, a MERCOSUL/RANA

6.2.1 RIACES - Red Iberoamericana para la Calidad de la Educación Superior

A RIACES – *Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* — se instalou em Buenos Aires, em 2003, sendo uma associação de Agências de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior⁷¹. A RIACES surgiu, em 2002, por ocasião da Conferência sobre “*Qualidade, Transparência e Acreditação da Educação Universitária*”, em Madri, quando representantes de agências e governos de países da América Latina e Caribe (Argentina, Colômbia, Cuba, Chile, México e Guatemala), motivados pela presença da ANECA⁷², Espanha, resolverem criar uma Rede de discussões sobre o asseguramento da qualidade da Educação Superior ibero-americana, considerando o contexto de tendências internacionais para o surgimento de REDES REGIONAIS que discutissem em termos de cooperação e apoio mútuo. A Rede RIACES teve sua sede, inicialmente, nas dependências da Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU), na Avenida Santa Fé, n. 1.385, 2º andar, bairro Recoleta, Buenos Aires, Argentina, sob a presidência do Dr. Ernesto Villanueva. Atualmente, a presidente da REDE RIACES é a Dra. Claudia Maffini Griboski, do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP/BRASIL, com a sede nas dependências da ANEAES – Agência nacional de Avaliação e Acreditação da

⁷⁰ Os dois casos foram explorados na dissertação de mestrado que escrevi intitulada *As Redes de Agências de Avaliação da Qualidade e Acreditação da Educação Superior na América Latina*, PPGEDU/UFRGS, 2010.

⁷¹ Fonte: <http://www.riaces.net/>

⁷² A ANECA, criada em 19 de julho de 2002, em função da Lei Orgânica de Universidades prevê o estabelecimento das bases para a criação de uma agência nacional que assegure a qualidade do sistema universitário espanhol.

Educação Superior, situada na rua Yegro, nº930, na cidade de Assunção, no Paraguai. Na sua constituição, a

REDE RIACES surgiu com o propósito de facilitar a participação das agências e organismos de Avaliação e Acreditação dos países membros por meio de intercâmbio e de cooperação em matéria de Educação Superior. Possui uma estrutura organizacional horizontal, o que caracteriza o trabalho em Rede, com a proposta de se tornar um veículo de integração entre os países, sendo uma estratégia para disseminar repostas comuns, conjuntas e coordenadas acerca dos desafios da Educação Superior diante do processo de globalização. (SANTOS, 2010, p. 89-90).

Para atender seus propósitos de criação, a RIACES, com apoio da IESALC/UNESCO, da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e do CSUCA, estabeleceu, através da cooperação e o intercâmbio fronteiriço entre países Ibero-americanos, um sistema de “boas práticas” de melhoramento contínuo, definição de um conceito de qualidade comum na América Latina pelo processo de Acreditação com avaliação externa internacional. A proximidade com a Agência Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, que se fortalecia na Espanha, a RIACES propôs o objetivo geral “[...] de contribuir para a melhora da qualidade do sistema de educação superior mediante a avaliação, certificação e acreditação da educação, de professores e instituições.” (AGÊNCIA, [s.d., s.p.]).

No processo de criação da RIACES consta, nas Atas consultadas por ocasião de visitas *in lócus*, o papel da coordenação do Conselho Nacional de Acreditação da Colômbia que organizou uma ata de intenção, denominando-a Segunda Reunião da Rede, no Seminário Internacional “Educação Superior, qualidade e Acreditação” (10-12 jul. 2002). Por ocasião desse Seminário foi constituída uma Comissão promotora, composta e integrada por Ernesto Villanueva (CONEAU, Argentina), José Revelo (CNA, Colômbia), Nora Espíndola (JAN, Cuba), Maria José Lemaitre (CNAP, Chile), Ismael Crespo (ANECA, Espanha), Rocío Llarena (COPAES, México) e Francisco Alarcón (CSUCA, Guatemala). Essa Comissão teve o objetivo de estruturar a REDERIACES (SANTOS, 2010).

A RIACES possibilitará a criação de um espaço amplo de conhecimento mútuo, cooperação técnica e intercâmbio humano e intelectual entre os sistemas universitários, potencializando fins similares que presidiram a criação de agências e unidades de avaliação e Acreditação em cada país. (RIACES, 2002, p. 2).

A Comissão designada para a criação da RIACES, como ato de fortalecimento da proposta da REDE, promoveu a assinatura de uma Declaração, em 27 de novembro de 2002, em Madri, por parte dos Ministros da Educação de países envolvidos na Comissão promotora – Argentina, Colômbia, Cuba, Chile, Espanha, México e Guatemala. No ano de 2003, a Comissão promotora apresentou o primeiro Plano de Trabalho coordenado pelo representante de Cuba - Nora Espindola. A REDE RIACES passou a funcionar com expectativas de seus membros de que essa Rede contribuísse de forma significativa para o fortalecimento das agências dos países membros. Na pesquisa realizada entre 2008-2009 (SANTOS, 2010) é visível, na fala de entrevistados, a preocupação com o fortalecimento das agências no mecanismo de Rede:

Tem uma rede mundial que tu conheces que é INQAAHE, que está atualmente apoiando os desenvolvimentos regionais nas diferentes áreas. Isto é uma grande oportunidade, mas os países ou as agências nacionais não podem participar sozinhas das redes internacionais, tendo de estarem agrupados em uma rede regional para participar deste sistema mundial de redes de acreditação, o que é muito oportuno (Entrevistado D2, 2009, tradução nossa).

As pautas das reuniões com os membros constituintes da RIACES tinha sua centralidade na vontade de apoiar movimentos de cooperação, integração e de iniciativas em seus países, de instituir mecanismos de asseguramento da qualidade da Educação Superior, ou fortalecer os que já existiam, além de incentivar a coesão regional em matéria de Avaliação e Acreditação. Esse movimento consolidou-se, como revela a entrevista com um dos participantes dessa Comissão (SANTOS, 2010 p. 89):

Essas discussões sucederam-se até o final de 2001, e em 2002, finalmente, criou-se um conjunto de relações pessoais entre pessoas dedicadas à temática da Avaliação e da Acreditação, porque estavam em agências de Acreditação ou porque lhes interessava o tema e estavam no governo. Então, finalmente, se juntou tudo isso em uma reunião que te digo que no ano de 2003 fundou a Rede. (Entrevistado D1, tradução nossa).

A REDE RIACES fortaleceu sua proposta com a inserção das agências dos países membros que passaram a fazer parte dessa Rede: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, México, Nicarágua, Panamá e Paraguai, os quais ainda se encontram em condições muito diversas de processos de Acreditação e Avaliação da qualidade da Educação Superior entre os Sistemas. Mas essa integração, em 2009, estava em fase muito inicial. À

época da pesquisa da dissertação de Mestrado, países membros como o Brasil não tinham em sua agenda discussões sólidas acerca dos processos de Acreditação discutidos em fórum internacional, como propunha a RIACES. Passados sete anos desde a pesquisa mencionada, considerando-se os acompanhamentos feitos durante esse período, é possível dizer que o governo brasileiro— através de seus representantes MEC, CAPES e INEP — passou a incluir a pauta da Acreditação na agenda de suas agências de avaliação da Educação Superior.

A rede RIACES passou a integrar o circuito internacional de REDES de asseguramento da qualidade e acreditação da educação superior, e estabeleceu parcerias, convênios e admitiu, como membros as Redes europeias, com destaque para ALCUE⁷³ – Cúpula América Latina-Caribe-União Europeia, com o objetivo de integração com a União Europeia⁷⁴, os membros CSE, CAPES e ADAAC, na condição de membro de pleno direito⁷⁵, e o CINDA, como membro associado⁷⁶, que passou a participar como forte parceiro na socialização de experiências de Acreditação e Avaliação da Educação Superior. Além dessas importantes associações, destaco a inserção da Rede RIACES na RedES do ENLACES/IESALC/UNESCO, considerando sua relevância em matéria de asseguramento da qualidade, através de processos de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, para os países membros dessa Rede. A Rede RIACES tem conquistado espaço ao lado de Redes de referência internacional,

⁷³Esse Espaço tem por origem a Conferência do Rio de Janeiro, de 1999, na qual os Chefes de Estado e Governo expressaram a vontade política de intensificar as relações e identificaram o Ensino Superior como uma das prioridades de ação. Os principais objetivos e metas foram estabelecidos na Conferência de Ministros da Educação ALCUE que ocorreu em Paris no ano 2000. (COOPERAÇÃO, [s.d., s.p.]).

⁷⁴Para a construção do Espaço de Ensino Superior ALCUE são promovidas ações que estimulem e facilitem o intercâmbio e a circulação de estudantes, docentes, investigadores, pessoal técnico e de gestão dos sistemas de Ensino Superior; a promoção da cooperação entre instituições de Ensino Superior, universitárias e não universitárias; aprofundamento do conhecimento mútuo dos sistemas de Ensino Superior; troca de informações no intuito de facilitar a comparabilidade de títulos; promoção de debates, especialmente aqueles que possam contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Superior nos países da América Latina, das Caraíbas e da União Europeia. (COOPERAÇÃO, [s.d., s.p.]).

⁷⁵ Segundo o Estatuto da RIACES, são membros de pleno direito “os organismos sub-regionais de Acreditação e Avaliação; agências governamentais ou instituição competente para a fixação das políticas de Educação Superior relativas à qualidade e Acreditação.

⁷⁶Membros associados “são organismos internacionais que se dedicam especialmente à Educação Superior e que atuam na área Ibero-americana (RIACES, 2 003, p.2, Tradução NOSSA).

inserindo a questão da qualidade na pauta das políticas para avaliação da qualidade da Educação Superior que extrapolam a América Latina e a região do Caribe.

No cenário atual⁷⁷, constam na composição, como membros da RIACES: a **Bolívia** (Ministerio de Educación); **Brasil** (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES); **Chile** (Comisión Nacional de Acreditación – CNA, Consejo Superior de Educación – CSE, Centro Universitario de Desarrollo – CINDA, Agencia Acreditadora para la calidad de la Educación Superior Qualitas); **Colombia** (Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Acreditación); **Costa Rica** (Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior - SINAES); **Cuba** (Junta de Acreditación Nacional - JAN); **El Salvador** (Ministerio de Educación de El Salvador); **España** (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA); **México** (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior – Copaes, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.- CIEES); **Nicaragua** (Consejo Nacional de Universidades – CNU); **Panamá** (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), Universidad de Panamá); **Paraguay** (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior – ANEAES); **República Dominicana** (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología - MESCyT); **Uruguay** (Ministerio de Cultura y Educación - MEC); **Venezuela** (Sistema de Evaluación Académica); Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI); Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA); Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA); Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Segundo consulta feita ao Estatuto da RIACES (2003), atualizada pela disponibilidade do Estatuto RIACES modificado (2016), a REDE tem a proposta de ser uma associação de agências e organismos de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior sem visar ao lucro, pretendendo ser independente

⁷⁷ Fonte: www.riaces.org/ Acesso em 19/03/2015.

de qualquer governo dos países membros. São órgãos da Rede a Assembleia-Geral, o Comitê Diretivo, a Presidência e a Secretaria, com destaque para o papel de gestão do Comitê Diretivo na condução das atividades da RIACES. Os representantes dos membros da agência (Assembleia-Geral) escolhem a Presidência do Comitê, o eleito torna-se também Presidente da RIACES. É função do Comitê Diretivo cumprir a agenda de decisões tomadas em Assembleia.

No ano de 2016, constavam como membros do Comitê Diretivo a Dra. Claudia Maffini Griboski – Presidente da RIACES (INEP/Brasil), Dr. Jairo Alfonso Téllez Mosquera – Vice-presidente (CNA/Colômbia), Dr. Raúl Aguilera Méndez –Secretário (ANEAES/Paraguai), Msc. Lea Azucena Cruz –Tesoureira (CCA), Guillermo Lorenzo Gómez Olmedo – Membro (CONEAU/Panamá), Dr. Enrique Gutiérrez López – Membro (CIEES/México), e o Arq. Luis Roberto Leal Paz – Membro (ACAAI/Guatemala) (RIACES, 2016).

O orçamento da REDE RIACES provém de quotas anuais pagas pelos membros, de organismos governamentais e não governamentais e das doações especiais de membros da REDE. Para alguns representantes de membros da REDE o orçamento financeiro da RIACES não apresenta sustentação, apesar de esforço para implementar alternativas que o viabilizem (SANTOS,2010, p. 101).

Temos um aporte de quotas. Se bem que se ganha pouco dinheiro. Através da REDE temos pagado as viagens, as reuniões, nossos membros, e temos coberto certos custos de pessoal técnico da capacitação, dos estagiários, etc.. Com o Banco Mundial através da UNESCO, estamos dispendo da capacidade de ter um plano anual e executá-lo. (Entrevistado D2, 2009, tradução nossa)

Cada país paga uma quota muito pequena. Agora temos fundos graças à atuação da presidência nos últimos três anos, que articulou parcerias para financiamento de projetos da RIACES. (Entrevistado D1, 2009, tradução nossa)

Nas pautas das atas de Reuniões ocorridas em 2005 consta uma proposta de *Proyecto de Fomento al Aseguramento de la calidad* (SANTOS,2010). Nessa proposta, o presidente da RIACES propõe que se avalie a possibilidade de fomento das atividades da Rede por parte do Banco Mundial (BM). Em consulta recente⁷⁸ à página oficial do Banco Mundial/UNESCO foi possível encontrar a RIACES no rol de projetos financiáveis na categoria Educação Superior/Redes de Execução -

⁷⁸ Fonte:<http://www.unesco.org/new/en/education/.../quality-assurance/gipac> consulta feita em 10/10/2015 (tradução nossa).

Organizações não governamentais regionais (2011-2016), pertencentes ao GIQAC – *Global Initiative for Quality Assurance Capacity*⁷⁹, fruto de uma parceria entre o Banco Mundial e a UNESCO, para apoiar processos de garantia da qualidade em países em desenvolvimento. No caso da América Latina, a Rede RIACES foi selecionada dentro dos parâmetros do Manual de Procedimentos Operacionais do GIQAC e de acordo com o regulamento da UNESCO. Para a minha pesquisa, este fato torna-se elemento relevante para questionar o papel das Redes dentro de perspectivas regionais de superação de modelos neoliberais. E fica a indagação: *a quem servem as Redes?*

Nesse sentido, Leite & Genro(2012) fazem uma análise contextual da questão:

As ações 'práticas' articuladas contam com o suporte técnico e financeiro de atores globais do capitalismo. Dentre eles, menciona-se, por ordem de importância, o papel da Comissão Europeia, da UNESCO e da Iniciativa Global para Garantia da Qualidade (Giqac) do Banco Mundial. A inter-relação de projetos, atores e agências é visível em ações que consomem recursos financeiros no momento, mas que, no futuro, vão significar a ampliação de mercados para os produtos e serviços europeus. (LEITE, et al., 2012, p. 31-32).

O Foco da RIACES é o apoio para o asseguramento da qualidade das Agências e dos Sistemas nos países membros, como socialização de informações acerca dos processos de Acreditação e Avaliação, o incentivo a iniciativas de novas Agências ou Sistemas, instituindo, como meta, em seus Planos de Trabalho (2008), a Autoavaliação e a Avaliação externa dessas Agências. Essa meta acompanha as discussões em termos de credibilidade das próprias Agências ou Sistemas de Acreditação e Avaliação da qualidade, reconhecida internacionalmente (RIACES, 2008). É com essa proposta que se delinea o conceito de Acreditação, Avaliação e de Agência da RIACES.

⁷⁹ Em 2007, o BM e a UNESCO estabeleceu uma parceria que lançou a Iniciativa Global para a capacitação em garantia da qualidade – GIPAC, com o objetivo de apoiar a evolução da garantia da qualidade do ensino superior em países em desenvolvimento. www.unesco.org/gipac/

Processo para reconhecer ou certificar a qualidade de uma instituição ou de um programa educativo que se baseia em uma avaliação prévia dos mesmos. O processo é executado por uma agência externa às instituições de Educação Superior. A acreditação ou certificação reconhece a qualidade dos programas ou das instituições acreditadas. Existe também acreditação internacional realizada por agências de outros países. Supõe a avaliação a respeito de indicadores e critérios de qualidade estabelecidos previamente por uma agência ou organismo acreditador. O procedimento inclui uma autoavaliação da própria instituição, assim como uma avaliação por uma equipe de especialistas externos. As agências e organismos acreditados são por sua vez acreditados regularmente. Em todo caso é uma validação de vigência temporal, [...] (RIACES, 2005, p. 1, tradução nossa).

Esses processos de Acreditação Experimental Regional de Carreiras de Graduação foi um dos grandes desafios assumidos pela Rede a partir de seu projeto, em 2007, que se desenvolve para apoiar as agências existentes na região. Em 2008, as dimensões políticas da RIACES, em parcerias com organismos de reconhecimento internacional, por exemplo, a IESALC, INQAAHE, ALCUE, OEI e CANQATE, consolidam-se positivamente na visão dos entrevistados:

O processo de Rede é basicamente compartilhar experiências, ter cooperação horizontal [...] Nós conseguimos fazer atividades mais sistemáticas, que passam por intercâmbios de pessoal, a capacitação, a cooperação e, ultimamente também se fazem outras atividades internacionais de Acreditação. Estes atos avaliativos que por agora são de caráter experimental e que dão o impulso para que sejam realizados pelas agências nacionais, mas com a perfeição que intervém para que outros apliquem nos processos avaliativos, normas criadas pela Rede, normas de qualidade de valor internacional. (Entrevistado D2, 2009, tradução nossa).

[...]O que acontece é que RIACES está em acordo com agências nacionais... Sempre se faz tudo através da agência. Nós temos política muito forte de fortalecer a agência nacional [...] (Entrevistado D1, 2009, tradução nossa).

A RIACES, entre os anos de 2007 e 2009, após ter implementado seus Planos de Trabalho⁸⁰, pretendendo assumir um papel similar ao de outras redes Internacionais, implantou o *Projeto CINTAS (Calidad Interna das Agências): Projeto de Asseguramento da Qualidade Interna de Agências de Acreditação e Avaliação e o Manual de Asseguramento Interno da Qualidade*. Esse projeto passou a ser

⁸⁰ Os planos de trabalho são propostos com uma série de atividades que passam pela aprovação dos membros da RIACES durante Assembleias anuais. As atividades são consideradas conforme a necessidade das agências e os propósitos da Rede, ocorrendo a indicação de ações julgadas necessárias aos interesses de seus membros. Com a organização de Comissões de trabalho formalizadas em 2003, na Ata constitutiva da RIACES, as atividades propostas são encaminhadas em forma de projetos de trabalho que se desenvolvem e se realizam mediante reuniões presenciais e virtuais pelo portal da REDE.

desenvolvido em caráter de parceria com a ANECA, CINDAS, CNA, CONEAU e JAN. Em seu documento apresenta como proposta:

[...] a definição de orientações para ajudar as agências a assegurar a qualidade de seus processos de Acreditação e Avaliação. Não pretende avaliar as agências de Acreditação e Avaliação Iberoamericanas, nem tem entre seus objetivos encontrar mecanismos que permitam demonstrar se ditas agências cumprem ou não os lineamentos da RIACES. (RIACES, 2007, p.3).

O projeto CINTAS teve sua base epistemológica e técnica construída a partir de mecanismos de asseguramento da qualidade presentes em REDES internacionais, entre as quais: INQAAHE – *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, ENQA – *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ECA – *European Consortium for Accreditation* e APQN – *Asia-pacific Quality Network*. Percebi, então, (SANTOS, 2010, p. 111) a preocupação presente nas mesas de discussões de REDES internacionais, até com o propósito de reconhecimento de seu valor:

[...] um sistema de acreditação nós privilegiamos muito o nacional, mas -como disse um ex-presidente argentino da nação, tem que ir até o latino-americano e até o mundial. Como construímos alguns códigos, alguns valores comuns, alguns valores comuns tão simples, de baixo para cima e não de cima para baixo. É muito simples dizê-lo e muito difícil fazê-lo. (Entrevistado D1,2009, tradução nossa)

Essa fala do ex-presidente, à época, da RIACES, refletiu minha percepção de que há motivação para o reconhecimento internacional da REDE. Semelhante ao que já vem sendo realizado pelo IESALC, a RIACES desenvolve estratégias para a coleta de informações, com o objetivo de sistematizar *boas práticas* em matéria de asseguramento da qualidade da Educação Superior entre as agências que compõem a REDE. Para os entrevistados é importante registrar experiências exitosas e realizadas também no marco internacional. Como parte de um projeto de *internacionalização*, a REDE Riaces passou a integrar a INQAAHE – *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, com o propósito de superar fronteiras e dialogar com outras REDES.

É importante destacar que a Riaces não tem sua criação vinculada a um acordo de governo. Sua composição, estrutura e dinâmica alicerçaram-se em posições de idealistas com firmes propósitos de criação de um espaço para discussão do asseguramento da qualidade da Educação Superior em REDE, assemelhando-se ao

de continentes ditos desenvolvidos. Retomar a discussão em torno da RIACES deve-se ao fato de ainda não ser clara a perspectiva que essa REDE assume, havendo, sob minha compreensão, dualidade, podendo ser a REDE um instrumento forte de democracia, cooperação e emancipação ou trazer consigo uma possível regulação hegemônica em tempos de capitalismo neoconservador ou, ainda, outras alternativas mais sutis e não visibilizadas.

Em recente consulta à página da RIACES⁸¹, consta nos arquivos web a XII Assembleia Geral da Rede, ocorrida em Assunção, no Paraguai, nos dias 17 e 18 de junho de 2014, como a última assembleia realizada. Naquela assembleia foi destaque a reunião para discussão das linhas de atuação da Rede como consequência da reflexão acerca da atuação da Rede até o ano de 2014. A nova proposta foi resultado do documento que encerrou as atividades, denominado Declaração de Assunção, o qual traz em linhas gerais a proposta de atuação da Rede Riaces⁸². A partir de 2015, as Assembleias gerais da Rede Riaces passaram a trabalhar na reformulação de seu Estatuto, adequando a Rede às novas metas surgidas ao longo do estado da arte da Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, emanadas em parte pelo avanço da internacionalização e dos processos de cooperação transacional.

Recentemente, nos dias 18 e 19 de fevereiro do ano de 2016, a Rede RIACES apresentou seu Estatuto reformulado disponível na sua *homepage* para consulta. Dentre outras mudanças, nota-se a de fazer atender a uma conjuntura internacional de operacionalização de Redes de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. Enfim, o que se observou como pretensão nos anos de 2008-2009 teve sua concretização através de acordos internacionais, como acordo de financiamento de organismos internacionais de fomento. Contudo, fica a referência à via de mão dupla que essa Rede possa estar assumindo, em resposta a uma Sociedade do Conhecimento, em contraposição ao conceito de Sociedades, assumindo o caráter hegemônico do modelo de qualidade através da importação de instrumentos de avaliação externos e recursos financeiros atrelados a agências do capitalismo mundial.

⁸¹ [Http://www.riaces.org/](http://www.riaces.org/) Acesso em 12/03/2015.

⁸² As informações acerca deste documento “Declaração de Assunção” e o plano de trabalho não foi possível acessar, não estão disponíveis.

6.2.2 RANA/Mercosul Educativo⁸³ — Rede de Agências Nacionais de Acreditação do Mercosul Educativo

A Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA) pertence ao Setor da Educação do Mercosul e está ligada à Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior (CRCES). A Rede RANA surgiu a partir da necessidade de efetivar os protocolos de cooperação no âmbito do Mercosul Educativo, e, para tanto, era necessário o reconhecimento da qualidade dos cursos e títulos das instituições de ensino superior. A RANA foi constituída a partir das agências nacionais de Acreditação dos países membros do Mercosul, tendo como referência o Sistema de Credenciamento de Cursos para o Reconhecimento de Títulos Universitários de Graduação – ARCUSUL, compondo, assim, uma rede de agências de Acreditação – RANA.

A criação oficial da RANA tem a mesma data da criação do Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos e Reconhecimento de títulos de graduação Universitária nos países do Mercosul – MEXA, ocorrida em 02 de abril de 2002, conforme Ata nº 1/2002, com a representação dos países associados. A efetivação de processos de Acreditação passaram a ser pauta das reuniões de ministros dos países membros do acordo do Mercosul Educativo. Na evolução da RANA, considerando-se o período da pesquisa de mestrado 2008-2009, o período de 2011-2014, quando me propus a acompanhar a evolução do processo, e precisamente o período de 2015 até a coleta de dados desta pesquisa, observei que na criação da RANA havia, em seus documentos, pouca consistência do que realmente representaria a Rede. Contudo, a partir de 2011, os documentos revelam a maturidade dessa Rede, com a consolidação de seu objetivo, que é a operacionalização do Sistema ARCU-SUL - Sistema de Acreditação de Carreiras Universitárias, com o propósito de reconhecer as titulações no Mercosul e Estados Associados.

O Sistema ARCU-SUL executa a Avaliação e Acreditação de cursos universitários, e é gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação, no âmbito do setor educacional do Mercosul. [...] No âmbito do

⁸³ Ver capítulo que trata do Mercosul e sua relação com a criação da Rede RANA, consultar SANTOS, Margareth. As Redes de Agências de Avaliação da Qualidade e Acreditação da Educação Superior na América Latina: RANA e RIACES. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre-RS: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2010.

ARCU-SUL, acreditação é o resultado do processo de avaliação por meio do qual é certificada a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, estabelecendo que satisfaçam o perfil do graduado e os critérios de qualidade previamente aprovados no âmbito regional para cada diploma.⁸⁴

A Acreditação para o Mercosul Educativo, através do sistema ARCU-SUL/RANA, representa a certificação de qualidade acadêmica dos cursos de graduação dos países associados, permitindo, assim, a mobilidade entre docentes, discente e profissionais diplomados não ligados à vida acadêmica, além de disciplinar o reconhecimento de títulos e diplomas entre países da região, pois “um sistema de credenciamento de qualidade acadêmica dos cursos de graduação facilitará a movimentação de pessoas entre países da região e servirá como apoio para mecanismos regionais de reconhecimento de títulos ou diplomas universitários”.(MERCOSUL, 2008).

A Rede RANA apresenta, atualmente, a seguinte composição:

⁸⁴ Fonte: www.edu.mercosul.int/arcusur/ consulta feita em 28/2/2016.

Quadro 12- Países/agências que compõem a RANA

País	Agência
Argentina	CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
Bolívia	CNACU – Comisión Nacional Acreditación de Carreras Universitarias Viceministerio de Educación Superior y Formación profesional
Brasil	CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
Chile	CNA-Chile – Comisión Nacional de Acreditación
Colômbia	CNA – Colombia – Consejo Nacional de Acreditación
Paraguai	ANEAES – Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Uruguai	Comisión Ad hoc de Acreditación – Ministerio de Educación y Cultura
Venezuela	CEAPIES – Comitê de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior

Fonte: www.edu.mercosul.int/arcusur adaptado pela autora.

É importante frisar que o acordo Mercosul Educativo tem como meta prioritária intensificar relações de cooperação e integração em matéria de Educação Superior, e os processos de Acreditação surgiram a partir da necessidade de reconhecer a qualidade do ensino em IES dos países associados. O objetivo da RANA é gerenciar o sistema ARCU-SUL, instrumentalizando documentos de critérios para reconhecimento mútuo de títulos ou diplomas de grau universitário para o exercício profissional em convênios ou tratados.

A dinâmica de funcionamento e as metas estabelecidas são definidas nos Planos de Trabalho do Mercosul Educativo. Atualmente, ainda vigora o Plano de

Trabalho do SEM 2011-2015⁸⁵, um planejamento que avança, inclusive na inclusão de áreas como financiamento, apresentando um balanço de como o tema foi tratado no Plano de Trabalho do SEM 2006-2010, em que a questão do financiamento marcava a ausência de monitoramento adequado, o que já no Plano de Trabalho do SEM 2011-2015 foi adequado para um sistema de monitoramento e avaliação que permitiu acompanhar as ações dos países/redes integradas ao Mercosul Educativo/RANA.

Retomando o tema da Acreditação, em 2015 a Rede RANA produziu o Manual *Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR e Estados Asociados* – Sistema ARCUSUR. O manual de procedimentos do sistema parte da experiência do MEXA⁸⁶ – *Mecanismo Experimental de Acreditación*, cuja experiência teve repercussões positivas no processo de Acreditação do Mercosul Educativo/RANA, passando a ser referencial para a instalação de um sistema oficial.

Com a implantação do MEXA, em 02 de abril de 2002 ocorreu a primeira reunião das Agências Nacionais de Acreditação – ANA, conforme Ata nº 1/2002 (MERCOSUL, 2002, s.p), com a representação da Agência Nacional da Argentina (CONEAU), e dos representantes de órgãos oficiais da Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai. Realizada em Buenos Aires, na Argentina, um dos destaques dessa reunião foram as discussões acerca dos processos de criação de Agências de Avaliação da Qualidade e Acreditação da Educação Superior na Bolívia, Paraguai e Uruguai. (SANTOS, 2010, p. 66).

É possível, destacar também o incentivo à criação de Agências de Avaliação da Qualidade e Acreditação da Educação Superior, iniciativas que surgiram a partir da experiência do MEXA. Países como Bolívia, Paraguai e Uruguai, com ajuda das equipes técnicas da Rede começaram a implantar agências nacionais de Acreditação e Avaliação, além de firmarem convênios para a certificação de qualidade de instituições e cursos através do MEXA.

O MEXA foi um programa experimental que foi avaliado em 02 e 03 de novembro de 2006, em uma Reunião Conjunta de Membros da Comissão Regional

⁸⁵ www.edu.mercosul.int/arcusur/ Acesso em 28/2/2016.

⁸⁶ Para consulta complementar sugiro a leitura do Cap.4 Rede de Agências, item 4.1.3 Os processos Experimentais de Acreditação -2001 a 2005.In Dissertação de Mestrado de SANTOS, Margareth Guerra dos. AS REDES DE AGÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E ACREDITAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: RANA E RIACES. Porto Alegre-RS: Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, 2010.

Coordenadora da Educação Superior e as Agências Nacionais de Acreditação. Seus resultados foram destacados como pertinentes para a melhoria da qualidade da formação dos cursos envolvidos. Diante do cenário que estimulou a cultura da avaliação, em 09 de novembro de 2007, na cidade de Montevideu, no Uruguai, ocorreu a XXXIII Reunião de Ministros de Educação dos países do MERCOSUL, na qual foi aprovada a criação do ARCU-SUL.

O sistema ARCU-SUL tem como proposta Acreditar cursos nos países membros e Estados associados ao Mercosul Educativo. A Rede RANA tem a tarefa de capacitar, definir diretrizes para a participação da seleção e permanência dos pares avaliadores no banco do sistema ARCU-SUL, além da criação de manuais de procedimentos para o Sistema. O sistema ARCU-SUL fica sob a responsabilidade de funcionamento na gestão da Rede RANA.

La administración del Sistema ARCU-SUR es de responsabilidad de las Agencias Nacionales de Acreditación, entidades específicas responsables de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior designadas por los Estados Parte o Asociado ante la REM. En todos los casos las Agencias deben reunir los siguientes atributos: a) Ser una institución de derecho público, reconocida de conformidad con las disposiciones legales y constitucionales vigentes en su país de origen) ser dirigida por un órgano colegiado e c) Dar garantía de autonomía e imparcialidad, estar integrada por miembros y personas idóneas, y contar con procedimientos adecuados a las buenas prácticas internacionales⁸⁷. (RANA, 2015).

Percebe-se, aqui, a preocupação com a idoneidade das agências que fazem parte da RANA, e destaque o critério da RANA ser dirigida por um órgão colegiado, instituído, atribuindo, assim, um caráter democrático à gestão do sistema. Esse é um elemento de referência para o estudo proposto, e considerando-se os graus de democracia é preciso ir ao encontro dos atores que estão a vivenciar a Rede RANA para entender esse processo de democracia.

Atualmente, a Rede RANA passa por um processo de discussão, fruto da necessária definição das metas para a Rede, dentro do Plano de Trabalho do SEM-

⁸⁷Gestão ARCU -SUR System é Responsabilidade de Agências Nacionais de Acreditação , entidades específicas responsáveis pelos processos de avaliação e de acreditação do Estado designado ou associados à educação do REM superior. Em todos os casos , as agências devem cumprir os seguintes atributos: a) ser uma instituição pública , reconhecidas de acordo com os vigenets legais e as disposições constitucionais em seu país de origem; b) ser conduzida por um órgão colegiado ec) Dar garantia autonomia e imparcialidade, ser composta por membros e pessoas boas , e adaptados às melhores procedimentos internacionais de prática. (RANA , 2015)

2016 a 2020, que foi apresentado na Reunião da Rede RANA, na cidade de Montevideu, em 17 de março de 2016(RANA, 2016). Considero que a Rede RANA, em relação aos estudos feitos em 2008-2009(SANTOS, 2010), cresceu e fortaleceu-se através de normativas que coordenam seu funcionamento, fato que na pesquisa citada ainda era bem incipiente. Hoje, consigo enxergar uma estrutura mais definida da Rede RANA⁸⁸.

Configuram, atualmente, no quadro de convocatórias, os cursos que poderão ser acreditados pela Rede RANA – e receber o Selo Mercosul⁸⁹. Conforme informações disponíveis nos documentos da Rede, os cursos disponíveis de acordo com os países de origem, são: Argentina (Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Medicina, Odontologia e Veterinária), Brasil (Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Medicina, Odontologia e Veterinária), Chile (Engenharia, Medicina e Odontologia), Colômbia (Agronomia e Medicina) e Uruguai (Agronomia e Arquitetura). A chamada para Acreditação é feita em edital disponibilizado através da *homepage* do ARCU-SUL/RANA.

Na reunião da Rede RANA, realizada em 17 de março de 2016, foi convocada a criação de comissões para estudar e apresentar proposta de acreditação dos cursos de Geologia, Economia e Farmácia. As reuniões para os estudos na área de Farmácia ocorreram em Assunção-Paraguai, de 4 a 8 de julho de 2016; na área de Geologia, em Buenos Aires-Argentina, no mês de setembro de 2016, sem data definida; e da área da Economia, em Santa Cruz de la Sierra – Bolívia, nos dias 11 e 12 de agosto. Ainda a respeito dos cursos acreditados, na ata da reunião da Rede RANA consta o curso de Engenharia Elétrica, da Universidade Nacional de São Luís, na Argentina, como um novo curso acreditado.

A Rede RANA continua sendo representada por organismos de governo, agências que têm sua manutenção provida pelo Estado, e é perceptível a ausência de atores da sociedade civil. Por outro lado, o banco de avaliadores é constituído por especialistas das diversas áreas do público e do privado, em especial são oriundos

⁸⁸ Consulta a página do ARCU-SUL onde está estruturada a Rede RANA: www.edu.mercosul.int/arcusur

⁸⁹ Padrão de qualidade destinado aos cursos acreditados pelo Mercosul Educativo/Rede RANA. Disponível para Acesso www.sic.inep.gov.br/ata

de instituições de educação superior e devem representar *experts* na área da avaliação da qualidade e da acreditação da educação superior.

Esses são alguns elementos importantes na análise das Redes, e considerar sua estrutura faz parte de um dos critérios para entender suas finalidades e alcances sociais. Apesar do banco de avaliadores, a estrutura da Rede RANA está associada às agências oficiais, e suas decisões se materializam a partir da representação dos ministérios da educação dos países membros e associados, os quais acabam definindo as regras da Avaliação da Qualidade do Ensino e da Acreditação da Educação Superior.

7 DO LADO DE LÁ DAS REDES: AS VOZES DOS ESPECIALISTAS E GESTORES QUE ATUAM NAS REDES

Do lado de lá das Redes é o jeito Tucuju?⁹⁰ de olhar o lado de lá, de quem está do lado de cá. Ao entrar na estrutura da Rede, adentrei em um espaço real, de quem regulamenta o fazer da Acreditação da Educação Superior do lado de lá da fronteira.

Os especialistas que gestam as Redes, ao participarem da socialização de suas experiências, proporcionam possibilidades de entender esta estrutura tão jovem, mas já tão enigmática.

Ao iniciar este capítulo revejo minhas crenças iniciais, as que surgiram ainda nos fazeres da primeira pesquisa – a de Mestrado —, mas que não a conduziram: ficaram nas páginas ocultas da pesquisa. Muitas inquietações tomaram minha escrita ao longo dos anos que marcam o espaço entre a pesquisa de mestrado e a tese de doutorado, dando forma a essa percepção inicial que ousei definir como *minha tese: a de que movimentos sociais de REDES de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina podem representar uma das apostas latinas para um movimento contra-hegemônico da Educação Superior Latino-americana, em que temas como asseguramento da qualidade são percebidos como movimentos em prol de um conhecimento universitário voltado para a pertinência e a responsabilidade social.*

Neste capítulo revelam-se as narrativas dos entrevistados, as quais não estão isoladas em um capítulo especial, na verdade permearam toda a escrita desta tese de doutorado, pois, a partir de algumas dessas falas o texto se movimentou em direção às questões norteadoras citadas no início deste estudo: a) *Qual(is) a(s) perspectiva(s) do discurso democrático sustenta o discurso dos atores envolvidos nas políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior no movimento de Redes?* b) *Como é concebida e trabalhada a Democracia nos movimentos de REDES de agências de Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina?* e c) *Essas*

⁹⁰Tucuju - Etnia indígena que habitava a margem esquerda da foz do rio Amazonas, onde atualmente localiza-se a cidade de Macapá capital do estado do Amapá. Tucuju é um substantivo masculino que provém do tupi-guarani. Expressão que gostamos de nos atribuir com referência à origem dos povos de nossa Macapá –Amapá.

perspectiva(s) sustenta(m) um movimento de “ruptura” da concepção neoliberal e mercadológica da Educação Superior na América Latina?

As questões norteadoras desta pesquisa conectam-se aos objetivos da pesquisa: *empreender uma análise interpretativa através de narrativas das perspectivas de democracia presentes nas concepções dos atores envolvidos nos movimentos de Redes de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior*. Para tanto, elegeram-se questões norteadoras que conduziram os instrumentos utilizados no roteiro de coleta de dados, ou seja, nos instrumentos que nortearam as narrativas dos entrevistados.

As falas presentes neste capítulo constituem-se o elenco de narrativas de especialistas que estão envolvidos ou já estiveram nos últimos cinco anos com as atividades das Redes RIACES e RANA. O motivo de escolha dessas duas Redes alicerça-se em dois fatores: sua proximidade com o Brasil; e já haviam sido estudadas por mim anteriormente. O eixo analítico é a categoria Democracia, objeto central de discussão desta tese, ou seja, o conceito de *Democracia deve estar presente no cotidiano da vida social, ligado às decisões dos cidadãos através da participação efetiva nas decisões sociais, significando os interesses dos indivíduos com autonomia e liberdade de expressão, não esquecendo que a decisão do indivíduo não é uma representação individual, mas a busca de consensos sociais*⁹¹, que resultou em um quadro conceitual da categoria, perfazendo um caminho crítico em torno da concepção de democracia aproximada a movimentos de contra-hegemonia, os quais permitiriam o estudo das Redes, objeto desta tese de doutorado.

Para entender a metodologia aplicada à pesquisa é preciso deixar claro, neste espaço, que não foi dada nenhuma concepção a priori ao entrevistado. Deixei o participante bem à vontade para escrever sua narrativa, cujo foco foi o relato de sua experiência na dinâmica das Redes. Contudo, com o propósito de deixar um caminho analítico para a análise dos dados, estreitando ligações com as questões norteadoras propostas no estudo⁹², elaborei um Roteiro-Guia para as Narrativas dos entrevistados (Anexo I), no qual a Narrativa era composta por blocos com a seguinte estrutura: Bloco

⁹¹ Conceito apropriado por mim a partir dos estudos em torno do conceito de democracia.

⁹² Ver capítulo 2 – As trilhas mitológicas ao encontro do objeto. Parte da tese aqui apresentada.

1 – Dados gerais; Bloco 2 – A REDE; e Bloco 3 – Concepções de Rede, em que as categorias elencadas para a análise — Participação, Autonomia e Liberdade de expressão — estariam implícitas. Outrossim, caberia como objetivo do Roteiro-Guia constituir um levantamento do perfil do especialista presente na Rede — quem é ele? de onde vem? quais as bases da formação de quem está envolvido nesse movimento de Redes? — contribuindo, assim, para a definição de um panorama, onde se pudesse entender que variáveis interferem na concepção de Rede apresentada por esses especialistas. Esse objetivo surgiu ao longo da pesquisa, pois comecei a observar que o perfil dos especialistas interferia em suas narrativas em relação a sua participação e as suas concepções da Rede. Destaco, aqui, que não obtive retorno do Bloco 3 — que tratava da participação e da dinâmica da Rede por parte de 50% dos gestores que aceitaram responder o Guia com suas narrativas. Por outro lado, não considerei oportuno questioná-los sobre essa negativa, considerando que a liberdade de responder e narrar é o princípio básico, afinal não narrar sobre algo pode ser sinal de que estamos a entrar numa temática conturbada no interior das Redes ou que não tenha sido pensada ainda pelos participantes.

É importante retomar que, com o intuito de proteger a identidade de cada um dos narradores, optei por caracterizá-los por letras referentes à inicial do perfil, tais como G = gestor; E = especialistas e/ou docentes de instituições de ensino superior na área da avaliação da qualidade da Educação Superior. Há que se destacar que, no início da pesquisa, foram convidados 22 membros que atuaram ou atuam nas Redes regionais objeto desta pesquisa, mas não houve retorno de todos os pedidos, pois apenas 12 membros deram retorno e participaram com suas narrativas sobre a sua vivência na dinâmica das Redes. Destaco, em especial, a ausência de narrativas da atual presidência da Rede RIACES, que não respondeu aos diversos convites encaminhados para garantir sua participação.

No momento seguinte, reafirmo a concepção escolhida a partir dos estudos da categoria Democracia, visando a conduzir as análises interpretativas das narrativas dos entrevistados, que delineiam suas concepções presentes nas dinâmicas de funcionamento das Redes. Nesse sentido, apresento as análises a partir do conceito

de Democracia⁹³, pensado dentro de uma linha epistemológica que tem como fundamento um conceito de Democracia forte. Considerando as bases epistemologias apropriadas aos estudos, indico as categorias presentes em uma concepção de democracia forte, quais sejam a priori: Participação, Autonomia e Liberdade de expressão.

A apresentação dos dados terá como primeiro ponto o panorama do perfil dos entrevistados, com a visualização gráfica desses resultados. Em seguida, a partir do elenco das categorias definidas a priori passo a apresentar os dados coletados com base nas narrativas dos atores das redes pesquisadas.

7.1 PERFIL DOS MEMBROS DAS REDES E DOS ENTREVISTADOS

Considero relevante para o entendimento do contexto das Redes e dos dados coletados na pesquisa fazer um levantamento do perfil dos membros das Redes pesquisados no geral. Posteriormente, apresento os perfis dos sujeitos entrevistados, com o propósito de estabelecer uma relação de análise.

O perfil dos membros das Redes foi tabulado a partir da função catalogada com base nas informações disponíveis nos sites das Redes e apresentadas no item identificação dos narradores entrevistados. A Rede RIACES dispõe do perfil dos membros representantes das agências associadas na seguinte disposição: 80% dos membros da Rede RIACES atuam na condição de gestores de agências; 70% dos membros apresentam perfil de especialistas na área da avaliação; e 30% são docentes ligados a instituições de ensino superior e ocupam a posição de membros por estarem ligados a agências de acreditação nacionais.

No caso da Rede RANA, 100% dos membros são gestores das Agências Nacionais de Avaliação, e, destes, 80% têm posição de especialistas na área da acreditação e da Avaliação, e menos de 20% atuam como docentes das instituições de ensino superior dos países associados. Observa-se que tanto a Rede RIACES,

⁹³Capítulo 3 *O PENSAR DEMOCRÁTICO: Interfaces conceituais e aproximações com a educação Superior*. Parte integrante deste estudo de tese de doutorado em Educação.

quanto a Rede RANA apresenta, no perfil de seus membros, a maioria de gestores de agências nacionais ou regionais de Acreditação e Avaliação, com quase nenhuma experiência docente na Educação Superior. No meu entendimento, esse dado exalta a preocupação com o fazer da avaliação, pois quase nenhuma experiência é evidenciada no campo do fazer da Educação Superior; reflete uma preocupação com os sentidos dos processos de Acreditação e da Avaliação para quem está na ponta do processo, a viver a Educação superior e seus efeitos de fato, ou seja, para a comunidade universitária, para a sociedade em geral.

Nesta pesquisa foram registradas narrativas de membros escolhidos por participarem nas duas redes, ou em períodos de alternância ou no mesmo período. Das doze narrativas eleitas para participarem da pesquisa, configurou-se, ao final, o perfil dos participantes. Dos doze participantes que finalizaram as narrativas, participando das Redes RIACES ou/e RANA, 42,86% representam a gestão de agências nacionais ou internacionais; 28,57% participam por serem especialistas na área da avaliação e indicados ou convidados para comporem comitês ou conselhos nas Redes; e os outros 28,57% têm o perfil de docentes da Educação Superior e estão na discussão da Avaliação, compondo as Redes em Comissões ou banco de avaliadores.

No contexto das Redes, a partir dos dados coletados na pesquisa, foi possível definir o perfil dos participantes, e percebi que estabelece influências na forma de narrar as experiências na Rede, estabelecendo uma relação sujeito-perfil. Darei alguns destaques às falas do grupo de gestão, nas quais percebo a inclinação por um discurso inspirador, ideológico e de reforço do papel da Rede no contexto de desenvolvimento da sociedade latino-americana. A seguir, apresento o quadro-resumo dos dados expressos no gráfico que representa esses perfis, contudo, gostaria de retomar a questão da aleatoriedade da escolha do perfil dos sujeitos, incluindo o fato de que este não era um elemento na fase de escolha, e somente passou a representar um dado a partir do momento em que passei a manusear as narrativas.

Os entrevistados narraram sua inserção na(s) Rede(s), marcaram pontos positivos e negativos que julgaram a partir das experiências vivenciadas, traçaram seus perfis e a relação destes com a função da Rede, expressaram opinião sobre a

dinâmica dos intercâmbios entre as agências ou/e órgãos membros ou associados no interior da Rede. A proposta de narrativa seguiu interpelando os entrevistados acerca da dinâmica organizacional da Rede, dos processos de participação dos membros ou associados nas decisões das Redes, e a influência de posições externas na sua dinâmica. Revelo que considerei os resultados, no que diz respeito à natureza das narrativas, muito bons, tendo como indicativo o fato de as narrativas irem além do Guia, demonstrando, em alguns casos, mesmo que de forma tímida, a revelação de uma angústia ou frustração. Em outros casos, como já mencionado, um silêncio velado acerca de temáticas que envolviam as categorias participação e autonomia.

É possível destacar nas análises, tanto do perfil dos membros das Redes quanto no dos entrevistados, que há predominância de membros com perfil de gestores, ficando, nas narrativas, um percentual de participação equilibrado entre especialistas e docentes da Educação Superior. Registro que a possibilidade de equilíbrio foi proporcionada pelo contato com especialistas e docentes membros das Redes, em eventos, nos anos de 2014 e 2015, favorecendo o contato e o traço no perfil.

Em relação ao tempo de permanência dos entrevistados, 100% deles têm mais de dez anos de permanência. Destes, 80% participam desde a criação das Redes, o que se torna uma variável importante na coleta de experiências narradas, pois alguns dos informantes puderam fazer comparativos entre o momento que marcou a criação e o contexto atual, o que contribui para análises mais apuradas da Rede.

Sempre estive na crença de que o trabalho em Rede contribui para o crescimento de cada país que participa, em especial penso na América Latina. Comecei minhas experiências na rede CINDA. Estou na Dinâmica das Redes há 15 anos. (Entrevistado G2, tradução nossa).

Fui membro da Comissão pro-tempore da Riaces que deu vida à Agência, represento a Guatemala pelo Conselho de Acreditação e tenho sido presidente do Conselho nos últimos anos. (Entrevistado G3, tradução nossa).

7.2 CONTEXTO DAS REDES

A Rede RIACES foi criada com o objetivo de dinamizar as relações de cooperação e intercâmbio entre as agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, funcionando como uma Rede intermediadora entre os processos de acreditação e avaliação reconhecidos internacionalmente, e os desenvolvidos pelas agências nacionais dos países associados. No início foi pensada como um movimento de origem na concepção de especialistas em educação superior que pretendiam discutir a qualidade através de processos de Acreditação dos países Ibero-americanos, em especial os que estão fragilizados nessa área de ensino, principalmente pela carência de inclusão na sociedade do conhecimento.

[...] O Foco da RIACES é o apoio para o asseguramento da qualidade das agências e dos sistemas nos países cooperados, utilizando, para tanto, a socialização de informações acerca dos processos de Acreditação e Avaliação, [...] E, além de melhorar a qualidade da Educação Superior, por meio de mecanismos de Acreditação, reconhecimento e manutenção de padrões de qualidade da Educação Superior, seu objetivo também é o de atuar como um mecanismo de interação em caráter internacional, semelhante a outras redes de agências.[...](SANTOS, 2010 p. 90)

Assim, essa Rede tem seu papel evidenciado pela tentativa de tornar-se um movimento de contra-hegemonia ao processo de unificação dos indicadores de qualidade reconhecidos internacionalmente, ou seja, a Rede RIACES propõe a criação de indicadores estabelecidos a partir das discussões travadas no interior da Rede, entre seus associados. Na consulta aos documentos da Rede foi possível constatar a preocupação da RIACES em estabelecer indicadores para a realidade latino-americana.

[...] contribuir para os processos de autoavaliação e avaliação externa das agências. Este processo emana de um esforço comum para avançar para o reconhecimento mútuo das decisões de Acreditação (e, portanto, da qualidade da oferta da Educação Superior nos distintos países) com o foco na integração regional da Educação superior (RIACES, 2007, p. 3).

Porém, esse propósito descrito nos documentos da Rede, evidenciados por mim na primeira versão da pesquisa realizada por ocasião do Mestrado, tornam-se refutáveis ao retornar os estudos sobre a Rede RIACES nesta tese de Doutorado em Educação. No contexto atual, deste estudo de tese, as Redes parecem adaptar-se ao cenário de um papel globalizante para avaliação de Qualidade da Educação Superior.

Em especial, a Rede RIACES estabeleceu suas diretrizes em consonância com a representação de uma instituição com papel de instituir indicadores de qualidade da Educação Superior que estivessem em consonância com o discurso da Sociedade do Conhecimento, mas no perfil de Educação Superior em consonância com os indicadores do *ethos* universitário europeu. Parece que representa atingir níveis de qualidade reconhecidos internacionalmente. Essa estrutura de Rede tem, em sua dinâmica, o poder estabelecido a partir dos que estão mais alinhados aos modelos europeus, evidenciando o que Leite e Genro (2012) destacam na discussão sobre *imperialismo benevolente*.

A Rede RIACES passou a se aproximar de Redes e agências europeias. No ano de 2007, essa Rede estabeleceu aproximações com a INQAAHE, incluindo, nas discussões entre as Redes RIACES-INQAAHE, as temáticas da Avaliação e Acreditação no âmbito de países ibero-americanos. Para além da inserção das discussões no âmbito internacional da Rede INQAAHE, a busca por inserção nesse cenário internacional de Redes constituía-se em um quadro de importância para os associados da RIACES. Com o passar do tempo, outras relações se estabeleceram, entre as quais com a Rede CANQATE, que representa uma organização profissional estabelecida como sub-rede da INQAAHE, alargando as relações internacionais e as influências externas sobre a organização da Rede RIACES.

É importante destacar que havia outras relações estabelecidas com organismos de financiamento, por exemplo as relações estabelecidas com o Banco Mundial, através do financiamento de ações dentro da Rede RIACES. Acrescento a essa questão a própria estrutura dos membros da Rede que, em 2008-2009, era composta por especialistas, e mesmo que ligados a agências havia o predomínio de estudiosos no campo da avaliação. A criação da Rede RIACES ocorreu em um momento de inquietude e preocupação dos especialistas na área da avaliação e da acreditação, considerando a repercussão que o tema vinha assumindo no contexto internacional e avançando em direção às fronteiras dos países da América Latina. À época, colheu-se o seguinte depoimento, que se refere à relevância do papel que essa Rede assumiria:

Essas discussões sucederam-se até o final de 2001, em 2002, finalmente criou-se um conjunto de relações pessoais entre pessoas dedicadas à temática da Avaliação e da

Acreditação, porque estavam em agências de Acreditação ou porque lhes interessava o tema e estavam no governo. Então, finalmente, se juntou tudo isso em uma reunião que te digo que no ano de 2003 fundou a rede. (Entrevistado D1, tradução nossa). (SANTOS, 2010, p. 89)

Contra-pondo-se a esse movimento, o depoimento atual de um entrevistado, no que tange à definição da Rede, apresenta perspectivas diferentes da Rede:

Fiz parte da criação da rede Riaces, em razão de já ter uma experiência com a REDE CINDA – Centro interuniversitário de Desenvolvimento. Fui consultora do INQAAHE. Atualmente, sou representante de uma agência da Rede Riaces. A preocupação hoje é em atender uma qualidade reconhecida, preocupamo-nos com as tendências da educação superior, em especial, na Europa para desenvolver nossas agências aqui na América Latina. Acho que agora a Rede está no caminho certo, fazer uma política para a qualidade da Educação Superior aqui na América Latina e, para que aconteça esta qualidade, hoje nos juntamos a grandes Redes internacionais. As últimas mudanças na Rede Riaces foram positivas, a antiga gestão tinha muitas utopias, não conseguíamos crescer (Entrevistado G2, tradução nossa).

Os movimentos de Redes deram uma guinada à direita de 360º, com uma mudança em suas alianças, o que comprometeu seus propósitos sociais, ou seja, de movimento que se reconhecia com potencialidade contra-hegemônica passou a adotar o discurso hegemônico dos processos de Indicadores de Acreditação e Avaliação Internacionais. Assim, se os seus fundadores pretendiam estabelecer essa relação direta com os povos latino-americanos, seus associados ou membros, na contemporaneidade, viram outros propósitos para seus fins. A Rede passou a assumir papel de reguladora da dinâmica dos processos de Avaliação e Acreditação, assumindo a dinâmica que, em princípio, apresentaria maior lucratividade em termos de financiamento e reconhecimento, ou seja, quando se tem parâmetros como *indicadores de qualidade internacionalmente reconhecidos, a representação da Rede torna-se reconhecida.*

Os movimentos de Redes passaram a servir a propósitos da Sociedade do Conhecimento, onde nem sempre os aspectos da sustentabilidade social estão elencados como prioritários. É preciso entender as vozes dos interlocutores das Redes, suas experiências, e apropriar-se dessas narrativas para entender qual o sentido delas para a realidade da qualidade da Educação Superior na América Latina. Contudo, é preciso ter clareza de que, ao adentrar nesse universo, podem surgir realidades que se revelem panoramas distintos do que se acreditava ser o sentido das Redes de agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina.

Para entender esses processos, no caso desta pesquisa, trago o fio analítico da Democracia forte para sustentar minhas análises dos resultados da pesquisa. Corroborando essa perspectiva de sustentabilidade, democracia e igualdade social dos movimentos que se estabelecem na luta contra as forças do capitalismo destrutivo, cito Castells (2008). O autor faz uma consideração que julgo cabível para definir as Redes, em especial na contemporaneidade, pois diria que as cortinas foram abertas para entendermos o que, de fato, acontece na estrutura de Redes, e esta pesquisa o proporcionou e tem essa finalidade analítica:

[...] A construção social de novas formas dominantes de espaço e tempo desenvolve uma meta-rede que ignora as funções não essenciais, os grupos sociais subordinados e os territórios desvalorizados. Com isso, gera-se uma distância social entre essa meta-rede e a maioria das pessoas, atividades e locais do mundo. Não que as pessoas, locais e atividades desapareçam. Mas seu sentido estrutural deixa de existir, incluído na lógica invisível da meta-rede em que se produz valor, criam-se códigos culturais e decide-se poder. [...] (CASTELLS, 2008, p. 573).

Assim, a Rede RIACES parece ter se tornado uma meta-rede de poder, conduzindo os processos de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina e Caribe. As aproximações aos indicadores que trabalham dentro das metas do capitalismo, em que a produtividade, tecnologia e conhecimento, estão a serviço da causa empresarial, apesar de manter sua *fachada* social. Na busca por alcançar um status de Rede reconhecida internacionalmente, veja-se a perspectiva presente na narrativa do associado da rede RIACES ao compará-la à Rede INQAAHE.

Hoje a rede RIACES segue reconhecida internacionalmente, participar da rede assemelha-se a apresentar qualidade reconhecida. Veja a INQAAHE é uma rede de agências de asseguramento da qualidade, com membros em mais de cem países, reúne seus membros uma vez por ano, desenvolve projetos e atende seu principal objetivo, qual seja o de promover o asseguramento da qualidade e apoiar seus membros. A RIACES é similar a INQAAHE, o principal objetivo da RIACES é promover na região da América Latina e Caribe, mecanismos eficazes para cuidar e promover a qualidade da Educação Superior. (Entrevistado G2, tradução nossa).

Na mesma linha de análise, a Rede RANA nasce dentro de um movimento de Rede de agências, configuradamente dentro de parâmetros da regulação do Estado, sob o discurso da melhoria da qualidade da oferta da Educação Superior; adota mecanismos, como o ARCU-SUL, que definem indicadores de Acreditação para reconhecimento internacional da qualidade da Educação Superior dos cursos e

carreiras profissionais no âmbito dos países associados. As decisões na Rede RANA são tomadas pelos representantes dos países associados, os quais fazem a gestão da Rede RANA que, apesar de ter associações com instituições de ensino superior dos países associados, não foi possível perceber, nesta pesquisa, a participação de especialistas oriundos das IES em algum tipo de assembleia ou conselho. As discussões permanecem muito em nível de representação de Estados.

Outro ponto que me chamou a atenção foi o fato de todas as discussões ficarem muito ao encargo do Conselho de Ministros da Educação dos países associados. A Rede RANA não participa de outras Redes internacionais, há um tipo de isolamento proposital, com a finalidade de trabalhar indicadores estabelecidos para o Acordo do Mercosul Educativo, através dos processos de Acreditação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA). Os indicadores na Rede RANA estão direcionados para um modelo latino-americano de qualidade. Contudo, na configuração da expectativa dos processos de Acreditação dos cursos das IES dos países associados não deixa de privilegiar um modelo de Educação Superior marcado pelas necessidades da Sociedade do Conhecimento, no que tange ao mercado de trabalho como fonte de inspiração. Para tanto, as fronteiras são alargadas para o capitalismo, favorecendo a oferta de mão de obra qualificada.

7.3 GESTÃO DAS REDES

A gestão das Redes está composta por um Corpo diretivo com significativa experiência na área de gestão de agências de Acreditação, tanto a Rede RIACES quanto a RANA apresentam essa característica em sua gestão. Vejo que as trajetórias traçadas nas narrativas se inclinam para perfis técnicos, o que indica uma variável discutível no cenário em que as Redes na América Latina discursavam sobre a necessidade de valorização da educação latina. Não que o técnico não tenha essa visão também, mas a preocupação com o contexto da Rede aflora, pois há um cenário atual na gestão das Redes muito voltado a atender os padrões internacionais e incluir as Redes nesse cenário. Observa-se pouca discussão acerca dessas tentativas de

homogeneização do processo de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior. Leite e Genro (2012) corroboram essa análise quando destacam:

A epistemologia se fez entender e reconhecer mediante uma neolíngua que acompanhou as reformas neoliberais. Em acordo com a mídia e a retórica global, a neolíngua acentuou os termos qualidade, avaliação e credenciamento das instituições de educação superior como um fato natural, normal e indispensável ao bom funcionamento dos sistemas. No século XXI, a epistemologia, através de sua neolíngua, passou a marcar a urgência das creditações e da internacionalização das instituições de educação superior (IES). (LEITE, et al., 2012, p. 16).

Talvez motivados por essa nova epistemologia, os associados ou membros das Redes buscam alcançar essa *neolíngua* que se baseia na qualidade da educação superior internacional, qualidade, esta, sinônimo de inserção na sociedade do conhecimento. Percebe-se uma preocupação em pertencer ao conjunto de Redes internacionais, de ter seu trabalho reconhecido por essas Redes, em especial a RIACES. As primeiras impressões eram associadas a um movimento genuinamente latino, de valorização das coisas locais, de busca pelo desenvolvimento das sociedades através da qualidade da Educação Superior. Hoje, nesta pesquisa, a impressão que se tem é a de uma preocupação com o atendimento de modelos externos de reconhecimento de qualidade, de uma educação superior mercadológica que avança fronteiras, e que, para ser valorizada, a Rede deve estar inserida nas alianças com organismos que definem a política para a valorização da educação superior. Para tanto, utilizam o financiamento como aliado.

O processo de Rede é basicamente compartilhar experiências, ter cooperação horizontal e desenvolver no momento em que começamos a operação por um modelo próprio. Bem. Assim se pensava anteriormente, mas hoje as Redes precisam ter respeitabilidade; é preciso crescer, ser reconhecida, ter uma integração a um modelo, assim conseguimos empréstimos para atuação com o apoio de organismos internacionais. (Entrevistado G6, tradução nossa).

Na fala desse entrevistado, a preocupação em estabelecer relações financeiras com organismos internacionais de financiamento é destaque em sua perspectiva de possibilidades de desenvolvimento para a Rede. Essa percepção de que a Rede só terá reconhecimento se estiver no elenco das Redes internacionalmente reconhecidas, e, para tanto, é necessário replicar o modelo de qualidade, alerta para a preocupação com os fins desse processo de avaliação e acreditação, que deveria servir a fins mais diagnósticos e formativos do que regulatórios. Milton Santos (2015) alerta para o que denomina de *desafios do Sul*, o que para mim tem relação direta

com a percepção do entrevistado G6, considerando, talvez, um olhar ingênuo sobre o que ele caracteriza como crescimento:

Os países subdesenvolvidos, parceiros cada vez mais fragilizados nesse jogo tão desigual, mais cedo ou mais tarde compreenderão que nessa situação a cooperação lhes aumenta a dependência. Daí a inutilidade dos esforços de associações dependente em face dos países centrais, no quadro da globalização atual. Esse mundo globalizado produz uma racionalidade determinante, mais que vai, pouco a pouco, deixando de ser dominante. É uma racionalidade que comanda os grandes negócios cada vez mais abrangentes e mais concentrados em poucas mãos. Esses grandes negócios são de interesse direto de um número cada vez menor de pessoas e empresas [...] (SANTOS, 2015, p. 151)

Para conduzir a análise interpretativa, conforme já mencionado, passo a empreender a análise dos dados a partir das categorias de democracia reveladas: Participação, Autonomia e Liberdade de expressão. Destaco que, no caso da liberdade de expressão, acabei associando-a à categoria **Autonomia**, pois, nas narrativas, os conceitos surgiam entrelaçados nas falas dos sujeitos.

7.4 A CATEGORIA DEMOCRACIA NAS VOZES DOS ATORES DAS REDES

Na perspectiva da democracia considerei a categoria participação como um dos elementos para caracterizar uma democracia forte. Na participação, o protagonismo está na voz dos que fazem o grupo, tendo direito e voz para tomarem decisões. As Redes aqui pesquisadas apresentam, em sua proposta de funcionamento, o princípio da participação coletiva de todos os membros que representam os países. Através de agências associadas, os representantes exerceriam o direito de decidir sobre as matérias discutidas em Assembleia, reuniões, fóruns, em momentos de discussão coletiva de decisões que precisam ser encaminhados ou planos de trabalho a serem estabelecidos.

A participação efetiva tem se apresentado como um critério na perspectiva de uma democracia ideal. A participação efetiva considera que todos os cidadãos ou membros devam ter oportunidades iguais de expressar suas opiniões, proporcionando reconhecimento de igualdade entre os membros de determinado grupo (CADEMARTORI, 2011).

Para a análise das narrativas dos entrevistados, no que diz respeito às categorias **Participação e Autonomia**, foram construídas notas conceituais⁹⁴ a partir do elenco conceitual que sustenta a perspectiva de uma **democracia forte**. Em uma democracia forte, a participação refleteas *decisões que são tomadas por todos os participantes do movimento, do grupo, associação, redes, enfim de qualquer expressão da vontade em discutir uma questão que esteja diretamente ligada aos interesses dos participantes. É um elemento de forte inclinação democrática, e sua efetivação reflete uma democracia forte*. Em relação à Autonomia, esse elemento *circunscreve-se em uma perspectiva democrática, quando permite a tomada de decisão, sem a preocupação em seguir um caminho já referenciado, podendo então mudar a rota, o caminho, as diretrizes, em respeito à sua natureza técnica, política ou cultural. A autonomia é condição para o exercício livre da democracia*.

Com base nessas notas conceituais construídas passo a relacionar os transcritos das narrativas, fragmentos das vozes dos entrevistados:

A intenção foi sempre funcionar como rede de fato. Ou seja, com participação igualitária dos componentes e processos que se interpenetram. Esta era a ideia inicial, quando começamos na rede, mas vejo hoje a participação muito concentrada nas decisões dos membros dos comitês diretivos. O que tem me preocupado, pois acabamos representando nossas agências e não compartilhamos decisões. (Entrevistado E1, tradução nossa).

Esse entrevistado, um especialista na área da avaliação, participa do movimento de Redes desde o ano de 2001, e nas primeiras discussões acerca dos processos de avaliação das agências ele revela, em sua narrativa, que naqueles primeiros momentos das discussões, a preocupação com a participação igualitária era prioritária. Destacou que a preocupação inicial era com o desenvolvimento da região latina, queriam compartilhar e trocar experiências com regiões mais desenvolvidas na área, mas com o intuito de fazer prevalecer a ideia de construir uma política para a região em matéria de avaliação e acreditação. Percebo, em sua narrativa, que o movimento de Rede era uma estratégia para desenvolver a região em conjunto, visando a um desenvolvimento da qualidade da Educação Superior, contribuindo, assim, para o crescimento da sociedade latino-americana. O entrevistado destaca

⁹⁴ Conceitos pensados a partir das reflexões das discussões epistemológicas do conceito de democracia. Apresentam-se como categorias analíticas funcionando como o indicador.

que, no contexto atual, a dinâmica das Redes está muito impregnada das decisões dos organismos regulamentares, dos Estados e suas políticas.

A participação coletiva está muito distante, pois quem decide é a representação da agência, e não está claro nas atas e nem nas narrativas o modo com que as decisões são tomadas ou apreciadas nos países representantes. Revelam que as agências tomam suas decisões isoladamente, sem a participação da sociedade. Na contramão dessa afirmação do entrevistado, o estatuto atualizado da rede RIACES (RIACES, 2016) destaca que desenvolve suas funções com autonomia e independente das políticas dos países associados. Nessa versão atualizada, o estatuto da Rede RIACES, através de seu comitê diretivo, revela sua preocupação com a região ibero-americana, destacando a função de certificar as agências acreditadoras nacionais, capacitar seus membros e avaliadores externos em processos de avaliação, visando à qualidade da educação superior na região.

Em relação à Rede RANA, no que diz respeito à temática da participação, transcrevo duas narrativas de entrevistados que fazem parte da Rede:

Cada país participa por meio de seu representante no Conselho Diretivo, o representante é designado pelo Ministro da Educação do país para a Rede Rana. Nossa atividade nacional. Assim que estávamos no mesmo ambiente, as mesmas preocupações. (Entrevistado G2, tradução nossa).

Há sempre que se considerar os aspectos da política nacional e a política externa. Como se trata de uma Rede do Mercosul, ela segue os trâmites do Bloco. Ou seja, todas as decisões devem ser tomadas por unanimidade. Quando há conflitos de interesses, as decisões são adiadas até que se possa tomar uma posição. Nossa participação enquanto especialista é posta em segundo plano diante dos interesses dos países membros. (Entrevistado G4, tradução nossa).

As duas narrativas acima, do Gestor 2 e do Gestor 4, ambos membros associadas da rede RANA, destacam a participação por meio da representação e não deixam de evidenciar a preocupação com as políticas externas, além de um deles enfatizar que o papel do gestor sobressai em relação ao do especialista, em que a preocupação com as políticas internas e externas tem valor referencial para a tomada de decisão, enquanto o conhecimento especializado tem valor secundário ou até mesmo é colocado em último plano, demonstrando até certa frustração por esse indicativo. A Rede RANA pertence ao MERCOSUL Educativo, e Iris Laredo (1998) já citava alguns pontos de fragilidade desse Tratado que dá sentido à preocupação atual dos entrevistados, entre os quais destaco: “[...] 5. A falta de participação social no

processo, destinado basicamente aos atores governamentais e empresariais”. (LAREDO, 1998 p. 66).

Em relação à Rede RANA, a participação está ligada aos representantes de governo, aos especialistas— que atuam na condição de Avaliadores — os quais destacam os interesses voltados para o sentido do Tratado Comercial do MERCOSUL, sendo que, na percepção do entrevistado, a participação do especialista – (do avaliador) —, fica em segundo plano. Nesse sentido, pode haver uma implicação direta desse quadro, na percepção de que a Educação Superior terá, ou seja, parte deste, voltado ao desenvolvimento social, através do intercâmbio e da cooperação de conhecimentos, concretizando a concepção de Sociedade do Conhecimento para os países da América do Sul - MERCOSUL Educativo.

Essas narrativas revelam traçados diferentes da perspectiva de participação, além de evidências de certa frustração por parte de quem deseja participar para além das decisões governamentais, das alianças. Na narrativa oferecida pelo entrevistado G1, a seguir, a participação está garantida a quem representa ou se afina com os interesses das políticas traçadas pelo Comitê Diretivo que hoje tem concentração de membros ligados às agências ou a organismos dos governos dos países associados. Na percepção desse entrevistado, o que deixa transparecer é que a representação fica a cargo dos burocratas:

Aqui na Rede RIACES tudo o que acontece deve estar de acordo com as agências nacionais. Todas as discussões perpassam os representantes das agências, valorizamos muito os especialistas na área que são indicados pelas agências nacionais. Hoje, o Comitê Diretivo está representado por membros oriundos das agências, temos tido mais condições de gestão da Rede. No passado não era assim, a Rede RIACES passou por muitos problemas no ano de 2010, foi preciso esvaziar a Presidência do Comitê. Um exemplo da falta de representatividade, muitos países tinham assento, mas não participavam, o Brasil foi este exemplo, não reconhecia nossa representação, pois estava nas mãos dos especialistas, e estes especialistas não tinham o reconhecimento oficial de seus países. (Entrevistado G1, tradução nossa).

Essas narrativas indicam fragilidades no processo de participação e autonomia das Redes, comprometendo a inclinação democrática presente na concepção filosófica do movimento de Rede, considerando-se que é possível destacar que o conhecimento tecnocrata, de domínio dos gestores, detém a supremacia sobre o poder de decidir e encaminhar as políticas dos movimentos das Redes, objeto deste estudo. Norbert Bobbio (2015) contribui para esta reflexão quando alerta: “[...] a

democracia sustenta-se sobre a hipótese de que todos podem decidir a respeito de tudo. A tecnocracia, ao contrário, pretende que sejam convocados para decidir apenas aqueles poucos que detêm conhecimentos específicos. [...]” (BOBBIO, 2015 p. 60). Nessa perspectiva, o vértice da sociedade burocrática parte do poder para a base, em uma posição contrária à sociedade democrática, onde o vértice está na base social.

Bobbio ainda revela a necessidade de um poder sem máscaras, um poder que se revela um duplo Estado, no qual um poder invisível seria eliminado. No contexto das Redes estudadas, o poder invisível está representado pelo mercado financeiro, pelas grandes corporações em busca de novos mercados, dos países em busca de novas fronteiras para o consumo de suas tecnologias, sob o discurso da construção de um alicerce para a Sociedade do Conhecimento nos países do Sul. E, nessa lógica, a promessa de democracia na perspectiva natural dos movimentos que se constituíram em Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior. O discurso das Redes revela-se, então, oprimido pela lógica do capital, de um modelo social baseado no mercado, no qual o conhecimento se volta para o desenvolvimento do parque industrial capitalista, esquecendo-se da sociedade.

Em relação aos pontos positivos da Rede, aponto a sinergia, complementaridade e a ampliação dos resultados a cada avaliação. O que vejo como negativo é a questão da Autonomia que está muito ligada às relações que estabelecem os membros do Comitê Diretivo, o que pode acarretar dificuldades para tomar decisões e desenvolver atividades eficazes. Veja, aqui, incomoda-me muito a presença de super-redes, ficam nos fiscalizando em torno de uma lógica delas e não nossa. (Entrevistado E-2, tradução nossa).

O trecho acima foi retirado da narrativa do entrevistado E-2, que frisou a preocupação com a Autonomia, e essa categoria foi destacada por mim em uma concepção de democracia forte. A Autonomia pensada nos documentos oficiais das Redes, objeto deste estudo, preconizava tomar decisões voltadas para o desenvolvimento da região, considerando suas peculiaridades. Contudo, a autonomia parece ser elevada à condição de movimento legítimo, mas no que tange às diretrizes do trabalho das Redes observa-se, nas narrativas dos entrevistados, que a autonomia está muito ligada às diretrizes das grandes Redes internacionais que, na contramão da regionalidade, impõem um padrão de qualidade da Educação Superior estandardizado, em que a epistemologia eurocêntrica é o foco central.

A atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, gerada de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos [...] (SOUSA SANTOS, 2008, p. 153)

Essa análise de Santos (2008) circunscreve a relação de quebra de autonomia à qual se referem os entrevistados, considerando o que o autor denomina de hierarquia epistemológica, ou seja, apesar das Redes, objeto deste estudo, apresentarem um discurso de regionalidade, de valorização do local, há sim uma predominância de políticas externas nas decisões e encaminhamentos no interior dos movimentos dessas Redes. A perspectiva de autonomia traçada no interior das Redes esbarra na tendência a ser regulada, segundo as diretrizes de Redes, a exemplo da INQAAHE ou ENQA. Leite e Genro (2012 p. 85) corroboram essa análise acrescentando: “os referenciais, transformados em neolíngua, indicam que a palavra ‘Qualidade’ seria a característica das IES de status e que quem confere a ‘Qualidade’ é a agência externa de avaliação acreditada e associada às redes internacionais”.

A fala do entrevistado G1, a seguir, reflete, em alguma medida, a dependência entre as Redes regionais e as Redes internacionais:

Entendo Rede como uma associação livre de organismos e que compartilha interesses comuns. Usufruímos de certa autonomia. Tenho clareza de que a relação com as outras Redes tem o objetivo de melhorar, sermos acreditados por elas, significa reconhecer nossa qualidade, nossa dinâmica tem que se assemelhar as destas Redes, sendo importante as recomendações e adotarmos as diretrizes destas mesmas Redes, pois elas já possuem reconhecimento e garantem nossa sobrevivência. (Entrevistado G1, tradução nossa).

O entrevistado G1 refere-se a uma autonomia relativa, atribuindo esta relatividade à necessária acreditação e apropriação das diretrizes de qualidade por parte das Redes, objeto deste estudo – Redes regionais, considerando esse fato positivo para a sobrevivência e o reconhecimento da Rede da qual ele faz parte. Em contrapartida, o entrevistado E3 faz outra referência, demonstrando preocupação com a autonomia.

Não creio que se justifique Acreditar as Redes, poderíamos desenvolver os processos de avaliação a partir de seus membros, coletivamente. Às vezes, nas capacitações discordo do método, somos chamados a discutir a participar, mas está tudo muito já bem direcionado, o discurso de que é melhor fazermos o que é reconhecido, inclusive com a desculpa de termos visibilidade é muito presente nestes momentos. Em uma ocasião de um evento questioneei a

Presidente acerca desta dependência que implicava na diminuta autonomia, mas fui silenciado, meu microfone falhou (rsrsrs). (Entrevistado E3, tradução nossa).

Nessa narrativa, além da autonomia, o entrevistado citou outra categoria que já estava elencada nas categorias de análise desta tese — **liberdade de expressão**. A liberdade de expressão não foi uma categoria que surgiu nas falas de forma exclusiva, estava sempre associada aos processos de autonomia. Nesse sentido, apesar de ter proposto uma nota conceitual para liberdade de expressão, definindo-a como *um elemento ligado diretamente ao processo de autonomia, ou seja, à livre expressão de ideias, sem repressões ou ideologias dogmáticas a seguir, que distanciam as questões ou abordagens a serem tratadas*. A liberdade de expressão caracteriza o termo Autonomia, processo democrático de fazer jus à autonomia, garante aos cidadãos ou membros das Redes o direito de manifestarem sua opinião e a possibilidade de discuti-la.

O pensar democrático nas narrativas está assentado na categoria participação e autonomia, e é recorrente nas falas dos entrevistados o reconhecimento de que na estrutura das Redes há autonomia e participação, mesmo que para alguns seja “relativa”, “certa”, uma “quase”. Contudo, apesar dessas limitações, quando perguntados sobre a importância dessa categoria, os entrevistados dizem que a participação, em um movimento que resgata a autonomia das pessoas que representam a região, acenam como positiva a experiência nos movimentos, apesar de discordarem no quesito da internacionalização dos processos de Acreditação e Avaliação. Para alguns dos entrevistados este quesito se revela um papel distorcido do propósito inicial das redes, que era o de proporcionar a discussão acerca da qualidade da Educação Superior na região, não só este é claro, como o exemplo da rede RANA que faz parte do Mercosul educativo. No entanto, os sujeitos da entrevista revelam como positivo, para além da oportunidade de participarem da formulação de propostas, a oportunidade de contribuírem para minimizar os problemas e encaminhar propostas de políticas para a região latino-americana.

É oportuno destacar que, apesar de ter enfatizado que o pensar democrático nas narrativas está assentado nas categorias participação e autonomia, foi possível, na análise das narrativas, constatar outra categoria tímida, mas que de forma indireta revela outras pistas sobre o pensar democrático. Essa categoria não havia sido

pensada ou revelada até a presente análise dos dados: a identidade, revelada na narrativa a seguir:

Nas relações de cooperação no interior da rede, tomamos decisões que representam nossa região, mas tenho falado na identidade latina, tenho me preocupado com os rumos, com as influências, acho que temos assumido outras identidades (Entrevistado E3, tradução nossa).

O entrevistado E3 revela sua preocupação com a perda da identidade latina, e o fato de compreender que estão a assumir outras identidades. Para entender essa categoria na dinâmica das Redes, recorri a Castells (2008b), para o qual o surgimento das sociedades em rede revela produções de identidades sociais múltiplas, o que pode ocasionar tensões e contradições na ação social. A construção da identidade é a soma das relações que o indivíduo produz, como a história, as memórias coletivas, pelos aparatos de poder, dentre outros elementos culturais, sendo reorganizadas pelos indivíduos em função de tendências sociais. Castells (2008b) anuncia a preocupação com essas construções identitárias nas Redes, quando há instituições dominantes construindo significados no interior dessas redes.

A identidade latina, como afirma o entrevistado, é a crença na sua cultura, na sua língua e na sua sociedade, porém, os movimentos em Rede, na perspectiva do reconhecimento da qualidade da Educação Superior, vêm apresentando uma proposta de identidade calcada em outros princípios sociais, que vêm sendo internalizados ao longo dos anos pelos membros ou associados da Rede. Essa é uma configuração que convida a adentrar na lógica produtivista que as Redes vêm assumindo em relação à Educação Superior. Castells (2008b, p. 23) destaca: “[...] do ponto de vista sociológico toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para que isso aconteça”.

Nessa perspectiva, retoma-se a necessidade de discussão dos graus de influência identitários externos ao sujeito latino, a preocupação com a internalização de valores e crenças que distanciam os membros das Redes regionais latinas de seus propósitos de construção de sociedades do conhecimento que se voltam para o desenvolvimento sustentável da região. Sousa Santos (2003) alerta:

[...] coloca-se o problema da relação entre representação e diversidade cultural e social. À medida que se ampliam os actores envolvidos na política, a diversidade étnica e cultural dos actores societários e os interesses

envolvidos em arranjos políticos, o argumento de S.Mill acerca da representatividade perde credibilidade. Os grupos mais vulneráveis socialmente, os setores sociais menos favorecidos e as etnias minoritárias não conseguem que seus interesses sejam representados no sistema político com a mesma facilidade dos setores majoritários ou economicamente mais prósperos. [...] (SOUSA SANTOS, 2003, p. 47).

Os interesses que se sobrepõem no interior das Redes, de alguma maneira interferem nas relações de poder em seu interior. A questão da participação, da autonomia, da liberdade de expressão e do respeito à identidade formam o conjunto de elementos que merecem centralidade na dinâmica das Redes. O movimento de Redes de agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior se promove como um campo alternativo de discussão, não somente dos processos de asseguramento da qualidade da educação superior, mas como um movimento legítimo de representação da região latina, marcando posição nos circuitos de discussão da temática da qualidade da Educação Superior.

Contudo, no campo empírico, na realidade configurada pelas narrativas dos entrevistados, membros das Redes, configurou-se um espelho de reflexões que convergem para a seguinte percepção: há muito a discutir sobre os movimentos em Redes, em especial dos que tratam de questões que têm assumido repercussões para além das fronteiras geográficas, da cooperação ou da integração, mas que revelam novas relações de poder, denominadas por Bobbio (2015) de *poder invisível*.

No contexto das narrativas não percebi nenhum movimento para a discussão da dinâmica das redes, sequer nas atas consultadas. Há um aprimoramento na dinâmica de funcionamento das Redes, mas parte de fatores externos, como já se mencionou aqui, a necessidade de inserir a região latino-americana e caribenha no contexto das Sociedades do Conhecimento. Nesse sentido, os aprimoramentos que surgem na dinâmica das Redes, na grande maioria dos casos, visou atender o cenário que se instala de discussão de processos de asseguramento. Não há a preocupação em discutir o processo democrático no interior das redes, nem mesmo sua relação com grandes Redes internacionais.

Na grande maioria das narrativas, a justificativa pela organização de processos de Acreditação e Avaliação em movimentos de redes de agências apresentou, como ponto forte, o processo democrático de participação através da representação, e valorizam a promoção da qualidade na região a partir das relações com estas Redes.

Não foi possível constatar nenhuma crítica a essas Redes ou a preocupação com a representação de um poder invisível por trás delas. Outro ponto de interessante destaque foi observar, na grande maioria das narrativas, certa convergência de interesses em torno das relações que se estabelecem ou irão se estabelecer entre os associados ou com outras Redes de maior porte. Todavia, essas relações, objeto da intensificação de forças hegemônicas, têm se intensificado a partir da lógica do “novo imperialismo hegemônico” (LEITE, et al., 2012), o qual vem disseminando suas forças na região latino-americana, através de movimentos de avaliações, creditações e *rankings*, produzindo um conceito de qualidade educacional uniformizado para a Educação Superior, tendo como referencial os indicadores estabelecidos para a formação de um conhecimento sob a lógica da mercadorização.

A meta-rede construída passou a estabelecer os padrões das instituições de educação superior dos países, implicando a produção do conhecimento validado pela lógica do capital, reorganizando as relações de poder entre os que dominam o conhecimento válido. Na fase de coleta de dados e aproximações ao campo empírico, revelou-se com muita propriedade essa percepção: a de que a busca pela validação dos conhecimentos produzidos ou o acesso é uma das questões mais centrais da gestão da Rede.

Estar na Rede nos proporciona acesso a compartilhar novas experiências, novos conhecimentos, crescemos juntos. A Rede RIACES está na relação de membros da INQAAHE, uma rede mundial de conhecimentos que socializa experiências com agências de reconhecimento internacional, nós também estamos lá, somos reconhecidos, e socializamos tudo com nossos membros e associados. (Entrevistado G1, tradução nossa).

Na narrativa do G1 é perceptível o entusiasmo com o fato de a Rede à qual pertence constar na lista de Redes Acreditadas e membros da INQAAHE. Esse fato se reflete na conquista de um status diante de outras Redes, supondo certa aceitação, e, conseqüentemente, certo poder, pois o entrevistado G1 revelou que muitas propostas dentro da Rede advêm das reuniões com os membros da INQAAHE, e que a aceitação nas reuniões da Rede regional é referendada com muita facilidade. Essa narrativa evidencia relações de poder no interior da rede que, necessariamente, não se configuram relações de forças no interior dela, pois as narrativas, em sua grande maioria, revelam ausência de movimentos de tensão ou resistência a essa configuração.

8 REFLEXÕES A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE HÁ DO LADO DE LÁ

Ao propor esta pesquisa de tese pretendia discutir as questões levantadas em torno do objeto – As Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, em especial resgatar indagações que se apresentaram incógnitas ao findar a dissertação de Mestrado. O foco era entender: Quais perspectivas democráticas perpassam essas Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, no interior da Civilização do Capital, em um cenário de classificações, produtivismo subordinado ao mercado, em uma lógica voltada a atender a demanda do Capital?

Essa questão surge em meio à fala dos entrevistados da pesquisa, entre os anos de 2008-2009, quando o mote da propagação dos movimentos em Redes de Agências de Acreditação e Avaliação era a democratização do processo de participação dos países latino-americanos na Sociedade do Conhecimento, com a assertiva de que essa participação não promovia somente o desenvolvimento — mas isso acontecia dentro de um movimento organizado em Redes e de forma democrática. Essas questões citadas pelos entrevistados, à época, surgiram em forma de indicadores de uma possibilidade que me inquietou diante da conclusão da pesquisa para a produção da dissertação de Mestrado. Assim, em primeiro lugar, constatei que, na maioria dos países, as agências de avaliação são órgãos ligados diretamente ao Estado, e em alguns casos sem maior representatividade de atores ligados às instituições de ensino superior.

Ao retornar aos espaços das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, reeleitas para a pesquisa de tese de doutorado, após me dedicar a estudos sobre o estado da arte da temática de Redes, ousando acreditar na *aposta* que Redes podem representar para os movimentos sociais latino-americanos, em matéria de Qualidade da Educação Superior, para além de levantar questões em torno da Democracia como eixo analítico dessas crenças. Adentrei em um espaço que, defino agora, após os resultados, não representar o que eu pensava ser um “novo movimento social”.

E considero que não representam porque os movimentos não parecem ser as “apostas” latino-americanas, como colocamos em hipóteses de trabalho, para um movimento contra-hegemônico da Educação Superior. Penso que, nas primeiras pegadas da pesquisa, com a crença no entusiasmo do discurso presente nos documentos e nas falas dos atores, tive a percepção de que as Redes pesquisadas poderiam constituir uma concepção em torno de um novo movimento social (SOUSA SANTOS, 2008). Nessa perspectiva, lancei questionamentos que se traduziram em provocações: *As REDES se apresentam como espaços que podem viabilizar diferentes cosmovisões, e surgem tendências para uma perspectiva de democratização, de espaço coletivo de participação? Para quê?*

No entanto, há indícios nas narrativas de um certo descontentamento, ou seja, quando dizem a exemplo “[...] *a intenção foi sempre funcionar com participação [...]*”, revelam que o pensar democrático, como ideia está presente nos movimentos em Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina.

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa de tese, entendo que apresentar diferentes *cosmovisões* é o sentido que nutre o movimento em Redes. Ao considerar congregando diferentes culturas, raças e percepções da realidade em uma região tão heterógena quanto a América Latina e o Caribe, esta percepção de aglutinação é fundante no papel das Redes, inclusive como possibilidade de agregar grupos de resistência na região. É importante, destacar que — apesar das diferenças oportunamente elencadas, do ponto de vista de agregar grupos para discutir os sentidos, em especial neste caso, da Educação Superior para a América Latina e Caribe — o movimento de REDES oferece possibilidades que solidificam relações entre grupos diferentes, mas com propósitos igualitários, de equidade e desenvolvimento social.

Em que pese destacar as relações de poder que se estabelecem nas relações interiores das REDES, no caso das relações de gestão, de condução dos processos desencadeados nesses movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, considero as relações de poder, nas consequências que o movimento de REDES alcança, muito semelhantes ao que Castells(2015) traduz em seu trabalho *El poder em la era de las redes sociales:*

através das REDES, temas relevantes passam a ser tratados por mais membros, representantes de países diversos que se inserem em movimentos de articulação. A interação, através dos movimentos em REDES, por exemplo, os da RIACES e a RANA, torna-se possível graças à tecnologia da internet e à cultura das redes sociais, as quais são imprescindíveis, considerando-se a questão levantada por Castells (2015) sobre o poder de alcance da comunicação que as redes sociais possibilitam, além de todos os movimentos de grupos que advêm dessa experiência. Palavras de ordem que ecoam no interior das organizações em Redes reclamam a luta pela cidadania. Leite & Genro (2012) realçam essa questão: “uma cidadania que se faça erigir sobre a vivência de processos democráticos, entendidos como indeterminações, porém potencializados pela condição ontológica das liberdades do pensar e agir que se constituem em um privilégio das instituições educadoras”. Os movimentos em Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina e Caribe têm sua essência pautada no reclamar pela liberdade, potencializada por processos democráticos que revelem a qualidade da educação que esta região possui e que poderá reverter-se em potencial elemento de desenvolvimento da região. Contudo, refletindo sobre relações de poder e uma possível proposta de “descolonização do saber e do poder” encontro apenas processos de “modernização conservadora”.

Os processos de Acreditação e Avaliação, em uma neolíngua, passam a ocupar espaços de destaque, na certeza da busca de reconhecimento para um conhecimento sobre qualidade, com validade para desenvolver potencialidades nacionais e regionais, em uma ação conjunta através das redes. Isso tudo na pretensão de reforçar a luta por superação por parte de países que, em sua linha histórica, estiveram distantes das grandes evoluções no âmbito da tecnologia e do conhecimento. A temática de processos de Acreditação e Avaliação tornam-se centrais, envolvendo outras categorias do conhecimento em avaliação que se fazem necessárias ao tentar analisar o contexto de homogeneização de indicadores de qualidade.

No contexto da pesquisa realizada, o movimento das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina e Caribe — em contraposição aos credos iniciais — passou a representar outra bandeira e parece estar corrompido pelas moedas do capital, ao buscar aliar-se a organismos

anfitriões do capitalismo, a exemplo das parcerias com o Banco Mundial. As Redes de Acreditação adotaram modelos de regulação sob a égide do modelo da Sociedade do Conhecimento, do neoliberalismo, da economia do conhecimento, termos que não refletem os novos movimentos sociais pensados nas escritas de Sousa Santos (2008). Todavia, não há de todo um pessimismo, posso ver ainda, em algumas narrativas, a crença na mudança, quem sabe em novos movimentos, o que impulsiona a mais uma viagem nas asas da pesquisa, mas estas são vozes que se encontram no fundo de algo que está mais forte, que é a força do capital. E para romper com essas amarras é preciso um movimento de luta contra-hegemônica que parta desses atores (intelectuais) que têm a clareza da necessidade de superar os modelos hegemônicos.

O contexto latino-americano, como já discutido neste estudo, tem sua história marcada por períodos de colonização e outros de governos ditatoriais, o que, de certo modo, se reflete, em alguma medida, no contexto contemporâneo. Costilla (2005 p. 244), ao estudar a especificidade sociocultural atual da América Latina, destaca “a combinação contraditória no continente latino-americano entre uma intelectualidade que tem elevado nível e a existência de movimentos sociais e políticos que atuam numa situação social explosiva [...]”. O contexto latino-americano é marcado pelo retorno da democracia, contudo, a penetração e a afirmação de políticas do Estado neoliberal transnacionalizado vêm impondo um cenário de desemprego, exclusão e pobreza, contrário aos olhares atentos de intelectuais com potencialidades de alto nível, como descreve o autor.

No estudo das Redes, esse quadro intelectual está presente nas decisões que influenciam as políticas para a Educação Superior nos países da região latino-americana. Para mim, ficou o questionamento de como se permite pensar qualidade para a educação superior, negando o contexto de necessária redefinição do conhecimento em prol do desenvolvimento sustentável das sociedades; como pensar um conhecimento que serve a um capital que, ao invés de contribuir para a sociedade, cria maiores fissuras no tecido social. Vejo uma ausência de transparência nas finalidades desses movimentos de Redes que crescem em torno de justificativas da melhora social, mas contrariamente intensificam políticas que favorecem a exclusão em um processo de subordinação a políticas de acreditação e avaliação da qualidade externas à realidade da região.

Nesse contexto de Redes, para este estudo defini a categoria democracia como o fio condutor analítico para entender o fenômeno das Redes de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina. Para esta análise tomei como referência a tese de Sousa Santos e Leonardo Avritzes (AVRITZER, et al., 2003b), quando dizem que é preciso “*democratizar a democracia*”, refletindo o pensar democrático dos atores envolvidos nos processos de Redes. Nesse sentido, propus como objetivo central da pesquisa empreender *uma análise interpretativa das perspectivas de democracia presente na dinâmica dos movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, considerando as narrativas dos atores envolvidos nas REDES.*

Para essa análise optei por refletir sobre uma democracia forte que se reflita na repolitização da sociedade, eliminando formas de opressão e de dominação, implementando ressignificação ao pensar democrático, possibilitando articular relações partilhadas de autoridade (AVRITZER, et al., 2003B). Em especial, o objeto da pesquisa — as Redes de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina, RIACES e RANA.

Para compreender como está presente a perspectiva de democracia a partir das narrativas dos atores envolvidos na dinâmica das Redes, proporcionando, assim, a articulação com uma proposta metodológica que aproximasse a pesquisa do objetivo geral, algumas questões norteadoras foram indicadores para as análises pretendidas. A primeira questão refere-se à seguinte pergunta: a) Qual (is) perspectiva(s) do discurso democrático sustenta(m) o discurso dos atores envolvidos nas políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior no Movimento de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina?

Para entender esse contexto, como já mencionado, foram reeleitas as Redes RIACES e RANA. No que diz respeito à consulta aos documentos das Redes, Estatuto, Atas e outros documentos oficiais, não há um conceito de democracia definido para dar orientação ao funcionamento da Rede, nem mesmo a expressão democracia está registrada em documento algum. A expressão surge em algumas narrativas coletadas a partir dos atores envolvidos nas Redes e que contribuíram para com esta pesquisa. A expressão democracia entoa como um refrão que dá sentido a

um processo, construído em um momento em que o sentido da democracia é referendado em todos os processos sociais, em especial na reconfiguração da comunidade latino-americana pós-ditadura. Sousa Santos (2003) adverte acerca desse processo de reconstrução democrática:

[...] o argumento central deste livro é que o modelo hegemônico de democracia (democracia liberal, representativa), apesar de globalmente triunfante, não garante mais que uma democracia de baixa intensidade assente na privatização do bem público por elites mais ou menos restritas, na distância crescente entre representantes e representados e numa inclusão política abstract feita de exclusão social.[...] (SOUSA SANTOS, 2003 p. 27).

Foi possível entender, a partir dos estudos engendrados nesta pesquisa, o papel das Redes de Acreditação e Avaliação dentro das relações de poder, em que a neolíngua da Acreditação e da Avaliação passam a determinar as relações entre os países, entre os continentes. Redes passam a representar a concentração de poderes na legitimação de modelos de qualidade, logo, legitimam conhecimentos válidos e quais devem ser seguidos. Nessa estrutura, a representatividade democrática está na garantia de participação através da representação, em que o direito à voz está muito relacionado à condição que cada membro assume dentro da Rede. Assim, voltando ao que disseram os entrevistados, *a participação está muito concentrada nas decisões dos membros dos comitês diretivos.*

Retomo as assertivas de Bobbio (2015) quando fala sobre democracia, definindo-a como um conjunto de regras que estabelece quem está autorizado a tomar decisões que refletem a vontade coletiva.

No caso da RIACES, cabe à presidência deliberar sobre os temas que serão postos em votação pelos representantes das agências membros. Não há no Estatuto (RIACES, 2016) a incidência da expressão democracia e nem um detalhamento de procedimentos que visem a garantir ou dar sentido democrático ao funcionamento da REDE. No caso da RANA, cabe ao comitê diretivo conduzir os processos através de uma representatividade garantida através da associação ao Mercosul Educativo. Ainda sobre a RANA, é público que as atas das reuniões da RANA, deliberações e encaminhamentos são socializados, mas não há tal qual ocorre na RIACES, a expressão democracia nas linhas que traduzem o funcionamento ou que o regem. Fato este muito interessante, pois a recorrente fala, com destaque para a expressão democrática na fala dos entrevistados na pesquisa de 2008-2009, é que subsidia meu

interesse na pesquisa de doutorado, que trata da perspectiva de democracia presente. Assim, fazendo uma conexão com a segunda questão norteadora: b) Como é concebida e trabalhada a DEMOCRACIA nos movimentos de REDES de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação, especificamente na América Latina? Passo a discutir, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa de tese, como se configura a democracia nessas Redes.

A democracia é tratada de forma simbólica e concebida como um processo natural e intrínseco ao movimento de Rede, não que tenha sido definido ou que haja um tipo de democracia para sustentá-lo, mas pela natureza da questão, do necessário respeito a processos democráticos, o processo é naturalizado dentro dos movimentos. Contudo, é importante destacar qual a concepção que foi possível perceber na dinâmica e na narrativa dos entrevistados. Diria que foi o pensar democrático presente na dinâmica das redes entrevistadas; uma democracia que representa a tomada de decisões em alinhamento com grupos determinantes no poder, em que o processo de decisão e participação de decisões resume-se a consolidar concepções hegemônicas que não reconhecem o local, mas sim a legitimação de um modelo europeu de Acreditação e Avaliação, o qual reconhece um modelo apenas de educação de qualidade. O pensar democrático, nessa perspectiva, é ingênuo e malicioso, não havendo compatibilidade com uma democracia de forte intensidade, na verdade representa o mascaramento do poder invisível (BOBBIO, 1986), servindo ao fortalecimento do capital.

O pensar democrático, para além das questões já elencadas, é imaginário, não tenho sustentação nas bases de construção dos pilares que erguem os movimentos de Redes – seus fundamentos escritos em documentos de diretrizes. Para a maioria das pessoas, democracia é o direito a votar, a participar de decisões, mas esta é uma percepção que considero fraca, pois mais do que participar é preciso ter direito de decidir o que iremos agregar a estruturas que se definem como elementos de sustentação dentro de uma perspectiva de participação com fins de contra-hegemonia. Os movimentos de Redes surgem, em sua base estrutural, com papéis de superação através da cooperação e integração em matérias diversas; e o movimento de Redes de Acreditação e Avaliação surge com o objetivo de discutir a qualidade da Educação Superior para a América Latina.

Ao longo do caminho que percorrem, esses movimentos de Redes tornam-se fortes e passam a ser manipuláveis, vistos como oportunidade de inserção de modelos externos e reconhecidamente hegemônicos de representação da Qualidade. Sousa Santos e Leonardo Avritzes (2003B) reconhecem que o século XX foi marcado pelo intenso surgimento de novos movimentos em razão das agendas que começam a ser recorrentes e urgentes, por exemplo, no estudo realizado pelos autores, a questão do reconhecimento da qualidade. Para os autores, o experimentalismo democrático fortaleceria o surgimento de novos movimentos com fortes inclinações de democracia participativa.

Tese 3. Ampliação do experimentalismo democrático. Foi possível perceber no texto acima que as novas experiências bem sucedidas emergiram de novas gramáticas sociais nas quais o formato da participação foi sendo adquirido experimentalmente. É necessário para a pluralização cultural, racial e distributiva da democracia que se multipliquem experiências em todas estas direções. [...] (AVRITZER & SOUSA SANTOS, 2003b, p. 66)

Para os autores, os novos movimentos sociais citam a democracia como necessária e de forte inclusão social, através da participação, e no reconhecimento do pluralismo cultural, com a inserção de todos os grupos que participam das Redes, em discussões de questões que envolvem os rumos de sociedades. Nessa perspectiva, esses movimentos sociais, aqui representados pelas Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, assentados em uma concepção de democracia participativa, contrapõem-se aos modos hegemônicos de democracia representativa. Trago essas considerações para conduzir o fio analítico para a compreensão do pensar democrático dentro desses novos movimentos de cooperação e integração, constituídos em Redes de agências de Acreditação e Avaliação para discutir a Qualidade da Educação Superior, como possibilidade de contra-hegemonia. Nesse sentido, a terceira questão norteadora proposta para a pesquisa se apresenta como possibilidade de filtrar essa perspectiva a partir dos resultados obtidos.

A terceira questão norteadora proposta se configura na seguinte inquietação:

c) Essa(s) perspectiva(s) sustenta(m) um movimento de “ruptura” da concepção neoliberal e mercadológica da Educação Superior na América Latina? Início essa discussão citando uma questão abordada por Costilla (2005):

Em princípio, a democracia como forma política de constituição do poder público, constitui um espaço aberto para que a luta social defina a orientação do poder. No entanto, no cenário latino-americano contemporâneo, a expressão pública da hegemonia capitalista, a nova tecnocracia moderna especializada, quase sempre controla a vida política, tanto dentro como fora das próprias instituições. Quem ganha na democracia é quem tem os aparelhos de poder, quem tem domínio do conhecimento especializado nas mãos. Neste contexto, a conquista da democracia republicana não exige trabalhadores de construir uma hegemonia própria, hegemonia que implica uma outra visão de mundo e construção de políticas distintas para o enfrentamento da questão social. (COSTILLA, 2005, p. 247).

Nessa perspectiva, de uma democracia que está nas mãos de grupos que têm o domínio do poder, do conhecimento especializado, Costilla (2005) remete à possibilidade, na análise que faz dos trabalhadores dentro de uma nova hegemonia, a construção de uma visão de políticas distintas para o enfrentamento da problemática das questões sociais. Trazendo para o objeto deste estudo de tese — numa busca pelo caminho de possibilidade de sustentação de um movimento de “ruptura” da concepção neoliberal e mercadológica da Educação Superior na América Latina —, os movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, na dinâmica que se apresentam, a partir dos resultados da pesquisa aplicada às duas Redes objeto, não apresentam condições de sustentar rupturas. Pelo contrário, no cenário revelado nas narrativas dos atores que fazem parte da Rede, e na consulta aos documentos que sustentam as diretrizes dessas Redes, é perceptível um reforço para consolidar a hegemonia do padrão de qualidade a partir de indicadores externos à região latino-americana.

São reveláveis as intenções das Redes internacionais de controlarem os critérios que serão adotados enquanto indicadores de qualidade reconhecida, qualidade que nasce e nutre-se das discussões, dos conhecimentos e do poder que uma Rede exerce sobre a outra, como forma de submissão da região latino-americana ao eurocentrismo, com mais ênfase, mas também há uma sutileza norte-americana nas instituições de ensino superior. É estabelecido um abismo entre o conhecimento útil para o desenvolvimento social, na contramão da ênfase ao conhecimento sustentado pelos indicadores de qualidade, que, em sua grande maioria, respondem ao capital econômico e ao desenvolvimento tecnológico, distante das suas benesses que poderiam ser revertidas para o desenvolvimento sustentável social

Pensar nos movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade como possibilidades, é pensar como Boaventura (2003), *democratizar a democracia*, pensar outras possibilidades de democracia. É preciso pensar além dos movimentos, ou seja, questionar o porquê desta qualidade? Qual seu sentido para a Educação superior? E em que se reverterá para a Sociedade?

Para pensar os movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade como possibilidades de sustentação de “rupturas”, é preciso repensar por dentro desses movimentos também, ou seja, rediscutir as diretrizes que impõem dinâmicas de uma democracia; uma democracia forte, com participação efetiva e igualitária, respeitando as diversidades culturais e a heterogeneidade dos povos que constituem a região; impor a liberdade de expressão como condição para a autonomia. Para tanto, é preciso repensar a democracia, pois só a partir dessa reflexão e da adoção de uma concepção de democracia forte é que a tese de que os movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina poderão representar “apostas” de possibilidade de discussão conjunta de uma qualidade que represente o rompimento com as amarras do capitalismo e se reverta em possibilidade de um conhecimento voltado para o desenvolvimento social pleno da região latino-americana.

Os movimentos em Redes possibilitam a cooperação, intercâmbio e possibilidade de crescimento conjunto, mas não se pode deixar de entender que a mudança é parte de uma luta forte de conscientização, eliminação dos sentimentos de subordinação que, infelizmente, ainda se encontram presentes em grupos, países e pessoas que estão a formatar alguns desses movimentos de Redes. Um poder invisível que se faz presente, mesmo ante o credo de que há uma democracia com a cara participativa, em que a participação, na verdade, está centrada no fazer parte, não no ato de discutir e propor, mas de receber modelos importados e prontos. Não que seja inapropriado se apoiarem outras ideias, experiências, não é esta a questão, mas sim a submissão a ideias prontas e que não correspondem aos propósitos das sociedades.

A presente pesquisa mostrou que a ideia de cooperação, integração e socialização de políticas para a América Latina pode, sim, representar a “aposta” em movimentos que representam “rupturas” com o modelo do neoliberalismo, com as

contradições do mundo do capital, mas esta via só será possível se esses movimentos de Redes de Agências de Acreditação e Avaliação forem capazes de rediscutir a concepção de democracia que utilizam como diretriz para o movimento, contrariando o modelo hegemônico da democracia representativa. Esse é um movimento que se alinha com a tese de Sousa Santos (2003, p. 66), que destaca “[...] novas experiências democráticas precisam de apoio de actores democráticos transnacionais nos casos em que a democracia é fraca”. Novas Redes, novas articulações e interações Sul-Sul (África e América), podem representar movimentos que articulem com mais representação experiências transnacionais.

Esta pesquisa despertou minha inquietação para a representatividade na democracia, representatividade que denomino passiva e reflexa, e destaco a aceitação da condição de submissão e a cópia dos modelos prontos – a imagem do espelho. Ainda há muito a caminhar, e alinhar ideias nas Redes de cooperação para além dos temas da Educação Superior e outras possibilidades de temas recorrentes dentro dos processos de discussão social. Neste estudo, que a seguir coloco um ponto, que não é ponto final, na perspectiva de prosseguir em outros estudos que busquem indicar a possibilidade de Redes de Cooperação e Integração para discutir a qualidade da Educação Superior; que caminhem na aproximação de modelos de democracia forte, com possibilidades de ações contra-hegemônicas aos ditames do Capitalismo perverso, opressor e excludente socialmente. A pesquisa não terminou, apenas marca um tempo, possibilidade de novos voos analíticos, novos caminhos a descobrir, novos rios a navegar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Amerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo/SP: Cortez, 2000.

ALBA, Francisco Alarcón. El Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). - México, **ANUIES**, v. 27, p. 108, out./dez., 1998.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital: a nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. 2.ed., Londrina: Práxis, 1999.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior**. Piracicaba/SP: Cortez, 2003.

ANDRE Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, Fundação Carlos Chagas, 1983.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Positivo, 2004.

AVRITZER, Leonardo; SOUSA SANTOS, Boaventura. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (org). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Porto/Portugal: Afrontamento, 2003b.

BARBER, Benjamim Strong. *Democracy: participatory politics for new age*. 20. ed., EUA: Universtiy of California press, 2003.

BARREYRO, Gladys Beatriz. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUI: primeiras considerações. **Avaliação. Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, Universidade de Sorocoba, v. 20, n. 1, p. 49-72, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMGARTEN, Maíra. **Conhecimentos e Redes: sociedade, política e inovação**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO Norberto **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. 13. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 16. ed., Rio de Janeiro/RJ: Bertrand do Brasil, 2012.

BRAGA, Márcio Bobik. **Integração Econômica Regional na América Latina**: uma interpretação das contribuições da CEPAL. Integração econômica. Encontros 2001 da ANPEC, 2001.

BROOKE, Nigel. **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.

BROVETTO, Jorge, A Educação na América Latina: balanço e perspectivas. In: TRINDADE, Hégio; BLANQUER, Jean-Michel. **Os Desafios da Educação Superior na América Latina**. Petropolis/RJ: Vozes, 2002.

CADEMARTORI, Daniela Mesquita Leutchuk. **O Diálogo Democrático**: Alain Touraine, Norberto Bobbio e Robert Dahl. 5. ed., Curitiba: Juruá, 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. 4.ed. São Paulo/SP: EDUSP, 2013.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Políticas públicas e o dilema de enfrentamento das desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no século XXI. In: SOUSA, Fernando José Pires de (org.). **Poder e Políticas Públicas na América Latina**. Fortaleza: UFC, 2008.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Democracia, Estado, Desenvolvimento e Conflitos Sociais: trilha analítica para pensar o Brasil contemporâneo na civilização do capital. Conferência: **Democracia, Desenvolvimento e Conflitos Sociais**. São Luís/MA, 2015.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. Radicalizar a Democracia: o desafio da reinvenção da política em tempos de ajuste. **Revista de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão**, São Luís-MA: UFMA, 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008b. A Era da Informação Economia, Sociedade e Cultura. v.2.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. v. 1.

CASTELLS, Manuel. El poder en la era de las redes sociales. **Nexos**, México, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

CONTERA, Cristina. Modelos de Avaliação da Qualidade da Educação Superior. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF Dilvo, I. **Avaliação Democrática**: para uma Universidade Cidadã. Florianópolis/SC: INSULAR/RAIES, 2002.

COSTILLA, Lucio Oliver. O novo na sociologia latino-americana. **Sociologia**: Dossiê, Porto Alegre, UFRGS, p. 244-273, jul./dez. de 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Enio (org.). **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Enio (org.). **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rosseau a Gramsci**. São Paulo: Boitempo, 2011.

CRUZ, Sebastião Velasco. **Trajetórias, Casos Nacionais de Reformas Econômicas e Respostas à Crise Mundial**. Brasília: CEPAL/IPEA, 2010.

DIDRIKSSON, Axel. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: Documento Base: tendencias de la educación superior na America Latina-CRES, 2008. Cartagena das Indias : [s.n.], 2008.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Redes Acadêmicas e Produção do Conhecimento em Educação Superior: desafio em época de transição. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. **Redes Acadêmicas e Produção do Conhecimento em Educação Superior**. Brasília/DF: INEP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. A Universidade na Penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI Pablo (org.). **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Gloria; BRINGEL Breno M. (Orgs.) **Movimentos Sociais na Era Global**. Petropolis/RJ: Vozes, 2012.

GUNI. Global University Network for Innovation. **La educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: Qué está en juego?** Espanha: Ediciones Mundi-prensa, 2006.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 25.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 5.ed. São Paulo/SP: Loyola, 2014.

HIZUME, Gabriela de Carmargo. **A implementação do Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul**: um estudo sobre as Agências Nacionais de Acreditação da Argentina e do Brasil, São Paulo, FEUSP, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, 2013.

IANNI, Octavio. **A Sociologia e o Mundo Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Educação Superior Brasileira 1991-2004 - Amapá - Brasília: INEP, 2006

INEP. SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5.ed., Brasília/DF: INEP, 2009. (edição revisada e ampliada).

JIMENEZ, Susana Cavalcante; ROCHA, Antonia Rozimar Machado. Políticas Públicas e Reprodução do Capital. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SILVA, Marcus Flavio Alexandre da. **Políticas Públicas e Reprodução do Capital**. Fortaleza/CE: Edições UFC, 2007.

LAMARRA, Norberto fernandez; MORA, José-Ginés. **Educación Superior Convergencia entre America Latina y Europa**: Processos de Evaluación y Acreditación de la Calidad. Caseros/AR: EDUNTREF, 2005.

LAREDO, Iris mabel. Transfondo político de los procesos de Integración. In: MOROSINI, Marilia Costa (org). **Universidade no Mercosul**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA Ana Maria. Universidade Futurante: Inovações entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marilia (orgs). **Universidade Futurante**: produção de ensino e inovação. 2. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Avaliação Institucional: Reformas e redesenho capitalista das Universidades In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação e Compromisso Público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: Avaliação Institucional Participativa. Porto Alegre/RS: Vozes, 2005.

LEITE, Denise. Avaliação da Educação Superior. In: MOROSINI, Marilia Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília/DF: INEP/RIES, 2006. v. 2.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo Vadis América Latina. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, Universidade de Sorocoba, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov., 2012.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Quo Vadis? Avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. In: LEITE, Denise et al. **Políticas de Evaluación Universitária en América Latina**: perspectivas críticas. Buenos Aires: CLACSO, 2012.

MARTINS, Jose de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples**. São Paulo/SP: Contexto, 2008.

MENEZES, Edmilson. Universidade e Modernidade: a ideia e a crise. SILVA, Maria Abádia da; SILVA Ronalda Barreto. **A Ideia da Universidade**: rumos e desafios. Brasília/DF: Liber Livro, 2006.

MERCOSUL. ACORDO sobre a Criação e a Implementação de um Sistema de Credenciamento de Cursos de Graduação para o Reconhecimento de Cursos de Graduação para o Reconhecimento Regional da Qualidade Acadêmica dos Respective Diplomas no Mercosul e Estados ASSociados. San Miguel de Tucumán, 2008.

- MÉSZÁROS, Istvan. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11.ed., São Paulo: HUCITEC, 2008.
- MIORANDO, Bernardo Sfredo. **O Sistema Arcu-Sul e a UFRGS**: Representação da Acreditação internacional para uma universidade latino-americana. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.
- MIRANDA, Xiomara Zarur et al. Integración regional e internacionalización de la educación superior en América latina y Caribe. In: MIRANDA, Xiomara Zarur et al. **Documento Base**: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES. Cartagena de las Indias: CRES - Conferencia Regional de Educación Superior de América latina y Caribe, 2008.
- MOLLIS, Marcela. **Las Universidades en América Latina**: Reformadas o alteradas? la consmética do poder financeiro. Buenos Aires/AR: Clacso, 2003.
- MOROSINI, Marilia. Estado do Conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior. Conceitos e Práticas. **Educar**, Curitiba, UFPR, v. 28, p. 107-124, 2006.
- MOROSINI, Marilia Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília/DF: INEP/RAIES, 2006. v. 2.
- MOROSINI, Marilia Costa. Internacionalização da Educação Superior e Qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marilia Costa. **Inovação e Qualidade na Universidade**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2008.
- MOROSINI, Marilia Costa. Qualidade e internacionalização da Educação Superior: Estado de Conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, Maria Isabel; BROILO, Cecilia Luiza. **Qualidade da Educação Superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012. v. 5. Série Qualidade da Educação Superior, observatório da educação /CAPES/INEP.
- MOROSINI, Marilia (org.). **Fórum Latino-americano de Educação Superior**. São Carlos/SP: PIXEL, 2015.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de(org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- PIKETTY, Thomas. **O Capital no Século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- RAMA, Claudio. **La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina**. Buenos Aires/AR: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- RANA. MANUAL de procedimientos del Sistema ARCU-SUL. Montevideo, 2015.
- RANA. MERCOSUR/RME/CCR/RANA/ACTA nº 01/16. – Montevideo, 2016.
- RIACES. Estatuto constitutivo de la Red Iberoamericana para el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. **XIII Asamblea general da RIACES** - modificação do Estatuto. Habana, 18 e 19 de fevereiro de 2016.

RIACES. ESTATUTOS Constitutivos de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES). Modificado en la **XIII Asamblea General de RIACES**. Habana, República de Cuba, los días 18 y 19 de febrero de 2016. Asuncion/Paraguay, 27 de 02 de 2016.

RIACES. Guia para Asseguramento Interno da Qualidade das Agências de Avaliação e Acreditação. RIACES. 2007. Acesso: <http://www.riaces.net>.

ROBL, Fabiane. **Quo Vadis Educação Superior da Colômbia?** Expansão, Acreditação e Internacionalização. São Paulo: FEUSP, 2015. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, USP. São Paulo, 2015.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa Social Interpretativa:** uma introdução. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2014.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. In: SILVA, JR. João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Denise (orgs.). **Reformas Universitárias:** dimensões e perspectivas, Campinas/SP: Alínea, 2006.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado Democrático. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Margareth Guerra dos. **As Redes de Agências de Avaliação da Qualidade e Acreditação da Educação Superior na América Latina:** RANA e RIACES. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SANTOS, Miton. **Por uma outra Globalização:** do pensamento único à consciencia universal. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SANYAL, Bikas C.; MARTIN, Michaela. Garantía de la Calidad y el papel de la Acreditación: una Vision Global. In: **GUNI Global University Network for Innovation**. La Educación Superior en el Mundo 2007: Acreditación para la garantia de la calidad: Qué esta em Juego. Madri/Espanha: Mundi-prensa, 2006. v.2. Série Guni sobre el Compromiso Social de las Universidades.

SCREMIN, Lucinéia; MARTINS, Pedro Paulo. O processo de mercantilização da Educação Superior. **Revista da Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v. 7, n. 2, dez., 2005.

SEABRA, Fernando Santos; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Quarta Missão da Universidade:** Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra/Portugal: Universidade de Coimbra/UNB, 2012.

SEGRERA, Francisco Lopez. Tendências de la educacción superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, Universidade de Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 267-292, 2008.

SERIKAWA, Leonardo Kazuo dos Santos. **Acreditação e Qualidade da Educação Superior**: abrindo a caixa-preta do Sistema de Acreditação de Cursos Superiores, Mercosul. Brasília: UNB, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares-CEAM/UNB, Universidade de Brasília, 2014.

SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira.(orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto Alegre: Afrontamento, 2007.

SOBRINHO, José Dias. Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: **GUNI. Global University network for Innovation**. Acreditación para la garantía de la calidad: que está en juego? Madri/Espanha: Mundi-prensa, 2007.

SOBRINHO, José Dias. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**: Sociedade do Conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2005.

SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação Democrática**: para uma Universidade Cidadã. Florianópolis/SC: Insular, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Calidad, Pertinencia y responsabilidade Social de la Universidad Latinoamericana y carineña. In: **Documento Base**: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe / CRES Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina. Cartagena das Indias: IESALC, 2008.

SOBRINHO, José Dias; Brito Dias Rafael. Acreditação da Educação Superior e C&T: políticas e ideologia. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, Universidade de Sorocaba, v. 11, dez., 2006.

SOBRINHO, José Dias; GOERGEN, Pedro. Compromisso social de la educación superior. In: **GUNI. Global University network for Innovation**. La educación superior en el mundo, 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: Qué esta en juego? Madri-ES: Mundi-Prensa, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto/Portugal: Afrontamento, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Conhecimento Prudente para uma vida decente**: um discurso sobre ciências. São Paulo: Cortez, 2006. (edição revisada)

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo/SP: Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: _____. **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra/Portugal: Almedina, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12.ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

TEICHLER, Ulrich. **Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina**: análisis comparados. Buenos Aires/AR: Mino y Dávila, 2006.

THERBORN, Gonan. A crise e o futuro do Capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 11.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TILLY, Charles. **Democracia**. Petropolis/RJ: Vozes, 2013. Tradução de: Raquel Weiss.

TRINDADE, Héliogio. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra" na América Latina. In: GENTILI, Pablo. **Universidades na Penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO. INFORME MUNDIAL: hacia las sociedades del conocimiento - PARIS: UNESCO, 2005.

VELHO, Gilberto. **Um Antropólogo na Cidade**: ensaios de Antropologia Urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011. Tradução de: Paulo Cezar Castanheira.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APENDICE I - ROTEIRO PARA AS NARRATIVAS DOS ENTREVISTADOS

(ESPECIALISTAS EM PROCESSOS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – Profissionais que participam ou participaram em algum momento da dinâmica das REDES como representante)

Assunto: REDES de agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

Nome:

Área de formação (graduação, pós-graduação):

Instituição:

Cargo/ Função:

Local:

Data:

Esta pesquisa faz parte da tese de doutorado do Prof. Msc. Margaret Guerra dos Santos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa -UFRGS , orientada pelo Prof. Dr. Denise B. Leite Cavalheiro. Esta tese pretende continuar os estudos sobre agências de acreditação e movimentos REDES Avaliação da Qualidade do Ensino Superior . É muito importante a sua participação. Seus dados pessoais não serão revelados , mantendo a confidencialidade das informações registradas . Você pode solicitar informações sobre esta pesquisa a qualquer momento. Contactar pesquisador : margarethguerra@hotmail.com ; margareth.guerra@unifap.br

QUESTÕES

BLOCO 1 - DADOS GERAIS

- 1.1 Qual o nome da REDE na qual exerce/exerceu suas atividades?
- 1.2 Há quanto tempo exerce atividades nessa REDE?
- 1.3 Que funções desempenhou ou desempenha na Rede?

BLOCO 2 – A REDE

- 2.1 Como surgiu a oportunidade de participar da REDE?
- 2.2 Como a rede funciona? Atinge seus objetivos?

2.3 Como se faz o intercâmbio da REDE com os Sistemas Nacionais de Acreditação e Avaliação ou Instituições de Educação Superior Nacional em cada país?

2.4 Como os países influem nas decisões da REDE? De que maneira SE FAZ a participação nas decisões da REDE?

BLOCO 3 – CONCEPÇÕES DE REDE

3.1 Quais foram suas primeiras concepções da REDE? E o que mudou hoje?

3.2 Quais suas impressões acerca da dinâmica de REDES?

3.3 Quais os pontos positivos que você apontaria na dinâmica das REDES? E quais os negativos?

3.4 Qual a seria a justificativa para a necessidade da organização de processos de Acreditação e Avaliação em REDE?

APENDICE II - GUIÓN GUÍA PARA LA NARRATIVA DE ENCUESTADOS

(ESPECIALISTAS EM PROCESOS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – Profesionales que participan o en algún momento participarán de la dinámica de la red como representantes de Sistemas o IES)

Assunto: REDES de agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior,

Esta investigación es parte de la tesis doctoral del Prof. Msc. Margareth Guerra dos Santos por el Licenciado en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul Programa - UFRGS, orientado por el Prof. Dr. Denise B. Cavalheiro Leite. En esta tesis la intención de continuar los estudios en torno a las agencias de acreditación y los movimientos REDES Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. Es muy importante la participación del usuario. Sus datos personales no serán revelead, mantener la confidencialidad de la información registrada. Puede solicitar información sobre esta investigación en cualquier momento. Contacto investigador: margarethguerra@hotmail.com; margareth.guerra@unifap.br

IDENTIFICACIÓN DEL DEMANDADO

Nombre:

Área de formación (pregrado, postgrado):

Institución:

Cargo / Función:

Lugar:

Fecha:

TEMAS

BLOQUE 1 - INFORMACION GENERAL

- 1.1 ¿Qué nombre de red en que ejerce / ejerció sus actividades?
- 1.2 ¿Cuánto tiempo hace negocios en esta red?
- 1.3 ¿Qué papel jugado o juega en la Red?

BLOQUE 2 - RED

- 2.1 ¿Cómo surgió la oportunidad de participar en la red?

2.2 ¿Cómo funciona la red? Alcanzar sus objetivos?

2.3 ¿Cómo es el intercambio de la red con los sistemas de acreditación y de evaluación o instituciones de educación superior nacional en cada país?

2.4 cómo los países influencia en las decisiones de la red? De esa manera PARA LA REALIZACIÓN DE LA RED participación en las decisiones?

BLOQUE 3 - CONCEPTOS DE RED

3.1 ¿Cuáles fueron sus primeras concepciones RED? Lo que ha cambiado hoy en día?

3.2 ¿Cuáles son sus impresiones de las redes de dinámica?

3.3 ¿Cuáles son los aspectos positivos que apuntan en la dinámica de las redes? ¿Y cuáles son los negativos?

3.4 ¿Cuál sería la justificación de la necesidad de los procesos de organización de Acreditación y Evaluación de RED?

ANEXOS

MERCOSUR/RME/CCR/CRC ES/RANA/ACTA N° 01/16

REUNIÓN DE LA RED DE AGENCIAS NACIONALES DE ACREDITACIÓN

En la ciudad de Montevideo, República Oriental del Uruguay, durante los días 16 y 17 de marzo de 2016, se celebró la Reunión de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación – RANA del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), con la presencia de las delegaciones de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Ecuador.

La lista de participantes figura en el **Anexo I**.

1. Apertura y aprobación de agenda

La Presidencia Pro Tempore de Uruguay (PPTU) dio la bienvenida a las delegaciones presentes deseándoles una excelente jornada de trabajo. Se contó con la presencia de la Sra. Ministra de Educación y Cultura de Uruguay, Dra. María Julia Muñoz.

Se puso a consideración la Agenda propuesta, que fue aprobada sin modificaciones.

La Comisión Nacional de Acreditación de Chile y el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia remitieron notas excusándose por no participar, y saludando a las delegaciones presentes.

Ante la ausencia de Venezuela, se encomendó a la PPTU hacer gestiones a los efectos de solicitar informe sobre la situación de su integración a la RANA.

Asimismo, se encomendó a la PPTU la comunicación con Perú a los efectos de considerar su posible integración al ARCU-SUR.

La Agenda consta en el **Anexo II**.

El resumen del Acta figura en el **Anexo III**.

2. Informe de la Secretaría de RANA

La Secretaría presentó un informe detallado de las acciones realizadas que figura en el **Anexo IV**.

En función del informe, los países se comprometieron a actualizar la lista de contactos de cada Agencia, así como el listado de las carreras con acreditación vigente.



MERCOSUR/RME/CCR/CRC ES/RANA/ACTA N° 01/16

Se resolvió realizar una videoconferencia el 11 de mayo, para tratar los siguientes temas:

- Evaluación de pares, e incluirlo en la agenda de la próxima reunión ordinaria de RANA. Cada país remitirá –previamente a la videoconferencia- informe sobre la experiencia nacional en tal sentido.
- Formación de pares.

Los países ratificaron su apoyo a realizar una publicación que contenga la historia de RANA. Se encomendó a Brasil la coordinación de la misma, y la realización de una propuesta para su contenido y diagramación.

De acuerdo a lo propuesto por Brasil, se acordó la realización de una reunión de articulación de objetivos y agendas entre la RANA, OEI, UNASUR y RIACES, para la segunda quincena de julio, en Brasilia. Se encomendó a Brasil elaborar una propuesta de organización y agenda para dicha reunión, a ser circulada entre los países.

Se encomendó a la Secretaría de RANA, en coordinación con la PPTU a solicitar a los países la ratificación de la integración del banco de pares aprobado oportunamente.

3. Talleres de capacitación de pares

Se acordó que los países remitirán en un plazo máximo de siete días, la nómina de integrantes del equipo de formadores de pares. Se encomendó a este equipo, la formulación del programa para los talleres de pares, para ser presentado en la próxima videoconferencia.

Se solicitó a Brasil la elaboración de una propuesta de formación virtual para la actualización de los pares en actividad; a tal efecto, los países realizarán sus aportes, y esta propuesta se remitirá al equipo de formadores para ser presentada en la videoconferencia.

Los países organizadores de los talleres de formación de pares para las carreras de Agronomía y Arquitectura, informaron las fechas tentativas de realización de los mismos: Argentina, junio; Brasil, junio o julio. Se encomendó a la PPTU la comunicación con Colombia a los efectos de coordinar el taller correspondiente.

Teniendo en cuenta el cronograma de convocatorias se acordó que los países que necesiten conformar comités de pares evaluadores antes de las instancias de



MERCOSUR/RME/CCR/CRC ES/RANA/ACTA N° 01/16

formación, podrán recurrir a los pares incluidos actualmente en el banco.

4. Guías de Autoevaluación y de Pares por carrera

Se aprobó la Guía de Evaluación para los Comités de Pares para la titulación de Agronomía (**Anexo V**). Se acordó que el texto de las secciones generalizables de esta guía, será incluido en las guías de pares de todas las titulaciones.

Se aprobaron las Guías de Evaluación para los Comités de Pares para las titulaciones de Arquitectura, Veterinaria y Enfermería incorporando las sugerencias realizadas, y se encomendó a la Secretaría la realización de la consolidación correspondiente.

Se aprobaron las Guías de Autoevaluación para las titulaciones de Arquitectura, Agronomía, Medicina, Enfermería, Veterinaria, Odontología, e Ingeniería. Se encomendó a la Secretaría la realización de la consolidación correspondiente.

5. Comisiones consultivas de Geología, Economía y Farmacia

Los países se comprometieron a remitir antes del 28 marzo, hasta dos delegados por país para integrar las Comisiones Consultivas de las titulaciones de Farmacia, Geología y Economía.

Se acordó que la reunión de la Comisión Consultiva de Farmacia se realizará en Asunción, Paraguay del 4 al 8 de julio; la de Geología, en Buenos Aires, Argentina, en setiembre; y la de Economía, en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, el 11 y 12 de agosto.

El país anfitrión de cada reunión se hará cargo de los gastos de organización local, quedando a cargo de cada país asistente cubrir los gastos de traslado y viático de sus delegados.

6. Solicitud de Bolivia respecto a inclusión de carreras al Sistema ARCU-SUR.

Se consideró la nota de solicitud de Bolivia (**Anexo VI**) respecto a la inclusión de nuevas carreras al proceso de Acreditación. Respecto a la consulta de incluir la carrera de Ingeniería Comercial en la titulación de Economía, la misma será resuelta una vez definido el perfil de egreso para dicha titulación.



MERCOSUR/RME/CCR/CRC ES/RANA/ACTA N° 01/16

Asimismo, se solicitó a Bolivia remita a la PPTU el perfil de egreso para las carreras de Ingeniería Agropecuaria a los efectos de resolver su inclusión en la titulación de Agronomía.

Por otra parte, se consideró la consulta de Colombia respecto a la inclusión en la titulación de Agronomía de las carreras: Ingeniería Agronómica, Administración de Empresas Agropecuarias, y Tecnología Agroambiental. En el mismo sentido, se solicitó a Colombia remita los perfiles de egreso correspondientes.

7. Plan SEM 2016 – 2020

Se completó el plan SEM 2016-2020 de acuerdo al formato remitido por el CCR. Se acordó el contenido para el mismo en el ítem correspondiente, que se elevó para su consideración a la CRC-ES. **Anexo VII.**

8. Carreras acreditadas

Se informó a la CRC-ES la nómina de nuevas carreras acreditadas:

Carrera	Universidad	Agencia y Fecha de Resolución	País
Ingeniería Electrónica con Orientación en Sistemas Digitales	Universidad Nacional de San Luis	CONEAU – 14 /12/2015	Argentina
Odontología	Universidade Federal de Goiás	INEP – 11/3/2016	Brasil
Odontología	Universidade Positivo	INEP - 11/3/2016	Brasil
Medicina	Universidade Positivo	INEP - 11/3/2016	Brasil

9. Cierre de la reunión

Los participantes de esta reunión agradecen la excelente organización de la PPTU que permitió llegar a los acuerdos establecidos en esta Acta.



MERCOSUR/RME/CCR/CRC ES/RANA/ACTA N° 01/16

ANEXOS

Anexo I - Lista de Participantes

Anexo II - Agenda de la Reunión

Anexo III - Resumen del Acta

Anexo IV - Presentación de la Secretaría de RANA

Anexo V - Guía de Evaluación para los Comités de Pares para la titulación de Agronomía

Anexo VI - nota de Bolivia, respecto a inclusión de carreras al Sistema ARCU-SUR

Anexo VII - Plan SEM 2016-2020

La presente Acta se suscribe en Montevideo, el 17 de marzo de 2016.



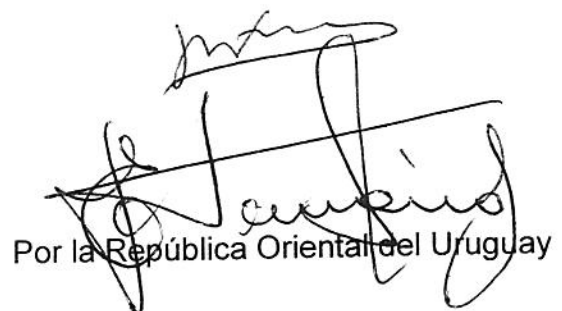
Por la República Argentina



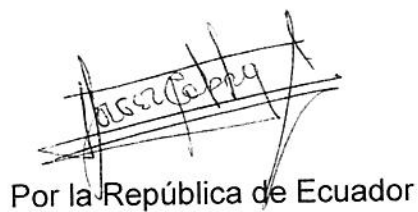
Por la República Federativa de Brasil



Por la República del Paraguay



Por la República Oriental del Uruguay



Por la República de Ecuador



Por el Estado Plurinacional de Bolivia





**RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES**

**ESTATUTOS CONSTITUTIVOS DE LA RED
IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA
CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (RIACES)**

**Modificado en la XIII Asamblea General de RIACES, llevada a
cabo en la ciudad de La Habana-República de Cuba, los días 18
y 19 de febrero de 2016.**




Dr. Raúl Aguilera Méndez
Secretario RIACES



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

ESTATUTOS CONSTITUTIVOS DE LA RED IBEROAMERICANA PARA EL
ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RIACES

CAPÍTULO I

DE LA NATURALEZA, SEDE, FINES Y OBJETIVOS DE RIACES

Artículo 1º Naturaleza

La Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior -RIACES, es una asociación sin fines ni ánimo de lucro y con personalidad jurídica propia que desarrolla sus funciones con independencia y autonomía de cualquier Estado y Gobierno.

Artículo 2º Sede

La Sede oficial de RIACES, estará en el domicilio principal de la Agencia de evaluación y acreditación que tenga bajo su responsabilidad la Secretaría. La Sede, al igual que la Secretaría tiene un carácter rotativo.

Artículo 3º Fines

RIACES se constituye con el objetivo principal de generar interacción entre las distintas instancias de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad en Iberoamérica para impulsar la excelencia de la educación superior. Para tal efecto, promoverá entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio necesarios para dichos fines, así como realizar la certificación de entidades responsables del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Artículo 4º Objetivos

Para el logro de sus fines, RIACES tendrá, entre otros, los siguientes objetivos:

- Promover la cooperación, el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de Iberoamérica, cuyo objeto sea la evaluación, el aseguramiento de la calidad y la acreditación de la calidad de la educación superior.
- Facilitar la transferencia de conocimientos e información entre los miembros de la Red.
- Desarrollar actividades académicas, de investigación o de proyección conducentes al fortalecimiento y cualificación de los procesos de evaluación, aseguramiento de la calidad y acreditación de titulaciones, programas académicos o instituciones de educación superior.
- Fomentar y apoyar actividades de promoción y divulgación entre los miembros de la Red.
- Contribuir a una armonización progresiva del aseguramiento de la calidad en Iberoamérica.
- Propiciar convenios de colaboración entre los miembros de la Red y de reconocimiento mutuo



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

de las acreditaciones otorgadas por éstos.

- g. Promover procesos de autoevaluación y evaluación externa de la calidad de los sistemas, agencias o entes responsables de la acreditación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica.
- h. Colaborar en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación superior en los países iberoamericanos en asociación con entidades nacionales e internacionales de cooperación.
- i. Apoyar la organización de sistemas, agencias y entidades de evaluación, aseguramiento de la calidad y acreditación, en aquellos países de la región que carezcan de éstos.
- j. Impulsar la reflexión sistemática sobre los escenarios futuros de la educación superior en Iberoamérica, desde la perspectiva de la evaluación, el aseguramiento de la calidad y la acreditación, como instrumentos de mejoramiento permanente de la calidad de las instituciones y de los programas.
- k. Obtener fondos nacionales e internacionales para la consecución de sus fines.
- l. Apoyar en la excelencia de la formación del talento humano, con énfasis en los pares evaluadores, a través de los talleres que en conjunto con las agencias de acreditación se propongan.

CAPÍTULO II

DE LOS MIEMBROS DE RIACES

Artículo 5° Miembros

1. Se consideran como miembros asociados con derecho a voz y voto, los siguientes organismos:
- a. Organismos públicos o privados responsables del aseguramiento de la calidad de instituciones o programas de educación superior,
 - b. Organismos públicos o privados responsables por la evaluación de agencias de aseguramiento de la calidad,
 - c. Organismos subregionales de evaluación o acreditación de la calidad de la Educación Superior
 - d. La oficina o instancia gubernamental o institución nacional competente en cada país para la fijación de las políticas de Educación Superior, relativas a la evaluación y la acreditación de la calidad.

Todos ellos deberán contar con el reconocimiento oficial de las autoridades competentes nacionales y subregionales, según sea el caso; o demostrar su idoneidad ante el comité ejecutivo de RIACES, según lo establezca el reglamento respectivo.

Fernando Veldís

GO

Facultad

A.A.B.O.

N

Escuela

Escuela



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

En el caso de que un país cuente con organismos públicos o privados responsables de la evaluación de agencias de aseguramiento de la calidad al interior de su país, únicamente dichos organismos podrán formar parte de RIACES en calidad de miembros asociados.

2. También podrán formar parte de RIACES en calidad de miembros afiliados, con derecho a voz, los siguientes organismos:

- Los organismos internacionales que actúan en el área iberoamericana y que por su naturaleza, objetivos y funciones procuran el fortalecimiento de la educación superior en la región; y,
- Las agencias públicas o privadas responsables de la evaluación o certificación de la calidad de instituciones o programas de educación superior que se encuentren acreditados o reconocidos por un organismo responsable de la evaluación de agencias de aseguramiento de la calidad de su país.

Artículo 6°. Procedimiento para ingresar como Miembro

- Presentar una solicitud por escrito a la Secretaría quien estudiará el cumplimiento de los requisitos y remitirá un informe al Comité respectivo quien elaborará el dictamen y lo presentará a la Asamblea para su aprobación.
- Esta solicitud contendrá la intención de pertenecer a la Red y de apoyar a la consecución de sus fines y objetivos.
- Se deben anexar a la solicitud copia de los documentos oficiales de creación del organismo y copia de sus estatutos, donde se deben definir objetivos en beneficio de la calidad y el desarrollo de la educación superior.
- Pagar los derechos de inscripción.

Artículo 7° Derechos y deberes de los miembros de RIACES

1. Derechos

- Ostentar el carácter de miembro de RIACES.
- Ser convocados a participar de pleno derecho en las Asambleas Ordinarias y Extraordinaria de RIACES.
- Solicitar el acompañamiento de RIACES en las actividades que considere necesarias para el desarrollo de sus actividades institucionales.
- Ser informado de las actividades que programe RIACES, con la finalidad de que pueda participar de las mismas si son de su interés.
- Obtener anual, y previamente a la Asamblea General, un informe integral -económico, administrativo e institucional- del funcionamiento de RIACES.

Los miembros afiliados tendrán los mismos derechos que los demás miembros asociados de la Red, excepto que no tendrán derecho a voto.



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

2. Deberes:

- a. Pagar anualmente las cuotas de sostenimiento de la RED.
- b. Asistir a las Asambleas Ordinarias y Extraordinarias a que fueren convocados.
- c. Realizar con responsabilidad y rectitud los encargos de dirección que le fueren encomendados por la Asamblea General de RIACES.
- d. Presentar informes periódicos de su gestión en los cargos administrativos o de dirección, que le fueren encomendados.

Artículo 8º Causales de pérdida de la condición de Miembro:

1. Causales de retiro, por faltas graves:

- a. La inasistencia a dos o más Asambleas Ordinarias consecutivas, sin justificación, o cuando se considere caso fortuito o fuerza mayor.
- b. El no pagos de las cuotas, ordinarias o extraordinarias al 31 de diciembre del año siguiente a su aprobación en la Asamblea General de RIACES correspondiente.
- c. La negativa a presentar informes de las actividades que le fueren encomendadas por RIACES.
- d. El incumplimiento de las funciones que le fueren asignadas en un cargo administrativo o de dirección.

2. Prohibiciones a los miembros, las que se considerarán faltas graves:

- a. Hacer uso del nombre o de la membresía de RIACES en sus propias actividades institucionales.
- b. El uso indebido de los recursos de RIACES.
- c. El retener documentos informativos o institucionales de RIACES.
- d. La retención de dineros que RIACES haya puesto bajo su custodia.

Artículo 9º Sobre el trámite sancionatorio

1. El órgano competente para realizar el procedimiento por faltas graves y establecer las sanciones dentro de RIACES, es el Comité de Ética por mayoría de sus miembros.

2. Las sanciones que podrá imponer RIACES a sus miembros serán las siguientes:

- a. Amonestación por escrito, por la realización de una conducta grave no reincidente.
- b. Retiro definitivo de la red sin posibilidad de reingreso, por la realización de una conducta grave reiterativa o reincidente.

3. El Procedimiento para imponer sanciones a los miembros

- a. El Comité de Ética, abrirá investigación por la presunta realización de una mala conducta.
- b. Dentro de los 30 días siguientes a la información de la actividad indebida, el Comité de Ética solicitará al organismo miembro, que presente un documento de descargo debidamente

Fernando Veldu

Handwritten signatures and initials in blue ink.



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

sustentado.

- c. La institución miembro tendrá 30 días para entregar el documento de descargo.
- d. El Comité de Ética elaborará un análisis fundamentado sobre la presunta conducta y el documento de descargo, definiendo si hay motivos suficientes para imponer la sanción.
- e. El Comité de Ética notificará de su decisión por escrito a la Institución miembro, quien tendrá la oportunidad de solicitar reconsideración por una sola vez, ante la Asamblea General de RIACES.

CAPÍTULO III

ÓRGANOS DE ADMINISTRACION Y DIRECCIÓN DE RIACES

Artículo 10º Órganos

RIACES tiene los siguientes órganos de administración y dirección: la Asamblea General y el Comité Ejecutivo (compuesto por el presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y tres vocales).

RIACES podrá tener además comités de apoyo que podrán ser permanentes o de nombramiento ocasional, según determine la Asamblea, quien les asignará las funciones respectivas.

Artículo 11º De la Asamblea General

1. La Asamblea General es el órgano máximo de RIACES y está constituida por todos los miembros asociados y afiliados.

La Asamblea General podrá adoptar la modalidad de un voto por País, modalidad que incluye el voto de los organismos regionales cuyo voto será equivalente a un País. Este mecanismo se utilizará para tomar decisiones sobre los siguientes temas: elección de los órganos administrativos y de dirección, la reforma de estatutos, la disolución de RIACES y el régimen sancionatorio.

2. La Asamblea General de la Red se reunirá en sesión ordinaria, al menos, cada año y en sesión extraordinaria cuando sea convocada por el Presidente de la Red - según acuerdo del Comité Ejecutivo - o cuando así lo solicite al menos el 30% de los miembros de asociados.

3. En la Asamblea General todos los miembros de la Red tendrán derecho a voz.

4. El quórum de la Asamblea General Ordinaria estará constituido por los miembros asociados que acudan a la sesión, salvo en el caso de convocatorias a asambleas extraordinarias en las que el quórum requerirá la presencia de la mitad más uno de los miembros asociados, incluyendo los organismos subregionales que gocen de esa condición. La Asamblea también podrá sesionar de manera virtual.

5. Los acuerdos de la Asamblea General, se tomarán por mayoría simple de votos, salvo las excepciones que se señalan expresamente en este Estatuto.

6. La Asamblea General, tiene las siguientes funciones:

Fernando Veldís

97 1/2/2010

✓



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

- a. Estudiar el presupuesto de gastos y darle su aprobación
- b. Aprobar los estados financieros y el balance general de operaciones de la vigencia anterior
- c. Aprobar previo dictamen del Comité respectivo la adhesión de nuevos miembros asociados o afiliados.
- d. Aprobar la conformación y funciones de los comités de apoyo requeridos.
- e. Determinar la orientación general de la Red
- f. Autorizar la compra y enajenación de bienes de la entidad.
- g. Estudiar y aprobar el plan de trabajo de RIACES
- h. Establecer las cuotas anuales que los miembros de RIACES tengan que aportar a ésta para su correcto funcionamiento.
- i. Aprobar el Revisor fiscal o Auditor a propuesta del Comité ejecutivo.
- j. Resolver mediante informe consultivo del Comité ejecutivo, cualquier desacuerdo sobre la interpretación o aplicación de estos Estatutos
- k. Las demás que le imponga la Ley.

7. La Asamblea General podrá modificar el Estatuto de RIACES únicamente con el voto favorable de las dos terceras partes de sus miembros activos.

Artículo 12º El Comité Ejecutivo

1. Está compuesto por siete miembros asociados, de diferentes países, de los cuales al menos tres serán representantes de agencias nacionales oficiales de evaluación y acreditación.
2. La Asamblea elegirá a los siete miembros del Comité ejecutivo -por postulación expresa y voto directo- en los diferentes cargos esto es: presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y los tres vocales-.
3. Los integrantes del Comité Ejecutivo tendrán un período de dos años el cual se puede renovar por una única vez, siempre y cuando no se postule al mismo cargo, excepto la secretaría que tendrá un periodo de cuatro años.
4. El Comité Ejecutivo se reunirá al menos cuatro veces al año y podrá reunirse extraordinariamente cuando lo solicite uno de sus miembros.
5. Deliberará y decidirá con la presencia y los votos de la mayoría de sus miembros. En el Comité Ejecutivo primarán las reuniones permanentes a través de medios no presenciales, delimitando las reuniones presenciales a lo imprescindible, nunca inferior a una por año.
6. El Comité Ejecutivo tiene la responsabilidad de tomar todas aquellas decisiones necesarias para el buen funcionamiento y la defensa de los intereses de RIACES. En especial y sin que la enunciación siguiente sea exhaustiva:
 - a. Ser el ente executor de las decisiones de la Asamblea.
 - b. Establecer las fechas de las Asambleas Ordinarias y Extraordinarias.



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

- c. Elaborar un plan de trabajo anual, que será discutido y aprobado por la Asamblea General.
- d. Garantizar que se cumplan las decisiones tomadas por la Asamblea General.
- e. Pre aprobar el informe anual del Presidente, para someterlo a la aprobación de la Asamblea General.
- f. Efectuar el seguimiento y evaluación de los proyectos de RIACES que se deriven del plan de trabajo.
- g. Crear los cargos que considere necesarios para el buen funcionamiento de la Red.
- h. Examinar cuando lo tenga a bien los libros y documentos financieros de RIACES.
- i. En caso de ausencia total o absoluta del Presidente y del Vicepresidente, el comité ejecutivo a través de los vocales asumirá sus funciones hasta tanto la asamblea realice el respectivo reemplazo.

Artículo 13° El Presidente

El Presidente de RIACES será elegido por la Asamblea General, pertenecerá a un miembro asociado, el elegido será el representante del organismo miembro de la RED. El presidente tendrá las siguientes funciones:

1. Ostentar la calidad de representante legal de RIACES.
2. Convocar según acuerdo del Comité ejecutivo a la Asamblea General de la Red y presidirla.
3. Convocar y presidir las sesiones del Comité ejecutivo de la Red.
4. Llevar a cabo las instrucciones dadas por la Asamblea General en los términos previstos en estos estatutos.
5. Elaborar conjuntamente con el Vicepresidente, el Secretario, el Tesorero y los vocales con carácter anual, la planificación de las actividades de la Red, que debe someter a consideración de la asamblea.
6. Preparar la memoria anual de actividades de la Red y presentarla a conocimiento de la Asamblea General.
7. Elaborar el proyecto del plan de trabajo bianual que debe someter a consideración de la Asamblea.
8. En caso de empate en votaciones del Comité ejecutivo, el voto del Presidente se considera voto de calidad, por tanto prevalece.
9. Delegar sus actividades de representación social, en caso de que sea necesario, en algún miembro de la Red.
10. Representar a la Red en foros regionales e internacionales
11. Suscribir acuerdos y convenios con organismos homólogos y organizaciones de objetivos similares.

Fernando Valdes



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

12. Supervisar la ejecución del plan de trabajo y posibles desviaciones o retrasos del mismo.
13. Empezar negociaciones con organismos de cooperación para el desarrollo y consecución de estudios y proyectos.
14. Hacer actividades de promoción entre los países de Iberoamérica para incorporar a nuevos miembros que fortalezcan los fines de la Red
15. Las demás que le asigne la Asamblea.

En caso de ausencia o retiro del Presidente, del organismo que actúa como miembro de RIACES, asumirá la presidencia el Vicepresidente.

Artículo 14º: El Vicepresidente

El Vicepresidente de RIACES será elegido por la asamblea y tendrá las siguientes funciones:

- a. Reemplazar al Presidente en caso de ausencia -parcial o total-.
- b. Llevar adelante las tareas que le asigne el Presidente o el Comité ejecutivo.
- c. Elaborar conjuntamente con el Presidente, el Secretario y el Tesorero, con carácter bianual, la planificación de las actividades de la Red y los eventos destacados.
- d. Evaluar semestralmente las actividades del Comité ejecutivo.
- e. coordinar las actividades de los comités de apoyo y evaluar su desempeño.
- f. Las demás que le asigne la asamblea.

Artículo 15º El Secretario

El Secretario de RIACES será elegido por la Asamblea General -por postulación expresa-, pertenecerá a organismos o agencias que sean reconocidos como miembros asociados y tendrá las siguientes funciones y responsabilidades:

- a. Llevar al día las actas de las sesiones de la Asamblea y de las del Comité ejecutivo
- b. Mantener un archivo ordenado y actualizado de toda la documentación producida, recibida y enviada.
- c. Elaborar y actualizar permanentemente un registro de los miembros de la Red.
- d. Mantener actualizados los convenios que se suscriban.
- e. Elaborar conjuntamente con el Presidente, el Vicepresidente y el Tesorero, con carácter anual, la planificación de las actividades de la Red, que deban someter a consideración de la Asamblea.
- f. Convocar, según directrices del Presidente, preparar y organizar las reuniones del Comité ejecutivo y de la Asamblea General.
- g. Ejecutar, sin perjuicio de las funciones del Presidente y Vicepresidente, los mandatos de la asamblea en relación con los fines y objetivos de RIACES.
- h. Llevar la contabilidad de RIACES.
- i. Representar al Presidente y al Vicepresidente en las delegaciones que éstos le hagan.



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

- j. Coordinar los aspectos relativos a la difusión y comunicación externa de la Red.
- k. En trabajo conjunto con la Tesorería, realizar los cobros de las cuotas ordinarias y extraordinarias ordenadas por la asamblea general.

La agencia u organismo que albergue la Secretaría se responsabilizará de aportar los medios necesarios y la infraestructura para el desarrollo de los fines y objetivos de la misma y el financiamiento de los gastos para su funcionamiento. La Asamblea General de acuerdo a las posibilidades económicas de la Red, hará una asignación presupuestaria anual para estos efectos.

Artículo 16° Tesorero

El Tesorero de RIACES será elegido por la Asamblea General de entre sus integrantes, pertenecerá a organismos o agencias que sean reconocidos como miembros asociados y trabajará en coordinación con la Secretaría en la recolección de ingresos, la consecución de recursos y en la ejecución presupuestaria de RIACES. Para el cumplimiento de sus funciones, el Tesorero trabajará en coordinación con la Secretaría.

CAPÍTULO IV

DE LAS FINANZAS DE RIACES

Artículo 17° El patrimonio de RIACES se conforma con:

- a. Las cuotas que aporten cada uno de sus miembros.
- b. Las donaciones especiales que hagan sus miembros u otros organismos gubernamentales y no gubernamentales.
- c. Los ingresos generados a través de las actividades que promueva o realice RIACES.
- d. Los dividendos que resulten de los depósitos bancarios en cuentas de RIACES.

La organización y la administración del patrimonio estará a cargo de la Asamblea General, el cual delegará en la Secretaría y el Tesorero la responsabilidad de su manejo.

Artículo 18°

La Asamblea General establecerá cada año la cuota anual que los miembros de RIACES deban pagar tanto por inscripción como por cuota ordinaria anual.

Artículo 19°

Cada actividad de RIACES tendrá un costo, pero la inscripción tendrá un descuento especial para los miembros activos. El Comité ejecutivo determinará y cobrará el valor de ingreso o inscripción para eventos concretos de la Red a aquellos organismos que no sean miembros.

Fernando Veldín

A. ABCI



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

CAPÍTULO V

DE LA PÉRDIDA DE LA MEMBRESÍA Y DE LA DISOLUCIÓN DE RIACES

Artículo 20° Pérdida de la membresía

1. Cualquier organismo miembro de RIACES puede renunciar a su pertenencia a la Red de manera voluntaria mediante la comunicación escrita pertinente al Presidente de RIACES. Dicha renuncia tendrá efecto inmediato. El Presidente notificará a la Asamblea General y al Comité ejecutivo esta circunstancia y solicitará al Secretario que proceda a actualizar la lista de miembros de forma correspondiente.
2. En caso de que se produzca la disolución del organismo miembro o asociado de RIACES, su responsable deberá comunicarlo al Presidente quien informará al Comité ejecutivo y a la Asamblea General y solicitará al Secretario que proceda a actualizar la lista de miembros de forma correspondiente. Asimismo, cualquier miembro de RIACES podrá ser apartado de la Red por decisión de la Asamblea General a solicitud del Comité de ética en el caso de incumplimiento flagrante de estos estatutos, conforme a lo dispuesto en el artículo 7°.
3. En cualquiera de estos casos no procederá la devolución de las cuotas abonadas por el organismo respectivo.

Artículo 21° Disolución de la Red:

La Asamblea General Extraordinaria podrá disolver RIACES únicamente mediante el voto afirmativo de las dos terceras partes del número total de sus miembros activos.

1. En caso de que la disolución atienda sólo a la naturaleza jurídica del país en donde está registrada y se proceda a reubicarla en otro país, los activos y pasivos de RIACES serán transferidos a la Red en su nuevo domicilio social conforme a los requerimientos que le sean de aplicación en dicho Estado.
2. En caso de disolución, los activos y pasivos de RIACES serán donados o transferidos a una entidad o institución, sin fines de lucro, que persiga objetivos similares a los de la Red, que deberá ser designada por la Asamblea General.
3. La Asociación se disolverá y liquidará: a) por vencimiento del término de duración, b) por imposibilidad de desarrollar sus objetivos, c) cuando se cancele la personería jurídica por decisión de autoridad competente, d) por decisión de los miembros tomada en reunión de Asamblea General Extraordinaria con el quórum requerido según los presentes estatutos; y e) cuando, transcurridos dos años contados a partir del reconocimiento de personería jurídica, no hubiere iniciado actividades.

Chen

[Handwritten signatures and initials]

Fernando Veldes

[Handwritten signatures and initials]



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.- El presente estatuto entra a regir a partir de su aprobación en forma inmediata.

Segunda.- Personería Jurídica de RIACES: Artículo reformado, aprobado en la XII Asamblea General de la RIACES, llevada a cabo en la ciudad de Asunción, República del Paraguay, realizada los días 17 y 18 de junio de 2015.

Corresponde a la Secretaría hacer las gestiones necesarias para obtener la personería jurídica de RIACES, en el país sede de la misma.

Claudia Maffini Griboski,
Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas
Educativas (INEP)- Brasil

Paula Beale,
Comisión Nacional de Acreditación (CNA)-
Chile

Alexis Meza Sánchez,
Quálitas- Chile

Fernanda Valdés,
Consejo Nacional de Educación- Chile

Cecilia Dolores Correa,
Comisión Nacional de Acreditación- Colombia

Josefa Guzmán León,
Sistema Nacional de Acreditación de la
Educación Superior (SINAES)- Costa Rica

Marcia Noda Hernández,
Junta de Acreditación Nacional de la República
de Cuba (JAN)- Cuba



RED IBEROAMERICANA PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIACES

Holger Capa,
Consejo de Evaluación, Acreditación y
Aseguramiento de la Calidad de la Educación
Superior (CEAACES), Ecuador

David Thierry García,
Comités Interinstitucionales para la Evaluación
de la Educación Superior (CIEES)- México

Vicente López Portillo,
Consejo para la Acreditación de la Educación
Superior (COPAES)- México

Luis Roberto Leal Paz,
Agencia Centroamericana de Acreditación de
Programas de Arquitectura y de Ingeniería
(ACAAI)

Sonia María Orozco Hernández,
Consejo Nacional de Universidades (CNU)-
Nicaragua

Guillermo Gómez,
Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación
Universitaria de Panamá (CONEAUPA)-
Panamá

Raúl Aguilera Méndez,
Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación
de la Educación Superior (ANEAES)-Paraguay

José Passarini Delpratto,
Ministerio de Educación y Cultura-Uruguay



MERCOSUR/RME/CCR/CRCES/RANA/ACTA N° 02/15

Reunión de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación

3. **Planificación de capacitaciones regionales de pares evaluadores y técnicos (actuales y nuevos)**

El pleno de la reunión aprobó las 3 sedes de los talleres para las carreras de Arquitectura y Agronomía, que serán: Colombia, Brasil y Argentina. También se aprobó que el periodo de tiempo será en los meses de abril y mayo. No obstante, el programa se realizará previamente en el mes de febrero, así como otros documentos complementarios.

Asimismo, Argentina se comprometió a realizar los ejercicios, lo cual también fue aceptado por el pleno.

4. **Ajustes de documentos para convocatorias del nuevo ciclo:**

Los integrantes de la Red consideraron pertinente la revisión y ajustes de los documentos que se detallan más abajo:

a. **Guía de Autoevaluación**

Uruguay se comprometió a revisar las guías de autoevaluación de las carreras de Arquitectura y Agronomía, que fue aceptado por el pleno.

Brasil se comprometió a actualizar y ajustar las Guías de Autoevaluación del resto de las carreras, que fue aceptado por el pleno.

Se decidió en plenaria que los países cuenten con un plazo de 3 semanas a partir de la recepción para remitir sus observaciones, tiempo en que se aprobará sin modificaciones en caso de que ninguno se expida al respecto.

b. **Guía de Pares**

En cuanto a esta guía, la misma se subirá a la plataforma moodle, quedando establecido finales de febrero como plazo límite para la remisión de las observaciones.

La distribución de las responsabilidades es como sigue:

- Uruguay: Arquitectura y Agronomía
- Paraguay: Enfermería
- Argentina: Ingeniería, Medicina y Odontología.
- Bolivia: Veterinaria

mku
ffff
88
f
PK
J
J
J



MERCOSUR/RME/CCR/CRCES/RANA/ACTA N° 02/15

Reunión de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación

c. Guía del Observador

Los representantes de los países presentes aceptaron que Paraguay, Brasil y Uruguay se encarguen de elaborar una propuesta de ajuste de la Guía del Observador. Se estableció la primera quincena de mayo como plazo límite para la remisión de las observaciones por parte de los países.

d. Manual de procedimientos del Sistema ARCU-SUR

En cuanto al Manual de procedimientos del Sistema ARCU-SUR, se aceptó que Brasil, Paraguay y Uruguay se encarguen de elaborar una propuesta del documento a ser remitida al 30 de abril de 2016, a fin de que sea aprobada en la próxima Reunión de RANA.

5. Análisis de la reunión de la Sub Comisión de Desarrollo y Ejercicio Profesional SGT11, con relación a los criterios de calidad de las carreras de Medicina, Enfermería y Odontología

Los miembros de la RANA tomaron conocimiento a través de la PPTP de la reunión realizada por la Sub Comisión de Desarrollo y Ejercicio Profesional SGT11 con relación a los criterios de calidad de las carreras de Medicina, Enfermería y Odontología, evento que fue realizado en Asunción los días 5 y 7 de octubre de 2015.

La PPTP puso al tanto a los presentes que la citada comisión del MERCOSUR ha dejado observaciones con respecto a los criterios del área de la salud.

En tal sentido, los miembros de RANA valoraron el esfuerzo realizado para estudiar los criterios de calidad de las carreras mencionadas más arriba y manifestaron el alto interés de revisar y remitir a las instancias técnicas de RANA el estudio correspondiente, en tanto se formalice.

6. Formalización de la aprobación de las actualizaciones de los siguientes documentos:

- a. Manual de procedimientos del Sistema ARCU-SUR
- b. Criterios de Calidad de las carreras de Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Veterinaria, Ingeniería, Medicina y Odontología
- c. Guía del Observador

mika
Jeffrey
80
[Handwritten signatures]



MERCOSUR/RME/CCR/CRCES/RANA/ACTA N° 02/15

Reunión de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación

En cuanto a estos 3 ítems, los miembros de RANA encomendaron a la PPTP a realizar las gestiones ante la Comisión Regional de Educación Superior y por su intermedio, a la CCR para la aprobación formal de todos los documentos por la RME.

7. **Formalización de la aprobación de las carreras de Economía, Farmacia y Geología, a ser convocadas por RANA próximamente**

En este tema, los miembros del pleno encomendaron a la PPTP a realizar las gestiones ante la Comisión Regional de Educación Superior y por su intermedio, a la CCR, para la aprobación formal de las carreras a ser convocadas por la RANA.

8. **Definición de criterios de calidad de las carreras de Farmacia, Geología y Economía**

La coordinación de las comisiones consultivas para la construcción de criterios de calidad de las carreras quedó establecida como sigue:

- Paraguay: Farmacia
- Argentina: Geología
- Bolivia: Economía

El plazo establecido para la presentación de las propuestas de criterios de calidad por los representantes de los países es la próxima reunión de RANA.

Asimismo, cada país determinará la metodología de trabajo pertinente para la elaboración del documento, con la realización de al menos un encuentro presencial de la comisión consultiva.

9. **Evaluación del Plan SEM 2011 – 2015**

El pleno de los países participantes de la reunión de RANA manifestó que se cumplieron todos los objetivos del Plan SEM 2011 – 2015, en tanto que además hubo una evolución del proceso de integración regional a raíz de las discusiones que favorecieron el logro de estos objetivos.

Asimismo, los presentes destacaron que también se avanzó en la integración al interior de la Red, lo que favoreció la concreción de numerosos acuerdos importantes para la generación de cambios que ahora se están visibilizando al interior de la entidad.



MERCOSUR/RME/CCR/CRCES/RANA/ACTA N° 02/15

Reunión de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación

De igual manera, se instó a profundizar los procesos de integración a través de los trabajos en educación superior y a lograr un mayor intercambio de técnicos de las diferentes agencias para optimizar las futuras propuestas.

Por último, los miembros de la RANA celebraron los avances obtenidos y se propusieron formular metas y acciones destinadas a alcanzar mayores logros en base a las proyecciones para el periodo 2016 – 2020.

10. **Elaboración del Plan SEM 2016 – 2020 de RANA**

El pleno elaboró y aprobó una propuesta de Plan de acción de RANA para el periodo 2016-2020, que figura como **ANEXO V**.

11. **Estudio del pedido de ANEAES – Paraguay para la implementación simultánea de los procesos de acreditación Nacional y ARCU-SUR**

La PPTP puso a conocimiento del pleno la solicitud de ANEAES-Paraguay para la implementación simultánea de los procesos de acreditación Nacional y ARCU-SUR, que figura como **ANEXO VI**.

El pleno de la RANA aceptó que se integre un comité técnico con representación de al menos dos agencias nacionales para visitar y revisar el mecanismo y la experiencia llevada a cabo por la ANEAES de Paraguay en el marco de la implementación del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

Para la visita técnica se postularon los siguientes países: Argentina, Chile, Colombia y Bolivia.

En ese sentido, la ANEAES se comprometió a hacerse cargo de los gastos de movilidad y estadía de los delegados de estos 2 países y, considerando sus recursos presupuestarios de ese momento, podrá definir la inclusión de un tercer y hasta cuarto país a la experiencia.

12. **Planificación de las convocatorias a realizar por los distintos países**

Se aprobó el cronograma de convocatorias que figura en el **ANEXO VII**



MERCOSUR/RME/CCR/CRCES/RANA/ACTA N° 02/15


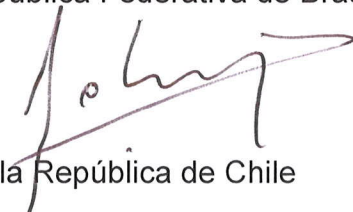
Reunión de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación

Además, se estableció que cada país en base a sus normativas internas determine sus criterios de elegibilidad, sumados a los ya generales establecidos en el manual de uso común.

El pleno agradeció a la PPTP la acostumbrada hospitalidad y cordialidad y destacó la excelente organización del evento que posibilitó llegar a acuerdos trascendentes para la Red.

13. ANEXOS

- Anexo I Lista de Participantes
- Anexo II Agenda de la reunión
- Anexo III Informe de la Secretaría RANA
- Anexo IV Informe de Observación
- Anexo V Plan SEM 2016 – 2020 de RANA
- Anexo VI Nota de solicitud de ANEAES-Paraguay para la implementación simultánea de los procesos de acreditación Nacional y ARCU-SUR
- Anexo VII Cronograma de convocatorias


Por la República Argentina
Por el Estado Plurinacional de Bolivia
Por la República Federativa de Brasil
Por la República de Colombia
Por la República de Chile
Por la República de Ecuador
Por la República del Paraguay
Por la República Oriental del Uruguay

ANEXO I

LISTA DE PARTICIPANTES

RED DE AGENCIAS NACIONALES DE ACREDITACIÓN (RANA)
 09, 10 y 11 de noviembre de 2015

Nº	Nombre y Apellido	Institución u organización
1	Ana Filippa	CONEAU-ARGENTINA
2	Marcela Groppo	
3	Martín Strah	
4	Luis Ernesto Valdivia Baldomar	CNACU- BOLIVIA
5	Claudia Maffini Griboski	INEP-BRASIL
6	João Carlos Pereira Da Silva	CONAES-BRASIL
7	Paula Beale Sepúlveda	CNA-CHILE
8	Alejandro Sotomayor Brulé	
9	Jairo Alfonso Téllez Mosquera	CNA-COLOMBIA
10	Holger Capa Santos	CEAACES-ECUADOR
11	Ernesto Domínguez	COMISIÓN AD HOC DE ACREDITACIÓN- URUGUAY
12	Javier Duran	
13	Juan Fernández Romar	
14	Raúl Aguilera Méndez	
15	Rosa Oviedo de Cristaldo	ANEAES-PARAGUAY
16	Fátima Bogado de Sarubbi	
17	Norma Dalila Marecos	
18	Zulma Mariuci	
19	Carmen Aguilera	
20	Domingo Alcides Pedrozo	

Mika
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

ANEXO II

AGENDA
RED DE AGENCIAS NACIONALES DE ACREDITACIÓN (RANA)
 9, 10 y 11 de noviembre de 2015

PRIMER DÍA		
HORARIO	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
09 de noviembre de 2015		
09:30 a 09:45	Apertura y bienvenida de la Presidencia Pro Tempore	Dr. Raúl Aguilera Méndez, Presidente - ANEAES
09:45 a 10:00	Presentación de la agenda y consideraciones de la reunión	Dr. Raúl Aguilera Méndez, Presidente - ANEAES
10:00 a 10:30	Informe de la Secretaria de RANA	Dra. Claudia Maffini Griboski- INEP
10:30 a 10:50	Análisis y consideraciones del Informe de observación del proceso de acreditación de CONEAU – Argentina, para la implementación simultánea de los procesos de acreditación Nacional y ARCU-SUR	Miembros de la Red
10:50 a 11:30	Planificación de capacitaciones regionales de pares evaluadores y técnicos (actuales y nuevos)	Miembros de la Red
11:30 a 11:45	Receso	
11:45 a 13:00	Ajustes de documentos para convocatorias del nuevo ciclo: a. Guía de autoevaluación b. Guía de Pares. c. Guía del Observador d. Manual de Procedimientos del Sistema ARCU-SUR	Miembros de la Red
13:00 a 14:30	Almuerzo	
14:30 a 15:00	Análisis de la reunión de la Sub Comisión de Desarrollo y Ejercicio Profesional SGT11, con relación a los criterios de calidad de las carreras de Medicina, Enfermería y Odontología.	Miembros de la Red
15:00 a 15:30	Formalización de la aprobación de las actualizaciones de los siguientes documentos: a. Manual de Procedimientos del Sistema ARCU-SUR b. Criterios de Calidad de las carreras de	Miembros de la Red

Handwritten notes and signatures:
 mlu
 GPTP
 SO
 [Signature]

	Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Veterinaria, Ingeniería, Medicina y Odontología c. Guía del observador	
15:30 a 16:00	Formalización de la aprobación de las carreras de Economía, Farmacia y Geología, a ser convocadas por RANA próximamente	Miembros de la Red
16:00 a 16:40	Definición de criterios de calidad de las carreras de Farmacia, Geología y Economía	Miembros de la Red
16:40 a 17:00	Receso	
17:00 a 18:00	Evaluación del Plan SEM 2011 - 2015	Miembros de la Red

SEGUNDO DÍA		
HORARIO	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
10 de noviembre de 2015		
09:30 a 10:30	Elaboración del Plan SEM 2016- 2020 de RANA	Miembros de la Red
10:30 a 11:00	Estudio del pedido de ANEAES - Paraguay para la implementación simultánea de los procesos de acreditación Nacional y ARCU-SUR	Miembros de la Red
11:00 a 11:20	Receso	
11:20 a 13:00	Planificación de las convocatorias a realizar por los distintos países	Miembros de la Red
13:00 a 14:30	Almuerzo	
14:30 a 17:30	Elaboración, aprobación y firma del acta de reunión	Miembros de la Red

TERCER DÍA		
HORARIO	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
11 de noviembre de 2015		
09:30 a 12:00	Reunión Conjunta con el Comité Coordinador Regional (CCR), Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRCES) y la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA)	Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRCES)



ANEXO III

INFORME DE SECRETARÍA DE RANA



Amor

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Ações da Secretaria em 2015



Rede de Agências Nacionais de Acreditação -
RANA

Sede



- ❧ O Brasil, por meio do INEP, assumiu a Secretaria da RANA pelo período de dois anos, a partir de 2015, segundo registrado na Ata RANA nº01/2015.
- ❧ A transição foi feita com apoio da CONEAU, que colaborou com a verificação do planejamento de atividades, em março de 2015.

Mika
Sede
Sede

Ações realizadas



- ❧ BIPE
- ❧ Criação de salas virtuais na plataforma Moodle como meio de comunicação e intercâmbio de informações
 - ❧ Preparação reunião 1/2015 RANA
 - ❧ Sala para assuntos pós RANA 01/2015
 - ❧ Videoconferência RANA 1/15
 - ❧ Acervo
- ❧ Organização e disponibilização dos temas para análise e discussão entre os membros
- ❧ Organização da reunião RANA 1/2015
- ❧ Organização dos Documentos de Critérios
- ❧ Diagramação do Manual de Procedimentos
- ❧ Organização da lista de membros da RANA
- ❧ Disponibilização de todos os documentos da Rede
- ❧ Projeto de capacitação de pares
- ❧ Organização da formação continuada dos Pares e Técnicos (via Moodle)
- ❧ Manutenção do Portal ARCU-SUL referente aos cursos acreditados (ditames)

Ações para 2016



- ❧ Organização de livro sobre a RANA
 - ❧ Criação
 - ❧ Concepção
 - ❧ Ações Realizadas
 - ❧ Impacto no sistema nacional (cada país)

Mika
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]

Contato



 secretaria.rana@inep.gov.br

Mika

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]



ANEXO IV

INFORME DE OBSERVACIÓN



mlu
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]

**INFORME DE OBSERVADORES PARA LA AUTORIZACIÓN DEL PROCESO
DE ACREDITACIÓN SIMULTÁNEA ARCU-SUR Y NACIONAL
SOLICITADO POR CONEAU - ARGENTINA**

Antecedentes

Según lo acordado en la reunión de Red de Agencias Nacionales de Acreditación, realizada en la ciudad de Brasilia, los días 16 y 17 de marzo de 2015 sobre el Mecanismo de Acreditación simultánea ARCU-SUR y Modelo Nacional incorporada al Manual de Procedimientos del Sistema, y teniendo en cuenta la solicitud de la CONEAU para dicha autorización, la RANA decidió designar a tres observadores de los siguientes países: Brasil, Paraguay y Uruguay. En representación de estos países acudieron: Rogério Dentello, Norma Dalila Marecos y Ernesto Domínguez, respectivamente.

La visita de observación se realizó entre los días 7 y 11 de setiembre de 2015, en la Universidad Nacional de Salta, sede Central y Sede Regional Orán a las carreras de Ingeniería en Recursos Naturales.

El Comité de Pares estuvo conformado por tres Pares Evaluadores Nacionales con el acompañamiento de una integrante del área Técnica de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Los gastos del proceso de observación, incluyendo pasajes, hospedaje y viático para alimentación, fueron cubiertos por la CONEAU.

Introducción

Inicialmente los Observadores destacan que este proceso consideró solamente la evaluación de carreras en el Sistema Nacional y no la concurrencia simultánea con el sistema ARCU-SUR.

Por tratarse de la primera experiencia y teniendo en cuenta que lo establecido en el Manual para el procedimiento de autorización es de un nivel genérico, el equipo de observadores se vio en la necesidad de profundizar y acordar elementos del procedimiento. En tal sentido, el enfoque otorgado a la actividad es de corroboración del grado de compatibilidad de los mecanismos e instrumentos de la CONEAU utilizados en el Sistema Nacional y ARCU-SUR, descartando que este proceso se pueda constituir en una evaluación de la Agencia como tal.

No estando establecido en los documentos del Sistema ARCU-SUR, los observadores acordaron realizar un único informe a ser presentado ante la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA).

Descripción de las Actividades

La actividad tuvo dos fases: una primera, previa a la visita, en la cual los observadores recibieron los documentos vinculados al proceso de acreditación y otros relativos al contexto institucional. Asimismo el cuerpo técnico de CONEAU contactó con los observadores para prever los aspectos logísticos. La segunda fase consistió en la visita *in situ*.

Las actividades realizadas fueron:

Lunes, 7 de septiembre

- 1) Reunión en la sede de la CONEAU con los responsables del área de acreditación y la técnica asignada para acompañar la visita, en dicha reunión se profundizó respecto al funcionamiento de la Agencia.
- 2) Recorrido por las instalaciones de la CONEAU.
- 3) Reunión de consistencia con los pares evaluadores nacionales y la responsable técnica.
- 4) Viaje a la ciudad de Salta.

Martes, 8 de septiembre

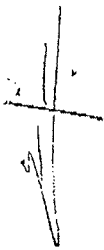
- 1) Inicio de la visita a la sede central de la Universidad Nacional de Salta.
- 2) Acompañamiento de la visita de los pares y observación del proceso.
- 3) Viaje a la sede regional en la ciudad de Orán, distante 300 Km de Salta.

Miércoles, 9 de septiembre

- 1) Visita a la carrera de Ingeniería de Recursos Naturales.
- 2) Apuntes preliminares del informe de los observadores.

Jueves, 10 de septiembre

- 1) Viaje de regreso a la ciudad de Salta.



- 2) Redacción conjunta del informe de observadores.

Viernes, 11 septiembre

- 1) Regreso a Buenos Aires.
- 2) Reunión final con los responsables de la acreditación de CONEAU.

- Proceso

Analizada la guía de observadores, se constata que la misma está compuesta por ítems informativos que sería aconsejable que la propia agencia proporcionase previamente. Respecto a los procesos y la estructura de la CONEAU los observadores consideran que existe compatibilidad con lo necesario para llevar adelante la evaluación de carreras bajo los parámetros del Sistema ARCU-SUR.

- Documentos

CONEAU dispone de un sistema electrónico en donde se encuentran documentos digitalizados a los que pueden acceder los pares evaluadores para su labor. Se verificó que los pares tienen acceso a toda información atinente al proceso de evaluación comparable a lo exigido en el sistema ARCU-SUR.

La CONEAU cuenta con documentos para recolección de datos y para autoevaluación también de estructura compatible con el ARCU-SUR.

- Evaluación Externa

Se verificó el acompañamiento del responsable técnico tal como se prevé en el ARCU-SUR. Este acompañamiento duró toda la visita, incluyendo la organización logística y el apoyo en la redacción del informe.

Los tres pares evaluadores que participaron al proceso eran de nacionalidad argentina, de modo que no fue posible observar cómo sería la actuación de un comité de pares mixto (con pares nacionales y extranjeros). Asimismo no fue posible observar la reunión de consistencia entre la agencia y el posible comité mixto. No obstante se observó un desempeño solvente del comité de pares, cumpliendo las etapas, prácticas y miradas usuales en el proceso ARCU-SUR.

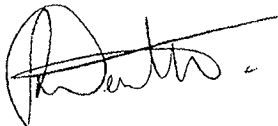
Los criterios y guía para evaluación se consideran adecuados para ARCU-SUR. El tiempo de visita fue considerado corto para ARCU-SUR, explicable en virtud de las características de las carreras visitadas: una de ellas en segunda fase

(verificación de cumplimiento de recomendaciones de la primera evaluación) y otra en su fase inicial (dos años de creación de la carrera).

Conclusión

El equipo de observadores, después de realizada toda la actividad de acompañamiento del proceso y sus propias reflexiones, concluye que los elementos evaluativos aplicados por la CONEAU y observados durante el proceso son similares y compatibles a lo requerido en el ARCU-SUR, y recomienda a la RANA la autorización a CONEAU para llevar a cabo las evaluaciones nacionales de manera simultánea con ARCU-SUR.

Setiembre 2015


Rogério Dentello


Norma Marecos


Ernesto Domínguez

**INFORME DE OBSERVADORES PARA LA AUTORIZACIÓN DEL
PROCESO DE ACREDITACIÓN SIMULTÁNEA ARCU-SUR Y NACIONAL
SOLICITADO POR CONEAU - ARGENTINA**

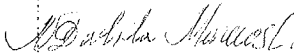
Recomendaciones

Este equipo de observadores, después de esta primera experiencia, eleva a la RANA las siguientes sugerencias respecto al proceso de acreditación simultánea:

- 1) Explicitar en el Manual de Procedimientos que el comité de pares designado para realizar la visita de evaluación de una carrera, con fines de acreditación simultánea debe estar conformado con un mínimo de un par extranjero y dos nacionales formados en el sistema ARCU-SUR. Se recuerda también el requisito de la presencia del responsable técnico de la agencia durante todo el proceso.
- 2) Revisar la guía del observador, para agregar puntos de análisis más precisos con la verificación de la compatibilidad con los procedimientos y criterios de ARCU-SUR. Se propone contar con dos documentos para este proceso: por un lado un informe preliminar realizado por la Agencia contemplando las informaciones que se solicitan en la actual guía de observadores; por otro lado un documento de pautas para la elaboración del informe de observadores, y tal como se señaló anteriormente, se enfoque a corroborar la compatibilidad de los sistemas y no a evaluar las agencias.
- 3) El dictamen de acreditación ARCU-SUR, resultante del proceso de acreditación simultánea debe ser con base en el formato de dictamen ARCU-SUR.
- 4) Establecer que la Agencia solicitante de la autorización de simultaneidad, se hará cargo de los gastos que implique el proceso.

Setiembre 2015


Rogério Dentello


Norma Marecos


Ernesto Domínguez

ANEXO V

Plan de Acción del SEM periodo 2016-2020

Objetivo Específico	Instancia	Metas	Acciones	Periodos	Resultados		
Consolidar el Sistema ARCU-SUR.	RANA	Expandir el Sistema ARCU-SUR incorporando mayor número de países, carreras e IES	Estimular la participación de todos los países de la región sudamericana en los procesos de evaluación y acreditación	2016-2020	Países de la región participando del proceso		
			Ampliar el número de carreras a ser evaluadas	2016-2020	Carreras evaluadas		
			Implementar las evaluaciones de segundo ciclo de convocatoria de evaluación y acreditación	2016-2020	Carreras evaluadas en un segundo ciclo de convocatoria		
			Establecer criterios de calidad para las carreras de Farmacia, Geología y Economía	2016-2017	Criterios construidos		
		Mejorar la visibilidad del Sistema ARCU-SUR	RANA	Afianzar los recursos financieros, humanos, tecnológicos e infraestructura de la Red	Convocar nuevas carreras	2017-2020	Carreras convocadas
					Desarrollar y publicar la memoria institucional de la Red	2016 y 2020	Libro publicado
					Promover conferencias, seminarios y talleres sobre el Sistema ARCU-SUR	2016-2020	Conferencias, seminarios y talleres realizados
					Capacitar a Pares Evaluadores de forma presencial y virtual	2016-2020	Pares Evaluadores con formación actualizada sobre el Sistema ARCU-SUR

38

[Signature]

[Signature]

[Signature]

[Signature]

[Signature]

Sector Educativo del Mercosur – SEM
 Presidencia Pro Tempore Paraguay (PPTP)
 Segundo Semestre de 2015



			Crear una Secretaría Permanente de la Red.	2016-2020	Secretaría Permanente creada.
			Crear y gestionar el Banco Internacional de Pares Evaluadores (BIPE)	2106-2020	BIPE consolidado
			Promover evaluaciones periódicas del Sistema ARCU-SUR.	2016-2020	Sistema evaluado en forma periódica.
Afianzar la relación regional entre las Agencias de evaluación y acreditación			Fortalecer la cooperación e intercambio de experiencias entre los miembros de la Red	2016-2020	Programa de cooperación e intercambio implementados
			Crear un sistema de información de IES con carreras acreditadas y actividades relacionadas con programas de movilidad	2017	Publicación de IES con carreras acreditadas, en un sitio virtual
			Fortalecer la imagen del Sistema ARCU-SUR intra-extra Mercosur	2016-2020	Imagen del Sistema ARCU-SUR fortalecido
Consolidar el liderazgo institucional de la Red en la región			Avanzar en el proceso de reconocimiento de títulos en base a carreras acreditadas para garantizar la efectiva circulación de profesionales en el Mercosur	2016-2020	Títulos de carreras acreditadas reconocidos en la región
			Aumentar la difusión del Sistema ARCU-SUR en las IES	2016-2020	Sistema ARCU-SUR conocido

[Handwritten signature]

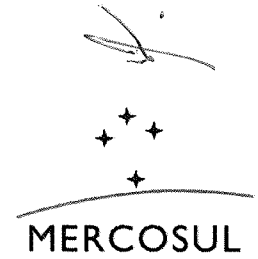
[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten mark]



ANEXO VI

NOTA DE SOLICITUD DE ANEAES-PARAGUAY PARA LA IMPLEMENTACIÓN SIMULTÁNEA DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN NACIONAL Y ARCU-SUR

A collection of handwritten signatures and initials in the bottom right corner. It includes a large, sweeping signature, the initials 'mlu', the number '88', and a large, stylized signature that appears to be 'Luis'.

Asunción, 28 de octubre de 2015

AN/PCD/2015/ 2163

**Estimados Miembros:
Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA)**

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes a fin de saludarles cordialmente y a la vez hacer referencia al nuevo ciclo de acreditaciones del Sistema ARCU-SUR, aprobado en la última reunión de la **Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA)** realizada en el mes de noviembre de 2014 en Buenos Aires- Argentina y cuyo contenido pasa a formar parte del Manual ARCU-SUR.

Al respecto, solicito respetuosamente la autorización para realizar las acreditaciones del Sistema ARCUSUR en forma simultánea con las acreditaciones nacionales, implementando para ello el procedimiento que ha quedado descrito en el documento **"Proyección del Sistema ARCU-SUR"**.

Sin otro particular, hago propicia la oportunidad para expresarles el testimonio de mi consideración más distinguida.




Raúl Aguilera Méndez, Dr.
Presidente



ANEXO VII
Convocatorias a realizar por los distintos países

Países	Fechas de las convocatorias	Carreras
Uruguay	2015	Arquitectura y Agronomía
	2016	Veterinaria y Enfermería
	2017	Ingeniería y Odontología
	2018	Medicina
Argentina	2015	Arquitectura
	2016	Agronomía y Veterinaria
	2017	Medicina, Odontología y Enfermería
	2018	Ingeniería
Paraguay	2015	Agronomía y Arquitectura
	2016	Enfermería, Veterinaria e Ingeniería
	2017	Medicina y Oontología
Brasil	2016	Odontología, Medicina, Agronomía y Arquitectura
	2017	Veterinaria y Enfermería
	2018	Ingeniería
Bolivia	2015	Agronomía y Arquitectura
	2016	Veterinaria y Enfermería
	2017	Ingeniería, Odontología y Medicina
Colombia	2016	Agronomía, Enfermería y Veterinaria
	2017	Medicina, Odontología e Ingeniería
Chile	2015	Arquitectura y Agronomía
	2017	Medicina, Odontología, Ingeniería, Enfermería y Veterinaria

Handwritten signatures and initials on the right side of the table, including 'Pik', 'JHPZ', 'SS', and a large signature at the bottom right.