

REGIONALISMO LATINO-AMERICANO E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA INTERPRETAÇÃO TEÓRICA PARA UM PROCESSO INTEGRADO

REGIONALISMO LATINO-AMERICANO E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA INTERPRETACIÓN TEÓRICA PARA UN PROCESO INTEGRADO

Regina Cláudia Laisner
Paula Regina de Jesus Pinsetta Pavarina ¹

Resumo:

O objetivo deste artigo é contribuir para o fortalecimento das bases teóricas de uma leitura integrada do regionalismo à internacionalização da Educação Superior na América Latina. Inicialmente, é apresentada a trajetória do regionalismo nesta região e destacado o *regionalismo pós liberal*, recuperando, na sequência, as suas bases cepalinas e algumas interpretações contemporâneas. Em seguida, este percurso é aproximado ao debate da Educação, de forma mais geral, e subsequentemente àquele acerca da Educação Superior, em sua dimensão internacional. Por último, é proposta uma interpretação teórica originalmente latino-americana, com acréscimo de contribuição fortemente vinculada ao debate na região, com vistas a subsidiar a reflexão acerca da capacidade efetiva de promover a internacionalização da Educação Superior na região, associada a *uma outra integração*, a partir do interesse coletivo em busca de alternativas concretas de transformações sociais.

Palavras-chave: Educação Superior; internacionalização da Educação Superior; América Latina; integração regional; regionalismo pós-liberal

Resumen:

El objetivo de este artículo es contribuir al fortalecimiento de las bases teóricas de una lectura integrada del regionalismo con la internacionalización de la Educación Superior en América Latina. Inicialmente se presenta la trayectoria del regionalismo en esta región y se destaca el *regionalismo posliberal*, recuperando posteriormente sus bases cepalinas y algunas interpretaciones contemporáneas. Luego, este camino se acerca al debate sobre Educación, de manera más general, y posteriormente al de internacionalización de la Educación Superior. Luego, este camino se acerca al debate sobre Educación, de manera más general, y posteriormente al sobre Educación Superior, en su dimensión internacional. Finalmente, se propone un aporte teórico desde América Latina, agregando una interpretación fuertemente vinculada al debate en la región, con el objetivo de subsidiar la reflexión sobre la capacidad efectiva para promover la internacionalización de la Educación Superior en la región, asociada a *una otra integración*, basada en el interés colectivo por la búsqueda de alternativas concretas para las transformaciones sociales.

Palabras clave: Educación superior; internacionalización de la educación superior; América Latina; integración regional; regionalismo posliberal

Abstract:

The objective of this article is to contribute to the strengthening of the theoretical bases of an in-

1 Professores. Departamento de Relações Internacionais – DERI. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – FCHS. Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Franca

tegrated reading of regionalism with the internationalization of Higher Education in Latin America. Initially, the trajectory of regionalism in this region is presented and *post-liberal regionalism* is highlighted, subsequently recovering its ECLAC bases and some contemporary interpretations. The regionalism discussion is approached to the debate on Education, in a more general way, and subsequently to that on Higher Education, in its international dimension. Finally, some theoretical contributions from Latin America is proposed, with an addition of a contribution strongly linked to the debate in the region, are proposed, aiming to build a reflection an interpretation that supports the reflection on the effective capacity to promote the internationalization of Higher Education in the region, associated with *another integration*, based on the search of concrete alternatives for social transformations.

Keywords: Higher Education; internationalization of Higher Education; Latin America; regional integration; post-liberal regionalism

INTRODUÇÃO

As reformas de cunho neoliberal dos anos 1990 na América Latina, ainda que tenham alcançado algum sucesso nos primeiros anos, ao final da década, levaram os países ao estancamento econômico e ao aumento da pobreza e da desigualdade social. A contradição entre as promessas e os resultados do neoliberalismo, em um quadro de deterioração das condições sociais, estimulou o fortalecimento de projetos alternativos que fossem capazes de se contrapor à liberalização econômica, voltada aos interesses do mercado, em defesa da democratização política e de maior alcance dos direitos da cidadania.

Este contexto exerceu significativa influência na compreensão sobre os objetivos da integração regional que, para além da construção de um espaço comercial, passaram a se constituir por diferentes graus de negação ao modelo neoliberal e com o propósito de representar a busca pelo desenvolvimento sob outras bases, resgatando os princípios postos desde os primeiros movimentos integracionistas na região, atualizados na conjuntura dos debates do *novoregionalismo*, em particular na proposta do *regionalismo pós-liberal* (Sanahuja, J. 2012a).

O núcleo central da idealização dos processos de integração foi baseado nas teorias desenvolvidas pela Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), que considerava a integração regional como mecanismo para a promoção do *desenvolvimento* na região. Desde Furtado, se atribuía à integração regional um papel importante na superação do subdesenvolvimento como uma “uma etapa superior da teoria do desenvolvimento” e “uma forma avançada de política de desenvolvimento” o que exigiria um planejamento mais complexo “dessa técnica de coordenação das decisões econômicas.” (Furtado, C. 2000, p. 331). Para este autor a aproximação das economias semelhantes, de maneira integrada, seguindo um processo cauteloso e planejado, poderia se transformar em uma ferramenta de superação dos limites do subdesenvolvimento. Mesmo consideradas as assimetrias entre os países da região “não há dúvidas, entretanto, de que no caso de pequenas nações como as centro-americanas, ele constitui requisito prévio à formulação de uma política eficaz de desenvolvimento.” (Furtado, C. 2000, p. 332).

A *autonomia*, para os cepalinos, também é outro tema ressaltado no debate acerca da integração latino-americana, desde Raúl Prebisch, cujo objetivo central era ampliar as margens de ação e manobra dos países da periferia. Desde o “Manifesto Latino-Americano”, de abril de 1949, Prebisch referia-se à América Latina como uma região com especificidade

histórica, decorrente da sua inserção no sistema internacional, que não se beneficiava da “lei das vantagens comparativas” como se supunha à época. Tratava-se de uma região que vivia na periferia do sistema e a ele se submetia, e que por isso necessitava de ferramentas próprias de reflexão e de um conjunto de novos instrumentos de política econômica adequados à sua realidade. “Para Prebisch, não se tratava de separar a periferia do centro, ou de negar os aportes científicos da teoria econômica [...], mas de destacar a dinâmica e estrutura da desigualdade global.” (Barbosa, 2012, p. 222). E, no que corresponde à trajetória do regionalismo na região, ele sempre esteve associado a esta ideia de autonomia, a partir da qual a integração e a cooperação regional foram concebidas como mecanismos de ação comum dos Estados nacionais que outorgassem maior margem de manobra frente às potências fora da região.

A nova conjuntura do *regionalismo pós-liberal* representou um retorno a estas preocupações acerca do *desenvolvimento* e da *autonomia*, que vem sendo atualizadas, afastando-se da estratégia exclusiva de promoção da integração em termos comerciais e retomando o protagonismo do Estado, pautado por uma maior preocupação com as dimensões sociais e suas assimetrias, com a busca da ampliação da participação política. Neste contexto, é que se insere a demanda por uma outra integração que se baseia em um projeto regional alternativo próprio e mais solidário, incluyente e democrático, em um movimento de expansão e reconhecimento de direitos.

A Educação faz-se fundamental na consubstanciação deste projeto de integração. Entendida enquanto um direito subjetivo inalienável – um Direito Humano – e um bem público, a educação insere-se enquanto *meio e fim* do processo integracionista na América Latina, no âmbito do *regionalismo pós-liberal*. Com esta compreensão, o processo educacional é interpretado como um direito ao mesmo tempo social, cultural, político e econômico, algo muito além do processo de “repassar conteúdos” via a institucionalidade do ambiente escolar.

Destaque deve ser dado ao papel que desempenha a Educação Superior na América Latina, não somente pelo seu papel de contribuir ao progresso científico e tecnológico da região, à sua *autonomia* e ao seu *desenvolvimento*, mas também pela importância que desempenha na definição de mundo, de emancipação e cidadania de sua população. Deve, igualmente, ser considerado um bem público e não privado, de natureza social. Os conhecimentos terciários, para além da qualificação profissional, teriam como missão e dever a ampliação da sensibilidade social, política e cultural dos seus estudantes, conforme sintetiza Darcy Ribeiro:

[...] por um lado a cultura sobre a qual a Universidade opera é um símile conceitual do mundo, em sua totalidade no qual se refletem todas as alterações substanciais da vida social; e, por outro lado, porque a Universidade não atua como um multiplicador passivo de uma cultura exógena, mas tem certa capacidade de nela imprimir a sua marca e de propor-se projetos de transformação racional da totalidade social de que a universidade participa. Qual é esta totalidade? A nação? O continente? O mundo inteiro? É tudo isto e mais ainda, porque a totalidade, no referente à Universidade é, de fato, a civilização (Ribeiro, D. 1991, p. 14, grifo nosso).

Ao defender uma perspectiva própria para compreender a Educação Superior na América Latina, Ribeiro (1991) vale-se da expressão “universidade necessária”. Defende, então, que a universidade latino-americana deva contribuir para o desenvolvimento e ao pensamento autônomo e para tanto deva se afastar da subordinação aos interesses dos países centrais – para os quais a mera assimilação e reprodução de ideias no ambiente universitário é parte fun-

damental. Ao analisar criticamente as questões específicas com as quais a universidade se defronta, uma vez que os países da região compartilham passados e presentes próximos, Ribeiro enfoca no papel e na contribuição que a Educação Superior tem na promoção do desenvolvimento autônomo na região, mas em diálogo com o contexto global.

Assim, o direito de “acceso y el egreso en una universidad de calidad, pública y gratuita es la condición para mejorar los niveles de desigualdad social de nuestros países”, e, desde uma perspectiva regional “implica reconocer que los beneficios de la producción del conocimiento deben llegar a todos a partir de resolver los problemas fundamentales de nuestras sociedades y producir desarrollo humano sustentable” (Del Valle, D.; Montero, F. 2017, p. 32).

Deste modo há um profundo diálogo entre a internacionalização da Educação Superior e o sentido da integração que se pretende obter na América Latina, que passa a condicionar e por ele é condicionado, ocupando um lugar preponderante da agenda da integração e vice-versa. Assim, ambos também se conectam na luta antineoliberal em que um modelo alternativo de internacionalização se opõe à “profundización del paradigma competitivo de internacionalización” (Perrotta, D. 2016), tendo em perspectiva uma internacionalização também voltada ao desenvolvimento e à autonomia.

O objetivo deste texto é, pois, contribuir para o fortalecimento das bases teóricas desta proposta de leitura integrada do regionalismo à internacionalização da Educação Superior. Inicialmente, é apresentada a trajetória do regionalismo latino-americano e, nesta, destacado o *regionalismo pós liberal*, recuperando, na sequência, as suas bases cepalinas e algumas interpretações contemporâneas. Em seguida, este percurso é aproximado ao debate da Educação, de forma mais geral, e subsequentemente àquele acerca da Educação Superior, em sua dimensão internacional. Em seguida, este percurso é aproximado ao debate da Educação, de forma mais geral, e subsequentemente àquele acerca da Educação Superior, em sua dimensão internacional. Por último, é proposta uma interpretação teórica originalmente latino-americana, com acréscimo de contribuição fortemente vinculada ao debate na região, com vistas a subsidiar a reflexão acerca da capacidade efetiva de promover a internacionalização da Educação Superior na região, associada a *uma outra integração*, a partir do interesse coletivo em busca de alternativas concretas de transformações sociais.

I. O REGIONALISMO LATINO-AMERICANO

Os processos iniciais de integração regional, tradicionalmente referidos aos fenômenos europeus, são associados à chamada primeira onda, que remonta aos anos 1950 e as primeiras aproximações entre França e Alemanha, com a criação da Comunidade do Carvão e do Aço. Sua motivação principal foi atribuída às necessidades de proteção e pacificação de uma Europa traumatizada pelas Guerras Mundiais, a partir da promoção da democracia e de sua institucionalização como ferramenta fundamental neste processo (Mariano, K. & Mariano, M. 2005). Ainda que sob esta configuração a integração regional tenha tido pouco impacto na América Latina, já é possível afirmar a emergência de processos integracionistas na região a partir deste período, tais como a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), o Mercado Comum Centro-Americano (MCCA) e a Comunidade Andina (CAN), que se mantiveram praticamente estagnados até à segunda onda integracionista.

A segunda onda ganha força na década de 1980 quando a integração passa a ser vista enquanto instrumento possível de inserção internacional por parte daqueles atores até então

menos destacados no sistema. O fim da Guerra Fria e a reconfiguração de um sistema internacional multipolar serviriam de impulso para esta nova onda que se dava em uma conjuntura de aceleração do processo de globalização e interdependência econômica (Mariano, K. & Mariano, M. 2005). O sentido de integração que surge, com maior interesse nos assuntos comerciais e econômicos, deixou de referir-se a um mecanismo protecionista, em prol de um instrumento de abertura comercial e baseado no ideário neoliberal que orientava os países, sobretudo aqueles subdesenvolvidos, enquanto modelo necessário e inevitável de e para desenvolvimento. Tal ideário baseia-se em ataques contra o Estado de bem-estar que conduziria a gastos excessivos em salários e políticas sociais compensatórias, à revelia dos lucros das empresas, processo que em última instância estaria relacionado a processos inflacionários. A recuperação dos lucros e a retomada dos investimentos exigiria a remoção de toda a espécie de entraves corporativos, o estímulo à concorrência, e, principalmente, uma presença menor do Estado. Na América Latina esta onda teve efeitos mais significativos por meio de iniciativas como a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI) e dos primeiros acordos comerciais que, em 1991, dariam origem ao Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Os processos de integração posteriores, com maior intensidade na década de 1990, seriam cada vez mais diversos e heterogêneos, envolvendo várias dimensões: políticas, econômicas, sociais e culturais. As modificações do ambiente internacional mostraram a existência de novos processos de integração, assim como a revitalização e/ou modificação dos processos já existentes. Estas novas experiências de integração, não somente na Europa, mas no mundo inteiro, constituíram um objeto de estudo reformatado – um *novo regionalismo*.

O regionalismo distingue-se das formas tradicionais de integração que enfatizavam o âmbito econômico (estabelecimento de zonas de livre comércio, união aduaneiras, mercados comuns e/ou uniões econômicas) ou davam destaque aos aspectos políticos, a partir da construção de instituições e mecanismos de tomadas de decisão supranacionais e/ou intergovernamentais, como processo de transferência de lealdades, expectativas e atividades políticas a um novo centro político transnacional (Haas, 1958).

Assim, o regionalismo caracteriza-se enquanto um processo amplo de relações formais e informais entre Estados e atores não-estatais, desenvolvidos em um âmbito espacial delimitado, que pode levar à integração regional, mas também a outros formatos de cooperação e coordenação política e/ou econômica (Riggirozzi & Tussie, 2012). Ao utilizarmos o termo *regionalismo*, estamos nos referindo ao conjunto de ideias, valores e instituições que buscam, por meio da prática coletiva e da formação de identidades, alterar a lógica de interação entre os atores de uma determinada região. Já *integração regional* tem seu uso atrelado exclusivamente à existência de uma estrutura burocrática e uma estratégia de longo prazo, onde a criação de instituições supranacionais é, ou pretende ser, uma realidade.

É neste contexto, e tendo-se como referência a redemocratização de vários países latino-americanos à época, que se reaviva o estímulo integracionista, muito mais exigente e multidimensional, agora não mais voltado exclusivamente ao modelo europeu, em um novo formato e próprio: o *regionalismo latino-americano*.

Dentro desta perspectiva, sob a nomenclatura de “*novo regionalismo*”, uma nova literatura, principalmente na América Latina e Caribe, sem ignorar o acúmulo já conquistado na área e em particular no tema, busca dar conta de aspectos diferenciados que já não têm como único palco a Europa, nem tampouco aspectos próximos somente a esta realidade,

naquilo que se configuraria como o “velho regionalismo”, tal como aponta Perrotta (2013).² Ademais, o conceito de “novo regionalismo” refere-se a conteúdos que, segundo a mesma autora, remetem-se a um conjunto de reflexões acerca da integração que não se restringem a conteúdos descritivos, mas referem-se também a conteúdos prescritivos em uma perspectiva normativa de caráter “pós” (Perrotta, D. 2013).

Sanahuja (2012b) também define os processos de integração vinculados à primeira onda como “*velhoregionalismo*”, período no qual a integração esteve prioritariamente voltada à segurança regional e à temática do desenvolvimento econômico (proposto pela CEPAL, por exemplo) que despontavam conjuntamente com organizações regionais mais alinhadas aos interesses estadunidenses – como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR). Para ele, o “*novoregionalismo*”, se afastando deste modelo, recupera a agenda política que considera outras temáticas e, ao mesmo tempo, inicia o processo de incorporação das preocupações com o mundo globalizado e as consequências disto para a inserção internacional dos países latino-americanos.

Este movimento se diferenciaria do “*regionalismo aberto*”, característico agora da segunda onda estudada, que conforme Sanahuja (2012a), conjuga os processos de integração às políticas liberalizantes propostas pelo “Consenso de Washington”, que encorajava, a partir da visão dos Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, reformas econômicas aos países latino-americanos. Neste sentido, os acordos de comércio regionais propunham ampla liberalização econômica entre países de mesmo bloco, com propósito de dar aos mercados uma maior eficiência e competitividade internacionais:³ “en el modelo del regionalismo abierto, la integración es concebida como un complemento de las políticas aperturistas dirigidas a promover una mejor inserción de los países latinoamericanos en la economía mundial, dejando de lado las viejas políticas de crecimiento hacia adentro” (Briceño Ruiz, J. 2007, p. 115).

Assim, retomando as propostas de caráter normativo/prescritivo “pós”, nos termos de Perrotta (2013), conjugada à tipologia proposta por Sanahuja (2012a), alcançamos o “*regionalismo pós-liberal*”. Tal proposta procura combinar esquemas de integração regional que recorrem ao Estado desenvolvimentista, sem desconsiderar a redefinição de políticas pensadas de forma regional. Suas características envolvem a primazia da agenda política, com menor destaque nas agendas econômica e comercial; retomada à agenda de promoção do desenvolvimento, com políticas que se distanciam do *regionalismo aberto* centrado na liberalização comercial e nas regras do “Consenso de Washington”; papel central concedido aos atores estatais, ao enfatizar a agenda que busca a criação de instituições e políticas comuns bem como uma cooperação maior em âmbitos não comerciais; preocupação com as dimensões sociais e as assimetrias enquanto níveis de desenvolvimento, vinculando a redução da pobreza e da desigualdade e a promoção de justiça social à concepção de integração regional; preocupação

²De acordo com Perrotta (2013) este conceito de “novo regionalismo” passa a ser utilizado por diversos organismos internacionais e regionais – a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), sendo esta última a própria promotora do conceito, segundo a mesma autora.

³Em alguns blocos latino-americanos se discutiu que este regionalismo requereria um marco integral de instituições e políticas públicas em pesquisa, infraestrutura e estímulo às trocas tecnológicas. Entretanto, Serbin (2007) e Sanahuja (2012b) argumentam que os países, pelas dificuldades para se adaptarem a este novo modelo econômico, acabaram adequando-se ao regionalismo aberto de forma superficial, com medidas que se voltavam apenas à liberalização econômica e não a estes aspectos igualmente importantes.

com as deficiências infraestruturais da região; ênfase na segurança energética complementar entre os países do bloco e, por fim, a busca de maneiras de promover participação e legitimação social aos processos de integração (Sanahuja, J. 2012b, p. 18).

A construção desta perspectiva, embasada no novo regionalismo, incorpora a ideia de uma *outra integração possível* aplicada ao contexto latino-americano (Dello Buono, R. 2006). A partir de 2001, com a realização dos Fóruns Sociais Mundiais, começou a ganhar força o lema de que um “outro mundo é possível”, enquanto uma alternativa inclusiva e democrática ao mundo dominado pelo capitalismo neoliberal. Com ele o que se deseja transformar são os movimentos integracionistas já criados, de modo a construir um projeto político regional que abarcasse os interesses não apenas das elites nacionais, mas que envolvesse todos os interessados em reencaminhar as relações sociais alteradas assimetricamente pela globalização. “Es en este contexto que el imaginario de ‘otra integración posible’ abre el camino de un proyecto regional alternativo, basado en la visión de una integración regional genuina, netamente popular y organizada desde abajo.” (Dello Buono, R. 2006, p. 18).

Ainda que os processos de integração regional na América Latina tenham representado um período relativamente consistente de relações regionais, sob o viés da integração econômica, estes processos, mesmo em perspectiva tradicional, não estiveram imunes à crise, motivada por diferentes causas. A primeira delas foi que, ainda que envolvessem um fluxo de comércio significativo, os processos criados ou reformulados na época não eram suficientes para seu aprofundamento institucional. Além disso, outro argumento importante para explicar a estagnação dos blocos relaciona-se ao seu não aprofundamento em outras temáticas, para além do escopo comercial. Manter a agenda social praticamente fora das discussões e vincular o processo integracionista restrito à área econômica teria tornado os países latino-americanos mais vulneráveis às divergências e estratégias das políticas econômicas internas destes Estados, assim como mais suscetíveis às demandas da sociedade civil que surgiram e colocaram em evidência os desdobramentos problemáticos deste tipo de integração. Estas demandas chamaram a atenção para a necessidade de construção de caminhos alternativos de integração na região, e se colocaram na ordem do dia com a incorporação de outros temas e setores sociais, políticos e culturais, que haviam sido colocados em segundo plano (Ayerbe, 2007).

Os benefícios econômicos, inexoráveis a qualquer processo de integração econômica, não podem ser considerados nem os únicos objetivos e nem as únicas consequências da integração regional. O *regionalismo pós-liberal* contempla, portanto, enquanto meio e fim, a extrapolção de benefícios para outras áreas e setores e consequentemente para um conjunto amplo de atores, por meio de políticas específicas. Assenta-se em um projeto regional alternativo: “el movimiento hacia la otra integración posible es un proceso transformador y emancipatorio” (Dello Buono, R. 2006, p. 18). Considera-se que este processo integracionista seja capaz de promover o fortalecimento regional, em uma região fortemente marcada por profundas desigualdades sociais, sopesando a condição periférica comum a todos os países latino-americanos e os seus múltiplos significados econômicos, sociais, culturais e políticos.

Esta concepção de regionalismo difere das vertentes economicistas, fundamentando-se na necessidade de influenciar e receber influência de todos os âmbitos da sociedade, em um processo de integração que traga certamente elementos comerciais, mas que para além disso, se configure como uma integração social. Trata-se, por conseguinte, de um referência comprometida não somente com o crescimento econômico, mas antes com o desenvolvimento e a autonomia, integrados às necessidades dos membros constituídos e à população que neles

reside, a partir do protagonismo político de seus Estados, como promotores de políticas públicas, principalmente sociais.

II. DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA: BASES CEPALINAS

Mais do que uma simples resposta regional às crises do neoliberalismo e à postura dos países centrais, o regionalismo pós-liberal representa, sob certo sentido, um retorno ao núcleo central da idealização dos processos de integração latino-americana, pautado nas teorias desenvolvidas pela Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), que consideravam a integração regional como mecanismo para a promoção do desenvolvimento na região (Briceño Ruiz, J. & De Lambaerde, P. 2018). Braga apresenta-nos três principais argumentos dos cepalinos na defesa da integração regional:

[...] i) a necessidade de se estabelecer maior racionalidade econômica ao processo de substituição de importações; ii) a necessidade de um planejamento regional cujo objetivo fosse a criação de mecanismos que possibilitavam um desenvolvimento comercial e industrial com equidade e iii) a adoção de estratégias para o estabelecimento de uma política comercial no contexto das novas relações econômicas e políticas internacionais que se consolidavam na época. (Braga, M. 2007, p. 55).

Os cepalinos entendiam que as dificuldades encontradas pelas exportações eram consequências das políticas protecionistas postas em prática nos países centrais, sobretudo as ligadas aos produtos agrícolas, protagonistas na pauta de exportações da região. A alternativa para superar essa estrutura dependente da demanda internacional por produtos primários era promover uma política de industrialização baseada na substituição de importações, em que as divisas obtidas com a exportação deste tipo de bens deveriam ser utilizadas na aquisição de bens de capital para fomento à indústria. Os blocos econômicos assumiriam destaque, na medida em que possibilitariam a exploração de economias de escala e viabilizariam a diversificação e a complementariedade das pautas exportadoras e importadoras da região. Ou seja, a integração latino-americana, proposta pela Cepal, viabilizaria, ao mesmo tempo, a industrialização na região e a supressão da vulnerabilidade externa:

[...] o mercado comum corresponde ao empenho em criar uma nova modalidade para intercâmbio latino-americano adequado a duas grandes exigências: a da industrialização e a de atenuar a vulnerabilidade externa desses países. [...] A realização progressiva do mercado comum permitirá que ele vá sendo gradativamente transformado, com as grandes vantagens que poderão advir de uma organização mais racional do sistema produtivo, mediante a qual se aproveite com maior eficácia a potencialidade da terra e na qual a indústria, rompendo os limites estreitos do mercado nacional, adquira dimensões mais econômicas e, por sua maior produtividade, possa aumentar sua já ponderável contribuição atual para o padrão de vida latino-americano (Cepal, 2000, p. 352 *apud* Oliveira, A. 2014, p. 11).

A industrialização, conforme a dinâmica do bloco econômico, possibilitaria, ainda, uma especialização industrial de cada Estado participante, aumentando a competitividade dos produtos da região no mercado internacional. Tal especialização só se viabilizaria se organizada a partir de um planejamento regional, sob risco de ampliar as desigualdades entre os países, destacando-se o papel do Estado à frente da condução da política de integração, articulando relações econômicas e sociais.

Deste modo, fica evidente que a perspectiva de integração defendida pela Cepal não se restringe à promoção do crescimento e sim ao *desenvolvimento* econômico, pois vincula-se, igualmente, à superação de restrições estruturais exógenas e endógenas presentes na região. Configura-se, nas lições de Furtado (1992, p. 39), com esquemas explicativos dos “processos sociais em que a assimilação de novas técnicas e o consequente aumento da produtividade conduzem à melhoria do bem-estar de uma população com crescente homogeneização social.”

Nas “economias desenvolvidas existe um paralelismo entre a acumulação nas forças produtivas e diretamente nos objetos de consumo”, diz o autor, e neste caso “o crescimento de uma requer o avanço da outra” (Furtado, C. 1992, p. 42). Na realidade da periferia, é “a desarticulação entre esses dois processos que configura o subdesenvolvimento” (Furtado, C. 1992, p. 42). Assim, a teoria do subdesenvolvimento elaborada pela Cepal considera o caráter periférico e subordinado dos países da região: neles os aumentos de produtividade e a assimilação de novas técnicas ou tecnologias produtivas não conduziram à maior simetria das relações sociais, mesmo que tivessem elevado as condições de vida médias da sua população.

Neste cenário, o regionalismo pós-liberal apresenta-se como relevante instrumento de retomada da ação e transformação da realidade de subdesenvolvimento da região, possibilitando, das lições aprendidas dos fundamentos da integração latino-americana, fazer retornar: 1) a política à agenda regional, no sentido de que esta passou a ser composta pelas temáticas que demandavam maior consenso e concertação políticos; 2) o Estado, que assumiu o protagonismo e a liderança dos processos, revitalizando sua capacidade de formular e implementar políticas; e 3) a agenda do desenvolvimento que, abandonando a concepção dos anos 1990 que o restringia à renda, incorporou novas dimensões e passou a ser entendido como um processo que envolve as dimensões sociais e econômicas de forma indissociável. (Serbin, A.; Martínez, L. & Ramanzini Júnior, H. 2012, p. 11).

Há, nesse sentido, uma redescoberta da região como espaço de somatória de capacidades e forças para a construção de alternativas, por meio de práticas transfronteiriças de desenvolvimento da região, em níveis cada vez maiores de homogeneização social, de forma a que seus membros possam satisfazer “de forma apropriada as necessidades de alimentação, vestuário, moradia, acesso à educação e ao lazer e a um mínimo de bens culturais” (Furtado, C. 1992, p. 38).

Para além, do tema do desenvolvimento, as considerações da Cepal acerca da integração incorporavam a interpretação de que este fenômeno se articulava também às possibilidades de maior inserção autônoma no sistema internacional. Tal como nos recordam Briceño Ruiz & Simonoff (2015), desde os anos de 1970 e 1980 o tema da *autonomia* foi objeto de grande debate nos espaços acadêmicos dedicados aos estudos das relações internacionais na América Latina, com forte inspiração em Raúl Prebisch e no pensamento cepalino, cujo objetivo central era ampliar as margens de ação e manobra dos países da periferia.

A proposta de integração defendida por Prebisch, trazia implícita a busca pela autonomia da região, com o objetivo de ao mesmo tempo aprimorar e fortalecer as economias locais, em bases estruturais, e modificar a inserção na economia mundial, destacando especificamente os condicionantes macroeconômicos que conduziriam a este processo:

Justamente para atender a estas duas exigências, a integração econômica proposta por Prebisch tinha um caráter *regional*, para fortalecer um grupo de economias periféricas e promover sua inserção na economia mundial, de forma a preservar a autonomia de

seus Estados nacionais, na condução do processo de desenvolvimento econômico (Teixeira, R. & Desiderá Neto, W. 2014, p. 14).

Briceño Ruiz & Simonoff (2015) rememoram que, ainda que sob muitas controvérsias e críticas, o tema e seus propósitos se mantiveram até a atualidade e se estenderam às preocupações dos formatos de integração regional. Neste ponto, sem desconsiderar seus antecessores, destacam os esforços do argentino Juan Carlos Puig que, articulados aos de Hélio Jaguaribe no Brasil, acabaram dando vida a uma teoria mais robusta em torno de uma perspectiva autônoma de regionalismo ampla e articulada. Com destaque para a reflexão de Puig:

Es preciso no confundir, medidas aperturistas, de ampliación de mercados, contestatarias de la potencia dominante en planos restringidos de expansión nacional, con auténticas estrategias autonomistas, las cuales suponen un grado aceptable de congruencia las teorías de la integración regional y complementación entre los diversos regímenes societales, a saber, según Jaguaribe, el de valores, el de participación, el poder y la propiedad. [...] Pretensiones autonomistas, ineludiblemente competitivas en lo económico y lo estratégico con las naciones industrializadas, no pueden sostenerse en América Latina, sin modelos de desarrollo interno congruentes y sin estar afincadas en la solidaridad estratégica, que no es ocasional y especulativa, con país que aspiran lo mismo (Puig, 1980, p. 154-155 *apud* Briceño Ruiz, J. & Simonoff, A. 2015, p. 21-22).

As virtudes e vicissitudes da América Latina são fundamentais não somente para o diagnóstico mais acurado a respeito dos problemas que atingem a região, como também para a delimitação de processos de integração que contemplem os objetivos a serem atingidos – *autonomia e desenvolvimento* – a partir de propostas e ideias originais da própria região.

III. ATUALIDADE DO DESENVOLVIMENTO E DA AUTONOMIA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Tal como já apontado e fundamentado na seção anterior, o regionalismo *pós-liberal* representa uma significativa retomada das ideias centrais da CEPAL acerca da integração. Tais interpretações têm exercido forte influência nas ações de governos por toda a América Latina, assim como em acordos realizados. Provocaram também alterações nas recomendações de instituições financeiras internacionais, apoiadoras de reformas estruturais de caráter neoliberal, que reconheceram os seus limites e recomendaram, elas próprias – Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – a necessidade de associação destas reformas com políticas de inclusão, com o objetivo de diminuir as desigualdades na região.

Essa tendência também levou à revisão do papel do Estado em termos de políticas sociais e à necessidade de enfatizar o papel dos atores sociais em desenvolvimento (incluindo a participação ativa das organizações e redes da sociedade civil), para promover a transparência nas ações governamentais e aplicar plenamente o Estado de Direito, através da implementação de reformas políticas que consolidem a estrutura institucional do Estado (Equipo de Sociedad Civil, 2007 *apud* Serbin, A. 2013, p. 305).

A recuperação deste conjunto de ideias, ainda que de maneira limitada, tem demarcado um crescente conjunto de estudos que se debruçaram no esforço, tanto de resgatar as ideias basilares do regionalismo *pós-liberal*, advindas da CEPAL, como de atualizá-las e refiná-las (Sanahuja, J. 2012a; Perrotta, D. 2013; Teixeira, A. & Desiderá Neto, W.A. 2014; Granato, L.

& Batista, I. 2018).

Em relação ao tema do *desenvolvimento* este exercício pode ser realizado tomando como referência os trabalhos de Amartya Sen (2000), economista agraciado com o Prêmio em Memória à Alfred Nobel de Ciências Econômicas no ano de 1998, na esteira de alguns poucos estudos nesta direção (Laisner, R.; Pavarina, P.; De Mario, C. & Ferreira, G. 2015; 2017a; 2017b, 2021).

O crescimento econômico é geralmente tratado como o resultado final proveniente da combinação de fatores de produção e mensura o conjunto de riquezas produzidas e que serão usufruídas pela população de uma dada localidade. Já o conceito de desenvolvimento considera o crescimento uma de suas condições indispensáveis, mas não suficiente. À mesma maneira das contribuições de Furtado, anteriormente referenciadas, a contribuição de Amartya Sen (2000) a este debate é bastante útil porque expande a compreensão que se tem sobre desenvolvimento, considerando-o não simplesmente como um processo de criação de riquezas.⁴ O desenvolvimento, ao não restringir-se somente ao acesso a bens materiais, considera a manutenção e expansão de direitos civis, políticos e sociais básicos, incluindo capacidades elementares como, por exemplo, ter “condição de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão” (Sen, A. 2000, p. 52).

Com tal concepção, percebe-se a visão de Sen sobre a amplitude do conceito de desenvolvimento, interferindo não somente nas condições presentes da população e nas necessidades mais prementes, como em hierarquias superiores de desejos ou necessidades no futuro. Esta perspectiva contempla, então, não somente as benesses do crescimento econômico como as expande para além da consideração de um simples dado quantitativo, incorporando a noção de *desenvolvimento como liberdade* enquanto “[...] um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam” (Sen, A. 2000, p. 17).

Esta noção de desenvolvimento como liberdade deu nome a um de seus principais livros no qual o autor destaca a complementaridade existente entre as condições sociais e a “condição de agente individual”, o que significa dizer que é preciso verificar o alcance da liberdade individual em um determinado contexto. Decorre daí sua noção de desenvolvimento que: “[...] consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente” (Sen, 2000, p. 10).

Desenvolver uma sociedade significa, portanto, expandir as capacidades das pessoas para que elas levem o tipo de vida que valorizam (Sen, A. 2000). Isso é possível se a liberdade for o fim primordial e o meio principal, para que com o tempo, o indivíduo seja capaz de assumir a condição de agente na política, na sociedade, na cultura e na economia. Pensando na liberdade como meio e não somente como fim, Sen (2000) considera que cinco tipos de liberdades instrumentais são necessárias para o alcance desta concepção mais global: (1) liberdades políticas, consideradas como os direitos políticos associados à democracia; (2) facilidades econômicas, referidas às oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos, econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca; (3) oportunidades sociais, nas áreas da educação, saúde, etc., que influenciam a liberdade de o indivíduo ter uma vida melhor e as-

⁴Ainda que se reconheça a importância do crescimento como condição *sine qua non* para a obtenção de desenvolvimento político e social, ele é compreendido como ‘meio’ e não como ‘fim’ da atividade econômica. Isto porque o conceito de desenvolvimento envolve, além da criação de riquezas, a apropriação dos *benefícios* decorrentes deste processo para a população.

sumir a condição de agente; (4) garantias de transparência, concebidas na sua relação com a necessidade de transparência e confiança para a vida em coletividade, como por exemplo, a diminuição da corrupção em uma sociedade; (5) segurança protetora, que proporciona uma rede de segurança social de segurança à população de liberdades substanciais, como não permitir que um indivíduo atinja a miséria.

As contribuições de Sen (2000), em diálogo com as ideias cepalinas e, em especial, as de Furtado (1966, 1992), evidenciam que o objetivo dos processos integrativos não deve restringir-se aos seus aspectos quantitativos – que caracterizam o crescimento – e precisa incluir os aspectos qualitativos. Sobretudo na América Latina, este propósito envolve decisões econômicas e também, sobretudo, escolhas políticas que evidenciam a opção pela busca de maior homogeneização social. Isto pode (e deve) contemplar a dimensão regional enquanto um espaço de possibilidades de aprofundamento de benefícios locais.

O mesmo exercício pode ser feito a propósito do tema da *autonomia*. Alguns esforços vêm sendo feitos na direção de torná-lo mais compatível ao debate atual (Granato, L. 2015; Granato, L. & Batista, I. 2018), mas ainda há um longo percurso a ser percorrido, para o qual as contribuições de Juan Carlos Puig são extremamente valiosas.

Puig, eminente professor de Direito Internacional Público da Universidade de Rosário, Argentina, define autonomia como a máxima capacidade de decisão, em relação aos condicionamentos da vida real:

Autonomizar significa ampliar el margen de decisión propia y, normalmente, implica por tanto recortar el margen de que disfruta algún otro. Salvo casos-límite o atípicos, el logro de una mayor autonomía supone un juego estratégico previo de suma-cero, en el cual alguien gana lo que otro pierde. Avanza el antiguo cliente; retrocede el antiguo dominante. Por más esfuerzos retóricos que se efectúen, todo planteamiento autonómico supone un contenido estratégico, en el sentido que implica una dialéctica de voluntades que emplean la fuerza (en sentido amplio) para resolver el conflicto (Puig, J. 1982, p. 44).

Juan Carlos Puig traz elementos importantes para uma leitura mais atual do tema, em que pese as críticas à sua teoria da autonomia. Alguns autores vinculam seu ideário a uma suposta relação com um determinado tipo de Realismo, tendo como cenário a Guerra Fria e uma perspectiva de cunho estadocêntrica (Simonoff, A. 2014); leitura e respectiva categoria de análise que, atualmente, demonstram limites pelas lentes das Relações Internacionais. Entretanto, desde seus primeiros trabalhos, Puig demonstrou preocupação em compreender a situação dos países menos desenvolvidos e a possibilidade de conduzir sua Política Externa de modo a fortalecer o interesse nacional de forma consistente e autônoma. Analisando as contribuições de Puig, Briceño Ruiz assim destaca:

Así, la búsqueda de la autonomía era un objetivo fundamental de un Estado de la periferia, pues le permitía neutralizar las actitudes hegemónicas de terceros países. Se requería entonces una ‘estrategia autonomizante’ que incluyese tanto acciones en el plano nacional (como la mejora de la estructura económica y militar) y en el internacional, como la constitución de alianzas defensivas (Briceño Ruiz, J. 2015, p. 35).

Puig não utiliza o conceito de sistema internacional e sim de comunidade internacional. Há, segundo ele, no sistema internacional apenas uma aproximação a um conjunto de estruturas e normas que permitiria valer-se de tal termo. De todo modo, sem ignorar a presença progressiva de certos traços de subordinação, concebia a *comunidade internacional* como um

regime estratificado entre “supremos repartidores” e “destinatários”, conforme termos incorporados do jurista Werner Goldschmidt em sua análise dos sistemas jurídicos das sociedades nacionais. Para ele, de modo semelhante na comunidade internacional também há quem *adota* as decisões e quem as *executa e obedece* (Briceño Ruiz, J. 2015).

A realidade latino-americana era o principal foco de Puig, a partir da qual analisava os processos e casos das ações e comportamentos realizados pelos “distribuidores supremos” de um lado, e de outro a situação de vulnerabilidade dos “destinatários”. Essas reflexões foram motivadas pelo propósito de questionar princípios clássicos do Realismo que atribuía aos países menos desenvolvidos sempre uma situação de subalternidade. E, embora a discussão já houvesse sido encaminhada pela CEPAL e pelas teorias da dependência, Puig buscava interpelar o debate com uma nova perspectiva, de maneira a elaborar estratégias para, ao menos, reduzir a vulnerabilidade destes países (Colacrai, M. 2018).

Assim para Puig, ainda que a comunidade internacional seja marcada pela estratificação, com regras claras de dependência, esta situação pode ser alterada, assim como faz-se possível pensar em níveis distintos de dependência. Para tanto propõe uma tipologia aproximativa com quatro estágios de dependência e autonomia para analisá-las: (1) dependência paracolonial, quando existe formalmente um governo, mas o país ingressa no circuito político-econômico mundial em condições similares às da colônia; (2) dependência nacional, quando os grupos que detêm o poder de fato em um país “racionalizam la dependencia y la aceptan, tratando de sacar de esa situación los máximos beneficios, fijando fines propios que pueden conformar en un ‘proyecto nacional’” (Puig, 1971, p. 64); (3) autonomia heterodoxa, que supõe que existe uma aceitação da liderança das potências dominantes, ou seja, em situações cruciais os países periféricos acabam seguindo as aspirações dos países de centro; e (4) autonomia secessionista que implica em um desafio global para os países que realmente conseguem romper com a dependência em relação aos “supremos repartidores”.

Sua proposta de análise nos permite concluir que Puig considerava que a existência de um contexto internacional que condiciona as relações entre “supremos repartidores” e “destinatários”, não é incompatível com uma progressiva autonomização dos povos. Ademais, reconheceu a possibilidade desses atores menos relevantes interferirem nos rumos da distribuição de poder na comunidade internacional com, por exemplo, “políticas externas independentes”, “autonomização”, “procura de autonomia”, “espaço de manobra”, misturando dados da realidade “dada” com dados de uma realidade a ser mudada (Colacrai, M. 2018). Esta concepção acaba diminuindo a capacidade do *externo* de definir os rumos do *interno*: “es decir, la tendencia a culpar de los problemas de la región a una potencia externa o a factores internacionales” (Briceño Ruiz, J. 2015, p. 38). Mas, para isso, é preciso uma maior viabilidade nacional, que requer recursos mínimos e elites comprometidas com um processo de “autonomização” (Briceño Ruiz, J. 2015).

A educação, como um direito, perfaz elemento central desta viabilidade nacional, como possibilidade de *autonomia* e de *desenvolvimento*.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece o caráter irredutível e incontestável da Educação a todas as pessoas em seu Artigo 26: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (Organização das Nações Unidas, 1948). O documento estabelece a Educação não como um favor a partir de programas e projetos esta-

tais ou uma opção individual ou familiar; estabelece-a como um Direito e a expande a todas as pessoas, em todas as localidades, a todo tempo.

Além de benefícios instrumentais, o acesso e a garantia de Educação seriam fundamentais para aumentar as liberdades individuais, tornando possível o pensamento autônomo, e compondo, ao mesmo tempo, meio e fim do processo de desenvolvimento. Em contraste, o subdesenvolvimento latino-americano é reconhecido por meio da desarticulação que se estabelece entre estas duas dimensões: a produção é discrepante das condições de vida da sua população e materializa-se na notória desigualdade de renda existente nos países da região. Enfim, o crescimento econômico – ainda que em vagas – não se traduziu em desenvolvimento.

A partir desta perspectiva, a Educação representa uma possibilidade de mudança significativa na direção da autonomia e, ao mesmo tempo atua para a promoção do desenvolvimento de um país ou de toda uma região, nos termos dos processos integrativos do *regionalismo pós-liberal*:

As possibilidades de construção de uma sociedade justa e menos desigual passam necessariamente por disputas em relação ao Estado, tendo em vista a elaboração e implementação de matrizes pedagógicas de políticas educacionais inclusivas, comprometidas com o direito inalienável da educação de qualidade e que aportem dinâmicas duradouras e sustentáveis de trabalho e geração de renda e de diminuição da desigualdade social. Isso se torna imperativo, sobretudo, em um espaço continental tão diverso e culturalmente necessitado de projetos políticos que envidem relações de pertença e de defesa por condições materiais de vida, como é na América Latina (Lopes, W. & Cabral Neto, A. 2020, p. 20).

E conforme Puig “la unión de los dominados es la garantía indiscutible de potenciación” (Puig, J. 1994, p. 59). Neste aspecto, seu trabalho se articula com a defesa clara da integração enquanto mecanismo deste tipo de potenciação. Mas não qualquer tipo de integração; trata-se de uma integração solidária que “[...] se fundamenta en alianzas, vale decir, en uniones de Estados decididos a conseguir determinados objetivos sectoriales, pero que se fundamentan en valores compartidos, entre los que se descuellan el de autonomía” (Puig, J. 1986, p. 59-60).

Desde este prisma, a Educação Superior exerce papel ainda mais fundamental para este processo, uma vez que representa as possibilidades de estabelecimento e desenvolvimento de um setor de pesquisa, gerador do progresso técnico ou tecnológico, esfera responsável pela introdução ou assimilação de novas ideias e técnicas, produtos ou processos produtivos. Com este entendimento, a Educação Superior tem potencial estratégico para a promoção de mudanças capazes de potencializar a produção, difusão e aplicação de conhecimentos técnicos e científicos, que são fundamentais ao avanço econômico e social eminentemente latino-americano.

IV. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA INTERNACIONALIZAÇÃO

Uma das facetas mais evidentes da Educação Superior é a sua dimensão internacional “o mundo já nasceu internacional. A mobilidade é uma característica da espécie. A educação já nasceu internacional” (Pessoa Neto, A. 2015), assim como o próprio conceito de Universidade. Entrementes, com o acirramento das condições de globalização da economia e da sociedade, a internacionalização da Educação Superior passou a ser mais abrangente e a ocupar uma função estratégica, em suas múltiplas dimensões (ensino, extensão e pesquisa).

Cabe lembrar que, tal como proposto por Jane Knight (2004, p. 13), as bases para a promoção da internacionalização ocorrem tanto na instância nacional como na institucional. No nível nacional são definidas as políticas públicas, a destinação de recursos para financiamento, os programas a serem realizados e o arcabouço regulatório para promoção da internacionalização. Da mesma maneira, Knight (2004) reconhece que é na instância institucional e pessoal que a internacionalização realmente ocorre. A internacionalização é considerada a partir dos procedimentos e atividades destinados a garantir a qualidade da educação prestada; as condições de financiamento, importações e pagamento de bolsas; a qualificação dos funcionários e dos docentes – inclusive quanto ao conhecimento de outros idiomas; a flexibilização de regras para admissão de pesquisadores e docentes, dos currículos e da revalidação dos créditos cumpridos; os mecanismos de apoio ao estudante; o oferecimento de programas, cursos e disciplinas em outros idiomas; a qualidade dos laboratórios, equipamentos e demais instalações físicas, bem como das bibliotecas, entre outros fatores (Garcél-Ávila, I., Jaramillo, I., Knight, J. & de Wit, H. 2005).

Para além da compreensão institucional, a questão é tratada de maneira distinta por atores e agentes, como organismos internacionais, blocos regionais e agências governamentais ligados à Educação, assim como os próprios Estados nacionais, por meio de suas políticas públicas.

Ainda que específicas e particulares, as percepções a respeito da dimensão internacional da Educação Superior podem ser sintetizadas em dois grupos, em função da concepção implícita (e do caráter atribuído a ela): a educação enquanto um *bem privado* – assimilada pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Banco Mundial – ou enquanto um *bem público*, em sintonia com as ideias da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A OMC considera a Educação como um serviço prestado como outro qualquer, com possibilidade de ser transacionado internacionalmente. A Educação Superior, especificamente, pode ser objeto de ‘exportação e importação’ e deveria estar, portanto, sujeita à regulação por parte do mercado (Siqueira, A. 2004). Esta organização posiciona-se contrariamente ao investimento público em Educação Superior, pois causaria distorções no mercado e defende a sujeição deste serviço a acordos e condições estabelecidas entre clientes, empregados, empresas. Instaura-se, assim, um debate sobre a ‘mercantilização’ dos serviços educacionais.

Com entendimento e propostas semelhantes, o Banco Mundial reconhece a contribuição da educação para a redução da pobreza, mas ressalta a capacitação humana – em sintonia com a Teoria do Capital Humano. A Educação Superior, assim, seria fator fundamental para qualificação da mão de obra que, por sua vez, aumenta a produtividade e o crescimento econômico, e deveria ser compartilhado pelo setor públicos e pelo privado, com vistas a obter mais “qualidade, variedade e equidade” na sua provisão. Para tanto, o Banco conclama o ambiente de investimentos privados para suprir as lacunas deixadas pela (alegada) ineficiência do gasto público em Educação (Altmann, H. 2002; Borges, M. 2010; Canan, S. 2016; Ommasi, L., Warde, M. & Haddad, S. 2003).

Esta conjuntura na Educação em geral, e na Educação Superior em específico, parece ser condizente com os preceitos neoliberais e o Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) pode ser considerado “o agente principal na promoção da adaptação ao ensino superior dos princípios econômicos do Consenso de Washington” (Dias, M. 2017). Importante papel neste processo também têm os Estados Unidos da América. Neste

país a legislação permitiu e viabilizou a comercialização de produtos e serviços acadêmicos (aulas, pesquisas, laboratórios e patentes) em um processo internalizado pelas respeitadas Universidade da Califórnia (UCLA), pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e demais universidades conhecidas oficiosamente como membros da *Ivy League*.⁵ Comercializam-se patentes e é comum a venda de serviços como pesquisas médicas e com fins militares. Esta comunhão com o setor privado faz parte do que pode ser entendido como “capitalismo acadêmico”, na qual a prestação de serviços educacionais é custeada por meio de recursos privados e as dívidas são repassadas aos estudantes, que se responsabilizam pelo próprio financiamento. O movimento em direção à América Latina a partir dos EUA se faz sentir por meio de processos sistemáticos de *privatização* do Ensino Superior valendo-se, inclusive, da transferência de recursos públicos a agentes privados, por meio de empréstimos e financiamento estudantil (Dias, M. 2017).

Antagonizando com as percepções da OMC e do Banco Mundial, a Unesco, por sua vez, destaca a importância, a contribuição e o papel da cooperação educacional, da ciência e da cultura para o fortalecimento ao “respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais [...], sem distinção de raça, sexo, idioma e religião” (Unesco, 1945, art. I, 1.), deixando este aspecto evidente em seu documento originário. Já quanto à Educação Superior, a Unesco a considera enquanto um bem público e um direito humano, universal e “um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida” (Unesco, 1998).

Enfocando especificamente o ensino terciário, a Unesco realizou, nos anos de 1998 e 2009, as duas primeiras Conferências Mundiais sobre Educação Superior (CMES). As Declarações advindas de ambas as reuniões reforçam a ênfase dada pela carta constitutiva da Unesco a respeito do papel da educação e enfatizam a contribuição da Educação Superior a este processo. As Declarações podem ser consideradas uma espécie de carta de princípios e diretrizes que sintetizam as opiniões dos presentes acerca de assuntos correlatos, sendo a dimensão internacional da educação superior uma delas.

A “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, promulgada após a I CMES, destaca que não se pode pensar em desenvolvimento econômico autônomo e sustentado se não houver educação superior – tanto em termos do ensino, como da extensão e, sobretudo, da pesquisa. É destacado no Preâmbulo deste documento:

Devido ao escopo e ao ritmo das mudanças, a sociedade cada vez mais tende a fundamentar-se no conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam hoje como parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações. (Unesco, 1998).

Ressalta ainda esta Declaração que a educação é fundamental para a redução das disparidades de oportunidades, capacidades e rendas existentes dentro dos países e também entre as nações, enfatizando a importância do compartilhamento de conhecimentos, da difusão tecnológica e da cooperação internacional. Aliás, este elemento também é salientado no preâmbulo desta Declaração – “a cooperação e o intercâmbio internacionais são os caminhos principais para promover o avanço da educação superior em todo o mundo” (Unesco, 1998) – uma vez

⁵Que compreende as prestigiosas Universidade Brown, Columbia, Cornell, Harvard, da Pensilvânia, Princeton e Yale, além do Dartmouth College.

que os países menos desenvolvidos podem não ter condições de desenvolver e consolidar o ensino – sobretudo o superior – sem a cooperação entre os Estados. No Artigo 15 há destaque aos princípios de cooperação e solidariedade que devem resguardar as parcerias entre instituições de educação superior e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos, por meio da divisão equitativa dos benefícios mútuos daí decorrentes e do compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos (Unesco, 1998).

A importância da internacionalização se faz mais evidente ainda após a divulgação das conclusões da Conferência de 2009, denominada “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”. Logo no início do texto é destacado que o ensino superior deve contribuir não somente para “fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia” (Unesco, 2009). Entre estas práticas, é dada ênfase à “internacionalização, regionalização e globalização”, enquanto diretriz estratégica para a promoção da mudança e desenvolvimento social. Há menção ao papel da cooperação interinstitucional, às redes de pesquisa e parcerias, à mobilidade acadêmica, à acreditação de diplomas e ao combate aos fornecedores de ‘diplomas falsos’.

Enquanto etapa preparatória para a III CMES, que será realizada em 2022 em Barcelona/ Espanha, foi realizada a III Conferência Regional sobre Educação Superior, em Córdoba, Argentina, em junho de 2018 (CRES 2018).⁶ Nesta ocasião estiveram presentes discentes, docentes, técnicos administrativos, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior (IES) de toda a América Latina, assim como representantes de organizações governamentais e não governamentais, que discutiram sobre o estado atual da Educação Superior durante uma semana.⁷ Cabe destacar que os debates realizados naquela ocasião a respeito do papel da Educação Superior consideraram, sobretudo, interpretações a partir da vivência, condições e particularidades da própria região.

As contribuições culminaram na elaboração de uma Declaração (Declaração da CRES 2018, 2018), que reforça o entendimento, as diretrizes e os planos de ação a partir da região, enquanto contribuição à III CMES. Em síntese, este documento reafirma o postulado da Educação Superior como um bem público nos seguintes termos:

A III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe ratifica os acordos alcançados nas Declarações da Reunião da Havana (Cuba) de 1996, da Conferência Mundial de Educação Superior de Paris (França) de 1998 e da Conferência Regional de Educação Superior celebrada em Cartagena das Índias (Colômbia) em 2008 [...] Estes princípios se fundam na convicção profunda de que o acesso, o uso e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem-estar dos

⁶A CRES 2018 foi organizada pelo Instituto Internacional de Educação Superior da Unesco na América Latina e Caribe (UNESCO-IIESALC), em conjunto com a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), o Conselho Nacional Interuniversitário (CIN) e a Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) do Ministério da Educação da Argentina.

⁷Foram sete os temas de reflexão e análise debatidos durante a CRES: ‘A Educação Superior como parte do sistema educativo na América Latina e Caribe’; ‘Educação Superior, diversidade cultural e interculturalidade na América Latina e Caribe’; ‘Educação Superior, Internacionalização e Integração Regional da América Latina e Caribe’; ‘O papel da Educação Superior face aos desafios sociais da América Latina e Caribe’; ‘A pesquisa científica e tecnológica e a inovação como motor do desenvolvimento humano, social e econômico para a América Latina e o Caribe’; ‘O papel estratégico da Educação Superior no desenvolvimento sustentável da América Latina e Caribe’; e ‘A cem anos da Reforma Universitária de 2018’.

nossos povos, a construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração solidária latino-americana e caribenha (Declaração da CRES 2018, 2018, p. 1, grifo nosso).

A Declaração da CRES 2018 sintetiza, para nós, um compromisso estabelecido entre os gestores e pesquisadores das IES latino-americanas com uma concepção de educação particular da região, mas alinhada àquela proposta pela Unesco. Para tanto, seria essencial o distanciamento da concepção de que a educação superior é uma ‘mercadoria’ e sugere-se, então, que os Estados nacionais latino-americanos não devam “subscrever acordos bilaterais ou multilaterais de livre comércio que impliquem conceber a educação como um serviço lucrativo, ou encorajem formas de mercantilização em qualquer nível do sistema educacional [...]” (Declaração da CRES 2018, 2018, p. 1).

A concepção da Unesco não é uma visão idílica a respeito da Educação Superior. Antes disto, reconhece-a como elemento *estratégico* para a produção de um pensamento próprio e autônomo e porque não dizer emancipatório da América Latina.⁸

Esta visão coaduna-se com aquela apresentada por Darcy Ribeiro (1991): a universidade latino-americana tem como missão produzir reflexões *de e para* a região. A universidade é, para o autor, uma instituição fundamentalmente *política* e seu papel é muito mais do que ser “guardião do saber organizado”. Deve, portanto, assumir o protagonismo em compreender e modificar o entorno regional, nacional e internacional e, para tanto, um de seus deveres é a conscientização crítica, para além da discussão de elementos técnico-profissionais.

Por outro lado, o debate teórico a respeito da dimensão internacional da Educação Superior na América Latina, em geral, se concentra em autores claramente vinculados aos países do centro do sistema capitalista, assimilado e difundido a partir de organizações internacionais. Ou então, “de maneira geral, não contestam o *status quo* do campo; voltam-se exclusivamente à resolução de problemas práticos e à produção de conhecimento útil, em uma perspectiva instrumental/funcionalista”, conforme constata Leal & Moraes (2018, p. 11). Refletindo sobre *o que ocorre e não porque ocorre*, um conjunto de estudos acabam por assimilar implicitamente um papel subordinado da dimensão internacional da Educação Superior nos países do Sul, ao analisá-los com métricas próprias dos países centrais. Tais pesquisas enfatizam este processo sob a perspectiva unidirecional “do Sul para o Norte” e, ao analisá-los, “olham para o Sul, a partir do Norte”, em um duplo deletério à região.

A pesquisa de Leal & Moraes (2018) sintetiza este argumento, ao elencar os temas abordados na produção acadêmica a respeito da dimensão internacional da Educação Superior na América Latina. Ao estabelecer as distinções entre o Norte e o Sul globais os autores destacam não somente os assuntos pesquisados, mas o viés epistêmico de tais investigações: “o *“big business”* do recrutamento de estudantes internacionais” por parte dos países centrais; “a hegemonia dos países do Norte no fornecimento de serviços e no recebimento dos fluxos de mobilidade acadêmica”; “a constituição do Sul como ‘cliente’” de serviços educacionais prestados; a “drenagem dos cérebros” unidirecional; a ascensão dos provedores de serviços edu-

⁸Ainda, mais do que um elemento estratégico, a importância da Educação Superior em sua dimensão internacional se faz sentir em termos práticos, dado que é contemplado em um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, o qual destaca a importância da internacionalização para diminuição de desigualdades e promoção do desenvolvimento: “[...] 4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2019, grifo nosso).

cacionais privados exclusivamente orientados para o lucro, notadamente relacionados ao capital financeiro internacional; os perigos do “produtivismo acadêmico”, em condições de trabalho, pesquisa e publicação distintas; a competição excessiva pelo selo de “*World Class University*”; o elevado *status* atribuído aos *rankings* acadêmicos; bem como a homogeneização decorrente da internacionalização curricular, a partir de uma visão eurocêntrica.

Tal como a proposta de Leal & Moraes (2018), este artigo se propõe a colaborar com uma interpretação teórica a respeito do processo de internacionalização da Educação Superior na América Latina a partir da própria região.⁹ Diferenciando-se destes autores, porém, são incorporadas as particularidades do regionalismo latino-americano, diante do objetivo de promoção de desenvolvimento e autonomia da região. Pensar a Educação e mais notadamente a Educação Superior e a sua internacionalização, nestes termos, fazem-se totalmente compatíveis aos propósitos do desenvolvimento regional, na perspectiva do *regionalismo pós-liberal*.

V. POR UMA INTERPRETAÇÃO TEÓRICA INTEGRADA: A EDUCAÇÃO E OS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO COM AUTONOMIA

Em consonância com os princípios do regionalismo pós-liberal torna-se essencial a construção de uma interpretação teórica da dimensão internacional da Educação Superior na América Latina, que possa constituir-se como um modelo para se afastar de padrões voltados a uma integração internacional subordinada e dependente, que referencia e reproduz, em sua maioria, autores e ideias de fora da região, em prol de um modelo crítico e dialogal, mas autônomo.

Trata-se, portanto, de compreender o funcionamento de uma região que ainda se submete a uma estrutura de poder subserviente que se faz e se refaz e que precisa ser rompida a partir da sua autodeterminação. Uma estrutura que se vincula à herança colonial que insiste em remontar traços do período colonial, em um processo de ressignificação, em relação aos padrões de mando e obediência de nosso passado, mantendo a lógica da submissão das ex-colônias às suas metrópoles quase que intocada.

Estas reflexões aproximam-se de uma leitura cada vez difundida e politicamente engajada e que se refere aos estudos decoloniais, que apresentam as ideias de Colonialidade/Modernidade – cuja referência são os estudos de Aníbal Quijano, a partir do final dos anos de 1980 – e lançam luzes às dimensões do saber, do poder e do ser. Tem-se como central a ideia de que “[...] as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (Ballestrin, L. 2013, p. 99). Mais ainda:

A persistência numa leitura hegemônica, monocultural da diversidade do mundo revela que, para além das dimensões econômicas e políticas, o colonialismo teve uma forte dimensão epistemológica, fraturante. O impacto da dimensão fraturante instituído pela diferença colonial permanece nos dias de hoje, assinalando a persistência de relações e interpretações coloniais que limitam as leituras sobre o ‘Sul global’, quer a nível epistêmico (os ‘outros’ não sabem pensar), quer a nível ontológico (os ‘outros’ não contam). E a perda de uma autorreferência legítima não foi apenas uma perda gnosiológica.

⁹Modestamente, este trabalho colabora para ampliar o conhecimento na e para a região, conforme alertava Darcy Ribeiro: “Ainda hoje, a produção científica da América Latina, referente à sua realidade, é menos abundante e, quiçá menos valiosa do que a estrangeira. Quem quiser entender-nos aqui ou alhures, terá geralmente de recorrer antes à bibliografia estrangeira do que a nacional [...]”. (Ribeiro, D. 1991, p. 32).

ca, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores exclusivos de seres inferiores, sem interesse para a ciência a não ser na qualidade de matéria-prima, de dados ou informações (Meneses & Vasile, 2014, p. 7 *apud* Ballestrin, L. 2013).¹⁰

As bases para se compreender o papel da Educação e a dimensão internacional da Educação Superior a partir deste olhar – ao revés do seu aspecto fraturante e, porque não dizer, reconstrutivo – estão vinculadas, no âmbito da interpretação proposta, à matriz marxista e, mais ainda, a um marxismo latino-americano, que pretendemos a seguir recuperar, em alguma medida, incorporando também contribuição externa que, com a mesma intensidade, exerceu forte influência na região.

Löwy (2012) grande historiador e analista do marxismo latino-americano distingue três períodos da sua história nesta região: o primeiro, um período revolucionário, dos anos 1920 até meados dos anos 1930, cuja expressão teórica mais profunda é a obra de Mariátegui, que tendia a caracterizar a revolução latino-americana como socialista, democrática e anti-imperialista; o segundo, correspondente ao período stalinista, de meados da década de 1930 a 1959, durante o qual imperou a interpretação soviética do marxismo da ‘teoria da revolução por etapas’ com a interpretação de que a América Latina estava na etapa nacional-democrática; e o terceiro e último, o novo período revolucionário, após a Revolução Cubana, que vê a ascensão de correntes radicais, cuja inspiração e símbolo foi Ernesto *Che* Guevara.

Em qualquer um destes momentos, apontados por Löwy (2012), o problema da natureza da revolução é central, assim como o é central à própria genealogia do marxismo. Mas, em última análise, o problema, no caso latino-americano, está relacionado com certas questões teóricas e metodológicas fundamentais que giram em torno da questão de como aplicar o marxismo a esta realidade. Duas tentações opostas, de acordo com ele: o excepcionalismo indo-americano e o eurocentrismo. Outro debate significativo indicado por Löwy, neste contexto, é o tema da dependência: é possível à América Latina ter um desenvolvimento autônomo?

Várias foram as influências teóricas que colaboraram para com estes debates, entre o universal e o particular, e as relações entre o internacional e o latino-americano e para tratá-los, José Carlos Mariátegui (1894-1930) “[...] é o pensador marxista mais vigoroso e original que a América Latina já conheceu” (Löwy, M. 2012, p. 16), já estabelecido como consenso e lembrado no próprio prefácio de “Sete ensaios de interpretação da realidade peruana”, escrito por Florestan Fernandes (Mariátegui, 2004).

Taxado muitas vezes de heterodoxo e idealista, Mariátegui busca fugir de uma versão materialista vulgar do marxismo e do evolucionismo stalinista. Isso se deve ao fato de ser um pensador que se articula ao marxismo por ver nele uma força importante para a sua leitura de mundo, mas sem apresentar-se como um seguidor dogmático desta corrente de pensamento. Ao contrário, como aponta Florestan Fernandes, no mesmo prefácio: “não foi o marxismo que levou Mariátegui à revolução. Ao revés, foi sua inquietação intelectual e seus anseios políticos revolucionários, ambos intrinsecamente peruanos embora universalizados e universalistas, que o levaram ao marxismo” (Mariátegui, J. 2004, p. XVI).

A leitura de Mariátegui não se relaciona às leituras herméticas dos grandes pensadores do marxismo, que muitas vezes se descolavam das massas para suposta mais apropriada inter-

¹⁰Faz-se relevante apontar aqui que, nesta citação, o uso do termo *hegemonia* como sinônimo de dominação destoa do conceito de hegemonia em Gramsci que representa direção, e é considerado uma referência para as autoras.

pretação dos fatos e dos movimentos a serem feitos em torno da revolução. Tal como continua Florestan, seu olhar vem justamente da sua experiência com as massas e não a despeito delas:

Enquanto o pensamento crítico foi obra de um pugilo de intelectuais mais ou menos isolados da massa popular e operária, acabou sendo fatalidade que o seu contacto com o marxismo se aprofundasse no primeiro nível, ou seja, em sua elaboração como força potencialmente revolucionária. Assim se explicam, segundo pensamos, aparentes incoerências ou ambiguidades puramente ‘teóricas ou ‘doutrinárias’ de Mariátegui. (Mariátegui, J. 2004, p. XVII)

Ademais, esta visão permite ao autor fugir de uma versão rígida e determinística da sucessão de etapas históricas acerca da construção da revolução, que então se disseminava por toda a América Latina.

Estudando a realidade peruana, Mariátegui parte da hipótese acerca da incapacidade histórica da burguesia nacional de construir uma nação liberal e democrática, postulando que

O pensamento revolucionário, e mesmo o reformista, já não pode ser liberal, mas sim socialista. O socialismo surge em nossa história não por um mero acaso, por imitação ou moda, como o podem supor espíritos superficiais, mas como um fatalismo histórico. [...] não existe no Peru, como nunca existiu, uma burguesia progressista, nacional, que se reconheça liberal e democrática, inspirando sua política nos postulados de sua doutrina. (Mariátegui, J. 2004, p. 23)

O autor estende esta tese a toda a América Latina, afirmando que a revolução só lograria êxito se levasse em conta objetivos agrários. O problema agrário “domina todos os problemas do nosso país. Sobre uma economia semifeudal não podem prosperar e nem funcionar instituições democráticas e liberais.” (Mariátegui, J. 2004, p. 36). E a questão indígena encontra-se, segundo ele, fortemente vinculada a este problema, pois sua subordinação à terra, depois de destruído o “comunismo incaico” com a colonização, tornou os indígenas reféns deste problema.

Trata-se, também, segundo Mariátegui, na perspectiva da revolução, de lidar com os objetivos anti-imperialistas: “nossos latifúndios, quaisquer que sejam as ilusões que tenham acerca da sua independência, não deixam de agir, na realidade, apenas como intermediários ou agentes do capitalismo estrangeiro” (Mariátegui, J. 2004, p. 69). Deste modo, o autor afirma que, em um continente dominado por impérios, não há lugar para um capitalismo independente e a burguesia teria chegado tarde à cena histórica.

Este pensamento inspirou muitos revolucionários, capazes de pensamento independente. Longe da rígida e estéril ortodoxia, afeitos à realidade efetiva de cada lugar e ao levante das massas e abertamente socialista, muitos deles se opuseram à segunda fase descrita por Löwy (fase stalinista), abrindo caminhos para uma perspectiva específica e autonomamente latino-americana.

O italiano Antonio Gramsci, diferentemente do autor latino-americano, como afirma seu mais notável conhecedor e difusor na região: “[...] não dedicou muito espaço em sua obra à relação entre o ‘Norte’ e o ‘Sul’ do mundo no sentido em que hoje a entendemos, ou seja, como polaridade entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos (ou ‘atrasados’, ou, segundo o novo modismo, ‘emergentes’)” (Coutinho, C. 2003).

Embora não se valha destes termos, Gramsci o faz indiretamente, a partir de seus con-

ceitos de Ocidente e Oriente,¹¹ que acabam abarcando, a partir de suas leituras nada estáticas, locais que se movem nestes modelos de sociedade, em particular naqueles países que, na América Latina, Portantiero denominou de “Ocidente periférico”.¹² O tema aqui refere-se a duas zonas do mundo: uma mais desenvolvida - “ocidental”, na qual a revolução exigiria um esforço maior para a sua condução e outra “oriental” ou menos desenvolvida e mais facilmente transformada. Apesar do italiano não ter se voltado, de forma mais cuidadosa, à região, sua obra estava atenta à assimetria no sistema mundial, aspecto que, por aproximação torna-se muito apropriado à compreensão de nossa realidade. Tanto que Gramsci tem sido um dos autores mais lidos e influentes no Sul do mundo, em especial na América Latina. Além das inúmeras traduções e reedições de suas obras na região, a sua presença se faz sentir na base de muitas das análises de nosso continente, feitas pelos próprios pensadores latino-americanos.

Gramsci representa um ponto de inflexão na história do pensamento marxista, precisamente na medida em que produz as respostas histórico-materialistas mais adequadas aos processos sociais e políticos que caracterizam toda a nossa época e, ademais, demarcam, com maior destaque, os desafios da região.

A análise marxista clássica considera que as relações materiais entre os homens formam a base de todas as demais relações. A realidade social é dividida em infraestrutura e superestrutura, na qual a infraestrutura constitui a totalidade das relações de produção, que formam a estrutura econômica, sobre a qual emergem as superestruturas legal e política. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social e política e por isso as mudanças na superestrutura se configuram como uma espécie de reflexo da base econômica. Deste modo, o campo das ideias não é analisado em si mesmo pelo marxismo clássico, mas como resultado das transformações da vida material.

Gramsci, recuperando as ideias do próprio Marx, trabalha com uma visão de sociedade enquanto uma totalidade orgânica, e não dividida em instâncias determinadas como o faz o marxismo clássico. A ideia de bloco histórico formulada por ele supõe uma indissolubilidade entre as forças materiais e os elementos culturais, estabelecendo uma equivalência entre eles e tornando qualquer ideia de determinação desnecessária (Gramsci, A. 1978).

O conceito de hegemonia em Gramsci é fundamental para a compreensão de sua proposta. Ele se refere a um modo específico de construção ou exercício do poder em uma dada sociedade. Considera-se específico porque implica em um modo de poder distinto da dominação, embora o termo hegemonia seja utilizado por muitos autores sem esta distinção. A dominação é baseada predominantemente na força e na coerção. A hegemonia, diferentemente, supõe como recurso predominante do poder o consentimento ativo dos que estão sob este poder e uma direção, ao invés da dominação, por parte daqueles que estão à frente dele. Não se trata, portanto, de um modo de poder no qual se espera que existam dominantes e dominados, mas sim dirigentes e dirigidos, onde estes últimos tenham uma participação ativa, por meio do consentimento ativo. (Gramsci, A. 1978).

Gramsci se refere ao conceito de consentimento ativo comobaseado na capacidade de elaborar a própria concepção de mundo, sendo o guia de si mesmo por meio de uma

11 “No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação” (Gramsci, A. 2001, p. 262 *apud* Coutinho, C. 2003).

12 “Ao que me conste, foi o gramsciano argentino Juan Carlos Portantiero o primeiro a se valer da categoria de ‘Ocidente periférico’ para definir os países mais desenvolvidos da América Latina, ou seja, em sua opinião, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Venezuela e Uruguai” (Coutinho, C. 2003).

consciência autônoma. O excerto de “A Concepção Dialética da História” destaca este propósito:

[...] cabe perguntar: é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais estão todos automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?” (Gramsci, A. 1978, p. 12)

O consentimento ativo baseia-se, portanto, na capacidade dos indivíduos de elaborarem a sua própria consciência, sem uma imposição que lhes seja exterior e que os torne submissos a uma consciência imposta, seja ela das classes que estão no poder, seja ela de uma vanguarda “iluminada”. E para o alcance desta capacidade Gramsci defende uma “reforma intelectual e moral” como processo de elevação intelectual das massas para a construção de sua autonomia de pensamento e ação.

Assim, a interpretação que Gramsci faz da construção da hegemonia redefine o espaço do que tradicionalmente se reconhece pela luta política e das relações de poder que devem ser modificadas em um processo de *transformação social*. Esta deixa de ser vista como um mero ato de insurreição e de tomada do Estado, na lógica da extinção da exploração de uma classe econômica por outra, e passa a ser vista como algo mais complexo e processual, ressignificado a partir da leitura da sociedade civil e seu respectivo papel, proposta pelo autor. Algo que integra as forças materiais e os elementos sociais e culturais em uma luta muito mais abrangente e processual.

Deste modo, temas que no marxismo clássico, relacionados à superestrutura da sociedade, eram vinculados exclusivamente ao terreno da ideologia, passam a ganhar nova interpretação, assim como novo papel na transformação revolucionária. A Educação, um tema que ocupava no marxismo tradicional um papel secundário – considerado um mero epifenômeno do que acontecia na infraestrutura material da sociedade, ou objeto de sua manipulação – passa a exercer papel central. E aqui destaca-se a relevância do trabalho de Gramsci para o debate proposto: a partir desta leitura por ele defendida, seus escritos passam a influenciar muito os estudos marxistas sobre Educação na América Latina, na perspectiva de um processo revolucionário efetivamente socialista e processual, com destaque para esta dimensão da vida social neste processo, em oposição à perspectiva ortodoxa. Esta visão embalou muitos círculos de pensadores na região e acabou se amalgamando a uma série de obras e interpretações

Deste modo, Gramsci, apesar de reconhecer os efeitos nefastos de uma escolarização de manutenção da ordem capitalista, vê também potencialidades em torno da construção da hegemonia, a partir de processos que possam transformar os educandos em agentes críticos e autônomos, construtores de sua própria história.

Em sua obra “Os Intelectuais e A Organização da Cultura”, defende o conceito de *escola criadora*, onde o papel da educação deve ser o de “[...] expandir a personalidade (do educando), tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (Gramsci, A. 1979). A autonomia e a espontaneidade promovida por este modelo educacional incentivam a criatividade do educando, desconstruindo modelos pré-estabelecidos em sua formação intelectual e proporcionando a criação de “novas verdades”

(Gramsci, A. 1979).

Ao apreciar o sistema educacional italiano como um todo, dos primeiros anos a Universidade, Gramsci o considera burocrático e distante dos estudantes, pouco propenso a educar os cérebros para pensar de forma consciente e autônoma. Ao referir-se à Universidade Popular de Turim, à sua época, Gramsci faz uma severa crítica ao dizer que ela não é nem universidade e nem popular. E, em relação aos seus dirigentes, afirma que não se preocupam em absorver, manter e formar as pessoas que mais dependem disso para uma transformação social de fato (Monasta, A. 2010). Assim que, sua proposta para a Educação Superior é transformar a Universidade Academicista e dogmática em uma Universidade Popular, que priorize a integração do espírito criativo ao conteúdo do novo humanismo, tornando-a um espaço de educação transformadora, a partir do método materialista-histórico-dialético, único capaz de recriar a Ciência e a própria realidade (Gramsci, A. 1979).

E ainda que Gramsci tenha sido um analista mais preocupado com os caminhos da construção da revolução socialista, desde uma perspectiva autóctone, e, portanto, desenvolvendo um conjunto de reflexões profundamente enraizado nas questões nacionais, seria um erro grave pensar que ele não tivesse interesse na dimensão internacional desta luta.

O desenvolvimento é sentido do internacionalismo, mas o ponto de partida é ‘nacional’ e é desse ponto de partida que interessa levar em consideração os movimentos. Mas a perspectiva é internacional e não pode ser outra que essa. Importante, portanto, estudar exatamente a combinação de forças nacionais que a classe internacional deverá dirigir e desenvolver segundo a perspectiva e as diretrizes internacionais. A classe dirigente só pode ser considerada como tal se interpretar exatamente essa combinação, da qual essa mesma é componente e enquanto tal, justamente, pode dar ao movimento um certo direcionamento em certas perspectivas. (Gramsci, A. 2000, p. 314)

A dimensão internacional é sim apontada como possibilidade para o desenvolvimento e, mais que isso, como uma necessidade, articulada a uma visão de altivez nacional que corresponde ao debate acerca da autonomia nacional enquanto pressuposto desta possibilidade que integra, mas não dilui.

De modo similar Mariátegui demonstra preocupações neste sentido, e o faz diretamente vinculando esta análise à Educação:

No processo da educação, como em outros aspectos da nossa vida, nota-se a superposição de elementos estrangeiros combinados, insuficientemente aclimatados. O problema encontra-se nas raízes mesmas deste Peru, filho da Conquista. Não somos um povo que assimila as ideias e os homens das outras nações, impregnando-os com seu sentimento e seu ambiente, e que desta maneira enriquece, sem deformá-lo, o espírito nacional. Somos um povo em que convivemos, sem assimilar-se mutuamente, sem entender-se ainda, indígenas e conquistadores. (Mariátegui, J. 2004, p. 63)

De forma mais profunda aponta que a educação nacional “não tem um espírito nacional: tem preferencialmente um espírito colonial e colonizador. Quando em seus programas de educação o Estado menciona os índios, não se refere a eles como a peruanos iguais a todos. Considera-os como uma raça inferior” (Mariátegui, J. 2004, p. 74).

Esta é a riqueza do pensamento inspirado em Mariátegui e que nos motiva a pensar as questões educacionais na América Latina a partir de autores da própria região – questões estas de maior interesse na obra de Mariátegui (Pericás, 2006).

Especificamente no que se refere à Educação Superior, o autor faz várias referências em

sua obra e alimenta particular interesse acerca da luta dos estudantes pela Reforma Universitária, a partir da experiência iniciada em Córdoba em 1918. Ainda que não tenha se envolvido na causa, enquanto jornalista, segundo Pericás (2006), reconhece que o movimento representa a denúncia do sistema educativo daquela época, com o surgimento de novos atores sociais e uma tentativa de ruptura em uma universidade que se tornou “um órgão de casta, cujos diretores vitalícios se revezavam nos cargos de maior destaque e cujos docentes, recrutados de forma hereditária, impuseram uma verdadeira servidão educacional de bitola estreita e sem reflexos renovadores.” (Mariátegui, J. 2004, p. 90) A partir das mudanças proporcionadas pela reforma de Córdoba, “os estudantes de toda a América Latina, se bem que levados à luta por reivindicações peculiares de sua própria existência, parecem falar a mesma linguagem” (Mariátegui, J. 2004, p. 85).

Os escritos de Mariátegui, associados aos de Gramsci, que influenciaram muito os estudos marxistas sobre educação na América Latina, apresentam-se como referências potentes para a análise da educação e, em particular acerca da Educação Superior, e nos seus propósitos de internacionalização. Juntos, ainda que muitas vezes não diretamente vinculados aos temas aqui trazidos por uma agenda mais atual das temáticas abordadas, os autores perfazem um substrato relevante para embasarmos as reflexões acerca da internacionalização da educação, integrada a uma leitura do *regionalismo pós-liberal*, na perspectiva da construção do desenvolvimento e da autonomia em *Nuestra América*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos uma época de luta entre representações, horizontes e expectativas acerca dos rumos de nossa região; diferenças, tensões e contradições que se colocam no horizonte dos projetos a serem encaminhados ou abolidos.

Como parte do sentido deste tempo é recuperado e ressignificado o desejo da articulação de sua gente, em torno de um projeto comum, incorporando o *desenvolvimento* e a *autonomia*, em convergência com a perspectiva da expansão e reconhecimento dos direitos.

E como parte constitutiva desta expansão o direito à Educação, particularmente à Educação Superior, passa a ocupar um papel imprescindível, em consonância com os ideais integrativos, em um amplo processo de reconhecimento de que os benefícios da produção do conhecimento devem chegar a todos, a partir dos problemas fundamentais de nossas sociedades e de toda a região.

Assim, o debate acerca da internacionalização da Educação Superior na América Latina deve caminhar *pari passu* com o debate acerca do regionalismo. Em oposição a uma integração subdesenvolvida e subordinada, ergue-se um projeto de internacionalização da Educação Superior com os mesmos propósitos e a ele articulado:

No es factible, entonces, la internacionalización en el sentido democrático y democratizador de la universidad y del conocimiento si ello no se da en el marco de un proceso de regionalización, asentado en esquemas políticos, sociales y económicos promovidos por estados nacionales fortalecidos, que den lugar a que la universidad cumpla su rol de generador de cambios culturales, sociales y productivos (Del Valle, D.; Suasnábar, C. & Montero, F. 2017, p. 46).

Os autores de matriz marxista, latino-americanos ou àqueles que tiverem sensibilidade para uma interpretação acerca das possibilidades de transformação social na periferia da co-

munidade mundial, podem ser muito úteis na compreensão integrada acerca destes temas, escapando da cilada de olhar para estas temáticas isoladamente ou de forma superficial. São autores que contribuem para uma nova mirada acerca da revolução e de seus processos envolvidos, com olhar atento às especificidades locais, assim como para uma nova e articulada abordagem em relação a temas tão potentes e inextricavelmente relacionados, para a transformação social que esta época exige.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altmann, H. (2002). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1.
- Ayerbe, L.F. (Org.). (2007). *Integração Latino Americana e Caribenha*. São Paulo: Fundação Memorial/Imprensa Oficial.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, maio-ago.
- Barbosa, A. F. (2012) Raúl Prebisch (1901-1986): a construção da América Latina e do Terceiro Mundo, de Dosman, Edgar Jr.. *Novos estudos CEBRAP*, n. 94, p. 218-220.
- Borges, M.C.A. (2010). A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América. *RBP AE*, v. 26, n. 2, p. 367-375.
- Braga, M.B. (2007). *O “velho regionalismo” e o debate estruturalista sobre o desenvolvimento da América Latina*. Tese de Livre-docência. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Briceño Ruiz, J. (2007). *La integración regional en América latina y el Caribe. Proceso histórico y realidades comparadas*. Mérida: Vice Rectorado Académico, Universidad de los Andes.
- Briceño Ruiz, J. (2015). Saber y teoría: reconstruyendo la tradición autonómica en los estudios de integración en América Latina. En: Briceño Ruiz, J. & Simonoff, A. *Integración y cooperación regional en América Latina. Una relectura a partir de la teoría de la autonomía*. Buenos Aires: Biblos.
- Briceño Ruiz, J. & Simonoff, A. (2015) *Integración y cooperación regional en América Latina. Una relectura a partir de la teoría de la autonomía*. Buenos Aires: Biblos.
- Briceño Ruiz, J. & De Lambaerde, P. (2018). Regionalismo latino-americano: produção de saber e criação e importação de teoria. *Civitas*, v. 18, n. 2, p. 262-284.
- Canan, S.R. (2016). *Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?* Campinas: Mercado das Letras.
- Colacrai, M. (2018). Juan Carlos Puig: el profesor y el teórico. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, v. 3, n. 6, p. 255-261.
- Coutinho, C. N. (2003). *Gramsci e o Sul do mundo: entre Oriente e Occidente*. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/coutinho/2003/05/10.pdf>

- Declaración da CRES 2018. (2018). Recuperado de <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracion2018-Port-CRES.pdf>
- Del Valle, D. & Montero, F. (2017). Introducción En: Del Valle D.; Montero F.; Mauro S. *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-CONADU: CLACSO.
- Del Valle, D.; Suasnábar, C. & Montero, F. (2017). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En: Del Valle D.; Montero F.; Mauro S. *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-CONADU: CLACSO.
- Dello Buono, R.A. (2006). *Diálogo Sudamericano: outra integração es posible*. Quito: Ediciones La Tierra.
- Dias, M.A.R. (2017). *Educação Superior como bem público: perspectivas para o Centenário da Reforma de Córdoba*. Montevideo: Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Furtado, C. (1966). *Sub-desenvolvimento e estagnação da América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Furtado, C. (1992). A armadilha histórica do subdesenvolvimento. En: Furtado, C. *Brasil: a construção interrompida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furtado, C. (2000). *Teoria e Política do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcel-Ávila, I.; Jaramillo, I.C; Knight, J. & de Wit, H. (2005). The Latin American way: trends, issues, and directions. En: De Wit, H.; Jaramillo, I.C; Gacel-Ávila, I. & Knight, J. (Eds). *Higher education in Latin America: the international dimension*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Gramsci, A. (1978). *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1979). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere – volume 3. Caderno 13: Notas sobre Maquiavel, o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere– volume 4*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Granato, L. (2015). A autonomia como vetor da ação externa e da integração na América do Sul: postulações teóricas. *OIKOS (Rio De Janeiro)*, v. 13, n. 2.
- Granato, L. & Batista, I.R. (2018). Mercosul à prova: estratégias e limites da integração regional periférica. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*, v. 3, n. 1, p. 230-253.
- Haas, E.B. (1958) *The Uniting of Europe: Political, Social and Economic Forces 1950 – 1957*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Knight, J. (2004) Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales.

Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1.

- Laisner, R.C.; Pavarina, P.R.J.P.; De Mario, C.G.; Ferreira, G.A.G. (2015). *Uma outra integração do Mercosul: diálogos com o novo regionalismo, desenvolvimento e justiça social*. En: Anais do XV Congresso Internacional Fomerco, Assunção, Paraguai.
- Laisner, R.C.; Pavarina, P.R.J.P.; De Mario, C.G.; Ferreira, G.A.G. (2017a). *A integração regional sul-americana e a promoção do desenvolvimento com justiça social: o caso do Mercosul (2003-2013)*. En: Anais do 6º Encontro da Associação Brasileira de Relações Internacionais, Belo Horizonte, MG.
- Laisner, R.C.; Pavarina, P.R.J.P.; De Mario, C.G.; Ferreira, G.A.G. (2017b). *O Mercosul social e a promoção do desenvolvimento com justiça social: trajetórias em debate*. En: Anais do XVI Congresso Internacional Fomerco, Salvador, BA.
- Laisner, R.C.; Pavarina, P.R.J.P.; De Mario, C.G.; Ferreira, G.A.G. (2021). Desenvolvimento com justiça social no Mercosul: os propósitos do Tratado de Assunção e a experiência em tempos de “Onda Rosa”. *OIKOS (Rio De Janeiro)*, (no prelo).
- Leal, F.G. & Moraes, M.C.B. (2018). Decolonialismo como perspectiva epistemológica para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 2, n. 87.
- Lopes, W.J.F. & Cabral Neto, A. (2020). Políticas educacionais na América Latina: uma reflexão sobre suas diretrizes. *Rev. Educação em Questão*, v. 58, n. 56, p. 1-25.
- Löwy, M. (2012). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Mariano, K. & Mariano, M. (2005). Governos subnacionais e integração regional: considerações teóricas: En: Wanderley, L.E. & Vigevani, T. (orgs.). *Governos subnacionais e sociedade civil: integração regional e Mercosul*. São Paulo: EDUC; Fundação Editora Unesp; Fapesp.
- Mariátegui, J. C. (2004). *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Alfa-Omega.
- Monasta, A. (2010). *Antonio Gramsci*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (coleção Educadores).
- Oliveira, A. C. (2014). *Do velho ao novo regionalismo: evolução das políticas conjuntas para o desenvolvimento planejado da América Latina*. Documento de Projeto: Primeiras Jornadas de Planejamento Econômico e Social 2013. Santiago, Chile: Nações Unidas.
- Ommasi, L.; Warde, M.J. & Haddad, S. (Org.). (2003). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.
- ONU – Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- ONU – Organização das Nações Unidas. (2019). *17 objetivos para transformar nosso mundo*:

- Objetivo 4 – Educação de qualidade.* Recuperado de <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>
- Pericás, L.B. (2006) Mariátegui e a questão da educação no Peru. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, v. 68, p. 169-204.
- Perrotta, D. (2013). La integración regional como objeto de estudio: de las teorías tradicionales a los enfoques actuales. En: Llenderozas, E. (ed.). *Teoría de Relaciones Internacionales*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: Debates globales, acciones regionales*. Los Polvirones: UNGS-IEC.
- Pessoa Neto, A. (2015). Sistema universitário de ‘assistência social’ é máquina de enxugar gelo. *Ensino superior – Unicamp*. Recuperado de <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/sistema-universitario-de-assistencia-social-e-maquina-de-enxugar-gelo>
- Puig, J.C. (1994). *Estudios de Derecho Internacional*. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Instituto de Altos Estudios de América Latina.
- Puig, J.C. (1971). La vocación autonomista en América Latina: heterodoxia y secesionismo. *Revista de Derecho Internacional y Ciencias Diplomáticas*, Rosario/Argentina, n. 39/40.
- Puig, J.C. (1982). La política exterior argentina: incongruencia epidérmica y coherencia estructural. En: Puig, J.C. (compilador). *América Latina: políticas exteriores comparadas*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, tomo I, p. 24-163.
- Puig, J.C. (1986). Integración y autonomía da América Latina: en las postrimerías del siglo XX. *Integración Latinoamericana*, enero-febrero, p. 40-62.
- Ribeiro, D. (1991). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Riggirozzi, P.; Tussie, D. (2012). *The rise of post-hegemonic regionalism: the case of Latin America*. New York: Springer.
- Sanahuja, J. (2012a). Del “regionalismo abierto” al “regionalismo post-liberal”: crisis y cambio en la integración regional en América Latina. En: Martínez, L.; Peña, L. & Vazquez M. (orgs.). *Barreras y obstáculos a la integración en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CRIES/ Diseño.
- Sanahuja, J. (2012b). Regionalismo post-liberal y multilateralismo en Sudamérica: El caso de UNASUR. En: Serbin, A.; Martínez, L. & Ramanzini Júnior, H. *El regionalismo post-liberal en América Latina y el Caribe: nuevos actores, nuevos temas, nuevos desafíos*. Buenos Aires: CRIES, p. 11-54.
- Sen, A. (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Serbin, A. (2007). Entre UNASUR y ALBA: ¿otra integración (ciudadana) es posible? *Revista Anuario CEIPAZ*, n. 1, p. 183-207.
- Serbin, A. (2013). Atuando sozinho?: governos, sociedade civil e regionalismo na América do

- Sul. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 90, p. 297-327.
- Serbin, A.; Martínez, L. & Ramanzini, H. (eds.). (2012). *El regionalismo post-liberal en América Latina y el Caribe: nuevos actores, nuevos temas, nuevos desafíos*. Buenos Aires: Cries.
- Simonoff, A. (2014). La vigencia del pensamiento autonómico de Juan Carlos Puig. *Ciclos*, v. 24, n. 43.
- Siqueira, A.C. (2004). A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. En: *Revista Brasileira de Educação*, n. 26.
- Teixeira, R.A. & Desiderá Neto, W.A. (2014). A Recuperação do desenvolvimentismo no regionalismo latino-americano. En: Teixeira, R.A. & Desiderá Neto, W. A. (orgs.). *Perspectivas para a integração da América Latina*. Brasília, IPEA, CAF, p.11-38.
- UNESCO– Organización das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1945). *Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>
- UNESCO– Organización das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998*. Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- UNESCO– Organización das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>