

**DENISE LEITE - MARIA ELY HERZ GENRO
FACUNDO SOLANAS - VIVIAN FIORI
RAÚL ALBERTO ÁLVAREZ ORTEGA**



**POLÍTICAS DE
EVALUACIÓN UNIVERSITARIA
EN AMÉRICA LATINA:
PERSPECTIVAS CRÍTICAS**



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
GINO GERMANI
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires



CLACSO

**POLÍTICAS DE
EVALUACIÓN UNIVERSITARIA
EN AMÉRICA LATINA:
PERSPECTIVAS CRÍTICAS**

Políticas de evaluación universitaria en América Latina : perspectivas críticas /

Denise Leite ... [et.al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; Instituto de investigaciones Gino Germani, 2012.
296 p. ; 20x15 cm.

ISBN 978-987-1891-09-2

1. Enseñanza Universitaria. 2. Evaluación. 3. Políticas Educativas. I. Leite, Denise

CDD 378.001

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:

Educación superior / Evaluación / Políticas públicas / Universidades /
Acreditación / MERCOSUR / Territorio / Estado / IES- Instituciones de Educación
Superior / América Latina

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Colección
RED DE POSGRADOS

**POLÍTICAS DE
EVALUACIÓN UNIVERSITARIA
EN AMÉRICA LATINA:
PERSPECTIVAS CRÍTICAS**

DENISE LEITE
MARIA ELLY HERZ GENRO
FACUNDO SOLANAS
VIVIAN FIORI
RAÚL ALBERTO ÁLVAREZ ORTEGA



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
GINO GERMANI
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de CLACSO Emir Sader

Secretario Ejecutivo Adjunto Pablo Gentili

Colección Red de Posgrados

Coordinadora Fernanda Saforcada

Asistentes Anahí Sverdlhoff, Denis Nohemy Rojas Gómez, María Inés Gómez y Alejandro Gambina

Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Responsable Editorial Lucas Sablich

Director de Arte Marcelo Giardino

Producción Fluxus estudio

Impresión Gráfica Laf SRL

Primera Edición

Políticas de evaluación universitaria en América Latina: Perspectivas críticas
(Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2012)

ISBN 978-987-1891-09-2

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54-11] 4304-9505/9332 | e-mail <clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

QUO VADIS? AVALIAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Denise Leite | Maria Elly Herz Genro

INTRODUÇÃO¹

Uma nova epistemologia da educação superior surge no século XXI. 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. Contribuíram para formar e dar sentido a esta epistême o movimento das reformas dos sistemas de educação superior (SES) latino-americanos, as chamadas “reformas dos anos noventa”.

No bojo da modernização do Estado, as reformas tiveram consequências semelhantes nos diferentes países da América Latina (AL): expansão do sistema educativo privado; ampliação do acesso e das matrículas, com oferta maior na rede privada; cobrança de taxas de matrícula; diferenciação salarial entre os acadêmicos; introdução de sistema *merit pay*; realocação de recursos públicos; alteração dos percentuais orçamentários de cada país para os diferentes níveis de ensino, com menor percen-

¹ As autoras agradecem a inestimável colaboração do internacionalista Bernardo Sfredo Miorando, cujas sugestões, leituras, revisão e correção dos quadros vieram a enriquecê-lo sobremaneira.

tual para a educação superior; submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais.

As reformas foram estudadas, descritas, criticadas e denunciadas em publicações de vários autores. Dentre aqueles que se dedicaram ao tema, citam-se: Krotsch, 1997; Kent, 1997, 2001; Sguissardi, 1997; Arocena e Sutz, 2001a, 2001b; Leite, 2000; 2002; Fanelli, 2000; Polidori, 2001; Mollis et al., 2003. Estas reformas neoliberais apresentaram em comum uma data de início — os anos noventa —; uma legislação específica para a educação superior — por exemplo, a LOCE, 1990, Chile; a LES, 1995, Argentina e a LDB, 1996, Brasil —; procedimentos avaliativos “nacionais” para medir e classificar instituições e cursos de graduação e pós-graduação; diretrizes curriculares baseadas em competências e habilidades para os cursos de graduação; e diversificação da missão das universidades.

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).

Ao se entender, reconhecer e aceitar a existência de tal epistemologia no tempo presente corre-se o risco de também aceitar a despercebida e implícita presença de um novo imperialismo no âmbito dos sistemas de educação superior, focado no conhecimento e na informação. Estaria o novo imperialismo a se disseminar através de processos regulatórios de Avaliação e Acreditação? Nessa hipótese, seria novo o conjunto de referenciais a sustentar a ordem das ideias? Há novos atores no cenário internacional? Outras conexões e alianças entre intelectuais, entre instituições e governos, entre agências de avaliação e acreditação de diferentes continentes estariam a se produzir?

Este ensaio contém os assuntos da avaliação, acreditação e internacionalização das IES de América Latina e Caribe. Apresenta hipóteses sobre a existência do novo imperialismo e evidências dessa existência. Argumenta que os processos de avaliação e acreditação internacionais têm o respaldo de uma poderosa e nem sempre visível rede de agências e atores do capitalismo global. Também argumenta que tais processos podem ser portadores de consequências ainda não suficientemente reveladas para as instituições de educação superior e, por tal motivo, faz a “*inquirição heroica*” *Quo Vadis, América Latina?* que sustenta seu título.

Este tema é fruto de reflexões e estudos das autoras com apoio em pesquisas, referências selecionadas e discussões em diferentes grupos e movimentos dos quais participam ou participaram. No Grupo de Trabalho (GT) Universidad y Sociedad de Clacso, por exemplo, as indagações sobre “o para onde vão as IES da AL” foram uma constante ao longo de sua existência. As perguntas e o estudo de alternativas de resposta sobre as consequências do neoliberalismo para as IES foram permanentes. De tal sorte que vários intelectuais, representando diferentes tendências e vertentes teóricas e políticas, manifestaram que os anos de neoliberalismo vividos na América Latina não poderiam ser ignorados, pois sua ideologia havia alcançado os espaços mais recônditos das IES.

Nesse suposto se dá a relevância de um estudo crítico e propositivo sobre tais consequências e se entretece sua justificativa a partir da denúncia de um pós-neoliberalismo, de um capitalismo global com força imperial que, no século XXI, está a exigir “nuevas miradas, nuevas preguntas y nuevos objetivos estratégicos” (Leher, 2010: 9). No sentido da denúncia, de um outro olhar lançado sobre o tema, neste ensaio se estabelecem as argumentações sobre as seguintes proposições heurísticas:

- *Proposição 1:* Um novo imperialismo está a se constituir tendo a Europa do Conhecimento como centro hegemônico e a América Latina como um centro subordinado. A dominação política se estabelece pelo consentimento e

adesão. O novo imperialismo focado no conhecimento e na informação se dissemina através do Processo de Bolonha transplantado pelo Projeto Tuning, pela regulação das Agências de Avaliação e Acreditação, pelos *rankings* internacionais, pelos programas do tipo Infoaces, Erasmus Mundus e outros.

- *Proposição 2:* Um novo conjunto de referenciais sustenta a ordem das ideias. Os referenciais dizem respeito à qualidade dos sistemas de educação superior, à internacionalização das instituições, à avaliação e acreditação das instituições, aos indicadores e padrões de desempenho promovidos por agências internacionais de acreditação que se regulam pela norma europeia, a qual está em consonância com as normas norte-americanas.
- *Proposição 3:* Atores internacionais globais, entre os quais Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), União Europeia (UE) (ALCUE), Organização Mundial do Comércio (OMC), GATS, Banco Mundial (BM), Banco Santander, sustentam a procura de conexões com os sistemas de educação superior latino-americanos. As conexões se estabelecem pelas alianças entre intelectuais, entre instituições, agências e governos, entre agências de avaliação e acreditação dos diferentes continentes.

Neste ensaio também se assumem duas proposições complementares, enunciadas por Hartmann em 2008:

- a) O imperialismo benevolente, imperialismo em versão repaginada, continua a existir. Sua importância cresce à medida que o capitalismo global avança. O novo imperialismo carrega consigo uma cadeia de valores inter-relacionados de abrangência internacional. Diz Hartmann (2008: 207):

[...] benevolent imperialism, the modern version of the white man's burden, nevertheless continues to exist. Its significance will even increase the more capitalism goes global establishing closely interrelated international value chains.

- a) As interpelações passam pelos Estados Unidos da América do Norte (EUA), que continuam a ser o poder imperial normativo central, mas a União Europeia representa um novo poder imperial que lança regras e normas, aceitas por outras regiões do mundo. Diz Hartmann (2008: 208):

[...] the thesis that the USA also continues to be the imperial power in a normative sense. By contrast, the establishment of genuine European norms and their acceptance in other regions would support the thesis that the EU is a new imperial power. In this case the new empire would no longer be a nation state.

Tais proposições orientam o pensamento que preside as argumentações desenvolvidas ao longo das três partes inter-relacionadas deste ensaio.

Na primeira parte, discutem-se os cânones da globalização e da mercadorização da educação superior, contextos nos quais se estabelecem os projetos que incluem, dentre outros, as avaliações da educação superior introduzidas na América Latina. Apresentam-se as imbricações entre os conceitos de hegemonia, imperialismo e globalização neoliberal que sustentam a compreensão deste momento da mercadorização da educação superior.

Na segunda parte deste ensaio, levantam-se evidências sobre a constituição “prática” de um novo imperialismo. A Europa do Conhecimento está a colocar seus sextantes para esta parte do mundo como o fez no passado, desta feita para a imposição das estratégias do Processo de Bolonha com vistas à formação de uma zona comum de educação superior formada por América Latina, Caribe e União Europeia. Há atores hegemônicos que sustentam esses interesses e algumas de suas ações são discutidas.

Na terceira parte, demonstra-se a existência de elos entre agências de acreditação e avaliação de diferentes países, as redes de agências, os projetos de estabelecimento de indicadores institucionais globais que redundam em procedimentos para internacionalização das instituições de educação superior.

Ao final, mostra-se que as políticas têm consequências sobre os caminhos futuros da Educação superior latino-americana porque geram novos modelos de instituições e induzem à formação de valores que trilharam caminhos ainda pouco percebidos. Ao perguntar para onde vai a AL, no futuro, se está a perguntar sobre o futuro da avaliação, acreditação e internacionalização da educação superior.

PARTE I

GLOBALIZAÇÃO, MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As avaliações das instituições, cursos e programas que se implantaram a partir das reformas dos anos noventa se fazem presentes no hoje das instituições de educação superior da América Latina e Caribe. Tais reformas mudaram o cenário da educação superior, e surgiram sob a inspiração dos princípios do liberalismo, em sua vertente utilitarista. Esses princípios, em regime de democracia representativa de cunho liberal, orientariam as escolhas dos cidadãos. Seriam argumentos empregados para justificar a necessidade de avaliação, credenciamento, classificação, *rankings* e tipologias de instituições universitárias. A lógica referendava a criação de uma nova necessidade. A necessidade de escolha das instituições que melhor servissem aos propósitos de cada cidadão e de sua família. Esta escolha seria possibilitada pelos resul-

tados de avaliação das IES tornados públicos pelas agências avaliadoras e pelos governos e seus ministérios de Educação. Nesse contexto, tais reformas, em verdade, colocaram as IES na rota dos processos de globalização neoliberal.

Nas sociedades latino-americanas, sociedades em desenvolvimento ou periféricas em relação aos centros de poder hegemônico, a importação de modelos de avaliação institucional de lógica neoliberal, com sua neolíngua adjunta, veio a reforçar valores que deslegitimaram práticas locais cuja matriz era originária de vertentes políticas e técnicas embasadas em princípios de democracia igualitária. Nomeia-se, a propósito, a vertente de avaliação participativa tão cara aos latino-americanos.

A forma capitalista neoliberal constitui o protótipo de uma globalização hegemônica. Santos e Avritzer (2002) empregam hegemonia no sentido gramsciano, entendida “como capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão” (Santos e Avritzer, 2002: 43). Os processos de globalização resultariam das interações entre várias constelações de práticas. Mas uma só globalização seria realmente hegemônica — a capitalista neoliberal.

O processo de globalização² hegemônico ocorre no campo econômico, político e cultural como uma tentativa de aprofundamento e universalização do capitalismo. Isso não ocorre sem contradições, desigualdades, conflitos e diferentes possibilidades presentes nesse contexto, pois a sociedade e seus indivíduos não são estruturas fixas, imutáveis e impermeáveis à práxis cotidiana. A configuração capitalista, como um fenômeno reconfigurado, teve um impacto

2 A globalização é o estágio mais avançado do processo histórico de internacionalização da vida econômica, social, cultural e política, correspondendo a uma intensa mudança tecnológica, a uma rápida difusão de um novo padrão de organização e de gestão, e a um aprofundamento da centralização do capital, constituindo a formação de oligopólios globais, considerados protagonistas poderosos na cena econômica e política (Coutinho, 1996).

importante na regulação estatal, contribuindo para o fortalecimento do poder dos Estados centrais (ocidentais), enfraquecimento dos poderes dos Estados periféricos, aprofundando assimetrias de poder sustentadas pela forte presença da lógica mercantil.

O processo de globalização neoliberal vem se desdobrando há quase meio século, desde as décadas de sessenta e setenta, do século XX, como uma nova fase dinâmica do capitalismo. Suas origens se esfumam no tempo, porém, delas se sabe que acompanharam a crise das economias centrais. Sua face visível trouxe um tipo de organização produtiva centrada em setores de alta tecnologia, mercados especializados com investimento em conhecimento intensivo, serviços e informação. Outra organização do setor produtivo veio a substituir a forma de produção fordista baseada na grande empresa, na manufatura de bens padronizados e nos sistemas gerenciais tecnicistas.

Harvey (1994) afirma que no final do século XX houve uma passagem para formas de acumulação capitalista caracterizadas pela acumulação flexível³, que redefiniu processo de produção, o mundo do trabalho, o Estado e as formas ideológicas e culturais de sua legitimação. As palavras-chave no processo de reestruturação produtiva passaram a ser “produção por objetivos”, com eliminação da demarcação de tarefas, diminuição das “hierarquias funcionais”, “corresponsabilidade” do trabalhador, “flexibilização” do mercado de trabalho. No plano político estatal, a fase veio acompanhada das palavras de ordem: desregulamentação, privatização e descentralização. No plano ideológico-cultural, passam a valer as expressões primazia do indivíduo e espetacularização da política.

³ Acumulação flexível: Diz-se a respeito da acumulação capitalista baseada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores inteiramente novos de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados de trabalho e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 1994: 140).

O dinamismo da globalização foi fortalecido pela existência de um discurso político e ideológico relativamente homogêneo, assentado nos princípios do neoliberalismo, o qual consagrou a aparente solidez e a inevitabilidade do processo em curso como o “limite da história”. Na ordem econômica internacional, a grande corporação transnacional passou a ter lugar de destaque como agente propulsora da economia e dos princípios hegemônicos. Na dinâmica econômica internacional, agudizou-se e fez crescer o fosso entre pobres e ricos no mundo e no interior de cada país.

No contexto da globalização hegemônica se produziu um discurso e uma ação de forte homogeneidade, em que o princípio do mercado se sobrepôs ao do Estado e a financeirização da economia sobrepôs os interesses do capital aos interesses do trabalho. O protagonismo das empresas multinacionais foi o agente regulador de uma política que submeteu diferentes esferas da ação humana aos interesses da economia global.

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 inseriram os processos de avaliação das IES, incidiram fortemente sobre o pensamento e a ação educacionais, privilegiaram a preparação profissional em detrimento da formação cidadã e instituíram um modo de redesenho das universidades atravessado pelas lógicas da mercadorização.

É importante sinalizar que esse processo não ocorreu sem contradições, sem fissuras, sem resistências. Estas se fizeram presentes através de diferentes experiências de sujeitos coletivos que apontaram para a desmercadorização do mundo, um “outro mundo possível” cujos caminhos seriam tecidos pela democracia participativa no combate a todas as formas de totalitarismos e opressões. As IES latino-americanas, os movimentos sociais, os fóruns, as associações — como a Clacso, por exemplo —, trouxeram o testemunho sobre outros caminhos possíveis para a democracia igualitária.

A partir dessas considerações, entende-se o conceito de hegemonia não como um conceito monolítico, mas como um conceito em movimento, capaz de expressar o momento em que vivemos. Para assumir esta posição, é preciso compreender a concepção de hegemonia em Gramsci. É necessário partir da concepção de Estado como “hegemonia revestida de coerção”. Estado compreendido na totalidade de sociedade política mais sociedade civil, considerando-se não apenas o consenso na direção política, mas o processo de enfrentamento dos conflitos de classe, através da submissão da política-potência (doutrina do Estado-força) à política hegemônica. A ordem de problemas apontados por Gramsci, ao seu tempo, situava-se na crise do Estado-nação, na crise do princípio de soberania, de soberania territorial absoluta. Com o declínio do capitalismo concorrencial, a burguesia se ampliou e também se desagregou, mas, através da política hegemônica, voltou a se fortalecer e se desenvolver, tendo como tarefa fundamental a assimilação de toda sociedade para seu projeto de sociedade, o projeto das classes dominantes.

O conceito de hegemonia gramsciano extrapolava a esfera da sociedade nacional por suas possibilidades de explicação e interferência em relações internacionais. A dominação do Estado capitalista para Gramsci requeria o consentimento legítimo dos dominados, assim, o mando político do Estado se explicava por outros refinamentos conceituais, ausentes da perspectiva marxista tradicional, ainda que Gramsci expandisse as análises de Marx e Engels relativas ao Estado. Ele compreendia o complexo político de forma ampla, como complexo político que englobava Estado, sociedade política, sociedade civil. A este complexo político respondia o conceito de hegemonia para além da coerção. Haveria na sociedade uma classe social hegemônica portadora das ideias, valores e moral de classe dominante.

O conceito central de hegemonia em Gramsci se define como a capacidade de direção intelectual e moral da classe dominante, visando a obter consenso (passividade) da maioria da população, tendo em vista a consecução de seus interesses e objetivos. Essa tessitura englobaria os intelectuais como organizadores

da cultura, tanto os intelectuais tradicionais quanto os orgânicos. A hegemonia orientaria a pauta de discussão intelectual, fundindo os valores dos interesses da classe dominante com os valores de toda a sociedade através da luta hegemônica. O conceito tradicional de hegemonia incluiria as batalhas travadas no âmbito da sociedade civil. A guerra de posições seria parte dessa luta em que se visava à conquista de status e de espaços, de direção político-ideológica para obtenção de consensos entre os setores majoritários da população. Esta seria uma condição para acesso ao poder de Estado com vistas à sua posterior conservação (Bottomore, 1988; Coutinho, 1996).

Na tentativa de ampliar e não cristalizar o conceito de hegemonia, em um contexto de complexidade do sistema capitalista atual, neste ensaio se expressa desconfiança sobre a existência *a priori* de uma classe social portadora do melhor da humanidade, a chamada classe hegemônica. Acredita-se, isto sim, na emergência de uma diversidade de lutas de sujeitos coletivos, em diferentes tempos, territórios e espaços. As bases que sustentam essas lutas colocam no presente e no horizonte a democracia participativa, o avesso ao individualismo possessivo, a construção de subjetividades sensíveis à dor, ao sofrimento humano, numa insistência existencial de oposição à indiferença social. Por outro lado, se reconhece que no contexto vivencial onde predomina a indiferença social, está presente o desinvestimento em valores. Nas instituições, especialmente as universidades, observa-se uma tênue preocupação com a reinvenção de valores de finalidades amplas que apontem para a reconstrução da sociedade e contribuam para a busca de sentidos nas diferentes práticas sociais. A sociedade de consumo, a cultura de massas e a transformação da informação e da comunicação parecem tornar superficiais e banalizadas tanto as condições de sobrevivência quanto os modos de pensar os problemas fundamentais da existência humana.

Sob essa ótica do desinvestimento das instituições, De Alba, em 1994, se reportava a uma dívida intelectual que teria com Pedro Krotzsch em relação ao seu conceito de horizontes utópicos e a universidade no “entramado social” do projeto mais amplo da

humanidade. De Alba se referia à crise (crise percebida por Krottsch duas décadas atrás) que o Estado Avaliador estava a produzir nas universidades pela carência de horizontes utópicos:

En el momento actual los proyectos sociales se encuentran en crisis y nos encontramos ante la ausencia de horizontes utópicos sociales deseables y viables y presionados por el Estado evaluador. (De Alba, 1994: 18)

Uma grande parte da sociedade, talvez alijada dos mecanismos efetivos de compreensão e decisão política, reforçou o poder da tecnocracia, gerenciadora do funcionamento das instituições sociais na esteira da globalização hegemônica. Para Lipovetsky, a respeito, os especialistas estariam fortalecendo esta lógica:

O sistema funciona, as instituições reproduzem-se e desenvolvem-se, mas em roda livre, sem adesão nem sentido, cada vez mais controladas pelos “especialistas”, os últimos sacerdotes, como diria Nietzsche, os únicos que querem ainda injetar sentido e valor onde já nada reina para além de um deserto apático. (Lipovetsky, 1983: 35)

Em verdade, como apontou Leher no GT Clacso Universidad y Sociedad, alguns intelectuais, talvez os últimos sacerdotes nietzscheanos, terminaram por reforçar os processos de globalização hegemônica. De acordo com o texto base do GT de 2006, a questão transcende uma análise simples, uma culpa do Estado e seu governo, da regulação ou desregulação dos mercados, porque ela compreende a formação de um pensamento hegemônico, de uma ação de intelectuais que passaram a assumir a função de porta-vozes de governos eleitos nos países periféricos, passaram a assumir a liderança das reformas. Muitos, dentre eles, denominados intelectuais coletivos do capital, inseriram em suas práticas os princípios e pressupostos bancomundialistas. Ou seja, como disse Leher no texto da *Propuesta* do GT (2006):

Muitos intelectuais ocuparam cargos nesses governos para implementar reformas baseadas no pressuposto de que o problema das universidades era o excesso de Estado: abri-las para a sociedade (leia-se, para o mercado) poderia assegurar novos ventos que removessem o bolor Europeu. E essa inteligência ganhou força e prestígio junto aos financiadores privados e à burocracia governamental e, por isso, passaram a ser atores ainda mais importantes dentro e fora da universidade. (Leher, 2006: s/p)

Na intencionalidade de resistir à cultura da indiferença em relação aos processos de dominação, de encolhimento do espaço público, suas instituições e tecnocracias a serviço do mundo dos negócios, sinaliza-se a importância de compreender o novo imperialismo. Bobbio (1986) apresenta as fases que constituíram o processo de desenvolvimento do imperialismo, possibilitando compreender sua historicidade, no contexto do desenvolvimento capitalista.

Na primeira fase do imperialismo, entre 1870 e a Primeira Guerra Mundial, efetiva-se a repartição da África entre os Estados europeus e a ocupação de vastos territórios da Ásia com a participação de Japão e EUA. No período da Primeira Guerra se explicita a natureza agressiva da expansão imperial, sua conexão com o desenvolvimento do capitalismo, num contexto de concorrência entre as economias fortes. “Intimamente relacionado com o projeto econômico de expansão imperial, Estados tiveram um papel central, girando suas armas e não poupando despesa para defender os seus interesses econômicos nacionais no exterior” (Hartmann, 2008: 208). Essa *primeira onda*, denominada fase por Bobbio, caracterizou o conteúdo destrutivo do imperialismo capitalista. Entre 1914 e 1945, propagou-se um imperialismo agressivo, com conteúdo nazifascista, através da política de domínio, por parte da Alemanha, Japão e Itália. Estes países visavam estender sua hegemonia sobre grande parte do mundo. Após 1945 atenuou-se o impulso imperialista dos Estados europeus e do Japão, ocorrendo um processo de descolonição de diversos países.

No contexto pós-1945, visualiza-se a continuidade de diferentes formas de imperialismo, através das políticas neocolonialistas das duas superpotências — EUA e URSS. Junto com esses movimentos, Bobbio (1986) ressalta a formação de uma postura crítica, em grande parte do mundo, sustentada na análise de que o imperialismo está em contradição com o princípio de autodeterminação dos povos, presente no ideário da Revolução Francesa e na Declaração de Direitos Universais da Organização das Nações Unidas (ONU). Nessa *segunda onda*, também apontada por Hartmann (2008), a reconstrução da Europa tomou, na agenda internacional, a forma de uma estratégia imperialista articulada com a consolidação do capitalismo fordista, incluindo a mercantilização das relações sociais. As críticas a esse processo pautaram-se na discrepância entre a disseminação global do sonho fordista e a capacidade de efetivá-lo.

A *terceira onda* do imperialismo, segundo Hartmann (2008), difere de suas formas anteriores. Seria um imperialismo sutil, que a autora denomina de versão benevolente. Sua liderança reside na Comunidade Europeia, em seu setor educativo, e se constituiu principalmente através do Processo de Bolonha. Essa forma de imperialismo fortalece as articulações de determinados poderes centrados nos Estados europeus, 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 AL 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 educação superior), pretende exercer sua força intelectual disseminando valores e conhecimentos, através da sua normatividade intencional para direcionar as políticas educacionais.

O imperialismo benevolente irradia seu processo de dominação e exploração, através de uma perspectiva que torna pos-

sível ampliar a forma de dominação com um mínimo de coerção. A hegemonia nessa forma de imperialismo se faz pela promoção de um modo de vida, formas de pensar, agir e consumir nos moldes da lógica do mercado europeu. A educação, nesse sentido, tem papel fundamental na socialização de normas e princípios compatíveis com esse mundo existente.

A universidade e os intelectuais seriam atores importantes dessa ordem. Seu papel se desdobra na organização da sociedade do conhecimento, na sustentação da constelação de poder formada por Europa do Conhecimento, Processo de Bolonha e internacionalização da educação superior. A homogeneidade dos currículos, avaliação e acreditação, padronização e veiculação de valores mercantis seriam as políticas desejadas para a América Latina, as quais orientam e financiam projetos de cooperação e estabelecem padrões de qualidade para aferir a educação superior.

À primeira vista, a difusão global de normas desenvolvidas no processo de Bolonha parece apoiar a ideia de que a UE surge como uma potência emergente. Estes padrões tornaram-se um ponto de referência na América Latina, África e Ásia, desafiando a prevalência dos padrões dos Estados Unidos. (Hartmann, 2008: 211)

A educação superior teria um papel estratégico na efetivação deste imperialismo europeu sutil. A dimensão ideacional do Processo de Bolonha poderia estar a subtrair, dentro do possível, processos de coerção na constituição de agendas políticas. A nova dinâmica estaria baseada na persuasão e na sedução dos sujeitos sujeitados, atuantes em diferentes instituições de ES. Incluiria, inclusive, nas políticas de Estado.

Haveria consequências, decorrentes de políticas fruto da *terceira onda* do imperialismo, no que diz respeito à desconsideração do local, da diversidade cultural, da história, da formação do sujeito político, do levar em conta o cotidiano vivido pelos diferentes sujeitos inseridos nas instituições universitárias, nas

organizações e nos movimentos sociais. A desconstituição da condição de sujeitos políticos, capazes de argumentar, pensar e construir possibilidades de qualidade educativa para a realidade latino-americana está presente nessa dinâmica global. Isto não significa entender essas políticas como um arbitrário cultural ou dar lugar à arbitrariedade do desejo de uma política de isolamento. O direito à diferença, à interlocução com a diferença, à escuta e à construção coletiva são singularidades que não podem ser negligenciadas no contexto das políticas empreendidas pelos países centrais com vistas aos países periféricos. Uma questão é a exportação de políticas; outra, a dominação através das políticas.

A seguir, evidenciam-se sinais práticos do novo imperialismo.

PARTE II

SINAIS DO NOVO IMPERIALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS ACONTECERES NA “PRÁTICA”

As proposições enunciadas neste ensaio, teoricamente, sustentam possibilidades e alternativas. Concretamente, há sinais dessas proposições. Os aconteceres são visualizados nos projetos, nas ações e nos movimentos políticos amplos que configuram a existência de um novo centro hegemônico do capitalismo interessado na educação superior da América Latina porque esta vive a sua “década brilhante”⁴.

Os binóculos, ou sextantes, da Europa do Conhecimen-

4 Expressão de manchete do jornal Brasil Econômico (www.brasileconomico.com.br) de 30 de maio de 2011, em referência e oposição à “década perdida” de oitenta. A “década brilhante” faz referência ao crescimento da economia, em torno de 6% no ano de 2010 e 4,75% em 2011 levando o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) a falar em “decênio da AL” e o The Economist a se apropriar da ideia.

to, o centro hegemônico em questão, estariam focados na avaliação e acreditação das instituições, na internacionalização da educação superior e na imposição das estratégias do Processo de Bolonha com vistas à formação de uma Uealc ou Alcue, uma zona comum de educação superior formada por América Latina, Caribe e União Europeia. Há atores hegemônicos que sustentam esses interesses.

A instituição do novo imperialismo está a se fazer pelo setor de serviços, nomeadamente informática, finanças, serviços jurídicos, de seguros, de saúde e educacionais. No que se refere à educação superior, têm destaque os padrões derivados do Processo de Bolonha, a referência de qualidade para o mundo, não apenas para a Europa. Tais padrões foram entendidos pelo conselho da UE em 2002 como “a world quality reference by 2010” (Hartmann, 2008: 211).

Na prática, estão em jogo os valores e a moral hegemônica que estão a se expandir sobre e com as instituições de educação superior. O primeiro sinal de sua presença é a construção do espaço comum de educação superior. Este se está a edificar “à Bolonhesa” com o Tuning América Latina. Estuda-se como tornar os currículos latino-americanos assemelhados aos Europeus — de modo a favorecer, teoricamente, o intercâmbio e a mobilidade discente — a partir da introdução das competências curriculares em carreiras de formação profissional universitária.

Há outros sinais presentes no jogo. As competências curriculares facilitariam a medida dos padrões de qualidade da formação oferecida nas IES. Tal medida de qualidade, além das competências homogeneizadoras, estaria sustentada sobre indicadores de qualidade. Ao padrão europeu, buscam-se sócios para projetos que objetivem uniformizar indicadores. Os padrões seriam sugeridos pelos estudos de Infoaces, o qual se associa ao Mapa da Educação Superior na América Latina e no Caribe (Mesalc), programa da Iesalc/Unesco para “mapear” a realidade das IES latino-americanas.

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.

Em relação à introdução das competências nos currículos, faz-se ouvir uma crítica forte por parte dos intelectuais de vários países latino-americanos. Há críticas também dos europeus sobre a “Europa das Competências”.

PROJETO TUNING, PROCESSO DE BOLONHA E EUROPA DAS COMPETÊNCIAS

O projeto Tuning surgiu na perspectiva da Europa do Conhecimento e do Processo de Bolonha. O Projeto Tuning AL, de acordo com o Informe Final de 2007 (Beneitone et al., 2007), teria sido proposto por acadêmicos latino-americanos com o propósito de promover sinergias entre o referencial teórico-conceitual dos cursos de graduação europeus e latino-americanos de ES. Seu objetivo foi produzir uma reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação baseados no enfoque de competências.

O Tuning AL seguiu a metodologia do Tuning Europeu, cujo nome significa sintonia fina entre instituições. O projeto europeu inicialmente reuniu docentes de 135 IES de 27 países da comunidade. Para entender o Tuning Europeu e seus objetivos posteriormente transplantados para AL, vale acompanhar a descrição feita por Peres:

Na primeira fase, o ALFA Tuning Europeu realizou um estudo envolvendo professores, profissionais e empregadores de cada uma das áreas de conhecimento do piloto do Projeto, a saber, Administração de Empresas, Química, Ciências da Educação, História, Geologia/Ciências da Terra, Matemática e Física. Os resultados desse estudo mostram, para os professores de todas as áreas, que a competência mais importante é a

capacidade de análise e síntese ou a capacidade de aprender e a capacidade de resolver problemas. Entre os profissionais e empregadores, cujas opiniões se colocaram mais próximas entre si e mais distantes do que pensam os professores, dentre as competências genéricas, ambos destacaram a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos. Também se constituiu objeto de preocupação do Tuning, em sua etapa inicial, estudos sobre o papel dos créditos e sobre a organização do processo da aprendizagem. Por seu esforço redobrado, nesse aspecto, o Tuning ofereceu grandes contribuições ao Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). (Peres, 2006: online)

Considera-se que o início formal do Tuning ocorreu em outubro de 2004. No entanto, a primeira reunião do Tuning AL aconteceu dois anos antes, em outubro de 2002, em Córdoba, Espanha, na IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (Uealc). Em final de outubro de 2003 um projeto foi apresentado à CE por oito universidades latino-americanas⁵ e sete universidades Europeias⁶. Após a aprovação da proposta pela CE, 18 países da AL foram visitados pelos organizadores em busca de consensos. Os projetos Tuning AL se inseriram na iniciativa de Projetos Alfa auspiciados pela CE.

Em 2011, teve início o novo Tuning, segundo o site <www.tuningal.org>. Trata-se do Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013), que busca

5 UNL (Universidad Nacional de la Plata), Argentina; Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), Brasil; Universidad de Chile, Chile; Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia; Universidad de Costa Rica, Costa Rica; Universidad Rafael Landívar, Guatemala; Universidad de Guanajuato, México; e Universidad Andrés Bello, Venezuela.

6 Technische Universität Braunschweig, Alemanha; Universidad de Deusto, Espanha; Universidade Paris IX – Dauphine, França; Universidade de Pisa, Itália; Universidade de Groningen, Países Baixos; Universidade de Coimbra, Portugal; e Universidade de Bristol, Inglaterra.

[...] continuar con el debate ya iniciado con la primera parte de este proyecto llevada a cabo de 2004-2007. El eje de la discusión parte de los logros alcanzados en las distintas áreas temáticas en la 1ra etapa, para seguir “afinando” las estructuras educativas de América Latina a través de consensos, cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latino-americanos como europeos. (Alfa Tuning, 2011-2013: online)

As informações da página dão conta de que o novo Tuning envolve duzentos e trinta acadêmicos de AL, os quais representam vários países. Dentre eles, Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, Costa Rica, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Por parte de Europa, fazem-se representar Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Lituânia, Países Baixos, Portugal e Romênia. Esses investigadores estão organizados em redes por áreas temáticas (em número de dezesseis). Há uma rede sobre política universitária. Propõem-se a manter a afinação das estruturas de ES da AL e buscar consensos. Propõem, ainda, a maior colaboração entre instituições para o desenvolvimento de qualidade.

PROJETO INFOACES E OS SÓCIOS DA AMÉRICA LATINA

O projeto Infoaces (2011), Sistema Integral de Informação sobre as Instituições de Educação Superior de América Latina, objetiva criar um sistema integral de informações sobre as IES de AL que venha a servir de suporte para a ACES, Área Comum de Educação Superior em sinergia com a UE, União Europeia (Infoaces Projeto, Parte B. Objetivos, 2011: 22). O projeto, do tipo Alfa III, ganhador de considerável soma de recursos da UE, é coordenado pela Universitat Politècnica de València, Espanha.

Observa-se que o pesquisador coordenador do referido projeto também liderou a pesquisa *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*, o *U-Map*, *The European Classification of Higher Education Institutions* e o *Multi-dimensional Global Ranking of Universities: a Feasibility Project*. O Infoaces se alinha aos referidos projetos Europeus através da ação de seus *experts*.

Na introdução do Projeto, parágrafo referente à pertinência da ação, a proposta esclarece que:

En América Latina existen grandes diferencias en las estructuras de la educación superior en los diferentes países, con papeles muy diversos de los sectores público y privado y con modelos organizativos de las instituciones también muy diferentes. [...] Se trata de un sistema muy complejo y desestructurado pero que está buscando decididamente su estructuración. Encontrar indicadores en este contexto es un reto difícil, pero es también una necesidad ineludible. (Infoaces, 2011: 23-24)

O Projeto declara formalmente que há uma desestruturação do sistema de ES de AL. Tal desestruturação possui peculiaridades, entre as quais a função dupla das IES privadas que “ou são de alta qualidade ou são aquelas que abrigam as camadas menos favorecidas da população”; que apresentam altas taxas de fracasso; orientação profissionalizante dos estudos; escasso número de instituições de pesquisa. O Projeto acrescenta, explicando esta última peculiaridade, “salvo em poucos países”.

A proposta esclarece que existem iniciativas na AL para trabalhar com um sistema de indicadores. Aponta a Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Riaces), o projeto Mesalc e o Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces) auspiciados pelo Iesalc e, ainda, o projeto de indicadores de Ciência e Tecnologia da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI), os quais pretende complementar. Vai se articular com o Mesalc, a Ricyt e a Riaces. Esclarece que

o sistema de informação Infoaces facilitará a “comparación de calidad” e, dentre outras vantagens, vai favorecer a transparência entre IES do sistema, “una condición imprescindible para construir el Área Común de ES (ACES) que es un objetivo común de los países latino-americanos y de la Unión Europea” (Infoaces, 2011: online). Dessa forma, o projeto, que se encontra em fase de execução, pretende não só armar os indicadores quanto construir “tipologias de universidades, perfis institucionais baseados em funções reais e diversas que cada instituição realiza”.

O projeto não tem parceiros, tem trinta sócios. Os sócios deverão encarregar-se de “conseguir um número suficiente de IES comprometidas com o projeto”. Nesse caso, serão as IES “adstriatas” que podem assistir reuniões regionais como a do Mercosul, da Região Andina e de Centro América. A coordenação do projeto está restrita à Universidade Politécnica de Valência.

O projeto traz em sua proposta a ordenação de um Comitê Executivo e nomeia entidades colaboradoras como o Iesalc (Instituto Internacional da UNESCO para ES na América Latina e Caribe), a OEI, a Ascun (Associação Colombiana de Universidades), AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevideu), o CRUP (Conselho de Reitores de Universidades Privadas), Intec (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), a OUI (Organização Universitária Interamericana).

Como se depreende do que até aqui se está a expor, há uma interligação entre atores acadêmicos dos dois continentes com as agências globais com vistas à realização de projetos e ações que dizem respeito à ligação da Europa do Conhecimento com América Latina e Caribe. As mesmas agências estão citadas em diferentes documentos, projetos e propostas tendo como foco estreitar parcerias, promover apoios formais ou informais, prover financiamento e suporte logístico, de tal sorte que se torna necessário aproximar o olhar daquelas agências cujo protagonismo está mais evidente.

No item a seguir, nomeiam-se alguns dentre os atores globais que estão em maior evidência na relação UE e AL.

ATORES GLOBAIS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

São várias as agências internacionais globais que operam na América Latina. Dentre as agências protagonistas e portadoras de conhecimento sobre a ES na AL vale mencionar, segundo Didriksson:

Asimismo, vale la pena mencionar la importante presencia de otras agencias de interés, como las agencias de cooperación europeas e internacionales, entre las que destacan la Asociación Internacional de Universidades y la Agencia Española de Cooperación Internacional. Esta última administra actualmente recursos financieros del propio gobierno español, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), de la Unión Europea (UE), del Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA) y de la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD) destinados a los programas macro de cooperación como INTERCAMPUS (movilidad de estudiantes y académicos), MEC-MER (cooperación científica), IBERCUE (cooperación universidad-empresa) y acciones específicas de apoyo. (Didriksson, 2008: 34)

Dentre as agências globais apontadas por Didriksson, destaca-se o papel e a ação da UE e a formação da área comum de educação superior, Alcué ou Uealc. Dentre as demais agências globais, salienta-se, neste ensaio, a presença da Unesco e do Iesalc/Unesco e a Giqac. Outras agências globais — Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), OMC, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e aquelas apontadas por Didriksson, PNUD, SELA, UNCTAD, MEC-MER, IBERCUE, não serão incluídas nesta revisão ainda que sua ação incida ou possa vir a incidir sobre os sistemas de ES latino-americanos.

UNIÃO EUROPEIA

A União Europeia (UE), cuja data oficial de surgimento é 9 de maio de 1950, constitui “uma família de países Europeus demo-

cráticos que trabalham em conjunto para melhorar a vida dos seus cidadãos e construir um mundo melhor” (União Europeia, 2006: 5). Em termos estritos e sintéticos, pode-se dizer que sua constituição assenta-se em quatro tratados principais, apoiados em três pilares: o pilar do domínio comunitário, o pilar da política externa e segurança comum e o pilar da cooperação policial e judicial em matéria penal. O processo de tomada de decisão na UE se faz através da Comissão Europeia (CE), do Parlamento Europeu (PE) e do Conselho da União Europeia. A CE é o ramo executivo da UE.

A UE tem seus projetos financiados pelo BEI, Banco Europeu da Integração, criado em 1958 com a finalidade de conceder empréstimos aos projetos de interesse da CE. O BEI promove também “o desenvolvimento sustentável nos países do mediterrâneo, de África, das Caraíbas e do Pacífico e apoia projetos na América Latina e na Ásia” (União Europeia, 2006: 34), ou seja, abarca o mundo global! É uma instituição que se autodenomina *sem fins lucrativos*, pois que não aceita depósitos de poupança ou contas correntes. É financiada pelos países-membros da UE. No capítulo finanças, a UE conta com outro banco especializado na função de gerir o Euro, a sua moeda oficial. Trata-se do Banco Central Europeu (BCE), responsável pela política econômica e monetária da UE.

Várias agências, além dos bancos, compõem a UE. Nem todas as agências têm esse nome. Algumas são designadas como Centros, Institutos, Fundações, Observatórios e outros (União Europeia, 2006: 41). Para este ensaio, interessa nomear os Programas de Cooperação da UE com América Latina que ocorrem no âmbito da educação superior.

Em 1993, a CE decidiu fundamentar seus programas de cooperação com AL em duplo suporte, de modo a reforçar as relações e o desenvolvimento dos países latino-americanos. As ações, em suas palavras, se apoiariam em dois pilares: intercâmbio de experiências e criação de redes em áreas estratégicas. O material promocional (União Europeia, s/d), do qual se retiram estas informações, esclarece que o conceito de redes é valioso

porque reforça compromissos. Observe-se, também, que há áreas estratégicas!

O material promocional em referência, abaixo da chamada promocional *Seis mãos estendidas*, apresenta, em separatas, os seguintes programas: @lis, Programa de cooperação para a sociedade da informação na América Latina e na Europa; @lban, Programa de bolsas para estudantes e profissionais da América Latina; @lfa, Programa de cooperação entre instituições de ensino superior da América Latina⁷; Al*Invest, Programa de cooperação para a internacionalização das PME (pequenas e médias empresas) da América Latina e Europa⁸; Urbal, Programa de cooperação para o desenvolvimento urbano na AL e Europa; EuroSocial, Programa de cooperação para a coesão social na AL. Dentre todos estes programas, o mais exitoso parece ser o Alfa, que está em sua terceira versão.

A ideia das *mãos estendidas* dispensa comentários. Inclui-se em comunicação que utiliza expressões inadvertidamente orientadas pelo universalismo Europeu. Em sua formulação, lembra os objetivos da antiga Usaid (United States Agency for International Development), a “cooperação” de EUA com AL dos passados anos do século XX. Por outro lado, ao se buscar o *site* da UE, observa-se no comunicado COM 495/3, de 2009, a menção a uma relação com a AL como “uma associação estratégica”. Esta é entendida da seguinte forma:

La Asociación Estratégica entre la Unión Europea (UE) y los países de América Latina y el Caribe (ALC) se fundó en Río de Janeiro en 1999. En los diez últimos años, las cosas han cambiado considerablemente en Europa, América Latina y el mundo, lo que ha dado lugar a nuevos retos y nuevas prioridades. [...] Hoy, la UE es el segundo socio comercial más importante de América Latina y el mayor inversor en la región. (UE, COM 495/3, 2009: [2])

7 Em: <ec.Europa.UE/UEuropeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index_pt.htm>.

8 Em: <www.al-invest3.org>.

O mesmo espaço eletrônico do COM 495/3 informa também que “en los últimos diez años, la Comisión Europea ha financiado más de 450 proyectos y programas por un importe superior a los 3000 millones de euros”. Conclui que “la Comisión ha mantenido una valiosa cooperación con organizaciones tales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CELAC), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI)”, tal como antes mencionado por Didriksson (2008).

No mesmo comunicado, chamam a atenção, dentre outras, as seguintes recomendações que dizem respeito à ES e à América Latina: “Aprovechar plenamente las asociaciones estratégicas existentes (Brasil y México), los Acuerdos de Asociación existentes (Chile y México) y los Acuerdos de Cooperación bilaterales” e “Intensificar el diálogo en el ámbito de la ciencia, la investigación, la enseñanza superior, la tecnología y la innovación” (UE, COM 495/3, 2009: [9]).

Os projetos de cooperação entre UE e AL⁹ trazem, em seus desdobramentos, como é lógico esperar, a difusão de normas, ideias, ideais, a moral europeia sobre o modo de fazer educação superior de modo a se constituir em um mercado para provedores europeus, a fim de ampliar seus mercados, porém, ao mesmo tempo, não competir com os mesmos¹⁰.

9 Destacam-se os programas de mobilidade do tipo Erasmus Mundus, Tempus, o Monesia, Mobility Network Europe-South America, Erasmus Mundus External Cooperation Window para Brasil, Paraguai e Uruguai.

10 No caso da Inglaterra, país-membro da UE, as intenções mercadológicas estão postas na mesa. Informa The Observer, notícia repetida em vários periódicos brasileiros, que o ministro britânico para as universidades, David Willets, esteve no Brasil com o propósito de firmar acordo para atrair 10 mil alunos, ao valor de 18,7 mil libras (cerca de 47 mil reais) cada um, para as universidades do Reino Unido. O jornal The Observer acusa o ministro de estar a tentar sanar o rombo do financiamento das IES inglesas (“Reino Unido quer atrair universitários brasileiros”, 2011: 10).

Para além de projetos específicos, a UE propõe criar uma área comum de educação superior com AL. A propósito, Hartmann destaca tal fato ao apontar as ações do imperialismo benevolente:

At the same time EU member states, backed by the European Commission, have started to establish Common Areas of Higher Education with other regions, notably with Latin America and the Caribbean. (Hartmann, 2008: 216)

A área comum de educação superior passou a denominar-se Uealc e, posteriormente, sua sigla inverteu-se e passou a ser Alcue. América Latina e Caribe figuram em primeiro lugar. No momento, o espaço de educação superior vem sendo monitorado pelo Observatório das Relações União Europeia — América Latina (OBREAL), um Observatório de Educação Superior para o Alcue. O Observatório de Educação Superior do Espaço Alcue tem como objetivo desenvolver atividades orientadas para “aumentar los lazos en materia de educación entre ambas regiones para profundizar el debate en relación al espacio ALC-UE en educación superior” (OBREAL, s/d: online). O observatório OBREAL entende que a cooperação é um elemento-chave nas relações entre América Latina e Caribe e a União Europeia, pois representa uma ponte para gerar vínculos duradouros. A seu encargo esteve o Projeto Bridges-Lac, finalizado em 2009. Está em vigor o Projeto Promhedeu-Lac. Os resultados de suas atividades observacionais estão disponíveis no endereço próprio¹¹.

A estratégia da formação de uma área comum extensa que englobava vários países foi importante até os anos 2008. Em 2011, a estratégia parece ter sofrido alteração em seu foco. Ela parece estar a ser substituída pela cooperação bilateral com alguns países, em específico, México, Brasil e Chile como se depreende do Comunicado COM, 2009, 495/3. Nesse ano, a UE tem na AL seu segundo maior sócio comercial. Agora, as prioridades

11 Endereço de OBREAL: <www.bridges-lac.org>.

talvez sejam outras. As economias emergentes são os endereços das iniciativas de cooperação. Elas estão em primeiro plano.

Confirma tal assertiva a fala de Chris Patten, chanceler da Universidade de Oxford e presidente da BBC, entrevistado para *O Publico*, de 30 de maio de 2011, sobre o tema “*Alguém sabe para que serve a Europa no século XXI?*”. Disse ele, na entrevista: “A Europa precisa de uma narrativa, mas não tenho a certeza de qual deverá ser”. Mais adiante, o ex-chefe do partido conservador britânico completa sua resposta:

Mas se me perguntassem qual é o objetivo da União Europeia e eu lhes respondesse que é para que não haja mais guerra entre os seus países, eles (os jovens) não compreenderiam. Também faz sentido dizer que é para maximizar a influência de países que são pequenos e médios num mundo que é dominado por grandes países como o Brasil, a China, a Índia, os Estados Unidos. O problema é que primeiro temos de perguntar a nós próprios: maximizar a influência no mundo com que objetivos? (Patten, 2011: 4)

Tendo em vista o crescimento dos investimentos e das ações de “cooperação” com a AL, seria possível responder ao chanceler britânico que o objetivo da UE seria a expansão do seu poder, pelos menos, sobre os sistemas de educação superior da América Latina e Caribe.

UNESCO

“Desde a sua criação, em 1945, a Unesco tem realizado um trabalho importante na educação a nível mundial, no aconselhamento técnico, na edição de documentos normativos, na realização de projetos inovadores, na criação de competências ao nível governamental, agindo através de peritos, da sociedade civil e das comunidades. Empenha-se ainda na publicação de material formativo, na realização de conferências internacionais e partilha de informação, na construção de redes de trabalho e no estímulo da cooperação internacional para a educação, assegurando que os

programas multilaterais e bilaterais reflitam os objetivos e prioridades da Unesco. Os estreitos elos que a Organização estabelece com os Ministérios de Educação e outros parceiros, em 191 países, constitui um modo de pressão para uma aplicação efetiva dos princípios defendidos” (Unesco, 2011: online). Esta apresentação da Unesco está disponível na página da agência em Portugal¹². Observe-se que constam 191 países membros, hoje, 194. Observe-se, também, que um dos objetivos da organização internacional é estabelecer elos com Ministérios de Educação dos países e promover “um modo de pressão” para aplicação de seus princípios.

A reconhecida importância da agência no cenário mundial para manutenção da paz nas áreas da cultura, ciência e educação, na preservação do patrimônio histórico, social, cultural e ambiental da humanidade, é indiscutível. Neste ensaio, para além do reconhecimento destas missões soberanas, destacam-se as vinculações da Unesco com outras agências e instituições globais, seu papel na orientação e difusão de normas educacionais, especialmente os estreitos elos com a difusão do Processo de Bolonha e do Tuning. Nesse perfil, mesclam-se possibilidades de favorecimento ao controle e financiamento de iniciativas de garantia ou asseguramento de qualidade, acreditação e avaliação, estabelecimento de indicadores, tipologias de universidades e *rankings* de instituições de educação superior em América Latina como se depreende das ações em comum ou apoios aos projetos Infoaces e Mesalc.

A ação da Unesco em relação a Bolonha vem sendo questionada. Hartmann (2008: 213), ao revisar o tema, mostra que o mútuo reconhecimento das qualificações da educação superior foi estabelecido pela Convenção para Reconhecimento das Qualificações da Educação Superior na Região Europeia assinado em abril de 1997, após a Convenção de Lisboa. A Convenção de Lisboa foi ratificada em um tratado conjunto firmado entre Unesco e Conselho da Europa. Os Estados signatários são os países

12 Em: <www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/educacao.php>.

membros da Unesco e da UE. Hartmann observa que a escolha da Unesco para acompanhar o acordo extrapolou os territórios Europeus e introduziu uma dimensão “transatlântica” no regime de mútuo reconhecimento europeu porque esta Convenção também foi assinada por EUA, Canadá e Austrália. Em suas palavras textuais, este fato foi visto como uma surpresa!

Ao buscar entender o fato surpresa, Hartmann se refere ao legado da Guerra Fria, ainda remanescente. Explica que os EUA foram incluídos desde o princípio na convenção de Lisboa, o que também seria estranho, porquanto, à época, esse país não era membro da Unesco (motivo: o descontentamento do presidente Reagan em relação à política internacional da mesma). Hartmann cita as palavras de um *expert* do Processo de Bolonha que manifesta explicitamente: “Com a Convenção de Lisboa você teria a área europeia-norte-americana de educação superior, porque ambos, EUA e Canadá são parceiros potenciais da convenção de Lisboa”. Então, o que é visto por muitos, o Processo de Bolonha como uma resposta competitiva de Europa frente aos EUA, cai por terra. Ou seja, a Europa do Conhecimento, ou das Competências, não compete com os EUA em termos de educação superior. Ela é uma alternativa também para a ES norte-americana. É uma aposta alternativa para o mundo.

No espaço global, contraditório e ambivalente, EUA e Europa são, ao mesmo tempo, rivais e modelos um para o outro. Os padrões e normas norte-americanas estão coexistindo em simbiose com os padrões e normas Europeus, de modo que há mútua aceitação de padrões de Garantia ou Asseguramento de Qualidade (QA), realizada por instituições intermediárias. Tais padrões mostrariam essa ambivalência ou cedência de poderes imperiais. Ora, a QA é um mecanismo *top* do Processo de Bolonha com vistas ao reconhecimento de cursos entre diferentes instituições de diferentes países. Literalmente, diz Hartmann, a norma americana de acreditação desenvolvida em processo de livre-mercado também serviria aos estados membros da UE e ao mundo:

The establishment of a quality assurance (QA) agency, however would facilitate not only the recognition of qualifications but

also the Europeanisation of the evaluation through intermediary organizations. (Hartmann, 2008: 214)

Haveria, pois, a partir de Bolonha, um mercado global de agências de acreditação dominado por países onde as agências estão bem estabelecidas, tal como nos EUA e, a partir de Bolonha, também na Europa. Claro está, para a autora, que o simples pensar nesta hipótese levou a Comissão Europeia a estabelecer que somente poderão vir a ser agências de acreditação aquelas agências que se ajustarem à norma europeia, determinada pelos padrões de qualidade do European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).

Cabe registrar que, para os demais países, inclusive para a América Latina, os padrões europeus de qualidade tornaram-se “os padrões de boa qualidade” que as agências de acreditação, ou QA não europeias, deverão adotar e seguir. Os padrões da “boa qualidade” se tornam, então, uma necessidade para todos os sistemas de ES do mundo global. Esses padrões contam com a chancela da Unesco, uma instituição de alta credibilidade por suas iniciativas em relação à educação superior!

Ao mesmo tempo, a conexão Unesco-Iesalc apresenta a iniciativa Mesalc, o Mapa da Educação Superior para a América Latina e Caribe. Em reunião de reitores, efetivada em Buenos Aires, dias 5 e 6 de maio de 2011, IV Encontro de Redes Universitárias de AL e Caribe, instituiu-se a iniciativa Mesalc. Contraditoriamente, os reitores presentes nessa reunião anunciaram que a finalidade do Mesalc é contrapor-se aos *rankings* mundiais. Contudo, o mapa vai recolher e divulgar dados e construir indicadores para ilustrar o contexto de universidades latino-americanas e caribenhas no sentido de melhorar o conhecimento mútuo das IES. A Iesalc, a propósito, apresenta um vídeo institucional com os reitores presentes no encontro de Buenos Aires, os quais definem as características do Mesalc. É fácil imaginar que as condições estarão dadas para que os *rankings* e modelos de IES apareçam no cenário, ainda que se afirme o contrário.

Na iniciativa de cancelar a avaliação e acreditação da ES mundial, a Unesco está especialmente coadjuvada pelo Giqac, Global Initiative for Quality Assurance Capacity.

GIQAC, A INICIATIVA GLOBAL PARA O FINANCIAMENTO DA AVALIAÇÃO

O Giqac é uma iniciativa do Banco Mundial para financiar as práticas de asseguramento da qualidade (QA) das IES. Fazem parte do seu *Governing Board* a Unesco e o INQAAHE, a International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. O *Governing Board* da Giqac se instala na Divisão de ES da Unesco, a única organização das Nações Unidas, com mandato explícito para conectar ministérios, agências internacionais e realizar parcerias em 194 diferentes países do mundo. A orientação do *Governing Board* em seu primeiro ano ficaria a cargo do Banco Mundial (World Bank, s/d: online). Ao fazer parte do conselho diretor do Giqac, a Unesco também toma parte nas decisões sobre o financiamento das iniciativas relativas ao asseguramento de qualidade. A Giqac apoia as práticas de QA de IES de Europa, Ásia, América Latina, África e países Árabes.

Consta na página da Unesco:

UNESCO, as the only UN organization with an explicit mandate in higher education, is linked with ministries, international agencies, implementing partners and partners in 194 countries, placing it in a position to achieve its mission to provide leadership, standard setting, and capacity building in higher education. GIQAC would aim to build on UNESCO's work through the Global Forum on International Quality Assurance and the UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education. (Unesco, 2008: 2)

A iniciativa do Giqac visa a harmonização de credenciais e competências em práticas de QA. Sua missão é dar suporte e assistência técnica a governos, agências e universidades para desenvolver sistemas de QA e, especialmente, sistemas de mútuo reconhecimento. Seus esforços se direcionam também para trei-

namento de pessoal, desde profissionais a docentes e acadêmicos e técnicos de governos, em QA. Pode contribuir também para a análise e relatoria de sistemas de QA.

As informações a respeito do Giqac estão contidas no site do BM, no qual, curiosamente, pode-se encontrar o registro de que suas *sub-grants* destinam-se a parceiros tais como a Riaces, a Red Iberoamericana para Acreditación de la Calidad de la ES, a AAU, Association of African Universities, a INQAAHE, International Network for Quality Assurance Agencies in HE, a APQN, Asia Pacific Quality Network, e outras, potencialmente.

No que diz respeito à ação da Giqac no âmbito da AL, cumpre destacar que a Riaces, em 2009, enviou *Proposal*, via Agência em Santiago de Chile, para continuar a receber financiamento de suas atividades. Na *Proposal*, reconhece a parceria entre as agências e declara a sua contribuição, como consta em Documento Riaces:

Helping make these efforts more sustainable in the longer term through the establishment of links and partnerships with other organizations in the region and the world, such as IESALC, INQAAHE, OEI. This is already in place, as the collaboration between RIACES and IESALC meant that RIACES had a significant role in CRES, the preparatory meeting for the HE UNESCO conference, held in Cartagena in 2008; OEI is providing funding for the experimental accreditation of doctoral programs; INQAAHE held its 2008 Members' Forum in Buenos Aires, with strong participation of RIACES members (Dimension 2). (Riaces, 2009: 5)

A julgar pelas informações captadas, os atores globais que têm presença em educação superior, em processos de avaliação, asseguramento da qualidade, acreditação das IES e dos SES, acreditação de agências acreditadoras, mantêm conexões entre si. As interligações aparecem sutilmente quando se passa a manejar as informações e a examinar os vínculos que ligam os atores entre si. Esses vínculos são observáveis nos sites das agências, nos folders, nas *proposals*, nos programas conjuntos, nos relatórios,

nos apoios oferecidos pelas associações de universidades, associações de reitores, redes de avaliadores, redes de acreditadoras.

Pode-se inferir que há certa hierarquia entre os atores globais que se envolvem com a educação superior. As agências globais de ciência, cultura e educação ocupam o plano superior (Unesco, Iesalc), seguidas pelas agências do mundo político global (UE, OCDE) e seus parceiros, respaldados pela banca global (BM, BID, Santander), que possuem uma carteira de conhecimentos sobre educação superior e mantêm as iniciativas para seu suporte como o G1qac do BM e o Universia do Santander. No plano seguinte, situam-se as agências acreditadoras de agências, por exemplo, a INQAAHE. Ao lado deste nível poderiam ser colocados outros atores globais, como as agências ou instituições produtoras dos *rankings* internacionais de prestígio — Academic Ranking of World Universities (ARWU), Times Higher Education (THE), QS World University Rankings, produzido por Quacquarelli Symonds, e o Taiwan Ranking. Em um plano inferior desta hierarquia se encontram as agências de acreditação que reúnem outras acreditadoras latino-americanas, como a Riaces e a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana). No plano mais abaixo se encontram as agências avaliadoras nacionais dos diferentes países — a Coneau, a Conaes (Capes e Inep) e outras (*vide* Quadros 1 e 2). As IES estão “fagocitadas” por essa estrutura gigantesca e articulada que engloba também os acadêmicos, técnicos e estudantes.

No plano da fagocitose se introduzem as avaliações e processos de acreditação e se aceitam as mudanças curriculares das competências. O fenômeno atinge o nível local. O paradoxo se estabelece — o fagocitado deseja fagocitar. Nesse nível, o local situado na base da estrutura hierárquica, as IES e os acadêmicos, docentes e pesquisadores, estão a olhar para uma posição de destaque no grande mercado da internacionalização.

De forma dinâmica, as hierarquias se estruturam e desestruturam e voltam a se reestruturar. As redes formam os elos entre as diferentes hierarquias. Os atores e agências globais reforçam as redes forjadas nos consensos, no suporte financeiro, na sedução de parceiros acadêmicos e de associações locais e

transnacionais. As ligações entre os atores, indivíduo a indivíduo, se fazem mediante inúmeras oportunidades de encontros, *workshops*, seminários, congressos internacionais, bolsas de estudos, mobilidade estudantil, de docentes, de reitores, patrocinados pela banca global e pelos programas de cooperação. Os observatórios e a mídia internacional, por seu lado, completam o quadro e também contribuem para propagar, via tecnologias de comunicação e informação, os valores e a “moral” do negócio, do capitalismo hegemônico.

PROCESSO DE BOLONHA APLICADO: CRÍTICAS E CONTEXTOS

Tanto autores latino-americanos quanto Europeus fizeram e fazem críticas ao Processo de Bolonha, acrescentando diferentes pontos de vista ao debate. Do México, Aboites (2010) fala sobre a educação superior latino-americana e o Processo de Bolonha em termos de comercialização da educação e do enfoque das competências curriculares. Diz que a ampliação dos referenciais de Bolonha para a América Latina provém de uma decisão da Comissão Europeia. Com isto, as instituições latino-americanas de educação superior estariam a ponto de ingressar em uma nova fase de sua história. A iniciativa seria problemática à medida que copia um modelo europeu e pretende aplicá-lo sem mudanças. Essa iniciativa abriria as portas para a influência de grandes empresas nas universidades, instituiria o “pensamento único” das competências trasladadas aos currículos sem considerar a enorme diversidade cultural, social e política dos países da região, ofereceria aos estudantes uma prática pedagógica fragmentária e impactaria negativamente os docentes tanto em suas identidades quanto em seus quefazeres docentes.

Aboites situa nos anos noventa a primeira fase da relação Europa-América na forma de uma onda de oferta de serviços especialmente educativos. Essa primeira fase foi encabeçada pela Espanha, a qual revitaliza o antigo conceito aproximativo de boas relações, o conceito de Iberoamérica ou Hispanoamérica. Há um potencial mercado à vista.

Na segunda fase, em torno dos primeiros anos do século XXI, para além da venda de serviços, se estabelece um esforço coordenado entre instituições lideradas pelo Banco Santander. O exemplo claro dessa etapa é a ação da Fundação Universia que conseguiu filiar cerca de 1100 instituições latino-americanas. Esta fundação reúne instituições tão grandes quanto a Universidad Nacional Autónoma de México, patrocina encontros de reitores, mantém um *site* com um acesso maior do que 10 milhões de usuários mensais e oferece apoio financeiro para bolsas de estudo, investigações, intercâmbios e outros.

Na terceira fase, diz Hugo Aboites, a Europa surgiu com mais intensidade no cenário latino-americano. Tratava-se de implantar a proposta de Bolonha com o referendo da Comissão Europeia. Tal proposta incidiria sobre a formação de profissionais e também sobre a avaliação das IES. O Processo de Bolonha estabeleceu padrões comuns e uma arquitetura dos currículos que facilitaria a mobilidade estudantil entre instituições Europeias e latino-americanas dentro do marco de padrões de qualidade das IES a ser confirmado sucessivamente através de avaliações. Ao lado da norma Europeia se estudou a norma para a América Latina, através do Projeto Tuning: “Se trataba de poner a tono a los instrumentos de la grande y muy diversa orquesta universitaria europea” (Aboites, 2010: 31). Ou seja, tratava-se de estabelecer um parâmetro de homogeneidade via introdução dos currículos por competências.

Aboites faz uma crítica mordaz ao processo de implantação das competências, Projeto Tuning América Latina, o qual contou com um pequeno grupo de intelectuais representantes de universidades tanto europeias quanto latino-americanas e foi contemplado com suporte financeiro europeu para cobrir seus custos. Critica, ainda, o reduzido número de universidades que participaram das gestões iniciais. Critica, igualmente, a visão mercantilista do processo e a sua orientação para o pensamento e competências únicas. Para o autor, as competências seriam pílulas a serem administradas aos estudantes, enquanto os países seriam maquiladores de produtos e serviços gerados em outras partes do mundo.

Em seu texto, o autor não fala diretamente sobre o tema, porém, é possível depreender-se dele que há um reduzido número de especialistas que não representam os acadêmicos latino-americanos, agindo ou sendo preparados como intelectuais orgânicos para fazer pontes entre ideias e fazer avançar as normas europeias por dentro dos espaços da ES latino-americana.

Da Espanha, Angulo Rasco (2008) engrossa as fileiras daqueles que criticam as competências nas universidades. Para ele, estão os europeus, ou estaríamos todos nós, “distraídos” ao aceitar esse fenômeno. Esclarece que desde 1997, portanto antes da implantação do processo de Bolonha, a OCDE auspiciou o projeto DeSeCo, “Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations”. Este projeto teve o objetivo de estabelecer um marco de referência baseado em competências para “uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, para avaliar as ditas competências e interpretar e desenvolver os indicadores internacionalmente comparáveis” (Angulo Rasco, 2008: 5).

A crítica que fez Angulo Rasco atingiu o fenômeno da homogeneização de currículos e de formação profissional. Disse ele que a conversão mercantilista da educação não se faz sem pagar o preço, pois, se tudo está circunscrito ao perfil mais adequado ao mercado laboral e ao mundo produtivo, a educação se torna instrumental. A privatização dos sujeitos e das instituições supõe uma mudança nos significados da educação, das relações, das práticas e pensamentos, da maneira de vermos a nós próprios e às nossas relações sociais. O preço pago também inclui o docente, que passa a ser um profissional de formação mecanicista e uniforme, enquanto a missão da universidade paga o preço que o mercado dá às propostas operativas e pouco inovadoras. Para ele, a Europa do Conhecimento não deveria ser a Europa das Competências e, portanto, não deveria se deixar “distrair” pelo artifício das mesmas.

A crítica aos currículos por competências em oposição à formação do sujeito político na universidade fez parte de uma pesquisa realizada por Genro (2008). Do Brasil, a pesquisa apon-

tou a influência das competências nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação nacionais que formam professores em Pedagogia e nas Licenciaturas em Ciências Naturais, Física, Química e Biologia. A formação do educador neste país é normatizada por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) gerais, e também por diretrizes específicas de cada licenciatura. Tais Diretrizes foram decorrentes de reformas e propostas de educação financiadas ou estimuladas, ou sugeridas e desenvolvidas, com o concurso de agências multilaterais do capitalismo global. Sem entrar em especificidades, a pesquisa aponta as implicações educacionais decorrentes de valores e ações consensuadas entre Ministério da Educação e agências como UNESCO e Banco Mundial, dentre outros, que financiaram parte desses estudos.

Dentre as licenciaturas pesquisadas incluiu-se o curso de Pedagogia, lócus da formação do gestor, educador e professor de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Essa formação, seria de se esperar, deveria ser também voltada ao pedagogo enquanto sujeito político. Foram estudadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dessa licenciatura. Buscou-se discutir que aspectos destas diretrizes contribuiriam para uma politização da formação dos pedagogos e que considerações teriam sido preteridas nos documentos oficiais. A leitura e a análise das Diretrizes evidenciaram certo esquecimento da **formação política, mas também** elementos que sinalizam preocupações com a formação pretendida.

Esse esquecimento seria possivelmente um reflexo da forma como a política educativa é concebida (ou esvaziada) social e culturalmente. Vários autores evidenciaram o esquecimento da política que se reflete também na formação universitária. Dentre os indícios de esquecimento da política destacam-se a privatização da vida que tece o individualismo, esvazia o convívio social, impulsiona o consumo desenfreado e abre as portas para que os organismos internacionais controlem e regulem a economia mundial e as transformações tecnológicas, incidindo na concepção de educação e nos processos formativos. Tais indícios, somados ao enfraquecimento da esfera pública e do debate político, na-

turalizam os processos sociais, dificultando, assim, experiências coletivas e individuais que promovam a transformação. Imersas nessa realidade, as políticas educacionais priorizam as concepções pedagógicas que defendem a educação por competências e habilidades e contribuem para fragilizar a formação do sujeito político na universidade. Vale ressaltar, aqui, que o estudo não desconsidera a importância do desenvolvimento de competências e habilidades de crianças e adolescentes e, por conseguinte, dos professores em formação. No entanto, questiona a fragilidade da formação política na educação como um todo.

Ainda que os dados quantitativos não possam refletir a complexidade da discussão encerrada na pesquisa, os dados abstraídos dos documentos examinados indicam a discrepância entre os somatórios de cada uma das classes de competências presente nas Resoluções das DCNs. Enquanto a “formação política” pode ser contabilizada em 27 incidências das categorias atribuídas, a “formação de competências” aparece 42 vezes. Embora se compreenda a sociedade como o lócus da política, as preocupações que os documentos apresentam neste quesito são insuficientes para caracterizar uma formação política de educadores no contexto de sua formação geral.

Os documentos examinados trazem poucas informações sobre “democracia e cidadania”. Porém, o foco central dos documentos é a gestão democrática da escola. A cidadania ganha destaque em um artigo (Art. 3º, Resolução CNE/CP 1-2006) que afirma a função da escola em “promover a educação para e na cidadania”, embora o documento não discuta o que entende por cidadão. O termo volta a ser mencionado apenas mais uma vez como um entre outros tantos aspectos a serem relacionados com os estudos em educação.

Os currículos parecem ser pensados numa coerência padronizada, fundamentados na formação de sujeitos comunicativos, criativos, flexíveis, que aprendam a aprender, que saibam trabalhar em equipe e principalmente que resolvam problemas, o cerne da formação por competências. A configuração dos sistemas educativos, a julgar pelas DCNs, se altera em aspectos físicos

e organizacionais face aos critérios de produtividade e excelência ancorados em uma lógica mercadológica e capitalista. Assim, a noção de justiça social se mesclaria e confundiria com os princípios de eficácia que passaram a orientar as políticas públicas para a educação.

Na prática, refletem Genro, Cruz e Zirguer (2010), as políticas educacionais segmentam o ensino superior com base nas propostas de competências e naturalizam esse campo como “um serviço”, restringindo-o à função de ensino. Tal enfoque acarreta uma mudança na função da universidade. Essa universidade não cria pensamento, não abre espaço ao debate político, não contribui na dimensão que lhe é possível com a formação política dos sujeitos. A formação política, em essência, se faz no debate, nas conversas, nas trocas discursivas, o que Arendt (1990) chamou de senso comum, no qual os sujeitos se tornam mais humanos e mais políticos.

Outra parte dos estudos procurou focar as Diretrizes Curriculares específicas das Licenciaturas de Química (Resolução CNE/CES n.º. 8/2002), Física (Resolução CNE/CES n.º. 9/2002) e Biologia (Resolução CNE/CES n.º. 7/2002). Tais Diretrizes foram consolidadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual foi votada e desenvolvida sob a influência de propostas educativas externas influenciadas por agências multilaterais. Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 teve a educação como princípio maior, porém, a LDB foi fruto de disputas políticas com um viés marcado pela influência neoliberal.

As propostas curriculares das Licenciaturas em Ciências Naturais, tais como as propostas da formação docente em Pedagogia examinadas, estão igualmente centradas em competências e habilidades. Dizem as pesquisadoras que, apesar de suas contribuições à formação dos docentes, tais propostas atendem aos interesses de mercado. As diretrizes dos cursos de Química, Física e Biologia também foram elaboradas a partir das DCNs gerais para a Formação de Professores da Educação Básica e também trazem as competências como núcleo da formação.

Na análise das Resoluções, Genro (2008) concluiu que

as DCNs parecem reduzir a atividade do professor a um desempenho técnico, anunciando talvez um neotecnicismo em que o professor é apenas um transmissor de conhecimentos. Da forma como foram elaborados os atuais instrumentos de Diretrizes Curriculares, com base em propostas vigentes em outras realidades, em termos de competências, trazem segmentação e fragilidade à formação de professores. Conferem aos currículos características de ensino utilitarista e preparação para o mercado de trabalho tanto quanto o fizeram as políticas tecnicistas dos anos de autoritarismo. A pesquisa apontou que a preparação dos docentes, a partir das DCNs, nos cursos estudados, poderá vir a fragilizar a criação do pensamento político, desconstituindo a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo. E, quando a universidade não abre espaço ao debate político, ela não contribui, na dimensão que lhe é possível, com a formação política dos sujeitos.

PARTE III

AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA E CARIBE: A PORTA DE ENTRADA DO NOVO IMPERIALISMO

As redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina se estabeleceram nas últimas décadas. Muitas dentre as agências nacionais produzem apenas autorização e reconhecimento de cursos e instituições, outras realmente atuam em acreditação e avaliação periódica de instituições e programas. Na definição clássica de acreditação, como explica Dias Sobrinho, acreditar se define como comprovar a qualidade das IES. 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 com os requisitos de qualidade (Sobrinho, 2007: 282).

À parte de comprovar a qualidade das IES, os processos de acreditação estão a cada momento se transformando em poderosos definidores das instituições de educação superior e de seus currículos de graduação e do perfil que deve ter um docente ou um pesquisador. Para além da “simples” qualidade há um componente político de extraordinária importância.

O componente político guarda relação com os atores globais. Uma pesquisa recente de Guerra (2010) coletou entrevistas de líderes de avaliação latino-americanos. Um dos entrevistados faz parte da Coneau, Argentina. Ao confirmar as conexões entre os atores globais, disse ele que “os processos de Acreditação e Avaliação da qualidade da Educação Superior na América Latina se tornam instrumentos políticos de negociação com organismos, por exemplo, o Banco Mundial. Pressupõe que países que adotam esses processos de legitimação da qualidade da Educação tenham mais condições de comprovar credibilidade para o recebimento de investimentos nas negociações com o Banco” (Guerra, 2010: 125). Ou seja, buscar qualidade legítima uma IES, um sistema de educação superior no plano da globalização.

A reunião de agências de acreditação em redes é um fenômeno relativamente recente na América Latina e Caribe. Além da Rana, rede estabelecida no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul), outras redes de agências de acreditação estão em atuação no continente latino-americano e Caribe, dentre elas a Riaces, cuja força neste momento reside em seus apoios europeus dados por Giqac-Unesco/BM, INQAAHE, sediada na Holanda e Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca), Espanha. A Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (Udual) do México é uma das mais antigas instituições da AL a preocupar-se com avaliação. Seu mecanismo de acreditação inclui uma rede de avaliadores intitulada Riev, ou Red Inter-

nacional de Evaluadores. A Iesalc-Unesco possui a capacidade de agregar e dar acolhida às redes através de diferentes programas como Mesalc e Enlaces. Na região também encontramos o Consejo Superior Universitario Centroamericano (Csuca) da Guatemala e a Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education (Canqate) de Centro América, dentre outras redes.

A Riaces, que está se projetando no cenário por seus vínculos com importantes atores globais, congrega várias agências locais-nacionais e associações de reitores, de universidades e outras.

RANA E SISTEMA ARCU-SUR

Dentre as redes de acreditação latino-americanas merece destaque a rede Rana, Rede de Agências Nacionais de Acreditação, e o Arcu-Sur, Sistema Regional de Acreditação de Cursos de Graduação. São redes formadas a partir da experiência do Mexa, Mecanismo Experimental de Avaliação e Acreditação de Cursos de Graduação que se estabeleceram sob os auspícios do Mercosul Educacional com a finalidade de reconhecer os diplomas de nível superior de carreiras profissionais de Medicina, Engenharia, Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Medicina Veterinária e Odontologia no âmbito dos países integrantes do tratado do Mercosul, de modo que, após os procedimentos de avaliação acreditadora, a formação recebida pelos egressos dessas carreiras profissionais possa ser reconhecida em diferentes países. O tratado do Mercosul, Tratado de Assunção, foi assinado inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai em 26 de março de 1991. Porém, os processos de acreditação foram estendidos à Bolívia, Chile e Venezuela através do Setor Educativo do Mercosul.

A Rana congrega as agências nacionais de acreditação (ANAs) dos diferentes países, representantes dos estados membros associados e do Mercosul. A avaliação do Mexa, Mecanismo Experimental de Avaliação do Mercosul, que serviu de base para a ação da Rana foi discutida no Seminário de Gramado, Brasil, em 2006. Considerada relevante e pertinente porque era um “estímu-

lo à melhoria da qualidade da formação na graduação nas áreas e cursos envolvidos” (Rana, 2006: [1]), transformou-se em protótipo do esforço que fazem estas nações do sul da América Latina para tomar conhecimento dos sistemas educacionais dos diferentes países e também favorecer uma cultura própria de avaliação.

Segundo Guerra (2010), foi aprovado, em 9 de novembro de 2007, na cidade de Montevidéu, Uruguai, durante a XX-XIII Reunião de Ministros de Educação dos países do Mercosul, o Memorando de Entendimento para a criação e implantação de um Sistema de Acreditação de Carreiras Universitárias para o reconhecimento das titulações no Mercosul e Estados Associados — o Arcu-Sur. O sistema Arcu-Sur foi organizado a partir das experiências anteriores do Mexa. A partir de então, o Mercosul Educativo passou a considerar as ANAs reunidas em rede como o complexo denominado Rana. Entre as atividades da nova rede de agências acreditadoras incluiu-se a continuidade do Sistema Arcu-Sur, e da experiência da acreditação iniciada com o Mexa.

O processo de acreditação instituído compreende uma autoavaliação por parte do curso de graduação que aspira a ser acreditado e reconhecido, uma avaliação externa por um comitê de pares indicado pela Rana e uma resolução de acreditação por parte da Agência Nacional de Acreditação do país no qual se situa a IES aspirante à acreditação. A acreditação tem vigência por um prazo de seis anos e deverá ser aceita como legítima pelos Estados membros do Mercosul e seus associados.

RIACES E A REDE DE ACREDITADORAS

A Riaces, Rede Iberoamericana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior, surgiu em 2003, em Buenos Aires, Argentina, com sede junto à Coneau. Sua finalidade é reunir agências de avaliação e acreditação e outros organismos de mesma finalidade. “Los fines de la Red son promover entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, y contribuir así a la garantía de la calidad de la educación supe-

rior de estos países”. A Riaces, segundo consta em sua página *web*¹³ (www.riaces.net), mantém “un estrecho relacionamiento con Giqac desde que esta iniciativa se ha puesto en marcha. En el marco de esta cooperación Riaces ha podido desarrollar una serie de acciones que han repercutido muy favorablemente en el desarrollo de la Red”. Entre as ações desenvolvidas com o apoio do Giqac (BM), encontram-se a realização de reuniões técnicas do Projeto CINTAS (asseguramento da qualidade), apoio à auto-avaliação de agências da rede, visitas, programas de treinamento e intercâmbio, apoio a programas de acreditação de cursos de graduação em Engenharia, apoio à comunicação entre as agências e difusão de informações.

A Riaces mantém uma página *web* também financiada pela Giqac, programa conjunto do Banco Mundial e Unesco. Nessa página, informa que decidiu desenvolver um “componente *clearinghouse* em sua página web para concentrar informações sobre as agências que compõem a Rede”. O projeto está implementado com o objetivo de “Desarrollar en la Web, un componente de Clearinghouse sobre los documentos oficiales y los instrumentos de evaluación y acreditación de las agencias miembros que contribuya con el desarrollo y la administración del Clearinghouse de INQAAHE”. Este programa foi coordenado pelo Sinaes, o Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica.

A formação de pessoal também é preocupação de Riaces através de financiamento obtido junto ao Giqac, de forma a realizar um registro de *experts* e de profissionais formados em cursos oferecidos pela própria agência. Em seu *site*, consta que “el objetivo que persigue el contar con registros *on line* es proporcionar a los integrantes de la Red, así como a otros interesados, información y acceso a expertos y profesionales con experiencia y procesos regionales de evaluación y aseguramiento de la cali-

13 Em: <www.riaces.net/index.php/es/acerca-de-riaces-ique-es-riaces.html>. Acesso em 28/06/2011.

dad de la educación superior”. A Riaces mantém vínculo com a INQAAHE e com a Aneca da Espanha.

No quadro a seguir estão incluídas as principais redes internacionais de agências de acreditação existentes na AL e Caribe. No quadro se integra a rede do INQAAHE que tem origem Europeia, porém, acordos de cooperação com Riaces. Dela fazem parte acadêmicos latino-americanos como *Board Members*. Igualmente, a rede INQAAHE mantém, como membros participantes, *Full Members*, acadêmicos latino-americanos oriundos de distintos países da América Latina e Caribe.

QUADRO 1. REDES INTERNACIONAIS DE ACREDITAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Rede	Nome	Sede	Missão/Objetivos	Marco	Ano de criação
RANA / ARCU-SUR	Rede de Agências Nacionais de Acreditação	Montevideu e outras	Assegurar a qualidade dos cursos universitários para o seu reconhecimento no sistema do Mercosul Educativo	Acordo 17/2008 do Conselho Mercado Comum / Mercosul	2008
RIACES	Rede Ibero-Americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior	Buenos Aires	Promover, entre os participantes, a cooperação e o intercâmbio em matéria de avaliação e credenciamento da educação superior, contribuindo assim para a garantia da qualidade da educação superior nesses países	Estatuto	2003

RIEV / UDUAL SEACESALC / UDUAL	Red Internacional de Evaluadores / Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe	México	Promover a melhora permanente da educação, em particular da educação superior, por meio da formação de recursos humanos de excelência em avaliação- planejamento, a acreditação de programas educativos e a certificação de profissionais, com base nos mais altos valores acadêmicos, éticos e humanistas	Estatuto (2007); Plano Geral Integral de Desenvolvimento (2008)	2007 / 2008
INQAAHE / CINDA / RIACES	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education	Haia	Desenvolver a teoria e a prática da avaliação, melhoria e manutenção da qualidade na educação superior, mediante pesquisa, consultoria, definição de padrões, debate com outros órgãos e assistência institucional	INQAAHE Constitution (2010)	1991

Fonte: Múltiplas (Ver Anexo I: Lista de endereços eletrônicos das agências avaliação e acreditação com legislação pertinente; e Anexo II: Lista de endereços eletrônicos das redes internacionais de agências de acreditação).

Nos diferentes países existem agências nacionais de avaliação e acreditação. Todas elas, como se pode ver no Quadro 2, surgidas após as reformas dos anos noventa. A maioria mantém vínculos com Riaces como se pode constatar no Quadro 2.

QUADRO 2. PRINCIPAIS AGÊNCIAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DA ES EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
Argentina	CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria	Lei de Educação Superior 24.521 de 1995	Assegurar e melhorar a qualidade das carreiras institucionais universitárias que operam no sistema universitário argentino por meio de atividades de avaliação e acreditação da educação universitária	Sim
Bolívia	APEAESU	Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria	Lei 70 de 2010		Sim (através da anterior CONAES)

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
Brasil	SINAES / CONAES (CAPES / INEP)	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior / Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas)	Lei 10.861 de 2004	Identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia	Sim (através de CAPES / INEP)
Chile	CNA	Comisión Nacional de Acreditación	Lei 20.129 de 2006	Verificar e promover a qualidade da educação superior mediante a acreditação institucional de universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica autônomos e outras	Sim
	QUALITAS ACREDITA CL ACREDIT ACCION AKREDITA AADSA APICE Acreditadora de Chile AACCS		Agências Privadas (autorizadas a acreditar pela CNA)		Sim Não Não Não Não Não Não

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
Colômbia	CAN	Consejo Nacional de Acreditación	Lei 30 de 1992	Organizar, fiscalizar, revisar e autenticar o processo de acreditação, para recomendar ao Ministro de Educação Nacional a acreditação dos programas e instituições merecedores	Sim
Costa Rica	SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior	Lei 8.256 de 2002 (fortalecido pela Lei 8.798 de 2010)	Fomentar a qualidade da educação superior universitária costarriquenha mediante a acreditação oficial da qualidade acadêmica das diversas carreiras e programas que as instituições de educação superior costarriquentes submeterem voluntariamente, com vistas a alcançar uma melhor qualidade de vida para todos os habitantes da República; propiciar espaços para a discussão e a análise de formas de melhoria da qualidade das carreiras e programas e divulgar os avanços no sentido proposto	Sim

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
Cuba	JAN	Junta de Acreditación Nacional	Resolução Ministerial 150 de 1999	Contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior cubana mediante o desenvolvimento e aplicação de um sistema de avaliação e acreditação de programas e instituições, promovendo, organizando, executando e controlando a política de acreditação, bem como coordenar os diferentes processos de avaliação institucional nos centros adscritos ao MES	Sim

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
Equador	CEAACES / CONEA	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador	Lei Orgânica da Educação Superior de 2010	Garantir a qualidade das instituições, programas e carreiras oferecidas nas instituições que integram o Sistema Nacional de Educação Superior, mediante a aplicação de processos contínuos de autoavaliação, avaliação externa e acreditação para viabilizar a prestação de contas dos Centros de Educação Superior, em relação ao cumprimento de suas missões, fins e objetivos e que favoreçam o desenvolvimento integral do país	Sim (através do CONEA)

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
El Salvador	CdA	Comisión de Acreditación de la Calidad de Educación Superior	Lei de Educação Superior de 1995 e seu Regimento Geral de 1996	Decidir e aplicar as normas e procedimentos para a acreditação através das instruções emitidas pelo Ministério da Educação; estudar as solicitações de acreditação e decidir a respeito, com base na avaliação contínua que a CdA utiliza para qualificar a qualidade acadêmica daquelas instituições que atendam os requisitos estabelecidos	Sim (através do MINED)
Guatemala	DIGEACE	Dirección General de Acreditación y Certificación	"Acuerdo Gubernativo" 225 de 2008	Assegurar a qualidade educativa através da acreditação e certificação dos componentes individuais e institucionais em função dos critérios estabelecidos	Não
Honduras	CES	Consejo de Educación Superior	Lei de Educação Superior (Decreto 142 de 1989)	As funções tradicionalmente desempenhadas pelas agências de acreditação são, no caso de Honduras, levadas a cabo por um órgão não-especializado, de competências difusas	Não

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
México	COPAES / CIEES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior	Estatuto do COPAES, de 2000 (Associação Civil, sem referências a leis)	Contribuir para a garantia da qualidade dos programas académicos oferecidos nas instituições públicas e particulares do México mediante reconhecimento formal das organizações de acreditação que demonstrem idoneidade, qualidade e confiabilidade de seus processos e resultados e que desenvolvam suas funções e processos com base nas definições estabelecidas pelo COPAES	Sim (através do CIEES- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la ES)

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
Nicarágua	CNEA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo	Lei Geral de Educação de 2007	Contribuir para a garantia da qualidade das instituições e programas que integram o Sistema Educativo Nacional, mediante processos contínuos de Autoavaliação Institucional com vistas a melhorias, acreditação institucional e de programas e avaliação de resultados dos processos educativos	Sim (através do CNU)
Panamá	CONEAUPA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá	Lei 30 de 2006	Promover, organizar e administrar o Sistema Nacional de Avaliação e Acreditação para a melhoria da qualidade da Educação Superior Universitária, elaborar suas diretrizes e desenvolver políticas para fortalecê-lo	Sim (através da UP)

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
Paraguai	ANEAES	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	Lei 2.072 de 2003	Avaliar e, quando for apropriado, acreditar a qualidade acadêmica das instituições de educação superior que se submetam ao seu escrutínio e produzir informes técnicos sobre os requisitos acadêmicos das carreiras e das instituições de educação superior	Sim
Peru	CONEAU	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria	Lei 28.740 de 2006	Definir critérios, indicadores e padrões para avaliar a qualidade da formação nas Universidades Públicas e Privadas e dos Profissionais, por meio dos processos de acreditação e certificação	Sim (+ ANR -Asamblea Nacional de Rectores)
República Dominicana	ADAAC	Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación	Decreto 455 de 1990		Sim

País	Órgão	Nome	Marco Legal (Ato de Criação)	Missão	Membro RIACES
Uruguai	CCETP	Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada	Decreto 308 de 1995	Assessorar o Ministério de Educação e Cultura nos temas de educação superior, através do recurso a especialistas previamente designados para decidir em caráter preceptivo sobre as solicitações de reconhecimento de carreiras e autorização do funcionamento de instituições universitárias	Sim (através do MEC)
Venezuela	SEA	Sistema de Evaluación y Acreditación Institucional	Ata 406 do Conselho Nacional de Universidades de 2002		Sim

Fonte: Múltiplas. Compilação das autoras, 2011 (ver Nota 14).

RANKINGS INTERNACIONAIS E A CLASSIFICAÇÃO POSICIONAL DAS IES LATINO-AMERICANAS

O tema dos *rankings*, ao contrário do tema das avaliações e acreditação, tem sido ignorado pelos acadêmicos. Porém, resulta que sua importância é crescente. Ele tornou-se relevante na agenda internacional da educação superior. Em Paris, dias 16 e 17 de maio de 2011, realizou-se o Fórum Mundial sobre *Rankings* patrocinado pela Unesco e Banco Mundial¹⁴. Os assuntos discutidos

¹⁴ A mesma Unesco, pela ação do Iesalc, nos dias 5 e 6 de maio de 2011, portanto poucos dias antes do encontro de Paris, patrocinou o encontro de reitores latino-americanos em Buenos Aires que deu apoio ao Mesalc,

foram assistidos em tempo real. Para aqueles que abominavam a ideia dos *rankings* e defendiam uma avaliação participativa e não regulatória, esse seminário foi um marco para a internacionalização da educação superior, um marco para entender que as classificações de IES estão a valer dinheiro. Elas são parte dos indicadores dos mercados globais da educação superior.

Pelo menos três *rankings* internacionais tiveram expressão a partir do ano de 2003: o ARWU – SJT, Academic ranking of world universities – Jiatong¹⁵; o TIMES QS – World University Ranking (Times HE Supplement)¹⁶; e o Higher Education evaluation and accreditation council of TAIWAN¹⁷. Em Iberoamérica e Caribe, foi recentemente introduzido o Ranking Iberoamericano SIR 2010, Scimago Iberoamericano SIR 2010.¹⁸

Os *rankings* geram indicadores, sistemas de indicadores e índices que podem ser cientificamente contestados e questionados. O peso dos indicadores é arbitrário e pode mudar de um ano ao outro. Sua aceitação não se faz sem críticas. No entanto, eles são lidos e referenciados como pauta de marketing das instituições que alcançam posição entre as 10 primeiras, as 100 IES melhores, as 500 IES de qualidade e assim por diante. Na base dos sistemas de indicadores estão critérios decididos pela sociedade dos amigos. Critérios que se baseiam na possibilidade de obtenção de dados de diferentes IES a partir de fontes tradicionais e, em geral, aceitas pelos investigadores. Dentre essas fontes, citam-se as estatísticas produzidos pelos atores globais, Unesco, OCDE, BM dentre outros. A ciência bibliométrica fundamenta os métodos enquanto as grandes bases de dados de publicações como o ISI e a Web of Science favorecem o acesso “democrático” os seus bancos

o qual pretende reunir dados e indicadores de IES latino-americanas no sentido de se opor aos rankings internacionais.

15 Em: <www.arwu.org>.

16 Em: <www.timeshighereducation.co.uk>.

17 Em: <www.heeact.edu.tw>.

18 Em: <www.scimagoir.com>.

de dados. Na corrida competitiva, ganham as IES e os países de língua inglesa, a língua em que mais se publica no mundo global.

Como resultado, observa-se que seis universidades norte-americanas aparecem sempre entre as dez primeiras das listas de todos os *rankings* em todos os anos e pelo menos 1/3 das IES listadas se encontra na América do Norte. São raras as universidades de Centro América, Sul América e Caribe que figuram entre “as *Top Universities*”. No *Ranking Jiatong*, de 2010, a América Latina está representada tão somente por universidades de Argentina, Brasil e México.

Um *ranking* menos conhecido ou de menor reputação é o SCImago, formado pelo Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC) e as Universidades de Granada, Alcalá de Henares e Carlos III de Madri (Espanha), de Extremadura e Porto (Portugal), Universidade Nacional de La Plata (Argentina) e Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (Chile). O SCImago utiliza indicadores bibliométricos que caracterizam a produção científica das instituições. Seu *ranking* trabalha com 607 universidades de Iberoamérica. São examinadas as publicações de instituições de 28 países. Os dados são obtidos do Scopus, uma das grandes bases de dados a respeito de publicações científicas. Busca esquadrihar a dimensão, o rendimento e o impacto científico das publicações e o grau de internacionalização das IES. Os resultados disponíveis mostram que 50% das publicações ranqueadas são produzidas por instituições de Espanha, Brasil e Colômbia.

Merece ser citado neste apartado o IREG. O Centro Europeu para a Educação Superior (Cepes/Unesco) mantém um Observatory on Academic Ranking and Excellence para processos de auditoria dos *rankings*. Denomina-se IREG, International Ranking Audit¹⁹.

Merece ser citada, também, a existência do KAM, Knowledge Assessment Methodology,²⁰ uma ferramenta do Banco

19 Em: <www.ireg-observatory.org>.

20 Em: <www.worldbank.org/kam>.

Mundial que faz o *ranking* da *economia do conhecimento*. A economia do conhecimento é dissecada em indicadores formados por 81 variáveis. São pesquisados 132 países sobre os temas: incentivo econômico e institucional, educação, inovação, informação e tecnologia da comunicação. Do *ranking* se derivam um Índice de Economia do Conhecimento (KEI) e um índice de Conhecimento (KI) dos países.

Como sobejamente reconhecido, os *rankings* têm a ver com a medida das pesquisas e da produção de conhecimento, têm a ver com instituições internacionalizadas, com modelos e tipologias de instituições ditas de qualidade, com indicadores internacionais de avaliação que foram decididos longe da AL, com processos de globalização e internacionalização das IES. Os *rankings* estão a sofrer auditorias, o que comprova que ganham força no cenário global como novos e grandes atores.

Os *rankings* perderam a inocência, eles tratam de uma mercadoria chamada conhecimento, da economia do conhecimento, de sua produção e disseminação. Faz-se necessário destacar que os *rankings* não estão a atingir apenas as IES. Os *rankings* medem o conhecimento que um país produz. Ou seja, o quanto de valor financeiro o conhecimento, a inovação e as tecnologias da informação agregam.

QUO VADIS²¹ AMÉRICA LATINA?

Frente ao exposto anteriormente, conclui-se que as políticas de avaliação e acreditação dos distintos países estão afetadas pela agenda internacional. Esta agenda carrega consigo uma forma de atração e sedução próxima ao *soft power*, a habilidade para conseguir o que se deseja conseguir mais pela atração do que pela

21 A expressão latina “quo vadis” significa “para onde caminhas, para onde vais”. Quo é um advérbio de lugar que significa “para onde”. Vadis, a segunda pessoa do singular do presente do modo indicativo do verbo vadere, que se deve ler [vádere]. Significa “caminhas, vais”. Captado em <ciberduvidas.pt/pergunta.php?id=19992>. Acesso em 10/05/2011.

coerção ou pelo dinheiro ou pagamento, como define Nye (2004). Este *soft power* não parece arrogante. Pelo contrário, ele se faz legitimar pelo concurso dos próprios acadêmicos e suas instituições e, por isso, é bem aceito. Há um *soft power* de formato pós-moderno que incrementa as estratégias de mercadorização da educação superior. Contudo, mesmo que se possa considerar a atratividade dos processos de asseguramento da qualidade, dos *rankings* e do desejo de melhoria e de alcance da melhor qualidade internacional para todas as universidades de América Latina e Caribe, não se pode desdenhar a perspectiva da existência de um novo imperialismo, o imperialismo benevolente. Torna-se difícil fazer-lhe a crítica e traçar as evidências de sua presença.

Onde estariam os principais pontos que traçam as evidências?

O “novo” imperialismo hegemônico está focado no conhecimento e na informação. Há uma disseminação de suas forças na América Latina. As instituições de ES seriam o objeto visado, pois nelas se desenvolvem o conhecimento, a investigação e a formação do “capital humano”. A incidência dessas forças não constitui uma relação de causa e efeito ou de opressão ou de determinações. São movimentos de sedução, de convencimento e proposições lógicas e racionais que se fazem por dentro das múltiplas relações estabelecidas entre instituições, organizações, atores globais e acadêmicos.

As políticas buscam incidir no cotidiano das práticas de forma a serem naturalizadas e internalizadas como necessárias, como a melhor possibilidade, como ideário a ser buscado. A neolíngua que produz um discurso próprio tem um termo central — qualidade da universidade. Dentro deste vocábulo está inserida a avaliação, a acreditação, o *ranking*, o indicador de qualidade, a internacionalização das instituições, enfim seu desempenho no mundo global frente a suas congêneres locais e internacionais.

Os valores pelos quais esta lógica passa a operar são sutilmente transplantados do mundo dos negócios para o mundo acadêmico. Eles incluem o risco, a competição, a parcimônia, a lucratividade, o valor do dinheiro, o empreendedorismo, dentre

outros, em um circuito descolado das demais relações que compõem o ser humano para além do negócio. O reflexo desses valores na educação superior se faz sentir em todas as esferas de ação educativa das instituições. Curiosamente, estes valores estão sendo tecidos pela Europa do Conhecimento, não pelas conhecidas referências que compõem o capitalismo norte-americano.

Os desdobramentos teriam a ver com o fato de a América Latina ser neste momento o segundo maior parceiro de negócios da Europa. Teriam relação com as línguas aqui faladas, o espanhol e o português, com as ex-colônias, com a formação de uma “comunidade” ibero-americana ou uma zona Uealc; seriam mais um produto do neocolonialismo e universalismo Europeus. Tais desdobramentos certamente são reflexos de um imperialismo benevolente traçado pela sociedade dos amigos. Ainda que sejam relações não lineares, são relações que se percebem como existentes, com tendência ao crescimento nos próximos anos.

Desnecessário dizer que no nível interno das instituições, esta lógica externa, do mundo dos negócios, incide na formação dos sujeitos de tal modo que a formação social e política reparada pela educação superior tradicional vai sendo minada e fragilizada. Nesta condição, o docente e o pesquisador, o estudante e o técnico são instados a adotar os parâmetros da produtividade e da competição para se legitimarem como sujeitos eficazes e eficientes. Estão a aceitar parâmetros curriculares baseados em competências. Talvez em uma atitude de pura “distração”. Esta seria a face mais danosa da lógica da mercadorização de origem neoliberal, a face disciplinar, que incide sobre o pensar do sujeito, do ser social e político, no interior das instituições. A face em que os preceitos econômicos de mercado são preponderantes sobre os demais.

A infiltração neoliberal já estava dada desde os anos setenta aos anos noventa, como os estudiosos das reformas bem a evidenciaram, como vários autores o denunciaram. Neste momento, o que se observa é o reforço do liberalismo quantitativista com o concurso das avaliações e creditações, apropriadas como um mecanismo imperial pela UE com o suporte e estímulo do *soft*

power de grandes atores globais. Não se trata de um fator isolado. O que se observa no momento é que há uma conjugação de fatores, agentes, forças, valores, mecanismos legais, cobertura financeira na mesma direção, promovendo a mesma ordem de ideias. Particularmente, aponta-se, neste ensaio, a força do Processo de Bolonha, do Projeto Tuning e a regulação das redes de agências de avaliação e acreditação, os *rankings* internacionais. Os programas do tipo Infoaces, Mesalc, Erasmus Mundus e outros estão a contribuir na mesma direção.

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, à avaliação e acreditação 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. Dentre esses referenciais vale citar aqueles que o Banco Mundial e o Education for the Knowledge Economy (Unesco/BM, 2009), por exemplo, estão a desenvolver, uma política para os países em desenvolvimento que visa criar uma forte base de capital humano, uma força de trabalho que compartilharia habilidades de alto nível em instituições que devem ser acreditadas. Para isto, os países precisam oferecer diplomas certificados por instituições acreditadoras.²² Desta forma, a sociedade dos amigos demonstra a necessidade da homogeneização dos

22 “[...] to cultivate the highly skilled, flexible human capital needed to compete in global markets — an endeavor that affects a country’s entire education system”. “And they must offer recognized certificates through internally accredited institutions” (World Bank, 2009: online).

indicadores, chamados indicadores de qualidade, para definir e tipificar as melhores instituições. Não se trata de homogeneizar para destacar, mas para subsumir, aumentar a exclusão.

Enquanto o imperialismo benevolente pode ser facilmente identificado nos movimentos mais amplos dos atores globais, o movimento subjetivo das relações entre os sujeitos, nos diferentes contextos, torna-se difícil de visualizar. Afinal, trata-se de melhorar a educação superior na América Latina e Caribe, que está denunciada como diversa e desestruturada. O Projeto Infoaces, por exemplo, faz um arrazoado sobre a necessidade de indicadores para homogeneizar as “desestruturadas” IES latino-americanas. Para melhorar toda a educação superior na AL e Caribe, reúnem-se acadêmicos em eventos internacionais do maior respeito; trata-se de financiar os eventos, a acreditação e a mobilidade estudantil e docente e de pesquisadores para melhorar a formação e a pesquisa na ES; trata-se de melhorar a informação entre as IES.

Cita-se o exemplo do *clearinghouse* de Riaces onde os documentos das IES serão visíveis e a relação com a INQAAHE, a Aneca, o Giqac e a Unesco está naturalizada; trata-se de melhorar a “performance” individual dos acadêmicos em termos de capacidade de produzir publicações nacionais e internacionais, em inglês. Trata-se de planejar atentamente, estudar, difundir e implementar políticas de qualidade, entre amigos. Afinal, se está a concretizar “boas práticas” de relações internacionais entre neocolonizadores e neocolonizados!

Por adiante e por detrás dos procederes, segue a uniformização dos currículos, a marca das competências e habilidades padrão em carreiras profissionais, o redesenho das instituições, a uniformização de indicadores de avaliação homogeneizadores da educação superior, se possível, com submissão aos “Register” europeus, a tipologização das IES no parâmetro internacional e a constituição de redes que subsomem os sujeitos individuais e suas capacidades protagônicas. Nesta condição, os sujeitos individuais são considerados uma peça das redes que são dirigidas pela sociedade dos amigos com mandato de conselhos consulti-

vos, conselhos deliberativos e outros. Qual é a origem da representação da sociedade dos amigos? Quem decidiu? Quem participou das decisões? Com que propostas se elege e atua a sociedade dos amigos? De agora em diante as instituições de educação superior deverão submeter-se e pagar as creditações e avaliações propostas pelas sociedades de amigos? Elas constituem um mercado cativo da sociedade dos amigos?

Surpreende ver a facilidade e a rapidez com que tais fatos e acontecimentos estão ocorrendo à revelia da grande maioria dos acadêmicos. Os acadêmicos estão afetados no fazer cotidiano pelas exigências das normas avaliativas baseadas nos princípios da produtividade capitalista. Fragilizados em sua condição de ser político, os acadêmicos e seus estudantes se indagam sobre o valor de sua autoria, autonomia e liberdade acadêmica, princípios tão caros ao fazer universitário. Indagam a si próprios sobre o futuro de suas instituições, transformadas em apêndices de processos gerados em outras realidades. Indagam sobre a ausência de reconhecimento da diversidade e da pluralidade, decorrentes da riqueza cultural e social dos povos latino-americanos. Essa riqueza da condição humana que, nesta parte do mundo, inclui a aceitação étnica de povos que foram transplantados. Povos que se mesclaram e mostram seu caráter inovador e lutador. Tais características do local em oposição ao global ficam desperdiçadas e despedaçadas nos novos modelos de instituição trazidos pelas avaliações, creditação e *rankings* internacionais no viés do imperialismo benevolente.

A sociedade dos amigos privilegia a homogeneidade dos padrões e dos indicadores de qualidade. Privilegia o governo de poucos sobre muitos. Destitui o sujeito político e participativo!

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 dos currículos e das avaliações com seus valores associados. Como parte integrante e propulsora dos ideais, valores e moral do capitalismo hegemônico, estariam a influenciar a for-

mação do sujeito político. Nessa perspectiva, o outro é um competidor, talvez um inimigo. O sujeito é um consumidor atento à nova ordem para a conformação e conservação de um mundo de benesses e privilégios. Para a formação deste sujeito capitalista contribuiriam os processos e dinâmicas de políticas de avaliação propulsoras de valores tais como individualismo, competitividade e possessividade.

Acredita-se que os processos não ocorrem de forma isolada ou determinística. Eles são mutuamente inclusivos. Não haveria mercadorização sem a ação e o concurso dos sujeitos individuais tanto quanto dos sujeitos coletivos que se produzem e reproduzem no seio das agências globais do capitalismo. Há vantagens imensuráveis no viver, no usufruir em comum uma “felicidade paradoxal” que, sem dúvida, são desejáveis por todos. Porém, sensivelmente se observa uma perda da autonomia dos sujeitos frente à palavra de ordem “Qualidade”!

O fundamentalismo dos mercados fragiliza e coisifica o sujeito pela norma externa, pela perseguição à produtividade e excelência, pela celeridade e uso otimizado do tempo presente, pela busca e atingimento da mais rápida informação no campo virtual ou processual. Essa corrida permanente tem “ganhos” e “perdas”. Talvez seja a mesma que conduz ao reducionismo na política, motivado pela falta de tempo para a articulação do eu com o outro e com o mundo.

Se as IES de AL e Caribe estão a enveredar por essas trilhas sedutoras, onde apontarão no futuro?

As universidades se transformam no jogo global dos diferentes interesses. Ao se reportar à ideia tradicional de universidade, Landinelli (2008) enfatizou a legitimidade, valorização e aceitação da instituição de educação superior. Porém, no tempo atual, advertiu, a universidade passou a ser uma referência conceitual imprecisa!²³ Em tempos de globalização, a universidade tradicio-

23 Segundo Landinelli (2008: 158): “Como corolario de dicha variedad de situaciones frágilmente estructuradas, la idea de universidad antes comúnmente aceptada en términos coincidentes y dotada de una connota-

nal sofreu as consequências da imprecisão de valores, objetivos e missão. A hegemonia capitalista, assim como afetou diferentes setores da vida, da economia, dos negócios, também afetou os tradicionais modelos de instituições de educação superior.

Três modelos principais de IES podem ser identificados (Leite, 2010). Eles surgem como deslocamentos do modelo da instituição tradicional e reproduzem as avaliações, creditações e posicionamentos das IES em *rankings* internacionais com o concurso de indicadores de qualidade generalistas instituídos por práticas de assecuramento da qualidade (QA). Os três modelos principais seriam:

- a) Universidades de Classe Mundial ou *World Class Universities*.
- b) Universidades Globais.
- c) Universidades Tradicionais Híbridas.

O modelo *World Class University* representa o protótipo plasmado por Jamil Salmi em publicação do Banco Mundial em 2009. Segundo o autor, a Universidade de Classe Mundial constitui-se em uma instituição do e para o mundo desenvolvido e globalizado, onde os recursos são abundantes, os alunos e o corpo docente são de excelência e a gestão e governança são favoráveis ao mundo global. Elas possuem um quadro de pessoal regular, autonomia, liderança e gozam de liberdade acadêmica. Uma *World*

ción valorativa manifiesta, ha pasado a ser en el uso corriente una referencia conceptual imprecisa, de acepciones inconstantes y frecuentemente confusas. En ese sentido, puede afirmarse sin margen de error que en el pasado cercano lo novedoso en la hechura de los sistemas de educación superior ha sido la adopción de formas rigurosas de estratificación, es decir, discontinuidades significativas en su configuración orgánica, en el modo como los emplazamientos universitarios son jerarquizados y ordenados en posiciones de mérito superpuestas, en los atributos diferenciales de sus opciones académicas, en la definición de sus misiones sociales ligadas a la distribución del conocimiento y a la percepción de la trascendencia de los beneficios generales y particulares vinculados a su apropiación”.

Class24 frequenta os primeiros lugares das listas internacionais, aqueles onde se posicionam as melhores dos *rankings* internacionais. São modelos de universidades semelhantes a Harvard, Oxford, Yale, Cambridge. O mundo em desenvolvimento e emergente tem universidades de classe mundial, como UNAM, México, UBA, Argentina, USP, Brasil, as quais figuram nos *rankings* internacionais. Outras instituições provavelmente irão ascender nos *rankings* através de *upgrades*, da ativação de nichos de excelência e instando os acadêmicos a aumentar sua produtividade. Buscarão internacionalizar-se, captar mais recursos e selecionar estudantes entre os melhores do país e do exterior.

O segundo modelo seria a *Universidade Global*, surgida no âmago da globalização capitalista como um produto dela derivado. Uma instituição construída nos cânones da globalização, nos parâmetros do imperialismo benevolente, um bem de mercado tal como tantos outros. No quadro da globalização como hegemonia capitalista²⁵, reconhece-se com facilidade a existência

24 A Universidade de Classe Mundial é estabelecida através de três estratégias básicas (Salmi, 2009: 7-9) que incluem a atualização de um pequeno número de universidades existentes que têm o potencial para a Excelência (fórmula seleção de vencedores); o incentivo a um certo número de instituições existentes para fundir-se em uma nova universidade (fórmula híbrida); e a criação de novas universidades de classe mundial a partir do zero (fórmula abordagem limpa).

25 Globalização como hegemonia capitalista: banca global (BM, FMI, BID, Santander), comércio e serviços globais (OMC, GATT), preços globais que instituem a comoditização do mundo, o mercado de futuros (NYSE, Dow Jones, Nasdaq, BOVESPA), produtos fabricados por empresas globais (Ford, Daimler-Chrysler, Shell, GE, Mitsubishi, Toyota, Walmart, Coca-Cola, McDonald's, Microsoft, HP, IBM, Sony, Nokia, Samsung, Motorola), os blocos econômicos (UE, ALCA, NAFTA, MERCOSUL), as políticas militaristas e econômicas (OTAN, UNCTAD, OPEP, OEA), as políticas sociais, territoriais e educativas globais (ONU, UNESCO, OIT), as avaliações globais e indicadores de risco internacional (Price Waterhouse, Cooper & Libers, Moody's, Securities and Exchange Commission, Standard & Poor's, Fitch Investors), a informação global (CNN, BBC, GNT, AP, France Press, SVNS, Reuters, ASF), a comunicação global (INTERNET, ITT, AT & T). Ver Leite (2010).

da banca global, as agências do comércio e serviços globais; a definição dos preços globais; a comoditização dos bens; o mercado de futuros. Reconhece-se, igualmente, a existência de empresas globalizadas, de blocos econômicos. Convive-se com políticas militaristas e econômicas, com as avaliações de risco, com as informações e a comunicação global. Porque não se incluiria neste conjunto uma *Global University*?

Nesse contexto tem lugar o protótipo Universidade Global, um modelo produzido por avaliações e processos de acreditação internacional, por *rankings* internacionais, parcerias internacionais. Este modelo assume o caráter de universidade empreendedora. Pode ser uma universidade virtual, uma universidade de educação a distância ou transfronteiriça. A Universidade Global talvez ainda seja um modelo prospectivo, uma futura universidade, subproduto de avaliações homogeneizadoras, da acreditação em parâmetros similares, homogêneos e internacionalizados, em parâmetros de ranqueamentos internacionais, parcerias internacionais e/ou transfronteiriças. A Global University também pode ser o modelo linear e reduzido produzido pelo Processo de Bolonha, assentada na ideia universalista da Europa do Conhecimento. Uma universidade com os currículos e cursos estruturados em competências induzidas pela uniformização estudada nos Projetos Tuning.

Os procedimentos de credenciamento internacional seriam parte da construção da Universidade Global, um subproduto com base nas recomendações das redes de acreditação internacional e das agências nacionais que seguem critérios de avaliação das redes às quais pertencem. A Universidade Global poderia também ser uma instituição isomórfica que não pertence a um país específico. Seria um modelo consequente da interdependência construída pela globalização, pelos mercados e pela privatização crescente da educação superior.

Haveria um terceiro modelo, filho da hegemonia capitalista e dos processos de globalização, a *Universidade Liberal Híbrida*, o protótipo Universidade Tradicional com mercado. A universidade tradicional vem sofrendo a influência direta e ho-

mogeneizadora das avaliações e da procura acelerada de internacionalização. Vem sofrendo o redesenho capitalista, uma espécie de desempenho institucional marcado pela comoditização do conhecimento, ciência e tecnologia, que visa a tornar mais fáceis as operações de comercialização privada com vistas ao mercado, dentro do campus, entre campus e fora do campus. Como regra, quando o redesenho capitalista e as práticas de gestão managerialista (NMP) começam no campus, elas afetam a universidade tradicional, e começam a formatar um modelo híbrido, o modelo Universidade Liberal Híbrida. Nesse modelo de universidade, práticas de mercado e critérios de sobrevivência capitalista se instauram sobrepostos a uma instituição que ainda é tradicional e que até então havia sido autônoma e independente do mercado. O fenômeno hibridista ocorre tanto em IES públicas quanto privadas. Ao adaptar-se e voltar-se para os mercados, as funções e atividades tradicionais das universidades se transformam gerando o modelo da Universidade (Liberal) Híbrida.

CONCLUSÃO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO IMPERIALISTAS

As ideias hegemônicas tentam se estabelecer. Percebe-se seu papel nas práticas de avaliação induzidas por políticas que são nacionais, mas se estabelecem na concertação internacional de atores, agências e acadêmicos. Há uma transformação visível das instituições de ES. Das reformas e movimentos do capitalismo global surgem protótipos de instituições. A receita pronta para torná-las um apêndice capitalista dos centros hegemônicos inclui um corolário de condições que estão dadas e foram demonstradas neste ensaio. Elas vão desde um inocente Projeto Tuning, um Infoaces, um poderoso *ranking* como o Jiatong até uma discreta e efetiva Giqac, a financiar as redes de agências de acreditação. Tais práticas influenciam a substituição dos princípios de Cór-

do²⁶, onde ocorreu a latino-americanização das instituições, pelos princípios mercadológicos induzidos por um imperialismo benevolente, difuso e crescente em *soft power*. Pressupõem abdicar da ideia de espaço público como espaço de construção da liberdade e cidadania.

Em resposta às questões levantadas na introdução deste ensaio, pode-se dizer que sim, há um novo imperialismo a se disseminar através de processos regulatórios de avaliação e acreditação. Nessa hipótese, também se confirma a existência de um novo conjunto de referenciais a sustentar a ordem das ideias. 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. Há atores no cenário internacional que não são novos. Em verdade, *são os mesmos atores do capitalismo hegemônico que estão à procura de novos mercados e assestaram seus binóculos para os países emergentes. Há conexões e alianças entre intelectuais, entre instituições e governos, entre agências de avaliação e acreditação de diferentes continentes e seu objetivo é instaurar uma ordem das coisas da educação superior cujo controle passa pelos centros hegemônicos.*

Para além das perdas, neste ensaio recupera-se a importância da formação dos sujeitos políticos dentro do espaço da educação superior em suas relações com o mundo vivido. Acredita-se que é no tensionamento permanente das sujeições frente aos processos autoritários e imperialistas que se fortalecem as práticas e pensares que conduzem à produção da autonomia. Ao contrário, a falta de pensares produz o deserto. Os caminhos para a educação superior incluem a formulação de políticas de avaliação que levem em consideração a trajetória histórica da universidade latino-americana. Cremos não haver equívoco tal como os estudantes de Córdoba o disseram, “estamos vivendo

26 Ao respeito ver Sader, Aboites e Gentili (2008).

una hora americana”. Esta hora americana aponta para o futuro e tem um presente a equacionar. Dentro do momento presente, compreender o que passa na esfera global, denunciar e criticar, é imperativo. Porém, o agir na esfera pública local-global se faz necessário. E o agir é livre quando ocorre em projetos comuns. O projeto educativo só pode ser um projeto em comum, jamais um projeto isolado.

A educação tem funções em prol da liberdade singular de cada um: inserir o “novo” no mundo e instruí-lo para que sua singularidade se desenvolva comprometida com a vida pública e tenha fundamentos para agir com liberdade (Arendt, 1990). Na perspectiva de formação, não basta instruir os sujeitos; é preciso socializar o ser humano para que atenda a um projeto social comum e alcance configurar-se, dessa forma, também como ser político. E como tal, inserir-se no debate e compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, do compromisso com o mundo. O que se reivindica quando se defende a formação do sujeito político como missão da educação superior desde sempre? Quais são as possíveis referências e lugares dos quais se pensa a formação política de intelectuais, professores, técnicos, gestores, estudantes de ES? A formação do sujeito político é uma questão de engajamento político? A inserção de uma disciplina que trate de “competências” em ciência política? Ou seria o esforço conjunto das comunidades educativas em prol do agir e do falar dos sujeitos como preparação para a atuação e para o debate na esfera pública?

Essas questões expressam a premente preocupação com experiências políticas que redundem na formação de sujeitos políticos, objeto que, desde a reforma de Córdoba de 1918, pressiona as instituições e a formação universitária latino-americana. Para além de pensar uma instituição formadora de estudantes, vai-se além, a formação política se faz em comum — estudantes, gestores, técnicos, docentes, pesquisadores. Esta foi e será a grande força da instituição latino-americana de educação superior. Uma força que se está a diluir nos novos referenciais hegemônicos que orientam políticas de avaliação e acreditação e apontam para as

universidades o caminho único de sua internacionalização sem que tenham resgatado o caminho sensível da sua localização em sua região.

Em primeiro lugar se reivindica um caminho para a ES que seja um espaço de formação de sujeitos, que se configure como ambiente para o debate, a crítica e a interação política. Depois, repudia-se veementemente as práticas mercadológicas e as tentativas imperialistas de homogeneização e uniformização da educação superior. Frente ao contexto atual de globalização e o desenvolvimento do liberalismo e suas vertentes quantitativistas com a concepção de uma sociedade centrada no individualismo e na mercadorização, aposta-se na educação como possibilidade de formação de sujeitos políticos capazes de pensar e atuar com sentido na construção de uma democracia substantiva. Dessa forma, a educação superior como uma prática social se torna o caminho gerador de condições objetivas e subjetivas para o fortalecimento dos sujeitos ao apostar na direção da democracia de alta intensidade.

A “democracia” neoliberal expressa em cada prática de avaliação, em cada articulação imperialista em torno da acreditação com apoio financeiro da banca internacional, denunciada neste ensaio, pautada na ideia de cidadania consumista e tomada como única possibilidade de desenvolvimento, não reconhece o caráter paradoxal da democracia moderna. A saber, não reconhece, por exemplo, a existência de tensões entre a lógica da democracia e a lógica do próprio liberalismo. Tais tensões não podem ser negadas, mas articuladas e negociadas. A política seria a efetivação de um compromisso entre diferentes forças em conflito na sociedade.

A compreensão dos paradigmas políticos e econômicos presentes na atualidade necessita da força do pensamento crítico, desconstruindo verdades exaustivamente repetidas, nos diferentes meios existentes na sociedade contemporânea. As verdades únicas e definitivas para pensar as relações globais podem constituir uma das forças emergentes do esquecimento da política. Para reverter os efeitos da descrença na política, é vital a existência de

práticas que possam constituir sujeitos democráticos atuantes no espaço público, especialmente da educação superior. Indivíduos que não sejam homogeneizados, coisificados, através de práticas uniformizadoras de personalidades e grupos sociais. Indivíduos democráticos são possíveis a partir do fortalecimento de espaços públicos, espaços vibrantes que reforcem a vivência de valores democráticos, a liberdade e a igualdade.

Para o desenvolvimento de outra hegemonia, a democrática, é importante dar-se conta e se constituir como uma diferente identidade: a de uma educação superior preocupada com a formação de sujeitos políticos. Esta identidade pressupõe a identificação com a coisa pública e, dessa forma, seria entendida como a própria cidadania. Se no liberalismo o cidadão possui a identidade das definições legal-formais, como um sujeito das escolhas individuais, nesta outra perspectiva o cidadão pode ser mais do que um depositário passivo de direitos e deveres.

A formação dos sujeitos políticos pressupõe levar em conta a realidade objetiva, suas lacunas, debilidades, e as emergentes possibilidades. A partir do real, do possível contido no real, buscam-se os sentidos que animam o humano em novas direções. O reconhecimento de interpretação e alternativas frente ao real, pressupõe o reconhecimento da diferença como um valor e não como um empecilho ao desenvolvimento humano, em busca de uma boa sociedade.

Entende-se, portanto, que o papel da educação superior não possa ser alterado em sua natureza apenas por práticas de capacitação em competências que visam à produção técnica de um profissional apolítico transformado em capital humano. A ES latino-americana será o espaço das aprendizagens diversificadas, da “ecologia de saberes”, da produção e disseminação de um conhecimento que conduza à “promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais [...], que circulam na sociedade” (Santos, 2004: 76).

Reinvenção é a palavra. Se bem analisada, a educação superior que se desvincula da sua conexão com os interesses do

sistema educacional como um todo, ou do projeto de país, talvez não mereça ser chamada de “superior”. No sentido da articulação entre o local e o global, o fortalecimento do exercício do pensar e atuar democraticamente se fazem nas condições dadas e existentes. Elas não podem ser negadas. Porém, é preciso lembrar que a função da educação superior vai além de promover o projeto de desenvolvimento social de um país. Para voltar-se à formação específica de profissionais para o exercício profissional e o mundo do trabalho, precisa também pensar a reinvenção permanente dos sujeitos políticos.

A diversidade e a diferença incomodam e desestabilizam. Porém, justo na diferença reside o valor da ES latino-americana. Ela não é mais o modelo transplantado de Europa pelo colonizador. E não será o modelo desejado pelo novo imperialismo e produzido pelo *soft power* de uma acreditação homogeneizadora que se estabeleceu através de redes que cooptam agências. Ela não será o modelo competitivo que vê o inimigo em cada IES de outro país ou região. Os novos modelos de universidade que surgem a cada momento mostram a força e a pujança da educação que quer viver o paradoxo local-global em plenitude. Ser universal sem deixar de ser local é o projeto que faz emergir a instituição de educação superior indígena, a universidade intercultural dos povos indígenas, a universidade dos movimentos populares, a universidade da integração dos países latino-americanos, a universidade da integração dos países de língua portuguesa, a universidade da integração dos povos amazônidas.

Os movimentos de constituição de sujeitos políticos podem ser reinventados no contexto das novas instituições tanto quanto nas antigas instituições híbridas, através de experiências e pensamentos democráticos e emancipatórios que transversalizem a gestão, os currículos, a pesquisa e a extensão. O fortalecimento de sujeitos políticos também extravasa e se amplia nas relações da universidade com outras instituições, com os movimentos sociais e experiências individuais e coletivas que apontem na direção da dignidade humana.

Reinventar os sujeitos políticos nos espaços da educação superior significa assumir a luta contra-hegemônica e criar os espaços da democracia participativa, a começar pela avaliação participativa²⁷. Nesse sentido, a luta passa pela resistência a todas as formas de poder, *soft power* ou *hard power*, todas as formas de opressão travestidas de avaliação de cunho neoliberal. Os caminhos da emancipação são tecidos em forma de resistência que tem, na democracia e na avaliação participativa, um de seus mais fortes lastros.

Para as instituições de ES, o desafio é articular no tripé formativo — ensino, pesquisa e extensão, alternativas que possibilitem o compromisso com a realidade social e política. Para o ensino e a formação profissional, o desafio é desenvolver, em seus projetos político-pedagógicos, práticas curriculares e projetos de pesquisa e extensão, numa perspectiva de formação humana, ética e política.

CODA: QUO VADIS?

Ao inquirir para onde vai a educação superior na AL e Caribe no futuro, está-se a perguntar sobre o futuro da avaliação, da acreditação e internacionalização da ES. As rotas serão muitas, com várias direções, em construção permanente. Quando se trata de avaliação, a produção dos sentidos do educar estará balizando cada rota escolhida para fortalecer o espaço público e a reinvenção de subjetividades democráticas. Para levar em conta o reconhecimento e a canalização das paixões humanas na direção da cidadania. 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 constituem um privilégio das instituições educadoras.

²⁷ Avaliação participativa para Leite (2005: 122), é uma prática de democracia forte, radical e exigente, regida pelos princípios da autocrítica, autolegislação, autovigilância e cidadania ativa. O objeto da avaliação participativa (AP) é fazer avaliação da universidade, tendo como referente, por dentro do processo, a autoaprendizagem política.

BIBLIOGRAFIA

- Aboites, Hugo 2010 “La educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competências” em *Educación Superior y Sociedad* (Caracas) Vol. 15, Nº 1.
- Alfa Tuning. Tuning América Latina 2011-2013 *Innovación educativa y social*. Disponível em: <www.tunigal.org/pt>. Acesso em 22/07/2011.
- Angulo Rasco, J. Félix 2008 “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad” em Gimeno Sacristán, José (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (Madrid: Morata) 2ª ed.
- Arendt, Hannah 1990 “A crise da educação” em Arendt, Hannah *Entre o passado e o futuro* (São Paulo: Perspectiva).
- Arocena, R. y Sutz, Judith 2001a “La nueva reforma universitaria vista desde el Uruguay” em *Cadernos CIPEDDES* (Campinas) Vol. 3, Nº 10.
- Arocena, R. y Sutz, Judith 2001b *La universidad latino-americana del futuro: tendencias, escenarios, alternativas* (México: UDUAL).
- Barreto, Vicente de Paulo y Culleton, Alfredo 2010 *Dicionário de filosofia política* (São Leopoldo: Ed. Unisinos).
- Beneitone, Pablo et al. 2007 *Reflexões e perspectivas do ensino superior na AL: relatório final* (Bilbao: Universidade de Deusto, Projeto Tuning-América Latina, 2004-2007).
- Bobbio, Norberto 1986 *Dicionário de política* (Brasília: Ed. UnB).
- Bottomore, Tom (ed.) 1988 *Dicionário do pensamento marxista* (Rio de Janeiro: Zahar).
- Coutinho, Luciano G. 1996 “A fragilidade do Brasil em face da globalização” em Baumann, Renato (org.) *O Brasil e a economia global* (Rio de Janeiro: Campus).
- De Alba, Alicia 1994 “Construcción del curriculum y Estado evaluador” em *Pensamiento Universitario* (Buenos Aires) Vol. 2, Nº 2.

- Didriksson, Axel 2008 “Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe” em Gazzola, Ana Lucía y Didriksson, Axel (eds.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Fanelli, Ana María García 2000 “Los indicadores de las políticas de reforma universitaria Argentina: balance de la situación actual y perspectivas futuras” em *Gestión, evaluación y acreditación de instituciones de educación superior*, Seminario Regional Taller, Buenos Aires (Buenos Aires: FLACSO).
- Genro, Maria Elly Herz 2008 “Educação e democracia: sentidos constituintes das práticas dos educadores em formação na Universidade”. Projeto de pesquisa (Porto Alegre: UFRGS).
- Genro, Maria Elly Herz; Cruz, Carla Rosane e Zirger, Juliana 2010 “Universidade e formação dos sujeitos políticos: possibilidades de fortalecimento da Democracia” em *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPED SUL, 8* (Londrina: ANPED SUL).
- Guerra, Margareth 2010 *As redes de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina: RANA e RIACES* (Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS).
- Hartmann, Eva 2008 “Bologna goes global: a new imperialism in the making?” em *Globalization, Societies and Education* (Londres) Vol. 6, Nº 3.
- Harvey, David 1994 *A condição pós-moderna* (São Paulo: Loyola).
- INFOACES 2011 “INFOACES, un ambicioso proyecto para crear un nuevo Sistema Integral de Información sobre todas las Instituciones de Educación Superior de América Latina” em blog *INFOACES*. Disponível em: <infoaces.blogs.upv.es/2011/03/07/infoaces-un-ambicioso-proyecto-para-crear-un-nuevo-sistema-integral-de-informacion-sobre-todas-las-instituciones-de-educacion-superior-de-america-latina/>. Acesso em 14/06/2011.
- INFOACES 2011 *Sistema integral de información sobre las instituciones de educación superior de América Latina*:

información básica sobre el proyecto (Porto Alegre: UFRGS).
Reunión general de Infoaces, 16-17 de marzo de 2011.

- INQAAHE. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. *Quality Networks*. Disponível em: <www.inqaahe.org/main/publications/quality-networks-214>. Acesso em 10/06/2011.
- Kent, R. (comp.) 1997 *Los temas críticos de la educación superior en América Latina: los años 90: expansión privada, evaluación y posgrado* (Santiago: FLACSO/México: Fondo de Cultura Económica / México: Universidad Autónoma de Aguascalientes) Vol. 2.
- Kent, R. 2001 *Experiencias de reforma de la educación superior en América Latina: los años 90* (México: Plaza y Valdez).
- Krotsch, P. 1997 “El peso de la tradición y las recientes tendencias de privatización en la universidad argentina: hacia una relación público-privado” em *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior* (Campinas) Vol. 2, Nº 4.
- Landinelli, Jorge 2008 “Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina” em Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel (eds.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Leher, Roberto (coord.) 2006 *Renovación parcial (período 2004-2007): propuesta*. (México: CLACSO) Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad.
- Leher, Roberto 2010 “Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitaria” em Leher, Roberto (comp.) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas* (Rosario: Homo Sapiens).
- Leite, Denise Balarine Cavalheiro 2000 “Avaliação institucional e a produção de novas subjetividades” em Sobrinho Dias, José e Ristoff, Dilvo I. *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência* (Florianópolis: Insular).

- Leite, Denise Balarine Cavalheiro 2002 “Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades” em *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior* (Campinas) Vol. 7, Nº 2.
- Leite, Denise Balarine Cavalheiro 2005 *Reformas universitárias. Avaliação institucional participativa* (Petrópolis: Vozes).
- Leite, Denise Balarine Cavalheiro 2010 “Brazilian higher education from a post-colonial perspective” em *Globalization, Societies and Education* (Londres) Vol. 8, Nº 2.
- Lipovetsky, Gilles 1983 *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo* (Lisboa: Relógio D’Água).
- Mollis, Marcela (comp.) 2003 *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Nye Junior, Joseph 2004 *Soft Power: The Means to Success in World Politics* (New York: Public Affairs).
- OBREAL. PROMHEDEU-LAC. ALFA III ANDINO 2011 *Quality assurance: paper* (Bogotá). Disponível em: <www.bridges-lac.org/>. Acesso em 20/07/2011.
- Patten, Chris 2011 “Alguém sabe para que serve a Europa no século XXI?: entrevista” em *O Público* (Porto) 30 de maio.
- Peres, Ellen 2006 “Tuning e a reforma do ensino superior: discussão no contexto Europeu e latino-americano e a participação da enfermagem brasileira: apresentação”. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Enfermagem (Salvador). Disponível em: <www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?d=0&option=content&task=view&id=200&Itemid=229&lang=pt>. Acesso em 10/06/2011.
- Polidori, Marlis 2001 “Avaliação do ensino superior: as influências na implantação dos sistemas: os casos brasileiro e português” em *Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior* (Campinas) Vol. 6, Nº 4.
- RANA. Mercosul 2006 *MERCOSUL/CCR/CRCES/RANA/ATA Nº 02/06. Ata da Reunião Conjunta de Membros da Comissão Regional*

Coordenadora de Educação Superior e das Agências Nacionais de Avaliação e Credenciamento ou Equivalentes (Gramado). Disponível em: <www.sic.inep.gov.br/pt/banco-de-praticas/doc_download/483-mercossulccrcrcrescesrana-no-0206>. Acesso em 25/06/2011.

“Reino Unido quer atrair universitários brasileiros” 2011 em *O Sul* (Porto Alegre), 11 de julho.

RIACES 2009 *Proposal for the development of capacity building activities* (Santiago: RIACES).

RIACES 2011 *Bienvenido a RIACES (Red Iberoamericana de Asseguramiento de la Calidad de la Educación Superior)*. Disponível em: <www.riaces.net>. Acesso em 06/06/2011.

Sader, Emir; Aboites, Hugo e Gentili, Pablo 2008 *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después* (Buenos Aires: Clacso).

Salmi, Jamil 2009 *The Challenge of Establishing World Class Universities* (Washington, DC: World Bank).

Santos, Boaventura de Sousa 2001 “Os processos de globalização” em Santos, Boaventura de Sousa (org.) *Globalização, fatalidade ou utopia?* (Porto: Afrontamento).

Santos, Boaventura de Sousa 2004 *Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (São Paulo: Cortez).

Santos, Boaventura de Sousa e Avritzer, Leonardo 2002 “Para ampliar o cânone democrático” em Santos, Boaventura de Sousa (org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).

Sguissardi, Waldemar 1997 *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior* (São Paulo: Autores Associados).

Sobrinho, José Dias 2006 “La acreditación de la educación superior en América Latina y Caribe” em Global University Network *La educación superior en el mundo 2007 – acreditación para la*

garantía de la calidad. ¿Qué está en juego? (Barcelona: GUNI/Mundi-Prensa).

- UDUAL *Sistema de evaluación, acreditación y certificación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: problemática regional y plan general integral de desarrollo*: aprobado en la LXXVI Reunión del Consejo Ejecutivo de la UDUAL, 25 y 26 de noviembre 2008 (Monterrey). Disponível em: <[www.udual.org/Evaluacion/SEACE SALC/SEA CESALC.pdf](http://www.udual.org/Evaluacion/SEACE%20SALC/SEA%20CESALC.pdf)>. Acesso em 02/06/2011.
- UNESCO 2008 *ED/HED/RIQ/2008/PI/24. Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC): governance terms* (Paris: UNESCO). Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159197e.pdf>. Acesso em 14/03/2011.
- UNESCO 2011 *Comissão Nacional, Portugal. Apresentação: missão/objectivos*. Disponível em: <www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/educacao.php>. Acesso em 10/06/2011.
- União Europeia 2006 *Guia das Instituições da União Europeia* (Bruxelas: CE Publicações).
- União Europeia. Comisión de las Comunidades Europeas 2009 *COM 495/3 Comunicación de la comisión al parlamento Europeo y al Consejo la Unión Europea y América Latina: una asociación de actores globales* (Bruxelas) Disponível em: <eeas.europa.eu/la/docs/com09_495_es.pdf>. Acesso em 18/06/2011.
- World Bank 2009 *Education for the Knowledge Economy*. Disponível em: <web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20161496~menuPK:540092~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>. Acesso em 28/06/2011.
- World Bank s/d *GIQAC. Global Initiative for Quality Assurance Capacity*. Disponível em: <web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:21723791~isCURL:Y~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>. Acesso em 16/06/2011.

ANEXO I

LISTA DE ENDEREÇOS ELETRÔNICOS DAS AGÊNCIAS
AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO COM LEGISLAÇÃO PERTINENTE:

País	Órgão	Página	Marco Legal
Argentina	CONEAU	<www.coneau.edu.ar/#>	<www.coneau.gov.ar/archivos/447.pdf>
Belize		<www.moe.gov.bz/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=62#Tertiary>	
Bolívia			<bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=2676>
Brasil	SINAES	<portal.inep.gov.br/superior-sinaes>	<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>
Chile	CNA	<www.cnachile.cl/	<www.cnachile.cl/cna-chile-institucional/normativa>
Colômbia	CNA	<www.cna.gov.co/1741/channel.html>	<cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186370_ley_3092.pdf?binary_rand=6541>
Costa Rica	SINAES	<www.sinaes.ac.cr>	<www.sinaes.ac.cr/ley_sinaes>
Cuba	JAN	<www.mes.edu.cu/index.php?option=com_content&view=category&id=5&Itemid=20>	
El Salvador	CdA	<www.mined.gob.sv/cda/principal.htm>	
Equador	CEAACES	<http://190.152.149.26/portal_conea>	<http://190.152.149.26/portal_conea/descargas/leyes/LOES.pdf>
Guatemala	DIGEACE	<www.mineduc.gob.gt/DIGEACE>	
Honduras		<www.se.gob.hn/index.php?a=Webpage&url=educ_superior>	
México	COPAES	<www.copaes.org.mx/home/Inicio.php>	<www.copaes.org.mx/home/docs/docs_acred/Estatutos_Copaes.pdf>

País	Órgão	Página	Marco Legal
Nicarágua	CNEA	< www.hacienda.gob.ni/documentos/presupuesto/presupuesto-gral.-de-la-republica/presupuesto-2011/anexo-al-pgr-marco-presupuestario-de-mediano-plazo-2010-2013/6.-marco-de-gasto-sectorial-institucional-del-mediano-plazo/instituciones-descentralizadas/F_6_53_MGMP_CENEA.pdf/at_download/file >	
Panamá	CONEAUPA	< www.coneaupa.com >	< www.coneaupa.com/normativa >
Paraguai	ANEAES	< www.aneaes.gov.py >	< www.aneaes.gov.py/moodle/file.php/1/Institucional/Ley_de_la_ANEAES.pdf >
Peru	CONEAU - Universitária	< coneau.gob.pe >	< www.congreso.gob.pe/ntley/Imágenes/Leyes/28740.pdf > (lei escaneada, não disponível no site do CONEAU)
	CONEACES - Não- universitária	< www.coneaces.gob.pe >	< www.congreso.gob.pe/ntley/Imágenes/Leyes/28740.pdf > (lei escaneada, não disponível no site do CONEAU)
República Dominicana	ADAAC	< www.seescyt.gov.do/plandecenal/Foro%20Presidencial/Libro%2027.pdf >	
Uruguai	CEETP	< educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/1637/5/mecweb/consejo_consultivo?3colid=583 >	
Venezuela	CNU		< www.ccnpg.gob.ve/resoluciones.asp?nro=3 >