

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO
REGIONAL: O CASO UNILA**

VANESSA ALVES BERTOLLETTI

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO REGIONAL:
O CASO UNILA**

Tese apresentada por VANESSA ALVES BERTOLLETI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof. Dr. MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

MARINGÁ
2017

VANESSA ALVES BERTOLLETI

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO REGIONAL:
O CASO UNILA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) – UEM

Prof^a. Dra. Stela Maria Meneghel – FURB – Blumenau

Prof. Dr. Walter Lucio de Alencar Praxedes – UEM – Maringá

Prof. Dr. Leandro Turmena – UTFPR – Dois Vizinhos

Prof^a. Dra. Maria Eunice França Volsi – UEM - Maringá

MARINGÁ
2017

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio;

Ao Guilherme, pelo companheirismo, paciência e incentivo durante todo processo de construção deste trabalho;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, pelas orientações e contribuições ao longo da elaboração desta tese e de toda minha trajetória acadêmica;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá;

Aos membros da banca de qualificação, pelas importantes contribuições para a conclusão desta tese.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. **A educação superior como estratégia de integração regional: o caso Unila**. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2017.

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar o projeto e a experiência da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) tomando como recorte a investigação acerca de sua proposta de constituir-se como uma instituição que propõe a integração regional para os países da América Latina. Para isso, recorre-se ao referencial teórico bourdieusiano e suas categorias de espaço social, campo, agentes, e demais capitais em disputa, a fim de uma compreensão ampla da instituição no contexto que permitiu sua materialização. Esta pesquisa recorre às fontes documentais e bibliográficas, centrando especialmente em tratados, regimentos e planos norteadores e demais textos oficiais que orientaram a criação e elaboração institucional da universidade. O percurso analítico da tese tem quatro momentos: primeiramente, uma abordagem conceitual da América Latina como uma construção histórica e política, retomando na criação da Cepal um primeiro esforço de tornar material uma ideia “latino-americana”; depois serão exploradas as experiências de integração no continente, compreendendo a ampla dimensão das noções integracionistas, passando pelas instituições formalmente organizadas como Alalc, Aladi e Mercosul; mais adiante, por meio de uma exploração analítica da ideia da criação de um campo da educação superior da América Latina, serão retomadas as diversas tentativas, na maior parte das vezes malsucedidas, de integração entre instituições universitárias do continente; por fim, no último capítulo, serão compreendidos os limites e as possibilidades do projeto Unila, situando-o no contexto histórico e político específico no qual ele foi gestado, o contraditório governo petista no Brasil.

Palavras-Chave: Integração Regional; Educação Superior; América Latina; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

BERTOLLETI, Vanessa Alves. **The Higher Education as strategy for regional integration: Unila case study**. 200 f. Doctoral Thesis in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2017.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) project and experience especially in its proposal to constitute a regional integration institution for Latin America countries. The Bourdieusian theoretical framework and its main concepts (social space, field, agents and capital) are adopted in this research as an effort to reach a comprehensive interpretation about the context of Unila creation. This research is based on documentary and bibliographical sources – acts, statutes, plans and other official documents that guided the institutional underpinning of this university. This thesis is divided in four analytical steps: first, a conceptual, political and historical study about the notion of "Latin America" and the Cepal's creation as an effort to materialize an idea; Then, continental integration experiences like Alalc, Aladi and Mercosul will be examined with the objective to understand in a more comprehensive way the dilemmas for regional integration on Latin America; Later, through an analytical perspective on the making of the Latin American Higher Education field, it will be investigated the several educational integration attempts of the South-American universities – failed in the most of the times; and, in the end, an explorative reflections on the Unila Project limits and possibilities will evidence the particular historical context of its birth, the contradictory PT government in Brazil.

Keywords: Regional Integration; Higher Education; Latin-America; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do pensamento da Cepal.....	45
Quadro 2 - Cronologia do processo de criação e consolidação do Mercosul...	81
Quadro 3 - Ciclo Comum de Estudos: Eixo Línguas Portuguesa e Espanhola.....	161
Quadro 4 - Ciclo Comum de Estudos: Eixo Epistemologia e Metodologia.....	162
Quadro 5 - Ciclo Comum de Estudos: Eixo Estudo compreensivo sobre a América Latina e o Caribe.....	164
Quadro 6 - Cursos ofertados pela Unila e seus perfis.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de instituições de educação superior entre os anos de 2003 e 2010.....	145
Tabela 2 - Número de bolsas ofertadas pelo Prouni entre os anos de 2005 a 2010.....	147
Tabela 3 - Valores referentes aos gastos do Ministério da Educação com a Unila	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGCS	–	Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços
ALADI	–	Associação Latino-Americana de Integração
ALALC	–	Associação Latino-Americana de Livre Comércio
ALBA	–	Aliança Bolivariana para os povos de nossa América
ARCU-SUL	–	Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul
AUGM	–	Asociación de Universidades del Grupo Montevideo
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
CAhPMM	–	Comissão Ad Hoc para o Projeto de Apoio da União Europeia ao Programa de Mobilidade do Mercosul em Educação Superior
CAN	–	Comunidade Andina
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARICOM	–	Comunidade Caribenha
CARIFTA	–	Associação de Livre Comércio do Caribe
CCM	–	Comissão de Comércio do Mercosul
CCR	–	Comitê Coordenador Regional
CE	–	Comunidade Europeia
CEAIE	–	China Education for International Exchange
CELAC	–	Comunidade dos Estados Latino-americanos e Caribenhos
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	–	Constituição Federal
CI-UNILA	–	Comissão de Implantação da Unila
CIES	–	Conselho Interamericano Econômico e Social
CMC	–	Conselho do Mercado Comum
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CPC	–	Comissão Parlamentar Conjunta
CPLC	–	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRES	–	Conferência Regional de Educação Superior
CRCEB	–	Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica

CRCES	– Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior
CRCET	– Comissão Regional Coordenadora de Educação Tecnológica
CRCFD	– Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente
CRISCOS	– Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica
CRPM	– Comissão de Representantes Permanentes do Mercosul
ECOSOC	– Conselho Econômico e Social
EEES	– Espaço Europeu de Educação Superior
EFOA	– Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas
EMI	– Exposição de Motivos Interministerial
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
ENLACES	– Espaço de Encontro Latino-americana e Caribenho de Educação Superior
ERES	– Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul
EUA	– Estados Unidos da América
FCES	– Foro Consultivo Econômico Social
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FIES	– Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FUFCSA	– Universidade Federal de Ciências da Saúde de PA
GGP MARCA	– Grupo Gestor do Programa MARCA
GMC	– Grupo Mercado Comum
GTNEPES	– Grupo de Trabalho do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior do Mercosul
GTP	– Grupo de Trabalho de Pós-graduação
GTR	– Grupo de Trabalho de Reconhecimento de Títulos
IES	– Instituição de Educação Superior
IESALC	– Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IESME	– Instituto de Avaliação e Acompanhamento de Metas Educacionais 2021
IESP	– Instituto de Estudos Sociais e Políticos
ILPES	– Instituto Latino-americano e do Caribe de Planificação

	Econômica e Social
IMEA	– Instituto Mercosul de Estudos Avançados
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPDH	– Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos
IUA	– International University Association
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARCA	– Programa de Mobilidade Acadêmica Regional
MCCA	– Mercado Comum Centro-americano
MEC	– Ministério da Educação
MERCOSUL	– Mercado Comum do Sul
NAFTA	– Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
NETSAL	– Núcleo de Estudos de Teoria Social e América Latina
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	– Organização dos Estados Americanos
OECD	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	– Organização dos Estados Ibero-americanos
OMC	– Organização Mundial do Comércio
ONU	– Organização das Nações Unidas
OPS	– Organização Pan-Americana de Saúde
OTCA	– Organização do Tratado de Cooperação Amazônica
OUI	– Organização Universitária Interamericana
PACTO ABC	– Pacto de Não Agressão, Consulta e Arbitragem
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	– Planejamento Estratégico Institucional
PIB	– Produto Interno Bruto
PICE	– Programa de Integração e Cooperação Econômica Argentina/Brasil
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPC	– Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos – UNILA
PPI	– Projeto Pedagógico Institucional
PROLAM	– Programa de Pós-Graduação temático e interdisciplinar em Integração da América Latina

PROUNI	– Programa Universidade para Todos
PT	– Partido dos Trabalhadores
PTI	– Parque Tecnológico de Itaipu
RANA	– Rede de Agências Nacionais de Acreditação
RCRES	– Reunião da Comissão Regional de Educação Superior
REDCLARA	– Cooperación Latino Americana de Redes Avanzadas
REDMACRO	– Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe
REUNI	– Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RLCU	– Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria
RME	– Reunião de Ministros da Educação
SAM	– Secretaria Administrativa do Mercosul
SEM	– Setor Educacional do Mercosul
SINAES	– Plano Nacional de Pós-Graduação e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SITEAL	– Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina
TCA	– Tratado de Cooperação Amazônica
TEC	– Tarifa Externa Comum
TPR	– Tribunal Permanente de Revisão
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UDUAL	– Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UE	– União Europeia
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UFABC	– Universidade Federal do ABC
UFCA	– Universidade Federal do Cariri
UFERSA	– Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFESBA	– Universidade Federal do Sul da Bahia
UFFS	– Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	– Universidade Federal da Grande Dourados
UFOB	– Universidade Federal da Bahia
UFOPA	– Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPEL	–	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRB	–	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	–	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	–	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	–	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	–	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNASUL	–	União das Nações Sul-Americanas
UNB	–	Universidade de Brasília
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e para a Cultura
UNIAM	–	Universidade Federal da Integração Amazônica
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAL	–	Universidade Federal de Alfenas
UNIFESSPA	–	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	–	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	–	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA	–	Universidade Federal do Pampa
UNIVASF	–	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UREL	–	Red de Universidades Regionales Latinoamericanas
USP	–	Universidade de São Paulo
UTFPR	–	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A “INVENÇÃO” DA AMÉRICA LATINA	20
1.1 América Latina como representação social: a delimitação do espaço social	21
1.1.1 Reconhecimento e pertencimento na América Latina ‘imaginada’.....	27
1.1.2 Qual América Latina?	32
1.2 A Cepal: do processo de construção à materialização da América Latina.....	39
1.2.1 Criação da Cepal	40
1.2.2 A trajetória da Cepal	44
1.2.3 A Cepal e a materialização de um pensamento latino-americano	49
2 AS EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO NA AMÉRICA LATINA	57
2.1 A Integração latino-americana	57
2.1.1 Uma ideia de integração	59
2.2 A integração econômica: um olhar para a história da América Latina.....	66
2.2.1 O Tratado de Montevideu: da Alalc a Aladi	70
2.2.2 O Mercado Comum do Sul – Mercosul.....	75
2.3 A integração educacional	85
2.3.1 A criação do Mercosul Educacional	88
3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E O CASO UNILA	94
3.1 A ensino superior na América Latina	94
3.2 O campo da educação superior latino-americana: internacionalização e formação de um espaço de educação superior da América Latina	98
3.2.1 As tentativas de integração na América Latina	104
3.3 A criação de uma universidade para a integração na América Latina: antecedentes do projeto.....	114
3.3.1 O Eres - Mercosul e o projeto de criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.....	121
4 A UNIVERSIDADE PARA A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA: LIMITES E POSSIBILIDADES	128
4.1 A materialização da Unila.....	128
4.2 O contexto da criação da Unila e os embates no campo da educação superior brasileira.....	138
4.3 A Unila e a integração latino-americana: limites e possibilidades do projeto.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	185
ANEXO	200

INTRODUÇÃO

A relação entre educação superior e integração regional na América Latina é, ainda hoje, tema de permanentes debates, nos quais o consenso parece ser uma ambição distante. Esta tese pretende inserir-se como uma análise nesta discussão. Para tal, optou-se pela investigação de um objeto específico, a Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila), explorando o processo histórico, político, econômico, cultural e social que permitiu a elaboração dos componentes ideológicos que mais tarde possibilitaram a constituição de uma demanda que culminaria na sua criação. Neste sentido, os quatro capítulos apresentados nesta tese foram organizados por meio de uma estratégia expositiva muito específica com o intuito de partir da constituição do amplo e abrangente espaço social latino-americano e chegar à análise da criação da Unila. Trata-se de uma escolha teórica: entender que o processo que se apresenta como dado em nosso tempo é fruto de uma longa trajetória e não pode ser entendido por si mesmo.

Desta forma, a questão central que pauta este trabalho consiste em *problematizar, desde as suas bases, a noção de integração regional pela educação superior na América Latina, inserindo a Unila neste processo*. Para tal, alguns questionamentos perpassam todo o texto: Qual América Latina? Qual integração? Como a educação superior está colocada no espaço social latino-americano? Como é possível compreender a experiência da Unila neste processo? De certo modo, cada uma dessas perguntas recebeu respostas específicas em cada um dos quatro capítulos a seguir. No entanto, embora aqui separadas para caráter expositivo, são todas elas indivisíveis e complementares, partes de um mesmo processo. Neste sentido, isso implica em compreender que o objeto deste estudo, a Unila, se apresenta com a potencialidade de trazer respostas para cada um desses questionamentos. Como se verá, o modo pelo qual a Unila dinamiza essas bases fundamentais acabará por determinar o seu caráter: a sua América Latina, a sua integração e seu projeto de educação superior.

Até hoje, os estudos sistemáticos acerca da construção da Universidade Federal de Integração Latino-Americana focaram na valorização da importância de seu projeto de criação. O primeiro trabalho acadêmico acerca da instituição que foi

possível rastrear foi defendido no primeiro semestre de 2010, ano da aprovação da Lei que cria a Unila: trata-se da dissertação de autoria de Marta Maria Brackmann, intitulada: *Internacionalização da educação superior e Política Externa Brasileira: estudo da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)*, defendida no Programa de Ciência Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa não trata, especificamente, de uma proposta de análise no campo educacional, mas evidencia o processo de criação da Unila e o relaciona com a política internacional. Dois anos depois, em 2012, foi defendida a dissertação de Dênis Valério Martins, *A história da educação superior na América Latina e o desafio integracionista da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila)*, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O trabalho, embora trate da temática integração, possui poucos indicativos da efetivação do processo, trazendo prioritariamente um apanhado das ações desenvolvidas durante o primeiro ano de existência da instituição. Já no ano de 2015, Suelen de Pontes Alexandre, defendeu em seu mestrado o trabalho *A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Sua ambição foi versar sobre o tema, em uma perspectiva teórica, acerca dos desafios de se forjar uma instituição que pudesse enfrentar a força do pensamento eurocêntrico. Por fim, destaca-se, do mesmo ano, a tese de Larissa Rosevics de Almeida, intitulada: *O Mercosul Educacional e a criação da Unila no início do século XXI: por uma integração regional via educação*. Elaborada no Programa de Pós-Graduação em Economia Política Internacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a pesquisa visa discutir a influência do Setor Educacional do Mercosul (SEM) para o processo de criação da Unila.

Embora em distintos momentos este trabalho possa dialogar em variados pontos com todos estes trabalhos, esta pesquisa parte de uma preocupação específica: trazer uma reflexão crítica acerca do objeto. Deste modo, pretende-se ir além de uma visão idealizada da autoimagem institucional propagada desde a Unila. Entende-se como ofício do pesquisador a permanente problematização das bases do que parece dado. Interrogar os fundamentos que construíram a Unila, porém,

serviu como um recurso para ao conhecer suas contradições e mesmo seus limites, conceber suas reais potencialidades.

A opção pelo tema se deu por dois motivos. Primeiramente, pelo interesse de explorar uma temática ainda pouco abordada. Além disso, existe a possibilidade de dar continuidade a um trabalho, iniciado no ano de 2006, durante a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio de dois projetos de iniciação científica, desenvolvidos entre os anos de 2006 a 2008, tendo como foco o referencial teórico de Pierre Bourdieu e o campo da educação superior. Durante o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, entre 2009 e 2010, foi possível dar continuidade às pesquisas desenvolvidas e permanecer com a temática da educação superior como campo de estudo.

A proposta de investigação que aqui se apresenta, acerca do projeto de integração por meio da educação superior defendido na proposta e demais documentos pertencentes à Unila, teve como início o interesse despertado após participar das discussões durante o evento *Cátedra Celso Furtado* proposto pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea-Unila), em parceria com a Universidade Federal do Paraná e Itaipu Binacional, no ano de 2009, no Parque Tecnológico da Itaipu. Na oportunidade pôde-se participar, ao longo de uma semana, de diversas discussões, presididas pelo ex-ministro da economia da Argentina, Aldo Ferrer, acerca da criação do curso de economia e desenvolvimento regional.

Tendo, portanto, o interesse pelos estudos sobre universidade pautado toda a trajetória acadêmica e, ainda, a manutenção do vínculo com o referencial teórico bourdieusiano, esta pesquisa permitiu, ainda que com a mudança de objeto, uma continuidade no modo de pensar a investigação científica. Reivindica-se, nos capítulos aqui apresentados, a categoria de campo e espaço social de Pierre Bourdieu para se pensar a educação superior na América Latina. No entanto, este trabalho não focalizará especificamente em uma análise pormenorizada do sociólogo francês. Neste sentido, entende-se que o referencial permite recursos para investigação criteriosa e original do problema central desta tese. Assim sendo, opta-se por apresentar e desenvolver os recursos metodológicos na medida em que eles forem necessários para a explanação das ideias e argumentos que compõem as distintas partes desta tese. De qualquer modo, a perspectiva bourdieusiana está

presente em toda obra, que para além dos conceitos, utiliza-se de uma construção analítica para compreender todas as relações de poder em disputa.

A metodologia empregada neste trabalho consistiu em revisão bibliográfica, de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias consistiram em um aspecto fundamental da pesquisa. Foram analisadas as obras de intelectuais, documentos de instituições como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), os tratados e acordos firmados no âmbito latino-americano, produções do Mercado Comum do Sul (Mercosul), publicações do SEM, mais precisamente seus planos, bem como leis, portarias e atas, assim como uma série de documentos produzidos pela Unila, a fim de identificar e localizar o objeto de pesquisa desta tese e inseri-lo na problemática proposta. As fontes secundárias elencadas também permitiram investigar as transformações no campo da educação superior latino-americana, possibilitando estabelecer novos olhares para a instituição.

A partir destas referências, foi possível refletir acerca da relação entre integração regional e ensino superior no espaço social latino-americano, e chegar a algumas conclusões. O desenvolvimento do argumento se dará da seguinte forma: no primeiro capítulo, busca-se problematizar a noção de América Latina a partir de sua construção conceitual e materialização institucional desta noção no âmbito da Cepal. Inicialmente, apresenta-se o conceito de América Latina pautando-o na noção bourdieusiana de espaço social, atentando-se para a complexidade no emprego de tal categoria. Procura-se, também, reconstruir a história do conceito de América Latina, localizando-a nas produções de intelectuais estrangeiros, seus implicativos e a posterior apropriação por intelectuais, que permitiu cunhar uma noção latino-americana para o termo. Ainda neste item, recorre-se à posição ocupada pela Cepal a partir da análise histórica de sua importância para a materialização de uma ideia e pensamento latino-americano.

No segundo capítulo, o objetivo consiste em apresentar a ideia de integração e localizá-la na história recente da América Latina. Investiga-se, também, as experiências de integração educacional propostas no espaço social latino-americano. Para isso, busca-se apresentar algumas definições do conceito de integração e sua inserção na história do desenvolvimento econômico continental. Versa-se acerca das instituições para a integração da América Latina, como a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (Alalc), Associação Latino-

Americana de Integração (Aladi) e o Mercosul. No campo educacional, atenta-se para as noções de integração pautadas na competitividade e no modelo solidário.

O terceiro capítulo visa explorar as tentativas e experiências de integração no âmbito da educação superior latino-americana. Busca-se, também, analisar o processo que culminou na criação do projeto da Unila e seus implicativos no âmbito regional. Desse modo, são exploradas as discussões acerca da educação superior no pós-década de 1990 atrelada ao processo de globalização e internacionalização da educação superior. Discute-se e são apontadas algumas tentativas empreendidas na América Latina a fim de se buscar a integração educacional neste campo. No âmbito brasileiro, explora-se a iniciativa de se criar uma universidade para a integração latino-americana, focalizando os implicativos deste processo de conceber e materializar a Unila.

O quarto capítulo desta tese apresenta-se como uma análise da correlação de forças que atuaram no processo político do contexto referente à criação da Unila. A ideia central deste último capítulo é que a instituição não pode ser compreendida isoladamente, mas sim como um elemento em um complexo cenário de disputa de poder no espaço social latino-americano, no campo da educação superior e na própria política partidária brasileira. Nesse sentido, a proposta analítica crítica permitiu a compreensão das múltiplas contradições presentes no contexto no qual surge a Unila e, por isso, a instituição deve ser pensada em dupla dimensão, entre seus limites e possibilidades.

1. A “INVENÇÃO” DA AMÉRICA LATINA

Para desenvolver a proposta de trabalho apresentada inicialmente nesta tese, e que consiste na análise da inserção da educação superior como estratégia para a integração regional na América Latina, a partir da investigação da proposta de integração regional contida na base do projeto¹ que cria e norteia a Universidade Federal da Integração Latino Americana, entende-se como necessária a investigação da estrutura social que sustenta o pensamento e a constituição de uma identidade latino-americana. Dessa forma, objetiva-se pontuar neste capítulo uma reflexão que contemple a problematização conceitual do termo América Latina, situando-o a partir do referencial bourdieusiano empregado neste trabalho. Para isso, opta-se por explorar o significante “América Latina” e sua materialização como um conceito para referir-se a um espaço social e geográfico como síntese da noção de representação social de um povo.

Recorre-se à história do emprego do termo, de suas variantes linguísticas, representativas, socioeconômicas, e culturais para assim problematizar a noção de América Latina meramente incorporada daquela ideia cunhada paulatinamente por intelectuais, pesquisadores e pensadores latino-americanos².

Sem a pretensão de esgotar as discussões, já que esta não consiste na temática primordial da tese, mas na base que servirá de sustentação para as discussões acerca de uma ideia de integração por meio da educação superior, busca-se, em um segundo momento, analisar a legitimação do emprego do termo América Latina por parte da comunidade latino-americana. Dessa forma, analisa-se o processo de criação da Cepal, em 1948, atentando-se para o modo como a Comissão constituiu-se, promovendo a materialização do termo América Latina, para além da mera elaboração conceitual.

A partir desta constatação, analisa-se a participação da Cepal durante os anos de 1950 a 1990, como principal órgão latino-americano a servir como meio de reunir e sistematizar ideias e reflexões estabelecidas por pensadores e intelectuais

¹ Ver a obra: IMEA. A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina. Imea: 2009a.

² José Carlos Mariátegui (1925) e (1970), Leopoldo Zea (1985) e Manuel Bomfim (2008).

acerca da situação econômica, cultural e social do espaço latino-americano, servindo como mecanismo fundamental para a materialização de um pensamento.

1.1. América Latina como representação social: a delimitação do espaço social

A construção de uma análise acerca das características políticas, econômicas, culturais e sociais que compõem a América Latina, implica na problematização de sua estrutura, bem como de sua constituição em um espaço social de disputas³. Para isso, o referencial que subsidia a presente investigação parte da contribuição teórica do sociólogo Pierre Bourdieu e de seus conceitos estabelecidos para o entendimento da estrutura social. Trata-se da definição conceitual das categorias de espaço social, campo e *habitus*⁴, ambos fundamentados em sua concepção de representação social⁵.

Na tentativa de estabelecer uma análise que possibilite a compreensão do processo de constituição da América Latina como âmbito de disputas entre diferentes campos, agentes e capitais, recorre-se à presente concepção teórica por acreditar que ela possa subsidiar o entendimento das relações no espaço social. Segundo a concepção bourdieusiana, parte importante do fundamento teórico e metodológico para estruturação desta tese, a compreensão de uma determinada realidade social pressupõe a análise de sua estrutura enquanto espaço social. A

³ Há uma discussão que não será explorada neste trabalho que reside no processo de problematizar a potencial ausência dos países caribenhos na noção historicamente construída sobre América Latina – uma discussão que perpassa as construções sociais e as suas arbitrariedades geograficamente informadas. A Unila, objeto central desta tese, optou em sua nomenclatura por não refletir acerca desta dificuldade, embora em sua prática compreenda América Latina como uma noção demasiadamente ampla que acaba por não ignorar países geograficamente situados no que se compreende como Caribe. Optou-se, nesta tese, por não explorar tais dimensões. Sobre alguns elementos deste potencial desdobramento analítico, ver Brock (2008).

⁴ Além desses conceitos principais, fazem parte da construção metodológica desta tese, as categorias de: arbitrário, capital cultural, capital econômico, capital simbólico, violência simbólica, campo do poder, campo político e estratégia. Estes conceitos bourdieusianos, quando necessários, são apresentados como notas de rodapé. Opta-se por proceder dessa forma a fim de tornar a redação mais fluída, com menos interrupções no ritmo do argumento.

⁵ A definição conceitual apresentada neste primeiro item que compõe o primeiro capítulo, não possui a pretensão de detalhar, de modo mais amplo, a complexidade conceitual e teórica, empregada pelo teórico Pierre Bourdieu, na composição de tais categorias. Os conceitos de espaço social, campo e *habitus*, traduzem a riqueza intelectual das obras do sociólogo, além de compreenderem distintos períodos de sua elaboração. Nesse caso, indica-se a leitura de suas principais obras, que serão devidamente referenciadas e citadas ao longo desta tese.

partir deste entendimento, toma-se a reflexão acerca da construção de um espaço latino-americano definido como América Latina, como um espaço social no qual se agrupa os mais diversos campos e agentes.

A análise do espaço social pressupõe uma investigação aprofundada de determinada realidade social. Trata-se de apreender questões que fogem da análise corriqueira, como seus mecanismos de construção ou de reprodução. Desse modo, Bourdieu (1996, p. 27) confere ao conceito de espaço social o entendimento de “[...] uma realidade não palpável, que não é visível aos olhos, mas que funciona como esquema de organização das ações e práticas dos agentes”. Consiste no espaço de disputas entre os agentes, no qual estes se organizam politicamente, economicamente, culturalmente e socialmente, de acordo com a posição que ocupam.

No emprego de tal categoria para se compreender a América Latina, tal análise requer o entendimento mais amplo da realidade do mundo social que a cerca, bem como das relações constituídas neste espaço. De forma mais apurada,

[...] a noção de *espaço* contem, em si, o principio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a ‘realidade’ que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o principio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos (BOURDIEU, 1996, p. 49).

É possível compreender o mundo social como um espaço formado por distintas posições e que atribui aos detentores e pertencentes desse universo, força e poder. Os agentes inseridos nesse mundo social possuem suas posições definidas a partir do lugar que ocupam nesta estrutura. Esta percepção do papel que ocupam, seu sentimento de pertencimento ou identidade como grupo de agente que compõe o espaço, consiste na própria representação social que é tomada pelos agentes.

Ao voltar o olhar para a América Latina, observa-se de modo necessário o estabelecimento do sentimento de pertencimento por parte dos agentes inseridos naquele espaço. Este não apenas é formado por meio da inserção em um espaço como se torna indispensável para que o agente seja capaz de perpetuar a

identidade do espaço no qual se insere. Trata-se de um aspecto importante que traduz o engajamento dos agentes.

A percepção do mundo social pelos agentes é fruto de um duplo processo de estruturação social, de modo objetivo e subjetivo. Objetivamente ela é constituída pela autoridade e instituições que compõem o espaço. Subjetivamente, ela estrutura-se porque são processos de percepção e representação - como o caso da linguagem. Isso ocorre, conforme Bourdieu (1989, p.140), porque “as categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produtos de incorporação das estruturas objetivas do espaço social”. Isso traz consequências na interpretação de um mundo social, tomando-o como algo natural, impossibilitando qualquer tomada de posição contrária à estrutura posta.

Assim, o espaço social “é construído de tal modo que os agentes ou grupos são aí distribuídos em função de suas posições nas distribuições estatísticas” (BOURDIEU, 1996, p. 19), e seu acúmulo de dois principais objetos de disputa: o capital econômico e o capital cultural. “De maneira mais geral, o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação dos espaços de disposição [...]” (BOURDIEU, 1996, p.21), e que são traduzidos como campos.

Desse modo, inserido no espaço social localiza-se o campo. O conceito de campo estabelecido por Bourdieu consiste em um espaço de relações objetivas entre os agentes. A noção de campo consiste em um “[...] microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo tem por objetivo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico [...] (BOURDIEU, 2004 p. 90).

Os campos são constituídos por um conjunto de características singulares e que produzem produto único em seu cerne. Nesse sentido, “A noção de campo permite superar a oposição entre leitura interna e análise externa sem perder nada

das aquisições e das exigências dessas duas abordagens tradicionalmente percebidas como inconciliáveis” (BOURDIEU, 1996, p. 234).

As relações estabelecidas em seu interior podem ser entendidas como uma analogia de uma forma de jogo, no qual cada agente inserido opera ações visando preservar posições adquiridas ou até mesmo modificar seu posicionamento na estrutura.

compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair do absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e das obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou estruir (BOURDIEU, 1989, p. 69).

No campo, dentre suas características, uma das mais importantes é a maneira como, de diferentes formas, são estabelecidas a organização dos agentes e a distribuição dos capitais em seu interior (BOURDIEU, 1983). É por meio dos capitais, sua forma de distribuição e acumulação, que se estabelece a disputa entre os agentes no campo. Bourdieu (2004) define esta ação como o sentido do jogo ou a forma como se estabelece o jogo de disputas.

Metodologicamente, a noção de campo - em certo sentido - auxilia a pensar a realidade e o objeto investigado inserido em um conjunto de relações, atentando-se para a complexidade implícita nas questões que se colocam socialmente. Permite pensar além da realidade meramente posta, que pode ser percebida rapidamente. Para Bourdieu (1989), é preciso lutar contra a inclinação primária de pensar o mundo social a partir das questões postas em sua realidade. “[...] é mais fácil pensar em termos de realidades que podem, por assim dizer, ser vistas claramente, grupos, indivíduos, que pensar em termos de relações”, para, além disso, “[...] é mais fácil, por exemplo, pensar a diferenciação social como forma de grupos definidos como populações, através da noção de classe, ou mesmo de antagonismo entre esses grupos, que pensá-la como forma de um espaço de relações” (BOURDIEU, 1989, p. 28).

Para isso, o pesquisador deve tomar para objeto “[...] o trabalho social de construção do objeto pré-construído: é aí que está o verdadeiro ponto de ruptura” (BOURDIEU, 1989, p. 29). Não basta apenas tomar os conceitos e empregá-los na

análise superficial da realidade e das relações. É preciso escapar das armadilhas implícitas na ação de tomar como verdade, ou como dado pronto, a forma como a realidade se coloca. Assim, o pensar sobre a América Latina, demanda a reflexão acerca de sua construção, nesse caso, como comunidade imaginada, legitimada terminologicamente por meio de uma construção humana social. Essa abordagem implica, necessariamente, a busca pela compreensão dos mecanismos que permeiam tal construção.

Como parte fundamental que compõe o campo, cuja análise sistemática permite compreender a realidade que se coloca, encontram-se os agentes. Se a análise mais apurada das relações estabelecidas no espaço latino-americano indicou a construção de campos, sejam eles o campo da economia, política, educação, entre outros, sua investigação perpassa a complexidade das relações que são estabelecidas pelos agentes. Estes são constituídos por um conjunto de práticas e experiências incorporadas no seu modo de ser e agir. Para este conjunto de características que compõem o agente e suas práticas no meio social, Pierre Bourdieu atribuiu o conceito de *habitus*. Bourdieu busca a partir da noção aristotélica *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, escapar do objetivismo e do subjetivismo metodológico, e descreve a noção de *habitus* enquanto um sistema de esquemas geradores de práticas e reconhecimento destas práticas.

Conforme Bourdieu (1972), o *habitus*, como categoria fundamental para o entendimento das ações e inserções dos agentes, é descrito como a síntese de um processo histórico, de práticas duráveis, construído de forma subjetiva e individual. Trata-se de um conjunto de competências e habilidades, socialmente construídas ao longo da vida dos agentes, permeando sua trajetória social. Consiste em uma percepção incorporada pelo agente que não pressupõe uma ação oriunda de um raciocínio anterior. “O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”. (BOURDIEU, 1996, p. 22).

O *habitus* não é um processo consciente ou que pressupõe a ação direta dos agentes. Construído historicamente, ele contempla experiências, referências culturais, sociais e familiares, além de escolhas e ações individualmente desempenhadas pelos agentes. Consiste na “[...] mediação universalizante que faz

com que práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas” (BOURDIEU, 1972, p. 73). Ainda conforme Bourdieu (1974, p. XL-XLII), o *habitus* traduz um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”, que significa agir como um “[...] princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem que por isso sejam o produto da obediência a regras [...]”.

O *habitus*, assim como é o resultado da ação de estruturação de determinada estrutura, também exerce a função de estruturador. Da mesma forma como são distinguidos, “[...] eles são também operadores de distinção: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciações comuns” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e maneiras de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e de gostos diferentes. Eles estabelecem divisões entre o que é bom ou mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc [...] (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Por meio da análise do *habitus* é possível estabelecer de que forma os agentes se dispõem e integram-se no campo e no espaço social.

Quando se problematiza a série de categorias teóricas apresentadas neste tópico para investigação da composição bourdieusiana de uma concepção de América Latina, percebe-se quão complexo trabalho reflexivo e analítico é necessário se empregar, seja por considerar as relações estabelecidas pelos agentes no interior dos campos que compõem o espaço social latino-americano, como por estabelecer conexões entre estes para se pensar as relações econômicas, políticas, culturais e sociais.

Na busca por compreender mais deste espaço social complexo, estabelece-se, em um segundo momento, a problematização conceitual e identitária da expressão América Latina.

1.1.1. Reconhecimento e pertencimento na América Latina ‘imaginada’

Observou-se no item anterior que a América Latina, ao ser entendida pelo pensamento bourdieusiano, pode ser pensada como um espaço social inserido em uma estrutura maior, que é concebido como mundo social. Como parte importante para seu entendimento, apresentou-se os múltiplos campos que a compõem, enquanto espaços de relações entre diferentes agentes, frutos da incorporação e construção de um *habitus*, conforme uma série de fatores, como, por exemplo, o papel que exercem no espaço social e no campo que ocupam.

Nesse momento, o esforço que se faz é para pensar a América Latina, como um espaço social existente e de que forma ela se materializa deste modo na percepção dos agentes. Nesse caso, faz-se fundamental o seguinte questionamento: *sendo a América Latina pensada como um espaço social, dotado de suas características e leis próprias, ela existe de forma concreta ou faz parte da representação imaginária dos agentes?* Para responder tal questionamento, recorre-se a duas noções: a concepção de representação social de Benedict Anderson, atrelada a ideia de Bourdieu, para se pensar a ideia de pertencimento e a contribuição conceitual da categoria de região.

A construção de uma região, seja esta um país ou um espaço social - como é a América Latina, quase sempre se dá a partir do reconhecimento científico dos saberes geográficos e econômicos daquele espaço. Ela é composta, geograficamente, pela localização estratégica que ocupa e dos fatores necessários para se atribuir características de proximidade. Trata-se da análise do conteúdo e do espaço, da ação das relações determinadas pelo meio natural. Economicamente, pelo que é capaz de produzir, para além de fronteiras e das integrações entre regiões e importância quantitativa, refletindo, inegavelmente, na produção e acúmulo do capital econômico (BOURDIEU, 1989).

Tomando-a como um espaço social, é necessário entender sua heterogeneidade. Composta por vinte países distintos⁶, o que se concebe por ‘continente latino-americano’ é síntese de diferentes processos históricos e da ação

⁶ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

típica da colonização predominantemente ibérica e que deu origem à sua trajetória marcada por uma economia dependente. Boa parte desta posição se deve aos anos de exploração exercida pelos países do capitalismo desenvolvido, desde os primeiros anos coloniais até os tempos de ideário econômico neoliberal.

Para além dos aspectos socioeconômicos, sua composição cultural e social a tornam mais heterogênea, principalmente quando se atenta para os aspectos linguísticos. Conforme Anderson (2008), a língua é uma das principais características identitárias de uma comunidade. Atrelada a outras práticas culturais, permite mais do que uma comunicação, mas a identificação e integração entre determinado grupo.

Para Bourdieu (1989), a língua está na base para a construção de critérios para que se atribua uma identidade a um grupo, seja ela etnia, língua ou sotaque. Estes consistem em objetos de representações mentais, de atos de percepção e apreciação, de conhecimento e de reconhecimento que são investidos pelos agentes, bem como de representações objetivas, sejam elas emblemas ou bandeiras.

Basicamente, os três idiomas predominantes são o espanhol, português e o francês⁷. Os idiomas, que não por acaso consistem na língua originária das nações colonizadoras, sofreram amplas modificações durante seu processo de apropriação. Não apenas pela mistura com as línguas indígenas dos nativos, como pela inserção de escravos das mais distintas origens.

Como fruto deste contexto e da mistura cultural, pode-se dizer que mesmo a incorporação das línguas românicas foi modificada por meio dos diversos contextos e cenários de sua apropriação. Hoje, as línguas faladas na América Latina são distintas das línguas dos povos colonizadores, refletindo em construções linguísticas diferentes, conforme processo de apropriação por cada nação e região.

Neste caso, a língua não se traduz enquanto um esquema identitário da América Latina. Pelo contrário, a amplitude de idiomas que compõem os países pertencentes ao espaço latino-americano demonstra quão distintas são as identidades que compõem a construção do *habitus* dos agentes e, conseqüentemente, seu processo cultural e de formação social. Assim, a língua, que

⁷ Outras línguas estão presentes na América Latina, como é o caso do neerlandês, além dos demais exemplos de línguas indígenas, como aimará, quéchua e guarani.

poderia ser traduzida como uma estratégia⁸, objetivamente posta ou não, como um interesse em manipular simbolicamente a representação mental desse espaço e de um sentimento latino-americano dos agentes que ali se inserem, expõe uma característica que torna mais evidente a constituição cultural de cada nação que compõe o bloco “latino-americano”.

Inúmeras outras características heterogêneas poderiam ser ressaltadas para evidenciar tal exposição teórica, como a influência política e econômica do processo de ação dos colonizadores, a ação cultural pela formação da religiosidade desses povos, bem como seu desenvolvimento humano e social.

O filósofo mexicano Leopoldo Zea, ao questionar identidade dos povos latino-americanos em sua obra *El problema de la identidad latinoamericana*, salienta a inexistência de uma cultura, filosofia e literatura que representasse os povos latino-americanos. Para ele, o que existia como resquícios de uma identidade cultural da América Latina consistia na herança deixada pelos colonizadores. “Preguntarse sobre un lenguaje, una filosofía y una cultura latinoamericanas, era preguntarse sobre un modo de ser que no fuese, el que la dominación había forjado, el que la conquista había impuesto” (ZEA, 1985, p. 13).

Para Zea (1985), uma vez que a cultura europeia predomina sem ser questionada pela existência de uma cultura anterior, já que esta representa os valores predominantes culturalmente, resta aos povos da América Latina submeter-se à legitimação externa, ao buscar o reconhecimento de sua identidade, justamente por quem lhes impõem a cultura arbitrária.

Contudo, para o filósofo, é fundamental que se busque a identidade latino-americana, “una identidad que habrá de encontrarse en las expresiones de una

⁸ O conceito bourdieusiano de estratégia pode ser entendido segundo seu referencial, enquanto categoria analítica para se entender os distintos condicionantes objetivos e subjetivos que compõem a ação dos agentes. O mesmo consiste no combate ao individualismo metodológico, que está em se desvencilhar das múltiplas armadilhas inerentes ao objetivismo e ao subjetivismo. Para isso, utiliza-se de análises da sociedade e elaboração de conceitos e ideias, visando especificar os múltiplos condicionantes dos agentes e dos espaços de relações simbólicas, campo e espaço social. De acordo com Bourdieu (1974), as escolhas individuais, mesmo que feitas inconscientemente estão apoiadas nas práticas internalizadas pelos agentes, e constituem um conjunto de valores, competências, saberes, habilidades, postura, aspirações, sonhos, projetos, entre outros, que são incorporados durante sua trajetória social, de acordo com suas experiências e oportunidades. Sejam eles de ordem sociais, econômicas, culturais ou políticas, os agentes tendem a agir no mundo social e posicionar-se estrategicamente, segundo essas características adquiridas. Portanto, as estratégias agiriam de acordo com as probabilidades objetivas e as aspirações subjetivas de cada agente. Do mesmo modo, as ações estratégicas estariam diretamente relacionadas às influências exercidas no espaço social e estruturas sociais como um todo sem, necessariamente, determinar o agente de acordo com a ação exercida pela estrutura social.

historia impuesta, pero no por ello menos vivida por los hombres de esta América de acuerdo con una aun oculta identidad” (ZEA, 1985, p. 14).

Hombres y pueblos que se sienten divididos, obligados a amputarse a sí mismos ante la disyuntiva que ya se planteaba Simón Bolívar ¿somos indios?, ¿somos españoles?, ¿somos americanos?, ¿somos europeos? Ya que los hombres de cultura de esta América que se hacen semejantes interrogaciones, nunca han pretendido ni pretenden anular, negar o borrar la cultura europea u occidental, sino, por el contrario, hacerla suya, ampliarla, realizarla, hacer plena su hasta ahora supuesta universalidad (ZEA, 1985, p.15).

O filósofo, embora observe de modo negativo uma possível dissolução para o embate histórico na formação de uma identidade latino-americana, acredita na possibilidade de criação de uma cultura da América Latina. Tal justificativa é empregada usando como exemplo a própria formação da cultura europeia e ocidental. Para ele, é possível a existência de uma identidade que não seja imposta e nem adotada, mas “la propia identidad latinoamericana obligada a recibir y a adaptar para poder expresarse y actuar en un mundo una y otra vez impuesto o adoptado” (ZEA, 1985, p. 30).

Tais argumentos colocam o debate sobre a identidade latino-americana e como esta se constituiu. Segundo Bourdieu (1989), a luta pela identidade regional se configura como uma forma de impor uma definição legítima das divisões do mundo social, impondo assim uma determinada visão de mundo social. Tal ação contempla um ato de direito “[...] que consiste em afirmar com a autoridade de uma verdade que tem força de lei e é um acto de conhecimento, o qual, por estar firmado, como todo o poder simbólico⁹, no reconhecimento, produz a existência daquilo que enuncia” (BOURDIEU, 1989, p. 114).

Trata-se da legitimação de esquemas por meio da imposição da criação de um espaço. Divisão esta que atribui às características mais próximas de um povo, a

⁹ O poder simbólico “como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isso quer dizer que o poder simbólico não reside nos <<sistemas simbólicos>> em forma de uma <<illocutionary force>> mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.” (BOURDIEU, 1989, p. 14).

motivação legítima para a construção identitária de uma nação, rompendo-se assim com a ação arbitrária, construída a partir de representações e seus implicativos, sancionando-se e consagrando-se como esquemas naturais que justificam seu pertencimento a determinado espaço.

Pode ser pensada, nas palavras de Anderson (2008), como uma “comunidade imaginada” por conta da dificuldade em se conhecer e integrar os membros que compõem este espaço. Embora exista uma permanente diferenciação entre os agentes que a compõem, o que prevalece é um acordo implícito entre os indivíduos, uma espécie de fraternidade entre os pertencentes deste espaço.

Para Bourdieu (1989), novamente o sentimento de pertencimento estabelecido por esquemas de apreciação e reconhecimento é resgatado. É importante salientar a inexistência de esquemas classificatórios concebidos pelo viés natural, que fossem capazes de definir um espaço como um território constituído por fronteiras naturais.

[...] a fronteira nunca é mais que o produto de uma divisão à que se atribuirá maior ou menor fundamento na <<realidade>> segundo os elementos que ela reúne, tenham entre si semelhanças mais ou menos numerosas e mais ou menos fortes.[...] Cada um está de acordo em notar que as <<regiões>> delimitadas em função dos diferentes critérios concebíveis (língua, habitat, tamanho da terra, etc) nunca coincidem perfeitamente. Mas não é tudo: a <<realidade>>, nesse caso, é social de parte a parte e as classificações mais <<naturais>> apoiam-se em características que nada tem de natural e que são, em grande parte, produto de uma imposição arbitrária, quer dizer, de um estado anterior da relação de força no campo das lutas pela delimitação legítima. A fronteira, produto de um acto jurídico de delimitação, produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta [...] assim, a ciência que pretende propor os critérios mais bem alicerçados na realidade não deve esquecer que se limita a registrar um *estado* da luta das classificações, quer dizer, um estado da relação de força materiais ou simbólica entre os que têm interesse num ou noutro modo de classificação, e que, como elas invocam frequentemente a autoridade científica para fundamentarem na realidade e na razão a divisão arbitrária que querem impor (BOURDIEU, 1989, p.115).

Nesse caso, o discurso científico ocupa papel preponderante para legitimar a prática imposta por grupos que detém o monopólio da violência simbólica legítima, e

que por deterem o poder de dominação¹⁰, acabam por legitimar o arbitrário cultural. Desse modo,

[...] por um efeito que caracteriza, de modo próprio, as relações de (mal)conhecimento e de reconhecimento, os defensores da identidade dominada aceitam, quase sempre tacitamente, por vezes explicitamente, os princípios de identificação que a sua identidade é produto (BOURDIEU, 1989, p. 110).

Contudo, conceituar o sentimento de pertencimento, relacionado a uma nacionalidade, requer um difícil exercício de abstração, principalmente por se tratar de produtos culturais específicos e de uma série de representações, construídas e legitimadas ao longo da vida do agente. Trata-se, segundo Anderson (2008, p. 56) da síntese de uma determinada conjuntura histórica, transformada ao longo das trajetórias, e que detém importante peso ideológico e político, sendo esta concebida como “uma sociedade sólida percorrendo constantemente a história”.

1.1.2. Qual América Latina?

A constituição - bem como a concepção histórica - do espaço latino-americano, como percebido no século XXI, esteve envolta em inúmeras disputas, principalmente no campo do poder¹¹. Acerca de sua origem terminológica, observa-se a tentativa de se estabelecer historicamente sua formulação¹². Conforme consta na bibliografia a respeito do tema, a ideia de América Latina foi primeiramente utilizada por intelectuais franceses para justificar a ação imperialista da França no México.

¹⁰ A dominação é o “efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre da parte de todos os outros”. (BOURDIEU, 1996, p. 42).

¹¹ É um espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão, isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre as instancias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder (no caso francês, do campo das grandes escolas) são ameaçadas (BOURDIEU, 1996, p. 42).

¹² Para mais informações ver ARDAO, Arturo. La idea de Latinoamérica. Marcha, Montevideo, 27 de novembro de 1965 e ARDAO, Arturo. Génesis de la idea y el nombre de América Latina. Caracas: Centro de Estudios Latino americanos Romulo Gallegos, 1980.

Segundo o historiador inglês Leslie Bethell, em seu artigo *O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica*, os franceses “argumentavam que existia uma afinidade cultural e linguística, uma unidade entre os povos “latinos”, e que a França seria sua inspiração e líder natural (e seu defensor contra a influência e dominação anglo-saxã, principalmente a norte-americana)” (BETHELL, 2009, p. 290).

Ainda segundo o autor, o conceito de raça latina foi materializado por Michel Chevalier (1806 – 1879), na obra *Lettres sur l’Amérique du Nord* (Paris, 1836). Contudo, a primeira vez que se empregou a expressão “Amérique Latine”, foi no artigo *Situation de la latinité*, de L. M. Tisserand, publicado em 1861 na *Revue des Races Latines*. Conforme Bethell (2009, p. 290), demais autores se referiram à expressão “les republics latines de l’Amérique” e a “les nations latines de l’Amérique”, por exemplo: Prosper Vallefrange, em *Le panlatinisme* (Paris, 1862), e o abade Domenech, em *L’empire mexicain, la paix et les intérêts du monde* (México, 1866) e *Le Mexique tel qu’il est* (Paris, 1867).”

Na verdade, alguns anos antes, alguns escritores e intelectuais hispano-americanos, muitos deles residentes em Paris (e Madri), utilizavam não só a expressão “la raza latina” – como fez, por exemplo, o poeta dominicano Francisco Muñoz Del Monte (1800-65) nos ensaios publicados em Madri para os periódicos *Revista Española de Ambos Mundos* (1853) e *La América: Crônica Hispano-Americana* (1857) –, como também a expressão “América Latina” (BETHELL, 2009, p. 291).

Já para o primeiro uso do termo “América Latina”, Bethell (2009), lista os nomes de três possíveis autores; o jornalista, poeta e crítico colombiano José María Torres Caicedo (1830-1889); o intelectual socialista chileno Francisco Bilbao (1823-1865), e por último, o jurista, político, sociólogo e diplomata colombo-panamenho Justo Arosemena (1817-1896). Contudo, ainda segundo Bethell (2009, p. 291),

houve muitos outros: por exemplo, José María Samper (1831-88), colombiano residente em Madri, no seu artigo *América y España*, publica do no periódico *La América* (agosto de 1858); Santiago Arcos (1822-1874), amigo chileno de Bilbao no livro *La Plata, étude historique* (Paris, 1865); e José Victori no Lastarria (1817-1888), importante político e intelectual liberal chileno, em seu volume preparado com Benjamin Vicuña Mackenna e outros membros chilenos da recém-formada *Sociedad Unión Americana*, *Colección de ensayos e documentos relativa a la unión y confederación de los*

pueblos hispano americanos (1862), e em seu livro *La América* (1867). Arturo Ardao também mostra que muitos intelectuais liberais espanhóis, como Emílio Castelar (1832-1899) e Francisco Pi y Margall (1824-1901), começaram a referir-se à “América Latina” nessa época. Carlos Calvo, historiador argentino e advogado de direito internacional (1824-1906), autor de *Derecho internacional teórico y práctico de Europa y América* (2 vols., 1863), talvez fosse o primeiro a utilizar a expressão em trabalho acadêmico: na *Colección completa de los tratados, convenciones, capitulaciones, armisticios y otros atos diplomáticos de todos los estados de la América Latina, comprendidos entre el golfo de Méjico y el cabo de Hornos, desde el año de 1493 hasta nuestros días* (20 vols., Paris, 1862; trad. Francesa, Paris, 1864), que foi dedicada a Napoleão III, e nos *Anales históricos de la revolución de la América Latina desde el año 1808 hasta el reconocimiento de la independencia de este extenso continente* (3 vols., Paris, 1864-1867) (Bethell (2009, p. 291).

Tal concepção é compartilhada pelo filósofo e historiador Arturo Andrés Roig, em sua obra *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, publicada em 1981, ao observar a origem do termo como uma produção originariamente francesa. Contudo, Roig (1981) estabelece a problematização conceitual do uso do termo América Latina por parte da França, e sua possível utilização como esquema conceitual anti-imperialista. Conforme escreveu o intelectual, “[...] así, pues, el espíritu con el que fue utilizado el nuevo término en la revista francesa no era, sin duda, el mismo que movía a Bilbao” (ROIG, 1981, p. 47).

Interpretação semelhante é apresentada por Monica Quijada. A historiadora argentina problematiza a interpretação corrente para o processo de elaboração e difusão do conceito de América Latina. Em seu artigo intitulado *Sobre el origen y difusión del nombre "américa latina"*, publicado em 1998, a autora apresenta a origem do termo América Latina, vinculada ao processo de expansão imperialista francês, como a interpretação comumente empregada. No entanto, do ponto de vista cronológico “el concepto de "América latina" ya estaba siendo utilizado por destacados gente de personajes hispanoamericanos, como el dominicano Francisco Muñoz del Monte, los chilenos Santiago Arcos y Francisco Bilbao y, sobre todo, el colombiano José María Torres Caicedo” (QUIJADA, 1998, p. 601).

A partir de uma perspectiva ideológica e crítica, Quijada indaga a suposta participação passiva por parte de intelectuais ativos e defensores das questões “raciais” no processo de reprodução conceituais da denominação América Latina. Sendo esse um conceito cunhado a fim de referir-se a um grupo, supostamente semelhante quanto à raça e língua, seria possível seu uso indiscriminado por

distintos pensadores para referir-se ao respectivo grupo, ou tratava-se de compreensões distintas de um mesmo conceito?

Tais discussões apresentam um cenário propício para a análise mais apurada da criação e adoção do termo América Latina. Observa-se que, diferente das denominações anteriores, a concepção de América Latina permitiu criar um espaço de poder entre povos e pensar uma ideia de espaço latino-americano, mesmo que entre grupos tão heterogêneos, acarretando a necessidade de envolvê-los e integrá-los como uma nação.

Desse modo, ao conceber o espaço social latino-americano, atenta-se para a necessidade de compreender a singularidade da composição deste espaço e dos demais campos que o compõem. Observa-se, neste cenário, que a existência conflitiva entre agentes latino-americanos tem configurado um contexto, principalmente econômico e político, de profundos enfrentamentos entre diferenças culturais e identitárias dos povos que o compõem. A síntese dos embates encontra-se como produto de séculos de imposições europeias que alimentaram um espaço latino-americano subalterno às imposições de seus colonizadores. Nas palavras de Alcira Argumedo (2004, p. 15), a América Latina reflete, necessariamente, uma “terra de dor e desesperança, de fusões genéticas, de uma heterogênea composição de uma identidade nacional, próprias de territórios unificados originalmente por processos traumáticos de conquistas e colonização”.

Constituída a partir de um longo processo histórico de exploração pelos impérios coloniais europeus, especialmente Portugal e Espanha, a ‘invenção’ da América Latina se deu somente após a metade do século XIX. Durante os séculos XVI e XVII se atribuía o nome ‘Nuevo Mundo’ e ‘Índias Occidentales’ às Américas que integravam os impérios espanhol e português. Já no século XVIII o termo passou a ser generalizado como ‘Américas’, aparecendo também os termos ‘América Española’ e ‘América Portuguesa’ (ROIG, 1981). A amplitude histórica de definições para determinar a nomenclatura América Latina já implica em um vasto histórico de tentativas de se estabelecer uma unidade entre os povos.

As divergências entre definições que foram atribuídas a cada tentativa de determinar certas denominações, bem como os interesses arraigados nos campos políticos, econômicos, culturais e sociais, consequências das ações dos agentes

inseridos em cada contexto histórico, refletiram o poder de dominação por parte das potências imperialistas do período.

Em relação ao processo de dominação colonial, Manoel Bomfim, em seu livro *A América Latina: males de origem*, publicado em 1905, estabelece uma análise que relaciona o atraso e demais problemas evidenciados na América Latina com seu processo de colonização. Em sua crítica ao processo de formação da América Latina, o intelectual analisa a construção histórica do processo de colonização do continente, a partir de sua constatação de atraso em distintos campos, como economia e cultura. Pautado em conceitos que veio a desenvolver, como a concepção de parasitismo social¹³, Bomfim localiza nos resquícios da herança deixada pelos países Ibéricos, fruto das ações de exploração e dominação sofrida pelas colônias responsáveis pelo processo de colonização, o principal meio para a compreensão da formação da comunidade latino-americana.

Crítico das classes dominantes, Manuel Bomfim (2008, p.110), atentou-se ao “instinto cego e feroz da própria conservação que unificava, numa política de imobilismo irreduzível, estes atos incoerentes de forma, estúpidos, quase inconscientes” desse grupo, definido por ele como parasitário. Tal instinto consistia no fruto de um processo coercitivo, inculcado pelos dominados, como estruturas de funcionamento do macrocosmo. Embora crítico, Bomfim concebeu uma esperança para a saída do papel subalterno que a “nação latino-americana” esteve a ocupar desde sua constituição como colônia. Tal superação localizava-se no âmbito educacional.

Para Bomfim (2008, p. 271- 272), “sofremos, neste momento, uma inferioridade, é verdade, relativamente aos outros povos cultos. É a ignorância, é a falta de preparo e de educação para o progresso”. A cura para tal mal estaria localizada no processo de instrução da população. Seria, por meio da Educação, de importância ímpar para o progresso e para civilização, que a massa ignorante poderia instruir-se. Bomfim salienta que “[...] o progresso há de ser da própria

¹³ Embora os limites do recorte desta tese não permita uma análise detalhada da produção intelectual de Manoel Bomfim, dentre os conceitos empreendidos pelo autor a noção de parasitismo social permite compreender a lógica implícita nas relações de dominação externa dos agentes e campos latino-americanos, exercidos pelo processo de colonialismo europeu, bem como a perpetuação destes mecanismos de dominação dentro do próprio espaço latino-americano, permeado pelo poder das elites e dos grupos dominantes sobre os dominados.

sociedade, no seu todo; e isto só se obtém pela Educação e cultura de cada elemento social. Não se eleva o meio sem melhorar os indivíduos”.

No entanto, era preciso ir além da instrução básica. Era preciso preparar as bases, desenvolver as inteligências para assim superar-se o atraso. Tal progresso só seria possível por meio de um movimento massivo pela formação da população.

Comecemos pelo princípio: difusão do ensino primário. Espanejemos as inteligências, despertemo-las; é o caminho para chegarmos à educação integral. Forcemos a nota, numa campanha generalizada: chamemos à atividade quantas inteligências possam acudir ao nosso apelo; milhares de leitores virão estimular a produção literária e a cultura científica, que, uma e outra, se refletirão por seu turno sobre o público, alargando-o cada vez mais, educando-o. Imprensa, revistas, círculos de estudos, bibliotecas, universidades populares – verdadeiramente populares, e não arremedos de academias, de onde o povo foge, e com razão. Para tudo isto devemos recorrer, e o êxito será infalível, contanto que não nos abandone, nem a convicção na excelência da nossa campanha, nem a tenacidade no esforço. Depois, a própria obra virá auxiliar aqueles que a conduzem; da cooperação das idéias nascerá a cooperação das vontades – é este um resultado incontestado da instrução. É um movimento que de si mesmo se acelera; da pura instrução intelectual, se desprenderão os princípios de educação técnica e moral, que tornam viáveis as democracias, formando-lhes cidadãos moralmente livres e úteis (BOMFIM, 2008, p. 287 – 288, grifo nosso).

Outro autor importante que, ao retratar a constituição da América Española¹⁴ criou base para se analisar a América Latina, foi José Carlos Mariátegui. Em seus livros *Temas de nuestra América* de 1925, e *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* de 1970, Mariátegui se preocupou em analisar a situação dos povos na América, atribuindo grande importância para a situação política e econômica dos países a partir de um viés crítico de análise. Sua pioneira concepção investigativa e anti-imperialista acerca da formação social do espaço latino-americano permitiu estabelecer um parâmetro para a situação em que se encontravam os países que compunham a América Española.

¹⁴ Nota-se que a inserção do Brasil como parte da América Latina consiste em uma parte importante do integrante do processo de construção da América Latina. Até meados das décadas de 1920 e 1930, o termo América Latina era apenas outro termo para América Española. O Brasil só veio a se tornar América Latina quando os Estados Unidos, Europa e o restante do mundo passaram a considerá-lo como parte de um espaço denominado *Latin America*. Tal fato apenas ocorreu, de forma mais clara, durante a segunda guerra e foi propagado devido à ação do governo hispano-americano, e de intelectuais, principalmente brasileiros, que passaram a se denominarem latino-americanos.

Além disso, o autor estabeleceu importantes diálogos e reflexões acerca da cultura e da sociedade latino-americana. Mariátegui (1925) retratou uma América Latina que ainda se desenvolvia como espaço de criação de um legado próprio. Segundo ele, além do pleno desenvolvimento do espírito hispano-americano encontrar-se em elaboração, todo o continente e a raça também vivenciavam mudanças.

Los aluviones occidentales en los cuales se desarrollan los embriones de la cultura hispano o latino-americana, -en la Argentina, en el Uruguay, se puede hablar de latinidad— no han conseguido consustanciarse ni solidarizarse con el suelo sobre el cual la colonización de América los ha depositado.[...] En gran parte de Nuestra América constituyen un estrato superficial e independiente al cual no aflora el alma indígena, deprimida y huraña, a causa de la brutalidad de una conquista que en algunos pueblos hispano-americanos no ha cambiado hasta ahora de métodos (MARIÁTEGUI, 1925, p. 26).

Observa-se a partir da síntese dos apontamentos teóricos desenvolvidos por autores como Mariátegui e Bomfim, não apenas a preocupação em retratar e discutir a América Latina enquanto um espaço social, mas a construção de uma análise crítica do processo de criação e exploração imperialista colonial que nela se desenvolveu. Seja pela concepção de uma postura parasitária apresentada por Bomfim ou a postura problematizadora das questões políticas e sociais das nações, empreendida por Mariátegui, ambas as concepções possibilitaram a problematização de uma concepção de América Latina.

Preservadas as características singulares e as diferenças teóricas e contextuais que compreendem a concepção teórica de Bomfim e Mariátegui, pode-se dizer que os intelectuais foram capazes de pensar e discutir a América Latina a partir de sua posição no mundo. Se a construção conceitual primeira pela qual o termo América Latina foi estabelecido se deu na busca por determinar ligações geográficas, linguísticas e econômicas, a contribuição teórica dos autores, que objetivaram entender a América Latina, foi pensada a partir de sua posição no mundo como um grupo de nações exploradas em seus distintos processos de colonização.

Desse modo, foi possível problematizar conceitualmente a América Latina como espaço social composto por um grupo heterogêneo, com diferentes

construções linguísticas, religiosas, culturais e populacionais, a partir de seu processo de colonização. Enquanto intelectuais latinos estabeleceram uma forma própria para pensar suas posições como agentes latino-americanos e assim pensarem a identidade dos povos latinos.

Ao buscarem estabelecer a posição da América Latina no mundo enquanto espaço social explorado pela ação imperialista, os autores criaram uma noção crítica e política do que representa ser um agente latino-americano. Composto por características tão distintas observa-se que o sentimento que aproxima os povos latino-americanos se elaborou em seu histórico de exploração e de sua posição diante do capitalismo mundial. Sendo assim, o entendimento do que consiste ser um agente latino-americano passa pelo reconhecimento e entendimento da complexa relação de poder que se deu na trajetória histórica deste espaço. Portanto, se por um lado, a construção do espaço social latino-americano foi marcada pelos interesses e construções arbitrárias e simbólicas por parte dos grupos ou classes dominantes¹⁵ (BOURDIEU, 1996), a formulação de uma percepção identitária de seus povos não se deu de maneira passiva, mas a partir de uma perspectiva crítica àquela, pautada na busca por autonomia.

1.2. A Cepal: do processo de construção à materialização da América Latina

No item anterior, a análise empreendida consistiu na apresentação e problematização dos conceitos bourdieusianos na investigação do espaço social latino-americano e na tentativa de estabelecer uma ideia de América Latina, a partir das produções teóricas de intelectuais como Mariátegui e Bomfim. Tomando as constatações apresentadas, objetiva-se neste tópico retomar a ideia de América

¹⁵ “A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as frações dominantes, cujo poder se assenta no capital econômico, têm em vista impor a legitimidade de sua dominação quer por meio da própria dominação simbólica, quer por intermédio dos ideológicos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes *por acréscimo*, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detém por delegação; a fracção dominada (letrados ou << intelectuais>> e <<artistas>>, segundo a época) tende sempre colocar o capital específico a que ela deve sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização” (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Latina a partir da criação da Cepal¹⁶. Busca-se entendê-la como um campo de produção de conhecimento a partir do debate acerca de sua trajetória de instituição fundamental para o desenvolvimento de uma concepção de pensamento latino-americano. Para isso, investiga-se seu processo de criação, bem como seu projeto e ações no processo de construção e legitimação de um espaço latino-americano¹⁷.

1.2.1. Criação da Cepal

A Cepal legitimou-se historicamente como uma agência da América Latina cujo objetivo inicial consistia em estabelecer estudos que retratassem a realidade econômica deste espaço social, visando a busca por mecanismos de superação do subdesenvolvimento dos países. Embora a instituição ocupe, hoje, uma posição de inquestionável relevância para o pensamento latino-americano dos últimos tempos, sua trajetória de criação se deu em um ambiente turbulento, com extensos debates e questionamentos dos agentes em âmbito mundial.

Inicialmente, o projeto de construção da Cepal consistiu em uma das ações empreendidas pelo projeto econômico de reconstrução das nações participantes da segunda-guerra, intitulado Plano Marshall¹⁸. Com o fim da segunda-guerra, o campo econômico e social de grandes países como França e Inglaterra encontrava-se crítico, de modo geral afetado pelas consequências do enfraquecimento econômico do pós-guerra e pelo crescimento populacional. A fim de estabelecerem

¹⁶ São considerados países membros da Cepal: Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Dominica, Equador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Saint Kitts, Santa Lucia, San Vicente y Ilhas Granadinas, Suriname, Trinidad y Tabago, Uruguai e Venezuela. Países Membros de outras regiões: Canadá, Espanha, Estados Unidos de América, França, Itália, Países Baixos, Portugal, Reino Unido. Países associados: Anguil, Antilhas Holandesas, Aruba, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Virgens dos EUA, Montserrat e Porto Rico.

¹⁷ Convém ressaltar que outras instituições tiveram um papel relevante no processo de formação do espaço latino-americano, como a Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, toma-se como objeto de análise o papel desempenhado pela Cepal, por se tratar da primeira instituição da latino-americana a utilizar a nomenclatura América Latina em seu nome, bem como pelo papel desempenhado como escola de pensamento econômico e por sua vinculação com o processo de integração proposto para a América Latina.

¹⁸ O Plano Marshall foi idealizado nos Estados Unidos pelo então secretário de estado George Marshall e entrou em vigor no ano de 1947. Seu objetivo consistia em estabelecer auxílio financeiro aos países capitalistas para a reconstrução das nações que participaram da segunda guerra mundial, favorecendo assim uma aproximação e estreitamento das relações com os EUA.

aproximações e possíveis parcerias futuras¹⁹, os Estados Unidos empreenderam a consolidação do plano de reestruturação econômica destas nações.

Foi pelo debate possibilitado a partir do plano de reconstrução econômica, com a construção de uma Comissão própria para tratar das questões latino-americanas, que o esboço da agência se configurou. Mais precisamente, a trajetória histórica que resultaria na criação da Cepal foi iniciada em 14 de julho de 1947. Neste ano, Hernán Santa Cruz, então Embaixador chileno junto às Nações Unidas, estrategicamente pediu que fosse incluído na sessão do Conselho Econômico e Social (Ecosoc)²⁰ o projeto de resolução para a criação da Cepal. O intuito era que a comissão pudesse auxiliar no processo de promoção do desenvolvimento econômico e industrial latino-americano.

A solicitação recebeu apoio de todos os países da América Latina - que se beneficiariam diretamente. Contudo, para os países industrializados, tal solicitação se deparava com certos empecilhos para sua aprovação. Entre as alegações por parte das nações dominantes estava o receio quanto à focalização da ação das Nações Unidas visando o desenvolvimento econômico. Além disso, argumentou-se a respeito da descaracterização do objetivo inicial da proposta que consistia em auxiliar na reconstrução dos países do pós-guerra, o que não contemplaria os países latino-americanos, pois estes não haviam sofrido, enfaticamente, as consequências da guerra. Outro elemento do discurso contrário, de importante peso no processo de aprovação para criação da Cepal, pautava-se na alegação da já existência de comissões com o mesmo objetivo, referindo-se ao Conselho Interamericano Econômico e Social, criado durante a Conferência Interamericana de

¹⁹ Tais parcerias contemplavam, prioritariamente, a expansão dos fluxos do comércio e a eliminação de barreiras tarifárias que impedissem o crescimento econômico.

²⁰ O Ecosoc estava encarregado de formular “recomendaciones y orientar las actividades destinadas a estimular el comercio mundial, fomentar el crecimiento económico de los países en desarrollo, asegurar la observancia de los derechos humanos, mejorar la condición de la mujer, acabar con la discriminación contra las minorías, lograr un mejor aprovechamiento de los recursos naturales y la energía, difundir los beneficios de la ciencia y la tecnología, administrar los programas de ayuda de las Naciones Unidas y fomentar la cooperación mundial en esferas como la mejora de la vivienda, la planificación de la familia, o la prevención de la delincuencia. En algunas de estas esferas, los comités y comisiones del Consejo estudian los problemas y le presentan recomendaciones. El Consejo consulta también a las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de problemas económicos y sociales” (NAÇÕES UNIDAS, 1999, p. 06).

Chapultepec²¹, que ocorreu no México em 1945, e que tinha como intuito analisar as questões econômicas na América Latina e desenvolver propostas de ação.

Estabeleceu-se no mesmo ano um comitê *ad hoc* com representantes de nove países, entre eles Chile, Cuba, Peru e Venezuela. A partir do trabalho deste comitê foi elaborado um documento com as principais carências econômicas apresentadas na América Latina. Durante esse processo, seguindo uma orientação dos Estados Unidos da América (EUA), o comitê *ad hoc* solicitou à União Pan-Americana um parecer acerca da questão. Embora demonstrassem certa cautela em relação à criação da Cepal, o posicionamento do órgão foi favorável à fundação da Comissão em 1948.

De acordo com indicações estadunidenses, esta deveria ter caráter provisório, ao menos em seus três primeiros anos de existência. Mesmo sofrendo diversas críticas por parte dos países mais desenvolvidos, a Comissão rebateu os questionamentos, sustentando seu parecer com base na necessidade de não apenas reconstruir, mas desenvolver as nações em situação de precariedade. A base para o posicionamento favorável da Comissão se deu pelo reconhecimento da inexistência de uma estrutura latino-americana desenvolvida e produtiva e a escassez de uma infraestrutura industrializada, agravada pelos anos de guerra, bem como os demais problemas econômicos recorrentes.

Formalizados os debates, no início do ano de 1948, o Ecosoc, Conselho responsável por coordenar “[...] la labor económica y social de las Naciones Unidas y de los organismos especializados e instituciones vinculadas con la Organización”, aprovou a criação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe em 25 de fevereiro de 1948²², por meio da Resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 1999, p. 06). A partir da decisão do Ecosoc, ficou estabelecido que a sede da Cepal ficaria alocada em Santiago, no Chile, com início dos trabalhos ainda no início de 1948²³.

²¹ A Conferência de Chapultepec ou *Conferencia interamericana sobre los problemas de la guerra y de la paz* ocorreu na Cidade do México de 21 de fevereiro a 08 de março de 1945, a fim de discutir conjuntamente a inserção e colaboração da América na organização mundial.

²² A Cepal inicialmente foi denominada Comissão Econômica para a América Latina, sendo modificada para Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

²³ Um aspecto interessante está no fato de sua composição contar como membros atuantes os países da América Latina, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha e Holanda. Estes últimos por serem nações com soberania no continente americano.

Inicialmente, a Cepal se constituiu como uma Comissão provisória. De acordo com sua Resolução de criação, destaca-se que até o ano de 1951, o Ecosoc avaliaria o trabalho da Cepal, a fim de decidir pela continuidade ou encerramento das atividades.

Conforme a Resolução do Consejo Economico y Social das Nações Unidas de 1948, que estipula a criação da Cepal, estava entre os objetivos e funções da Comissão,

- 1) Tener iniciativa y participación en medidas destinadas a facilitar una acción concertada para resolver los problemas económicos urgentes suscitados por la guerra, elevar el nivel de la actividad económica en la América Latina y el Caribe, y mantener y reforzar las relaciones económicas de los países latinoamericanos y del Caribe, tanto entre sí como con los demás países del mundo;
- 2) Realizar o hacer realizar investigaciones y estudios que la Comisión estime pertinentes sobre los problemas económicos y técnicos y sobre la evolución económica y tecnológica de los países de América Latina y el Caribe;
- 3) Empezar o hacer empezar la compilación, evaluación y difusión de informaciones económicas, técnicas y estadísticas, según la Comisión estime pertinente (ONU, 1948, p. 01).

Ainda conforme a Resolução, a Cepal deveria investir seus esforços em investigar maneiras de promover o enfrentamento da crise econômica por parte dos países da América Latina. O intuito deveria ser a busca pela cooperação entre os países que compunham o espaço social latino-americano, a fim de desenvolver a economia das nações.

Posicionamentos que sugeriam a criação da Cepal como recurso americano para a inserção dos EUA na América Latina não faltaram. Contudo, o que se constatou foi a pressão exercida pelo governo norte-americano em alegar o direcionamento de esforços repetidos pela Cepal e pelo Conselho Interamericano Econômico e Social (Cies), pautado no receio pela perda de influência de seu poder sobre as questões econômicas na América Latina.

Embora a Cepal estivesse subordinada à Organização das Nações Unidas²⁴, por meio do Ecosoc, os norte-americanos não deixaram de transparecer sua

²⁴ A Cepal conta desde sua criação com o financiamento oriundo, principalmente da ONU e dos países membros da América Latina. A Comissão conta também com a participação financeira de programas relacionados à ONU, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), por meio de atividades encomendadas à Cepal por pesquisadores que realizam estudos e que contam com a colaboração da Comissão como importante fonte de dados e análises.

intolerância com a Comissão, com a qual, diferentemente da Cies, não poderia exercer qualquer intervenção. Conforme Poletto (2000, p. 8), os Estados Unidos “[...] não concordavam com a criação de um organismo na região que possivelmente pudesse escapar de seu controle”. Tal fato se tornou notório quando, encerrado o período de três anos, em 1951, a Cepal travou uma luta para se manter e legitimar como Comissão²⁵ permanente da América Latina.

Como se verá nos próximos dois subitens, que não possuem a pretensão esgotarem o debate acerca da amplitude do papel desempenhado pela Comissão no processo de construção de um pensamento latino-americano, embora tenha se saído vitoriosa, a Cepal enfrentaria diversos embates anos seguintes, tanto para se afirmar como agência de produção de conhecimento, como para propor projetos e ações diante dos processos de reordenação econômica, política e social na esfera mundial.

1.2.2. A trajetória da Cepal

Ricardo Bielschowsky, em seu artigo *Evolución de las ideas de la Cepal*, publicado em 1989, estabelece uma análise da importância da escola de pensamento cepalina para o desenvolvimento econômico e social da América Latina. Bielschowsky elenca algumas direções para a análise do pensamento da Cepal durante seus anos de atuação, primeiramente, o direcionamento estruturalista no qual foi constituído o pensamento cepalino, a partir da relação entre as nações já em pleno desenvolvimento na América Latina, e posteriormente, a mudança de enfoque da Cepal e sua busca pela inserção no âmbito internacional.

Bielschowsky (1998, p. 22), identifica as etapas do pensamento e ideias da evolução cepalina, por meio do seguinte percurso histórico:

- a) orígenes y años cincuenta: industrialización; b) años sesenta: “reformas para desobstruir la industrialización”; c) años setenta: reorientación de los “estilos” de desarrollo hacia la homogeneización social y hacia la diversificación pro exportadora; d) años ochenta: superación del problema del endeudamiento externo mediante el

²⁵ Ver a obra de Celso Furtado, *A fantasia organizada* (2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985).

“ajuste con crecimiento”; e) años noventa: transformación productiva con equidad.

De forma mais ampla, é possível identificar no quadro 1 abaixo a síntese do pensamento cepalino desde sua criação, contemplando a década de 1950 e o movimento em prol da industrialização, que o orientou até os anos de 1980. Com o panorama é possível visualizar o percurso de seu enfoque prático, após os anos de 1980, na consolidação de políticas para a ação produtiva.

Quadro 1 - Síntese do pensamento da Cepal

CUADRO I			
Síntesis de los elementos analíticos que componen el pensamiento de la CEPAL			
Elementos permanentes	Análisis histórico-estructuralista		
	Inserción internacional (centro-periferia y vulnerabilidad externa)	Condiciones estructurales internas (económicas y sociales) del crecimiento/progreso técnico, y del empleo/distribución del ingreso	Acción estatal
Períodos y temas			
1948-1960 (industrialización)	Deterioro de los términos del intercambio; desequilibrio estructural de la balanza de pagos; integración regional	Proceso de industrialización sustitutiva; tendencias perversas causadas por la especialización y la heterogeneidad estructural; inflación estructural y desempleo	Conducir deliberadamente la industrialización
1960 (reformas)	Dependencia; política internacional de reducción de la vulnerabilidad en la periferia	Reforma agraria y distribución del ingreso como requisito para redinamizar la economía; heterogeneidad estructural; dependencia	Reformar para viabilizar el desarrollo
1970 (estilos de crecimiento)	Dependencia, endeudamiento peligroso. Insuficiencia exportadora	Estilos de crecimiento, estructura productiva y distributiva y estructuras de poder; industrialización que combina el mercado interno y el esfuerzo exportador	Viabilizar el estilo que lleve a la homogeneidad social; fortalecer las exportaciones industriales
1980 (deuda)	Asfixia financiera	Ajuste con crecimiento; oposición a los choques del ajuste, necesidad de políticas de ingreso y eventual conveniencia de choques estabilizadores; costo social del ajuste	Renegociar la deuda para ajustar con crecimiento
1990-1998 (transformación productiva con equidad)	Especialización exportadora ineficaz y vulnerabilidad a los movimientos de capitales	Dificultades para una transformación productiva social eficaz	Ejecutar políticas para fortalecer la transformación productiva con equidad

Fonte: Bielschowsky (1998, p. 43).

Durante os anos de 1950, o pensamento da Cepal foi caracterizado pela expansão em prol da industrialização, pouco desenvolvida no espaço latino-americano, resultante da necessidade de reconstrução do pós-guerra. Na América Latina, o movimento durante a primeira década de atuação da Cepal consistiu no percurso visando a estratégia de integração econômica por meio da substituição de importações e o desenvolvimento do processo de industrialização. Segundo o secretário da Cepal, José A. Ocampo, em seu artigo intitulado *Cincuenta años de la*

cepal, publicado em 1998, os anos iniciais da Cepal presenciaram “[...] la realidad de una economía mundial hecha cenizas por el colapso del multilateralismo y del sistema financiero y el comercio internacionales durante los años treinta, y de la capacidad productiva europea durante la segunda guerra mundial” (OCAMPO, 1998, p. 11).

Dentre as contribuições da Cepal durante sua primeira década destaca-se a importância da construção de um referencial de pensamento latino-americano, que se verá de forma mais detalhada no próximo item. Além disso, enquanto escola de pensamento atuante, a instituição possibilitou a reflexão acerca da economia da América Latina, o que oportunizou propostas ideológicas e políticas para o desenvolvimento da região.

Já a década de 1960 foi marcada pela instabilidade no campo financeiro, pressões inflacionárias e implicações sociais oriundas do empobrecimento da população mediante a dificuldade de absorção da força trabalhadora dos agentes, acarretando severa insatisfação social. A polarização política²⁶ e as ações de enfrentamento entre nações acarretariam uma postura de “[...] diálogo con las posiciones políticas moderadas, situadas incluso a la derecha del espectro político, así como con el mundo de la diplomacia internacional, en varias áreas”. Além disso, “[...] la cepal de los años sesenta sería sobre todo un foro para debatir ideas críticas del proceso de desarrollo en curso[...].” (BIELSCHOWSKY, 1998, p. 30).

los diagnósticos cepalinos de “insuficiencia dinámica”, “dependencia” y “heterogeneidad estructural” apuntaban a agendas políticas semejantes de cuño reformista, es decir, la idea de que el patrón o estilo de desarrollo económico tendría que modificarse mediante una mejor distribución del ingreso y de profundas reformas, a saber, agraria, patrimonial, financiera, tributaria, educacional y tecnológica. Y entendían que para alcanzar todo eso se precisaba una profunda transformación política que incluyera en su centro la recuperación de la democracia en los países en que se habían instalado dictaduras militares (BIELSCHOWSKY, 1998, p. 30).

A constatação de certa postura de dependência, insuficiência e divergências estruturais, mostrou que a industrialização por si só não resolveria o problema de dependência, apenas o alteraria. Contudo, a Cepal defendeu o discurso de uma

²⁶ Como foi o caso da Revolução Cubana em 1959, que acarretou na postura receosa por parte dos Estados Unidos.

postura mais adequada quanto às formas diferentes de crescimento econômico por parte das nações.

A adoção de tal discurso foi evidenciada durante os anos de 1970, mediante a defesa de distintos estilos de crescimento econômico, homogeneidade social e busca pela expansão da produção e das exportações industriais. Contudo, a década esteve marcada por discursos divergentes entre o que era apresentado pela Cepal e os encaminhamentos empreendidos pelos países.

De acordo com Rodriguez (1981), a existência de diferentes estilos de crescimento acarretou no incentivo financeiro externo para o desenvolvimento do capital econômico²⁷ latino-americano, que resultou no endividamento e futuro processo de ajustamento financeiro, modificando drasticamente os cenários políticos, econômicos e sociais durante as décadas seguintes²⁸.

A década de 1980 esteve marcada por um cenário de mudança e ajustes. Segundo Bielschowsky (1998) os choques inflacionários e a perda cambial causaram um estado inflacionário que, atrelado à recessão, causou efeitos drásticos nas finanças do setor público já endividado pelos acordos e empréstimos por agências externas. Nesse momento, de forte predomínio da corrente liberal, o discurso internacional trazia arraigada a crítica à postura protecionista do Estado e ao setor econômico da América Latina. Além disso, criticava-se a postura adotada pelo impedimento do pleno funcionamento do livre mercado, o que afetaria a eficiência e o desenvolvimento. Assim, “[...] La culpa de los males del endeudamiento sería de ese Estado irresponsable y del modelo de industrialización proteccionista, incapaz de generar importaciones sin recesión y desvalorizaciones cambiarias, debido a que era ineficiente y cerrado al progreso técnico” (BIELSCHOWSKY, 1998, p. 34).

O endividamento como via para o crescimento dos países já indicava perigo. A década de 1980, definida pela Cepal como década perdida, começou a dar sinais de crise na metade dos anos de 1970, o que se efetivou severamente na década de 1980.

²⁷ O termo capital econômico é utilizado no referencial bourdieusiano para referir-se a posse ou não de recursos econômicos por parte de agentes ou campos.

²⁸ Acerca destes pontos ver: RODRIGUEZ, Octávio - Teoria do Subdesenvolvimento da Cepal. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

Com os caminhos abertos ainda na década que a antecedeu, nos anos de 1990, foram marcados por um contexto histórico de “recomeço” perante a “década perdida” de 1980. Uma forte intervenção internacional, como consequência do endividamento de algumas nações, tomou conta dos âmbitos políticos e econômicos. A renegociação das dívidas e a contratação de novos financiamentos e a baixa estabilização financeira caracterizaram os anos seguintes. Entre as reformas empreendidas destaca-se a gradativa “[...] abertura comercial y financiera, la privatización y la flexibilización laboral.” (BIELSCHOWSKY, 1998, p. 40).

Outra modificação de importante impacto foi a configuração de um novo modo de ação por parte dos agentes e de suas relações com o Estado, marcado por anos de uma tática intervencionista, mas que nesse momento assumiu uma nova configuração. A Cepal durante os anos de 1990 acabou por apoiar as Reformas do Estado propostas para o período pelas economias dominantes, alegando a defesa de uma ação reformadora que objetivaria o desenvolvimento por meio da abertura dos mercados e inserção no processo de globalização.

Logo no início da década de 1990 tal reorientação se legitimou na forma de um documento que coordenaria as ações e direcionamentos da Comissão. O documento intitulado *Transformação produtiva com equidade: a tarefa Prioritária do Desenvolvimento da América latina e Caribe nos Anos Noventa*, produzido pela Cepal em 1990 e coordenado por Fernando Fajnzylber, já traria sinais dos desafios que deveriam ser enfrentados na década seguinte, salientando o processo de industrialização latino-americano e propondo uma forma de industrialização por meio da eficiência e criatividade. Tratava-se da sistematização do pensamento cepalino frente ao processo de reformas e a ação do Estado perante o processo de reordenamento econômico e político dos países. Segundo Bielschowsky (1998, p. 41), “El documento inaugural del período asienta la estrategia cepalina en la conquista de una mayor competitividad internacional ‘auténtica’, basada en la incorporación deliberada y sistemática del progreso”.

O documento propôs uma maior abertura econômica e expansão do setor de exportação para assim promover o progresso técnico e a produtividade, sem deixar de lado a busca pelo crescimento e a equidade. O discurso pela busca da equidade, que será retomado nos demais trabalhos da Cepal nos anos seguintes, permanecerá como o maior desafio posto à conjuntura que se constituiu, já que

requer mudanças significativas do aumento da produtividade e da renda dos trabalhadores.

Para Bielschowsky (1998, p. 39), os textos produzidos pela Cepal na década de 1990 já sinalizavam uma estratégia que “[...] incluiria una política de abertura comercial que no se encuentra en la cepal de antes”. Faziam parte desta nova configuração a atenção à tendência de globalização produtiva, tecnologias e a biotecnologia. A atenção voltava-se cada vez mais para a ampliação e atribuição de valor intelectual ao produto que era produzido e exportado. Diante de tal reconfiguração de ordem econômica, a Cepal permaneceria atuando como instituição proponente das reflexões acerca da nova ordem produtiva, orientada pelos grupos dominantes, como fizera historicamente.

Observa-se que a Cepal retomou a discussão com relação ao desenvolvimento e ao progresso técnico na América Latina, a partir dos modelos de estruturas produtivas, no entanto a fez a partir de uma perspectiva de abertura para o mercado internacional e seus processos modernizantes em detrimento da insuficiência de crescimento produtivo sustentável, o que ocorreu de forma distinta da que fora empregada durante as décadas de 1950 a 1980. De modo resumido, a Cepal modificou sua estratégia dos anos iniciais após sua criação, que consistia em investigar as mudanças econômicas e sociais do espaço social latino-americano, que segundo Bielschowsky (1998) resultaram em programas e políticas intervencionistas e de desenvolvimento ativas na região, para orientar-se com base nas mudanças estruturais do sistema produtivo, fruto de um novo modelo econômico que passou a vigorar mais evidentemente na década de 1990.

1.2.3. A Cepal e a materialização de um pensamento latino-americano

A Cepal se constituiu no cenário latino-americano como órgão que se relacionava com as políticas econômicas internacionais dos países centrais ao contexto socioeconômico da América Latina. Consolidou-se inicialmente pautada no

pensamento Keynesiano²⁹ e no referencial estruturalista, sendo influenciada, anos mais tarde, por outras teorias econômicas internacionais, predominantemente pautadas na teoria neoliberal. Fruto de um processo histórico, a Comissão esteve por mais de seis décadas envolta no processo de elaboração da análise da conjuntura latino-americana que culminou na consolidação de um pensamento originariamente latino, com base em sua produção teórica e intelectual.

O pensamento econômico da Comissão, conforme foi abordado na primeira parte deste tópico, esteve orientado pela busca de um processo objetivo de industrialização do espaço latino-americano, pautado na substituição das importações, como se havia feito até o momento. Mediante a etapa de desenvolvimento enfrentada a partir dos anos de 1980, constata-se a concepção de um processo de transformação produtiva com equidade, apoiado, dentre outros fatores, no discurso de valorização macroeconômica e também do desenvolvimento pleno dos demais campos da sociedade.

Sua ação, para além da sistematização de estratégias para busca do desenvolvimento econômico da região latino-americana, consistiu em problematizar questões relacionadas ao processo econômico que possibilitaram conceber metodologicamente uma visão integral das etapas e ações, permitindo refletir acerca do pensamento intelectual de pesquisadores latino-americanos atrelados às estratégias de desenvolvimento econômico para a América Latina. A soma de suas ações permitiu estabelecer a construção de uma identidade para o espaço latino-americano por meio da análise da realidade regional por agentes inseridos nesta mesma realidade, comprometidos com a busca pela compreensão do espaço, para que pudessem projetar ações efetivas de desenvolvimento.

Consistiram em exemplos de materialização do pensamento latino-americano pela Cepal o desenvolvimento de levantamentos científicos acerca da situação econômica da região e sua sistematização. Como expressões desta construção intelectual realizada pela Cepal, pode-se destacar os documentos e relatórios que

²⁹ Sobre isso, ver o clássico de John Maynard Keynes, *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, publicado em 1936, disponível no Brasil no volume sobre o autor da coleção *Os Economistas* (1985).

orientariam³⁰ o pensamento cepalino e que foram organizados por Ricardo Bielschowsky na já mencionada obra *Evolución de las Ideas de la Cepal*.

Dentre os documentos que avaliam a produção intelectual da Cepal, destaca-se o material escrito por Raúl Prebisch. O economista argentino aceitou preparar, a convite da Cepal, um estudo acerca da situação econômica latino-americana. O relatório de Prebisch, intitulado *O desenvolvimento econômico da América Latina e seus principais problemas*, produzido em 1949, consistiu no primeiro documento com ideias sistematizadas a ser produzido pela Cepal. O documento, incorporado como expressão da concepção da Comissão, foi amplamente aceito e discutido por intelectuais e acadêmicos latino-americanos. Além de trazer uma discussão distinta das já estabelecidas no campo intelectual, geralmente sistematizadas por agentes e órgãos economicamente desenvolvidos, como EUA, o estudo apresenta dados e construções argumentativas para estabelecer um panorama da situação econômica na América Latina.

Conforme Prebisch (1998, p. 129),

[...] nos encontramos con un conocimiento precario de la estructura económica de nuestros países, su forma cíclica de crecer y sus posibilidades. Si se logra realizar su investigación con imparcialidad científica y estimular la formación de economistas capaces de ir captando las nuevas manifestaciones de la realidad, previendo sus problemas y colaborando en la busca de soluciones, se habrá hecho un servicio de incalculable importancia para el desarrollo económico de la América Latina (PREBISCH, 1998, p. 129).

O relatório de Prebisch foi de fundamental importância para o reconhecimento da necessidade de se empreender estudos propositivos acerca da realidade latino-americana e, como consequência disso, atribuir significado relevante ao trabalho da Cepal.

O economista Celso Furtado, que trabalhou nos anos iniciais na Cepal e que contribuiu para a apropriação do pensamento cepalino³¹ no Brasil, descreve em seu

³⁰ Para mais informações a respeito dos materiais produzidos pela Cepal, Ver o volume I e II da obra Cepal. Cincuenta años de pensamiento en la Cepal – Textos seleccionados. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1998.

³¹ Celso Furtado traduziu para o português o material produzido por Raúl Prebisch, logo após sua divulgação na Conferência das Nações Unidas em Havana, no ano de 1950. Isso permitiu que o pensamento cepalino repercutisse rapidamente no Brasil, o inverso do que ocorreu em outros países, nos quais o material foi incorporado na mesma lentidão que se propagam os documentos oficiais (FURTADO, 1985).

livro de histórias das ideias sobre o debate em torno do subdesenvolvimento, intitulado *A Fantasia Organizada*, de 1985, o debate em torno do papel que a Comissão assumiria em seus primeiros anos de ação na América Latina. Segundo Furtado (1985, p. 108) “se a Cepal era indesejável de nascença, passava a ser perigosa sob uma liderança de crescente nas esferas políticas e intelectuais da região”.

Com o olhar mais apurado à obra de Furtado, é possível notar o interesse em aproximar a Cepal de um núcleo e estudo sociológico, com base no reconhecimento da inserção da produção intelectual da Comissão do meio acadêmico. Esta relação, a Cepal veio a estabelecer ao longo de seus trabalhos, constituindo-se como um espaço de investigação e formação profissional e científica.

Outros importantes meios de divulgação da Cepal foram os cursos ofertados pela Comissão e as publicações empreendidas pelos *Cuadernos de la Cepal* e a *Revista Cepal*. No âmbito das divulgações do pensamento e produção intelectual, faz-se referência aos cursos de formação econômica e estatística³². Estes cursos foram ofertados pelo Instituto Latino-americano e do Caribe de Planificação Econômica e Social (ILPES), instituição permanente, desde sua criação na década de 1960. O objetivo consistia em formar agentes, por meio da oferta de uma série de cursos, a fim de propagar a concepção de planejamento estatístico e econômico e para prepará-los para ocuparem funções especializadas de trabalho na Cepal.

Observa-se, pela aceitação que tiveram, que os cursos ofertados pela Comissão também foram responsáveis pela propagação e divulgação do pensamento cepalino, ultrapassando as fronteiras do meio acadêmico, permitindo o acesso amplo da produção intelectual da Cepal. É interessante mencionar que ainda hoje tais cursos são oferecidos, embora em formatos e abordagens distintas, adequadas ao novo contexto tecnológico, político, ideológico e paradigmático da instituição – tendo, por isso, perdido a relevância no pensamento latino-americano se comparado com os outros tempos.

Ainda no âmbito dos instrumentos de propagação do conhecimento produzido, *Os Cuadernos de la Cepal*, se constituíram como um espaço para debates de temas contextuais na América Latina, sendo produzidos desde 1973, por pesquisadores e pela própria Comissão. As edições dos *Cuadernos* foram emitidas

³² Para mais informações acerca dos cursos ofertados, acessar o site da Cepal, disponível no endereço <http://www.cepal.org/es/courses/past/work-area/8190>.

até 2013, quando foram fundidos com a coleção Libros de la Cepal, de circulação em processo.

Destaca-se também a *Revista de la Cepal*, como meio de sistematização das produções de intelectuais da Cepal e difusão. A Revista contava como autores principais, pesquisadores e demais grupos convidados. Foi fundada em 1976 e permanece ainda hoje com circulação de três edições ao ano.

Ressalta-se, também, sua importância para a formação de agentes pesquisadores engajados no exercício de refletir acerca da problemática latino-americana. Embora a Cepal não tenha sido concebida como uma instituição acadêmica, com objetivo final de produzir conhecimento³³, conforme foi elencada no primeiro item deste trabalho, ela se firmou como uma instituição importante para o pensamento científico latino-americano, consolidando-se em meio a um cenário de escassez de produção acadêmica.

Com a criação da Comissão, logo de início foi possível estabelecer mecanismos para a investigação da situação econômica, a partir do levantamento próprio feito pela instituição. Já em 1949, era possível conceber propostas de estudos, bem como a sistematização de apontamentos evidenciados com base na análise dos dados. Parte deste cenário é retratado por Celso Furtado (1985, p. 87), quando escreveu que “[...] de todos os lados surgiram indícios de que as ideias avançadas nos estudos da Cepal estavam penetrando, suscitando reações, em geral favoráveis”. De forma mais expressiva, o debate em torno do trabalho da Cepal pode ser evidenciado, por exemplo, pela reflexão metodológica que o economista estabelece a partir de um estudo acerca a profundidade da indústria têxtil algodoeira. Conforme Furtado (1985),

Alguns trabalhos setoriais começavam a frutificar. Em começo de 1949 se iniciara um estudo em profundidade da indústria têxtil algodoeira em um conjunto de países que incluía o Brasil. Contrataram-se os serviços de uma firma norte-americana de engenharia para fiar padrões de medida da profundidade da mão-de-obra, isolando os fatores que mais significativamente respondiam por seu nível. Considerável massa de informações começou a afluir, enviada pelas equipes que estagiavam nas fábricas. Já não se tratava de trabalhar com informações de segunda mão, de confrontar-se a critérios preestabelecidos. Dispunha-se agora de

³³Seu principal foco não era o meio acadêmico, mas os *policy makers*, responsáveis pelas formulações e decisões políticas na América Latina. (PORTO, 2000).

radiografias precisas de dezenas de fábricas têxteis para observá-las a nosso belo prazer. (FURTADO, 1985, p. 87. grifo nosso).

Na descrição acima, para além do entusiasmo de Celso Furtado, observa-se a preocupação em desenvolver análises precisas, com base em sistemas de medida estabelecidos mediante as especificidades das instituições latino-americanas.

A partir deste exemplo de trabalho realizado pela Cepal, é possível estabelecer outros dois temas de reflexão que permitem pensar a contribuição da instituição cepalina no núcleo da formação do pensamento latino-americano. São eles: o trabalho de sistematização das reflexões e produções intelectuais acerca da situação econômica, já anteriormente posta, no espaço da América Latina; e a possibilidade de solicitar estudos encomendados de temas, como o importante estudo do subdesenvolvimento regional.

A produção de conhecimento, por meio de indagações, reflexões e até mesmo estudos por parte de especialistas não foi, necessariamente, a contribuição inédita da Cepal. A Comissão consistiu na instituição que materializou a ideia de América Latina, ao reivindicar a noção em sua nomenclatura, a fim de definir o espaço social latino-americano³⁴. Para além de tal herança, a instituição contribuiu de forma inédita com o cenário social ao reunir, condensar e sistematizar as reflexões e produções acadêmicas de pesquisadores e intelectuais latino-americanos. Pode-se dizer que ela atuou como um campo de ressonância para toda América Latina, ao não mais importar soluções para seus principais problemas, mas propor a investigação da realidade socioeconômica e assim contribuir em longo prazo com a formulação de uma ideia latino-americana.

Portanto, não cabe afirmar que a Cepal tenha tido apenas o papel de produzir conhecimento científico, mas em servir como um campo de valorização e incentivo à produção teórica legitimamente latino-americana. Como exemplo, embora já citado anteriormente³⁵, pode-se resgatar a sistematização acerca do subdesenvolvimento da região, que nas palavras de Celso Furtado (1985, p. 95) consistiu na “[...] apresentação mais completa o que se veio a chamar de pensamento da Cepal”, com

³⁴ Pode-se dizer que para além da apropriação do termo, inicialmente contido nos primeiros escritos franceses e norte-americanos acerca do espaço social da América do Sul, a legitimação da Cepal permitiu a possibilidade de atribuir significado ao conceito, a partir da representação social do que implica ser latino-americano.

³⁵ Ver O relatório de Raúl Prebisch, de 1949, intitulado O desenvolvimento econômico da América Latina e seus principais problemas.

repercussão que pode ter-lhe possibilitado sua sobrevivência, após os três anos de trabalho propostos em sua resolução de criação.

Vale ressaltar ainda que a Cepal esteve profundamente relacionada com a Organização das Nações Unidas (ONU), a quem esteve subordinada desde seu projeto de criação, como a própria manutenção e o financiamento, refletindo o discurso da Organização, a quem respondia. Marca significativa dessa relação está no redirecionamento do referencial teórico produzido pela Comissão, principalmente no pós 1990, que acabou sendo alvo de profundas críticas no campo educacional, por seu posicionamento de refletir a agenda das agências internacionais³⁶, com base no discurso neoliberal de transformação produtiva e equidade.

Com base nas questões que foram descritas neste item, acerca do papel desempenhado pela Cepal em meados do século XX, é difícil atribuir significado menor para a Comissão, do que a de uma instituição fundamental para o delineamento da materialização e delimitação de um pensamento latino-americano. Contudo, não se trata de assumir um discurso em prol da Comissão, haja vista que segundo Bourdieu (1989), as posições que orientam os agentes em um campo e disputa, mesmo que pareçam desinteressadas, possuem um interesse implícito, uma motivação que se sustenta de acordo com o que move o agente no campo. Implica em compreender o que mobiliza os agentes naquele determinado campo para assim determinar o que o interesse de suas escolhas, ações e tomadas de posição.

Portanto, conclui-se que o trabalho realizado pela Cepal permitiu que durante os anos iniciais de sua criação, fossem sistematizados importantes estudos e análises da condição de subdesenvolvimento da América Latina, consistindo, este feito, numa de suas maiores contribuições para os campos culturais e educacionais. Além disso, a Comissão teve importância ímpar para a formulação de uma ideia de espaço latino-americano, firmado tanto pela legitimação do conceito América Latina, que atribuíra nome à Cepal, como pela relevância do órgão frente sua materialização. Contudo, não deixou de agir estrategicamente, seguindo as diretrizes teóricas conforme as quais havia sido criada e esteve vinculada, como a ONU. Isso se mostrou de modo evidente no percurso histórico da Comissão e na análise da mudança de perspectiva e concepção norteadora durante meados de suas seis décadas de trabalho.

³⁶ Ver PERRONI, V. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

No próximo capítulo, será retomada a discussão em torno da Cepal para discutir o processo histórico de integração na América Latina. Também consistirá como um objetivo do tópico, contemplar a categoria de Integração e seu viés econômico, cultural e social.

2. AS EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Busca-se, neste segundo capítulo, apresentar e discutir o conceito de integração, a fim de analisar a experiência latino-americana de integração econômica regional e a progressiva inserção da Educação como mecanismo de integração entre nações. Para isso, primeiramente discute-se a integração a partir de sua definição conceitual, problematizando-a e localizando-a no cenário latino-americano. Posteriormente, apresenta-se historicamente os modelos de integração econômica estruturados na América Latina com vistas para a Alalc, Aladi e o Mercosul, atentando-se para a experiência internacional, como foi o caso da Comunidade Europeia (CE) e o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta).

Em um terceiro momento, busca-se localizar a inserção da Educação como mecanismo para a integração regional. Além disso, analisa-se a formação do SEM, a partir de sua estruturação e das ações previstas em seus planos de ação, na tentativa de investigar qual cenário político, econômico e social que culminou na iniciativa brasileira de organizar e construir uma universidade para a integração latino-americana.

2.1. A Integração latino-americana

Durante a construção do primeiro capítulo desta tese, a análise da criação e a trajetória da Cepal permitiu retratar o processo de materialização de um conceito de América Latina. Observa-se, que a Cepal desempenhou um papel importante para o desenvolvimento latino-americano, bem como para a materialização de um conceito de América Latina cunhado por agentes pertencentes a este espaço. Resguardadas as diferenças entre sua atuação nos períodos de 1950 a 1970 e dos desdobramentos após 1980³⁷, nota-se nas primeiras iniciativas da Cepal o emprego

³⁷ O projeto da Comissão deparou-se nos anos seguintes com distintas impossibilidades para que a integração econômica regional se efetivasse, tanto pelas limitações culturais e sociais das nações latino-americanas, como pela efetivação econômica e política, que provocou seu paulatino enfraquecimento. Entre 1980 e 1990, com a nova abertura comercial e a reaproximação dos países

de uma ação econômica desenvolvimentista do espaço social latino-americano que visava a integração entre países centrais e periféricos³⁸.

Conforme Haffner (2002), a ação da Cepal, em seus primeiros anos de criação, esteve pautada pela premissa de desenvolvimento econômico por meio da integração regional. Constatado o baixo desenvolvimento dos países latino-americanos acarretado pelo fato dos países periféricos concentrarem suas forças na produção e exportação de produtos básicos como importadores de bens de alto valor agregado, a Comissão propôs uma ação de incentivo à substituição de importações a fim de desenvolver o espaço social latino-americano. Com esse intuito, buscou-se promover políticas de integração regional como parte de um projeto maior para enfrentar o baixo crescimento comercial e o cenário de desigualdades salariais.

Desse modo, inicialmente, a integração proposta pela Cepal, em meados de 1950, apresentou-se como estratégia para superar o fraco desenvolvimento econômico da região, passando a caracterizar-se como parte de um processo de busca pelo desenvolvimento econômico. Identificava-se na América Latina um cenário propício para a integração, considerando os fatores linguísticos e históricos do espaço. Entretanto, certas características como a longa trajetória histórica de exploração por parte dos países e as práticas econômicas que aqui se estruturaram, representado pelo papel periférico ocupado pelo espaço latino-americano diante das demais economias mundiais, também implicaram em empecilhos para a integração.

Nas décadas seguintes, mais especificamente entre os anos de 1970 e 1980, as ações integracionistas permaneceram enfraquecidas no espaço social latino-americano³⁹. De modo significativo, a crise no âmbito das relações econômicas mundiais vivenciadas no início de 1980 deixou transparecer a ausência de articulação econômica da América Latina, o que facilmente comprometeu o encaminhamento das ações integracionistas propostas.

latino-americanos pelo viés da cooperação econômica, há uma reformulação das ações de integração regional proposta pelo emprego de um regionalismo aberto por parte da Comissão (TAVARES, 1998).

³⁸ Houve nesse período a criação da Alalc; a formação do Mercado Comum Centro-americano (MCCA); O Pacto Andino e a formação da Comunidade Caribenha (Caricom).

³⁹ Destaca-se a crise política e econômica global da década de 1970 - que refletiu economicamente e politicamente nos países do espaço latino-americano. Ressalta-se a crise do petróleo, o crescimento da dívida externa dos países e a diminuição dos empréstimos feitos por agências internacionais, que acarretaram na crescente dependência das nações.

No início de 1990, período de reordenação do pensamento cepalino, o que se apresentou foi o incentivo à integração pautada na proposta econômica de um regionalismo aberto. Conseqüentemente, houve a abertura para uma nova configuração econômica que possibilitou retomar o ideal de integração, enfraquecido durante a década de 1980. O ideário integracionista volta ao centro do debate, agora pautado pelo ideário de abertura de mercado e conseqüente necessidade de uma integração com base na cooperação e globalização. Tais acontecimentos acabaram por favorecer a criação de um mercado comum e um espaço de livre comércio⁴⁰ latino-americano, conforme a discussão seguinte.

2.1.1. Uma ideia de integração

A expressão denominada integração, que permeia este trabalho, apresenta-se como conceito chave para compreender as complexas bases que compõem as relações econômicas, políticas, culturais e sociais no âmbito do espaço social da América Latina. Embora se discuta nesta tese a ação e o projeto da Unila para a integração educacional, é preciso destacar que os processos de integração no campo educacional, quase sempre, ocorrem pelas bases da integração econômica, tomando a integração educacional como uma etapa avançada do processo de integração econômica entre países. Portanto, para que seja possível compreender a complexidade do processo de integração educacional proposto pela Unila, entende-se como necessário analisar o processo de integração, atentando-se para sua terminologia, bem como sua consolidação no espaço da América do Sul e América Latina.

A Constituição Federal (CF) brasileira de 1988 preconiza em sua redação⁴¹, especificamente no item que estabelece seus princípios fundamentais, a integração como meio para a formação de uma comunidade latino-americana (BRASIL, 1988). Assim como a integração apresenta-se no texto da Constituição brasileira de 1988,

⁴⁰ A criação de um mercado comum como etapa para o processo de integração será tema de reflexão nos dois itens seguintes.

⁴¹ Em seu texto, no Artigo 4, parágrafo único, "A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações". (BRASIL, 1988).

demais países que compõem a América Latina fazem menções diretas ou indiretas, em suas constituições, a respeito do tema integração⁴². Dessa forma, cabe a indagação a respeito de qual seria esta integração? Trata-se apenas de um processo econômico ou insere-se em demais âmbitos?

Na tentativa de responder tais indagações, observa-se o emprego do termo integração, prioritariamente, localizado como parte das principais revisões bibliográficas e discussões que permeiam a literatura do campo econômico. Teoricamente, conforme Belassa (1961), Laredo (1998), Mello (1996) e Pasquino (1998), o termo consiste em uma denominação, por vezes apropriada pelo campo econômico e político, utilizada para determinar a inserção de ações financeiras e comerciais entre países que compunham o espaço social e que detenham potencial para parcerias econômicas com outros países.

Desse modo, apresenta-se nesta sequência, duas perspectivas importantes, porém distintas, do conceito de integração. A elaborada por Gianfranco Pasquino (1998), que focaliza o processo de integração a partir das categorias de integração territorial, integração nacional e de integração social. E a perspectiva de Béla Belassa (1961), composta pela análise dos níveis e estágios da integração, e que toma como exemplo a formação da zona de livre comércio, união aduaneira, mercado comum, união econômica e a integração econômica total.

No Dicionário de Política, o conceito de integração é apresentado por Pasquino (1998, p. 632), como o ato que busca a “superação das divisões e rupturas e a união orgânica entre os membros de uma organização”. Pensada pelo autor como parte de uma relação que envolve o Estado, a integração pode ser interpretada como uma condição e assim envolver níveis de integração, com maior ou menor participação dos campos econômicos ou políticos.

Conforme Pasquino (1998), a mesma integração também pode apresentar-se como um processo. Nele, os níveis de interação e demais encaminhamentos são fundamentais e os elementos presentes e responsáveis pelo processo de integração perpassam pelo pleno desenvolvimento e controle exercido pela instituição. Para que seja possível identificar o nível do processo de integração, a autonomia por parte da instituição ou campo envolvido no processo de integração consiste em um

⁴² Para maior aprofundamento acerca da integração nas constituições ver: Constituição da Argentina de 1994, Constituição do Paraguai de 1992, Constituição da Bolívia de 1995, Constituição do Uruguai de 1997, Constituição do Chile de 1980 e a Constituição da Venezuela de 1999.

aspecto de fundamental importância. Destaca-se o controle e a violência simbólica que são exercidos no campo, atrelado à importância da autonomia, do poder econômico que detém e emprega e sua representação identitária e dominante perante os agentes e demais instituições e órgãos envolvidos.

O nível de Integração pode ser mensurado, tendo como referência três parâmetros: uma organização é tanto mais integrada quanto mais consegue controlar os instrumentos coercitivos e impor a observância das normas e dos procedimentos dela emanados; é tanto mais integrada quanto mais controla as decisões relativas à distribuição dos recursos; e, por último, é tanto mais integrada quanto mais constitui o centro de referência e de identificação dominante para os membros da própria organização (PASQUINO, 1998, p. 632).

Pasquino (1998) destaca ainda a subdivisão do processo de integração, incorporando três processos distintos, e que permitem analisar o processo de integração pelo viés econômico e social. São eles: a integração territorial, a integração nacional e a integração social. No âmbito territorial, a integração tende a representar “o processo pelo qual o controle do poder de um grupo consegue se estender sobre a totalidade de um território antes fracionado” (PASQUINO, 1998, p. 633). Neste processo, a integração move-se permeando os espaços territoriais e transferindo o poder dos grupos regionais para a esfera central. Seu objetivo perpassa pela formação de um grupo central dominante e pela formação de setores uniformes e fortalecidos.

Ainda no processo de integração territorial, observam-se distintos movimentos presentes em um mesmo processo. Se o mesmo ocorre conforme o modelo de conquista, geralmente possibilitado pela posição dominante e detentora do capital econômico, o processo geralmente está envolto em uma imposição arbitrária e acabam por sobrepor as distintas características culturais, sociais, linguísticas e étnicas das regiões dominadas ao impor seu referencial arbitrário. No modelo de fusão, embora ocorram mais lentamente, as semelhanças culturais, linguísticas e étnicas acabam por favorecer as aproximações. Quando a integração ocorre por irradiação, embora lento, esta é determinada pela identificação característica apresentada no modelo de fusão, e pela presença de certos elementos identitários aceitos pelos grupos envolvidos (PASQUINO, 1998).

Já no âmbito da integração nacional, ou processo de construção de nação, “[...] diz respeito ao processo de criação de uma identidade comum a todos os

grupos étnicos, linguísticos, religiosos e regionais, a fim de que se sintam parte da mesma comunidade política” (PASQUINO, 1998, p.633). A integração nacional é diretamente influenciada pela forma como ocorreu a integração do território.

Enquanto o processo de Integração "territorial" consiste essencialmente na imposição de obediência, o processo de Integração "nacional" consiste na aceitação, por parte da população, das ordens provenientes das autoridades centrais, por serem consideradas legítimas. (PASQUINO, 1998, p. 634).

O terceiro tipo de integração destacado por Pasquino (1998, p. 634) refere-se à integração social. Segundo o autor, “o tipo de Integração que definimos como ‘social’ refere-se à superação da distância entre *elites* e *massas*, entre governantes e governados”. Consiste na aceitação dos dominados da dominação exercida por parte dos dominantes, neste caso o governo, fazendo com que a aproximação entre massa e elite dependa diretamente da liderança e de seu direcionamento de recursos econômicos na tentativa de superar a distância.

Dentre estes tipos possíveis de integração, outro processo que requer atenção é a integração política. Sensível às influências internas e externas e ao jogo em disputa no campo financeiro, a integração política ainda tem se projetado no espaço social como um processo de difícil trato, evidenciando as relações de disputa e dominação entre territórios e repercutindo no estabelecimento de processos que permitam a integração. Ainda que a integração ocorra no âmbito econômico ela não deixa de possuir um fator político implícito.

Para Laredo (1998), a integração supõe uma decisão política, pois a decisão de buscar integrar-se, com quem integrar-se, como integrar-se e para que integrar-se é necessariamente uma tomada de posicionamento político.

Conforme Bourdieu (2001, p. 101), além das características financeiras e comerciais do campo econômico, uma série de fatores pertencentes à questão territorial, política e social necessitam serem observadas no processo de integração. A integração “[...] longe de acarretar, como se poderia acreditar, um processo de homogeneização, são acompanhadas ao mesmo tempo de uma concentração de poder, que pode ir até a monopolização, e de um alijamento de parte da população assim integrada”.

De modo mais específico, pode-se dizer que a integração pressupõe o estabelecimento de relações de poder e dominação. Tal fato se torna mais evidente quando o processo de integração está ligado a países com uma composição heterogênea, ou quando efetiva-se entre campos desiguais. Isso ocorre, segundo Bourdieu (2001), quando o processo de integração no âmbito econômico tende a desfavorecer as questões regionais e nacionais para se estabelecer e adotar medidas entre países do bloco. Tal fenômeno se aplica ao processo de integração mais recente, que emprega, para além de outras medidas, as políticas de ajuste estrutural.

A integração no campo econômico mundial tende a enfraquecer todos os poderes regionais ou nacionais, e o cosmopolitismo formal de que ela se arma – desacreditando todos os outros modelos de desenvolvimento, sobretudo nacionais, desde logo condenados como nacionalistas – deixa os cidadãos impotentes diante das potências transnacionais da economia e das finanças. As políticas ditas de ‘ajuste estrutural’ visam garantir a integração dentro da subordinação das economias dominadas; isso, reduzindo o papel de todos os mecanismos ditos ‘artificiais’ e ‘arbitrários’ da regulação política da economia associados ao Estado social, única instância capaz de se opor às empresas transnacionais e às instituições financeiras internacionais, em benefício do mercado dito livre, por um conjunto de medidas convergentes de desregulamentação e privatização, tais como a abolição de todas as proteções do mercado doméstico e o relaxamento dos controles impostos aos investimentos estrangeiros (em nome do postulado darwinista segundo o qual a exposição à concorrência tornará as empresas mais eficientes) (BOURDIEU, 2001, p.112).

Azevedo (2014, p. 31) afirma em relação ao processo de integração que, “metodologicamente, a integração regional significa a reconfiguração em escala ampliada – regional – dos campos sociais”. Isso se dá de modo que “os atores sociais dos campos específicos nacionais passam a agir e a interagir em espaços regionalmente integrados, competindo, lutando, fazendo alianças, cooperando, disputando objetos e obedecendo a regras comuns de conduta”.

Ainda no que tange ao conceito de integração, a obra *Teoria da integração econômica*, do economista Béla Belassa, publicada em 1961, permite estabelecer a conceituação de integração a partir do viés econômico. A análise, pautada na leitura econômica do processo de integração servirá como base para a análise da formação de um espaço de integração econômica da América Latina, o Mercado Comum do

Sul. Auxiliará, também, na investigação da conformação de um espaço educacional, inserido neste mercado comum, visando o desenvolvimento do setor educacional atrelado à integração regional.

Nas palavras de Belassa (1961, p.13), a palavra integração consiste na “junção de várias partes num todo”. No campo econômico, especificamente, o conceito assume um significado difuso. Nesse sentido, o autor discute a integração também como um processo e uma situação. Enquanto um processo propõe “[...] medidas destinadas à abolição de discriminações entre unidades econômicas de diferentes estados; como situação pode corresponder a ausência de várias formas de discriminação entre economias nacionais”.

Ao que se refere à ação do processo de integração econômica, Belassa (1961, p. 13) salienta que ele não acontece de modo uniforme. O autor evidencia seus distintos estágios e graus de desenvolvimento em um determinado espaço, como é o caso da zona de livre comércio, união aduaneira, mercado comum, união econômica e integração econômica total. Em uma zona de livre comércio, etapa inicial da integração econômica, ocorre que “[...] os direitos (e as restrições quantitativas) entre os países participantes são abolidos”, possibilitando que os países estabeleçam suas pautas em relação aos países que não são membros. Ele se constitui a partir de acordos econômicos centrados no fortalecimento das relações comerciais entre os países envolvidos.

Já a união aduaneira, etapa posterior à criação da zona de livre comércio, implica na “[...] supressão das discriminações no que se refere aos movimentos de mercadorias no interior da união, a igualização dos direitos em relação ao comércio com países membros” (BELASSA, 1961, p. 13). Para que isso ocorra, passa a ser estabelecida entre os países membros uma Tarifa Externa Comum (TEC) que estabelece uma taxa quanto ao que é importado dos países não membros.

Quanto ao que se refere ao mercado comum, nível mais avançado do processo de integração econômica, há não apenas a abolição de restrições comerciais como, nas palavras de Belassa (1961, p. 13) “[...] as restrições aos movimentos de factores produtivos”. Isso ocorre pelo compartilhamento de políticas de regulamentação pelos países, o que possibilita a livre circulação de produtos, serviços, capital econômico e também de agentes.

A união econômica diferencia-se do mercado comum por “[...] associar a supressão de restrições aos movimentos de mercadoria e factores com um certo grau de harmonização das políticas econômicas nacionais”. Consiste em “[...] uma forma a abolir as discriminações resultantes das disparidades existentes entre essas políticas” (BELASSA, 1961, p. 13). Assim, consiste em um movimento fundamental para a integração, coordenando medidas econômicas e estabelecendo uma política, bem como uma moeda comum.

A integração econômica plena ou total consiste na etapa final do processo de integração. Trata-se da unificação de políticas econômicas, monetárias, sociais e fiscais anticíclicas, exigindo assim a materialização de uma autoridade supranacional, que estabeleça e determine as decisões dos estados pertencentes a este grupo (BELASSA, 1961).

Conforme Mello (1996, p. 228), no âmbito econômico e prático, a integração acaba por se caracterizar por meio da “[...] liberdade de captação e aplicação de recursos nos países a serem integrados, sem quaisquer constrangimentos ou barreiras”. Favorece-se, portanto, a livre circulação de capitais e a formação de instituições financeiras para implementar tal processo. Embora não consista em uma forma acertada para garantia das regras impostas no modelo de integração, é necessária a elaboração de bases e normas jurídicas que direcionem e legitimem este processo.

Os fatores econômicos mais importantes para estimular a integração financeira entre países são os fluxos de comércio e os investimentos em capital. Os fluxos comerciais e de investimento, para se expandirem, dependem de suporte bancário na forma de disponibilidade de fundos, de serviços de transferências entre diferentes praças, além de serviços financeiros diversos de apoio às operações. Por outro lado, desenvolvimento financeiro exerce um benefício recíproco sobre o sistema econômico, pois ao cumprir as funções de transformação de prazos e volumes e de diversificação de riscos, estimula a formação de poupanças e viabiliza a realização de investimentos, ampliando o potencial de crescimento das economias envolvidas (MELLO, 1996, p. 229).

Outro aspecto importante envolto no processo de integração insere-se nos demais impactos provocados pelo processo. Atenta-se para as consequências quanto às áreas com menor desenvolvimento econômico e o processo de distribuição de recursos entre países membros. Por se tratar de países tão

heterogêneos e com economias financeiras em etapas muito diversificadas, torna-se difícil avaliar o impacto que a integração econômica regional pode ocasionar no desenvolvimento comercial de espaços tão diversificados (VALLE, 1963).

Tendo apontado as propostas de elaboração conceitual da integração por meio de sua origem como caracterização no campo econômico, observa-se que, devido às características conjunturais do espaço latino-americano, pode-se compreender que se processou na história econômica da América Latina, como processo de integração, foram tentativas, ainda que tímidas, para se consolidar a chamada integração econômica. Portanto, como parte de ações econômicas desencadeadas seja para alavancar o desenvolvimento financeiro e comercial da região latino-americana, seja para oportunisticamente explorá-la, a noção e os projetos de integração também estiveram sujeitos aos obstáculos conjunturais e políticos.

2.2. A integração econômica: um olhar para a história da América Latina

A discussão que permeia os ideais de integração em pleno século XX esteve profundamente arraigada à construção histórica e econômica inserida em um cenário social abalado pelo pós-guerra. No entanto, embora a base para o processo de integração regional que se discute atualmente contenha sua origem teórica implícita nos delineamentos econômicos e políticos após a década de 1950, tratar conceitualmente do processo de integração latino-americano implica em considerar sua história com base nas lutas que antecedem o século XX (SCHILLING, 1992).

Preservadas as delimitações temporais e teóricas impostas pelo recorte teórico e metodológico deste trabalho, não cabe aqui apontar de forma pormenorizada tais antecedentes históricos, correndo-se o risco de omitir fatos e acontecimentos fundamentais que permeiam a história da integração na América Latina. Contudo, ainda que os indícios históricos do processo de integração na América Latina já apresentem suas origens iniciais em um espaço de colonização hispano-americana, anterior à própria definição do conceito de América Latina, é necessário notar que algumas das inquietações do processo integracionista

possuem suas bases no século XVIII, pautadas nos principais movimentos sociais e políticos do período.

A unidade da América configurou um problema de ordem geopolítica e econômica. Os projetos de integração continental tornaram-se temas da diplomacia e da política externa dos Estados soberanos [...] Nesse quadro, a disparidade crescente entre o poder e a força dos Estados Unidos, de um lado, e a pobreza e desamparo das nações latino-americanas, de outro, forneceram a moldura para os diferentes empreendimentos integradores (MAGNOLI; ARAÚJO, 1994, p. 18).

Para além dos movimentos e acontecimentos que se fizeram presentes, seria necessário apontar importantes personagens desta história, desde o venezuelano Juan Eganã, que colocou o ideal de formação de uma união americana, a Juan Martínez de Rozas e Bernardo Monteagudo, que defenderam as necessidades dos povos de origem espanhola e de sua independência. Ou, ainda, José Martí, líder do movimento pela independência cubana. Outro nome fundamental para a história da independência hispano-americana foi Simón Bolívar. Não apenas sua atuação enfática, mas seus inúmeros escritos⁴³ foram de grande importância para o movimento libertário⁴⁴ e que ainda inspiram ideais de liberdade pelos povos latino-americanos⁴⁵.

A noção bem-acabada e estruturada de integração regional é mais recente e não parte do continente americano. Conforme Praxedes e Piletti (1998, p. 27), o processo que deu origem à formação de blocos econômicos originou-se na Europa Ocidental, por volta da década de 1950, com base em um movimento de integração entre países. No ano de 1951 foi firmado o Tratado de Paris, que reunia Alemanha Ocidental, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Holanda⁴⁶. Já em 1957, apoiados financeiramente pelo Plano Marshall, estes mesmos países assinaram o Tratado de

⁴³ Destaca-se a Carta da Jamaica de 06 de setembro de 1815, na qual Bolívar apresentou o caminho para as Américas e para o processo de integração na América Espanhola.

⁴⁴ Momento histórico importante foi o Congresso do Panamá, o qual continha como objetivo central unir os povos do espaço ibero-americano em prol de uma luta contra os inimigos externos.

⁴⁵ Conforme Muhr (2010, 2012), um exemplo de alternativa de regionalização e integração contra-hegemônicas inspirados pelas ideias de Bolívar é precisamente a Aliança Bolivariana para os povos da nossa América (ALBA), bloco de integração costurado por Hugo Chávez e Fidel Castro como uma resposta ao imperialismo estadunidense na região.

⁴⁶ Tratava-se da Comissão Europeia do Carvão e do Aço, cujo objetivo consistia em reconstruir a indústria que havia sido profundamente prejudicada pela Segunda Guerra Mundial.

Roma, formando a Comunidade Econômica Europeia⁴⁷. Em 1993, foi estabelecido o Tratado de Maastricht, que firmou a União Europeia (UE). Já em 1993, composto por 12 países Membros, a UE era responsável por 38% do comércio mundial. “A União Europeia representa o fim das fronteiras e barreiras à circulação de pessoas, produtos de consumo, equipamentos para as fabricas, matérias-primas e dinheiro [...]” (PRAXEDES; PILETTI, 1998, p. 27).

De acordo com Guillen (2012), outro marco importante para pensar a formação de blocos no âmbito mundial foi a formalização do Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta). O Acordo foi firmado no ano de 1992 e reunia Estados Unidos, México e Canadá. Com uma finalidade distinta do Tratado da União Europeia, o Nafta teve como objetivo a formação de uma zona de livre comércio entre os países, provocando o favorecimento unilateral de Estados Unidos e Canadá, por conta das características distintas entre os países membros.

No que tange à América Latina, a formação do mercado comum do Sul – Mercosul - consistiu em um momento importante para o processo integracionista. Conforme Mello (1996, p. 79) “[...] o início das negociações do Nafta e a criação do Mercosul contribuíram para colocar novamente o tema ‘integração econômica’ em lugar de destaque nas agendas interamericana e latino-americana nos anos 90”.

A materialização das possibilidades de integração foi precedida de ideias e projetos integracionistas que culminaram em tentativas de pouco sucesso no âmbito econômico e político do espaço latino-americano. Busca-se nesse momento empreender a análise das principais medidas adotadas pelos países que compõem a América Latina, a fim de reconstruir historicamente o processo de integração econômica regional latino-americana. Opta-se, neste caso, por focalizar a análise para os acordos e tratados oriundos durante as décadas de 1950 a 2016⁴⁸, focalizando a investigação nas implicações das tentativas de consolidação da integração latino-americana.

⁴⁷ A partir do ano de 1973, novos países passaram a compor a Comunidade Econômica Europeia. Ingressaram neste mesmo ano Dinamarca, Inglaterra e Holanda. Em 1981 a Grécia e em 1986 ingressaram Portugal e Espanha. Em 1995 Áustria, Finlândia e Suécia. Em 2004, Chipre, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Hungria, Letônia, Lituânia, Malta, Polônia e República Checa. Por fim, Bulgária em 2007 e Croácia em 2013, perfazendo atualmente um total de 28 países membros.

⁴⁸ Optou-se por focar nos acordos e tratados firmados no âmbito do movimento de integração latino-americana, sem encaminhar a investigação para a análise precisa entre o processo de integração e as ações empreendidas pelos governos em cada contexto.

Historicamente, a busca pela integração das nações independentes da América Latina remonta desde meados de 1915 quando se firmou o tratado pela união entre Argentina, Brasil e Chile, que culminou no Pacto de Não Agressão, Consulta e Arbitragem, denominado Pacto ABC. De acordo com Schilling (1992, p. 34) o Pacto apresentou-se inserido em uma visão “nacionalista ampliada (nacionalismo latino-americano, nacionalismo da Pátria Grande), de resistência e luta contra o imperialismo”.

O Pacto não chegou a consolidar-se. Em função das vicissitudes do cenário histórico no qual as três nações inseriam-se, o receio, principalmente norte-americano, quanto à sua consolidação, acabou por retardar o processo integracionista de respeito mútuo proposto entre as nações. Ainda conforme expõe Schilling (1992, p. 37), a tentativa “integracionista de caráter nacional-popular” foi eliminada ainda em seu nascedouro. Contudo, outras tentativas haveriam de florescer nas décadas seguintes.

Conforme Estay (2012), por volta das décadas de 1950 e 1960, o termo integração reaparece como um conjunto de desejos de traduzir as afinidades históricas dos países latino-americanos em laços econômicos e políticos que atendessem às necessidades de desenvolvimento do espaço social. De acordo com Bieber (1994), nesses moldes, a integração econômica regional apresentou-se como uma tendência econômica entre os países do pós Segunda Guerra Mundial, um mecanismo para alcançar a reconstrução de suas economias e, como fora no caso latino-americano, possibilitar o desenvolvimento econômico de seus mercados.

[...] as regiões descobriram na integração a panaceia para acelerar o seu crescimento econômico, aperfeiçoar suas estruturas produtivas, atingir um grau maior de participação no comércio mundial, bem como para conter ameaças externas de dominação. Em outros termos: esses países optaram pela integração com a finalidade de melhorar sua posição tanto a nível econômico como a nível político, no contexto internacional (BIEBER, 1994, p. 24).

Contudo, por conta de distintas características entre países membros, fossem elas econômicas ou sociais, as diferentes trajetórias apresentadas pelos blocos em seus processos de integração, como só poderia ser, acabaram por determinar os distintos rumos em seus desenvolvimentos e trajetórias dali em diante.

2.2.1. O Tratado de Montevideu: da Alalc a Aladi

Na América Latina, como tentativa para impulsionar a integração econômica, mediante um quadro de gradativa diminuição das receitas cambiais e do fraco desenvolvimento econômico, além das demais deficiências do setor produtivo, a necessidade de promover o fortalecimento dos países latino-americanos, estabeleceu-se, no ano de 1960, o Tratado de Montevideu.

O Tratado, que contemplava um acordo entre países da América Latina⁴⁹, teve como objetivo expandir as dimensões dos mercados nacionais, por meio da criação de uma zona de livre comércio entre países membros. Conforme o documento, a ação buscava reunir esforços a fim de “[...] una progresiva complementación e integración de sus economías, basadas en una efectiva reciprocidad de beneficios” (TRATADO DE MONTEVIDEU, 1960).

O documento, além de firmar um acordo de zona de livre comércio, estabelecia e criava a Associação Latino-Americana de Livre Comércio. A Alalc, criada em 1960, entrou em vigor em 01 de janeiro de 1962, vigorando até 1980. Sua criação esteve envolta por um cenário econômico, político, social e cultural, caracterizado pelo predomínio de inúmeras dificuldades frente à integração. As precariedades no sistema de transporte entre países do bloco e até mesmo a inexistência de conexões entre os países, retardaram as ações comerciais integradas.

Além desses aspectos citados, outros elementos tiveram papéis relevantes frente à ação da Alalc. Entre eles, destacam-se a grande disparidade na estrutura econômica, financeira e comercial entre países, resultando na necessidade de comunicação entre os mercados, bem como a formação de um mercado de crédito para subsidiar o investimento em infraestrutura e favorecer transações e acordos comerciais. Segundo Valle (1963, p. 426), é importante salientar que “a integração econômica regional exige, igualmente, uma maior coordenação entre as políticas e programas de desenvolvimento de cada uma das partes contratantes”. Sem esta perspectiva, os acordos tenderiam a propagar as diferenças econômicas entre

⁴⁹ Foi firmado em 18 de fevereiro de 1960, pelos seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru e Uruguai. Colômbia (1961), Equador (1962), Venezuela (1966) e Bolívia (1967) aderiram posteriormente.

países, que favoreceriam os membros mais fortes do bloco econômico, em detrimento aos menos favorecidos econômica e comercialmente.

É necessário observar que Alalc não foi a única tentativa de favorecimento do processo de integração na América Latina, durante a década de 1960. Destaca-se nesta mesma década o estabelecimento do Mercado Comum Centro-Americano⁵⁰, a Associação de Livre Comércio do Caribe (CARIFTA)⁵¹, tornando-se em 1973 a Comunidade do Caribe (CARICOM)⁵².

Outros dois importantes exemplos de integração entre blocos, visando a integração econômica regional e a cooperação entre os países membros, foram a constituição da Comunidade Andina (CAN) e a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA). A CAN consiste em um bloco econômico de países da América do Sul, formada em 1969, por meio do Acordo de Cartagena e que possui, atualmente, como países membros, a Bolívia, Colômbia, Equador e Peru. Seu objetivo inicial centrou-se na busca pelo desenvolvimento econômico e social harmônico dos países membros, além de preconizar a integração entre os países do bloco (ACORDO DE CARTAGENA, 1969).

O objetivo posto no Tratado de Cooperação Amazônica, firmado em 1978 por Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela pautou-se em unir esforços e ações conjuntas a fim de promover o desenvolvimento harmônico de seus respectivos territórios amazônicos, assim como para a preservação do meio ambiente e a conservação e utilização racional dos recursos naturais desses territórios (OTCA, 1978).

Conforme Belassa (1961, p. 16),

a Comissão Econômica para a América Latina das Nações Unidas preparou planos a fim de criar uma zona de comércio livre que abrangesse todas as economias latino-americanas, tendo em vista a eventual transformação desta zona numa união aduaneira total. A proposta não foi aceita, mas conseguiram-se acordos em dois

⁵⁰ Estabelecido em 1960 e sediado na Nicarágua, foi formado pelos seguintes países: Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicarágua e El Salvador. Sua criação pautou-se no Tratado Geral de Integração Econômica da América Central, firmado em 1960.

⁵¹ Consistiu em uma área de livre comércio, criada em 1965. Foi formada inicialmente por Antígua e Barbuda, Barbados, Guiana e Trinidad e Tobago. Posteriormente foram agrupados ao bloco Dominica, Granada, São Cristóvão e Nevis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Montserrat, Jamaica e Belize.

⁵² Antiga Associação de Livre Comércio do Caribe tornou-se Comunidade do Caribe em 1973. É composta por: Antígua e Barbuda, Barbados, Bahamas, Belize, Dominica, Granada, Guiana, Haiti, Jamaica, Montserrat, Santa Lúcia, São Cristóvão e Nevis, São Vicente, Granadinas, Suriname e Trinidad e Tobago.

agrupamentos destes países. Em 1960, seis Estados sul-americanos e o México concluíram um acordo (tratado de Montevideú) para o estabelecimento da Associação de Comércio Livre Latino-Americana, enquanto quatro países da América Central assinaram um tratado criando o Mercado Comum da América Central.

De acordo com Cavlak (2012), a motivação para a criação da Associação, sustentada pela necessidade dos países latino-americanos garantirem suas transações comerciais e de possibilitar as trocas comerciais entre membros do bloco, deparou-se com um cenário pouco propício para sua efetivação. O baixo nível de desenvolvimento das economias dos países forçou-os a buscarem alguma modernização para seu setor comercial. Essa busca resultou em práticas na focalização dos países em sua própria economia e nas relações com os países em fase mais avançada de desenvolvimento econômico, o que acabou por enfraquecer o projeto de integração regional proposto.

Além disso, havia a forte oposição quanto ao funcionamento da Alalc por parte dos norte-americanos e dos organismos financeiros internacionais. A oposição sustentava-se no receio da ampliação dos ganhos comerciais e de possíveis impeditivos da livre circulação monetária.

[...] os Estados Unidos, que só apoiavam retoricamente a associação, temiam que o crescimento das transações comerciais na América do Sul encarecesse as matérias-primas por eles importadas e reduzisse a necessidade das vendas de seus produtos para a região; o FMI se posicionava contra as trocas comerciais que não envolvessem divisas e que prejudicassem a livre circulação monetária imposta ao mundo em Bretton Woods. Não admitia a prática de créditos automáticos e de um sistema regional de compensação que não se realizasse em moedas livremente conversíveis; o Gatt, por sua vez, denunciava que estava se criando um sistema de discriminação proibida entre seus países membros, pois acreditava que não se chegaria à zona de livre comércio (CAVLAK, 2012, p. 47).

Dos vinte anos de existência da Alalc, sua maior efetividade ocorreu durante seus três primeiros anos de criação. Conforme Cavlak (2012, p.48), “[...] em 1961, até seu final, em 1980, a Alalc obteve 75% das liberalizações nas taxas das mercadorias dos países membros em um curto período (1961-1963), sendo os restantes 25% obtidos nos demais 17 anos”. Em termos de produto, “foram 4.262 produtos, em 1962, e 3.333, em 1963. Daí em diante, não se passou de uma média anual de 240 produtos”.

De acordo com Lipovetzky (1994), o fracasso sofrido pela Alalc, como estratégia de livre comércio e passo para a integração, consistiu em um fenômeno importante para o processo integracionista que resultaria mais tarde na criação de um mercado comum. Como parte importante deste processo, atenta-se para os novos delineamentos da ação integracionista, movimento que originou a substituição da Alalc pela Associação Latino-Americana de Integração.

Com o novo Tratado de Montevideú, assinado em 1980, a Alalc foi substituída pela Aladi, cujo um dos objetivos consistia no estabelecimento, de forma gradual e progressiva, na formação de um Mercado Comum latino-americano (TRATADO DE MONTEVIDÉU, 1980). A Aladi configurou-se de modo mais flexível que sua antecessora, tanto no âmbito das metas e prazo, como na multiplicidade de acordos derivados da nova configuração econômica mundial.

Conforme o Tratado de Montevideú (1980), que instituiu a Aladi, sua finalidade concentrar-se-ia em prosseguir com o processo de integração e promover o desenvolvimento econômico-social, harmônico e equilibrado, da região latino-americana. Em longo prazo, o intuito consistia em estabelecer, de modo gradual e progressivo, o mercado comum da América Latina.

Contudo, a crise econômica ocorrida em meados da década de 1980 acabou, novamente, por enfraquecer o processo de integração econômica.

Durante la mayor parte de la década de los ochenta, la grave crisis económica por la que atravesaron los países de América Latina empujó a un notorio retroceso de los esfuerzos integradores, deteriorándose incluso aquellos esquemas y ámbitos en los cuales se habían obtenido avances significativos en las décadas anteriores. Para los años ochenta, la decisión de los gobiernos latinoamericanos de disminuir importaciones, incrementar exportaciones y generar con ello cuantiosos superávits en balanza comercial para servir los intereses de la deuda externa, se constituyó en un freno objetivo para el desarrollo de los esquemas de integración y para la sobrevivencia de los organismos regionales de cooperación financiera. En ese contexto, el comercio entre los países miembros de cada esquema sufrió un agudo deterioro, se multiplicaron los incumplimientos de los objetivos fijados, las reticencias aumentaron y, en definitiva, la integración regional fue relegada por completo en el escenario de crisis que dominaba a la región (ESTAY, 2012, p. 59).

Quanto ao seu funcionamento, a Aladi mostrou-se mais flexível que a Alalc em relação aos prazos e metas, o que permitiu que fosse possível “[...]aceptar como

componentes del proceso global a los distintos acuerdos que fueran surgiendo entre los países miembros” (ESTAY, 2012, p. 58). Dito de outro modo, com a criação da Aladi foi possível estabelecer vínculos por preferências tarifárias entre países, em função da flexibilidade contida no Tratado de Montevideu de 1980 - o que possibilitou expandir o número de acordos firmados entre países.

Pouco tempo após sua formação, a crise que se alastrou no âmbito econômico passou a dificultar as ações da Aladi. Nesse cenário, o fomento ao processo de integração foi relegado para um segundo plano. Esta colocação se observa quanto ao fracasso constatado pela quase total ausência de organização política dos países em defesa de sua nação perante a expansão da crise. Durante a década de 1980, a crise ocasionada pelas dívidas externas impossibilitou a intensificação das relações comerciais da Aladi.

Durante a década seguinte, a Aladi esteve inserida em um cenário de nova configuração social, econômica e política, que resultou na expansão dos vínculos econômicos entre países, por meio de acordos financeiros e das relações exteriores. Ao que se refere ao movimento de integração, observa-se despontar um modo distinto do já praticado na América Latina desde meados de 1950, “[...] cuya ubicación general está dada por las nuevas estrategias de funcionamiento que se han venido imponiendo en América Latina” (ESTAY, 2012, p. 64).

En tal sentido, lo que interesa argumentar a lo largo de este apartado es que se ha producido un profundo ajuste de los objetivos y medios de la integración latinoamericana, en correspondencia con los cambios económicos más generales ocurridos en la región, y que de allí se han derivado a lo largo de los años noventa un conjunto de tensiones e incertidumbres en relación al funcionamiento de la Aladi, las cuales hasta la fecha se mantienen, planteando con ello severos interrogantes respecto al papel futuro de la Asociación (ESTAY, 2012, p. 64).

Como resultado do crescente reordenamento econômico imposto na América Latina, a economia mundial tornou-se referência para a expansão econômica em todo espaço regional latino-americano. Isso fez com que a Aladi se mantivesse diante da abertura e ampliação para o mercado externo e a buscar a aproximação entre países latino-americanos.

En ese marco, en lo que respecta a las relaciones económicas intra-latinoamericanas durante una etapa inicial los esfuerzos se centraron en la identificación tanto de los grados y formas en que la integración regional podía llegar a constituirse en un medio para alcanzar los niveles necesarios de competitividad en el mercado mundial, como de las estrategias particulares que permitirían pasar de la "integración para la protección" de las décadas previas, a la "integración para la apertura" que se postulaba como el objetivo que la nueva situación imponía. En dichos esfuerzos, jugó un papel central la Comisión Económica para América Latina (Cepal), que al inicio de los años noventa comenzó a abordar el problema, arribando en 1994 a su propuesta de un "regionalismo abierto" para los países de la región (ESTAY, 2012, p. 65).

No contexto do regionalismo aberto, com base em arranjos macroeconômicos que promoviam a privatização, liberalização e abertura dos mercados, a Aladi esteve envolta nos processos de abertura comercial que impactaram na sua inserção na América Latina como mecanismo para favorecimento da integração. A setorização da integração se fez presente, o que permitiu uma fragmentação da concepção de integração regional ampla e que englobou acordos firmados entre países que não compunham a Aladi.

Além disso, a própria flexibilização de prazos e objetivos por parte da Associação permitiram alterar e até mesmo eliminar etapas durante o processo de integração. Essa mudança de orientação impactou na diferenciação entre países membros, com o pouco favorecimento daqueles países em paulatino crescimento, em favor a dinâmica econômica de favorecimento a liberalização financeira.

2.2.2. O Mercado Comum do Sul - Mercosul

As tentativas de integração que visavam a união entre nações, conforme representados anteriormente, retrataram distintas tentativas de aproximação entre países latino-americanos⁵³. Porém, seja pelas especificidades das características do espaço social da América Latina e pela história de relações conturbadas entre países vizinhos ou até mesmo da ausência de interesses por parte dos grandes setores econômicos e produtivos e consequentemente oriundos dos países centrais,

⁵³ Destacam-se como experiências de integração e cooperação para além do Mercosul e que permanecem em vigor, a Comunidade Andina e o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA).

diversas tentativas de construção da integração econômica regional haviam fracassado.

A América Latina possui uma longa história de tentativas de construir uma integração econômica regional e sub-regional. Primeiro a Associação Latino-americana de Livre Comércio (Alalc), com seu objetivo de uma zona livre comércio, e depois a Associação Latino-americana de Integração (Aladi), com seus esquemas parciais de integração e o objetivo mais distante e abrangente de um mercado comum latino-americano, balizam um caminho de mais de 30 anos em favor da integração econômica regional. O Grupo Andino, o Mercado Comum Centro-Americano e a Comunidade do Caribe fazem parte dessa fase (MELLO, 1996, p. 78).

Assim, a criação do bloco econômico que agrupou Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, intitulado Mercosul, representou a necessidade crescente de atender às exigências do âmbito capitalista globalizado. Conforme Magnoli e Araújo (1994, p.15), “o Mercosul nasce no interior do cenário mundial de acirramento da concorrência global, de regionalização através dos megablocos, de desregulamentação e liberalização dos mercados nacionais [...]”.

Convém apontar que o Mercosul materializa-se como um bloco econômico e apresenta-se como um sub espaço do espaço social latino-americano. Nesse sentido, as análises acerca de sua conformação, necessitam ser empregadas tomando como ponto de partida as relações de força e poder presentes nas relações entre os agentes inseridos em sua estrutura, bem como na disposição dos capitais em disputa. Dessa forma, evidenciar a formação do Mercosul, para além de sua composição estrutural, pressupõe compreender o contexto político, econômico, cultural e social estratégico que serviu como cenário de sua articulação e implantação.

Na história recente da América Latina, observa-se que a integração foi pouco incentivada no contexto de reconfiguração econômica e financeira mundial, pautada na globalização, abertura comercial e na internacionalização das economias. Contudo, a partir de meados dos anos de 1990 ela se apresenta como necessária para recolocar a América Latina no cerne da expansão comercial mundial. Pode-se dizer que tal reordenamento envolvendo a ideia de integração esteve pautado pela realidade crescente da inserção das transnacionais nos mercados, em detrimento às empresas locais, com maior déficit tecnológico. Tal defasagem foi ocasionada pela

importância das tecnologias empregadas no desenvolvimento de produtos, que ao serem fabricados na América Latina e exportados, eram comercializados por valores superiores aos encontrados nos países de capitalismo central.

Já a produção e exportação de matérias-primas passaram a significar cada vez menos lucro aos países que a exportam, ocasionado pelas parcerias comerciais e novas alternativas para substituição da produção de matéria prima. Devido ao número crescente de desempregados, a mão de obra barata, antes favorecida pelos países latino-americanos, também representou uma menor preocupação por parte das grandes corporações.

Como possíveis consequências para os países envolvidos na conformação de um Mercado Comum do Sul, Praxedes e Piletti (1998) chamam a atenção para formação de entraves para concorrência por parte de empresas mais eficientes. Tal prática foi implementada por meio da política de proteção comercial, que também favoreceu a troca de conhecimentos e tecnologias para o processo produtivo; a ampliação do mercado consumidor, por meio da parceria firmada entre países, visando a desburocratização da exportação e custos mais baixos; melhora na oferta de produtos e o crescimento da quantidade de produtos ofertados.

No âmbito da circulação de capital cultural e intelectual, destaca-se a circulação de diplomas e profissionais entre países, que favoreceu a circulação cultural e o intercâmbio, o que permitiu com que houvesse um fluxo migratório entre esses países, podendo impactar positiva ou negativamente na perspectiva econômica. Em contrapartida, esse movimento, deverá permitir e exigir a ampliação dos saberes culturais dos povos, podendo favorecer assim o intercâmbio cultural (PRAXEDES; PILETTI, 1998).

As primeiras aproximações ocorreram a partir de 1986, por meio de um encontro que foi realizado entre Brasil e Argentina. Como resultado deste encontro foram assinados protocolos de cooperação entre os países, consistindo no Programa de Integração e Cooperação Econômica Argentina/Brasil (PICE). Dentre as discussões contidas nos protocolos firmados desde esta mesma data, ressalta-se a busca pela cooperação econômica e comercial, por meio de busca pela modernização tecnológica industrial, circulação de produtos entre os países, investimento em pesquisas e na formação de centros de estudos com finalidades

econômicas e biotecnológicas e a criação de uma moeda comum entre os países (PRAXEDES e PILETTI, 1998).

Em um período posterior a estas ações, mais precisamente em março de 1991, foi dado um passo importante para a construção do Mercosul: a assinatura do Tratado de Assunção. O tratado estabelece em seu Artigo 1º a formação de um Mercado Comum, com data de 31 de dezembro de 1994 como prazo final para sua plena formação.

Quanto às disposições estruturais, sua formação deveria implicar, conforme o Tratado, na:

A livre circulação de bens serviços e fatores produtivos entre os países, através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários restrições não tarifárias à circulação de mercado de qualquer outra medida de efeito equivalente;

O estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais;

A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes - de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegária, de transportes e comunicações e outras que se acordem -, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes;

E o compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991).

O processo de criação do Mercosul possibilitou a antecipação para a tentativa de materialização da integração entre os países que o compunham. Em 1992, durante reunião do Conselho do Mercado Comum, ocorrido na cidade de Las Leñas, ficou evidente o movimento em prol da consolidação do Mercosul a partir das decisões empreendidas na reunião⁵⁴, determinantes para firmar o pacto entre as nações e que viria a tecer um plano trienal para a Educação. Conforme Praxedes e Piletti (1998), o Plano Trienal para a Educação objetivou desenvolver consciência propícia para o processo de integração, tornar obrigatório o ensino de espanhol e português – as línguas oficiais do Mercosul – nos países, buscar formar e capacitar

⁵⁴ São elas: “aceitação dos conteúdos de produtos industriais pré-medidos; instrução aos organismos competentes para instrumentar medidas que evitem o emprego não registrado; aprovação do protocolo de cooperação e assistência jurisdicional em matéria, civil, comercial, trabalhista e administrativa; aprovação do plano trienal para a educação”. (Ata da Reunião do Conselho do Mercado Comum, de 27 e 28 de junho de 1992).

os agentes visando o desenvolvimento regional, além de buscar a compatibilidade do sistema educativo entre os países do bloco.

Na data de 17 de dezembro de 1994, foi firmado o Protocolo de Ouro Preto, protocolo adicional ao Tratado de Assunção, meio jurídico pelo qual foram estabelecidas as bases constitutivas do Mercosul. Por meio do protocolo, ficou definida a estrutura do Mercosul, passando esta a ser constituída pelo Conselho do Mercado Comum (CMC); Grupo Mercado Comum (GMC); Comissão de Comércio do Mercosul (CCM); Comissão Parlamentar Conjunta (CPC); Foro Consultivo Econômico Social (FCES) e Secretaria Administrativa do Mercosul (SAM). (MERCOSUL, 1994). O Protocolo, conforme Baptista (1996), tratou da estrutura e do funcionamento do Mercosul e a forma como seriam articuladas suas decisões e contradições. Além disso, permitiu que o mercado comum do Sul pudesse ser reconhecido internacionalmente, favorecendo parcerias futuras⁵⁵.

A construção do Mercosul esteve pautada na base para a integração econômica regional. Conforme se observou na primeira parte deste capítulo, a construção de um mercado comum, etapa intermediária para que se alcançasse a integração total, deveria ser precedida pela criação de uma zona de livre comércio e de uma união aduaneira. Contudo, conforme afirma Pereira (1996), mesmo com o descumprimento de alguns critérios por parte do Mercosul para a consolidação de um mercado comum, permanecendo este mais próximo a uma união aduaneira, o crescimento considerável do comércio na região possibilitou a construção de um mercado comum.

De acordo com Mello (1996, p. 75), o Mercosul, “concebido como plataforma para a competitividade global das economias dos países membros”, possibilitou o avanço considerável nas possibilidades de negociação, tornando o bloco significativo mundialmente. Dessa forma, o Mercosul e o processo de integração por

⁵⁵ Atualmente, o Mercosul estrutura-se por meio de duas instâncias decisórias, o Conselho do Mercado Comum e o Grupo Mercado Comum. O CMC é responsável pelo encaminhamento das políticas de integração regional, sendo composto pelos ministros das Relações Exteriores e Econômicas dos países membros. Já o GMC consiste em um órgão decisório responsável pela formação de programas de trabalho e acordos em nome do Mercosul, sendo composto pelos representantes dos países membros dos Ministérios de Relações Exteriores, da economia e dos Bancos Centrais. Salienta-se, também, o papel consultivo desempenhado pelo Foro Consultivo Econômico e Social (FCES), e o Parlamento do Mercosul, criado em dezembro de 2005 pelo CMS, e que consiste em um órgão de representação civil dos agentes dos países que compõem o bloco. (ANDRÉS, 2010).

ele possibilitado, foi concebido como fundamental no enfrentamento das restrições dos países centrais diante do cenário econômico de globalização.

A nova fase de integração adquire uma dimensão estratégica na América Latina, que estava sendo progressivamente alijada das grandes correntes de comércio internacional e dos rápidos processos de modernização tecnológica que vêm alterando as vantagens competitivas das nações (MELLO, 1996, p. 80).

Observa-se que desde sua criação, o Mercosul estruturou-se como saída econômica estratégica para os países do bloco do sul. Como um importante meio para a promoção da integração entre países da região, o Mercosul esteve em pauta durante os primeiros anos da década de 1980 e permanece, até meados de 2016, no cerne das discussões e ações empreendidas no âmbito das políticas externas de cada governo, agrupando novos países⁵⁶ e suas agendas.

No tocante às demais décadas após iniciada sua estruturação, vale ressaltar a criação do Tribunal Permanente de Revisão no ano de 2002, do Parlamento do Mercosul em 2005, do Instituto Social do Mercosul no ano de 2007, do Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos em 2009, bem como a aprovação do Plano Estratégico de Ação Social do Mercosul em 2010. Tais dados estão abaixo listados no quadro 2, que apresenta informações acerca da cronologia do Mercosul.

⁵⁶ Além dos quatro países que compunham originariamente o Mercosul, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, e Venezuela desde 2012, contam como países associados Chile (1996), Peru (2003), Colômbia e Equador (2004) e Guiana e Suriname (2013). Bolívia encontra-se em processo de adesão.

Quadro 2 – Cronologia do processo de criação e consolidação do Mercosul

Data	Cronologia
26/03/1991	Assinatura do Tratado de Assunção, que fixa metas, prazos e instrumentos para a construção do Mercado Comum do Sul (Mercosul).
29/11/1991	Firma do Acordo de Complementação Econômica n.º 18 no âmbito da Associação Latino-americana de Integração (Aladi).
17/12/1991	Assinatura do Protocolo de Brasília, que institui sistema temporário de solução de controvérsias para o Mercosul.
05/08/1994	Criação da Comissão de Comércio do Mercosul.
17/12/1994	Assinatura do Protocolo de Ouro Preto, que estabelece as bases institucionais do Mercosul.
24/07/1998	Aprovação do Protocolo de Ushuaia sobre Compromisso Democrático no Mercosul, Bolívia e Chile.
18/02/2002	Assinatura do Protocolo de Olivos, que cria o Tribunal Permanente de Revisão (TPR).
06/10/2003	Criação da Comissão de Representantes Permanentes do Mercosul (CRPM), como órgão do Conselho do Mercado Comum (CMC).
09/12/2005	Assinatura do Protocolo Constitutivo do Parlamento do Mercosul.
18/01/2007	Criação do Instituto Social do Mercosul.
24/07/2009	Criação do Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos (IPPDH) do Mercosul.
16/12/2010	Aprovação do Plano Estratégico de Ação Social – PEAS.
16/12/2010	Aprovação do Plano de Ação para a conformação de um Estatuto da Cidadania do Mercosul.
20/12/2011	Assinatura do Protocolo de Montevideu sobre Compromisso com a Democracia no Mercosul (Ushuaia II).
06/12/2012	Implementação do Plano Estratégico de Ação Social.
07/12/2012	Criação do Fórum Empresarial do Mercosul.

Fonte: Dados obtidos do site: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercossul>, 2016. Acesso em: 20 mai. 2016.

Sua trajetória durante as décadas seguintes foi paulatinamente direcionada para uma proposta de regionalismo aberto, com vias para o modelo liberal de aproximação com os mercados internacionais. Com a ampliação da incorporação do ideário econômico neoliberal, presente a partir de 1990, observa-se uma nova tentativa de aproximação comercial e financeira entre países do Cone Sul e a política norte-americana.

Diante da discussão empreendida até aqui, embora não se pretenda tratar deste assunto neste tópico, vale ressaltar que a trajetória do ideário neoliberal no espaço social latino-americano reflete a expansão do sistema capitalista mundial. Tendo sido criado enquanto uma estratégia para assegurar o lucro permanente, quando implementado na América Latina, ocasionou diversos danos não apenas no campo econômico, mas também social e cultural destes povos. Em cada etapa de sua inserção desde meados das décadas de 1980 e implementação a partir de

1990, o neoliberalismo adaptou-se às vicissitudes políticas e exploratórias de cada país.

Nas palavras de Bourdieu (2001) a proposta econômica do discurso neoliberal inseriu-se como um modelo que detém características que se colocam arbitrariamente como universais, enraizando-se nos espaços sociais a partir de um senso comum ligado às ordens sociais particulares.

Entre a teoria econômica em sua forma mais pura, quer dizer, mais formalizada, que nunca é tão neutra quanto se crê ou faz crer, e as políticas que são implementadas por seu intermédio, interpõem-se agentes e instituições impregnados de todos os pressupostos herdados do incrustamento em um mundo econômico particular, oriundo de uma história social singular. A economia que o discurso neoliberal constitui como modelo deve um certo número de características, pretensamente universais, ao fato de que está incrustada (*embedded*) em uma sociedade particular, isto é, enraizada em um sistema de crenças e valores e uma visão moral do mundo, em suma, um senso comum econômico ligado, como tal, às estruturas cognitivas de uma ordem social particular (BOURDIEU, 2001, p. 29).

Do mesmo modo, as reações às ofensivas neoliberais por parte dos países latino-americanos foram diversas. O processo mais conhecido como a ‘ascensão das novas esquerdas latino-americanas’ inseriu-se no movimento de resistência a ação do ideário. Destaca-se como exemplos deste processo, ainda em meados da década de 1990, a conquista da presidência da Venezuela em 1998 por Hugo Chávez Frias, abrindo caminho para demais vitórias eleitorais por parte de políticos da América Latina, como as vitórias de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), no Brasil em 2002, na Argentina, em 2003, de Néstor Kirchner, Tabaré Vázquez no Uruguai, no ano de 2004, Evo Morales na Bolívia em 2005, em 2006 de Daniel Ortega na Nicarágua, a vitória de Rafael Correa, no Equador, em 2007, de Fernando Lugo, no Paraguai em 2008, de José Alberto Mujica Cordano, no Uruguai, em 2010 e de Dilma Rousseff, no Brasil em 2011. Nestes casos, para além das especificidades contidas em cada governo e cada campo político, é possível observar a trajetória de uma herança de resistência popular ou um discurso anti-imperialista.

Com base em tais apontamentos acerca da conjuntura econômica, política e social postas no âmbito latino-americano, o Mercosul passa a inserir-se em um espaço social com uma aparente mudança política favorável à nova hegemonia

latino-americana. A partir dessa reconfiguração do cenário político, se faz necessário atentar-se para as medidas empreendidas no bloco e sua inserção no âmbito mundial.

A mudança no âmbito do Mercosul passa a ser evidenciada com a eleição de governos que focalizaram o Mercosul como espaço estratégico para a inserção econômica, política e social internacional do bloco e o fortalecimento do espaço latino-americano. Busca-se, também, se atentar mais para o desenvolvimento socioeconômico e cultural por meio do empreendimento de políticas estratégicas para o setor.

Atentando-se para o Mercosul como um campo de poder e espaço político de relevância e com inúmeras assimetrias entre seus países membros, a criação da União das Nações Sul-Americanas, a Unasul, representa o desejo pela consolidação da integração na América do Sul por países com políticas e interesses distintos e, muitas vezes heterogêneos.

Criada no governo Lula em 23 de maio de 2008, por meio do Tratado Constitutivo da União das Nações Sul-Americanas, a Unasul, que reúne os doze países que compõem a América do Sul⁵⁷, traz como objetivo de sua criação a construção de modo participativo de um espaço de integração e união no âmbito cultural, social, econômico e político entre seus povos, priorizando o diálogo político, as políticas sociais, a Educação, a energia, a infraestrutura, o financiamento e o meio ambiente, entre outros. Apresenta-se com o intuito de eliminar a desigualdade socioeconômica, alcançar a inclusão social e a participação cidadã, além de fortalecer a democracia e reduzir as assimetrias dos Estados (TRATADO UNASUL 2008).

Enquanto o projeto de estruturação do Mercosul consiste em uma tentativa de inserção internacional dos países que compõem o bloco, a fim de garantir o desenvolvimento econômico, comercial e social, o projeto da Unasul busca desenvolver e fortalecer o setor sul-americano. Embora o Mercosul e a Unasul busquem o desenvolvimento da integração, ambos apresentam projetos com propostas e meios distintos para que se alcance a integração.

Dentre alguns pontos contidos nos objetivos específicos do Tratado que estabelece a criação da Unasul, destacam-se:

⁵⁷ Os doze países que compõem a Unasul são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela.

a) o fortalecimento do diálogo político entre os Estados Membros que assegure um espaço de concertação para reforçar a integração sul-americana; b) o desenvolvimento social e humano com equidade e inclusão para erradicar a pobreza e superar as desigualdades na região; c) a erradicação do analfabetismo, o acesso universal a uma Educação de qualidade e o reconhecimento regional de estudos e títulos; d) o desenvolvimento de mecanismos para a superação das assimetrias, alcançando assim uma integração equitativa; e) a consolidação de uma identidade sul-americana através do reconhecimento progressivo de direitos a nacionais de um Estado Membro residentes em qualquer outro Estado Membro, com o objetivo de alcançar uma cidadania sul-americana; f) a cooperação em matéria de migração com enfoque integral e baseada no respeito irrestrito aos direitos humanos e trabalhistas para a regularização migratória e a harmonização de políticas; g) a definição e implementação de políticas e projetos comuns ou complementares de pesquisa, inovação, transferência e produção tecnológica, com vistas a incrementar a capacidade, a sustentabilidade e o desenvolvimento científico e tecnológico próprios; h) a promoção da diversidade cultural e das expressões da memória e dos conhecimentos e saberes dos povos da região, para o fortalecimento de suas identidades; i) a participação cidadã, por meio de mecanismos de interação e diálogo entre a Unasul e os diversos atores sociais na formulação de políticas de integração sul-americana e j) a cooperação setorial como um mecanismo de aprofundamento da integração sul-americana, mediante o intercâmbio de informação, experiências e capacitação (TRATADO DA UNASUL, 2008, grifos nossos).

Preservadas as singularidades de sua proposta de integração, por meio do fortalecimento do espaço dos blocos da América do Sul, a Unasul insere-se em um cenário de redefinições políticas e econômicas de abertura internacional, resultando de um conjunto de estratégias para a busca da inserção latino-americana no âmbito mundial. A Unasul se constitui a partir do reordenamento econômico do pós 1990 e insere-se em uma agenda que retoma questões relacionadas à integração, mas que estiveram marginalizadas durante os anos anteriores. Fazem parte da agenda da Unasul as questões ambientais como a proteção ao ecossistema e biodiversidade, a cooperação energética, segurança, questões ligadas aos problemas sociais, educacionais e identitários dos povos.

No âmbito econômico, a criação da Unasul esteve atrelada à criação do Banco do Sul⁵⁸. O Banco insere-se no espaço social da América do Sul, como opção à ação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial (BM), e serviria

⁵⁸ Trata-se de um fundo monetário que tem como finalidade atender as demandas econômicas dos países que compõem a América Latina.

como financiador para os países que compõem a América Latina. Segundo Garcia (2010, p. 34), sua ação consistira na utilização das reservas financeiras latino-americanas para financiar “[...] el desarrollo de sus países miembros, fortalecer los procesos de integración regional, reducir las asimetrías y apoyar proyectos nacionales de superación de la pobreza y exclusion social”.

Ressalta-se que a proposta de criação da Unasul, com base em uma postura multidimensional, esteve assentada nos fracos resultados quanto à integração, alcançados ao longo de décadas. Nesse sentido, seu direcionamento esteve pautado no fortalecimento da região latino-americana, com base na estratégia política que propõe a formação de uma identidade por parte dos países da América Latina.

Como próximo item desta tese, analisa-se a questão educacional inserida no processo de integração da América Latina. Para isso, investiga-se de que modo a Educação é tratada na agenda do Mercosul e nas principais medidas empreendidas pelo bloco.

2.3. A integração educacional

Conforme se evidenciou ao longo deste capítulo, a integração regional no âmbito da América Latina se deu a partir da tentativa de promover o desenvolvimento econômico da região. Nesse cenário, as questões relativas à integração no âmbito social, cultural e educacional acabaram por ser postergadas, priorizando-se a busca pela integração econômica e política do espaço latino-americano.

Observa-se, ao longo da análise do processo histórico da integração econômica regional que fora desenvolvido na América Latina, ou que ao menos se buscou empreender, que o campo educativo, bem como as esferas sociais e culturais, esteve relegado a uma fase futura do projeto de integração. Deste modo, pouco se evidenciou no âmbito das tentativas de promover integração educacional, seja ela como fim ou como meio. Entre os projetos, cujo âmbito educacional esteve

como foco principal, a proposta estabelecida no acordo de criação do Mercosul merece destaque.

Conforme Gadotti (2007) a formação de um espaço de discussão acerca da Educação veio a se consolidar por meio da formação do Mercosul, em 1991. Atrelado ao projeto de integração econômica proposta pela criação de um projeto de livre mercado entre países latino-americanos, surge também, uma proposta mais ampla para a integração social e cultural, o Mercosul Educacional.

Antes de tecer apontamentos a respeito das implicações deste projeto para a Educação e, principalmente quanto à educação superior, visto que o projeto do Mercosul Educacional também serviu como cenário para a elaboração da proposta de construção de uma universidade para a integração latino-americana, a Unila, como se verá detalhadamente no próximo capítulo, convém tecer alguns apontamentos sobre a proposta de integração assumida pela América Latina em seu projeto. Trata-se de um breve resgate teórico acerca do modelo de integração incorporado pelo campo educativo.

Com base no referencial elaborado por Laredo (1994) (1998), Morosini (1998) e Azevedo (2008) (2009), observa-se a conformação de um campo educacional no espaço latino-americano pautado no processo de integração econômica e em suas decorrências para os demais âmbitos do espaço social. Nesse sentido, Laredo (1998) e Azevedo (2009) apresentam um esquema analítico que circulam duas formas de consolidação da integração educacional para além do âmbito econômico: uma pela via da *integração solidária*, que visa o desenvolvimento do campo educativo entre países de um mesmo bloco e outra pela *via da integração pautada na competitividade*, como meio para a promoção da qualidade e da competitividade entre países, relacionada às orientações e agendas dos organismos internacionais.

No âmbito da integração solidária, Laredo (1998, p. 240) afirma que a integração pode ser entendida como um processo social e histórico em construção permanente. Esta se caracteriza pela adoção de políticas comuns entre países, visando interesses e objetivos comuns. A integração solidária se estruturaria no intuito de propiciar aos países subdesenvolvidos o aperfeiçoamento de seus sistemas deficitários, visando uma melhoria da qualidade de vida dos povos – tratando-se, portanto, de uma postura oposta às práticas estabelecidas pelas unidades hegemônicas que apontam para a consolidação da ordem já estabelecida.

Quanto ao modelo de integração pautado na competitividade, cabe avaliar que este se vincularia diretamente com as orientações do setor produtivo. Evidenciada de forma mais nítida, por meio do próprio processo histórico de incentivos ao desenvolvimento econômico dos países latino-americanos, a integração educacional quando desenvolvida tendo apenas como foco a competitividade e os valores do mercado, acaba por servir como mais um instrumento para a integração econômica. Dessa forma, ela age legitimando e perpetuando as características heterogêneas entre países pertencentes ao mesmo espaço integrado (MOROSINI, 1998).

Nesse sentido, como parte deste processo que torna este caráter competitivo com o modelo hegemônico, a Educação pode ser entendida como um campo social detentor de amplo capital. Conforme pontuam Praxedes e Piletti (1998, p. 220) “a Educação volta a ocupar lugar central nas estratégias governamentais e empresariais”. Isso por que a Educação passa a representar um fator fundamental diante do “[...] processo de qualificação de recursos humanos para a produção e o consumo baseados em altas tecnologias, adequadas ao nível de competitividade internacional”.

De acordo com Azevedo (2008, p. 876), as instituições ao aceitarem o convite à integração regional “tacitamente, contraem mais obrigações do que propriamente o compromisso de integração internacional/regional”. Conforme o autor, não se trata apenas de um processo de “transposição de fronteiras, mas, sim, um complexo processo de integração”, já que distintos agentes estabelecem,

[...] relações com vistas a intercambiar, a cooperar e a compartilhar solidariamente (ou, opostamente, a competir) no âmbito de suas ações sociais e espaços de influências no que se relaciona ao conhecimento, à ciência, à técnica às artes e a cultura (AZEVEDO, 2008, p. 876, grifo nosso).

Assim, é importante, portanto, ter a noção de que não é qualquer modelo de integração que pode conduzir à transformação e ao melhoramento da ordem estabelecida – cumprindo as promessas articuladas pelas diversas iniciativas que se propõem transformadoras. Em geral, como evidenciado pelos autores acima citados, a incorporação de elementos que constituam o campo educacional pelo viés

competitivo tende não a diminuir, mas acentuar as desigualdades, revalidando a ordem estabelecida.

2.3.1. A criação do Mercosul Educacional

A formação do Mercosul Educacional, denominado de Setor Educacional do Mercosul foi um marco para o processo de integração regional. Embora o corpo do texto do Tratado de Assunção não faça menção, a Educação esteve entre as questões necessárias à integração colocadas pelos países membros, sendo ela entendida como condição para superação das disparidades entre os países diante do processo de integração.

No âmbito social, a necessidade de empreender a integração regional não apenas pelo viés econômico, mas político, cultural e social já se apresentava durante os anos que antecederam a formação do Mercosul. Esta necessidade se apresentou ainda em 1991, durante a Reunião de Ministros da Educação⁵⁹ que ocorreu na cidade de Brasília. Nesta data, foi assinado o Protocolo de Intenções entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Conforme Soares (1998), o documento apontou áreas prioritárias para o emprego de ações visando a integração.

Por meio da aprovação pelo Conselho do Mercado Comum da criação da Reunião de Ministros da Educação (RME), foi institucionalizado o SEM. Durante a primeira Reunião dos Ministros, em 01 de junho de 1992, foi aprovado o primeiro Plano Trienal para o Setor Educacional no contexto do Mercosul, proposto pelo Comitê Coordenador Regional. O Plano Trienal, conforme a ata da Reunião de Ministros da Educação do Mercosul, ata 01 de 1992, apresentou áreas estratégicas identificadas para a cooperação e o desenvolvimento de programas, subprogramas, e de linhas de trabalho e ações para a orientação de esforços, demarcando, assim, qual viria a ser a orientação do SEM.

Segundo Gadotti (2007, p. 25), “uma contribuição importante do Mercosul Educacional é justamente a busca e consolidação de um projeto próprio para o

⁵⁹ Ficou definido em reunião do dia 13 de dezembro de 1991, durante a Reunião de Ministros da Educação, criar a Comissão de Ministros de Educação. O Conselho do Mercado Comum deferiu, em 17 de dezembro de 1991, a criação da Reunião de Ministros de Educação (RME).

Mercosul”. Consistindo o projeto do Mercosul em uma alternativa para a inserção econômica mundial dos países da América Latina, deve-se considerar que a criação do SEM localiza-se como uma parcela de um conjunto de ações visando a integração econômica da região latino-americana. Desse modo, o Setor Educacional apresenta como perspectiva, o intuito de consistir em,

[...] um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável (MERCOSUL, 2016).

De modo mais específico, o SEM apresenta como missão a busca por,

[...] formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL, 2016).

Estruturalmente, o Setor Educacional do Mercosul apresenta a seguinte hierarquia quanto a sua organização: RME: Reunião de Ministros de Educação, CCR: Comitê Coordenador Regional, CRCEB: Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica, CRCET: Comissão Regional Coordenadora de Educação Tecnológica, CRCFD: Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente e CRCES: Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior. No âmbito da Educação Superior, a CRCES ainda engloba as seguintes instâncias: RANA: Rede de Agências Nacionais de Acreditação, CAhPMM: Comissão Ad Hoc para o Projeto de Apoio da União Europeia ao Programa de Mobilidade do Mercosul em Educação Superior, GTP: Grupo de Trabalho de Pós-graduação, GTNEPES: Grupo de Trabalho do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior do Mercosul, GGP MARCA: Grupo Gestor do Programa MARCA, GTR: Grupo de Trabalho de Reconhecimento de Títulos.

O SEM apresenta ainda vinculação com demais organismos como: a Comunidade dos Estados Latino-americanos e Caribenhos (Celac); Cepal; Instituto de Avaliação e Acompanhamento de Metas Educacionais 2021 (IESME); Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL); União Europeia (UE); e Unasul.

No âmbito de sua atuação, destacam-se as ações empreendidas pelo SEM, entre os anos de 1992 e 2016, e que estão sistematizadas por meio de planos de ações e metas estabelecidas para o Setor Educacional na América Latina. Nesse sentido, pode-se destacar: o primeiro Plano Trienal do SEM, que vigorou de 1992/1994 – 1998; o Plano para o ano 2000; o Plano de 2001 – 2005; o Plano 2006 – 2010; o Plano 2011 – 2015; por fim, o Plano 2016 – 2020⁶⁰. No tocante à educação superior, os planos que aqui se encontram elencados, refletem um cenário de propício para o incentivo a integração da Educação, principalmente de nível superior.

No primeiro Plano do SEM, que vigorou entre os anos de 1992/1994 – 1998, a educação superior aparece reivindicada como um importante eixo a ser integrado ao setor produtivo, entendimento compartilhado nos demais planos seguintes. Nesse momento inicial do Setor Educacional, a presença de protocolos para reconhecimento de titulação e o incentivo ao intercâmbio acadêmico entre docentes e discentes da graduação e pós-graduação, marcaram o início de um processo de acreditação de diplomas dos países do âmbito Mercosul. Ações que se fortaleceram e ampliaram durante a vigência dos planos seguintes.

Já no segundo Plano do SEM, entre 1998 – 2000, a Educação aparece como parte de um plano maior, com o intuito de alavancar o desenvolvimento regional. Nesse sentido, sua redação destacou o discurso por uma Educação de qualidade, atrelado à maior competitividade e ao aprimoramento da capacidade dos agentes, com base no capital humano. Além disso, o documento apresentou aspectos como a necessidade do fortalecimento de uma cultura e identidade regional; de políticas de

⁶⁰ As orientações do Setor Educacional do Mercosul para os próximos anos encontram-se em construção. Conforme consta na ata nº 02 de 2015, houve durante o encontro de Ministros da Educação do Mercosul a aprovação dos itens do plano do SEM 2016-2020 referentes à visão, missão, objetivos estratégicos, macro campos, objetivos gerais e os delineamentos prioritários.

intercâmbio de estudantes e a formação de um “sistema de transferência de créditos acadêmicos” visando a mobilidade, a focalização na educação tecnológica e a implementação de indicadores de qualidade e o credenciamento em caráter experimental (MERCOSUL, 1998).

Na redação do plano seguinte, o Plano do SEM 2001 – 2005, a educação superior aparece atrelada ao desafio de gerar e promover o conhecimento científico, sendo ressaltada como elemento relevante na defesa de uma sociedade justa e na promoção do desenvolvimento da região. Entre as estratégias contidas no plano, a proposta de criação de um espaço acadêmico comum para o compartilhamento de conhecimento e pesquisas conjuntas consistiu em uma pauta presente em todo documento. Demais encaminhamentos como processos de convalidação e acreditação de diplomas e cooperação permaneceram presentes na continuidade dos planos empreendidos pelo Setor Educacional ainda para esta década.

Já o Plano SEM de 2006 – 2010 enfatizou em seu texto o argumento que sugere a vinculação do mundo produtivo com a Educação. Assim como fora visto nos planos citados anteriormente, a Educação é ressaltada como uma condição para o fortalecimento do processo de integração e como meio para assegurar sua irreversibilidade (MERCOSUL, 2006a, p.06). Além disso, outro aspecto importante descrito no plano consiste no reconhecimento de um processo global de alinhamento com os organismos internacionais como o BM e a Organização Mundial do Comércio (OMC) e que localiza o SEM como parte dessas políticas globais, mesmo em uma perspectiva regional. Como metas para o período destacaram-se: a materialização de redes de instituições universitárias e de pesquisadores da região; o funcionamento de centros de cooperação de excelência entre as universidades da região e programas de transferência e intercâmbio de conhecimento e tecnologia avançada entre as universidades e o setor produtivo.

Quanto ao Plano SEM de 2011 – 2015, no âmbito da integração, destaca-se a busca pela promoção do diálogo entre o SEM e outros setores, com destaque para os governos nacionais e locais, a sociedade civil, o Mercosul e a Unasul, bem como para os demais blocos regionais, além da cooperação direta com a UE⁶¹, sugerindo

⁶¹ Observa-se que a integração educacional proposta pela União Europeia tem servido de espelho para a implementação de um processo semelhante para a América Latina, consistindo seu exemplo na atualidade, conforme Santos e Donini (2011, p. 93) em “o mais adiantado expoente dos blocos regionais de integração da educação superior”.

parcerias e acordos crescentes entre os blocos⁶². Como forma de se garantir a integração, atrelada ao discurso da necessidade de formação de uma identidade regional, o plano propôs como eixo estratégico a focalização de pesquisas e estudos que articulassem ações, núcleos de pesquisa e a materialização de programas visando o ensino de história, da cultura da América Latina e das línguas da região. Deste modo, atenta-se para o fato da ênfase na integração por meio da ratificação da necessidade do conhecimento histórico do espaço social latino-americano, embora este conteúdo específico se constitua de modo difuso e disperso, conforme se empenhou em caracterizar no primeiro capítulo desta tese.

Além disso, o plano aponta como objetivos e propostas de ação articular, “um programa de fomento da vinculação entre a educação superior e o setor produtivo (prêmio de boas práticas/formação de trabalhadores/articulação de necessidades produtivas e capacidades instaladas)” (MERCOSUL, 2011, p. 47). O plano ressaltou também a promoção da circulação de profissionais e a acreditação de carreiras, neste caso, como ênfase ao Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul (Sistema ARCU-SUL)⁶³. Também destacou busca pelo fortalecimento de programas de mobilidade acadêmica por meio da expansão do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional (Marca)⁶⁴.

De modo geral, observa-se que o SEM estabeleceu uma construção metodológica e estratégica durante os 25 anos de história e funcionamento do setor educacional. No âmbito da integração educacional, o SEM buscou empreender um discurso articulado com as orientações econômicas propostas pelo Mercosul. Embora não se esperasse postura distinta da empreendida pelo Setor Educacional, observou-se em suas ações a tentativa de articulação prática e direta entre o setor

⁶² Um exemplo importante desta parceria, de acordo com Dale (2009, p. 882), é o caso do ALFA-Tuning America Latina Project, ou Projeto Sintonizar a América Latina, que foi lançado em 2003 com o apoio da Comissão Europeia. O projeto envolveu 18 países e cerca de 180 universidades. Além disso, “intensificou, firmou e recontextualizou a atividade europeia na América Latina”, promovendo a colaboração entre UE e o Setor Educativo do Mercosul.

⁶³ Criado em 30 de junho de 2008, e que detém como função o credenciamento para reconhecimento da qualidade acadêmica dos diplomas dos países do Mercosul e seus associados. O Plano realça a necessidade do fortalecimento e aprofundamento das ações do sistema ARCU-SUL, com o intuito de envolver um maior número de instituições e carreiras, visando a expansão e a melhoria da qualidade e o reconhecimento de títulos. Para isso, o respectivo plano destaca a necessidade em se avançar com a avaliação do Sistema ARCU-SUL e na difusão de seus resultados. (SANTOS; DONINI, 2011).

⁶⁴ Quanto ao Programa Marca, enfatiza-se a ênfase dada em três aspectos: 1). Quanto à busca pelo aperfeiçoamento do programa, por meio da criação de mecanismos de avaliação do desempenho dos mecanismos utilizados pelo Programa, 2). Referente ao aperfeiçoamento dos mecanismos de gestão e 3). Em relação à elaboração de um plano de financiamento do Programa Marca para contribuir com a sua sustentabilidade.

produtivo e as instituições educativas, principalmente no ensino superior, por meio de processos de cooperação e intercâmbio de conhecimento científico e tecnológico. Nesse sentido, é preciso atentar-se para o foco dado à Educação enquanto um capital importantíssimo, utilizado como ferramenta para o desenvolvimento da integração econômica regional entre países latino-americanos.

De modo geral, o que se observou nos documentos, é o aparecimento da educação superior, repetidas vezes, atrelada ao papel de uma estratégia ou ferramenta para se alcançar a integração e não como um campo a ser integrado. Nesse sentido, pode-se observar que embora se tenha avançado em relação à formação de um espaço para a integração educacional na América Latina, ainda resta um longo caminho a ser percorrido quanto à integração do campo educacional no espaço social latino-americano. Assim, é com base nestas constatações resultantes da análise da história da integração econômica e da formação de um espaço visando a integração cultural, social e, principalmente educacional, que se estabelecerá a análise da educação superior na América Latina no próximo capítulo⁶⁵. Atenta-se, também, para a análise da trajetória de elaboração do projeto que deu origem a Universidade Federal da Integração Latino-americana e seus implicativos históricos para o campo da educação superior.

⁶⁵ Embora o foco deste trabalho não consista na análise da atuação do Mercosul e do SEM, especificamente no processo de criação da UNILA, entende-se que tais setores tiveram importância ímpar na criação da Unila, sendo as reuniões de ministros da Educação do Mercosul cenário de amplos debates em prol da educação superior na América Latina. Para uma análise da atuação do Mercosul Educacional no processo de criação da Unila, ver ALMEIDA, Larissa Rosevics de. Mercosul Educacional e a criação da UNILA no início do século XXI: por uma integração educacional via educação. (Tese) área de Economia Política Internacional, UFRJ, 2015.

3. EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E O CASO UNILA

Busca-se neste capítulo analisar o campo da educação superior na América Latina, a partir de apontamentos a respeito de sua trajetória histórica, a fim de compreender a conjuntura política, econômica, social e cultural que culminou com a elaboração da ideia de Universidade Federal para a Integração Latino-americana, em 2007 e sua materialização em 2010. Parte-se da investigação da conformação da educação superior no espaço social latino-americano a partir do contexto das reformas no pós-1990 e de suas consequências para o campo de educação superior.

Desse modo, recorre-se à análise das iniciativas empreendidas no cenário latino-americano visando a conformação de um espaço de educação superior, tomando como base as redes e associações criadas no espaço social latino-americano. Colocam-se os implicativos na formação destas redes, além de evidenciar o processo de formação de um espaço europeu de educação superior, por meio do Processo de Bolonha.

A partir destes implicativos busca-se analisar o processo que deu origem à formação da Unila, atentando-se para o entendimento do movimento que deu origem ao seu projeto, bem como o percurso até sua materialização. Por fim, opta-se por apresentar o projeto da Unila e estabelecer algumas problematizações que serão aprofundadas no próximo capítulo.

3.1. A educação superior na América Latina

A educação superior no espaço social latino-americano encontra-se inserida em um contexto de transformações e arranjos econômicos de profundo impacto nos demais âmbitos sociais. Desde sua origem até o final do século XX, a educação superior esteve profundamente ligada à construção do espaço educacional e a formação “profissional” e “cidadã” dos agentes. Um breve levantamento histórico do percurso da educação superior ao longo dos anos, por meio da produção intelectual de teóricos como Cunha (1980) (2007a) (2007b), Fávero (2000) e Schwartzman

(1996) (2001), permite pensá-la atrelada ao desenvolvimento do espaço social, refletindo seus embates, mudanças e transformações. Observa-se que a educação superior na América Latina, ofertada nos moldes do modelo de universidade, constituiu-se ao longo do século XX, em sua grande maioria, com base no predomínio da ação estatal, pautado, fundamentalmente, no modelo napoleônico de universidade⁶⁶. Nesse sentido, a materialização da universidade pelas nações latino-americanas se deu a partir de bases incorporadas do exterior, como demais elementos de sua cultura, mantendo sua estrutura e organização com poucas mudanças significativas, até meados de 1970 e 1980.

Neste capítulo, não se estabelecerá uma revisão de literatura acerca da inserção do ideário neoliberal a partir dos anos de 1980 e 1990 na América Latina, tema amplamente discutido na literatura acadêmica das três últimas décadas. Aqui, procura-se localizar de forma focalizada, os desdobramentos do impacto desta nova reconfiguração econômica, política, social e cultural no campo da educação superior latino-americana. Convém, por ora, destacar que a década de 1990 foi caracterizada pelo processo de globalização e pela ascensão do ideário neoliberal nas principais regiões do espaço social latino-americano. Como parte deste processo, ressalta-se a substituição das políticas e práticas sociais empreendidas pelo Estado pela lógica privatista, transformando direitos conquistados historicamente em serviços a serem contratados. Como fruto deste processo, concepções antes exclusivamente relegadas ao campo econômico e financeiro são incorporadas para referenciar-se aos serviços sociais como a busca pela “qualidade”, otimização dos processos, busca por excelência, flexibilização, autonomia e descentralização das ações, entre outros.

Conforme se pode evidenciar na retomada histórica do processo de integração na América Latina, desenvolvido no decorrer do segundo capítulo, o movimento neoliberal, atrelado ao processo de integração e de internacionalização imposto pela quebra de fronteiras entre mercados mundiais, acabou por resultar em um amplo processo de globalização, no qual se insere a Educação em todos os seus níveis. Embora não se priorize detalhar o processo de globalização, cabe ressaltar que a presença deste resultou em uma grande parte das medidas

⁶⁶ Sobre isso, ver Cunha (1980), (2007a), (2007b) e Schwartzman (1996).

empreendidas nas últimas décadas do século XX não apenas na América Latina como no restante do mundo.

Em seu sentido mais amplo, a globalização econômica, conforme Bourdieu (2001), está para além do simples processo econômico. Nesse sentido, a globalização econômica,

não é um efeito da mecânica das leis da técnica ou da economia, mas o produto de uma política implementada por um conjunto de agentes e de instituições e o resultado da aplicação de regras deliberadamente criadas para fins específicos, a saber, a liberalização do comércio (*trade liberalization*), isto é, a eliminação de todas as regulações nacionais que freiam as empresas e seus investimentos. (BOURDIEU, 2001, p.101).

As consequências da formação deste mercado mundial, de criação fundamentalmente política, conforme Bourdieu (2001, p. 101), tem como efeito possibilitar a criação de condições para a dominação “[...] confrontando agentes e empresas [...] com a concorrência de forças produtivas e modos de produção mais eficientes e poderosos”.

Além de tais impactos, de acordo com a lógica apresentada, a globalização e a ação do livre mercado atuando no intuito de promover a mercantilização e a privatização, tenderam a provocar, dentre outras consequências, um forte impacto social.

Conforme Anderson (2000), nesse mesmo cenário, chama a atenção o crescimento e ampliação dos processos de privatização dos bens e serviços públicos, como saúde, segurança e, principalmente Educação. No âmbito educacional, o impacto da crise do campo econômico acarretou fortes restrições quanto ao financiamento empreendido pelo setor público, principalmente para a Educação e as instituições públicas de educação superior. De modo amplo, constatou-se em relação às IES, a ampliação das instituições privadas de ensino com base no crescimento do número de matrículas, resultando em uma expansão quantitativa do número de instituições privadas e na diversificação de modelos de instituição, de modalidades de oferta de ensino e de níveis de qualidade.

Contudo, pode-se afirmar que o impacto das consequências da adoção do ideário neoliberal no cenário latino-americano ocorreu de forma distinta entre os países. No âmbito econômico, as nações consolidaram políticas de acordo com sua

conjuntura estrutural, que resultaram em maior ou menor crescimento em seus mercados, bem como o estabelecimento de acordos e aliança entre blocos econômicos, para além do Mercosul e Nafta. Na esfera política, notou-se um maior fortalecimento por parte dos partidos políticos de orientação discursiva contra-hegemônica, que também atuaram de maneira muito diversa, não sendo o escopo deste trabalho explorar tão abrangentes nuances.

Com base nestes argumentos apresentados, sem a pretensão de esgotá-los, pode-se afirmar que o exercício de pensar a educação superior na América Latina requer, antes de qualquer coisa, entendê-la como um fenômeno que se estrutura em países e nações que possuem características econômicas, políticas, culturais e sociais heterogêneas. Não apenas pelos elementos culturais e linguísticos, mas a forma como cada nação passou pelo processo de colonização e inserção capitalista, refletiu na formação de seu macrocampo.

Portanto, assim como o espaço social dos países que compõem a América Latina apresenta importantes diferenças em seu processo de conformação, com o campo educacional não seria diferente. Tanto na educação básica, técnica e superior, a forma como o campo educacional estruturou-se, seja quanto sua infraestrutura, seu sistema educacional, ou como a elaboração de políticas públicas e educacionais, ocorreu de forma distinta em cada país.

No caso da educação superior, observa-se uma grande discrepância entre instituições mais ou menos consolidadas do ponto de vista estrutural e humano, consistindo a heterogeneidade de modelos de IES um entrave para o modelo de integração da educação superior que se coloca para América Latina. Ademais, tem havido consideráveis tentativas de se estabelecer alguma integração no âmbito do ensino superior, tanto entre instituições de um mesmo país, como entre nações em distintos espaços territoriais - como é o caso da instituição Unila.

Conforme se verá no próximo item deste capítulo, a disparidade entre realidades econômicas, políticas, culturais e sociais não têm limitado as tentativas de integração promovidas por meio da formação de grupos e redes entre instituições de educação superior. De modo distinto, observa-se o crescimento do número de associações e redes, vinculadas à educação superior, dispostas a colocarem em pauta questões que vem sendo reafirmadas como fundamentais no contexto de mundialização do capital, do trabalho e do saber. Dentre as questões que se

colocam, destacam-se as principais orientações dos documentos das agências internacionais, como a problemática da qualidade total e de sua comparabilidade, a busca pela cooperação interinstitucional, a mobilidade e o intercâmbio entre docentes, acadêmicos e pesquisadores e o fortalecimento de mecanismos de acreditação e reconhecimento de diplomas entre instituições latino-americanas e de demais países ligados a estas redes.

Coloca-se a seguir a análise das tentativas empreendidas na formação de um macro campo da educação superior latino-americano. Para isso, toma-se inicialmente, como passo fundamental deste processo de integração, a consolidação das redes e associações interinstitucionais. A partir deste entendimento, analisa-se a tentativa empreendida pelo Brasil de consolidar uma universidade latino-americana para a integração regional deste espaço social.

3.2. O campo da educação superior latino-americana: internacionalização e formação de um espaço de educação superior da América Latina

Antes de adentrar às discussões acerca das iniciativas de promoção das relações de intercâmbio promovidas pelas instituições de educação superior latino-americana, convém sinalizar alguns apontamentos em torno da perspectiva teórica implícita nesta análise. Conforme anunciado no decorrer desta tese, recorre-se ao referencial bourdieusiano, a fim de analisar a educação superior na América Latina, pois se entende que ele possibilita compreender o cenário social investigado a partir da realidade política, econômica e cultural colocada.

A noção de campo empregada resulta da construção teórica e analítica que compõe este trabalho, a partir da busca por descrever, compreender e analisar a ideia de América Latina, partindo do exercício de reconstrução conceitual e terminológica de sua definição. Neste momento, diante da necessidade que se coloca em empreender uma análise da educação superior inserida no espaço social latino-americano, opta-se por recorrer à noção de campo social a fim de compreender as relações postas neste microcosmo social. Desse modo, recorre-se a uma categoria empregada por Bourdieu que permite vislumbrar uma determinada realidade social, neste caso o campo da educação superior.

Entendido como um espaço social, Bourdieu (1996, p. 50) define a categoria de campo entendendo-a como um “campo de forças cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos”. Mais do que apenas um espaço de relações, deve-se entender o campo como um espaço de lutas no qual os agentes constantemente se enfrentam “com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

Desse modo, o campo ou microcosmo social, dotado de suas estruturas e próprias leis, pode ser entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores dos diferentes tipos de capital lutam particularmente pela posse dos capitais em disputa. (BOURDIEU, 1996). Portanto, conforme Bourdieu (1996, p. 88), o campo, neste caso o campo científico da educação superior, consiste em “um universo social como os outros”, no qual se inserem relações de força, de poder e a disputa pelo capital – cultura, poder, prestígio – consistindo em um espaço de lutas, em que se joga o jogo a fim de se “conservar ou transformar essas relações de força, de estratégias de manutenção ou de subversão, de interesses”⁶⁷. Desse modo, recorre-se às iniciativas empreendidas pelos países que compõem o espaço latino-americano como tentativas de materializar a construção deste campo social latino-americano de educação superior.

Partindo de uma categoria de campo da educação superior latino-americana, estabelecem-se alguns apontamentos acerca das iniciativas de integração neste espaço. Nesse sentido, Catani e Oliveira (2000) chamam a atenção para a crescente ação dos mecanismos internacionais sobre os mais diferentes setores do espaço social latino-americano. No âmbito da educação superior, destaca-se o papel ativo de organismos internacionais como o Banco Mundial, Unesco, Cepal, OEA e a OIE.

De acordo com o que se tem apresentado nos documentos globais⁶⁸ que versam acerca da educação superior, observa-se o gradativo processo de subordinação dos países latino-americanos quanto às orientações destes

⁶⁷ De acordo com Bourdieu (1996, p. 144), No campo, “ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo [...]”. Dito de outro modo significa que “[...] enquanto o mau jogador está sempre fora do tempo, sempre muito adiantado ou muito atrasado, o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo”, a forma como ele antecipa o correr do jogo está implícito nas “[...] tendências imanentes do jogo no corpo, incorporadas: ele se incorpora ao jogo”.

⁶⁸ WORLD BANK. Higher education: the lessons of experience. Washington, DC. The World Bank Group, 1994; e WORLD BANK. Task force on higher education and society. Higher education in developing countries: peril and promise. Washington, DC. The World Bank Group, 2000.

organismos. Nesse sentido, ressalta-se o direcionamento crescente de orientações que visam o incremento de ações estratégicas, como diversificação de fontes para o financiamento da educação superior e maior focalização no atendimento das exigências do campo econômico e do setor produtivo.

Desse modo, conforme Aguiar (1998, p. 110),

[...] a internacionalização é tida como característica inerente da educação superior. A Unesco reconhece que os atuais processos de integração econômica e política ao requererem um crescente entendimento intercultural, favorece esta internacionalização. Adverte, no entanto, que a cooperação internacional deve basear-se, sobretudo na associação e na busca coletiva de qualidade e pertinência da educação superior.

O processo de adequação às orientações que vem sendo promovido na América Latina demanda uma aproximação estratégica das práticas de mercado. A promoção de ações que visem novas formas de custeamento, como o incentivo ao autofinanciamento e a busca pela qualidade e a produtividade, são partes de uma política que tem conduzido as instituições à busca pela competitividade tanto de mercado, por meio da “qualidade”, como entre agentes pesquisadores. Além disso, esse direcionamento tem conduzido o campo da educação superior a um crescente aumento nos mecanismos de avaliação, cujo objeto se expressa na lógica de ranking institucional.

A materialização, como consequência oriunda deste processo de reestruturação em andamento desde meados de 1990, se dá por meio do crescimento considerável das instituições privadas, da flexibilização quanto à oferta e modalidades do ensino superior, bem como o processo de sucateamento vivenciado pelas instituições públicas. Além disso, esta aproximação com o campo econômico se apresenta como estratégia de diversificação das instituições de educação superior, que visam promover o alinhamento das universidades, principalmente as públicas, com as necessidades impostas pelo mercado e pelo setor produtivo, como a internacionalização, a competitividade e flexibilização de suas estruturas.

Conforme Aguiar (1998, p. 110),

As políticas traçadas por essas agências internacionais apontam para o novo papel a ser desempenhado pelos sistemas universitários

na América Latina. No cenário delineado, uma das dimensões que se evidencia é que a universidade deve estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre a atividade de pesquisa e a atividade de produção.

De acordo com Morosini (2006), a perspectiva da internacionalização, presente nos mais distintos discursos sobre a educação superior no contexto de globalização pós 1990, tem consistido em uma marca das relações entre universidades após este período. Isso se deve, necessariamente, à tendência pela aproximação da Educação com o setor produtivo, neste caso, a atribuição gradativa da Educação como status de serviço, passando como tal a ser regulada pela OMC, tendo como justificativa seu potencial de serviço e de produto.

Conforme Morosini (2006, p. 112),

As características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. O Estado avaliativo adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema. Entretanto, é no sistema de ensino superior que se verifica o maior impacto. Isto porque a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e, neste, o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto.

Com relação ao conceito de internacionalização, Morosini (2006) aponta que tal terminologia permite distintas definições para um mesmo e complexo processo. Nesse sentido, tomando suas características relacionadas à globalização e à regionalização das sociedades, que acarretaram significativo impacto na educação superior, a ação do processo de internacionalização no campo educacional, pode ser evidenciado: por meio da presença de estudantes estrangeiros em outros países; cooperação e ampliação das pesquisas em âmbito internacional; presença de associações internacionais; inserção internacional de pesquisadores e o aumento das relações integradas entre os agentes das universidades, entre outros.

Conforme afirma a autora, o processo de internacionalização não está livre de um sentido de globalização e valorização da aproximação das instituições de educação superior com o mercado. É preciso pontuar que nesse cenário crescente

envolvendo a internacionalização, a Educação ganha, cada vez mais, um caráter de mercadoria, ou capital a ser disputado pelas instituições e nações.

Outro aspecto importante, e que necessita ser ressaltado, corresponde a uma crescente possibilidade de globalização do conhecimento em detrimento às especificidades e características individuais que cada nação carrega - como é o caso da identidade nacional. Corre-se o risco de que, na tentativa de se atender e passar a pertencer ao grande campo econômico internacionalizado da educação superior, a construção de um espaço como a América Latina, conflite paulatinamente com suas identidades educacionais em detrimento a uma posição no campo regional da educação superior. Nesse sentido, conforme observa Morosini (2006, p. 116), o resultado pode ser a “[...] perda de autonomia intelectual e cultural por aqueles que são os menos poderosos”, visto que o “mundo está se movendo na direção de internacionalizar a educação superior usando as energias da academia e respondendo às necessidades do mercado”.

De acordo com Morosini (2006, p. 118) “a relação internacionalização da educação superior e globalização é reconhecida no pensamento veiculado na América e na Europa, com uma nítida tendência de crescimento de sua importância”.

Um exemplo que antecede as análises empregadas aqui é o caso da União Europeia, com o Processo de Bolonha e a formação de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). O Processo de Bolonha, apresentado aqui como um horizonte e uma marcante referência para o que se almeja consolidar na América Latina, respeitadas as suas proporções, consistiu em um exemplo importante das influências estruturais econômicas, políticas e sociais no campo da educação superior.

De acordo com Antunes (2007, p. 2), o Espaço Europeu de Educação Superior derivou de um programa político lançado em 1999 por membros da União Europeia, e que veio a se tornar instrumento de “coordenação e de europeização de políticas públicas educativas”⁶⁹. Contudo, a formação deste espaço de educação

⁶⁹ Dentre as linhas estratégicas de ações articuladas para o Processo de Bolonha destacam-se: “Adopção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do ensino superior; Adopção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A

superior necessita ser analisado com cautela, pois de acordo com Dias Sobrinho (2007, p. 123), a proposta principal apresentada pelo processo de Bolonha consistiu em “consolidar amplos processos interativos de incorporação de todas as dimensões científicas, pedagógicas, culturais e globais da educação superior”. Nessa perspectiva, a proposta apresenta-se como um poderoso meio para a concretização do sonho de materialização de uma “Europa do conhecimento, unida, solidária, moderna, competente e competitiva”. No entanto, embora não se apresente de modo explícito, a perspectiva mercadológica envolta no processo de construção de um espaço europeu, visando a cooperação entre instituições, se insere de modo predominante na condução da formação do EEES.

Conforme Azevedo (2007, p. 142),

Paradoxalmente, o Processo de Bolonha pode estar servindo a propósitos contraditórios. De um lado, as forças progressistas europeias que defendem uma integração baseada na internacionalização solidária da educação superior; de outro, os grupos e atores sociais que procuram extrair da integração acadêmica compromissos da União Europeia com a transnacionalização, de marca privatista, de serviços educacionais universitários.

Como exemplo deste processo, toma-se a perspectiva de otimização dos processos e da crescente competitividade, nivelados cada vez mais pelo mercado, e que é assumida como instrumentos para garantia da “qualidade”. Além disso, a própria perspectiva da cooperação entre instituições, passa a ser entendida pelo viés da bilateralidade. Isso significa que as relações de troca entre instituições ocorrem mais de modo simétrico, garantindo benefícios a ambas as partes e a melhoria da qualidade, e menos entre instituições heterogêneas, fazendo com que

segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes; Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações Europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários; Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis; Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação” (UNIÃO EUROPEIA, 1999).

estas últimas nem sequer participem do processo de cooperação (DIAS SOBRINHO, 2007; ANTUNES, 2007).

No âmbito mundial, conforme salienta Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 13) o modelo iniciado no Espaço Europeu de Educação Superior de Bolonha, tende a influenciar diretamente a universidade europeia, bem como demais instituições do cenário social mundial, como a América Latina. Nesse sentido, a busca pela qualidade e pelo fortalecimento das instituições tem influenciado tentativas de se formar um espaço⁷⁰ para o incremento de parcerias entre instituições latino-americanas.

Nessa lógica, os termos internacionalização, cooperação e integração aparecem atrelados na busca por melhoria da educação superior. No âmbito da integração, isso se dá, conforme Neves e Morosini (1998), pelas dificuldades encontradas na inserção individualizada de instituições de educação superior no cenário internacional. Assim, a integração assume como fundamento o aumento da capacidade de inserção internacional destas instituições.

3.2.1 As tentativas de integração na América Latina

Grande parte das iniciativas visando a integração no campo da educação superior latino-americana ocorreu recentemente, fruto do contexto pós 1990, momento no qual os debates que visavam o processo de integração se multiplicaram. Nesse sentido, as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais têm se apresentado proeminentes nos espaços locais, regionais e mundiais, por meio dos acentuados processos de globalização e internacionalização vivenciados nas últimas duas décadas.

Na tentativa de se colocarem no âmbito das mudanças que se apresentam, tem-se formulado ações que visam a inserção das instituições de educação superior no processo de integração, por meio de iniciativas de cooperação como acordos entre instituições, de modo esporádico, o estabelecimento de convênios e a formação de redes, associações e conselhos, entre outros. Contudo, convém

⁷⁰ Para mais informações a respeito da formação de um espaço de Educação latino-americano, ver Didriksson (2014), Hernández (2015) e Sampaio (2014).

ressaltar que, conforme Azevedo (2016), apenas a circulação de um número considerável de estudantes estrangeiros, bem como a formação de acordos e convênios internacionais, não garantiu a efetivação do processo de internacionalização. Tal processo não se efetiva apenas pela inserção do idioma inglês ou de um plano de conteúdos que contemple assuntos internacionais. Trata-se de etapas inseridas no processo de internacionalização, mas que não garantem sua efetivação, que conforme o autor necessita ser problematizada por levar em considerações estágios e processos complexos, bem maiores que uma finalidade apenas, sem descaracterizar o contexto de sua inserção e os implicativos benéficos e/ou maléficos de seu processo.

A partir desta questão, apresentam-se, resumidamente, as tentativas que estão sendo empreendidas visando o processo de integração e internacionalização da educação superior. Tem-se observado distintos meios e ações empreendidas a fim de se alcançar tal objetivo.

Quanto às ações de cooperação esporádicas, de acordo com Morosini (2006) observa-se que tem se consistido, geralmente, em práticas mais acessíveis às instituições. Apresentadas nos moldes de acordos ou parcerias bilaterais, a cooperação esporádica contempla parcerias entre instituições de distintos continentes e localidades. Firmados por meio de programas, as inúmeras iniciativas deste formato de cooperação e integração, tendem a contemplar professores, pesquisadores, técnicos e discentes, por meio de iniciativas de apoio técnico, financiamento e bolsas. As efetivações destas ações tendem a ser concretizadas por meio de visitas às instituições, oferta de cursos e seminários, estágios e cumprimento de parte da grade curricular das disciplinas em outras universidades, congressos e publicações.

Outra modalidade de cooperação e integração entre instituições de demais países tem sido a elaboração de acordos e convênios bilaterais. Estes tipos de convênios, conforme Morosini (2006), de modo geral, consistem em ações genéricas e que contemplam a maioria das áreas do conhecimento. Com o intuito de intensificar ações de intercâmbio científico-cultural, são estimuladas experiências entre pesquisadores com o intuito de promover a cooperação em pesquisas conjuntas, bem como as parcerias em publicações, o intercâmbio de professores visando a oferta de cursos e nos demais âmbitos de cooperação, o intercâmbio entre

acadêmicos de programas de graduação e de pós-graduação, vinculando parcerias quanto à oferta de formação em nível de pós-graduação. Ressalta-se a existência de programas e parcerias firmados entre instituições educacionais que buscam subsidiar o financiamento desses programas de intercâmbio, desde o processo de graduação como nos casos de pesquisadores. Tais ações de incentivo ocorrem em todas as áreas, como é o caso das grandes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e da Terra, Humanas, Saúde, Sociais e Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes.

Observa-se que quanto ao processo de integração no âmbito da educação superior, além das ações de cooperação esporádicas e dos acordos e convênios bilaterais estabelecidos nos últimos anos, tem se constituído a formação de redes⁷¹ e acordos interinstitucionais compostos por instituições de educação superior, públicas e privadas, na América Latina e no restante do mundo. Pensadas a partir das problemáticas impostas no espaço social que se colocam presentes no campo educacional, a conformação das redes e grupos apresenta como justificativa e missão o fortalecimento das instituições universitárias, bem como a cooperação e o intercâmbio institucional. Em um prévio levantamento das redes e grupos formados no âmbito da América Latina e abrigados pelo Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc)⁷², constatou-se um número considerável destas associações⁷³.

⁷¹ Este movimento, iniciado mesmo antes das propostas de reestruturação das instituições educacionais, como se verá a seguir, ganhou força e amplitude, principalmente, após os anos de 1990. Movimento este observado de modo crescente, não apenas na América Latina, mas que ganha força em âmbito mundial.

⁷² O Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) consiste em um organismo da Unesco que se dedica à promoção da educação superior latino-americana, por meio de programas e ações, de acordo com o programa aprovado pela Unesco. Dentre os objetivos apontados pelo Iesalc estão: o desenvolvimento e a transformação da educação superior, com base em uma perspectiva de mundialização do desenvolvimento humano sustentável, por meio da justiça, equidade, liberdade, solidariedade, democracia e respeito aos direitos humanos (IESALC, 2016).

⁷³ Por se tratar de um número vasto de instituições, destaca-se aqui apenas as redes e associações vinculadas a países da América Latina, como: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior; Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas; Consejo Nacional de Universidades; Asociación Colombiana De Universidades; Consejo Nacional de Rectores; Consejo de la Enseñanza Privada Superior; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior; Asociación de Universidades Privadas de Panamá; Asociación Nacional de Rectores; Consejo de Educación Superior de Puerto Rico; Asociación Dominicana de Rectores de Universidades; Unidad de Rectores Universidades Privadas de Costa Rica; Consejo Interuniversitario Nacional; Consejo de Rectores de las Universidades Privadas; Consejo de Educación Superior; Consejos de Rectores de Panamá; Asociación de Universidades Públicas; Asociación Paraguaya de Universidades Privadas; Asociación Venezolana de Rectores Universitarios; Asociación de Rectores Bolivarianos; Fundación Carolina; Asociación Nacional de Universidades Privadas de Bolívia; Asociación de Universidades y Escuelas

Mediante o número expressivo de redes e associações encontradas e que compõem uma miscelânea de grupos regionais, nacionais, internacionais e temáticos, uma análise pormenorizada de cada uma delas acaba por ser inviável neste momento. Contudo, vale ressaltar a presença da União das Universidades de América Latina e das Caraíbas (Udual), criada em 1949, da Organização Universitária Interamericana (OUI), criada em 1979. No âmbito latino-americano, especificamente, chama-se a atenção para a Rede da Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM), criada em 1991. Em seguida, o Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (Criscos), de 1990. Além disso, destacam-se a Red de Universidades Regionales Latinoamericanas (UREL) de 1996 e por fim, a Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe (Redmacro), de 2002.

A Udual foi criada em setembro de 1949, e consiste em um organismo não governamental, reconhecido pela Unesco como órgão regional de assessoria e consulta. Sua criação teve como objetivo buscar “[...] a melhoria, a coordenação e, quando possível, a unificação básica de organização acadêmica e administrativa das universidades latino-americanas”. Consistem objetivos da Udual, firmados pela Carta de Universidades, de setembro de 1959⁷⁴, afirmar, fomentar e melhorar as relações entre universidades latino-americanas, bem como com outras instituições; coordenar e unificar as estruturas acadêmicas e administrativas das universidades associadas; promover o intercâmbio acadêmico de professores e alunos, pesquisadores e graduandos, bem como a divulgação de publicações que possibilitem a comunicação, o entendimento e a convivência entre as instituições (ADUAL, 2016).

A OUI criada em 1979, atualmente é composta por 345 membros e um total de 10.175 participantes das cerca de 500 instituições de educação superior⁷⁵. A OUI

Politécnicas Públicas del Ecuador; Corporación Ecuatoriana de Universidades Particulares; Asociación de Universidades Privadas de El Salvador; Asociación Nacional de Universidades Privadas de Universidades de Honduras; Asociación Dominicana de Universidades; Consejo de Rectores de Universidades Privadas Uruguay; Associação Brasileira de Reitores de Universidades Públicas; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de ensino superior; Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; Associação Brasileira das Universidades Comunitárias; Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras; Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivariana e Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Educación Tecnológica.

⁷⁴ A carta de universidades latino-americanas foi firmada durante a III assembleia geral da Udual, na cidade de Buenos Aires, Argentina, entre os dias 20 e 27 de setembro de 1959. A carta pode ser lida na íntegra no seguinte link: <http://www.udual.org/pdf/cartauniversidades.pdf>.

⁷⁵ A OUI abrange 27 países das Américas, sendo esta dividida em 09 regiões como a América central, Brasil, Canadá, Caribe, Colômbia, Cone sul, México, Estados Unidos e Países andinos.

trabalha com demais governos e associações internacionais, como: Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Cepal e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)⁷⁶. A OUI⁷⁷ atua como uma rede acadêmica e busca a construção de um espaço comum de internacionalização educacional e apresenta como “eixos estratégicos”: capital humano, espaços comuns, inovação, internacionalização, governabilidade e visibilidade.

A AUGM consiste em uma rede de cooperação universitária que reúne instituições de educação superior da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Criada em meados de 1991, a AUGM surge pautada em um discurso pela busca da excelência e qualidade do ensino superior. Trata-se de uma organização civil e não governamental, cujo objetivo consiste em incentivar o processo de integração por meio da criação de um espaço universitário, pautado na cooperação cultural, acadêmica, científica, tecnológica e educativa entre os países membro. A AUGM apresenta como objetivos:

Contribuir al fortalecimiento y consolidación de una masa crítica de recursos humanos de alto nivel, aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región a saber; La investigación científica y tecnológica, incluidos los procesos de innovación, adaptación y transferencia tecnológica, en áreas estratégicas; La formación continua, inscrita en el desarrollo integral de las poblaciones de la subregión; Las Estructuras y Funcionamiento de gestión de las universidades que integran la Asociación; La interacción de sus miembros con la sociedad en su conjunto, difundiendo los avances del conocimiento que propendan a su modernización (AUGM, 2016).

O Criscos foi criado em meados de 1990 e consiste em um organismo sub-regional que vincula universidades da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Peru, que visa promover projetos e políticas visando a integração e o desenvolvimento dos países que compõem a rede. A busca pela consolidação da proposta de integração se dá com base no discurso de cooperação mútua entre instituições, visando a

⁷⁶ Além das instituições citadas, a OUI estabelece, ainda, relações com: a Coperación Latino Americana de Redes Avanzadas (redCLARA), China Education for International Exchange (CEAIE), Canadian Bureau for International Education (CBIE-BCEI), International University Association (IUA) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPS).

⁷⁷ Apresenta como objetivos incentivar a instituições de ensino e demais organismos a formar um espaço comum de colaboração, ofertando programas de capacitação e atividades interculturais.

melhoria no âmbito da competitividade. Conforme a Criscos, sua visão e missão consistem em “ampliar las bases de cooperación académica, científico-tecnológica y cultural entre las Universidades ubicadas en la referida zona geográfica” (CRISCOS, 2016).

A Red⁷⁸ de Universidades Regionales Latinoamericanas Red (UREL)⁷⁹ criada em 1996, apresenta a proposta de construir um espaço destinado a possibilitar a realização de ações de intercâmbio entre instituições de educação superior, a criação de cursos direcionados às áreas estratégicas, subsidiar a criação de cátedras latino-americanas, incentivar a formação de grupos de estudos e publicação de produções científicas que versem acerca de temas emergentes no debate da educação superior⁸⁰. Para isso, a rede UREL propõe-se a organizar programas de trabalho, congressos e demais eventos internacionais na América Latina e Europa (UREL, 2016). Por fim, a Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe (Redmacro)⁸¹, que foi criada em 2002 e teve como foco a defesa, a promoção e a consolidação da autonomia da universidade, com base em sua função social, ressaltando-se a focalização na cooperação e na mobilidade universitária⁸². O projeto apresenta-se como de importância ímpar quanto à união de macro universidades não apenas na América Latina como em outros espaços sociais.

⁷⁸ Destaca-se, também, no âmbito das instituições privadas a Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU), criada em abril de 1997, na Argentina, e que teve como intuito possibilitar ações visando atender as dinâmicas de qualidade do setor e promover a cooperação entre IES e a acreditação. Além de propor como objetivos a promoção da integração latino-americana, assegurar sua identidade diante do contexto de globalização e a busca pela difusão do conhecimento na América Latina; a busca pelo desenvolvimento das instituições, com base na defesa dos princípios democráticos e do pluralismo político, econômico e cultural e o aprofundamento da relação universidade e empresa, promovendo as práticas e as tecnologias no processo de ensino na educação superior. (RLCU, 2016).

⁷⁹ Os países membros da UREL são: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Espanha, Itália, México, Paraguai, Peru e Venezuela.

⁸⁰ A Rede apresenta como objetivos, estimular ações de intercâmbio docente e discente e participar da elaboração de projetos e programas relacionados ao desenvolvimento local, além de se dispor a participar de ações que visem a materialização de centros de investigação, de consulta internacional e equipes de acessórias.

⁸¹ As universidades públicas que integram a Redmacro localizam-se nos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Puerto Rico, Republica Dominicana, Uruguai e Venezuela.

⁸² Em sua redação, a rede destaca sua importância quanto ao seu tamanho, número de estudantes e patrimônio histórico e cultural, pela complexidade das instituições envolvidas e de suas ações quanto a investigação e as pesquisas científicas e pelo caráter de seu financiamento, por contemplar como instituições membros IES públicas.

O desenvolvimento das redes e associações de cooperação entre instituições de educação superior, conforme os exemplos elencados acima, demonstram a busca pelo incremento da união das instituições, tendo como objetivos seu fortalecimento, mediante o cenário mundial, bem como a formação de um espaço educativo que promovam a mobilidade, a cooperação e a integração entre instituições. Nesse sentido, observa-se que as redes, as associações e os demais espaços de articulação acadêmica têm demonstrado empenho em propor a consolidação de um campo de integração da educação superior na América Latina e nos demais espaços.

Dentre as redes e associações analisadas constata-se a parceria entre países dos demais blocos, e o papel colaborativo de agências internacionais e instituições universitárias, ao que se refere à criação de espaços educacionais de mobilidade e intercâmbio.

Conforme discussão empreendida no capítulo anterior desta tese, a criação e o fortalecimento de grupos que promovam a integração educacional, a cooperação interinstitucional e o intercâmbio universitário estão em consonância com as propostas estratégicas do Mercosul, do SEM e dos planos empreendidos pelo Setor Educacional desde os anos de 1998.

Além da facilitação das parcerias entre pesquisadores, acadêmicos e docentes, as redes tendem a possibilitar a circulação de conhecimento científico e tecnológico, permitindo a cooperação entre instituições latino-americanas, americanas e europeias. Nesse sentido, as propostas apresentadas pelas redes versam necessariamente sobre o processo de integração educacional e da materialização de atividades de acreditação, mobilidade, expansão da formação superior, intercâmbio de conhecimento, criação de projetos e programas vinculados ao setor produtivo. De modo geral, a criação dessas redes reflete uma tentativa latino-americana de se fortalecer por meio da integração via formação de um espaço de educação superior. Seguindo esta mesma perspectiva, destaca-se o papel desempenhado pelas instituições governamentais e não governamentais em promover a integração.

Ao buscar tratar das tentativas empreendidas na América Latina visando a integração regional e demais processos de cooperação, pode-se elencar inúmeras outras tentativas significativas realizadas nesse sentido. Consistem em ações

relevantes neste processo as iniciativas governamentais, como é o caso das iniciativas empreendidas por cada país, e das ações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com demais fundações e associações nacionais, como a Capes, especificamente no caso do Brasil. No âmbito regional, tem-se como exemplos destas iniciativas o papel desempenhado pelo SEM e suas ações nas últimas duas décadas.

No âmbito das iniciativas de integração internacional, além da relevante ação das redes e associações citadas anteriormente, como é o caso da AUGM, da Redmacro e das demais redes compostas por países latino-americanos, europeus e de demais localidades, cabe ressaltar o papel desempenhado pela Unesco em parceria com o Iesalc. Além das Cátedras, os projetos e demais iniciativas empreendidas pela organização, para além de seus implicativos e objetivos, têm tido um significativo papel quanto à promoção e aproximação de agentes, instituições e organismos de educação superior na América Latina. Vale ainda ressaltar as crescentes parcerias, por meio de redes e projetos, com a União Europeia, como é o caso do Programa de mobilidade⁸³ criado e financiado pela UE, em 2004, que se intitula *Erasmus Mundus* (EM) (UNIÃO EUROPÉIA, 2014).

Dentre as inúmeras iniciativas que estão sendo desenvolvidas, é necessário pontuar que, em grande maioria, estas caminham para a formação de um espaço comum para o ensino superior na América Latina. Este movimento tem sido observado por intelectuais e pesquisadores que discutem as políticas para educação superior latino-americana, como Carvalho (2010) e Guadilla (2010), que apontam, desde a Conferência Regional de Educação Superior (Cres), em 2008, um movimento para a formação de um espaço, proposto inicialmente durante a primeira Conferência Mundial em 1998.

Conforme Carvalho (2010, p. 19), a criação do Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces), ainda em vias de materialização, tem objetivado conformar um espaço de diálogo entre redes e grupos com o interesse de possibilitar uma interação no âmbito da educação superior, a fim de possibilitar desenvolver condições que possibilitem o avanço na busca pela superação de deficiências e lacunas. Nesse sentido, a proposta de um Espaço Latino-Americano de Educação Superior apresenta como intuito propor a

⁸³ Para ter acesso a mais programas e projetos que contemplam a Educação e a educação superior, ver: http://europa.eu/pol/educ/index_pt.htm.

cooperação regional a fim de superar deficiências e brechas no ensino superior, por meio dos seguintes eixos:

promover la expansión de la cobertura de la educación superior con calidad e inclusión social; Promover la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad y buscar la convergencia de modelos y criterios; Promover, en todos los niveles educacionales, de la educación básica al postgrado, la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; Construir una agenda regional de CTI para la superación de brechas, a partir de la expansión de los programas de postgrado (CARVALHO, 2010, p. 23).

São colocados como objetivos para o Espaço Latino-Americano e Caribenho em conformação, conforme a Cres de 2008, as seguintes pautas:

[...] renovación de los sistemas educativos de la región, con el objeto de lograr una mejor y mayor compatibilidad entre programas, instituciones, modalidades y sistemas; articulación de los sistemas nacionales de información sobre Educación Superior de la región; fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales; mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región; fomento de la movilidad intraregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo, incluso a través de la implementación de fondos específicos; emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia; establecimiento de instrumentos de comunicación para favorecer la circulación de la información y el aprendizaje; impulso a programas de educación a distancia compartidos; fortalecimiento del aprendizaje de lenguas de la región para favorecer una integración regional (CRES, 2008).

A materialização de um espaço de educação superior latino-americano, de acordo com Guadilla (2010, p. 38), pode auxiliar no processo de desestabilizar “las tensiones, a través de una integración regional con cooperación, basada en la optimización de complementariedades, con innovación y creatividad, y con responsabilidad por la calidad y la pertinência”. Ainda, segundo a autora, é necessário que a criação deste espaço possibilite alcançar o que fora acima citado como os objetivos estabelecidos durante a Cres, em 2008. Assim, se faz necessário que o espaço aja com o intuito de “fortalecer instancias que contribuyan a desarrollar redes cooperativas y productivas que apunten a consolidar sistemas científicos y tecnológicos más fuertes, con alta innovación y producción de conocimientos”.

Convém ressaltar que, no âmbito do Mercosul, o processo de integração tem sido incentivado, conforme Azevedo (2014, p. 34), por “[...] atores sociais dominantes no campo econômico, aqueles que são detentores de capitais tangíveis e simbólicos conversíveis em capital político”. Nesse sentido, o processo de integração regional proposto tem se influenciado pela ação de “multinacionais, do empresariado presente em escala regional, de *think tanks* liberais, de organizações internacionais e de atores sociais identificados com programas livre-cambistas e transnacionalizados”. Ainda conforme sugere o autor,

De maneira esquemática, pode-se dizer que os processos de regionalização existentes, a exemplo do Mercosul, têm sido recuperados por atores sociais identificados com os interesses do capital, que, por intermédio da persuasão e do convencimento, procuram conquistar o consenso social para sua agenda de integração, buscando considerá-la de interesse mútuo e universal [...] Portanto, a agenda de governança regional do Mercosul, baseada nos princípios do gerencialismo (eficácia, parcerias público-privadas, indicadores, benchmarking etc.) e do livre-comércio, torna-se aceita pelos demais atores sociais que não estão envolvidos diretamente no processo de regionalização (AZEVEDO, 2014, p. 34).

Tal direcionamento das ações de integração no âmbito regional pode ser evidenciado no papel cada vez mais presente das organizações internacionais⁸⁴ quanto à materialização da integração, por meio de “políticas de comércio exterior” e de “troca de mercadorias”, práticas correspondentes ao campo econômico (AZEVEDO, 2014, p. 34). No campo educacional, tais constatações tendem a provocar, cada vez de forma mais acentuada, a aproximação da Educação como uma mercadoria (*commodity*), sendo esta regulada pelas agências econômicas, tornando-se um bem oferecido nas “[...] negociações do bloco regional com outros países e com outros blocos, segundo o que determinam as normativas de regulação da OMC”.

Ainda perseguindo esta linha de raciocínio, vale enfatizar que tal direcionamento com relação aos impactos destas perspectivas no âmbito educacional deve ser visto com cautela. Nesse sentido, espera-se que em certa medida, seja possível, mesmo diante deste cenário, evidenciar práticas que contraponham a ação enfática presente, tais como a ação predominante de agentes

⁸⁴ Organização Mundial do Comércio, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

alinhados com o campo econômico, por meio de posturas e ações de resistência dos agentes envolvidos na forma de ações solidárias e de cooperação.

Diante desta exposição, vale ressaltar que enquanto o processo de materialização de um espaço de educação superior da América Latina se apresenta, com vias de conclusão deste tópico e como proposta para o debate seguinte, uma importante iniciativa se apresenta no espaço social latino-americano como parte da conformação deste espaço. Trata-se da iniciativa brasileira de consolidar uma universidade de integração latino-americana, a Unila, iniciada em 2007 e que se efetivou em 2010 com seu pleno funcionamento na cidade de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Passa-se neste momento, para a análise dos antecedentes que possibilitaram a elaboração do projeto de criação de uma universidade para integração entre países do Mercosul.

3.3. A criação de uma universidade para a integração na América Latina: antecedentes do projeto

A criação da Unila foi precedida de importantes medidas conjunturais empreendidas no campo da educação superior brasileira durante o segundo mandato do governo do presidente Lula. Conforme a análise empreendida acerca da educação superior na América Latina, observou-se que o cenário político, econômico e social do-pós década de 1990 provocou significativas mudanças no âmbito da Educação, conforme sugere Aguiar (2016).

De modo mais significativo, entre as medidas empreendidas durante meados de 1990 e até meados dos anos 2000, durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre os anos de 1995 - 1998 e de 1999 – 2002, ficou evidente uma postura que sugeria a valorização das competências científicas e tecnológicas como instrumentos para se assegurar a “qualidade” na Educação, nas modalidades de ensino e no universo do trabalho.

O que se denomina de modernização conservadora, que se iniciou com o governo de Collor de Mello (1990-1991) e seguiu-se no de Itamar Franco (1992-1994), recrudescer no de FHC (1995-2002). Nesse período, em especial no Governo FHC, efetivou-se uma série de ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o

mercado. No octênio FHC, ocorreram as principais conducentes à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como da educação superior (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Como instrumentos, conforme sugere Cunha (2003, p. 39), observa-se o incremento de parcerias “entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico”. O impacto na educação superior também pode ser sentido na versão final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 1996⁸⁵ e nos demais decretos aprovados posteriormente, como o caso do Decreto nº 2306 de 1997⁸⁶, que dispõe acerca da organização das IES. O resultado do conjunto de ações durante o primeiro e o segundo mandato foi uma série de medidas que provocaram o favorecimento das instituições de educação superior privadas em detrimento aos incentivos dados ao setor público.

Nesse sentido, os dois governos seguintes ao de FHC, liderados pelo presidente Lula entre os períodos de 2003 – 2006 e 2007 – 2010, estiveram inseridos em um amplo cenário de expansão da educação superior. Contudo, de acordo com Sguissardi (2006, p. 1039), observou-se certa continuidade referente às políticas do “octênio anterior”, nos mais distintos campos, justificado pela “busca da governabilidade”. Este debate será abordado com mais profundidade no próximo capítulo.

Por ora, é importante ressaltar que o plano de governo apresentado em 2002 por Lula, como proposta para a educação superior, indicava a “ampliação significativa das vagas nas universidades públicas e a reformulação do sistema de crédito educativo vigente” como instrumento para sanar, ainda que parcialmente, as questões levantadas, cujas fontes revelaram um acesso mínimo por parte de jovens pobres ao ensino superior público⁸⁷. (BRASIL, 2002, p. 47). Convém ressaltar que

85 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9396/96, teve seu texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, resultou de uma importante opção empreendida pelos agentes entre dois distintos projetos que se dispunha, optando-se, assim, pelo projeto com apontamentos mais amplos ou genéricos, a fim de que fosse possível moldá-lo conforme as novas ações empreendidas pelo setor político que a conjuntura política, econômica, social e cultural exigisse.

86 De acordo com Cunha (2003), o decreto dispõe, entre outros assuntos, como é o caso da organização acadêmica, sobre modificações no formato de IES, no que diz respeito a esfera pública e privada.

87 Os dados apresentados no plano de governo de 2002 sugeriam que o acesso à educação superior pública por jovens pobres refletia “apenas 7,7% do número de jovens entre 18 e 22 anos” inseridos em cursos universitários. Ainda segundo o plano, “cerca de 70% deles estudavam em estabelecimentos privados”.

neste cenário do campo político, houve a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio da Lei nº 11.096 de janeiro de 2005, polêmico por enfatizar, conforme Sguissardi (2006, p. 1043) a “publicização do privado”. Ele acrescenta “e fortalece as instituições privadas comerciais de ensino”, bem como demais ações de fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Já no plano de governo de 2007, as propostas consistiram em dar ênfase ao acesso a “uma universidade reformada, expandida e de qualidade superior”. Além disso, apresentou a proposta de ampliação da então criada Universidade Aberta do Brasil⁸⁸, bem como a continuidade de programas como o Prouni, e a “criação de novas universidades e de mais vagas nas Universidades Federais existentes”, como o desenvolvimento de Plano Nacional de Pós-Graduação e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes⁸⁹). Outro ponto fundamental foi a proposta de “sub-vincular os recursos para as universidades federais, como parte do esforço nacional para ampliação dos recursos da Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro” (BRASIL, 2006, p. 16).

Com base no que fora proposto nos dois planos de governo, pode-se observar que em alguma medida, houve a tentativa de se assegurar a continuidade do processo de expansão da educação superior, mesclando a expansão por meio da abertura para o setor privado, como se deu no caso da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁹⁰, e a ampliação de vagas por meio do aumento da oferta na modalidade à distância e o incentivo à expansão das instituições federais de ensino. Neste último exemplo, o processo de expansão das universidades federais, em parte efetivado por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que fora instituído no início de seu segundo governo pelo Decreto nº 6.096, em abril de 2007, apresentou como objetivo, contido no Decreto, “criar condições para a ampliação do

⁸⁸ A Universidade Aberta do Brasil foi criada em 2007. Seu projeto consiste em fornecer, em parceria com Municípios, Estados e Universidades Públicas, cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão universitária, a fim de ampliar as vagas na educação superior, atendendo na modalidade à distância. Fonte: Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://uab.pti.org.br/>. Acesso em 11 de abril de 2016.

⁸⁹ Conforme Sguissardi (2006, p. 1042), “a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, criou o Sinaes. Pretendeu-se, com essa lei, a superação dos conhecidos limites do Exame Nacional de Cursos (“Provão”) por um sistema muito mais complexo de ações de avaliação, entre as quais duas provas, uma na entrada e outra na saída do sistema, realizadas por amostragem”.

⁹⁰ O Fundo de Financiamento Estudantil é um programa de financiamento estudantil para alunos matriculados em instituições privadas. Foi criado em 2001, por meio da Lei nº 10.260/2001, durante o governo FHC, e ampliou-se consideravelmente na última década.

acesso e permanência na educação superior” e melhorar o “aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). O foco do Reuni esteve na redução da evasão, aumento de vagas de ingresso, preferencialmente, no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil, o aproveitamento de créditos, bem como o intercâmbio de estudantes entre instituições; a reorganização de cursos; a ampliação de ações de inclusão de assistência aos estudantes e a maior articulação entre a educação superior e a educação básica (BRASIL, 2007).

Foi neste cenário de busca pela expansão e ampliação das instituições federais públicas, que a proposta que origina a construção de uma universidade com – em seus próprios termos - “vocação” para a integração, como a Unila, foi pensada. Nesse mesmo cenário, marcado pela ampliação do número de universidades federais⁹¹, seja pela criação ou pela transformação de antigas escolas e faculdades em instituições universitárias federais, observa-se no bojo das ações de integração promovidas, de modo mais enfático, desde o ano 2000, a articulação e criação de universidades com o proposito de promover a integração regional nacional. Toma-se como o exemplo a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que

⁹¹ Universidade Federal do ABC (UFABC) – Criada em julho de 2005, por meio do Projeto de Lei n  3962/2004; Universidade Federal de Ciências da Saúde de PA (FUFCSA) – Criada em dezembro de 1953 com a oferta do curso de medicina, em 2004 sofreu ampliação e hoje oferta mais 07 cursos de graduação; Universidade Federal de Alfenas (Unifal) – Criada originalmente em abril de 2014 e denominada Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (Efoa), foi transformada em Universidade em julho de 2005, passando a ofertar mais 16 cursos; Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Criada em 1953 como Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, tornou-se universidade federal em 2005, passando a ofertar mais de 20 cursos de graduação e p s-graduação; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) – Criada inicialmente em 1953 como Faculdade de Odontologia de Diamantina, tornou-se universidade em setembro de 2005, ofertando mais de 33 cursos; Universidade Federal Rural do Semi- rido (UFERSA) – Criada em 1967 como ESAM, tornou-se universidade em julho de 2005; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Transformada Em universidade a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em outubro de 2005; Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Originalmente denominada Centro Pedagógico de Dourados, tornou-se universidade em 2005; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Criada em julho de 2005; Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Criada em outubro de 2000 e implementada em maio de 2003; Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Criada em janeiro de 2008; Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) – Criada em junho de 2002 e implementada em 2004; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) - Criada em janeiro de 2010; Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab) – Criada em julho de 2010; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Criada em outubro de 2009; Universidade Federal do Cariri (UFCA) – Criada em julho de 2013; Universidade Federal do Oeste do Paraná (Ufopa) – Criada em novembro de 2009; Universidade Federal do Sul e Sudeste do Paraná (Unifesspa) – Criada em junho de 2013; Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) – Criada em junho de 2013 e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA) – Criada em junho de 2013.

propõem um processo de integração voltado para o desenvolvimento das fronteiras interestaduais.

Envoltos na busca pela integração, observa-se três universidades federais, com focos distintos, mas que se assemelham na perspectiva da integração. Primeiramente, tem-se o exemplo da Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam), que propõe a integração não apenas entre estados da Amazônia brasileira, mas entre países que compõem a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica.⁹² Propondo a integração transnacional, no âmbito dos países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, observa-se a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Também propondo a integração, mas no espaço social da América do Sul, Mercosul e da totalidade dos países que compõem o espaço social da América Latina, encontra-se a Unila.

A Universidade Federal da Fronteira Sul foi criada por meio da Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, contemplando estados da fronteira Sul como Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, mais precisamente Chapecó (SC), Realeza e Laranjeiras do Sul (PR), Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo (RS). O ingresso por meio do SISU direciona cerca de 90% das vagas para os alunos de escola pública, oriundo de diferentes partes do Brasil. A UFFS apresenta como missão a garantia do acesso à educação superior como aspecto fundamental do desenvolvimento da “Mesorregião Grande Fronteira Mercosul”; o desenvolvimento de suas funções atreladas à “interação e a integração” das cidades que compõem a região do Mercosul e a busca pelo desenvolvimento regional (UFFS, 2016).

O projeto de criação da Universidade da Integração Amazônica consistiu em transformar, iniciando pela nomenclatura, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) em Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam). Localizada na parte central da Amazônia e próxima aos estados do Amapá e Mato Grosso, assim como Guiana e Suriname, a proposta contida em seu projeto de implantação consistiu na articulação para a estruturação da Uniam como uma universidade estratégica quanto à cooperação internacional entre instituições de fronteira, pautadas na missão de uma instituição que promova a formação de vínculos em atividades de pesquisa, a formação profissional, ampliação das ações em temas de

⁹² Fazem parte do OTCA os países que contemplam o território Amazônico: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela.

interesse entre os parceiros e a criação de redes entre instituições (UNIAM, 2019, p. 06).

Trata-se, portanto, de uma universidade que se denomina com uma “clara vocação para juntamente com as outras Universidades da Região constituir um verdadeiro projeto de integração⁹³ – Universidade da Integração Amazônica -, aberta aos países Pan Amazônicos”⁹⁴. Além desta afirmação, o texto do projeto sugeriu a adequação da proposta desta universidade alinhada com as “recomendações emanadas do Encontro de Governadores da Frente Norte do Mercosul, realizado em Belém, em dezembro de 2007” (UNIAM, 2009, p. 07).

No âmbito da integração internacional, foram criadas duas universidades, a Unilab e a Unila. A Unilab foi criada a fim de estabelecer uma parceria internacional de cooperação, prioritariamente, com nações do continente africano da comunidade de países de língua portuguesa⁹⁵. A Universidade foi criada a partir da organização de uma comissão para sua implantação, em maio de 2008 e sancionada pela Lei nº 12.289, em 20 de julho de 2010, estando localizada na cidade de Redenção, no Ceará⁹⁶. Conforme o Artigo 2º de sua Lei de criação, que dispõe acerca de sua criação, a Unilab terá como objetivo, para além das funções de ensino, pesquisa e extensão, “missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP”, além de buscar promover o

⁹³ O projeto de implantação da Uniam apresenta uma proposta pertinente quanto à organização dos cursos e sua estrutura, no qual se constata a proposta de um ciclo básico em estudos amazônicos, que antecede a formação profissional e a pós-graduação.

⁹⁴ A redação contida no Projeto de Lei original nº 4344, de 2008, publicado no Diário do Senado Federal em novembro de 2011, e que solicita a alteração da denominação Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) para Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam), salienta a necessidade de se buscar a integração, conforme se tem feito pela Unila, “Urge que nos inspiremos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a Unila, que nascerá com o compromisso de transcender reduções particularistas em face da urgência de promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da região. Tal como na América Latina, os povos amazônicos devem se integrar para enfrentar desafios comuns, assimetrias sociais e a construção cooperativa de um modelo de produção e consumo sustentável dos recursos naturais, que permita não somente o desenvolvimento socioeconômico, mas também a conservação da natureza e da cultura daqueles que nela habitam. É necessariamente, na integração que estão os maiores e melhores auspícios do futuro dessa região” (DSF, 2011, p. 44798, grifo nosso).

⁹⁵ São parceiros do Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

⁹⁶ A cidade de Redenção, no Ceará, escolhida para comportar o campus cede da Unilab foi pioneira no processo de abolição da escravidão, em 1883, possuindo, assim, um importante significado diante da amplitude de seu projeto.

“desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (BRASIL, 2010b).

Consistindo em uma universidade para a integração, criada por meio do Programa Reuni⁹⁷, a Unilab deve promover a inserção de parte de seus acadêmicos e corpo docente de agentes oriundos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, como foco para a busca do desenvolvimento de áreas consideradas ‘estratégicas’.

§ 1º A Unilab caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP.

§ 2º Os cursos da Unilab serão ministrados preferencialmente em áreas de interesse mútuo do Brasil e dos demais países membros da CPLP, especialmente dos países africanos, com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas (BRASIL, 2010b).

Assim, de acordo com suas diretrizes gerais, a Unilab apresentou como objetivo a busca por “avanços na produção e disseminação do conhecimento em atendimento à demanda de formação e de pesquisa de países de expressão em língua portuguesa, em um ambiente de respeito às distintas identidades, ao pluriculturalismo e à cooperação solidária” (UNILAB, 2010, p. 12). De acordo com suas diretrizes gerais, a instituição insere-se em um contexto de internacionalização da educação superior desencadeado por meio das ações políticas com vistas à ampliação das relações de intercâmbio internacional das IES brasileiras.

Apoiada em um direcionamento político, econômico, cultural e social, para não dizer “estratégico”, a criação das instituições com “vocação” para a integração, como foi o caso da Unilab, da Uniam, e como se verá no próximo item, da Unila, fazem parte de um cenário nacional que possibilitou a deliberação de ações visando

⁹⁷ De acordo com o plano das Diretrizes Gerais da Unilab, “a instalação da Unilab na cidade de Redenção, no Ceará, marco nacional por seu pioneirismo na libertação de escravos, não representa apenas o atendimento das metas do Reuni em seu objetivo de promover o desenvolvimento de regiões ainda carentes de instituições de educação superior no país - como   o caso do Maciç o do Baturité, onde será instalada. Ela aponta também para um encontro da nacionalidade brasileira com sua história,   medida que terá por foco tornar-se um centro de pesquisa e formação de jovens brasileiros em interação com estudantes de países onde também se fala a língua portuguesa” (UNILAB, 2010, p. 05).

o processo de internacionalização e integração nacional. O cenário político e econômico, conduzidos a fim de ampliar as relações do mecanismo de desenvolvimento Sul-Sul⁹⁸, propostas pelo governo brasileiro, alinhado ao fortalecimento do Mercosul durante o governo Lula, culminou na ampliação de criação de instituições federais de educação superior. Estas instituições trouxeram, ainda que de modo preliminar em suas propostas e diretrizes de consolidação, a busca pela cooperação solidária, visando o intercâmbio de informações, experiências e produções entre países, pautados em um discurso de responsabilidade cultural, social, científico e ambiental e que permitem traçar um panorama das medidas empreendidas no campo político, interno e externo, ao que se refere a educação superior.

3.3.1. O Eres - Mercosul e o projeto de criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana

A criação da Unila emerge de um processo de discussões de agentes inseridos no campo político envolvidos nas deliberações do SEM. No intuito de empreender a análise de sua criação, buscou-se investigar os implicativos presentes em seu processo de formulação, em 2006, até sua materialização, em meados de 2010.

Durante levantamento acerca dos processos de formulação da ideia de uma universidade latino-americana, contidos nas ações “estratégicas” do campo da educação superior brasileira, levantou-se os encaminhamentos por parte do Mercosul e do SEM – mais precisamente os Planos do SEM correspondentes ao período, as Atas das Reuniões de Ministros da Educação, entre os anos de 2006 e 2010 e demais possíveis antecedentes que auxiliassem a reconstrução do percurso histórico da Unila.

A análise mostrou um processo complexo e muitas vezes difuso, envolvendo um conjunto de encaminhamentos por parte do governo brasileiro, pautado em um

⁹⁸ Objetivamente, a aliança Sul-Sul faz referência à política de valorização dos parceiros comerciais e políticos do hemisfério sul - sobretudo América Latina, China, Índia e África do Sul. Trata-se de uma mudança de orientação histórica, uma vez que o Brasil sempre privilegiou, nas relações exteriores, pactos com os países do hemisfério norte, essencialmente Estados Unidos e Europa.

cenário latino-americano que encampava a integração no campo educacional como um valor positivo, e que culmina na ambição de construir uma universidade do Mercosul. Parte-se então deste entendimento para pontuar o processo de elaboração da Unila, que teve seu projeto de criação encaminhado em dezembro de 2007, sendo sancionado como lei em janeiro de 2010. As discussões em torno da proposta inicial brasileira de criar uma universidade em prol da integração latino-americana remetiam a essa ideia de um projeto de universidade do bloco. Essa afirmação é sustentada tanto pelo Plano de Desenvolvimento Institucional para o período de 2013 a 2017; quanto pelo documento intitulado Encontros do Mercosul Educacional, promovido em Belo Horizonte no ano de 2006.

No primeiro documento, observa-se uma menção ao percurso histórico que a Unila reivindica para si que remonta à década de 1960. Destaca-se a menção, por parte dos países que compunham o bloco, da construção de uma universidade para o Mercosul, no entanto sem encaminhamentos que demonstrem o emprego de ações efetivas. Fato este que ficou evidente na alegação das “dificuldades legais e operacionais” necessárias para sua efetivação e que resultaram na não aprovação da proposta pelos países (UNILA, 2013a, p. 09).

A proposta de uma universidade latino-americana surgiu na década de 1960, em reunião realizada pela União de Universidades da América Latina (Udual). Na oportunidade, foram estabelecidas algumas recomendações às Instituições de ensino superior participantes, as quais se tornariam precursoras das ações para a integração da América Latina. Houve uma clara consciência de que a universidade poderia contribuir para esse processo. As discussões sobre o tema não cessaram, sendo retomadas algumas décadas depois, no âmbito do Mercosul. Em 2006, durante o Fórum de Educação Superior do Mercosul, os Ministros da Educação de diversos países latino-americanos se comprometeram a elaborar um projeto que viabilizasse o então chamado espaço regional de educação superior do Mercosul, com o objetivo de promover a cooperação acadêmica solidária entre os países da região. O Ministério de Estado da Educação do Brasil propôs a constituição de uma universidade multicampi, com vistas ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e à integração regional. Essa iniciativa foi denominada Universidade do Mercosul. Todavia, devido às dificuldades legais e operacionais, a proposta não foi aprovada por dois países do Mercosul inviabilizando a sua implementação (UNILA, 2013a, p. 09. Grifos nossos).

No segundo documento, como se observa, o desejo pela criação de uma universidade do Mercosul é claramente refletido pelo discurso brasileiro, pelo então

presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Demais representantes dos países do bloco apoiaram em suas falas a criação de um espaço que objetivasse a integração educacional, outra vez sem uma menção prática da realização de tal ambição.

No encontro, o ministro da Educação do Brasil, Fernando Haddad, trouxe aos representantes dos demais países um pedido do presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. “O presidente Lula propõe a criação da Universidade do Mercosul como um espaço para formar capital humano com pensamentos voltados para a integração”, diz. Para o ministro da Educação e Cultura do Uruguai, Jorge Brovetto, a decisão do presidente Lula evidencia a existência de uma demanda patente por um espaço comum de ensino superior. “Com a Universidade do Mercosul, os povos sentirão que são parte de uma região e que o destino de cada um é comum, a despeito de suas diferenças.” Para a ministra de Educação e Cultura do Paraguai, Blanca Ovelar, a reunião marcou um ponto importante para a integração do Mercosul. “A proposta brasileira quer gerar conhecimento que contribua para a formação da consciência de integração, além de formar pessoas com opiniões integracionistas, que vão buscar o sentido de uma pátria grande, unidas em prol de compartilhar problemas, valores e um destino comum.” Gustavo Iglesias, secretário de Administração do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, endossou a importância de um ambiente conjunto para a formação de capital humano. “Pode ser uma universidade do bloco, um espaço de informação ou campos integrados de distintas universidades e distintos países. Seja como for, o que importa é termos um espaço de formação que una o particularismo de cada um dos países, onde possamos aplicar a capacidade e o esforço da integração como um marco regional”, avalia (MERCOSUL, 2006b, p. 07. Grifo nosso).

Como é possível observar, embora houvesse certa predisposição ideológica em aceitar uma universidade do Mercosul, os países que compunham o bloco não chegaram a empreender ações que viabilizassem a construção de uma instituição universitária. Quando o Brasil, por intermédio da atuação do Ministro Fernando Haddad, propôs que a ideia se materializasse, os parceiros do bloco julgaram a iniciativa precoce e rejeitaram a ideia, o que não impediu que o Brasil levasse adiante o projeto (IMEA/CI-UNILA, 2009a). É este processo que será descrito pormenorizadamente a seguir.

O processo que culminou na criação da Unila iniciou-se durante a XX Reunião da Comissão Regional de Educação Superior, realizada em Curitiba, nos dias 19 e 20 de outubro de 2006. Durante a reunião foi solicitado que houvesse na próxima Reunião de Ministros da Educação a “proposta de constituição de um grupo de alto

nível, integrado pelos dirigentes máximos de educação superior de cada país” a fim de se formar um espaço universitário do Mercosul (RCRES, 2006).

No decorrer da XXXI Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul, ocorrida em Minas Gerais, no final de 2006, a solicitação foi acatada, aprovando-se a criação de “um grupo de alto nível com o objetivo de elaborar um espaço regional de educação superior do Mercosul”⁹⁹. (RME, 2006). Durante a XXI Reunião da Comissão Regional de Educação Superior, realizada em Buenos Aires entre 16 e 19 de abril de 2007, houve a tentativa de elaborar uma agenda para o denominado ‘grupo de trabalho’. Na reunião seguinte da Comissão Regional de Educação Superior, ocorrida no Paraguai entre 28 e 29 de maio de 2007, ficou acordado que a reunião do grupo de trabalho de alto nível, que ainda não havia se formado, fosse realizada durante o segundo semestre de 2007, demonstrando certo atraso quanto às ações do grupo e a materialização do espaço regional de educação superior do Mercosul (Eres).

Durante a XXXII RME do Mercosul, ocorrida em Assunção, no dia 01 de junho de 2007, ficou acordado que cada país deveria designar seu representante para compor o grupo de trabalho, e que o projeto fosse apresentado na próxima reunião do RME (RME, 2007). Antes que ocorresse a próxima reunião dos Ministros, houve a XXIII Reunião da Comissão Regional de Educação Superior, no Uruguai, entre os dias 07 e 08 de agosto de 2007. (ANDRÉS, 2010). Na reunião apenas é enfatizada a indisponibilidade dos documentos para que fosse posto em discussão a criação do Eres. O mesmo direcionamento ocorre na XXIV Reunião da Comissão Regional de Educação Superior, no Uruguai, entre os dias 05 e 06 de novembro de 2007, na qual foi informado que o Brasil convocaria o grupo de alto nível para discussão em 2008, postergando as iniciativas de criação do Eres nos demais âmbitos de debates do Mercosul.

Três dias depois da XXIV RCRES foi realizada a XXXIII RME, em Montevideu, no dia 09 de novembro de 2007, na reunião foi solicitado aos países que indicassem um representante para a então formação do grupo de alto nível. Na mesma ocasião, conforme a Ata da RME, o Brasil foi parabenizado pela formação do Instituto

⁹⁹ O objetivo consistiu em articular um núcleo a fim de estabelecer iniciativas de fortalecimento da região, por meio do incentivo à criação de um espaço regional de educação superior do Mercosul, com vias à integração da educação superior e da cooperação, que possa auxiliar na superação das assimetrias no âmbito do Mercosul.

Mercosul de Estudos Avançados, o Imea e pela iniciativa de criação da Unila, como “instituciones inspiradas en el marco del espacio regional de educación superior del Mercosur” (RME, 2007).

Tal encaminhamento possibilita o entendimento de que a elaboração da proposta da Unila ocorreu concomitante à proposta de construção do Eres e em resultado de uma primeira iniciativa de se conformar uma “Universidade do Mercosul”. Nesse sentido, observa-se que a criação da Unila foi contemplada em meio a um processo de busca pela elaboração de um grupo de trabalho de alto nível, cujo intuito consistiu em propor a formação de um espaço regional de educação superior do Mercosul. Tal conjuntura reforça a iniciativa estratégica do Brasil em fomentar a construção de uma universidade, mesmo mediante ao processo de discussão em torno da proposta de estruturação de um espaço regional de educação superior do Mercosul, conforme se verá no próximo capítulo. Outro fato que sugere esta compreensão pode ser encontrado na análise do documento conceitual para criação do espaço regional de educação superior do Mercosul¹⁰⁰, apresentado em maio de 2008, durante a reunião do CRCES. O documento estabelece em linhas gerais algumas iniciativas contidas no Plano do SEM de 2006 a 2010, além de ressaltar as decisões do Fórum de Educação Superior do Mercosul: Desafios e Expectativas, realizado em novembro de 2006, e salientar os apontamentos da XXXI Reunião de Ministros do Setor Educacional do Mercosul.

Dessa forma, o projeto que culminou na formação da Unila foi formalmente apresentado como Projeto de Lei em 2008, por Paulo Bernardo Silva e Fernando Haddad. Antes disso, foi elaborado um documento pelo Ministério da Educação, contendo os motivos para criação da Unila ainda no final de 2007. O documento, uma Exposição de Motivos Interministerial, de número 00331 de 11 de dezembro de 2007, submetido pelo Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad e pelo Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão, Paulo Bernardo Silva, buscou reunir as principais questões referentes à criação da universidade.

De acordo com a Exposição de Motivos Interministerial (EMI) nº 00331/2007, os argumentos apresentados permeiam a importância da universidade em um

¹⁰⁰ O documento, além de conter um panorama do cenário que possibilitou pensar um projeto de criação do Eres, sinaliza seus futuros encaminhamentos, ao apontar que “[...] o grupo de alto nível para a criação do espaço regional de educação superior do Mercosul propõe seu seguimento através da Política de Apoio à Formação de Cursos Integrados” (MERCOSUL, 2008).

cenário de cooperação internacional e ressalta a “importância estratégica da educação superior”. Pontua, também, a necessidade, em um cenário latino-americano, das universidades serem “chamadas a interagir em termos nacionais e transnacionais, repartindo - solidariamente e com respeito mútuo, o saber e a tecnologia com os demais países latino-americanos”. Segundo a EMI nº 00331/2007, o projeto da Unila apresentava em suas ideias a possibilidade de “ampliar o acesso à Educação e ao conhecimento”, bem como o “fortalecimento das bases culturais, científicas e tecnológicas”, sem deixar de preservar os interesses nacionais e o compromisso brasileiro com a “cultura de paz, solidariedade e direitos humanos no cenário internacional” (BRASIL, 2007).

A EMI nº 00331/2007 ainda ressalta o papel estratégico da educação superior entre os países da América Latina e enfatiza sua missão de “[...] desenvolver uma integração solidária através do conhecimento, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade”. Os argumentos prosseguem enfatizando a necessidade de formação de universidades que estabelecessem relação com os demais países latino-americanos, por meio da ampliação destas interações. Desse modo, as atividades na Unila deveriam ser pautadas na “pluralidade de questões e enfoques, buscando o enfrentamento de problemas comuns, por meio do acesso livre ao conhecimento, visando a integração solidária entre países, regiões, instituições, professores e alunos”. Nesse sentido, a Unila é chamada a atuar pela integração dos países membros e associados do Mercosul, como “vocação para o intercâmbio e a cooperação solidária com os demais países da América Latina”, priorizando as áreas de interesse dos países do bloco e de suas características econômicas, culturais, sociais e linguísticas (BRASIL, 2007).

A proposta descrita no EMI nº 00331/2007 resultou na elaboração do Projeto de Lei nº 2.878 de 2008, na ocasião aprovado, e que estabelecia a criação da Unila, por meio da Lei nº 12.189 de janeiro de 2010, com sede na cidade de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. De acordo com sua redação, a Unila foi concebida com o objetivo, disposto no 1º parágrafo do Artigo 2º, de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão nas mais diferentes áreas do saber, com a missão de “formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul”. Nesse sentido, a Unila nasce com o

propósito de uma instituição com vocação para o desenvolvimento da “cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina” (BRASIL, 2010a).

A Lei nº 12.189 sinaliza que os cursos ofertados na Unila contemplariam, na medida do possível, além do “interesse mútuo dos países da América Latina”, temáticas que envolvessem “[...] exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional” (BRASIL, 2010a).

Após a aprovação da Lei que criou a Unila, a partir de um projeto nacional de integração e expansão da Educação, novas etapas foram postas em práticas a fim de construí-la pensada e projetada nacional e internacionalmente como uma universidade de “vocação” latino-americana. Nesse aspecto, sua materialização dependeu de outros desdobramentos como a criação de uma comissão para sua implantação, a estruturação de um projeto de universidade, pensada a partir de sua orientação institucional e de sua inserção e projeção internacional, para além de outros fatores.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo consistiu em caracterizar a educação superior latino-americana frente às mudanças ocorridas após a década de 1990 como ponto de partida para a análise das propostas de integração promovidas no campo da educação superior. Além disso, objetivou-se discutir o caso Unila de integração, a partir do olhar para a conjuntura econômica e política que possibilitou a materialização do projeto brasileiro de universidade para a integração educacional latino-americana. A partir destas colocações, volta-se à análise, neste próximo capítulo, para a explanação acerca do processo de materialização da Unila no campo da educação superior latino-americana.

4. A UNIVERSIDADE PARA A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo busca-se empreender uma análise dos implicativos presentes na materialização da Unila, por meio de uma investigação acerca de seu processo de materialização, do contexto que possibilitou pensá-la, bem como os limites e as possibilidades contidas em seu projeto transformado em realidade. Para isso, busca-se inicialmente estabelecer uma descrição do processo que deu origem à Unila, a partir de um percurso histórico que visa reconstituir a sua construção como universidade. Posteriormente, explora-se o cenário político, econômico e ideológico que possibilitou a existência da Unila, tomando como foco a análise do campo da educação superior brasileira entre os anos do governo Lula entre 2003 a 2010. Por último, o debate final estabelece-se em torno do projeto de universidade proposto pela Unila, em que se constrói uma análise dupla de sua proposta para a integração da América Latina com base nos limites e nas possibilidades que se impõem ao projeto.

4.1. A materialização da Unila

A ideia de criação de uma universidade do Mercosul, retomada pelo Brasil, foi materializada a partir de ações atrelando os mais diferentes agentes e setores estratégicos. Sobre isso, é possível referenciar duas produções bibliográficas, sistematizadas pelo Imea, a obra *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina*, que trata do processo de implantação da Unila e a obra *Unila: consulta internacional*, ambas de 2009, onde consta uma sistematização e o resultado de uma consulta com intelectuais de instituições internacionais acerca de uma ideia de universidade para a integração.

A Unila, construída com o intuito de atuar como uma universidade localizada na fronteira entre três nações, sendo elas a Argentina, Brasil e Paraguai, teve como foco de sua estruturação inicial, contemplar as instituições vinculadas à Rede da

Associação de Universidades do Grupo Montevideu, em sua maioria instituições argentinas e brasileiras, a fim de promover ações de cooperação entre instituições latino-americanas que compõem o grupo, passando também a atuar em demais espaços latino-americanos.

a Unila, embora tenha como foco prioritário a rede de universidades da AUGM, formada por 22 universidades públicas dos países do Mercosul, terá um campo de abrangência mais amplo em termos latino-americanos. 1. Na região do campus da nova universidade, os professores, universitários e estudantes da Unila, das outras universidades e IES da região e os professores e estudantes da Educação Básica, pesquisadores da região transfronteiriça; 2. Os professores e estudantes da rede de 22 universidades públicas da Associação de Universidades Grupo de Montevideu (AUGM); 3. E na dinâmica do desenvolvimento e da vocação da Unila, as universidades, centros de pesquisa, organismos internacionais e governamentais da América Latina (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 19).

Pensada para compor um espaço social conformado de modo heterogêneo, por integrar países com realidades econômicas, políticas, sociais, culturais distintas, a Unila se apresenta com uma proposta de universidade que busca consolidar-se como uma instituição coerente de modo intelectual e ético, ressaltou Guadilla (2010).

A concepção de universidade proposta pela Unila foi pensada com base no diálogo intercultural, consistindo este objetivo “um dos pontos nevrálgicos do projeto pedagógico” da instituição (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 17). Conforme Trindade (2009), as relações entre distintas culturas deveriam integrar a pauta da estruturação de uma proposta de integração a ser conduzida pela universidade. Portanto, para ele, o desafio que se colocava era o de “construir uma universidade que responda simultaneamente à sua vocação nacional e latino-americana no marco dos compromissos do novo milênio” (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 17).

De acordo com Corazza (2010), o projeto da Unila, declarado como uma proposta inovadora, coloca-se deste modo por consistir em um projeto distinto das demais propostas empreendidas no Mercosul, não apenas em sua missão, mas em sua sistematização organizacional. Pensada a partir da questão latino-americana, complexa e distinta em si, a proposta visa uma abordagem que seja empregada de modo a respeitar as disparidades sociais, econômicas e culturais do espaço latino-americano. Corazza (2010, p. 2), salienta que, “a preocupação em compreender a América Latina como um todo, em sua unidade e diversidade, deverá ser o ponto

comum capaz de unificar todos os esforços e atividades de ensino, de pesquisa e de extensão da nova universidade”.

[...] um grande esforço vem sendo feito no sentido de se procurar romper com a tradicional e acentuada fragmentação do saber, que se expressa nas disciplinas especializadas e na organização departamental do ensino, e ao mesmo tempo se buscar construir um conhecimento interdisciplinar e, por isso mesmo, mais abrangente e integrado da realidade latino-americana (CORAZZA, 2010, p. 02).

Atrelados à tentativa de materialização do projeto de criação da Unila, três passos fundamentais devem ser enfatizados na análise da construção da universidade por refletirem sua organização institucional, política e “vocacional”. Inicialmente, o papel desempenhado pela Universidade Federal do Paraná, a UFPR, como instituição tutora da Unila; a ação empreendida pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados; e, por fim, a localização geográfica da Unila¹⁰¹ e a ação da Itaipu Binacional.

A Unila surge a partir de uma ideia de se organizar uma universidade, com “vocaçãõ” para a integração. Seu rápido processo, entre a EMI de 2007, a criação de seu Projeto de Lei em 2008 e a data em que esta foi sancionada pelo então presidente Lula, em janeiro de 2010, necessitou de encaminhamentos necessários para que a Universidade fosse formada estruturalmente e juridicamente. Nesse cenário, o processo de implantação da Unila contou com a ação de tutoria da UFPR durante sua materialização.

Ainda no ano de 2008, por meio de um termo de cooperação com UFPR, entre o então Ministro da Educação Fernando Haddad e o reitor da Instituição, Carlos Augusto Moreira Junior, atribuiu-se à UFPR a função de respaldar legalmente os atos quanto ao processo de estruturação da Unila, até a aprovação da Lei pelo Presidente, que veio a ser sancionada em 2010 (IMEA/CI-UNILA, 2009a). Entre as

¹⁰¹ De acordo com o livro *Unila em construção* de 2009, a opção pela materialização de uma universidade como a Unila na cidade de Foz do Iguaçu ocorreu por motivos que perpassaram a possibilidade de um diálogo multicultural e facilitador do processo de integração regional gerado pela confluência da fronteira de três países sul-americanos localizados em Foz do Iguaçu, e por se tratar de uma região com pouca oferta de ensino superior público, o que, de certo modo, culminava com a política de ampliação e interiorização das IES públicas no Brasil (IMEA/CI-UNILA, 2009a). No entanto, para além destas justificativas contidas nos documentos, é preciso considerar demais fatores que podem ter influenciado na inserção da Unila neste espaço social, considerando uma possível atuação por parte do próprio governo estadual, tornando assim Foz do Iguaçu um espaço “[...] propício, acolhedor e estimulante, em todos os aspectos, para o seu pleno florescimento”. (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 51).

ações empreendidas, destaca-se a estruturação e primeiras atividades da Unila, como sua instalação e aquisição de parte de sua estrutura física, e o intercâmbio cultural entre a já criada UFPR e a nova universidade.

A ação da UFPR contribuiu para a elaboração e efetivação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados, como instituto da UFPR, a fim de permitir avançar nas ações para implantação da Unila naquele momento. O Imea, citado na mesma ocasião que a Unila durante a XXXIII Reunião de Ministros da Educação do Mercosul, surge como um instituto de altos estudos, a ser instalado no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), na cidade de Foz do Iguaçu, que viria a ser a então sede da Unila.

O Imea conformou-se como um “espaço de reflexão acadêmico-científica e institucional, tendo como foco contribuir para a integração regional, por meio do conhecimento compartilhado em todos os campos do saber” (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 144). Dentre seus objetivos de criação ressalta-se a busca pela promoção de parcerias entre universidades do entorno visando a formação de docentes e acadêmicos; desenvolvimento de atividades científicas e de ensino; a oferta de cursos de formação regular, seminários e conferências acerca de temas pertinentes para a região latino-americana e contribuir para a formação da Unila do Eres (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 144). Em relação ao desenvolvimento de atividades de cunho científico por parte do Imea, convém ressaltar a oferta de cátedras a partir de meados de 2009¹⁰². Tal projeto possibilitou a formação de um espaço reflexivo por meio da oferta de cátedras que reuniram pesquisadores, professores e demais intelectuais da América Latina e de demais nacionalidades, cujo intuito consistiu em promover discussões em torno das mais distintas temáticas latino-americanas, além

¹⁰² No ano de 2009 foram ofertadas as seguintes cátedras entre os meses de agosto a dezembro: Cátedra Latino-Americana Amilcar Herrera: Ciência, Tecnologia, Inovação e Inclusão Social; Cátedra Latino-Americana Celso Furtado: Economia e Desenvolvimento; Cátedra Latino-Americana Andrés Bello: Educação Superior Comparada; Cátedra Latino-Americana Octavio Ianni: Desenvolvimento Rural Sustentável e Segurança Alimentar; Cátedra Latino-Americana Francisco Bilbao: Integração e Identidade Latino-Americana; Cátedra Latino-Americana Josué de Castro: Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente; Cátedra Latino-Americana Augusto Roa Bastos: Literatura Latino-Americana; Cátedra Latino-Americana Juan Jose Giambiagi: Ciências Físicas e as Novas Fronteiras Tecnológicas; e a Cátedra Latino-Americana Crodowaldo Pavan: Ciências da Vida: Evolução e Biodiversidade. Já no ano de 2010, foram ofertadas as Cátedras: Latino-Americana Eugênio de Santa Cruz y Espejo: Saúde Pública na América Latina e a Cátedra Latino-Americana Bernardo Houssay: Neurociência e Inclusão Social. A oferta das cátedras também ocorreu entre os anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2016.

de permitir pensar questões referentes à própria construção dos cursos de graduação e de pós-graduação a serem ofertados na Unila.

A localização, ainda que provisória da Unila, enquanto a sede definitiva não fosse construída, não ocorreu pelo acaso. A instalação da Unila no Parque Tecnológico de Itaipu foi resultado de um processo de cooperação com a Itaipu Binacional, mesmo antes do encaminhamento do Projeto de Lei para aprovação. Por se tratar de uma ideia de integração entre países da América Latina e compor um espaço estratégico na região de fronteira, desde a elaboração da proposta inicial da Unila houve uma espécie de parceria no âmbito do incentivo financeiro para as instalações, contemplando também os âmbitos técnicos, jurídicos, entre outros, e a “disponibilização do capital social da Entidade Binacional [...] para colaborar diretamente no desenvolvimento do projeto” (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 51).

A relação de cooperação entre a Unila e a Itaipu Binacional remonta às origens da Universidade. Esta parceria estratégica é favorecida tanto pela proximidade física – uma vez que a Unila será instalada dentro da área de segurança da usina hidrelétrica – quanto pelo decidido compromisso assumido pelos dirigentes da Entidade de apoiar a iniciativa e não medir esforços para torná-la realidade. Não foi por acaso, portanto, que as principais etapas da constituição atual da Unila se realizaram no espaço de Itaipu: desde o primeiro projeto da Universidade do Mercosul, proposta pelo Ministério de Educação do Brasil e não aprovada pelos parceiros sob o argumento de que seria muito precoce a criação de uma universidade transnacional na região, passando pela proposta do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), que foi aprovado em reunião no PTI, com a presença de representantes dos governos federal (MEC, Capes e CNPq) e estadual (Seti), até a conformação atual do projeto da Unila (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 51).

A Itaipu doou um terreno de 38 hectares e forneceu o projeto e o apoio técnico para sua execução, projeto este que fora feito por meio de encomenda ao Escritório do arquiteto Oscar Niemeyer. A fim de concretizar a obra, a Itaipu arcou com o valor, em torno de 7,5 milhões de reais, e colocou-se a cargo de fiscalizar a construção. Para isso, a Itaipu “estabeleceu uma equipe de experientes engenheiros e arquitetos, coordenada pela Superintendência de Obras da Diretoria Técnica” (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 51).

Há que se distinguir duas formas de apoio que contribuíram para impulsionar o projeto da Unila na sua fase inicial: primeiro, o aporte de recursos financeiros para apoiar os trabalhos da CI-Unila;

segundo, a disponibilização do capital social da Entidade Binacional, constituído por seu quadro de pessoal altamente qualificado e motivado, para colaborar diretamente no desenvolvimento do projeto (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 51).

A Instituição também se dispôs a financiar os projetos de complementação para as instalações da universidade, como “sistema viário e drenagem, interiores, paisagismo, cenografia, sonorização, luminotécnica interno e externo e sinalização e comunicação visual” (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 52). Além do apoio e incentivo financeiro da Itaipu, vale ressaltar ainda que a Comissão de Implantação da Unila contou com apoio fornecido pela Unesco, além do que lhe cabe de recurso da esfera federal. A colaboração da Unesco ocorreu de modo diversificado, iniciando com a “contratação de consultores técnicos para apoiar o trabalho da Comissão, apoio a viagens internacionais, pelo acolhimento de reuniões de trabalho em seu espaço físico”. Além disso, contemplou a “[...] elaboração de documentos e na configuração dos primeiros Informes até a elaboração de trabalho especializado para a futura Biblioteca” (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 53).

No âmbito de sua estruturação, a Unila contou com a ação de uma comissão específica para sua construção, além das parcerias com o Imea, UFPR e PTI – Itaipu. A Comissão de Implantação da Unila (CI-Unila) criada por meio da Portaria nº 43, de 17 de janeiro de 2008¹⁰³. Presidida por Héglio Henrique Casses Trindade, contou com demais membros, sendo estes: Alessandro Warley Candeas, Carlos Roberto Antunes dos Santos, Célio da Cunha, Marcos Ferreira da Costa Lima, Mercedes Maria Loguércio Cánepa, Gerónimo de Sierra, Ingrid Piera Andersen Sarti, Paulino Motter, Raphael Perseghini Del Sarto, Ricardo Brisolla Balestreri, Paulo Mayall Guillayn, Stela Maria Meneghel, sob a presidência do primeiro (BRASIL, 2008d).

O grupo de trabalho, formado por especialistas de distintas áreas e trajetórias acadêmicas¹⁰⁴, ficou responsável por, entre seus objetivos, desenvolver pesquisas e

¹⁰³ A Comissão para Implantação da UNILA encerrar-se-ia, conforme sua Portaria, no último dia do mês de dezembro de 2008, ou na designação de um reitor *pro-tempore*.

¹⁰⁴ Lista dos Membros da Comissão para Implantação da Unila e de seus campos de inserção: “Alessandro Warley Candeas, do Ministério de Relações Exteriores e ex-Assessor de Relações Internacional da Capes; Carlos Roberto Antunes, professor e coordenador do Doutorado em História da UFPR, ex-Reitor e ex-Secretário da SESu/MEC; Célio Cunha, professor de Educação da UnB e ex-Diretor da Unesco; Marcos Ferreira da Costa Lima, professor de Relações Internacionais da UFPE e Presidente do Fórum do Mercosul; Mercedes Loguércio Cánepa, professora do Programa de Doutorado em Ciência Política da UFRGS, ex-diretora do IFCH da UFRGS e membro do Conselho

análises, propor reflexões e debates, tanto no âmbito nacional como internacional, a partir do novo modelo de universidade proposto pela Unila. Além disso, os especialistas deveriam construir “o plano de implantação, estrutura acadêmica, critérios de seleção docente e discente, política de ensino, pesquisa e extensão, política de cooperação internacional e gestão democrática representativa de sua missão primordial” (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 16).

De acordo com o Art 2º da Portaria, caberia à Comissão “realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender os objetivos no Projeto de Lei” (BRASIL, 2008d).

No intuito de atender a proposta de uma universidade criada para a integração, coube a CI- Unila pensá-la, no âmbito de sua materialização, a partir dos pilares da interação e integração, compromisso com o desenvolvimento e o compartilhamento de saberes.

1. Interação em termos nacionais e transnacionais de forma solidária e com respeito mútuo; 2. Compromisso com o desenvolvimento econômico sustentável, tornando-o indissociável da justiça social e do equilíbrio do meio ambiente; 3. Compartilhamento recíproco de recursos e conhecimentos científicos e tecnológicos com professores e estudantes da América Latina (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 16).

Durante o processo de implantação da Universidade, como parte importante dos trabalhos, foram realizadas reuniões pela Comissão de Implantação com o intuito de articular as ações em prol da ideia de universidade para a integração que se pretendia criar. As reuniões ocorreram em março, abril, maio, junho, setembro, novembro, dezembro de 2008 e janeiro, abril, maio e junho de 2009. A primeira foi em Brasília, no Distrito Federal, e as demais variaram entre Curitiba e Foz do Iguaçu, no Paraná.

Superior da Capes; Gerónimo de Sierra, professor titular do Sociologia da Udelar/Uruguai, exmembro do Conselho do Comitê Diretor do CLACSO e especialista em Integração da América Latina; Ingrid Piera Andersen Sarti, professora do Mestrado-Doutorado em Economia Política Internacional da UFRJ e ex-líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: “O Parlamento e a Integração Regional: Mídia, Ciência e Política na Sociedade do Conhecimento”; Paulino Motter, doutor em Educação pela Universidade de Chicago e assessor do Diretor Geral da Itaipu Binacional; Raphael Perseghini Del Sarto, da SESu/MEC e doutorando em Biologia da UnB; Ricardo Brisolla Balestreri, psicólogo e Secretário Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça; Paulo Mayall Guillaín, do Setor de Relações Internacionais da SESu/MEC; Stela Maria Meneghel, professora Titular de Educação da Universidade Regional de Blumenau, doutora em Educação pela Unicamp e com pós-doutorado em Avaliação da Educação Superior da América Latina no Iesalc/Unesco”(IMEA/CI-UNILA, 2009a).

As reuniões iniciaram abordando questões acerca da concepção de uma universidade ideal, a fim de que os membros da CI-Unila discutissem temas como sua concepção e inserção social, bem como a cooperação latino-americana, a estrutura acadêmica e organizacional, o perfil dos cursos e das pesquisas, seu projeto pedagógico, processo de seleção e ingresso de discentes e docentes. O resultado foi a síntese de ideias ora distintas ora semelhantes, concepções acerca do que se almejava conceber com a criação da Unila, conforme pode-se verificar no trecho da ata da primeira reunião,

Sobre a vocação da Unila: Paulo Guilayn disse que Unila deveria ter uma vocação para cooperação internacional, a graduação deverá enviar e receber alunos criando uma mobilidade interuniversitária também através de convênios de pesquisa. Célio Cunha aponta para a construção de uma cultura da integração, trabalhando a história da América Latina, a globalização e a sustentabilidade. Ingrid Sarti gostaria que a Universidade promovesse o conhecimento integrado, fosse transdisciplinar e priorizasse o conhecimento qualitativo. Para Stela Meneghel, ela deveria preparar gerações que promoverão a integração. Carlos Antunes prioriza a convivência, pois dela se produz o conhecimento, dizendo que a missão, para ele maior que a vocação, seria a luta por uma América Latina justa, plural e solidária. Raphael del Sarto, concordando com Carlos Antunes, afirma que a convivência diversa levaria a solução de problemas comuns (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 66).

Durante as demais reuniões, as ações versaram sobre a apresentação da proposta de criação da Unila, visitas aos espaços a serem ocupados pela Universidade e reuniões com demais intelectuais e representantes de outras universidades, nacionais e internacionais, membros de conselhos, entidades, políticos e demais equipes técnicas, entre outros. Nesses encontros atentou-se para o papel da Unila como uma universidade do Brasil com “vocação latino-americana inserida no seu tempo, buscando a equidade e a qualidade, com característica interdisciplinar, respeitando a tradição das universidades brasileiras e latino-americanas” (IMEA/CI-UNILA, 2009a, p. 71).

Além de estruturar a Universidade, a ação da Comissão implicou na estruturação de um projeto político pedagógico da Unila, sendo que este deveria contemplar não apenas sua proposta inicial de busca pela integração, mas a organização estrutural da Unila como seleção de alunos e concurso para as carreiras técnicas e docentes, a organização dos cursos, sua disposição como um

campus a ser construído, entre outros aspectos. Nesse sentido, o presidente da Comissão, Héglio Trindade, propôs como uma das ações da CI-Unila, que fosse feito um levantamento de intelectuais para compor um grupo de especialistas escolhidos para dissertar acerca da Unila e de sua vocação e sugeriu a leitura de materiais que pudessem contribuir com o processo de implantação da universidade, chamando atenção para Darcy Ribeiro e Roberto Salmeron e suas contribuições na criação da Universidade de Brasília (IMEA/CI-UNILA, 2009b).

Foram encaminhadas aos especialistas escolhidos¹⁰⁵ pela Comissão de Implantação, para servir como eixo estruturador da consulta, sete questões abaixo elencadas:

1. Como articular a missão da Unila com o contexto da mundialização e do crescente diálogo entre as culturas?
2. Quando se fala em integração latino-americana, diversas abordagens e considerações, sob diversos ângulos, são referidas. Quais deveriam ser os eixos mais importantes dessa proposta no contexto de uma universidade pública brasileira?

¹⁰⁵ Os especialistas foram: Axel Didriksson Takayanagui (Universidad Nacional Autónoma de Mexico); Carlos Mallorquin (Universidad Autónoma de Puebla, Mexico); Carlos Tunnermann Bernheim (Universidad Politécnica de Nicaragua); Carolina Mendoza Álvares e Haydee Vasquez (Universidad Centro-Occidental Lisandro Alvarado, Venezuela); Carolina Mera (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Celso Pinto de Melo (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil); Edson Nunes (Universidade Candido Mendes, Brasil); Enrique Leff (Universidad Nacional Autónoma de Mexico); Eunice Ribeiro Durham (Universidade de São Paulo, Brasil); Francisco Huerta Montalvo (Convenio Andres Bello); Francisco Mauro Salzano (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil); Guillermo O'Donnell (Universidad de Notre Dame); Gustavo E. Fischman (Arizona State University); Gustavo Biscaia de Lacerda (Universidade Federal do Paraná, Brasil); Guy Haug (Asociación de Universidades Europeas); Hernán Thomas (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina); Hugo Casanova Cardiel (Universidad Nacional Autónoma de Mexico); Ivan Izquierdo (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil); Jacques Marcovitch (Universidade de São Paulo, Brasil); Jayme Preciado Coronado (Universidade de Guadalajara, Mexico); José Briceño Ruiz (Universidad de los Andes, Venezuela); Juan Carlos Gottifredi (Universidad Nacional Salta); Lincoln Bizzozero (Universidad de la Republica, Uruguay); Luis E. Aragón (Universidad Federal do Pará, Brasil); Luis Yarzabal (Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay); Luiz Eduardo González (Centro Interuniversitario de Desarrollo, Chile); Luiz Enrique Orozco Silva (Universidad de los Andes, Colombia); Manoel Antonio Carretón (Universidad de Chile); Manuel João Tavares Mendes Costa (Universidade do Minho, Portugal); Marcelo Cavarozzi (Universidad Nacional de San Martín, Argentina); Marcelo James Vasconcelos Coutinho (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Brasil); Marcia Rivera (Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo); Maria Lucia Maciel (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil); Miguel Rojas Mix (Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamerica); Miriam Gomes Saraiva (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil); Norberto Fernández Lamarra (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Brasil); Pablo Kreimer (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina); Philippe G. Schmitter (European University Institute); Pierre Salama (Paris XIII); Pilar Rodríguez (Universidad Autonoma de Madrid); Rodrigo Arocena (Universidad de la Republica, Uruguay); Ronny Viales Hurtado (Universidad de Costa Rica); Sérgio Mascarenhas (USP- São Carlos, Brasil); Susana Novick e Carlos A. Prego (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Sylvie Didou (Cátedra UNESCO/IESALC, França) e Teun A. Van Dijk (Universidad Pompeu Fabra, Espanha). Dados (IMEA/CI-UNILA, 2009b).

3. Quais seriam, em sua avaliação, os eixos temáticos mais importantes e os cursos e programas de pesquisas decorrentes, que deveriam compor o plano acadêmico científico da Unila?
4. Diante da tendência da inter e transdisciplinaridade, em função da complexidade das transformações do conhecimento, quais as implicações para a estrutura acadêmica, seu projeto pedagógico nos campos das ciências e/ou das humanidades?
5. Sendo um dos principais diferenciais da nova instituição recrutar professores e alunos oriundos de vários países latino-americanos, que inovações poderiam ser adotadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão?
6. Qual a melhor forma de selecionar os futuros alunos da Unila para assegurar a igualdade de oportunidades entre os candidatos de diferentes países da América Latina?
7. Numa universidade voltada para os desafios da América Latina, como harmonizar o local, o regional e o universal?

De modo amplo, as respostas da consulta encaminhada aos especialistas - e depois publicadas em uma coletânea em 2009, por meio da obra Unila: consulta internacional - trouxeram metodologias e concepções distintas para a discussão da Comissão. A consulta, além de auxiliar o debate por parte da CI-Unila, serviu como instrumento de divulgação do novo modelo de universidade, proposto pelo Brasil, no âmbito nacional e internacional, possibilitando maior visibilidade para o campo político e da educação superior (IMEA/CI-UNILA, 2009b).

As respostas resultantes da consulta versam desde explicações breves e com definições objetivas a partir do questionamento, como a elaboração de textos extensos. Foram apresentadas nas respostas desde caracterizações da educação superior, como análises tomando como ponto de partida as características econômicas, políticas e culturais, como também as transformações sociais no contexto de implantação da Unila. Além disso, parte das respostas expôs a inserção da proposta da Unila em um cenário de protagonismo por parte das universidades. Trouxeram ao debate a caracterização de demais universidades de distintos países, como é o caso das instituições inseridas no espaço europeu e suas realidades. O conhecimento científico e tecnológico, bem como as estratégias de ensino, pesquisa,

extensão e cooperação foram abordados, tanto em apontamentos como em forma de propostas sistematizadas.

A amplitude dos conteúdos resultantes da consulta internacional, conforme consta na Ata da sexta reunião da CI-Unila, em novembro de 2008, foi tratado por parte dos grupos de trabalho da Comissão. A análise das respostas, feita em conjunto com debates permanentes dos membros dos subgrupos das comissões, bem como as discussões empreendidas pelos grupos, análises comparadas entre instituições, diálogo com agentes de outros campos e setores, resultaram em uma proposta estrutural de universidade, de concepção, de ensino e de pesquisa a ser proposto pela Unila. É possível dizer que pelo seu próprio caráter amplo, diverso e propositivo¹⁰⁶, a consulta pode ter tido alguma influência na atuação dos membros da comissão, embora não seja objetivo mensurá-la sem cair nas armadilhas de superdimensionar sua relevância.

Com base neste projeto, bem como no contexto que permeou a elaboração da proposta da Unila, que se estabelecerá no próximo item a análise da conjuntura política e econômica do campo da educação superior brasileira a fim de estabelecer um panorama da criação da IES.

4.2. O contexto da criação da Unila e os embates no campo da educação superior brasileira

Embora seja fundamental compreender as minúcias de sua trajetória específica para transformar-se em instituição, a Unila não pode ser pensada isoladamente. A análise de sua materialização deve compreendê-la como parte de um contexto de disputas políticas, econômicas e sociais. Pensada a partir de 2006, sua criação fez parte de um conjunto de ações e medidas que foram empreendidas durante os dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo como foco o campo educacional e, mais precisamente, a educação superior brasileira. Para desenvolver a análise, coloca-se como pauta neste item estabelecer

¹⁰⁶ Opta-se por não trazer a discussão sumária dos debates contidos na consulta internacional nesta tese por uma escolha metodológica de exposição e análise do argumento. Em geral, pela própria variedade de ideias e como o processo foi articulado para tal diálogo, não pareceu oportuno sinalizar de que maneira os intelectuais que ali prestaram sua análise podem ter determinado qualquer medida objetiva futura.

o panorama mais abrangente do que permeou o seu processo de criação. Dessa forma, busca-se abordar o cenário político e econômico brasileiro que possibilitou que fosse pensada e desenvolvida uma universidade para a integração da América Latina. É desta maneira que o projeto e as iniciativas de criação da Instituição serão analisados.

A materialização de um projeto de significativa relevância como o que deu origem à Unila perpassa um conjunto de fatores que possibilitaram pensar uma universidade para a integração latino-americana a partir do viés educacional. Tais aspectos, conforme se buscou elencar no capítulo anterior, tiveram como meio propício o cenário político, econômico e ideológico que permeou o espaço social brasileiro após 2005, refletindo um conjunto de ações e iniciativas características do governo Lula. Este caminho permitirá compreender o projeto dentro de suas dimensões reais, com os entraves e os avanços próprios da tensão política de um processo de disputa de poder, para além simplesmente de suas elaborações institucionais ou suas doutrinas idealmente formuladas.

Uma importante interpretação contida na obra de André Singer, intitulada *Os sentidos do lulismo*, publicada em 2012, permite vislumbrar uma dentre as diversas reflexões do contexto no qual Lula foi presidente. Singer (2012, p. 05) atribui ao movimento denominado como lulismo, fenômeno social representado pelos anos em que Lula esteve no poder, como um período marcado pela contradição. Segundo o autor, este pode ser caracterizado em ambivalentes dinâmicas entre a “[...] conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança num mesmo movimento”.

A interpretação de Singer apresenta-se justificada pela dicotomia que acompanhou os dois mandatos de Lula. O primeiro, entre os anos de 2003 a 2006, foi marcado por uma postura inicial de poucos embates e pela adoção de uma postura política e econômica de certo modo conservadora, a fim de garantir a estabilidade e condições de governabilidade. De modo mais específico, a postura adotada no campo econômico resultou no crescimento dos juros, que segundo Singer (2012, p. 07), “[...] aumentaram de 25% para 26,5%”, impactando também no orçamento público, que sofreu um corte de 14,3 bilhões de reais.

O efeito das decisões foi o esperado. O crescimento caiu de 2,7% nos últimos doze meses de Fernando Henrique Cardoso para 1,3%

do PIB nos primeiros doze do PT. O desemprego aumentou, passando de 10,5% no derradeiro dezembro tucano para 10,9% no primeiro dezembro petista (2003). A renda média do trabalhador caiu 12,3%. As instituições financeiras tiveram um resultado 6,3% maior (SINGER, 2012, p. 06).

De um modo geral, os primeiros quatro anos da gestão de Lula foram marcados por projetos que tinham como objetivo a ampliação do crescimento e a redução da pobreza e desigualdade. Além disso, programas como o Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida foram exemplos de iniciativas assumidas pelo governo durante os anos de sua gestão. Contudo, também se pode observar a manutenção das relações estabelecidas com os organismos internacionais e instituições financeiras. A análise de tais parcerias demonstrou que o projeto de redução das desigualdades e da pobreza, por meio da busca pela geração de empregos e programas sociais, não significaram uma política de redistribuição de renda e nem mesmo marcou o rompimento com o grande capital.

Teria havido, a partir de 2003, uma orientação que permitiu, contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, a adoção de políticas para reduzir a pobreza — com destaque para o combate à miséria — e para a ativação do mercado interno, sem confronto com o capital. Isso teria produzido, em associação com a crise do “mensalão”, um realinhamento eleitoral que se cristaliza em 2006, surgindo o lulismo. O aparecimento de uma base lulista, por sua vez, proporcionou ao presidente maior margem de manobra no segundo mandato, possibilitando acelerar a implantação do modelo “diminuição da pobreza com manutenção da ordem” esboçado no primeiro quadriênio (SINGER, 2012, p. 08).

O apaziguamento de interesses diversos, sem uma política baseada num enfrentamento entre demandas distintas sem que parecesse que o ganho de uma classe fosse o prejuízo da outra, foi amparado por um cenário econômico brasileiro favorável. Este crescimento impactou ainda o aumento do valor das exportações do Brasil, bem como acarretou o aumento do número de empregos, renda e, conseqüentemente, do PIB. De acordo com Singer (2012, p. 10), isso resultou na “[...] aceleração do crescimento econômico com diminuição da desigualdade, sobretudo mediante a integração do sub proletariado à condição proletária via emprego formal”.

Em dezembro de 2010 os juros tinham caído para 10,75% ao ano, com taxa real de 4,5%. O superávit primário fora reduzido para 2,8% do PIB, “descontando efeitos contábeis”, para 1,2%. O salário mínimo, aumentado em 6% acima da inflação naquele ano, totalizava 50% de acréscimo, além dos reajustes inflacionários, entre 2003 e 2010. Cerca de 12 milhões de famílias de baixíssima renda recebiam um auxílio entre 22 e duzentos reais por mês do Programa Bolsa Família (PBF). O crédito havia se expandido de 25% para 45% do PIB, permitindo o aumento do padrão de consumo dos estratos menos favorecidos, em particular mediante o crédito consignado (SINGER, 2012, p. 07).

Conforme entendimento de Almeida (2012, p. 695), durante os anos de governo Lula houve um crescente apoio por parte de amplos grupos sociais, e que reuniram “[...] desde o semiproletariado à grande burguesia bancária, de agronegociistas a movimentos de sem-terra”, refletindo a postura conciliatória de seu governo. A ação brasileira foi conduzida a partir de uma postura fundamentada na mediação entre extremos.

No neonacional-desenvolvimentismo do governo Lula não somente se manteve a hegemonia do grande capital, em especial de seus segmentos mais ligados à atividade especulativa, como foi intensa a participação direta das frações burguesas, inclusive via representação parlamentar, na definição da política de Estado. A presença fortíssima e “orgânica” do capital imperialista em amplos setores da atividade econômica é tão natural que sequer foi questionada pela bem-sucedida campanha contra a Alca (ALMEIDA, 2012, p. 700).

Interpretação semelhante é apresentada por Anderson (2011), que ao estabelecer as ambiguidades do governo Lula, caracteriza-as chamando a atenção para as concessões feitas ao capital sem necessariamente que este se opusesse ao discurso e ações em prol das camadas sociais menos favorecidas.

Nunca o capital prosperou tanto como no governo Lula. Basta mencionar o mercado de ações. Entre 2002 e 2010, a Bovespa superou todas as outras bolsas de valores do mundo, subindo vertiginosos 523%, representando agora o terceiro maior complexo de mercado de futuros, *commodities* e títulos do mundo. Esses gigantescos lucros especulativos foram revertidos para uma burguesia moderna, habituada a jogar com o preço das ações. Para a classe média, setor mais numeroso e avesso ao risco, as altíssimas taxas de juros geraram rendimentos mais que satisfatórios nas cadernetas de poupança. A distribuição de renda dobrou desde a década de 1980 e os pagamentos da dívida pública triplicaram. Gastos com o Bolsa Família totalizaram apenas 0,5% do PIB.

Rendimentos oriundos da dívida pública chegaram à enorme cifra dos 6-7%. A receita fiscal no Brasil é superior à da maioria dos outros países em desenvolvimento, na faixa dos 34% do PIB, principalmente por causa dos compromissos sociais instituídos na Constituição de 1988, ponto alto da democratização do país, quando o PT era ainda uma força radical em crescimento. Mas os impostos continuaram incrivelmente retrógrados. Aqueles que vivem com menos de dois salários mínimos perdem metade de sua renda para o Tesouro, aqueles com mais de trinta perdem um quarto (ANDERSON, 2011, p. 38).

Este modo de governar, pautado na mediação de conflitos de interesses, pôde ser visto nas mais diversas áreas do governo. Devido ao recorte estabelecido nesta proposta de análise, cabe neste momento explorar os efeitos de tal postura política no âmbito educacional, mais precisamente sua condução no campo da educação superior brasileira. Desta forma, o que se pretende é apresentar a posição ocupada no campo educacional pelos mais distintos agentes e como estas relações de disputas, em prol de capitais muito específicos, auxiliaram na configuração do setor da educação superior que se delineou durante o octênio do governo Lula, e que fazem parte de um cenário no qual a Unila veio a ser pensada e se materializou.

Na análise dos dois planos de governo de Lula, o de 2002 que apresentava as metas para a gestão 2003 a 2006 e o plano de 2006 que continha as propostas para os anos de 2007 a 2010, observa-se que o tema Educação esteve presente nos dois documentos. No plano de governo de 2002, a Educação foi apresentada como uma instância carente de investimentos e de ações que promovessem acesso e permanência. Além disso, o plano caracterizou a Educação ofertada até aquele momento como partes de ações de “[...] descentralização executiva, controle centralizado e privatização do atendimento, principalmente no nível superior, e a insuficiência global de recursos” (BRASIL, 2002, p. 44). Como uma nova política educacional para a educação superior, o plano previa a necessidade de prioridade quanto à qualidade e à expansão das instituições, destacando, novamente a necessidade de investimentos para o setor. Outro aspecto importante foi a constatação do número reduzido de jovens pobres com acesso à educação superior, que apresentava um número ainda menor nas instituições públicas de ensino.

No segundo mandato, a Educação aparece como slogan do plano de governo de 2006 por meio da expressão inicial “o nome do meu segundo mandato será desenvolvimento. Desenvolvimento com distribuição de renda e Educação de

qualidade” (BRASIL, 2006, p. 4). A Educação foi descrita como bem que necessitava ser democratizado e ampliado às camadas da população, por meio de sua universalização, tratada como, nas palavras do plano, “[...] questão nacional de primeira grandeza e [...] prioridade do Estado e da sociedade”. Na prática, as iniciativas quanto à educação superior vivenciadas entre os anos de 2003 e 2010 buscaram atender aos mais distintos grupos e segmentos sociais. Pode-se afirmar que, no campo da educação superior, houve a ampliação de políticas educacionais visando o ingresso e permanência, bem como a ampliação no número de instituições de ensino, seguida pela aproximação constante entre a esfera pública e a privada, incorporando e até acelerando um movimento iniciado após 1990.

Entender a complexidade do que se efetivou no campo da educação superior durante o período do governo Lula passa por pensar o papel desempenhado pelos agentes e instituições inseridos neste determinado espaço. Nesse sentido, ao analisar a estrutura do campo, evidenciou-se a ação de setores da sociedade, instituições de financiamento, grupos sociais e o próprio processo social gerado pela chegada de Lula à presidência. Toma-se a influência exercida por tais agentes e instituições, como aspectos que podem permitir determinar de que forma se forjou um espaço de lutas no âmbito da educação superior brasileira- microcosmo este que permitiu a materialização de uma universidade para a integração como fruto de um conjunto de ações contraditórias e conciliatórias por parte deste governo.

Uma forte influência foi exercida pelos grupos de empresariados ligados à Educação. Observa-se na análise dos fenômenos ligados à educação superior, uma gradativa aproximação da educação superior do mercado, passando a ser tratada cada vez mais como mercadoria e bem de serviço. Esta aproximação consistiu em uma força que acabou por determinar os rumos da educação superior após 2003. (MANCEBO, 2010).

Possibilitada pela aprovação da LDBEN n. 9.394 de 1996, que permitiu uma amplitude de interpretações e encaminhamentos pela esfera da Educação privada, por meio de sua redação difusa, foi aprovado pouco tempo depois o Decreto n. 2.306, em agosto de 1997, que, de acordo com Sguissardi (2008, p. 1000) “[...] reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável isto é, como objeto de lucro ou acumulação”. Documento esse que, de acordo com Sguissardi (2008, p. 1001), acabou por antecipar uma discussão proposta pela

Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGCS), e pela OMC, no ano de 1996 e que consistia na “[...] desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente de nível superior, como se fossem comerciais”.

O resultado desse delineamento no âmbito da educação superior pôde ser sentido poucos anos depois, por meio do aumento considerável do número de instituições privadas, em detrimento ao número de instituições públicas que, apesar de expandirem, não cresceu tão significativamente como as IES com fins lucrativos.

O total de IES de 1999 a 2010 passa de 1.097 para 2.378, com 116% de crescimento. Mas as IES públicas aumentaram em números apenas 44,8%, isto é, de 192 para 278, enquanto as IES privadas têm aumento de 132%, isto é, passam de 905 a 2.100, e, dentre estas, as IES comunitárias ou confessionais têm uma redução de 34%, ou seja, passam de 379 para 250, enquanto as IES particulares ou com fins de lucro têm um aumento de 252%, mais do que o dobro do total de IES do país (116%), isto é, passam de 529 para 1.850. As proporções que eram, em 1999 – 17,5% públicas; 34,5% comunitárias ou confessionais; e 48% particulares ou com fins de lucro – passam, em 2010, para: 11,7% públicas; 10,5% comunitárias ou confessionais; e 77,8% particulares ou com fins de lucro (SGUISSARDI, 2015, p. 882, grifo nosso).

De acordo com os dados apresentados no censo da educação superior entre os anos de 2003 a 2015, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o crescimento do número de instituições de educação superior privadas ampliou-se de modo a superar a ampliação das IES públicas. No setor público, de acordo com a tabela 1, o número saltou de 207 instituições públicas em 2003, para 278 em 2010, representando um aumento de 71 novas faculdades e universidades. Já no setor privado, o número cresceu de 1.652 em 2003, para 2.100 em 2010, um aumento de 448 instituições¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Por uma série de fatores, essa tendência só se modificará após a saída de Lula da presidência, especificamente a partir de 2012. Como se observa, a maior variação que interrompe essa trajetória ascendente se dá na iniciativa privada.

Tabela 1 - Evolução do número de instituições de educação superior entre os anos de 2003 a 2015

Ano	Instituições públicas	Instituições privadas	Total de IES
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.165
2006	248	2.022	2.270
2007	249	2.032	2.281
2008	236	2.016	2.252
2009	245	2.069	2.314
2010	278	2.100	2.378
2011	284	2.081	2.365
2012	304	2.112	2.416
2013	301	2.090	2.391
2014	298	2.070	2.368
2015	295	2.069	2.364

Fonte: Dados do censo da educação superior de 2003 a 2015. Dados MEC/Inep.

De acordo com Azevedo (2015, p. 89), o crescimento das instituições de educação superior privadas tem demonstrado “a consolidação de um verdadeiro mercado de educação superior no Brasil”, somando um total de quase “ $\frac{3}{4}$ (três quartos) das matrículas totais na graduação”. Atrelado ao financiamento público, o investimento privado no comércio da Educação brasileira garantiria, segundo o autor, a existência de uma espécie de “capitalismo sem riscos”¹⁰⁸.

A liberação do campo da educação superior à atuação privado-mercantil [...] foi destravada a partir da promulgação da LDB n.º. 9.394/1996 e potencializada pelo financiamento às IES particulares por agentes privados e públicos (inclusive pelo BNDES), pela atuação de fundos nacionais e estrangeiros e por programas federais de financiamento direto a estudantes de graduação como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos) (AZEVEDO, 2015, p. 92).

O crescimento possibilitado por meio da expansão da educação superior privada encontrou como meio para tal ascensão, além da aproximação do status de bens de serviço, a abertura para repasse de dinheiro público para o setor privado, por meio da ampliação de programas como o Fies e o Prouni. O Fies, criado durante

¹⁰⁸ Azevedo (2015) recupera a formulação de Florestan Fernandes para afirmar que não é a livre escolha consumidora dos estudantes universitários que garante a lucratividade dos empreendimentos das IES privadas no Brasil, mas os subsídios e financiamentos públicos.

o governo FHC, consiste em um programa do Ministério da Educação que tem como objetivo financiar cursos de graduação ofertados por instituições privadas, por meio de bolsas integrais ou parciais. O repasse feito pelo governo por meio de Títulos do Tesouro Nacional representou grande parte do repasse orçamentário feito à Educação pelo Estado, girando em torno de bilhões de reais no final de seu mandato. Com o crescimento da demanda e no intuito de ampliar o acesso ao financiamento, os aspectos limitantes para a adesão ao Fies foram sendo retiradas paulatinamente, a fim de facilitar a adesão por alunos e instituições privadas, sem que isso representasse qualquer perda por parte das instituições financiadoras e do governo federal¹⁰⁹.

Como parte do mesmo conjunto de medidas, o Prouni é outro exemplo na concessão de bolsas de estudos, parciais e integrais, a alunos matriculados em curso de graduação e formação ofertadas por IES privadas. Neste caso, o programa não requer a contratação de financiamento dos estudos, pois consiste em uma iniciativa governamental sem custo ao aluno, por meio de isenção de tributos aplicados às IES. Criado no primeiro governo Lula, no ano de 2004, o programa passou a atender a partir de 2005 um número crescente de alunos. Conforme é possível visualizar na tabela 2, que quantifica o número de bolsas ofertadas pelo Prouni, o número de bolsas cresceu consideravelmente a partir do ano de sua implantação, em 2005 até o ano de 2010, apresentando certa variação na quantidade de bolsas integrais e parciais ofertadas. De modo geral, é possível constatar um aumento significativo das bolsas, que passou de 112.275 mil para 240.441 mil no período (BRASIL, 2016).

¹⁰⁹ Além de consistir em uma espécie de empréstimo, que deve ser pago pelo aluno após a conclusão do curso de graduação, o sistema de repasse de dinheiro público ao setor privado cresceu consideravelmente nos últimos anos, sofrendo algumas adaptações, como o aumento dos juros que passou de 3,5% para 6,5% ao ano desde 2015.

Tabela 2 - Número de bolsas ofertadas pelo Prouni entre os anos de 2005 a 2010

Ano	Bolsas integrais	Bolsas parciais	Total
2005	71.905	40.370	112.275
2006	98.698	39.970	138.668
2007	97.631	65.223	163.854
2008	101.495	125.510	225.005
2009	153.126	94.517	247.643
2010	125.090	115.351	240.441

Fonte: Dados do quadro informativo de bolsas do Prouni.

No âmbito das ações governamentais que privilegiam as instituições privadas de ensino superior, o Fies, programa federal que foi fortalecido e ampliado, bem como o Prouni, criado durante o primeiro mandato do presidente Lula, são exemplos do repasse de recurso público à iniciativa privada. Mais do que isso, os programas marcam a característica de conciliação e iniciativas fortalecidas e ampliadas de oferta de vagas na educação superior, por meio de parcerias com empresas de Educação e instituições de crédito que cresceram consideravelmente em sua gestão.

De acordo com Sguissardi (2015), essas parcerias podem ser melhor avaliadas ao se observar os lucros obtidos pelas principais empresas atuantes na área de educação superior no Brasil.

A entrada do setor financeiro na educação superior do Brasil ocorre, portanto, com a associação da Kroton (então Pitágoras), em 2011, com o Grupo *Apollo International*, seguida pela compra da Universidade Anhembi-Morumbi pela *Laureate*, em 2006 e, especialmente, pela abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB em 2007 (SGUISSARDI, 2015, p. 872).

A ampliação e as aquisições realizadas por grandes empresas e associações podem ser percebidas, por exemplo, pelos movimentos do grupo brasileiro Kroton, que vem ampliando cada vez mais seu posto de maior grupo educacional em termos de vagas ofertadas ultrapassando o número de 1 milhão de alunos, e da internacional *Laureate International Universities*, rede de instituições de ensino superior privadas nas mais diversas partes do mundo, como América Latina, África, Ásia Pacífico, América do Norte, Europa e Oriente Médio. De acordo com Sguissardi (2015, p. 870), a Educação esteve entre os setores mais lucrativos dos últimos anos,

“[...] a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações”.

Conforme Chaves (2010, p. 492), as movimentações comerciais na área educacional iniciadas em meados de 2007 acabaram por modificar o setor privado, por meio da ampliação do número de oligopólios, impactando no “[...] controle do mercado da educação superior do país”.

Além das fusões, que têm formado gigantes da Educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros (CHAVES, 2010, p. 491).

O movimento em prol da mercadorização da Educação e abertura para o capital interno e externo por parte dos oligopólios não foi em uma ação isolada. A ação por parte das empresas e do mercado agiu também a cumprir uma função proposta pelas agências internacionais, que consistiu em tratar a Educação cada vez mais como um bem privado (SGUISSARDI, 2008). Com forte apelo entre os países que compõem a América Latina, como é o caso do Brasil, estas agências, principalmente o Banco Mundial, apoiaram seus discursos na importância exercida pela educação superior aos países que ainda estão em fase de relativo desenvolvimento de seus setores econômicos e sociais.

Com base no desenvolvimento produtivo e crescimento econômico, as diretrizes estabelecidas em documentos do BM como *Higher education: the lessons of experience*, de 1994 e *Task force on higher education and society*, no ano 2000, representam claramente as tendências que vieram a ser incorporadas gradativamente a partir do governo FHC e que permaneceram influenciando as ações brasileiras. Dentre as principais orientações pode-se destacar a busca pela expansão das instituições privadas de ensino superior e sua gradativa aproximação com o mercado, a flexibilização quanto às fontes de financiamento das IES, e sua

importância estratégica para os países em vias de desenvolvimento (WORLD BANK, 2000).

O resultado da influência das recomendações do BM foi a notória abertura e expansão da educação superior como um mercado atrelado aos investimentos de grandes corporações, a busca por parcerias entre público e privado, entre outras consequências. Esta análise permite interpretar que as relações estabelecidas durante os anos do governo Lula pouco alteraram o cenário político e econômico imposto durante o início da década de 1990, permitindo a continuidade das imposições contidas na agenda globalmente estruturada para a Educação. Nesse sentido, a posição ocupada por esses organismos internacionais acabou exercendo papel relevante quanto às organizações e decisões empreendidas no campo da educação superior, refletindo uma postura de dominação e poder exercido no âmbito da estruturação do microcosmo da educação superior brasileira.

Um aspecto que convém mencionar devido ao crescimento das IES de educação superior dos últimos anos, foi a promessa quanto à ampliação das vagas no nível superior de ensino. Conforme Sguissardi (2015, p. 882), o montante geral de matrículas entre os anos de 1999 e 2010 aumentou de 2.369 mil para 5.449 mil, representando “[...] 130% de crescimento”, sendo que “[...] as IES públicas aumentam seu total em apenas 75,7%, isto é, de 832 mil para 1.461 mil, enquanto as IES privadas têm aumento de 159%, isto é, passam de 1.537 mil para 3.987 mil”.

[...] dentre estas, as IES comunitárias ou confessionais têm uma redução de 32%, ou seja, passam de 886 mil para 600 mil, enquanto as IES particulares ou com fins de lucro têm um aumento de 420%, mais de três vezes do total das matrículas do país (130%), isto é, passam de 651 mil para 3.387 mil. As proporções que eram, em 1999 – 35% públicas; 37% comunitárias ou confessionais; e 27% particulares ou com fins de lucro – passam, em 2010, para: 27% públicas; 11% comunitárias ou confessionais; e 62% particulares ou com fins de lucro (SGUISSARDI, 2015, p. 883).

No entanto, pode-se dizer que a ampliação quantitativa do número total de vagas ofertadas não necessariamente foi acompanhada pela expansão qualitativa. A concepção de Educação como mercadoria, que tenderia a guiar, por meio da competitividade de mercado, certas disputas entre IES por meio de *rankings* de qualidade do produto (Educação) ofertada, não resultou em uma melhora da

qualidade. Isso se deve à própria formação de oligopólios¹¹⁰, que detém a oferta de vagas na educação superior do país, sem que deixe de existir uma dicotomia entre uma elite restrita e com excelente formação e uma massa com péssima qualificação cada vez maior (SGUISSARDI, 2015).

Esta análise leva a outra perspectiva importante de ser tratada para entender o movimento do campo da educação superior no governo Lula, e que esteve presente em meio às propostas para desenvolvimento de políticas educacionais de nível superior, que consistiu na proposta de ampliação do acesso ao ensino superior. A ascensão possibilitada às massas que, até a chegada de seu governo, não haviam tido acesso ao nível superior de ensino foi, dentro deste cenário pleno de contradições, uma das características da ação “democratizadora” que compôs este complexo quadro.

Em meio a uma situação de enormes desigualdades sociais, demonstradas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que vigorou até o final de seu mandato em 2010, o Brasil apresentava-se com um dos piores índices de acesso ao ensino superior da América Latina (BRASIL, 2001). Nesse sentido, o PNE havia estabelecido para a educação superior, entre seus objetivos e metas, a “[...] oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária e 18 a 24 anos”, o que representou a estimativa de ampliação da oferta de menos de 12%, no ano de 1998, para 30% da população entre 18 e 24 anos, até o término previsto para o PNE, em 2010 (BRASIL, 2001, p. 35).

Desta forma, em termos de iniciativa governamental, dois grandes projetos desenvolvidos a partir de 2003 chamam a atenção por se tratarem de programas focados na ampliação das instituições de ensino superior públicas: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, e o Programa Universidade Aberta do Brasil, a UAB. O Reuni trazia com ele uma tentativa de sanar a distorção entre as regiões do país relacionada à oferta de vagas na educação superior, que detinha sua maioria nas regiões sudeste e sul do país, em detrimento das regiões norte e centro-oeste, por meio da ampliação do acesso a educação superior. A UAB foi criada em 2007 com o intuito de expandir e ampliar o número de vagas para educação superior, a partir da meta de ampliação de políticas de expansão para a educação superior por meio da modalidade à distância prevista

¹¹⁰ Dentre os principais grupos estão: Króton, Estácio, Laureate, Unip, Uninove, Ser Educacional, Whitney, Devry e Tiradentes.

no PNE. O Plano, que não havia estabelecido a ampliação da oferta na modalidade apenas para a rede pública, já que trazia os conceitos de flexibilização e diversificação de “[...] programas de estudo oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior” (BRASIL, 2001, p. 35), possibilitou a expansão da modalidade também no setor privado.

De modo geral, o que se observa a partir do levantamento realizado com base no aumento das matrículas, tanto no setor público como privado, foi a ampliação gerada pelos programas Fies, Prouni, Reuni e UAB em termos crescimento e expansão da educação superior. No entanto, para que a complexidade da atuação de tais programas seja de fato mensurada, é preciso pensá-los a partir de um conjunto de ações de um governo que demonstrou uma postura conciliatória em suas mais diversas áreas de atuação, em um cenário que favoreceu grandes oligarquias, mas que possibilitou que grupos sociais historicamente apartados do processo de escolarização pela educação superior tivessem sua participação ampliada, principalmente a partir do segundo mandato de Lula.

A inserção desses grupos sociais marca uma posição de disputa no campo da educação superior que ainda não havia ocorrido, principalmente por se tratar de uma parcela da população historicamente dominada pelas relações de força estabelecidas no campo social. Neste sentido, políticas focalizadas no combate à fome e à pobreza foram delineadas, mas o lado “popular” do pacto conciliatório não foi contemplado apenas neste recorte. Aproveitando-se de um período de crescimento econômico, o governo impulsionou uma série de políticas que superavam a simples subsistência, integrando camadas populares por meio do consumo de bens e serviços, bem como ao acesso a direitos que historicamente lhes fora negados. O ensino superior, tratado como uma síntese entre consumo e direito, incorporou programas e projetos que atenderam uma grande demanda de agentes sem formação de nível superior e que vislumbravam na universidade uma oportunidade de ascensão econômica, cultural e social por meio da Educação. De acordo com Ristoff (2014, p. 746) as políticas que foram adotadas, “[...] embora lentas demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica”, caminharam para “[...] importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pais sem escolaridade”.

Nesta mesma linha de análise, outra posição importante e que precisa ser marcada no campo da educação superior brasileira durante o governo Lula foi a dos militantes da Educação. Este grupo esteve representado de um modo geral por sindicalistas, movimento estudantil, intelectuais e demais agentes que, em alguns casos, mesmo sem uma organização como movimento social, apoiaram as causas educacionais no período. O protagonismo por parte de pesquisadores e intelectuais da Educação esteve atrelado ao projeto de democratização proposto pelo Partido dos Trabalhadores, e que tinha como foco a ampliação de direitos e serviços às classes populares. Grupo este que, embora já tivesse alcançado os níveis superiores de escolarização, projetaram no acesso e permanência por parte dos grupos historicamente apartados no ensino superior, sua causa e luta ideológica.

É no bojo destas disputas entre diversas frentes, como uma prestação às classes populares e grupos formados por militantes da Educação, vistos como grupos dominados, sem desconsiderar as grandes corporações e oligopólios, instituições bancárias e diretrizes estabelecidas pelas agências internacionais, massivamente dominantes no campo da educação superior, que a Unila se materializa. Assim, pode-se dizer que é necessário compreender que o projeto de criação de uma universidade para a integração latino-americana, conforme se buscou evidenciar no capítulo anterior, foi não a única, nem sequer a principal, mas uma das políticas educacionais para a educação superior que foram empreendidas pelo governo Lula. Ela não deve, por isso, ser pensada isoladamente.

O governo Lula, marcado pelas parcerias com o setor privado e pela forte influência exercida pelos organismos internacionais, conciliados com seu projeto de democratização dos direitos sociais e maximização do consumo, também esteve marcado pela busca pela inserção e protagonismo internacional. Lula, no âmbito das relações internacionais, conforme Anderson (2011, p. 31), “sem confrontar Washington, deu maior prioridade à integração regional, promovendo o Mercosul com os países vizinhos ao sul”. Tal conduta levou o então governo a propor a criação de uma universidade pública brasileira, financiada exclusivamente com dinheiro do país, e que atenderia à demanda de alunos e professores dos demais países do Mercosul, por meio de uma proposta de integração e cooperação entre países do bloco.

Estrategicamente, a proposta de criação de uma universidade como a Unila não apenas atendeu às demandas de expansão da educação superior pública, e grupos sociais dos mais diversos países, mas serviu de instrumento de inserção política do Brasil na América Latina. Em termos numéricos, a Lei nº 12.189 que dispõe acerca da Unila em 2010, em seu Artigo 7º criou, para integrar o quadro de pessoal da IES, 250 cargos, sendo estes compostos por vagas de professores de ensino superior e demais cargos técnicos e administrativos (BRASIL, 2010a).

Ao final de 2012, a Unila contava com 277 servidores, incluindo 121 professores (efetivos e visitantes) e 156 técnico-administrativos em Educação. Por sua vez, o corpo discente era composto de 1.200 estudantes, provenientes metade do Brasil e a outra metade de todos os países da América do Sul, exceto as Guianas por razões linguísticas, e ainda alguns estudantes de El Salvador, América Central (UNILA, 2013a, p. 11).

Buscando cumprir a meta de ofertar um número de 9.900 vagas, a Unila, que em 2017 computa um número de 29 cursos¹¹¹, iniciou suas atividades em agosto de 2010 com seis cursos, e com seu corpo discente constituído em 50% por alunos brasileiros e os demais 50% por alunos da América Latina e Caribe¹¹². Sua criação apareceu em consonância com a ampliação do Programa Reuni de criação de universidades e ampliação de campi das IES públicas federais já existentes, por meio do projeto de expansão e interiorização na oferta de ensino superior, que ocorreu concomitante com a “[...] fase da integração regional e internacional”, e que resultou na criação da Unila, além da UFFS, Ufopa e Unilab (BRASIL, 2012a, p. 13).

A cidade de Foz do Iguaçu foi escolhida para a implantação da Unila por sua localização estratégica na região fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, bem como por suas características multiculturais, aspectos estes que favorecem o diálogo e a interação regional.

¹¹¹ Administração Pública e Políticas Públicas; Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana; Arquitetura e Urbanismo; Biotecnologia; Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Cinema e Audiovisual; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energia; Engenharia de Materiais; Engenharia Física; Engenharia Química; Filosofia – Licenciatura; Geografia – Bacharelado; Geografia – Licenciatura; História – América Latina; História – Licenciatura; Letras – Artes e Mediação Cultural; Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; Letras – Expressões Literárias e Linguísticas (em extinção); Matemática – Licenciatura; Medicina; Música; Química – Licenciatura; Relações Internacionais e Integração; Saúde Coletiva; e Serviço Social.

¹¹² A Unila também prevê o ingresso de alunos de outras regiões do mundo, não sendo especificada em quais situações a regra se aplica.

Tratava-se, também, de uma região carente de vagas universitárias, especialmente em instituições públicas, justificando a necessidade de ampliação, que estava em consonância com a política do Governo Federal de expansão e interiorização da rede de ensino superior, bem como a ampliação de seu acesso para as classes sociais menos favorecidas (UNILA, 2013a, p. 14, grifo nosso).

No âmbito internacional, a inserção do Brasil pode ser sentida na projeção da nação em meio às relações com os demais países. Nesse sentido, a inserção no espaço latino-americano se deu por meio de um conjunto de ações, podendo ser mencionadas o fortalecimento das relações com o Mercosul, que resultou em demais iniciativas visando o fortalecimento deste espaço. Celso Amorim, Ministro das Relações Exteriores do Brasil do governo Lula de 2003 a 2010, relata o fortalecimento das relações com os países do entorno do Brasil. De acordo com o que declarou o então Ministro, “para um país em desenvolvimento, como o Brasil, o progresso social e econômico necessariamente passa pela eliminação de obstáculos externos ao crescimento e pela projeção do país no mundo” (AMORIM, 2016, p. 306).

Criada em meio a um cenário de ampliação e fortalecimento das relações com os vizinhos latino-americanos, pode-se entender que a Unila também fez parte de um conjunto de ações brasileiras pensadas a partir de estratégias nacionais, que, nas palavras de Amorim (2016, p. 88) foram vislumbradas pela importância nacional atribuída pela “[...] integração com os parceiros regionais”. A fala de Amorim, que deve ser tomada nesta análise como um dos discursos acerca da postura brasileira no âmbito das relações internacionais atrelado a outros interesses, faz possível destacar outros aspectos envolvidos nas relações entre Brasil e América Latina que superam uma noção política pautada meramente na cooperação solidária. De acordo com Amorim,

[...] a cooperação em defesa no entorno estratégico é crucial para o Brasil. A cooperação é, nesse âmbito, a melhor dissuasão. Investir nessa cooperação não é um ato de generosidade. É a maneira mais eficaz (e, provavelmente, a menos onerosa) de proteger nossos interesses e nossa integridade (AMORIM, 2016, p.312 grifo nosso).

E prossegue,

Para o Brasil, que tem muito a perder com a instabilidade em seu entorno, a boa vontade dos vizinhos – inclusive dos mais fracos e

vulneráveis – é interesse estratégico. Contribuir para o fortalecimento institucional de parceiro, inclusive no campo da defesa, em um quadro plenamente democrático, é parte do interesse nacional brasileiro. Assim, elimina-se a falsa dicotomia entre o autointeresse e a solidariedade (AMORIM, 2016, p. 317 grifo nosso).

Não é a intenção desta tese explorar criticamente a construção do argumento que tem em uma das suas bases uma ideia de ameaça externa ou demais interesses presentes na relação do Brasil com seus países vizinhos. De qualquer modo, cabe mencionar que ao construir a ideia de por meio da solidariedade, garantir o interesse, a chancelaria brasileira evidencia o papel de protagonista brasileiro no processo, o que permite, ainda, outra problematização: consistiria a Unila em uma instituição de educação superior capaz de possibilitar, como propaga sua autoimagem, uma “real” integração latino-americana?

4.3. A Unila e a integração latino-americana: limites e possibilidades do projeto

A análise da Unila, tema principal deste debate, implica na problematização de um aspecto fundamental, sua inserção como universidade que propõe a integração entre nações latino-americanas. A fim de empreender uma investigação acerca de sua proposta de instituição para a integração latino-americana, estabelece-se neste item uma análise do projeto da Unila, tomando como base algumas reflexões em torno de sua proposta universitária. Para isso, além do respaldo teórico fundamentado nas fontes bibliográficas e documentais analisadas no decorrer deste trabalho, a investigação utilizará como fontes os documentos orientadores e demais produções da Unila como: Estatuto; Regimento Geral; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017; Planejamento Estratégico Institucional (PEI); e os Relatórios de Gestão dos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. O objetivo consistirá em analisar em que medida a proposta da Unila se efetiva como um projeto pertinente do ponto de vista da integração.

Inicialmente, retomam-se aqui os objetivos e as missões elencadas pela Unila como parte fundamental de seu projeto de instituição para a integração regional latino-americana.

I – Contribuir para o avanço da integração solidária latino-americana e caribenha desenvolvendo processos de construção de conhecimentos que atendam às demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais, científicas e tecnológicas; II – Constituir a Unila em instituição diferenciada de ensino superior, no sentido de viabilizar condições de participação de latino-americanos e caribenhos para a formação acadêmica visando à integração dos países da América Latina e Caribe. III – Formular e desenvolver políticas universitárias e programas de cooperação visando à formação acadêmico-científica de profissionais éticos, com espírito crítico e interdisciplinar nos diferentes campos do saber. IV – Promover, mediante a participação da comunidade, diálogos entre saberes que proporcionem condições dignas de vida com justiça social na América Latina e Caribe. V – Desenvolver programas para a formação continuada dos membros da comunidade universitária que viabilizem a construção de conhecimentos políticos, pedagógicos e de gestão visando a missão da Unila (UNILA, 2013a, p. 8-9 grifo nosso).

De acordo com o que se encontra descrito no PDI da Unila, plano que data de 2013 e deve vigorar até 2017, a universidade fundamenta seus pilares com base nas seguintes prerrogativas,

1. Interação em termos nacionais e transnacionais de forma solidária e com respeito mútuo; 2. Compromisso com a sustentabilidade, indissociável da justiça social e do equilíbrio ambiental; e 3. Compartilhamento de recursos e conhecimentos científicos e tecnológicos (UNILA, 2013a, p.14).

Em síntese, de acordo com seu PDI, como elementos componentes de sua proposta de integração, a Unila apresenta os seguintes meios: interdisciplinaridade: por meio de ações ligadas ao campus, que vão de ensino, pesquisa e extensão; bilinguismo e multilinguíssimo: pautado no português e no espanhol; interculturalidade: com base na coexistência de agentes de diferentes origens e nacionalidades; e integração solidária: por meio do intercâmbio e cooperação entre instituições.

Conforme se pode observar, com base nos relatos acerca do processo de construção dos documentos norteadores da Unila, sua elaboração foi precedida de consulta pública, reuniões, seminários e debates. De acordo com informações disponibilizadas na página da Unila e relatos contidos nos documentos, as etapas metodológicas que envolveram a elaboração do diagnóstico regional, sua proposta

filosófica e as demais diretrizes da IES, resultaram de um conjunto de debates e consultas públicas que ocorreram no período de 2012 a 2013.

Outro aspecto inspira certa atenção decorrente dos documentos que nortearam a elaboração de seu Projeto Pedagógico Institucional. Para as discussões em torno do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) desenvolvidas em 2012, houve a disponibilização de um texto base e demais textos de apoio, que foram apreciados pelos grupos de trabalhos. O texto base, redigido em formato *Word* e contendo espaços para preenchimento, consistiu em um apanhado de reflexões em torno da universidade e dos temas aos quais ela deve ser estruturada, como: integração solidária, inovação, bilinguismo, desenvolvimento sustentável, conhecimento da região e sua identidade e certificação em parceria. A construção do texto base localiza como fonte as obras: *A Unila em construção*, publicado pelo Imea-Unila em 2009, e o artigo *Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la independencia: Brasil*, de autoria de Héglio Trindade.

Neste item, a comunidade universitária deve refletir e definir, com clareza, a IDENTIDADE da UNILA, tendo em vista suas responsabilidades e demandas. Para a realização do trabalho, sugere-se a leitura do texto abaixo e seu enriquecimento a partir da abordagem dos TEMAS a seguir, dentre outros considerados relevantes pelo grupo: integração solidária; inovação: bilinguismo, caráter internacional, corpo docente e discente de várias nacionalidades; a Unila como universidade pública e instituição social; inter e transdisciplinariedade; desenvolvimento sustentável; da multiculturalidade à interculturalidade; produção do conhecimento; valorização e respeito à diversidade; ética e ética do conhecimento; valorização da cultura e memória; conhecimento da região e sua identidade; intercâmbio e cooperação; democracia; flexibilidade e versatilidade; a universidade como instância de consciência crítica da sociedade; educação à distância; curso em parceria; certificação em parceria (PROPOSTA DE PDI – DOCUMENTO BASE, 2012, p. 04).

Entre os documentos de apoio, destacam-se: os dois livros publicados pelo Imea, *A Unila em construção* e *Unila consulta internacional*, ambos de 2009, o artigo intitulado *Por um novo projeto universitário: da universidade em ruínas à universidade emancipatória*, de autoria de Héglio Trindade; o Projeto Institucional da Universidade Federal do Pampa de 2009; o Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília de 2011 e o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Brasília 2006-2010.

Embora não seja possível mensurar a influência dos documentos base na elaboração do PPI da Unila, cujo final de seu processo resultou no Plano de Desenvolvimento da IES em 2013, o fato dos documentos elencados como apoio na consulta para a elaboração da Unila se tratarem de referentes a duas universidades brasileira existentes, como a Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Pampa, requer atenção. A UnB, universidade criada em 1961, por meio da Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961, teve seu projeto idealizado pelo educador Anísio Teixeira e o antropólogo Darcy Ribeiro, e foi pensada para ser uma universidade que integrasse o ensino, a extensão e o desenvolvimento científico por meio da pesquisa¹¹³. A Unipampa, instituição localizada no Rio Grande do Sul, de origem mais recente, fez parte de uma ação do Reuni, por meio da Lei nº 11.640 de 11 de janeiro de 2008, por meio de ações de cooperação entre MEC e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), e que apresenta a inserção regional como elemento fundante de sua atuação¹¹⁴.

Embora tratem de dois projetos de universidade que visam romper com o modelo europeu e napoleônico de universidade amplamente incorporado no Brasil e América Latina, tratam-se de instituições que apresentam modelos distintos para contextos diversos. Em função da dificuldade em avaliar a incorporação das propostas contidas na UnB e na Unipampa na síntese final do PDI da Unila, convém analisar o que a IES propõe em termos de integração para seus níveis de ensino e demais âmbitos.

No que se refere à graduação, eixo articulador da proposta da Unila, a IES iniciou suas atividades em 2010 com um total de 06 cursos e em 2017 já apresentava 29 graduações, divididas nas mais diversas áreas. Do ponto de vista de sua organização, o Regimento da Unila especifica em seu Capítulo II, Art. 115, que os cursos de graduação devem se organizar de modo a atender o objetivo da formação dos profissionais da América Latina e Caribe, e por isso, se comprometer às seguintes especificidades:

I. À missão Latino-Americana da Unila;

¹¹³ Para mais informações ver: RIBEIRO, Darcy (Org). Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Brasília: Editora UnB, 2011.

¹¹⁴ Mais informações consultar: BRASIL. Lei nº 11.640 de 11 de janeiro de 2008 que institui a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. 2008.

- II. Ao compromisso do ensino sobre temas latino-americanos e de pesquisas que tenham por objeto, preponderantemente, problemas de interesse do continente Latino-americano;
- III. À difusão de todas as formas de conhecimento teórico e prático, em suas múltiplas áreas;
- IV. À formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação, bem como à formação de profissionais para os mais diversos campos de trabalho;
- V. À diversificação de ocupações e mercado de trabalho e à procura de educação de nível superior;
- VI. Às diretrizes curriculares e às condições de duração fixadas pela legislação vigente;
- VII. Ao progresso dos conhecimentos, à demanda e às peculiaridades das profissões, mediante a complementação das diretrizes curriculares (UNILA, 2013c, p. 30).

Em termos de ensino, de acordo com levantamento feito a partir do projeto pedagógico e da matriz curricular dos cursos ofertados¹¹⁵, observou-se que estes buscam incorporar aspectos regionais do âmbito latino-americano, e integrá-los por meio de eixos estruturadores ou inserção profissional dos egressos. Nesse sentido, grande parte da oferta dos cursos se justifica, de acordo com os projetos pedagógicos apresentados, pelo intuito de atender as próprias demandas regionais, seja na especificidade das disciplinas elencadas na matriz dos cursos ou na própria finalidade deste em formar o profissional para as áreas de maior demanda.

Além disso, no âmbito da graduação, a Unila apresenta como proposta distinta das demais universidades a elaboração de um Ciclo Comum de Estudos obrigatório em todas as graduações ofertadas pela Unila. Embora reconheça que o Ciclo Comum não se trata de uma iniciativa inédita, pode-se dizer que “foi pensado para ser o grande diferencial da Unila em relação às outras universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha”. (UNILA, 2013b, p. 3).

Pautado no Regimento geral da Unila de 2013, Capítulo II, Seção III e Art. 125, o Ciclo Comum deve abarcar: a) Estudo compreensivo sobre a América Latina e o Caribe; b) Epistemologia e Metodologia; c) Línguas Portuguesa e Espanhola (UNILA, 2013c, p. 33). O Ciclo Comum pauta-se nos seguintes ciclos:

1º. Estudo Compreensivo sobre a América Latina e Caribe: sob uma perspectiva interdisciplinar apresenta aos estudantes as múltiplas características da região, fornecendo subsídios para o pensamento

¹¹⁵ Dos cursos ofertados e que passaram pela avaliação do Ministério da Educação a média final das graduações permaneceu em torno da nota 04.

crítico acerca das problemáticas relativas a mesma, bem como sobre as possibilidades e soluções a serem buscadas em cada campo do conhecimento, as quais poderão contribuir para a superação de suas históricas dificuldades. 2º. Epistemologia e Metodologia: com o propósito de fornecer as bases para uma postura investigativa dos formandos, imprescindível aos diversos campos de atuação profissional, este eixo trata dos métodos científicos necessários para a realização das práticas de investigação inerentes a cada área, levando em conta os desafios postos pela interdisciplinaridade.

3º. Línguas Portuguesa e Espanhola: atendendo aos propósitos de constituir a Unila como uma universidade bilíngue, os estudos da língua portuguesa para os estudantes não brasileiros e da língua espanhola para os estudantes brasileiros, prepararão os estudantes para as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão em uma universidade de caráter internacional latino-americano e caribenho (UNILA, 2013a, p. 20. grifo nosso).

Divididos em três semestres, o Ciclo Comum presente em todos os cursos de graduação se apresenta por meio das seguintes disciplinas: no eixo Línguas Portuguesa e Espanhola; espanhol adicional básico, espanhol adicional intermediário I e espanhol adicional intermediário II (para alunos brasileiros) ou português adicional básico, português adicional intermediário I e português adicional intermediário II (para alunos estrangeiros); no eixo Epistemologia e Metodologia; introdução ao pensamento científico e ética e ciência; e no eixo Estudo compreensivo sobre a América Latina e o Caribe; fundamentos de América Latina I, fundamentos de América Latina II e fundamentos de América Latina III¹¹⁶.

No Ciclo Comum, no que diz respeito ao bilinguismo, os alunos devem aprender um segundo idioma que pode compreender a língua portuguesa ou espanhola, conforme sua nacionalidade. Assim, alunos brasileiros cursam as disciplinas relativas à língua espanhola e os demais alunos estrangeiros se matriculam em disciplinas de língua portuguesa. Eles recebem um total de 272 horas de aulas das disciplinas no final dos três semestres.

Apresentam-se, na sequência, os três eixos propostos, buscando empreender uma análise que permita vislumbrar, concomitantemente, os limites e as possibilidades que o projeto apresenta. No quadro 3 estão listadas as disciplinas referentes ao eixo de língua portuguesa e espanhola, sua carga horária, o semestre no qual ocorrem e suas ementas.

¹¹⁶ América Latina: Sociedade, Cultura e Integração – atualmente Fundamentos de América Latina, era o nome atribuído à disciplina até o ano de 2012, que após reformulações alterou também sua nomenclatura.

Quadro 3 – Ciclo Comum de Estudos: Eixo Línguas Portuguesa e Espanhola

Períodos	Disciplinas	Ementas
1º Sem. Carga horária: 102h	Espanhol adicional básico	Reconhecimento da diversidade linguístico-cultural latino-americana e introdução do aluno aos universos de expressão em língua.
1º Sem. Carga horária: 102h	Português adicional básico	Reconhecimento da diversidade linguístico-cultural latino-americana e introdução do aluno aos universos de expressão em língua portuguesa brasileira.
2º Sem. Carga horária: 102h	Espanhol adicional intermediário I	Aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais e discursivos para a interação oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos em espanhol.
2º Sem. Carga horária: 102h	Português adicional intermediário I	Aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais, lexicais e discursivos para a interação oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos em português.
3º Sem. Carga horária: 68h	Espanhol adicional intermediário II	Estudo de estruturas complexas da língua e interação, oral e escrita, em diversos contextos sociais, acadêmicos e profissionais, com foco na área de formação.
3º Sem. Carga horária: 68h	Português adicional intermediário II	Estudo de estruturas complexas da língua e interação, oral e escrita, em diversos contextos sociais, acadêmicos e profissionais, com foco na área de formação.

Fonte: Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos – Unila, 2013b.

Observa-se que o objetivo do eixo norteado pelo bilinguismo, ou seja, pelo domínio da complexidade imposta por outro idioma, aparece prevista em uma carga horária total de 272 horas. Mesmo sendo a maior carga horária dos eixos, cabe problematizar a possibilidade ou não de atender a proposta do bilinguismo por meio do Ciclo Comum, já que de acordo com as ementas, o recorte das disciplinas permeia mais a questão técnica da língua do que os componentes culturais e locais dos idiomas. Contudo, é preciso também ressaltar que a proposta institucional é pautada no intercâmbio de alunos e professores latino-americanos e caribenhos na Unila, o que tenderia a propiciar um contato constante com o outro idioma, favorecendo assim a permanente relação com a língua no decorrer do curso de graduação.

Nesse sentido, é preciso destacar também o esforço desempenhado pela Unila em pautar seu projeto de integração a partir dos dois idiomas mais falados na

América do Sul, Central e Caribe - o espanhol e o português. Tal iniciativa, além de promover o fortalecimento dos idiomas falados entre os latino-americanos, tende a romper com o mito, citado por Wit (2011), de que o processo de internacionalização da educação superior passa necessariamente pelo ensino pautado na língua inglesa. Dessa forma, a presença de tal eixo no Ciclo Comum da Unila representa uma forma de “resistência” latino-americana à imposição linguística que se acentua cada vez mais com o processo de integração e internacionalização da educação superior.

No que tange ao eixo epistemologia e metodologia, o quadro 4 apresenta um apanhado do plano de ensino das disciplinas, com base no levantamento da carga horária total das disciplinas do eixo, o semestre no qual as disciplinas são ofertadas, as ementas e, por fim as bibliografias básicas elencadas.

Quadro 4 - Ciclo Comum de Estudos: Eixo Epistemologia e Metodologia

Período	Disciplina	Ementa	Bibliografia básica
1º Sem. Carga horária: 68h	Introdução ao Pensamento Científico	Reflexão filosófica sobre o processo de construção do conhecimento. Especificidades do conhecimento científico: relações entre epistemologia e metodologia. Verdade, validade, confiabilidade, conceitos e representações. Ciências naturais e ciências sociais. Habilidades críticas e argumentativas e a qualidade da produção científica. A integração latino-americana por meio do conhecimento crítico e compartilhado.	KOYRÉ, A. Estudos de História do Pensamento Científico. Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária/Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982. LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. LEHRER, K; PAPPAS, G.; CORMAN, D. Introducción a los Problemas y Argumentos Filosóficos. Ciudad de Mexico, Editorial UNAM, 2005.
2º Sem. Carga horária: 68h	Ética e Ciência	Problemas decorrentes do modelo societário. Exame da relação entre produção científica, desenvolvimento tecnológico e problemas éticos. Justiça e valor social da ciência. A descolonização epistêmica na América Latina. Propostas para os dilemas éticos da atualidade na produção e uso do conhecimento.	FOUCAULT, M. Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000. HORKHEIMER, M; ADORNO, T. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de La colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

Fonte: Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos – Unila, 2013b.

Neste eixo, os objetivos consistem em promover a aproximação do aluno dos “[...] problemas da filosofia propriamente ocidental”, bem como desenvolver “[...] as

primeiras habilidades na identificação de diferentes argumentos filosóficos”, distinguir “[...] as variantes das estratégias argumentativas”, bem como reconhecer as falhas na “[...] formulação e fundamentação de diferentes metodologias de produção do conhecimento.” (UNILA, 2013b, p. 06). Na análise do programa da disciplina se observa um percurso semelhante ao que se desenvolve nas demais disciplinas de pesquisa científica e iniciação à ciência, como, por exemplo, as fontes bibliográficas apontadas no programa. O diferencial que se apresenta é que nas demais disciplinas cada curso tenderá a aprofundar, conforme sua matriz curricular, o recorte epistemológico que deverá nortear sua graduação.

No terceiro eixo, que compreende os fundamentos e estudos acerca da América Latina, o quadro 5 apresenta: o semestre em que ocorre a oferta das disciplinas, sua carga horária total, sua ementa e a bibliografia básica utilizada.

Quadro 5 – Ciclo Comum de Estudos: Eixo Estudo compreensivo sobre a América Latina e o Caribe

Período	Disciplina	Ementa	Bibliografia básica
1º Sem. Carga horária: 68h	Fundamentos de América Latina I	Estudar as principais questões vinculadas à integração da América Latina a partir de diferentes disciplinas e perspectivas a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região, a serem utilizados durante seus cursos e vida profissional.	BETHEL, L. (Org). Historia de América Latina. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado; Brasília: FUNAG, 2001. Volumes 1 a 7. CASAS, Alejandro. Pensamiento Sobre Integración y Latinoamericanismo: orígenes y tendencias hasta 1930. Bogotá: Ediciones Ántropos, 2007. ROUQUIE, Alain. O Extremo-Occidente: introdução à América Latina. São Paulo: EDUSP, 1991.
2º Sem. Carga horária: 68h	Fundamentos de América Latina II	Estudar as principais questões vinculadas à integração da América Latina a partir de diferentes disciplinas e perspectivas a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região, a serem utilizados durante seus cursos e vida profissional.	CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997. FREYRE, G. Americanidade e Latinidade da América Latina e Outros Textos Afins. Brasília: Ed. UNB/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. VASCONCELOS, J. La Raza Cósmica. misión de la raza iberoamericana. Barcelona: A.M. Librería, 1926.
3º Sem. Carga horária: 34h	Fundamentos de América Latina III	Estudar as principais questões vinculadas à integração da América Latina a partir de diferentes disciplinas e perspectivas, a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região a serem utilizados durante seus cursos e vida profissional.	ALIER, J. O Ecologismo dos Pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007. FERNANDES, E. Regularização de Assentamentos Informais na América Latina. Cambridge: Lincoln Institute of Land Policy, 2011. LEFEBVRE, H. O Direito à Cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

Fonte: Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos – Unila, 2013b.

O eixo três, apresentado no projeto pedagógico do Ciclo Comum de Estudos, é composto por três disciplinas de Fundamentos de América Latina, divididas entre I, II e III, que embora apresente a mesma ementa para as três disciplinas, compreendem saberes e conteúdos distintos. Conforme o PPC da Unila (2013), no primeiro semestre o objetivo consiste em “[...] compartilhar o caminho histórico que define a especificidade regional, consolidar o conhecimento vinculado a pensar as realidades históricas nacionais em vinculação direta com o contexto regional”. No

segundo semestre o recorte trata de apresentar a “[...] composição multicultural, a diversidade de apostas econômicas que guiaram as práticas de governo em cada sequência histórica, suas práticas políticas, seus vínculos com outras regiões, bem como suas diversas construções teóricas”. Por último, no terceiro semestre busca-se possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma “[...] perspectiva crítica dos diversos problemas que concernem ao modelo de desenvolvimento em curso”.

Do ponto de vista da ementa e bibliografia do eixo, o que se observa é que, mediante o intuito de apresentar os fundamentos da América Latina, o programa das disciplinas contém uma bibliografia ampla do espaço social latino-americano e que permeia mais de uma linha teórica, dificultando uma interpretação acerca de qual direcionamento será seguido na construção da disciplina. No entanto, não se pode deixar de considerar a pertinência de tal projeto. De qualquer modo, convém salientar que ao ambicionar uma leitura problematizadora do cenário latino-americano por meio de diferentes iniciativas, como as que envolvem o Ciclo Comum, a Unila coloca a universidade em uma importante posição que questiona as décadas de forte influência, e por vezes mesmo a incorporação, do saber pronto e acabado em torno de sua própria história vindo da Europa e Estados Unidos. Nesse sentido, a Unila caminha para uma iniciativa questionadora e renovadora do ponto de vista da reelaboração do saber historicamente legitimado.

Outras iniciativas, para além do Ciclo Comum de Estudo, remetem à própria organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação. Pensados a partir de uma demanda regional, as graduações ofertadas estão em consonância com as diretrizes brasileiras estabelecidas para a educação superior e atendem os parâmetros estabelecidos pelo MEC e Conselho Nacional de Educação. Em alguns casos, os cursos ofertados atendem, especificamente, uma demanda latino-americana em sua construção, como é o caso de: Antropologia – Diversidade Regional Latino-Americana, Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento, História – América Latina e Relações internacionais e integração, entre outros.

Nos demais cursos, o enfoque no espaço latino-americano ocorre por meio do Ciclo Comum de Estudos obrigatório e em demais disciplinas que estão previstas na matriz curricular dos cursos ou que são ofertadas como disciplinas optativas. No quadro 6 abaixo estão apresentados cinco exemplos de cursos que são ofertados na

Unila. Eles foram elencados tendo como critério seu ano de criação - por isso os exemplos listados entre os anos de 2010 a 2016. O quadro apresenta informações como o ano de criação, a descrição da graduação e do perfil profissional de seu egresso contida no projeto inicial e as disciplinas que são ofertadas para além das que compõem o Ciclo Comum.

Quadro 6 – Cursos ofertados pela Unila e seus perfis

Ano	Curso	Descrição do curso/Perfil do curso	Disciplinas que envolvem a América Latina
2010	<u>Ciência Política e Sociologia - Sociedade, Estado e Política na América Latina</u>	O curso se organiza em três eixos estruturais: 1. Teórico-conceitual, com o objetivo de apresentar as principais escolas de pensamento, teorias e paradigmas das Ciências Sociais, através de autores fundamentais e obras clássicas e referenciais para a construção deste campo de estudo. 2. Metodológico, composto por disciplinas que visam fornecer além de técnicas e métodos qualitativos e quantitativos de investigação social, questões epistemológicas fundamentais para as Ciências Sociais. 3. Analítico, com foco específico para a compreensão e análise da realidade latino-americana.	Ciclo Comum Pensamento político e social latino-americano (3º sem). Optativas: História – América Latina; Antropologia – diversidade cultural latino-americana.
2011	<u>Desenvolvimento rural e segurança alimentar</u>	Este curso pretende mostrar as múltiplas representações e funcionalidades do espaço rural da América Latina. É uma proposta inovadora de analisar os processos e as transformações sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais do rural. Trata-se de uma perspectiva transdisciplinar que vislumbra romper com a fragmentação do pensamento, da compreensão da realidade e da pesquisa em relação ao rural.	Ciclo Comum Desenvolvimento rural na América Latina (5º Sem); e Associativismo e Cooperativismo na América Latina (6º sem).
2012	<u>Arquitetura e Urbanismo</u>	O egresso da Unila diferenciar-se-á pela formação bilíngue em sintonia com os designios contemporâneos de respeito à diversidade e ambiente, com especial atenção para os desafios dos contextos de carência econômica e/ou de recursos materiais. Preparado para um mercado de trabalho plural, o egresso apresentará competências para um exercício profissional sob a perspectiva da qualificação dos espaços, da diminuição da desigualdade sócio-espacial e do direito à cidade.	Ciclo Comum Poéticas Visuais na América Latina (2º sem); Arquiteturas e cidades na América Latina (2º sem); Arquitetura Latino-Americanas (7º sem); e Cidades Latino-Americanas (7º sem)
2014	<u>Medicina</u>	O curso de Medicina da Unila tem como principais objetivos colaborar com a formação de médicos para adequado atendimento ao ser humano na saúde e na doença, na perspectiva da integralidade do cuidado aos indivíduos e comunidades no âmbito brasileiro e latino-americano; propiciar uma formação médica comprometida com as Diretrizes Curriculares Nacionais; e valorizar a prática médica	Ciclo Comum (Eixo 5 – Formação Humanística e Cidadã do Médico Latino-Americano) Módulo: Humanização na Prática Médica e em Saúde (4º sem); Módulo: Direitos Humanos e Saúde (5º sem); Módulo: Bioética E Cidadania (5º sem);

	como eixo organizador do currículo, inserindo o discente nos cenários reais da atuação médica do SUS de forma progressivamente responsável.	Módulo: Seminários Integrativos: A Medicina e a Prática Médica Nos Países Latino Americanos E Do Caribe I (7º sem); e Módulo: Seminários Integrativos: A Medicina e a Prática Médica nos Países Latino-Americanos e do Caribe II (8º sem).
2015	<u>Engenharia a Física</u> O Curso de Engenharia Física da Unila tem a finalidade de formar engenheiros capazes de projetar, inovar e desenvolver tecnologias na área de instrumentação científica e/ou industrial. Em sua formação, o estudante recebe conhecimentos práticos e teóricos, desenvolvendo competências e habilidades em física contemporânea, eletrônica moderna, computação e instrumentação, as quais lhe permitirão projetar e construir equipamentos e/ou novos sistemas de instrumentação para fins específicos.	Ciclo Comum

Fonte: Informações disponíveis em: <https://www.unila.edu.br/graduacao>. Acesso em: 20 nov. 2016.

Observa-se nos cursos elencados, bem como na análise dos demais 24 cursos ofertados, que grande parte das graduações apresenta um eixo articulador que vai além do Ciclo Comum, por meio de disciplinas obrigatórias e optativas que tratam especificamente de assuntos ligados à temática América Latina. Os cursos, preservadas as especificidades de cada área, tendem a organizar o recorte das disciplinas a fim de abordarem o cenário latino-americano em suas demais ementas e conteúdos programáticos.

Com base na análise dos cursos, de seus projetos pedagógicos, suas matrizes curriculares e demais documentos norteadores, pode-se observar que, além do Ciclo Comum de Estudos, outra parte significativa da proposta de integração da Unila para o ensino está implícita na política de acesso por parte de alunos e professores estrangeiros. No entanto, cabe ressaltar que apenas a permanência de estudantes e professores estrangeiros não pode garantir que a integração regional latino-americana seja alcançada. De qualquer modo, a presença de alunos estrangeiros pode ser entendida como uma ação que visa a cooperação solidária. Nesse sentido, a Unila realiza distintas ações, mas que podem ser evidenciadas a partir de: abertura de vagas para estrangeiros em cursos de graduação e pós-graduação, sem qualquer custo ao aluno ou ao país de origem; propostas de parcerias visando o intercâmbio docente e discente; por meio de convênios com instituições brasileiras e estrangeiras, além da América Latina e Caribe; e até mesmo atuando na promoção de discussões, debates e demais

iniciativas que promovam a reflexão em torno da realidade latino-americana e seus desafios.

Outro aspecto que permite analisar a pertinência da proposta de integração da Unila está em sua inserção no âmbito da pesquisa. Em se tratando de projetos e programas de pesquisa, a Unila apresenta propostas de investigação em formato semelhante aos ofertados nas demais IES, como: grupos de pesquisa, projetos de iniciação científica, edição de periódicos científicos, projetos de pesquisa dos professores, entre outros. Estes trabalhos encontram-se vinculados às respectivas áreas: Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

Já no âmbito da pós-graduação *Lato Sensu* a Unila oferta os seguintes cursos: Em andamento - Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva; Especialização em Educação Ambiental, Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas e Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família; Finalizados – Energias Renováveis com Ênfase em Biogás, Tecnologias Sociais para a Inclusão Socioeconômica, a Democratização Política e o Desenvolvimento Local, Educação Médica, Especialização em Alimentos, Nutrição e Saúde no Espaço Escolar e Especialização no Ensino de Ciências e Matemática para Séries Finais do Ensino Fundamental. Neste nível de programa também é preservada a proporção de 50% de alunos brasileiros e 50% de alunos oriundos da América Latina e Caribe.

A pós-graduação *Stricto Sensu* na Unila está concentrada em 8 programas de mestrado, alguns ainda em fase de implantação e consolidação. Os programas de mestrado, até o início de 2017 são: Mestrado em Física Aplicada com início das atividades no primeiro semestre de 2016; Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina com sua primeira turma no segundo semestre de 2014; Mestrado em Literatura Comparada com início no primeiro semestre de 2016; Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento com início no primeiro semestre de 2016; Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-americanos com a primeira turma ofertada no primeiro semestre de 2014; e três novos programas de Mestrado: Mestrado em Engenharia Civil, Mestrado em Biodiversidade Neotropical e o Mestrado em Biociências, que foram aprovados em novembro de 2016, com suas

primeiras turmas previstas para 2017. Também é preciso ressaltar a criação do Doutorado na área de Relações Internacionais, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com turma prevista para o primeiro semestre de 2017.

Pelo que se pode constatar no PDI (2013b, p. 31), para os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* é esperado que se incremente “[...] progressivamente, a cada ano a produção científica relacionada às problemáticas latino-americanas e caribenhas”. Mais do que isso, a universidade objetiva “[...] desenvolver conhecimentos e ações para constituir a Unila em instituição de destaque na agenda acadêmica da América Latina e Caribe” e, além disso, “[...] consolidar a instituição como espaço de produção e divulgação de conhecimentos sobre as problemáticas da América Latina e Caribe” (UNILA, 2013a, p. 32).

Os estudantes, provenientes dos diversos países da América Latina e do Caribe, a partir da convivência nas atividades de pós-graduação poderão contribuir na troca de conhecimentos acerca da realidade desta grande região, atuando na busca de soluções às problemáticas latino-americanas e caribenhas. Formar pessoas nesta abordagem permite incrementar, de modo exponencial, o percentual de profissionais preparados para partilhar o conhecimento científico e cultural em toda a América Latina e Caribe, seja no meio acadêmico, empresarial, ou junto a instituições governamentais, constituindo-se em novas lideranças (UNILA, 2013a, p. 30).

Cabe ressaltar, que no âmbito da pesquisa o que se observa é que a Unila não consiste em um exemplo isolado de IES brasileira a buscar a problematização e discussão das questões latino-americanas. Outras instituições de relevância no campo da educação superior nacional têm mostrado iniciativas neste âmbito. Em um breve levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes, a partir do termo “América Latina”, foram encontrados 6.307 trabalhos em 656 áreas de concentração e 745 programas, em cerca de 250 instituições.

Embora não se objetive neste trabalho estabelecer uma análise da linha que as IES brasileiras têm seguido em suas produções acadêmicas em torno da temática América Latina, pode-se constatar na própria investigação acerca dos trabalhos, que não se trata de uma perspectiva única, tampouco que haja uma linearidade de uma perspectiva de resistência nos programas e pesquisas que vem se desenvolvendo nos últimos anos. Nesse sentido, para citar alguns programas que abordam o

espaço social latino-americano como foco de suas investigações, listam-se três exemplos de instituições com maiores ocorrências de trabalhos, a Universidade de São Paulo (USP) com 905 trabalhos, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com 313 trabalhos e a Universidade de Brasília com 303 trabalhos.

Na USP, para além dos demais programas e áreas de concentração, destaca-se o Programa de Pós-Graduação temático e interdisciplinar em Integração da América Latina - Prolam/USP, cuja existência data de 1988, com um total de 209 trabalhos defendidos até a presente data. A UFRJ conta com o Núcleo de Estudos de Teoria Social e América Latina (NETSAL), parte do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da UFRJ. O núcleo tem um total de 07 projetos de pesquisas finalizados e 04 em andamento, que são desenvolvidas por pesquisadores do NETSAL. Além disso, foram desenvolvidas, entre teses e dissertações, um total de 11 trabalhos concluídos e 05 em andamento. Por fim, na UnB está localizado o Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas que abriga, além do Instituto de Ciências Sociais, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, criado por volta do ano de 1987 e que forjou até o momento um total de 100 dissertações e 134 teses concluídas.

Ainda não é possível mensurar em que medida o projeto que a Unila propõe para o âmbito da pesquisa rompe com as experiências que têm se construído no Brasil e em toda América Latina ao longo das últimas décadas, ou se tal projeto caminha na mesma perspectiva dos demais programas de pós-graduação, grupos e linhas de pesquisa. De qualquer modo, é preciso ressaltar que este processo, ao menos no âmbito *Stricto Sensu*, encontra-se em vias de consolidação, com a existência de 08 programas de Mestrado e 01 Doutorado - devendo haver nos próximos anos um importante caminho a ser percorrido pela Unila.

Nesta mesma linha de análise, outro ponto que é importante retomar para situar a Unila como parte de um processo que é maior que sua simples implementação é também notar como ela esteve, assim como as outras IES brasileiras, vulnerável aos processos políticos que a compuseram.

Como parte de um projeto nacional para propor a integração entre os países que compõem o bloco latino-americano, a Unila representou uma proposta ousada do ponto de vista orçamentário, ao consistir em uma instituição grandiosa em seu ideal e suas demandas. Criada em 2010, a IES em seus 7 anos de existência possui

mais de 2.700 alunos¹¹⁷, o que representa um grande crescimento se comparado aos 206 acadêmicos que iniciaram em 2010. Entretanto, de acordo com os Relatórios de Gestão dos anos de 2011 a 2015 e o Planejamento Estratégico Institucional - PEI da Unila elaborado em fevereiro de 2014, a IES previa um crescimento ainda maior em termos de vagas e cursos, mas que foram limitados em virtude da conjuntura econômica.

Em 07 de dezembro de 2010, foi realizada reunião entre representantes da Unila e da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, com a finalidade de se pactuar a construção do Campus da Unila. Na ocasião, foram apresentados os cursos e quantidades de vagas anuais, concluindo-se que, quando de sua plena implantação, a Unila totalizaria 9.900 matrículas com suas terminalidades. Dessa afirmação, partiu o estabelecimento da meta física da Ação 11G1, que tem como produto o percentual de instituição implantada. Em 2014, a Unila tinha 17 cursos e previa-se a implantação de 24 novos cursos, o que totalizaria 3.517 alunos matriculados em 2015, equivalente a 36% de instituição implantada, meta da ação (UNILA, 2016, p. 339, grifo nosso).

De acordo com o Relatório de Gestão 2015, estas previsões não se efetivaram e apenas 12 dos 24 cursos previstos foram implantados. Em parte, os motivos se concentraram em torno do atraso na construção do campus permanente da Unila, e o conseqüente gasto com aluguel de imóveis para abrigar seu espaço físico, o que consome boa parte do orçamento da IES, e a diminuição do montante financeiro repassado à Instituição, o que tende a limitar os gastos de custeio e também restringem a ampliação por meio da diminuição no número de contratações de técnicos e docentes.

Contudo, dos 24 novos cursos previstos, apenas 12 foram implantados. Alguns motivos foram determinantes para o adiamento de 12 cursos, tais como a interrupção da obra do Campus definitivo da Unila, o que tem obrigado a Unila a recorrer a aluguéis que consomem um valor considerável do orçamento de custeio da universidade. Faz-se necessário destacar que mesmo com a proposta de expansão significativa do número de cursos, o orçamento de custeio discricionário de 2015 reduziu 2,12% em relação ao de 2014. Some-se a essa redução o contingenciamento orçamentário decretado pela Presidência da República, que refletiu também nas autorizações para realização de concursos de docentes para os novos cursos. Neste cenário, não havia condições para

¹¹⁷ Desse total de vagas, menos da metade foram preenchidas por alunos estrangeiros que possuem como origem os países da América Latina e Caribe e América Central.

implantação dos cursos planejados, impactando assim o atingimento da meta física da ação. No início do primeiro semestre de 2015, havia 2.413 alunos matriculados e, ao término do ano letivo, após formaturas, eram 2.271 alunos distribuídos em 29 cursos, sendo 19 cursos em período integral e 10 cursos em período noturno (UNILA, 2016, p.339, grifo nosso).

Em termos orçamentários, observa-se que os valores gastos com a Unila, desde o início de sua implementação até o ano de 2016, têm se mantido próximo aos valores de repasse às demais IES federais com características e demandas semelhantes à Unila, como é o caso da Universidade para a Integração da Lusofonia, a Unilab. Na tabela 3, é possível mensurar, por meio de um restrito demonstrativo financeiro dos valores totais recebidos do Ministério da Educação desde 2011, o impacto que a Unila tem representado no orçamento público federal.

Tabela 3 - Valores referentes aos gastos do Ministério da Educação com a Unila

Ano	Despesas anuais com a Unila (em reais)
2011	21.069.131,02
2012	75.889.468,77
2013	107.098.579,68
2014	98.896.116,54
2015	121.891.363,44
2016	125.354.195,43

Fonte: Dados obtidos do Portal da transparência. Acesso em 02 jan. 2017.

Um importante comparativo acerca do total de investimentos é quanto ao valor destinado às demais instituições já consolidadas. Conforme os dados disponibilizados no Portal da Transparência do Governo Federal, a UFPR, por exemplo, recebeu do MEC um repasse no valor de 1.194.358.043,07 (um bilhão cento e noventa e quatro milhões trezentos e cinquenta e oito mil e quarenta e três reais e sete centavos), no ano de 2016, enquanto a Unila, no mesmo ano, recebeu 125.354.195,43 (cento e vinte e cinco milhões trezentos e cinquenta e quatro mil cento e noventa e cinco reais e quarenta e três centavos). Resguardadas as especificidades e demandas estruturais de cada instituição, pode-se dizer que em termos de crescimento, a Unila não representa uma grande fonte de despesas, se comparada às IES já implantadas e que funcionam sob a tutela do Governo Federal.

Conforme a tabela de repasses, observa-se que os investimentos ocorreram de forma crescente, com exceção do ano de 2014, devido às ações de expansão e ampliação a universidade, por meio do aumento de espaço físico, contratação de pessoal, contratação de serviços terceirizados e demais auxílios concedidos aos acadêmicos.

com o aumento de novos servidores e cursos, a Unila necessitou elevar sua capacidade de espaço físico para atender a crescente demanda. Deste modo, a universidade aumentou o número de salas de aula, saindo de 24 em 2011, para 83 em 2015 com previsão de 99 salas para 2016. Já quando é observado o total da infraestrutura disponível para a universidade, percebe-se que o crescimento desta área útil tem acompanhado o das salas de aula e a necessidade demandada pela universidade (UNILA, 2016, p. 425).

Embora parte das ações esteja ocorrendo como o previsto, conforme dados apresentados no Relatório, alguns aspectos significativos enfrentaram atraso, cabendo à Unila remediar tais processos. Um dos maiores exemplos é a demora em função da paralização das obras do Campus da IES, o que provocou não apenas o repasse de uma grande parcela dos recursos orçamentários para a locação de espaços físicos para alocar a Universidade, conforme já ressaltado, mas também dificultou a construção de demais espaços, como laboratórios e salas de apoio aos cursos.

a respeito da quantidade de laboratórios, a Unila, no decorrer de sua formação, utilizou laboratórios em conjunto com outras universidades enquanto constituía os laboratórios próprios. No ano de 2011, a universidade usava laboratórios compartilhados com a Unioeste e a Uniamérica. De 2012 a 2013 ela utilizou laboratórios compartilhados com as mesmas instituições, porém, já possuía 7 laboratórios próprios. A partir de 2014, a universidade reduziu seus laboratórios compartilhados para apenas um, e aumentou a quantidade de laboratórios próprios (UNILA, 2016, p. 426).

As obras do campus iniciaram em 2011 e estavam previstas para serem concluídas em 2013. Estas, contudo, foram suspensas no ano de 2014 após alegações de incompatibilidade orçamentária. Mesmo após negociações, as obras da Unila, paralisadas desde julho de 2014, até o período de janeiro de 2017 não

foram retomadas. Conforme informações divulgadas na própria página da Unila¹¹⁸, este processo ainda dependerá de um estudo de viabilidade técnica, econômica e ambiental do campus a ser construído, o que adia ainda mais sua efetivação.

Estas e demais situações estruturais presentes no cotidiano das universidades públicas brasileiras, acabaram tornando a Unila também um cenário de lutas e de reivindicações docentes, discentes e de seu funcionalismo, por meio de recorrentes greves ocorridas desde o início de suas atividades. Pouco tempo depois de criada, no início de 2012, a Unila foi palco de intensa mobilização de agentes ligados à Universidade. Estes episódios se repetiram ao longo de outros anos, como em 2015 e 2016 e aqui, pôde se notar claramente que a Unila experimenta, ela também, trajetória comum às universidades brasileiras que vivenciam o paulatino sucateamento e desvalorização de suas IES.

Isso significa dizer que em meio às mobilizações pautadas na luta pela manutenção e qualidade das IES públicas e em prol da garantia dos direitos dos trabalhadores da educação, a Unila não esteve alheia aos implicativos que acometeram o campo da educação superior pública brasileira. A síntese da constatação da situação econômica e estrutural da Unila permite margem para localizá-la inserida neste processo. Nesse sentido, a leitura de sua complexidade se faz presente em meio ao cenário pleno de contradições nos quais a IES foi forjada. Alguns elementos que permitem tal constatação são os indicativos listados e reiterados no próprio Relatório de Gestão de 2015 com base nas alegações presentes no PEI de 2014. De acordo com os documentos, listam-se como possíveis ameaças à Unila,

Cenário político-partidário externo; previsão de redução de orçamento; evasão escolar; greve dos docentes e técnicos em educação; dependência territorial de Itaipu; legislação federal para revalidação de títulos; pouca visibilidade na América Latina; imagem institucional na comunidade; e indefinição dos campi definitivos (UNILA, 2016, p. 28).

Quanto ao cenário político-partidário, tanto o interno como o externo merecem atenção. No Brasil, as recentes mudanças de ordem política durante o ano de 2016,

¹¹⁸ Para mais informações e acessar o link das notícias: <http://www.unila.edu.br/noticias/novo-campus-13>; <https://www.unila.edu.br/noticias/novo-campus-14>; e <http://www.unila.edu.br/noticias/novo-campus-15>. (acessados pela última vez em 10 de janeiro de 2017).

e que permanecem em 2017, tendem a indicar um cenário de profundas reconfigurações no campo da educação superior, esta ameaçada por um conjunto de reformas que minimizam os gastos em setores públicos. No âmbito regional, o crescimento da direita e do pensamento conservador e a conquista do poder por estes, seja por meios legítimos ou ilegítimos, certamente constituem uma reação ao cenário distinto das últimas duas décadas. Uma vez que os fatores ligados ao cenário político também tendem a influir na redução de orçamento, principalmente por se tratar da implantação de medidas de contenção de gastos públicos, a Unila já vem sentindo o impacto de tais medidas, por meio da redução do montante repassado à IES. Consequentemente, tais elementos tendem a gerar mobilizações de docentes e técnicos em Educação, que são acarretadas pelo impacto e agravamento da situação financeira do campo educacional. Esta instabilidade tende a gerar um cenário pouco promissor para o setor educacional que prioriza a solidariedade e a qualidade em detrimento à competição e à comercialização da Educação como um serviço.

Considerando a totalidade dos elementos que se impõem como possíveis fatores que podem agir de modo a limitar a materialização das propostas contidas no projeto Unila, é necessário, também, ponderar as possibilidades que se colocam ao projeto da IES. A Unila deve ser pensada como uma instituição que surgiu como parte de um conjunto maior de medidas, marcadas por uma lógica de contradições resultantes de uma conjuntura política de disputa constante de correlação de forças em disputa de determinar os rumos dos investimentos públicos na Educação. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que as bases nas quais se estruturam o projeto da Unila, para além dos limites que ele contenha, podem consistir em uma tentativa de resistência brasileira de se pensar e conceber uma ideia de educação superior latino-americana.

Esse viés favorável a uma postura de resistência por parte da Unila aparece em seu PDI, no tocante aos aspectos e princípios filosóficos que permeiam a proposta da IES. Em sua redação ressalta-se a necessidade de uma formação que proponha o questionamento da realidade histórica latino-americana e sua problematização.

Somente com um saber acadêmico sólido e com a consciência do processo histórico da América Latina e Caribe, marcado pela

dominação cultural, econômica e social, o egresso tornar-se-á sujeito do processo de transformação da região, uma região que, parafraseando Aníbal Quijano, encontra-se presa à lógica da colonização do poder e do conhecimento, permeado pelo eurocentrismo. Para romper com esta dita lógica da colonização do conhecimento e buscar, assim, a emancipação da América Latina e Caribe, faz-se imprescindível questionar os conteúdos sob novos parâmetros, novas perspectivas, gerando novas soluções e valorizando os seres humanos, sem distinções de nenhum tipo (UNILA, 2013a, p. 15, grifo nosso).

Tomando como foco os princípios filosóficos elencados, pode-se apontar importantes iniciativas propostas pela Unila do ponto de vista do fortalecimento de uma postura de resistência ao avanço da ordem estabelecida. Como exemplos, é possível citar três aspectos fundamentais e que se pautam em: a) busca pelo fortalecimento do espaço social latino-americano; b) tentativa de desenvolver um saber produzido pelos agentes e instituições da América Latina; e c) iniciativa institucional de estabelecer uma cooperação solidária.

A iniciativa da Unila de propor o fortalecimento e um espaço social que por muito tempo esteve a mercê das imposições das nações colonizadoras precisa ser considerada uma importante forma de resistência. Trata-se de reconhecer a influência política, econômica, ideológica, cultura e social imposta ao longo dos séculos como uma prática arbitrária que influenciou na formação do espaço social latino-americano, o qual carrega os implicativos de anos de uma colonização exploratória como marcas latentes de sua conformação como espaço social ainda em desenvolvimento.

A problematização acerca da dominação exercida tende a promover novos debates em torno do tema e, desse modo, repensar as bases nas quais este espaço social foi formado. Uma iniciativa concreta que se assemelha a este projeto consiste na proposta que permeia a execução do Ciclo Comum de Estudos. Por meio de um conjunto de disciplinas é possível atrelar saberes em torno da realidade latino-americana e pensar saídas que atendam à necessidade regional. Os cursos, graduação e pós-graduação, sendo pensados a partir das características que se colocam neste espaço social, potencialmente tendem a ser uma contrapartida para uma demanda regionalmente localizada.

Outro aspecto importante e resultante desta problematização histórica da situação latino-americana e de sua trajetória histórica ligada à posição de

subordinação aos países mais desenvolvidos, consiste no intuito de propor a elaboração e a reelaboração de um saber próprio da América Latina. A produção de conhecimentos a partir do espaço social latino-americano, por meio de capitais acumulados pelos agentes, tende a ser uma importantíssima iniciativa em termos de produção do conhecimento científico. Não apenas incorporar o conhecimento acabado, mas permitir o diálogo de diferentes agentes tende a ser uma iniciativa que, além de propor o desenvolvimento científico, possibilita novas interpretações e leituras da realidade latino-americanas, além de considerar e promover o saber e a cultura própria acumulada.

a formação acadêmica consistirá na construção de um campo de diálogo baseado nas experiências, saberes e reflexões dos professores e estudantes, debruçando-se sobre as mais diversas questões da América Latina e Caribe sem deixar de primar por uma sólida abordagem teórico-metodológica historicamente edificada, mas comprometida com o presente em transformação (UNILA, 2013a, p. 19).

A produção deste saber pode ocorrer fundamentalmente por meio de iniciativas pautadas nos três pilares da universidade, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, e que estão sendo construídas na Unila. Também são bons exemplos da IES as iniciativas na área do ensino, por meio da reformulação diária dos conteúdos e da validação de novos temas e fontes e por meio da pesquisa, com base na produção do conhecimento científico, o encontro com diferentes fontes e objetos de pesquisa e na reformulação do saber existente.

Por fim, a Unila apresenta uma proposta de integração solidária e que vai de encontro aos modelos que predominam o campo da educação superior pautados na competitividade. Conforme Leite e Genro (2012), o modelo de competitividade encontra-se estabelecido por meio de processos de avaliação, acreditação e o estabelecimento de *ranking* pautado na qualidade das instituições de educação superior, consistindo em “[...] movimentos de sedução, de convencimento e proposições lógicas e racionais que se fazem por dentro das múltiplas relações estabelecidas entre instituições, organizações, atores globais e acadêmicos”. (LEITE; GENRO, 2012, p. 781). Já a integração tendo a via solidária como prisma tende a estabelecer parcerias, bem como o desenvolvimento de ações conjuntas,

considerando o estabelecimento de intercâmbio e cooperação entre instituições que, mesmo heterogêneas, partilhem dos mesmos objetivos.

Nesta perspectiva solidária, a Unila

tem por missão contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociável, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos e caribenhos (UNILA, 2015, p. 24. grifo nosso).

Na Unila, essas práticas se materializam pela própria proposta de ofertar ensino superior gratuito para alunos estrangeiros, permitindo que estes agentes tenham possibilidade de ingresso na IES sem qualquer custo ao aluno ou ao país de origem. O incentivo à permanência consiste em outra característica da integração solidária. Na Unila foram criadas iniciativas visando a permanência, como o Programa de Assistência Estudantil, que visa fomentar a permanência do aluno ofertando diferentes modalidades de auxílio, como: auxílio-moradia, auxílio-alimentação, auxílio-transporte, auxílio-creche e auxílio-financeiro para eventos. Segundo os dados do último Relatório de Gestão da Unila de 2015, (UNILA, 2016, p.19) “[...] o programa que garante a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica na universidade, o Programa de Assistência Estudantil da Unila investiu R\$ 10,085 milhões”.

Durante o ano de 2015, foram assistidos 1442 discentes com ao menos uma ação do Programa de Assistência Estudantil. Ao todo foram concedidos 4073 auxílios, distribuídos em 1208 auxílios moradia (subsídio e alojamento); 1442 auxílios-alimentação (subsídio e cartão magnético); 1345 auxílios-transporte; 22 auxílios-creche e 56 auxílios financeiros para participação eventos acadêmicos (UNILA, 2015, p. 19).

A proposta de integração solidária da Unila, para além do financiamento brasileiro e demais auxílios visando a permanência dos acadêmicos, atenta-se para o estabelecimento de convênios que objetivam a cooperação e o intercâmbio com demais instituições de educação superior a fim de ampliar e possibilitar “formas de

cooperação estáveis entre diversos coletivos sociais, ainda que previamente antagônicos ou indiferentes entre si” (UNILA, 2013a, p. 17).

Estes três aspectos elencados apontam para o viés de resistência presente no projeto de integração regional latino-americana da Unila. No entanto, tais iniciativas não estão concluídas e por isso precisam ser constantemente revisitadas e enfatizadas nos espaços destinados ao debate em torno dos princípios e objetivos em torno da IES. Ressalta-se ainda que o processo de construção da Unila ainda está em fase de elaboração, e, nesse sentido, suas bases ainda não foram conformadas e podem vir a sofrer os impactos de uma conjuntura pouco favorável às iniciativas de resistência contra a ordem estabelecida no campo da educação superior.

Em síntese, pode-se observar que a Unila se constituiu a partir de uma proposta declaradamente solidária por parte do Brasil em contribuir com a formação de um espaço latino-americano de educação superior, por meio da construção de uma IES que atendesse agentes de diversos países que compõem o bloco do Mercosul. Nesse sentido, é preciso ressaltar que a proposta de integração latino-americana que permeia o projeto da Unila pauta-se em uma proposta brasileira de integração e por isso necessita ser entendida a partir das especificidades do cenário brasileiro, sendo preciso atribuir ao seu projeto as devidas limitações de se pensar uma integração da América Latina como iniciativa de uma só nação. Observa-se que os próprios conceitos de “integração” e de uma “América Latina”, amplamente problematizados no primeiro e segundo capítulos desta tese por comporem a proposta da Unila, impõem limites ao ambicioso projeto da Unila para a América Latina e para a educação superior.

Atenta-se também para o fato da Unila se tratar de uma universidade federal brasileira que, assim como as demais IES, estão sujeitas às implicações dos campos político, econômico e ideológico que permeiam o espaço social brasileiro nas últimas décadas. Como se pode perceber, a Unila é fruto de uma realidade política marcada pela correlação de forças entre os distintos setores que se inserem no campo educacional brasileiro. Desse modo, suas potencialidades e suas limitações precisam ser pensadas a partir de sua complexidade e especificidade histórica.

A Unila é parte de um quadro amplo e complexo do campo da educação superior brasileira e continental e traz em suas bases fundantes elementos de

resistência à lógica privatista de utilização de recursos e demandas públicas para o enriquecimento privado. Sua própria existência e sua própria experiência são partes de um processo que é maior do que o seu rol de possibilidades e ambições institucionais descritas em documentos e resoluções normativas. Pensá-la apenas tomando como base seu projeto é afastá-la de uma conjuntura na qual ela não apenas se insere, mas a antecede e atua sobre ela. Neste sentido, não se pretende aqui desvalorizá-la ou, pior ainda, supervalorizá-la simplesmente pelo que ela pretende ser, mas compreendê-la para, ao acentuar suas potencialidades em meio a tal intrincado e limitador processo, realçar suas reais virtudes e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que permeou o desenvolvimento dos capítulos que compõem esta tese, consistiu em buscar recolocar o problema da noção de integração regional pela educação superior na América Latina. Para isso, foram colocadas as seguintes questões: a qual América Latina refere-se? Qual proposta de integração? A educação superior, conforme está colocada, serve a quem ou a que? Por fim, de que forma é possível compreender a experiência da Unila neste processo?

Nesse sentido, no decorrer do primeiro capítulo desta tese, por meio da problematização da ideia de América Latina, e do uso do referencial bourdieusiano e suas categorias analíticas, ficou evidente que a construção conceitual da concepção de América Latina, historicamente formulada por agentes pertencentes a outras nações, sofreu um processo de ressignificação, ao ser incorporada por intelectuais e pensadores latino-americanos - o que permitiu criar uma noção crítica e política própria do que vem a ser “latino-americano”. No processo de desconstrução conceitual, histórica, política e cultural do termo América Latina, observa-se que embora não se possa definir como um espaço geográfico, a América Latina se insere no âmbito das ideias, detendo um importante peso histórico, ideológico, identitário e cultural na formação dos agentes, dos campos e demais espaços que nela se inserem.

No intuito de investigar formação do espaço social latino americano, a análise da criação e inserção da Cepal possibilitou não apenas vislumbrar a materialização de uma ideia de América Latina, mas entendê-la inserida no cerne da realidade latino-americana. Nesse sentido, observou-se que a Cepal apresentou uma importância ímpar para a ressignificação da noção de América Latina, como órgão que possibilitou sua “materialização”, consistindo em uma importante escola de pensamento latino-americano.

A segunda questão norteadora, acerca de qual integração, direcionou a elaboração do segundo capítulo, cujo objetivo consistiu na problematização da ideia de integração, tomando como ponto de partida sua exposição conceitual e inserção na história do desenvolvimento econômico e político da América Latina e a incorporação do conceito para se pensar a educação superior no continente.

Observou-se, inicialmente, o emprego do conceito de integração econômica ao longo da história latino-americana e os entraves para a consolidação de uma integração para além do campo econômico. A educação superior é mencionada em uma dupla perspectiva: como um campo a ser integrado como parte do processo de integração regional e, ao mesmo tempo, como uma ferramenta estratégica para a efetivação da integração econômica.

A indagação acerca da educação superior e seu papel no processo de integração, tendeu a direcionar a elaboração do terceiro capítulo, cujo intuito foi analisar o campo da educação superior latino-americana frente à ideia de integração e à conjuntura histórica que culminou na elaboração do projeto de criação da Unila e sua posterior efetivação. Inicialmente, atentou-se para o caráter heterogêneo apresentado pelas instituições de educação superior na América Latina, tomando por base a conjuntura após os anos de 1990 e os implicativos de sua inserção em um espaço pautado pelo movimento mundial de globalização e transformações no campo econômico e político.

A análise apresentou os caminhos aos quais a educação superior foi submetida mediante este cenário. Nesse sentido, foram ressaltadas as tentativas latino-americanas de integração, que demonstram um papel ativo por parte das instituições de educação superior, não apenas na América Latina como na Europa, por meio de iniciativas como o Processo de Bolonha. A partir deste entendimento, investigou-se a criação da Unila como uma resposta brasileira às demandas de integração elencadas pelo Mercosul e o SEM, consistindo a proposta de uma universidade para a integração uma resposta estratégica do Brasil, frente a uma política de alinhamento com parcerias que visam o fortalecimento das relações políticas e econômicas entre países do chamado setor Sul-Sul.

Por fim, o quarto capítulo situa a criação da Unila em um contexto mais amplo, superando uma interpretação voltada para a compreensão da Instituição isoladamente. Primeiramente, buscou-se apresentar, de modo detalhado, o processo de elaboração do projeto em 2007 e que culminou na aprovação da Lei que implementou a Unila em 2010. Posteriormente, estabeleceu-se uma análise do caráter conciliatório das medidas políticas desencadeadas durante o governo Lula, compreendendo a complexa teia de relações e interesses que compuseram a disputa pelos recursos públicos destinados à área da educação superior, um pano

de fundo determinante no processo do qual nasceu a Unila. Por fim, por meio da análise do conjunto de documentos e elementos pertencentes à Unila, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, Plano Estratégico Institucional, Relatórios de Gestão, Projetos Pedagógicos dos cursos e do Ciclo Comum de Estudos, entre outros, foi possível reconhecer e investigar os limites e as possibilidades do projeto da Universidade.

Esse percurso permitiu a compreensão da Unila em uma dimensão mais ampla e multifacetada. Pensar a América Latina de modo crítico possibilitou a compreensão de que a integração dos povos latino-americanos não é um dado geograficamente concebível, mas politicamente construído. Em função de seus aspectos multiculturais, os habitantes dos países que situam no imaginário social construído o que se chama de América Latina trazem características heterogêneas, e abrigá-los sob uma mesma trajetória será quase sempre uma iniciativa arbitrária. Trata-se, portanto, de uma disputa de diferentes projetos. Estes podem ser orientados pelos mais diversos interesses: o econômico, o militar, o poder político regional, ou todos estes de um modo ou de outro relacionados. A integração regional latino-americana proposta pela Unila é, pelo seu próprio carácter constitutivo, conciliador de diversos interesses. No entanto, o que não deve ser esquecido é que a iniciativa é, de todo modo, uma estratégia brasileira de integração latino-americana.

Reconhecer este carácter não significa desvalorizar a iniciativa brasileira de proposta integracionista. Por fruto da intrincada correlação de forças da política nacional, a Unila teve a potencialidade de ser concebida para integrar-se à sua noção do que é América Latina a partir de valores marcadamente solidários, em oposição a uma série de outras medidas de relações internacionais latino-americanas do mesmo período. Deste modo, com todas as suas contradições, não é superdimensionar a sua importância exaltar suas tentativas de inserir-se como uma opção para a educação superior pública, gratuita e de qualidade em um momento em que a iniciativa privada avança significativamente com interesse em transformar esse direito em privilégio.

Fruto de um processo contraditório e gestada no bojo das disputas do campo político que cercaram os governos petistas, a Unila não deve ser idealizada como elemento que em tese comprovaria o carácter popular da experiência lulista no

governo. Conforme se buscou evidenciar, o campo da Educação brasileira neste período foi marcado por uma intensa disputa pelo poder de deliberação de políticas e recursos públicos para a área. Se de um lado o Fies e o Prouni sinalizam a fatia dos empresários da educação, das agências internacionais e das instituições bancárias, a Unila representa uma das resistências daqueles que lutaram em prol do ensino superior público. A Unila é o que pode ser, não o que diz ser e nem aquilo que os militantes da Educação gostariam que fosse. Suas limitações, seus constantes problemas orçamentários, suas promessas não cumpridas compõem não um cenário isolado, não a insuficiência de um projeto integracionista, mas a própria crise instaurada na Educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ACORDO DE CARTAGENA - **Pacto Andino**, 1969. Disponível em: <http://www.comunidadandina.org/Normativa.aspx?link>. Acesso em: 27 jan. 2016.

AGUIAR, Márcia Ângela. Sistemas universitários na América Latina e as orientações políticas de agências internacionais. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Novas perspectivas nas políticas públicas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 103 – 116.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. In: **Revista de Sociologia e política**. v. 24, n. 57, mar. 2016. p. 113-126. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2016.

ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues de. Entre o nacional e o neonacional-desenvolvimentismo: poder político e classes sociais no Brasil contemporâneo. In: **Revista Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 112, out/ dez. 2012. p. 689-710. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n112/05.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

AMORIM, Celso. **A grande estratégia do Brasil**: discursos, artigos e entrevistas da gestão no Ministério da Defesa. Editora Unesp/Fundação Alexandre Gusmão. Brasília, 2016.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. (Trd.) BOTTMAN, Denise. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 91, nov. 2011. p. 23-52. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2016.

ANDERSON, Pierre. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDRÉS, Aparecida. **A educação superior no Setor Educacional do Mercosul**. Brasília: Consultoria Legislativa da Área XV Educação, Cultura e Desporto, 2010.

ANTUNES, Fátima. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? In: **Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., 2007. p. 1-28.

ARDAO, Arturo. **La idea de Latinoamérica**. Marcha, Montevidéo, 27 de novembro de 1965.

_____. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina**. Caracas: Centro de Estudios Latino americanos Romulo Gallegos, 1980.

ARGUMEDO, Alcira. **Los silencios y las voces em América Latina**: Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Edicion del pensamiento popular, 2004.

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PARA LA INTEGRACIÓN. **Diretrizes**. Disponível em: http://www.aualcpi.net/pt_br/associacao/diretrizes.html. Acesso em: 18 mai. 2016.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: **Educação Temática digital**, v. 9, n. esp., 2007. p. 133 – 149.

_____. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional para o Mercosul. In: **Avaliação**, Campinas: São Paulo, v. 13, n.3, 2008. p. 875 – 879.

_____. O Mercosul e a educação superior: qual integração? In: **Atos de pesquisa em Educação**. v. 4, n. 3, 2009. p. 303 – 320.

_____. A Integração Regional, a Estratégia Europeia de Desenvolvimento e algumas comparações com o Mercosul. In: **Relec**. n. 5, 2014. p. 29-40.

_____. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil: a expansão privado-mercantil. In: **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, v. 1. n. 1. 2015. p. 86-102.

_____. A educação superior em tempos de internacionalização: cinco mitos, nove enganos e cinco verdades. In: CUNHA, Célio. Et al. **Internacionalização da Educação**: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas. Belo Horizonte: fino traço, 2016.

BAPTISTA, Luiz Olavo. O Mercosul após o Protocolo de Ouro Preto. In: **Estudos Avançados**, v.10, n.27, 1996. p.179-199. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141996000200011>. Acesso em: 15 out. 2015.

BELASSA, Bela. **Teoria da integração econômica**. (Trd.) GONÇALVES, Maria Filipa; FERREIRA, Maria Elsa. Lisboa: Clássica Editora, 1961.

BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. In: **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, jul/dez. 2009. p. 289-321.

BIEBER, León E. Paralelos e diferenças na conformação de blocos de integração regional na Europa e na América Latina. In:(Coord) PLÁ, Juan Algorta. **O mercosul e a comunidade europeia**: uma abordagem comparativa. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. Evolución de las ideas de la cepal. In: **Cincuenta años de pensamiento en la Cepal** - Textos seleccionados. v. 1. Santiago: Fundo de Cultura Económica, 1998. p. 21-46.

BOLIVAR, Simon. **Carta de Jamaica**, 1815. Disponível em: <http://albaciudad.org/wp-content/uploads/2015/09/08072015-Carta-de-Jamaica-WEB.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

BOMFIM, Manuel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia**. (Org.) Ortiz, Renato. São Paulo: Editora Ática. 1972.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. (Org.) Miceli, Sergio. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **O poder simbólico**. (Trd.) Tomaz, Fernando. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. (Trd.) Corrêa, Mariza. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. (Trd.) Telles, André. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clinica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001 – 2011, Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001**. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. **Plano de Governo Coligação Lula presidente: 2002**. 2002. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. **Plano de Governo Lula Presidente. 2007 a 2010**. 2006. Disponível em: http://novo.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos Interministeriais nº 00331, de 11 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/331%20-%20MP%20MEC.htm. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. Casa Civil. **Projeto de Lei nº 2.878, de 25 de fevereiro de 2008**. Dispõe sobre o projeto criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila, 2008a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/650161.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Casa Civil. **Lei nº 11.640 de 11 de janeiro de 2008 que institui a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA**. 2008b. Disponível em: http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/sites/default/files/arquivos_pdf/unipampa_lei_de_criacao.pdf. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Casa Civil. **Projeto de Lei Original 4.344 de 2008**. 2008c. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/diarios/BuscaPaginasDiario?codDiario=7449&seqPaginalNicial=20&seqPaginaFinal=20>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 43**, de 17 de janeiro de 2008. 2008d.

_____. Casa Civil. **Lei nº 12.189 de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila e dá outras providências, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12189.htm. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. Casa Civil. **Lei 12.289 de 20 de julho de 2010**: Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab e dá outras providências. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: censo da educação superior de 2010**. Ministério da Educação, Brasília: INEP, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades federais 2003 – 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria 126/2012. Brasília: MEC, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos**. 2016. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BROCK, Colin. Perspectivas de la Educación Superior en el Caribe Anglófono. In: **Revista Avaliação**, Campinas; São Paulo, v. 13, n. 2, 2008. p. 369-389.

CARVALHO, José Renato. Construcción de un espacio de Educación Superior latino-americano. In: **La Universidad Latinoamericana en Discusión**. CADENAS, José María (Coord.). Caracas: UCV, UNESCO-IESALC, 2010. p. 17-25.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. In: **Revista Portuguesa de Educação**: Portugal, v. 13. 2000. p. 29-52. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37413203.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CAVLAK, Iuri. A Alalc como auge da integração sul-americana no século XX. In: **História: Debates e Tendências**. v. 12, n. 1, jan/jun. 2012. p. 38-59.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Cinquenta años de pensamiento em la Cepal** – Textos seleccionados. Volumen I. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. **Cinquenta años de pensamiento em la Cepal** – Textos seleccionados. Volumen II. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. **Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de America Latina y el Caribe en los años noventa**, Santiago do Chile, 1990.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, 2010. p. 481-500. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2016.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe**. 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CONSEJO DE RECTORES POR LA INTEGRACIÓN DE LA SUBREGIÓN CENTRO OESTE DE SUDAMÉRICA. **Estatuto**. Disponível em: <http://www.criscos.cl/wp-content/uploads/2014/09/Estatuto-CRISCOS-rev2015.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

CONSEJO DE RECTORES POR LA INTEGRACION DE LA SUB REGION CENTRO OESTE DE SUDAMERICA. **Reglamento Interno**. Disponível em: <http://www.criscos.cl/wp-content/uploads/2014/09/Reglamento-Interno-CRISCOS-rev2015.pdf>. Acesso em 21 mai. 2016.

CORAZZA, Gentil. A Unila e a integração latino-americana. In: **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**. Brasília, n.3, jul. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. O ensino superior no octênio FHC. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, 2003. p. 37-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2007b.

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de Educação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, 2009. p. 867-890.

DIAS SOBRINHO, José. Processo de Bolonha. In: **Educação Temática Digital**, v. 09, n. esp. 2007, p. 107-132.

DIDRIKSSON, Axel. El Debate entre lo Público y lo Privado: Organización y Gestión de los Conocimientos en las Universidades de América Latina y el Caribe. In: **La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe: Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas**. UNESCO, 2014.

ESTAY, Jaime. La Aladi em la integración Latinoamericana. In: ÁLVAREZ, Jairo Estrada (Coord.). **La crisis capitalista mundial y América Latina: lecturas de economía política**. Buenos Aires: CLACSO, 2012.

FÁVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

FULQUET, Gaston A. **El Proyecto Educativo para el MERCOSUR y los Debates en torno a la Internacionalización de la Educación Superior**. Argentina: Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2006.

FURTADO, Celso. **A fantasia organizada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **O Mercosul Educacional e os desafios do século 21**. Brasília: Inep, 2007.

GARCÍA, Carlos Alberto Chaves. La Inserción internacional de Sudamérica: la apuesta por la Unasurlconos. In: **Revista de Ciencias Sociales**, n. 38, set. de 2010. p. 29 – 40. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=509182004. Acesso em 30 jan. 2016.

GUADILLA, Carmen García. El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria. In: (Coord.) CADENAS, José María. **La Universidad Latinoamericana en Discusión**. Caracas: UCV/ UNESCO-IESALC, 2010. p. 26-45.

GUILLEN, Arturo. México, ejemplo de las políticas anti-desarrollo del Consenso de Washington. In: **Revista Estudos Avançados**. v. 26, n. 75, 2012. p. 57 – 76. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2015.

HAFFNER, Jaqueline Hernández. A Cepal e a integração regional latino-americana. In: **Revista Análise Econômica**. Porto Alegre: UFRGS, n. 37, 2002. p. 107 – 127.

HERNÁNDEZ, Eduardo Aponte. Gobierno y “Responsabilidad Social” Universitaria en las Américas y el Caribe: Tendencias y Desafíos. In: **La Responsabilidad social de las Universidades**: implicaciones para América Latina y el Caribe. Puerto Rico: UNESCO/IESALC, 2015. p. 147-176.

IESALC. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior em la América Latina y el Caribe. **Site oficial**. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=401&lang=pt. Acesso em: 07 mai. 2016.

IMEA-UNILA. Instituto Mercosul de Estudos Avançados e Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **A Unila em construção**: um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: Imea, 2009a.

IMEA-UNILA. Instituto Mercosul de Estudos Avançados e Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Unila: consulta internacional**: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila. Foz do Iguaçu: Imea, 2009b.

KEYNES, John Maynard. **A Teoria Geral do Emprego**, do Juro e da Moeda. 2 Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

LAMARRA, Norberto Fernández. La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites. In: **Revista Avaliação**: Campinas, v.15, n. 2, 2010. p. 9-35. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000200002>. Acesso em: 27 mai. 2016.

LAREDO, Ires Mabel. Transfondo político de los procesos de integración. In: (Org.) MOROSINI, Marília Costa. **Universidade no Mercosul**: condicionantes e desafios, São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Educação superior e ressignificação da integração mercantil. In: (Org.) MOROSINI, Marília Costa. **Mercosul Mercosur**: Políticas e ações universitárias. Campinas: Autores Associados, 1998.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da educação superior: *Quo vadis* América Latina? In: **Revista Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, nov. 2012. p. 763 – 785.

LIMA, Licínio de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: **Avaliação**: Campinas, v. 13, n.1, 2008, p. 07-36.

LIPOVETZKY, Jaime César; LIPOVETZKY, Daniel Andrés. **Mercosul: estratégias para a integração** – mercado comum ou zona de livre comércio? Análises e perspectivas do tratado de Assunção. São Paulo: LTr, 1994.

LLONOVATTE, Silvia Y. Aspectos educativos del mercado de trabajo. In: (Coord.) PLÁ, Juan Algorta. **O Mercosul e a comunidade europeia**: uma abordagem comparativa. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

MAGNÓLI, Demétrio; ARAUJO, Regina. **Para entender o Mercosul**. São Paulo: Moderna, 1994.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Temas de nuestra América**. Buenos Aires, 1925.

_____. **Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Montevideo: Biblioteca de Marcha, 1970.

MELLO, Isabel Parente. A inserção do Mercosul na economia mundial. In: BRANDÃO, Antônio Salazar P; PEREIRA, Lia Valls. **Mercosul**: perspectivas da integração. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. **Ata da Reunião do Conselho do Mercado Comum** de Las Leñas, Argentina, ocorrida em 26 e 27 de junho de 1992.

_____. Mercado Comum do Sul. **Protocolo de Ouro Preto**, 1994. Disponível em: http://www.mercosur.int/innovaportal/file/721/1/cmc_1994_protocolo_ouro_preto_es.pdf. Acesso em: 26 jan. 2016.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. **Encontros do Mercosul Educacional**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul_portugues.pdf. Acesso em: 25 jun. 2016.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. **Acordo sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas do Mercosul e estados associados**. São Miguel de Tucumán: Argentina, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15502-decisao-cmc-1708&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. Grupo de Alto Nível. **Documento conceitual: espaço regional de educação superior do MERCOSUL**: Anexo IV. In: Mercosul. Comissão Regional Coordenadora de Ensino Superior (CRCES). Ata n.02 de 2008 da XXVI Reunião da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior. Buenos Aires, 2008.

_____. Mercado Comum do Sul. **Plano Trienal do Setor Educacional do Mercosul: 1998 – 2000**. 1998. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/410-plano-trienal-1998-2000.html>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Mercado Comum do Sul. **Plano Estratégico do Setor Educacional do Mercosul: 2000**. 2000. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/409-plano-mercossul-2000.html>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Mercado Comum do Sul. **Plano Estratégico do Setor Educacional do Mercosul: 2001 – 2005**. 2001. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/411-plano-2001-2005.html>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. Mercado Comum do Sul. **Plano do Setor Educacional do Mercosul: 2006 – 2010**. 2006a. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/412-plano-2006-2010.html>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. Mercado Comum do Sul. **Plano do Setor Educacional do Mercosul: 2011 – 2015**. 2011. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/413-plano-2011-2015-versao-portugues.html>. Acesso em: 03 fev. 2016.

_____. Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. **Ata n. 01/1992 da II Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul**. Buenos Aires: Argentina, 1992.

_____. Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. **Ata n. 09/1996 da X Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul**. Buenos Aires: Argentina, 1996.

_____. Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. **Ata n. 10/1996 da XI Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul**. Gramado: Brasil, 1996.

_____. Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. **Ata n. 11/1997 da XII Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul**. Assunção: Paraguai, 1997.

_____. Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. **Ata n. 12/1997 da XIII Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul**. Montevideo: Uruguai, 1997.

_____. Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. **Ata n. 02/2006 da XXXI Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul**. Minas Gerais: Brasil, 2006b.

_____. Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. **Ata n. 01/2007 da XXXII Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul**. Assunção; Paraguai, 2007.

_____. Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. **Ata n. 02/2007 da XXXIII Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul**. Montevideo: Uruguai, 2007.

_____. Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul. **Ata n. 02/2015 da XLVIII Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul**. Assunção: Paraguai, 2015.

_____. Reunião da Comissão Regional de Educação Superior. **Ata n.4/ 2006 da XX Reunião da Comissão Regional de Educação Superior do Mercosul**. Curitiba: Brasil, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. **Universidade no Mercosul: condicionantes e desafios**, São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. In: **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, 2006. p. 107-124. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

MUHR, Thomas. Venezuela e ALBA: regionalismo contra-hegemônico e ensino superior para todos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, 2010. p. 611-627.

_____. Desprivatização da educação, 'revolução participativa da educação' e socialismo do século XXI na Nicarágua. In: **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34. n. 2, 2012. p. 269-280.

NAÇÕES UNIDAS. Resolucion 106 (VI) do Consejo Economico y Social de la Naciones Unidas. **Consejo Economico y Social**. Disponível em: <http://archivo.cepal.org/pdfs/1990/S9040479.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Comisión Económica Para América Latina Y El Caribe (Cepal): Objetivos y funciones**. México, 1999.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MOROSINI, Marília Costa. Políticas e ações universitárias no Mercosul. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Mercosul/ Mercosur: Políticas e ações universitárias**. Campinas: Autores Associados, 1998.

OCAMPO, José A. Cincuenta años de la Cepal. In: **Cincuenta años de pensamiento en la Cepal - Textos seleccionados**. Santiago: Fondo de Cultura Económica, v. I. 1998, p. 11-12.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **Metas Educativas 2021: a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários**. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. El Salvador, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/metas2021.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA. **Site**. Disponível em: <http://www.oui-iohe.org/pt/>. Acesso em: 12 abr. 2016.

PASQUINO, Gianfranco. Integração. In: BOBBIO, Norberto (Org.). **Dicionário de Política**. 11 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

PEREIRA, Lia Valls. Tratado de Assunção: resultados e perspectivas. In: (Org.) BRANDÃO, Antônio Salazar P; PEREIRA, Lia Valls. **Mercosul: perspectivas da integração**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

PERRONI, V. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. Mercosul, competitividade e Educação. In: **Estudos Avançados**, v. 12, n. 34, 1998. p. 219 – 233.

POLETTI, Dorivaldo Walmor. **A Cepal e a América Latina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

PORTO, Rogério Ortiz. O pensamento da Cepal. In: POLETTI, Dorivaldo Walmor. **50 anos do Manifesto da Cepal**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 121 – 128.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar; PILETTI, Nelson. **O Mercosul e a sociedade global**. São Paulo: Ática, 1998.

PREBISCH, Raúl. O desenvolvimento econômico da América Latina e seus principais problemas. In: **Cincuenta años de pensamiento em la Cepal – Textos seleccionados**. Volumen II. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1998.

QUIJADA, Monica. Sobre el origen y difusion del nombre "América Latina" (o una variacion heterodoxa en torno al tema de la construccion social de la verdad). In: **Revista de Indias**, v. LVIII, n. 214, 1998.

REDMACRO. Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe. **2ª Reunión de Reitores da Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe. México**, 2003. Disponível em: http://www.redmacro.unam.mx/car_publico.html. Acesso em: 23 mai. 2016.

_____. Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe. **Declaración de la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe**. México, 2015. Disponível em: <http://www.redmacro.unam.mx/DeclaracionConIESfirmantesvfw.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

RLCU. Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria. **Site**. Disponível em: <http://www.rlcu.org.ar/index.php>. Acesso em: 22 fev. 2016.

RIBEIRO, Darcy (Org). **Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Brasília: Editora UnB, 2011.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. In: **Revista Avaliação**. Campinas, v.19, n. 3, 2014. p. 723 – 747. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010. Acesso em: 13 set. 2016.

RODRIGUEZ, Octávio. **Teoria do Subdesenvolvimento da Cepal**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

ROIG, Arturo Andrés. **Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano**. México, 1981.

SAMPAIO, Helena; SAES, Paula. Internationalization of Higher Education: A Balance of the Literature in Brazil. In: (Coord.) AUPETIT, Sylvie Didou; ESCOBAR, Vielka Jaramillo. **Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte**. Caracas: UNESCO-IESALC, 2014. p. 49-76.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; DONINI, Ana Maria Cambours. Políticas de integração e internacionalização da educação superior no MERCOSUL Educativo. In: (Org.) OLIVEIRA, Dalila Andrade; et al. **Políticas Educacionais e o trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino traço, 2011. p. 91-116.

SCHILLING, Paulo R. **Mercosul: integração ou dominação**. São Paulo: CEDI, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon. **Universidades en transición**. Organización de los Estados Americanos. Washington: Colección INTERAMER, n. 6, 1996.

_____. **Espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro: In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. p. 1021-1056. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105. 2008. p. 991-1022. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133. 2015. p. 867-889. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 out. 2016.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA. **Resumen Estadístico Comentado: escolarización em América Latina**,

2000 – 2013. Disponível em:
http://www.siteal.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf. Acesso em: 07 mar. 2016.

SOARES, Claudia. Carvalho Baena. Mercosul Educacional: ações do governo. In: (Org.) MOROSINI, Marília Costa. **Mercosul Mercosur**: Políticas e ações universitárias. Campinas: Autores Associados, 1998.

TAVARES, Maria da Conceição. "La Cepal y la integración económica de América Latina". In: **Cepal cincuenta años, reflexiones sobre América Latina y el Caribe**, Santiago de Chile, 1998.

TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991. Disponível em:
http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1270491919.pdf. Acesso em: 23 dez. 2015.

TRATADO CONSTITUTIVO DA UNIÃO DAS NAÇÕES SUL-AMERICANAS, 2008. Disponível em:
http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/TRAT_CONST_PORT.pdf. Acesso em: 13 abr. 2016.

TRATADO DE COOPERAÇÃO AMAZÔNICA, 1978. Disponível em:
http://otca.info/portal/admin/_upload/tratado/O_TRATADO_DE_COOPERACAO_AMAZONICA_PT.pdf. Acesso em: 03 fev. 2016.

TRATADO DE MONTEVIDÉU, 1960. Disponível em:
<http://www.ehu.es/ceinik/tratados/10TRATADOSOBREINTEGRACIONYCOOPERACIONENAMERICA/101ALADI/IC1011ESP.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2015.

TRATADO DE MONTEVIDÉU, 1980. Disponível em:
<http://www.aladi.org/nsfaladi/juridica.nsf/vtratadoweb/tm80>. Acesso em: 06 dez. 2015.

TRINDADE, Hélgio. Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la independencia: Brasil. In: GUADILLA, Carmen García (org.) **Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana**. Venezuela: BID & CO Editor/IESALC, 2008, p. 600.

_____. Unila: universidade para a integração latino-americana. In: **Revista educación superior y sociedad/** nueva época. A. 14, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/56/43>. Acesso em: 23 mai. 2016.

UDUAL. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. **Carta de las Universidades Latinoamericanas**. 1959. Disponível em:
<http://www.udual.org/pdf/cartauniversidades.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. **Site**. Disponível em:
<http://www.udual.org/index.html>. Acesso em: 15 abr. 2016.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Site: a instituição**. Disponível em: http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90. Acesso em: 18 mai. 2016.

UNIÃO EUROPEIA. **Declaração de Bolonha**. Declaração conjunta dos Ministros da Educação Europeus, assinada em Bolonha, 1999. Disponível em: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Compreender as políticas da União Europeia**: educação, formação, juventude e desporto. União Europeia, 2014. Disponível em: http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/pt/education_training_youth_and_sport_pt.pdf. Acesso em: 28 fev. 2016.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Estatuto**. Foz do Iguaçu, 2009. Disponível em: [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(1).pdf). Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Relatório de gestão do exercício de 2011**. Foz do Iguaçu, 2012. Disponível em: [https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatorio%20de%20Gest%C3%A3o%20UNILA%202011\(1\).pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatorio%20de%20Gest%C3%A3o%20UNILA%202011(1).pdf). Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional da Unila – Texto Base**. 2012. 11f.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Programa de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013 - 2017**. Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos – UNILA**, Foz do Iguaçu, 2013b. Disponível em: [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC%20Ciclo%20Comum%20-%20antes%20altera%C3%A7%C3%A3o%20\(17\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC%20Ciclo%20Comum%20-%20antes%20altera%C3%A7%C3%A3o%20(17).pdf). Acesso em: 13 out. 2016.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Regimento Geral da Universidade**. Foz do Iguaçu, 2013c. Disponível em: [https://unila.edu.br/sites/default/files/files/REGIMENTO%20GERAL%20DA%20UNILA_20dezembro%20de%202015\(4\).pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/files/REGIMENTO%20GERAL%20DA%20UNILA_20dezembro%20de%202015(4).pdf). Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Relatório de gestão do exercício de 2012**. Foz do Iguaçu, 2013d. Disponível em: [https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatorio%20de%20Gest%C3%A3o%20UNILA%202012\(1\).pdf](https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatorio%20de%20Gest%C3%A3o%20UNILA%202012(1).pdf). Acesso em: 05 out. 2016.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Planejamento Estratégico Institucional PEI**. Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Planejamento_Estrategico_Institucional.pdf. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relatorio_Gestao_UNILA_2013.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Foz do Iguaçu, 2015. Disponível em: https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2014_-_UNILA.pdf. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015(1).pdf). Acesso em: 19 out. 2016.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Diretrizes Gerais**. Julho de 2010. Disponível em: http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf. Acesso em: 12 jun. 2016.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. Bagé, UNIPAMPA, 2013. Disponível em: http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf. Acesso em: 02 dez. 2017.

UREL. Red de Universidades Regionales Latinoamericanas. **Site**. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=1&rowid=47&lang=es. Acesso em: 21 abr. 2016.

VALLE, Henrique. Alalc: realizações e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília, v. 6, n. 23, set. 1963. p. 418-419.

WIT, Hans. Internationalisation of Higher Education: Nine Misconceptions. In: **International Higher Education**, n. 64, 2011. Disponível em: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/8556/8321>. Acesso em: 02 dez. 2017.

WORLD BANK. **Higher education: the lessons of experience**. Washington, DC. The World Bank Group, 1994.

_____. **Task force on higher education and society**. Higher education in developing countries: peril and promise. Washington, DC. The World Bank Group, 2000.

ZEA, Leopoldo. **El Problema de la identidad latinoamericana**. México; Nuestra America, 1985.

ANEXO

Cronologia do processo de criação Unila

Mai/ 2007	Criação do Imea-Unila e de convenio entre a Itaipu, UFPR e Universidade de Pisa e a doação do espaço a ser ocupado pela Unila pela Itaipu.
Nov/ 2007	XXXIII Reunião de Ministros da Educação do Mercosul e lançamento do Imea.
Dez/ 2007	O Projeto de Lei de criação da Unila é encaminhado ao presidente Lula.
Jan/ 2008	Foi criada a Comissão de implantação da Unila, por meio da Portaria nº 43 de 17 de janeiro de 2008, sendo esta presidida por Héglio Trindade e demais membros.
Mar/ 2008	Ocorre a primeira reunião da Comissão de implantação da Unila, sendo a Comissão empossada pelo MEC em 06 de março de 2008.
Abr/ 2008	O Projeto de Lei para criação da Unila chega ao Congresso e é encaminhado ao grupo de trabalho. Ocorre neste mesmo mês a segunda reunião da CI-Unila.
Jun/ 2008	Ocorre entre maio e junho a terceira e a quarta reunião da CI-Unila. O grupo de trabalho aprova o projeto que cria a Unila, sendo este divulgado na França e na Espanha e durante o VI Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, ocorrido em São Paulo.
Ago/ 2008	O Projeto de Lei de criação da Unila é enviado A Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.
Set/ 2008	Inicia-se o debate público acerca do Projeto de Lei no PTI com a Comissão de implantação da Unila e de demais convidados a fim de discutirem a tutoria e parceria com a UFPR. O debate internacional acerca da UNILA continua, por meio de congressos e seminários no âmbito nacional e internacional.
Out/ 2008	Ocorrem reuniões em distintas universidades a fim de conseguir parcerias com a Unila. Nesse mesmo período a CI- Unila promove sua sexta reunião, na qual buscou definir os cursos e eixos a serem propostos para a universidade.
Dez/2008	Ocorre a sétima reunião da CI- Unila, além da elaboração do cronograma de atividades da Comissão e o formato da seleção dos alunos, por meio do Enem.
Abr/2009	Ocorre a nona reunião da CI- Unila, na qual foram discutidos temas de interesse a instituição, como a educação superior e a integração regional.
Mai/2009	O Projeto de Lei é aprovado pela Comissão de Finanças. Ocorre a décima reunião da Comissão, a qual tratou de temas como a parceria com a UFPR
Jun/2009	Ocorre a décima primeira reunião da CI- Unila, na qual a parceria com o Imea e a UFPR foram apresentados.
Jan/2010	No dia 12 de janeiro de 2010 o então presidente Lula sanciona o Projeto de Lei que autoriza a criação da Unila
Mar/2010	Héglio Trindade toma posse como reitor <i>pro tempore</i> da universidade e, no mês de abril toma posse como vice-reitor o uruguaio Gerónimo de Sierra.
Ago/2010	A Unila começa suas atividades no dia 16 de agosto de 2010.

Fonte: Dados sistematizados a partir da cronologia disponibilizada na página da Unila. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/cronologia>. Acesso em: 24 de fev. de 2016.