

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BERNARDO SFREDO MIORANDO

**O SISTEMA ARCU-SUL E A UFRGS:
perspectivas da acreditação internacional para
uma universidade latino-americana**

Porto Alegre – RS

2014

BERNARDO SFREDO MIORANDO

**O SISTEMA ARCU-SUL E A UFRGS:
perspectivas da acreditação internacional para
uma universidade latino-americana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elly Herz Genro

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre – RS

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Sfredo Miorando, Bernardo

O SISTEMA ARCU-SUL E A UFRGS: perspectivas da
acreditação internacional para uma universidade
latino-americana / Bernardo Sfredo Miorando. -- 2014.
189 f.

Orientadora: Maria Elly Herz Genro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Universidade. 2. Acreditação Internacional. 3.
Avaliação Institucional. 4. Arcu-Sul. 5. Universidade
Federal do Rio Grande do Sul. I. Genro, Maria Elly
Herz, orient. II. Título.

BERNARDO SFREDO MIORANDO

**O SISTEMA ARCU-SUL E A UFRGS:
perspectivas da acreditação internacional para
uma universidade latino-americana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^a. Dr^a. Célia Elizabete Caregnato (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Glades Tereza Félix (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Maria Elly Herz Genro (Orientadora)

Porto Alegre, 31 de julho de 2014.

*Para a minha Mãe,
educadora primeira nas disciplinas fundamentais
da crítica e da consideração,
de quem puxei o gosto
pela música e pela voz
de Nossa América*

e

*Para o meu Irmão,
que me incentivou e instigou sempre
– de uma maneira ou de outra –
a ir além nos meus estudos e conhecimentos
e a perceber que qualquer resposta
leva sempre a uma nova pergunta.*



AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para realização desta dissertação e do mestrado que levou à sua realização:

A Deus, pela proteções, bênçãos e sinais;

À minha mãe, Miriam Isabel, por achar o máximo eu fazer o mestrado em Educação, por me auxiliar e acompanhar ao longo do processo, tomando conta de tantas coisas enquanto eu me dedicava a estudar;

Ao meu pai, por sempre ter valorizado a educação e a consciência política, cujo exemplo persiste mesmo ele já não estando mais entre nós;

Ao meu irmão, Guilherme, por fazer a arte dos organogramas e fluxogramas, por me ajudar na organização dos materiais, por impedir que meu pescoço se destruísse na redação da dissertação e do projeto e por vários outros favores que já nem lembro;

À Miti e ao Dé, pelo apoio de sempre, por nutrir meu gosto pelos estudos e pela educação e pelo encorajamento ao longo do mestrado;

À Marta e ao Luiz, por todo o suporte desde que eu vim a Porto Alegre, pelas dicas, pelos conselhos e pela companhia;

Aos meus amigos – Amir, Juliana, Marcos, Renan – que sonharam junto comigo estudar na UFRGS, com quem dividi diversões e angústias durante o tempo de graduação, e que me estimularam sempre a ir adiante;

À Paula, por me ajudar a dar a volta por cima em muitas dificuldades, a agir mesmo diante das inseguranças e a não evitar os desafios;

Ao pessoal da SAI – Ana, Daltro, Débora, Fernanda, Flávia, Gilberto, Jordário, Nara, Ronise – por tão bem me receberam e têm me recebido em suas atividades, a ponto de se tornarem grandes amigos e companheiros de caminhada, e em especial à Clau, que além de tudo, muito me ajudou com esta dissertação;

À professora Cláudia Medianeira Rodrigues, por acreditar no meu trabalho e – em já quase quatro anos de amizade e parceria – me trazer várias oportunidades, inclusive as de começar a atuar na pesquisa e de participar no Grupo InovAval;

À professora Denise Leite, por sempre apresentar novos horizontes e sempre ensinando sobre a universidade, a educação e a inovação, e mostrando que o conhecimento se faz com rigor, mas também com amizade;

À professora Maria Elly Herz Genro, por acolher a mim e a meu tema de pesquisa, pela sua abertura, compreensão e paciência nesta orientação, por me fazer

gostar e querer entender cada vez mais a filosofia, por ensinar que o político deve estar sempre orientado pelo humano, e que a humanidade é um projeto em construção;

Aos colegas-irmãos do Grupo InovAval – Aline, Bianca, Clau, Gregório, Jorge, Juliana, Márcia, Pâmela, Priscila – pelo companheirismo nas tarefas universitárias e pela amizade em tudo, sempre ensinando, dando força e compartilhando;

Aos professores do Grupo InovAval, por colaborarem nessa trajetória com tantos diálogos importantes, em especial às professoras Célia e Glades, que participam da banca desta dissertação, à Elizeth e a Isabel, que me apresentaram e me acolheram em contextos universitários diferentes, e ao professor Jaime, que me recebeu e me apoiou no estágio;

Aos demais colegas da pós-graduação – em especial Carol, Dami, Gustavo, Juliana e Paula, e todo o pessoal da Associação de Pós-Graduandos – por tantas conversas que me fizeram entender mais a condição do pós-graduando e crescer no caminho de me tornar professor;

À professora Maria Beatriz Luce e a seus orientandos – Ana Cristina, Caterine, Jeferson, Klaus, Mateus e Paula – por compartilharem comigo suas atividades e pelas trocas de ideias e pela parceria em vários momentos do curso;

Por fim, agradeço ao povo brasileiro que, sustentando, entre outras, duas instituições – a UFRGS e o CNPq – me permitiu cursar este mestrado e produzir esta dissertação – espero que meu trabalho possa retribuir em alguma medida o investimento.

A todos vocês, meu obrigado – sem vocês, essa dissertação não seria possível!

*Se oriente, rapaz
Pela constelação do Cruzeiro do Sul
Se oriente, rapaz
Pela constatação de que a aranha
Vive do que tece
Vê se não se esquece
Pela simples razão de que tudo merece
Consideração*

*Considere, rapaz
A possibilidade de ir pro Japão
Num cargueiro do Lloyd lavando o porão
Pela curiosidade de ver
Onde o sol se esconde
Vê se compreende
Pela simples razão de que tudo depende
De determinação*

*Determine, rapaz
Onde vai ser seu curso de pós-graduação
Se oriente, rapaz
Pela rotação da Terra em torno do Sol
Sorridente, rapaz
Pela continuidade do sonho de Adão*

Gilberto Gil (Oriente, 1972)

*¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes si no hay universidad
en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de
los elementos peculiares de los pueblos de América?*

José Martí

RESUMO

Esta dissertação explora a participação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul (Arcu-Sul). Abordando esta experiência de modo qualitativo através de um estudo de caso, busca identificar influências que a acreditação internacional pode ter nas representações que uma universidade carrega sobre suas funções e perspectivas. Parte da revisão bibliográfica para explicitar o macrocontexto em que o caso se situa. Assim, explicita a emergência da acreditação internacional no contexto da educação superior latino-americana e, em seguida, descreve a gênese do Sistema Arcu-Sul no Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Toma como tópicos orientadores a universidade latino-americana, a avaliação institucional, a internacionalização da educação superior e a acreditação internacional. Entre os principais autores de referência, estão Axel Didriksson, Boaventura de Sousa Santos, Darcy Ribeiro, Denise Leite e José Dias Sobrinho. Ao aproximar-se do microcontexto, lança mão da análise de conteúdo de documentos e entrevistas segundo o método de interpretação de sentidos proposto por Romeu Gomes. O levantamento documental envolve textos da UFRGS relativos ao planejamento e avaliação da instituição e de seus cursos de graduação, bem como os informes produzidos por conta de sua participação no processo de acreditação pelo Sistema Arcu-Sul. As entrevistas trazem as representações de sujeitos envolvidos com os processos de acreditação na Universidade e suas perspectivas quanto a seus efeitos. A partir dos dados emergentes das fontes primárias, aponta considerações da avaliação de cursos da UFRGS no âmbito do Arcu-Sul. Encontra como possibilidades o desempenho da acreditação internacional como rito perfunctório ou como ferramenta de promoção da qualidade como relevância pela participação e pelo protagonismo. Indica, então, a necessidade de se fortalecer a solidariedade acadêmica e a avaliação institucional interna.

Palavras-chave: universidade; acreditação internacional; avaliação institucional; Arcu-Sul; UFRGS.

RESUMEN

Esta disertación explora la participación del Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) en el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur (Arcu-Sur). Abordando esta experiencia de modo cualitativo a través de un estudio de caso, busca identificar influencia que la acreditación internacional puede tener en las representaciones que una universidad conlleva acerca de sus funciones y perspectivas. Parte de la revisión bibliográfica para explicitar el macrocontexto en el que el caso se sitúa. Así, explicita la emergencia de la acreditación internacional en el contexto de la educación superior latino americana y, en seguida, describe la génesis del Sistema Arcu-Sur en el Sector Educativo del Mercado Común del Sur (Mercosur). Toma como tópicos orientadores la universidad latinoamericana, la evaluación institucional, la internacionalización de la educación superior y la acreditación internacional. Entre los principales autores de referencia, están Axel Didriksson, Boaventura de Sousa Santos, Darcy Ribeiro, Denise Leite y José Dias Sobrinho. A aproximarse del microcontexto, echa mano del análisis de contenido de documentos y entrevistas según el método de interpretación de sentidos propuesto por Romeu Gomes. El aporte documental incluye textos de UFRGS relativos al planeamiento y a la evaluación de la institución y de sus carreras, bien como los informes producidos por ocasión de su participación en el proceso de acreditación por el Sistema Arcu-Sur. Las entrevistas tracen las representaciones de los sujetos implicados en los procesos de acreditación de la Universidad y sus perspectivas cuanto a sus efectos. A partir de los datos emergentes de las fuentes primarias, apunta consideraciones de la evaluación de carreras de UFRGS en el ámbito de Arcu-Sur. Encuentra como posibilidades el desempeño de la acreditación como rito perfunctorio o como herramienta de promoción de la calidad como pertinencia por la participación y el protagonismo. Indica, así, la necesidad de fortalecerse la solidaridad académica y la evaluación institucional interna.

Palabras-clave: universidad; acreditación internacional; evaluación institucional; Arcu-Sur; UFRGS.

ABSTRACT

This dissertation explores the participation of Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in Mercosur's Undergraduate Courses Regional Accreditation System (Arcu-Sur). Approaching this experience from a qualitative method through a case study, it aims to identify influences which international accreditation may have in the representations a university carries about its functions and perspectives. It departs from bibliographic review to expose the macrocontext in which the case takes place. It then presents international accreditation's emergence in the Latin-American higher education context and, in sequence, describes the genesis of Arcu-Sur System in the Educational Sector of Southern Common Market (Mercosur). It takes as orientating topics Latin-American university, institutional evaluation, internationalization of higher education and international accreditation. Among the main reference authors, are Axel Didriksson, Boaventura de Sousa Santos, Darcy Ribeiro, Denise Leite and José Dias Sobrinho. Closing in the microcontext, it employs content analysis of documents and interview according to the method of interpretation of meanings proposed by Romeu Gomes. The documental compilation is comprised by texts from UFRGS relating to the planning and the evaluation of the institution and its undergraduate courses, as well as the reports produced by occasion of its participation in the accreditation process by the Arcu-Sur System. The interview bring about representations of subjects involved with the accreditation processes in the University and their perspectives about their effects. From the primary sources' emerging data, it points out remarks on the evaluation of UFRGS' courses by Arcu-Sur. It finds out as possibilities the performance of international accreditation as a perfunctory rite or as a tool for the promotion of quality as relevance by participation and protagonism. It thus indicates the necessity of strengthening the academic solidarity and internal institutional evaluation.

Keywords: university; international accreditation; institutional evaluation; Arcu-Sul; UFRGS.

LISTA DE ABREVIATURAS

Abea	Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo
ANA	Agência Nacional de Acreditação
Andifes	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Educação Superior
ANP	Agência Nacional do Petróleo
Arcu-Sul	Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul
ARII	Assessoria de Relações Institucionais e Internacionais
Arquisur	Asociación de Escuelas y Facultades de Arquitectura Públicas de América del Sur
AUGM	Associação de Universidades do Grupo Montevideú
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Caricom	Comunidade do Caribe
Cavi	Conselho de Avaliação Institucional
CCR	Comitê Coordenador Regional
Celac	Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos
Cepav	Coordenadoria Executiva do Programa de Avaliação
Cepe	Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão
CHEA	Council for Higher Education Accreditation
Ciam	Comissão de Integração da Agrimensura, Agronomia, Arquitetura, Engenharia e Geologia para o Mercosul
Cinda	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CMC	Conselho do Mercado Comum
CMES	Conferência Mundial sobre Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Deliberativo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Comgrad	Comissão de Graduação
Comobe	Comissão de Mobilidade Estudantil
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Consun	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPAU	Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPD	Centro de Processamento de Dados
CRCA	Comissão Coordenadora de Área
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
CRES	Conferência Regional sobre Educação Superior
Cria	Comissão de Relações Internacionais
Csuca	Conselho Superior Universitário Centro-Americano
DCN	Diretriz Curricular Nacional
Decordi	Departamento de Consultoria em Registros Discentes
DOU	Diário Oficial da União
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enqa	European Agency for Quality Assurance in Higher Education
Eres	Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul
EUA	Estados Unidos da América
Fapergs	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
Giqac	Global Initiative for Quality Assurance Capacity
GTEAE	Grupo de Trabalho de Especialistas em Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
IES	Instituição de Educação Superior
Iesalc	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Insaes	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
IsF	Inglês sem Fronteiras
Marca	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
Mexa	Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário nos Países do Mercosul
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NAU	Núcleo de Avaliação da Unidade
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NELE	Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OEA	Organização dos Estados Americanos
PAG	Programa de Apoio à Graduação
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paiufrgs	Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Paipufrgs	Programa de Avaliação Institucional Permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PI	Pesquisador Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Procad	Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Raai	Relatório de Autoavaliação Institucional
Rana	Rede de Agências Nacionais de Acreditação
Relinter	Secretaria de Relações Internacionais
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RME	Reunião de Ministros da Educação
RMIES/Guni	Rede Mundial para a Inovação da Educação Superior / Global University Network for Innovation
SAI	Secretaria de Avaliação Institucional
SEM	Setor Educacional do Mercosul
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
Sicevaes	Sistema Centro-Americano de Avaliação e Acreditação da Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRII	Secretaria de Relações Institucionais e Internacionais
TEC	Tarifa Externa Comum
UPA	Universidade de Porto Alegre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZLC	Zona de Livre Comércio

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do Processo de Acreditação Arcu-Sul	61
Figura 2 – UFRGS: A melhor universidade do Brasil	89
Figura 3 – Avaliação institucional da UFRGS	92
Figura 4 – Arcu-Sul na UFRGS: Fase I	100
Figura 5 – Arcu-Sul na UFRGS: Fase II	101
Figura 6 – Arcu-Sul na UFRGS: Fase III	103
Figura 7 – Arcu-Sul na UFRGS: Fase IV	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Agências Nacionais de Acreditação no Sistema Arcu-Sul.....	63
Quadro 2 – Questões para entrevista e representações conexas.....	81
Quadro 3 – Visitas dos comitês de pares Arcu-Sul à UFRGS	100
Quadro 4 – Dimensão Contexto Institucional: componentes e critérios.....	123
Quadro 5 – Dimensão Projeto Acadêmico: componentes e critérios por área.....	123
Quadro 6 – Dimensão Comunidade Acadêmica: componentes e critérios por área ...	125
Quadro 7 – Dimensão Infraestrutura: componentes e critérios por área.....	126
Quadro 8 – Formação nos PPCs.....	138
Quadro 9 – Egresso nos PPCs	139
Quadro 10 – Cooperação e solidariedade nos PPCs	139
Quadro 11 – Avaliação institucional nos Informes de Autoavaliação	140
Quadro 12 – Vinculação com a sociedade nos Informes de Autoavaliação	141
Quadro 13 – Cooperação internacional nos Informes de Autoavaliação	142
Quadro 14 – Estudo avaliativo do Curso A	143
Quadro 15 – Estudo avaliativo do Curso B.....	144
Quadro 16 – Estudo avaliativo do Curso C.....	145

SUMÁRIO

1. PELA SIMPLES RAZÃO DE QUE TUDO MERECE CONSIDERAÇÃO:	
Aspectos introdutórios	17
1.1 Aproximações sobre a universidade latino-americana	21
1.2 Problema e Objetivos	26
1.3 Justificativa	27
2. PELA ROTAÇÃO DA TERRA EM TORNO DO SOL: A universidade latino-americana e o desafio da acreditação internacional	32
2.1 Universidade, qualidade e dinâmicas transnacionais	32
2.2 A emergência da acreditação e seus aspectos histórico-conceituais	39
2.3 Acreditação, avaliação e internacionalização	43
2.4 Acreditação internacional e o Mercosul	48
3. PELA CONSTELAÇÃO DO CRUZEIRO DO SUL: A constituição do Sistema Arcu-Sul no Setor Educacional do Mercosul	54
3.1 O Setor Educacional do Mercosul e a acreditação internacional	54
3.2 Sistema Arcu-Sul: estrutura e funcionamento	60
3.3 Sistema Arcu-Sul: primeiras recepções.....	65
3.4 Acreditação internacional na encruzilhada da universidade	69
4. PELA CURIOSIDADE DE VER ONDE O SOL SE ESCONDE: Perspectivas metodológicas para o estudo do Arcu-Sul na UFRGS	75
4.1 Abordagem qualitativa: estudo de caso	75
4.2 Fontes e Instrumentos de Análise	77
4.3 Contornos do Caso: A Universidade Federal do Rio Grande do Sul	84
4.4 Eixos de Investigação	105
5. PELA CONSTATAÇÃO DE QUE ARANHA VIVE DO QUE TECE: Perspectivas da UFRGS a partir de sua participação no Sistema Arcu-Sul	109
5.1 A UFRGS: uma “Universidade de Classe Mundial” no contexto latino-americano?	110
5.2 O Arcu-Sul: acreditação internacional de cursos e sua avaliação	120
5.3 O Arcu-Sul na UFRGS: perspectivas para a graduação acreditada	136
6. PELA CONTINUIDADE DO SONHO DE ADÃO: Considerações finais	159
6.1 Uma atitude hermenêutica: interpretar emergências e anunciar ignorâncias	161
6.2 Uma atitude dialética: criticar ausências e produzir sentidos.....	164
7. Referências	170
APÊNDICES	184
APÊNDICE A	185
APÊNDICE B	186
APÊNDICE C	187
ANEXO	188

1. PELA SIMPLES RAZÃO DE QUE TUDO MERECE CONSIDERAÇÃO:

Aspectos introdutórios

Durante a vida de José Martí (1853-1895), havia poucas universidades na América Latina. Poucas dezenas em todo o vasto e diverso continente, eram, ainda, rescaldo do empreendimento de colonização, seguindo os moldes das decanas do continente, criadas pelo poder imperial para formar as elites crioulas para o governo colonial do novo continente. É dizer: para a dominação, não para a libertação – palavra que veio a se tornar tão cara para os povos latino-americanos. Entretanto, o pensador cubano exilado já reivindicava uma reinvenção dessa instituição:

Na publicação, na cátedra, na academia, deve-se levar adiante o estudo dos fatores reais do país. Conhecê-los basta, sem vendas nem subterfúgios; porque quem deixa de lado, por vontade ou esquecimento, uma parte da verdade, acaba por tombar pela verdade que lhe faltou, que cresce em negligência, e derruba o que se levanta sem ela. Resolver o problema depois de conhecer seus elementos é mais fácil que resolver o problema sem conhecê-los (MARTÍ, 2010, p. 135).

O autor resume esse propósito ao postular que “conhecer é resolver. Conhecer o país, e governá-lo pelo conhecimento, é o único modo de livrá-lo de tiranias”. Andando na direção do conhecer, os latino-americanos precisam articular seus dois sentidos, para dentro e para fora, mediando-os conforme seus próprios projetos: “enxerte-se em nossas repúblicas o mundo; mas o tronco há de ser o de nossas repúblicas” (MARTÍ, 2010, p. 135).

Entendo que José Martí propõe como função da universidade contemplar e interagir na busca da verdade-conhecimento, da verdade-conhecimento para os povos, e que nessa missão, *tudo merece consideração*. Para que a cumpra, para que se disponha a tomar esse prumo, a universidade precisa se comprometer com a tarefa da descoberta não apenas do mundo natural, mas também do mundo social, com o reconhecimento radical de que jaz nela uma sempre cambiante ignorância sobre as também sempre cambiantes condições de vida dos povos que habitam o contexto no qual se insere.

A situação brasileira no despontar do século XX era ainda mais extrema: nenhuma universidade, apenas algumas poucas instituições de educação superior (IES), como faculdades isoladas. A própria instituição-universidade era vista aqui com algum desdém, ou ao menos estranhamento, como elemento exógeno, aparentemente arcaico, impermeável à vida cotidiana e incapaz de oferecer alternativas de futuro (LEITE, 2010). Se essa visão se modificaria, especialmente a partir de ímpetus modernistas e

culturais por um lado, desenvolvimentistas e industriais por outro, a manutenção do veio estrangeiro permaneceu como estruturador das orientações universitárias.

Quando, em 1972, voltando do exílio em Londres, Gilberto Gil voltava do exílio e lançava o disco *Expresso 2222*, em que gravou a canção *Oriente*, a situação da universidade latino-americana – e da brasileira, em especial – era bem outra. Muitas universidades já se haviam criado pelo país, e sofriam então uma transformação qualitativa. Era o momento em que se começava a estruturar os cursos de pós-graduação, em tentativa de réplica do modelo norte-americano, notadamente após a Reforma Universitária de 1968 e o Parecer de Newton Sucupira no Conselho Federal de Educação, de 1965, que seria então “do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial”, “a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país” (CURY, 2005, p. 10).

Portanto, não é por acaso que Gilberto Gil questiona sobre “onde vai ser seu curso de pós-graduação”, tendo o horizonte – o oriente – além das fronteiras nacionais. Para estruturar seus mestrados e doutorados, as universidades e o governo do Brasil enviavam seus professores e seus egressos promissores para obterem formação no exterior, muitas vezes com o apoio de fundações estrangeiras. Havia aí também uma dimensão de exílio: na ausência da liberdade democrática, parte significativa da intelectualidade expurgada meio acadêmico nacional – e de outras nações latino-americanas sob o tacão da ditadura – ia para o norte, usando o período de expatriação para dar continuidade a seus estudos. Outros, ainda, rumavam para África, onde ajudaram a colaborar com a estruturação das universidades em países que conquistavam sua independência (GARCIA, 2004).

Naquele momento, impunha-se uma exótica mescla de ufanismo com associação dos interesses pátrios a desígnios forâneos – expressamente, os estadunidenses – na promoção de uma modernização reflexa (RIBEIRO, 1978). A cultura brasileira também se transformava, e a música popular cumpria um papel importante nessa metamorfose. Gilberto Gil fazia parte do tropicalismo, movimento que propunha uma nova dialética cultural na relação nacional-estrangeiro:

A mistura tropicalista notabilizou-se como uma forma *sui generis* de inserção histórica no processo de revisão cultural, que se desenvolvia desde o início dos anos 60. Os temas básicos dessa revisão consistiam na redescoberta do Brasil, volta às origens nacionais, internacionalização da cultura, dependência econômica, consumo e conscientização. Tais preocupações foram responsáveis pelo engajamento de grande parte dos intelectuais e dos artistas brasileiros na causa da construção de um Brasil novo, através de

diversas formas de militância política (FAVARETTO, 2000, p. 28, grifos no original).

O tropicalismo se formava com tendências antropofágicas, proposta nacional modernizante e evolutiva no contato com o estrangeiro:

A teoria e a prática da devoração, pressuposto simbólico da antropofagia, foram erigidas em estratégia básica do trabalho de revisão radical da produção cultural, empreendido pela intelectualidade dos anos 60 e parte significativa de artistas. Frente ao clima de polarizações ideológicas a que a discussão sobre o tema do encontro cultural chegara – oscilando entre a ênfase nas raízes nacionais e na importação cultural –, a ideia de devoração foi rerepresentada como forma de relativização dessas posições. O tropicalismo evidenciou o tema do encontro cultural e o conflito das interpretações, sem apresentar um projeto definido de superação; expôs as indeterminações do país, no nível da história e das linguagens, devorando-as; reinterpretou em termos primitivos os mitos da cultura urbano-industrial, misturando e confundindo seus elementos arcaicos e modernos, explícitos ou recalçados, evidenciando os limites das interpretações em curso (FAVARETTO, 2010, p. 55-56).

Trazer a antropofagia tropicalista para a mesa da universidade na América Latina – e mais especificamente, no Brasil – é retomar a atitude do cosmopolitismo¹ maduro de que falava Martí: enxertar-se com as inovações acadêmicas de todo o mundo, mas mantendo o tronco nacional, enraizado em solo latino-americano. É dizer: fortalecer a como universidade antropofágica, aberta ao mundo, mas ressignificando as tendências globais para a relevância do contexto. Fazer isso é – e sempre foi – uma tarefa e um desafio para essas instituições. Estava presente quando o movimento modernista – que proclamou a antropofagia – lançou-se na década de 1920 e repercutiu na de 1930 (LEITE, 2010). Mas é um exercício especialmente sensível no caso sobre o qual me debruço.

A instituição na qual, para a qual, sobre a qual escrevo essa dissertação – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – comemora, em 2014, 80 anos de existência. A celebração de suas efemérides trouxe, inclusive, uma aula-show de Gilberto Gil. E o ano de criação deste Programa de Pós-Graduação em Educação coincide com o de lançamento da canção Oriente. Nas últimas décadas, a Universidade cresceu para se tornar hoje uma das principais da América Latina. Pela cooperação com outros países, desenvolveu e consolidou seu sistema de pós-graduação. Essa dimensão internacional – agora reconhecida como globalizante – que a alimentou e segue alimentando, porém, coloca também novos desafios.

¹ No século XXI, Santos (2002) propõe uma razão cosmopolita cuja tarefa “não é tanto a de identificar novas totalidades, ou de adotar outros sentidos para a transformação social, como de propor novas formas de pensar essas totalidades e de conceber esses sentidos” (p. 261).

Nesta dissertação, trato de um deles, a participação da UFRGS no Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul (Arcu-Sul). Ao fazê-lo, pretendo investigar as perspectivas que traz a acreditação internacional para uma universidade latino-americana. Tenho presente que a acreditação, ao ter como objetivo a garantia da qualidade, constrói-se sobre a experiência da avaliação institucional,

(...) projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade à medida que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão (LEITE, 2005, p. 33).

Estabelecido e disseminado entre as universidades em escala nacional, ainda que tomando modelos e enfoques variados – mormente associado às perspectivas de regulação e certificação –, esse processo se vai projetando em outras escalas, diante de novas possibilidades e desafios.

A acreditação internacional é uma derivação da complexificação dos processos de avaliação e acreditação, e se constitui como um componente que devem assumir os sistemas de educação no atual contexto da globalização e da sociedade do conhecimento. É um novo paradigma de avaliação da educação, tanto local, regional como global, em um processo não linear que está seguindo diversos caminhos com suas respectivas tensões (RAMA, 2009, p. 294).

Considero então que a constituição de um sistema de acreditação internacional, e a adesão a ele, elementos que se produzem a partir de dinâmicas de grande escala no sistema internacional, como a formação de blocos de países, a exemplo do Mercado Comum do Sul (Mercosul). O fenômeno que exploro está relacionado aos efeitos desses movimentos sobre os efeitos no campo da educação superior. Nesse sentido, está ligado à internacionalização, isto é, “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções ou na oferta da educação superior nos níveis institucional e nacional” (KNIGHT, 2008, p. 21). Dessa maneira, o Arcu-Sul se associa à internacionalização da educação superior quando compreendida como

(...) qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. (...) A internacionalização da Educação Superior é baseada em relações entre nações e suas instituições (MOROSINI, 2006a, p. 97).

Outra concepção estruturante nessa dissertação é que identifico a UFRGS como uma universidade latino-americana. É dizer: está ligada ao contexto maior da educação superior na América Latina, partilhando com as instituições dos países vizinhos-irmãos

as pressões, preocupações e aspirações deste tempo. A UFRGS também tem alguns caracteres que compartilha com as experiências e projetos de universidade latino-americana, a exemplo da participação de estudantes nos colegiados e a interlocução com a sociedade². Por isso, julgo importante fazer uma breve aproximação sobre a universidade latino-americana.

1.1 Aproximações sobre a universidade latino-americana

Ao me aproximar das universidades latino-americanas, julgo necessário sinalizar a reflexão sobre um conceito basilar para esse conjunto: a ideia de América Latina. Compreendo que ela “pertence a uma esfera de matriz colonial de poder que se relaciona com a questão do *conhecimento* e da *subjetividade*, enquanto começava a se definir um novo mapa do mundo e surgia uma nova identidade” (MIGNOLO, 2007, p. 92). Em reapropriação e reconfiguração desde o século XIX, o termo vem sendo empregado com outros vieses políticos. Em especial a partir desta última década, com a ascensão dos governos de esquerda e a liderança brasileira, as transformações econômicas, sociais e políticas concorreram para “criar uma visão de ‘América Latina’ segundo a qual não se reflete desde a vulnerabilidade ou a posição de vítimas, mas se pensa no continente como um lugar de liderança partilhada no qual se trabalha ‘em prol de outra globalização’” (MIGNOLO, 2007, p. 116).

Justifico aqui meu uso do termo “América Latina” por ser corrente na literatura e presente nos estudos sobre educação superior, na geografia e na política internacional, a exemplo da jovem Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac). Reconheço, porém, a limitação do termo, e o emprego alternativo de “América do Sul”, em um sentido ampliado – incluindo não só os países ao sul do Panamá, mas também os do istmo centro-americano, do Caribe e o México – para definir essa região que compartilha tantos caracteres civilizacionais. A limitação a que me refiro é filosófica, epistemológica, uma vez que

“América Latina” foi o nome eleito para denominar a restauração da “civilização” da Europa meridional, católica e latina na América do Sul e, ao

² Esse aspecto, aliás, está plasmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em seu artigo 56, estabelece que “instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 1996).

mesmo tempo, reproduzir as ausências (dos índios e dos africanos) do primeiro período colônia. A história da “América Latina” posterior à independência é a história caleidoscópica da comunhão voluntária ou involuntária das elites locais com a “modernidade”, que entranhou o empobrecimento e a marginalização dos povos indígenas, africanos e mestiços. A “ideia” de América Latina é a triste celebração por parte das elites crioulas de sua inclusão na modernidade, quando em realidade se submergiram cada vez mais na lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2007, p. 81).

A colonialidade que se reproduziu com a subalternização – interna – de parcelas do povo e – externa – dos países em relação às potências ocidentais configurou a região como espaço destinado ao exercício do poder alheio, de modo que

(...) nem todas as novas potencialidades históricas atingiram seu pleno desenvolvimento na América Latina, nem o período histórico, nem a nova existência social no mundo chegaram a ser plenamente modernos. Ambos, enfim, se definiram então e se reproduzem hoje como coloniais/modernos (QUIJANO, 2006, p. 50).

A dominação de uma perspectiva alienante, a princípio eurocêntrica, mas depois também estadunidense

(...) distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira. (...) Em consequência, nossos problemas também não podem ser percebidos senão desse modo distorcido, nem confrontados e resolvidos a não ser também parcial e distorcidamente. Desse modo, a colonialidade do poder faz da América Latina um cenário de des/encontros [sic] entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica (p. 57-58).

A colonialidade do poder, manifesta também na colonialidade do saber, implicou na invisibilidade sociológica “da assombrosa maioria da população da América e sobretudo da América Latina, a respeito da produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento ‘racional’. Logo, de *identidade*” (QUIJANO, 2006, p. 78, grifo no original). Essa invisibilidade, essa verdade deixada de lado, refletiu-se nas estruturas universitárias por muito tempo e, em alguma medida, segue se refletindo. Um movimento de ruptura, porém, produziu-se com o impulso da Reforma Universitária de Córdoba, de 1918³. A partir de então, foram-se desenvolvendo

³ De acordo com Ribeiro (1978), o *Manifesto de Córdoba*, ao expressar o ideário da reforma, chamava a atenção para a responsabilidade social da universidade, que deveria se tornar “mais democrática, mais eficaz e mais atuante quanto à sociedade” (p. 122). Tünnerman Bernheim (1998) lista os postulados da Reforma: autonomia universitária, em seus aspectos políticos, administrativos e financeiros; eleição das autoridades da universidade pela comunidade universitária e participação dos seus segmentos constitutivos em seus organismos de governo; concursos para a seleção de professores; docência livre; frequência livre; gratuidade do ensino; reorganização acadêmica com modernização dos métodos de ensino; assistência social aos estudantes e democratização do ingresso; vinculação com o sistema educacional nacional; extensão universitária e fortalecimento da função social da universidade; e unidade latino-americana.

os componentes do que viria a ser denominado como um modelo latino-americano, ou seja:

concepção de instituição de Educação Superior fundamentada no caráter político da IES, buscando a construção de uma nova ordem social. (...) Tem como pressuposto que a universidade deve estar inserida na comunidade e da reflexão coletiva sobre a realidade social e da busca de caminhos transformadores é que emerge a orientação para a comunidade acadêmica. Seus principais postulados são: a realidade sócio-política consubstanciada em participação no coletivo universitário; a formação do intelectual orgânico como condição para elaborar e preservar o capital cultural coletivo; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos como parte constitutiva da consolidação da hegemonia do coletivo; e a liberdade acadêmica orientada pelo coletivo por opção do professor (MOROSINI, 2006b, p. 227).

Caracterizando-se por sua função social,

Na América Latina, as universidades tiveram um papel único e muito diferente do resto das instituições universitárias do mundo. Além do ensino em nível superior e da pesquisa, tomaram significativas responsabilidades sociais, tais como a formação dos líderes políticos, o desenvolvimento dos debates ideológicos mais inovadores e a promoção da mudança social, guardiãs da tradição e da cultura local, defensoras da criação artística e das humanidades (MOLLIS, 2006, p. 94).

Esse papel assumido durante o século XX foi decisivo para a democratização e a redemocratização das sociedades latino-americanas após o ciclo de ditaduras que se abateu sobre o continente no período entre as décadas de 1960 e 1980, do qual as universidades emergiram com efervescência crítica (LEITE, MOROSINI, 1992). Porém, arrefeceu em sua última década, quando a identidade da universidade se alterou, pendendo na direção de outro modelo:

A ideia de universidade pública latino-americana durante o século XX (fosse de gestão pública ou privada, como são as universidades das igrejas), conotava qualidade científica, relevância social, pertinência e equidade. Diferencia-se da ideia de universidade corporativa do século XXI, que significa fins de lucro, interesses privados, exclusão social e predomínio das ambições dos proprietários (MOLLIS, 2006, p. 98).

Caminhando por esse perigoso desfiladeiro entre promoção do bem público e mercantilização – talvez hoje mais traiçoeiro porquanto mais elusivo –, é importante ter presente que a instituição universitária é parte integrante da sociedade, o que se reflete na “impossibilidade de projetar-se qualquer mudança na universidade a não ser em função da sociedade, com o objetivo de reformá-la para atuar como agente de transformação nacional no sentido mais favorecedor” (RIBEIRO, 1978, p. 83). Assim, são recomendações de Ribeiro (1978) que a universidade, na América Latina, seja

criadora e voltada para a nação, recorrendo sempre que possível à cooperação internacional para potenciar sua função de dominar, cultivar, aplicar e difundir o conhecimento, mas sempre desenvolvendo um projeto próprio para não correr o risco de se modelar conforme desígnios alheios. Segundo o professor,

Compete ainda, às universidades latino-americanas o fomento da criatividade cultural autônoma, como um esforço permanente para plasmar uma imagem nacional mais realista e mais motivadora, que permita erradicar de sua cultura os contextos espúrio de alienação, devidos à dominação colonial e à exploração neocolonial, e que possibilite enfrentar e anular os programas de colonização cultural a que suas populações vêm sendo submetidas (RIBEIRO, 1978, p. 164).

Ainda de acordo com Ribeiro (1978), a universidade deve ter como um de seus princípios reitores a intencionalização política, modificando sua postura acadêmica supostamente neutra e desinteressada para se tornar ativa e participante, crítica dos interesses classistas coniventes com situações de dependência e atraso, analisando os problemas da sociedade e desenvolvendo suas próprias potencialidades como instituições educadoras da nação. Em uma região tão diversa e desigual como a América Latina, importa que entender esse viés político como voltado para a convivência entre diferentes e a participação ativa na pluralidade, tendo como sentido a liberdade e como objetivo é a garantia da vida em seu sentido mais amplo (ARENDRT, 2011).

Isso passa pela garantia da possibilidade dos sujeitos de tomar parte, com isonomia e isegoria⁴, na esfera pública, cuja realidade “conta com a presença simultânea de inúmeros aspectos e perspectivas nos quais o mundo comum se apresenta e para os quais nenhuma medida ou denominador comum pode jamais ser inventado” (ARENDRT, 2007, p. 67). Se o mesmo é verdade para a universidade, como instituição da esfera pública, como averiguar se ela cumpre sua função? Entre outras alternativas, algumas sinalizações podem ser encontradas através da avaliação institucional, como processo participativo (LEITE, 2005), em que se engajam múltiplas visões de mundo. No meio internacional, essa possibilidade pode ser alimentada pela promoção da acreditação internacional, desde que se dê de forma isocrática – ou seja, com equilíbrio e simetria de poderes entre os agentes envolvidos. A partir dessa dinâmica, universidades diferentes

⁴ De acordo com Arendt (2011, p. 49, grifos do original), “*isonomia* não significa que todos são iguais perante a lei, nem que a lei seja igual para todos, mas sim que todos têm o mesmo direito à atividade política; e essa atividade na polis era de preferência uma atividade de conversa mútua”. Em continuidade, a autora entende que “*isonomia* é, antes de mais nada, liberdade de falar e como tal o mesmo que *isegoria*”. Para Leite (2005, p. 110), a democracia estaria fundamentada nos princípios de isonomia, isegoria e isocracia, significando, “respectivamente, a igualdade de direitos perante a lei, igualdade e franqueza no falar e a igualdade no poder”.

de países diversos podem buscar entendimentos partilhados sobre qualidade da educação superior. Nesse caso, aplica-se um princípio próprio da esfera pública, de que

somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna (ARENDRT, 2007, p. 67).

Assim, as universidades latino-americanas seguem frente ao desafio de desempenhar seu papel de adjuvantes da ação política rumo à justiça social, recuperar as verdades negadas da diversidade e de reconstruir as próprias ideias de universidade e de América Latina, restaurando-as de acordo com as identidades de seus povos. O advento da acreditação internacional é uma oportunidade de buscar soluções consensuadas, ou ao menos alternativas dialógicas. Trata-se de um processo que envolve, por um lado, a participação como “processo pedagógico em permanente construção através de sucessivas aprendizagens”, a “propiciar ganhos de experiência no manejo ou na gestão do coletivo, ampliando capacidades de argumentação de cada um e de todos”, ao mesmo tempo que “habilitaria melhor os sujeitos para apreciar a conexão entre a esfera pública e a esfera privada” (LEITE, 2005, p. 77; 82).

Mesmo o coletivo precisa ser articulado, produzido, para que se reconheça e represente como tal. A liga entre os sujeitos pode se formar com a construção de relações de solidariedade, o que é “uma questão política e é também uma questão metodológica”, uma vez que

Criar solidariedade entre aqueles que são diferentes, mas têm, de alguma forma, o mesmo tipo de sonho, implica admitir diferentes entendimentos do perfil do sonho. A questão passa para o terreno da objetividade, não da subjetividade, e a luta inclui algum trabalho no sentido de entender e lidar com estes problemas, em criar estratégias, em trabalhar o respeito pelas diferenças. De qualquer forma, eu penso que, em primeiro lugar, deve-se trabalhar a possibilidade de tornar-se solidário e não de ficar uns contra os outros (FREIRE, 2009, p. 89; 90).

Desse caldo de cultura em que se pode cultivar a acreditação internacional de cursos universitários na América Latina, em um contexto de integração regional e internacionalização da educação superior, derivo o problema e os objetivos que orientam esta dissertação.

1.2 Problema e Objetivos

Exploro nesta dissertação representações sobre a questão emergente da acreditação internacional, que envolve a comunhão por universidades de diferentes países de noções de qualidade de cursos de graduação.

Estabeleço como meu *problema de pesquisa* a seguinte pergunta:

- Que perspectivas a experiência da acreditação internacional de cursos de graduação da UFRGS pelo Sistema Arcu-Sul traz para uma universidade no contexto latino-americano?

Para explorá-lo, estabeleço como *objetivo geral*:

- Evidenciar a experiência da acreditação internacional do Sistema Arcu-Sul na UFRGS, identificando seus efeitos nas perspectivas de uma universidade latino-americana.

Para atendê-lo, enuncio como *objetivos específicos*:

- Apresentar os aspectos históricos da consolidação da acreditação internacional e da constituição do Sistema Arcu-Sul como temática relevante para a universidade latino-americana.
- Expor parâmetros de qualidade de cursos de graduação presentes nos documentos oficiais do Arcu-Sul.
- Identificar representações dos sujeitos sobre a acreditação internacional
- Apontar as perspectivas dos sujeitos sobre os efeitos da acreditação internacional para os cursos e seus egressos.
- Sinalizar os potenciais efeitos do Arcu-Sul no fortalecimento da solidariedade acadêmica no contexto da universidade latino-americana, em consonância com os princípios de cooperação internacional presentes no ideário do Mercosul.

1.3 Justificativa

Eleger a pesquisa sobre a acreditação de cursos da UFRGS pelo Sistema Arcu-Sul como tema da minha dissertação é uma escolha que se liga à minha trajetória acadêmica.

Iniciei meu percurso acadêmico em 2005, ingressando no curso de graduação em Relações Internacionais. O curso me atraía por envolver disciplinas de que gostava muito na escola, como História e Geografia e pelas possibilidades de comunicação e articulação com outras realidades que representava. Mas, acima de tudo, instigava meu interesse por apresentar o potencial transformador das Ciências Humanas e do aprendizado sobre o mundo, suas interpretações e seus desenvolvimentos. De fato, dentre suas disciplinas, aquelas de que mais gostei foram as relacionadas à Política, por tratarem das possibilidades de promover o humano na superação das formas opressivas de relações de poder e nas mudanças rumo a uma democracia que se faça legítima para todos os segmentos da população.

A estrutura do curso estava permeada pela necessidade da crítica, perspectiva relacionada ao próprio contexto em que se encontrava fundado. Criado nos anos de renascimento da Universidade Pública brasileira — e também de ascensão do Brasil entre as demais nações —, o curso de Relações Internacionais de UFRGS me conferiu uma visão preocupada com o papel que nosso país desempenharia no novo cenário internacional. Este papel dependeria em muito do sucesso de seus esforços para fazer vingar a integração regional. Com isto, adquiri uma capacidade analítica ligada à consciência de que era necessário valorizar as visões e as experiências brasileiras e latino-americanas, em especial aquelas que pudessem conduzir a um entendimento comum.

Em 2010, meu último ano na graduação, encontrei a oportunidade de uma Bolsa Trabalho junto à Secretaria de Avaliação Institucional (SAI), experiência que teve para mim um valor inestimável. Aprendi muito sobre o funcionamento do sistema de educação superior brasileiro a partir dos processos internos à Universidade. Ingressei em um momento em que as demandas à SAI se expandiam, no esforço para atender às exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em consolidação. Participei da busca e da elaboração de documentos para os processos regulatórios dos cursos e para a avaliação institucional interna da UFRGS. Contudo, não pude

permanecer como bolsista da SAI, pois minha formatura levava ao fim do meu vínculo como aluno regular da Universidade.

Foi neste momento, porém, que consegui me inserir em atividades de pesquisa, tratando de temas relacionados à Educação. A Professora Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues me convidou para participar de seus projetos, em edital da Secretaria de Educação a Distância. Em 2011, fui bolsista da pesquisa “Avaliação da Educação a Distância em Universidades”, continuando a aprender sobre avaliação institucional. Trabalhando com a Professora Cláudia, aproximei-me do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval), liderado pela Professora Denise Leite. A Professora Denise me convidou para participar da pesquisa “Avaliação e Redes de Colaboração: Inovação e Mudanças nas Teias do Conhecimento”, da qual sigo participando. Envolvido neste projeto, passei a perceber novos aspectos do papel estratégico da Universidade na produção do conhecimento, e da importância da interação entre pesquisadores e instituições para tramá-lo e difundi-lo. Nesse mesmo período, acompanhei a pesquisa da Professora Denise no tema da Acreditação Internacional de Cursos Universitários. Este assunto já havia chamado minha atenção quando atuei na SAI, e tomei conhecimento do Sistema Arcu-Sul. Entendi que este era um tema de grande importância, que merecia ser mais estudado.

Meu crescente interesse pela Educação, e pela Educação Superior, em especial, levou-me a buscar o Mestrado em Educação da UFRGS. Ingressei nele em 2012, na Linha de Pesquisa Universidade: Teoria e Prática, sob a orientação da Professora Maria Elly Herz Genro. Como mestrando, passei a participar da representação estudantil em órgãos colegiados da Universidade como o Conselho do Programa, na Comissão de Pós-Graduação da Educação e da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRGS. Como membro da CPA, estive em contato com o processo de acreditação de cursos pelo Sistema Arcu-Sul ao participar de reuniões com os pares avaliadores. Percebi que, na avaliação dos cursos e da Universidade, estava presente a preocupação com a participação da comunidade acadêmica e com as relações com o contexto local.

Assim, confluem para minha investigação sobre a acreditação internacional minhas experiências formativas nas áreas de Relações Internacionais, Avaliação Institucional e Universidade. Escolher o Arcu-Sul como objeto, dentre outros mecanismos de acreditação existentes, reflete minha orientação para a valorização do espaço civilizacional latino-americano e da zona geopolítica sul-americana. Situar meu

caso e campo de pesquisa na UFRGS me permite refletir e promover a reflexão na instituição de que sou membro-partícipe.

Esta inserção me permite identificar nesta temática fatores que caracterizam sua relevância pública, social e acadêmica.

A acreditação internacional de cursos de graduação pode ser vista no Brasil como uma função pública expressa em leis e estruturas institucionais. Em 9 de dezembro de 2011, o Ministério da Educação (MEC) emitiu sua Portaria nº 1.734, em que atribui conjuntamente ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) e à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) a participação na Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana), responsável pelo Sistema Arcu-Sul (BRASIL, 2011). O Projeto de Lei 4.372, apresentado em 31 de agosto de 2012, que propõe a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (Insaes), elenca a acreditação de cursos e instituições entre suas competências (BRASIL, 2012). No Plano de Gestão da UFRGS para o período 2012-2016, a coordenação de ações inerentes à acreditação de cursos aparece como uma das principais metas na consolidação dos processos de avaliação (UFRGS, 2013a).

O fato do sistema de acreditação que estudo aqui se ter instituído no Mercosul a partir de 2008, como será descrito a seguir, e de ainda se estarem disciplinando seus processos e alcances na União e nas universidades, nos últimos anos, caracteriza outro critério de relevância da pesquisa: novidade e ineditismo do tema. Os estudos sobre o tema são poucos até agora, e eles tendem a apresentar um enfoque macroanalítico. Portanto, ainda se carece de relatos e interpretações sobre a experiência de um processo de acreditação visto de dentro da universidade, por seus sujeitos.

Assim, ao registrar as representações existentes sobre o Sistema Arcu-Sul na UFRGS, busco empreender uma tarefa de preservação da historicidade do fenômeno. Com esta investigação, busco construir uma memória de como um processo que vem ganhando espaço e relevância no campo global da educação superior se fundamentou e começou a operar em uma universidade latino-americana. Tento oferecer subsídios a reflexão sobre o tema dentro da UFRGS e em um contexto acadêmico maior, a partir da apresentação das experiências dos sujeitos envolvidos nestas atividades.

Neste sentido, entendo que a dissertação que ora apresento pode representar uma contribuição ao pensamento dos processos universitários na integração regional. Ela procura apresentar uma perspectiva própria da UFRGS sobre a avaliação externa

internacional, suas características e efeitos. A partir dos dados colhidos, analiso a ecologia que se estabelece entre as diversas representações de qualidade que trazem os documentos de acreditação e aquelas que fazem os sujeitos universitários, articuladas em uma dialética regional-local.

Ainda, permitem-me justificar a pertinência e viabilidade desta dissertação a existência de fontes que sustentarão seu desenvolvimento. Elas são referidas, acionadas e propostas nos capítulos seguintes deste projeto. Ao fazê-lo, rumo da compreensão das dinâmicas globais do campo da educação superior para a averiguação de suas consequências na realidade universitária local. Para investigar as representações que se estabelecem, parto de entendimentos prévios de determinados conceitos, tomando por base as definições presentes na literatura acadêmica ou estabelecidas por disposições governamentais, em suas referências fundamentais. Esses conceitos são resgatados e elaborados nos capítulos seguintes.

Assentando esses aspectos, encerro este capítulo introdutório por apresentar as demais partes dessa dissertação, e faço também algumas observações, *pela simples razão de que tudo merece consideração*.

No segundo capítulo, a seguir *pela rotação da Terra em torno do Sol*, situo a universidade latino-americana perante o desafio da acreditação internacional. Utilizo-me de estudos sobre a realidade que já foram consolidados e me valho das proposições de diferentes autores para expor e interpretar como a acreditação internacional se tornou matéria de discussão para as universidades latino-americanas.

No terceiro capítulo, guiado *pela constelação do Cruzeiro do Sul*, demarco a constituição do Sistema Arcu-Sul no Setor Educacional do Mercosul. Associo informações constantes em fontes primárias, documentos do Mercosul, as sistematizações elaboradas em fontes secundárias, pesquisas recentes realizadas no tema. O objetivo aqui é apresentar um breve histórico do Arcu-Sul, demarcando sua construção como articulação interestatal na estrutura do Mercosul.

No quarto capítulo, motivado *pela curiosidade de ver onde o sol se esconde*, estabeleço perspectivas metodológicas para o estudo do Arcu-Sul na UFRGS. Aponto como estudo o caso, delineando-o pela caracterização da Universidade, expondo aspectos de suas atividades de avaliação institucional, internacionalização e acreditação internacional. Trato da obtenção de dados qualitativos do campo e assinalo as técnicas pelas quais este material foi obtido, bem como o método pelo qual interpreto seus sentidos.

No quinto capítulo, ilustrado *pela constatação de que aranha vive do que tece*, apresento os resultados da pesquisa, isto é, os sentidos e as perspectivas encontradas na Universidade e no Mercosul que se ligam à acreditação pelo Sistema Arcu-Sul. Seguindo três eixos de investigação, indico as representações captadas pela análise de documentos e das falas dos sujeitos entrevistados. Procedo sínteses interpretativas provisórias sobre os conteúdos coletados em cada eixo.

No sexto capítulo, animado *pela continuidade do sonho de Adão*, traço as considerações finais. Indico possíveis conclusões, entendimentos e ignorâncias que emergem dos efeitos entrevistados da acreditação internacional para uma universidade latino-americana. Sigo, nesta seção, dois caminhos de pensamento complementares: um frio, hermenêutico, da interpretação e outro quente, dialético, da crítica (MINAYO, 1998; SANTOS, 2001).

Por fim, incluo nesta dissertação, alguns recursos utilizados na elaboração do trabalho como *apêndices* e, como *anexo*, um documento nacional sobre o Arcu-Sul.

Antes de dar seguimento ao texto, porém, gostaria de fazer alguns esclarecimentos. Recorro frequentemente a citações de obras para embasar este trabalho. Ao inseri-las, procuro preservar os grifos conforme utilizados no original, tentando não interferir sobre a ênfase pretendida pelos autores. Por outro lado, parte significativa da literatura e dos documentos consultados se encontra em língua estrangeira – predominantemente castelhana, mas também inglesa – e, ao transcrevê-las, opto por traduzi-las livremente, para dar maior fluidez ao texto.

Nos dois próximos capítulos, em que busco expor o macrocontexto com base em existente em fontes bibliográficas e documentais, oculto minha voz ao redigir, dando preferência à construção do texto na terceira pessoa. Ao fazê-lo, não busco transmitir ali uma falsa impressão de neutralidade. Antes, tento deixar falar com maior objetividade as ideias que se originam de outras fontes. Trazer à tona as vozes desses autores tem por certo uma dimensão subjetiva, de autoria, uma vez que faço escolhas ao tomá-los como referência e partilhar de suas proposições. Não pretendo, todavia, indicar que minha interpretação de seus escritos seja a mais fiel, imparcial ou apurada – pelo contrário, sabendo-me e os sabendo situados, prefiro deixar ao leitor que exerça sua própria perspectiva. Assim, a partir do quarto capítulo, ao me acercar do microcontexto, onde me vejo presente e atuante, recupero a escrita na primeira pessoa, deixando claras minhas opções metodológicas e minha intervenção sobre os dados para reordená-los e articular seus sentidos.

2. PELA ROTAÇÃO DA TERRA EM TORNO DO SOL: A universidade latino-americana e o desafio da acreditação internacional

Este primeiro capítulo se constrói sobre a revisão bibliográfica, complementada com elementos documentais, para delinear o macrocontexto em que se situa o estudo como um todo. As fontes aqui utilizadas vêm de artigos e capítulos de livros sobre os temas da educação superior, em especial, a avaliação institucional, a internacionalização e a acreditação internacional, além de informes de agências de pesquisa e acreditação e declarações multilaterais. Com base nelas, investiga-se como a acreditação internacional se tornou uma questão hoje presente nas universidades na América Latina, atentando para a influência das dinâmicas de internacionalização sobre essas instituições. Apontam-se, aqui, como contribuições-chave para este fenômeno, a preocupação com a qualidade da educação superior no continente, a necessidade de verificá-la através de procedimentos de avaliação, e de assegurá-la com atos de acreditação, reconhecimento e credenciamento. Apresenta-se, assim, como esses fatores confluíram para um cenário em que os processos de garantia da qualidade passassem a se dar também em nível internacional.

2.1 Universidade, qualidade e dinâmicas transnacionais

A universidade latino-americana encontra no século XXI um contexto bastante diverso daquele em que se desenvolveu sua identidade distintiva, cuja expressão seria um modelo animado pelos princípios da democratização e da transformação social, conforme apontado por Leite e Morosini (1992). Por um lado, segue envolvida com os desafios pertinentes às sociedades em que está instalada, como a ampliação da cobertura e a inclusão de diferentes grupos sociais – o que se testemunha com a retomada do investimento público na educação superior e iniciativas como a criação de universidades indígenas e voltadas para a integração internacional. Por outro, depara-se com um “novo mandato para a educação superior”, conforme designam Gomes, Robertson e Dale (2012). Segundo os autores, este panorama privilegia a competitividade econômica global, tomando a educação como uma aprendizagem continuada, desenvolvida nos moldes de uma indústria de exportação destinada a atender uma economia baseada em conhecimento.

Essa reconfiguração, que atende a interesses situados de empresas, governos e outros grupos de pressão, utiliza como vetores as disposições de instituições internacionais⁵. Envolve redefinir e orientar certos termos, constituindo o que Leite e Genro denunciam como uma neolíngua, a serviço do redesenho capitalista das universidades:

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

Nas sociedades latino-americanas, sociedades em desenvolvimento ou periféricas em relação aos centros de poder hegemônico, a importação de modelos de avaliação institucional de lógica neoliberal, com sua neolíngua adjunta, veio a reforçar valores que deslegitimaram práticas locais cuja matriz era originária de vertentes políticas e técnicas embasadas em princípios de democracia igualitária. Nomeia-se, a propósito, a vertente de avaliação participativa tão cara aos latino-americanos (LEITE; GENRO, 2012, p. 16; 21).

Como se vê, este discurso vem a instaurar e reforçar práticas – avaliação, credenciamento, acreditação, internacionalização, comparação, ranqueamentos. Assim, traz sobre a pele do “novo” a afirmação de velhos princípios gerenciais e concorrenciais. Põe-se a banir, com isso, o “velho”, taxado de ineficiente: o participativo, o democrático, o socializador – componentes de uma inovação genuína. Esta lógica se radica a partir da palavra de ordem “qualidade”, anteposta como norte dos sistemas de educação. O uso ubíquo do termo torna inevitável indagar de qual qualidade se está a falar. Polidori identifica-a como uma transposição da linguagem do meio empresarial, das estratégias de *total quality management*, afirmando que:

(...) é evidente que o grande negócio da qualidade total não iria deixar de lado um mercado tão apetecível como o do ensino superior, o qual tem sido pressionado a utilizar métodos e processos que aumentem a sua eficiência, especificamente quando a necessidade de aumentar o número de alunos não é acompanhada pelo correspondente acréscimo de financiamento público (POLIDORI, 2011, p. 93).

⁵ Entre os exemplos dessas disposições, podem ser citados os “guias de boas práticas” do Banco Mundial, como o documento Aprendendo a ensinar na sociedade do conhecimento (MORENO, 2005), as Diretrizes para o provimento de qualidade na educação superior transfronteiriça da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (OECD, 2005) e a Global Initiative for Quality Assurance Capacity (Giqac), parceria entre o Banco Mundial e a Unesco (UNESCO, 2008), exemplo de como essas orientações do centro se difundem à periferia.

Vê-se então que a qualidade, ao adentrar o discurso universitário, não se põe a serviço de um pensamento propositivo de alternativas que deem conta dos problemas fundamentais dos espaços-tempos em que se encontram as universidades (SANTOS, 2013). Está ligada a ideais gerencialistas, cujos fins norteadores são o lucro e a eficiência do investimento. Trata-se, mais do que promover a melhora das atividades de educação superior, de regular a dotação de verbas de acordo com a qualidade percebida das instituições. Ao se adequar a esses fins, a educação passa a ser entendida como mercadoria. O transplante do conceito não é simples, e, para se completar, é necessário que se criem raízes:

A noção de qualidade depende do utilizador ou do observador e ao se estabelecer um sistema nacional de avaliação, a primeira grande questão consiste em definir os seus objetivos, uma vez que estes podem ser muito diversos e, por vezes, mesmo incompatíveis (POLIDORI, 2011, p. 98).

É possível entender que, para ser contemplada, a qualidade precisa estar associada à avaliação, e aos usos políticos que dela são feitos, possivelmente a predominar aquele “pelo Ministério para obter critérios para a alocação de recursos, para criar informações para o mercado ou para pressionar as universidades a atuarem de uma forma mais eficiente” (POLIDORI, 2011, p. 98).

O desafio de assegurar e reafirmar a qualidade não é surpreendente, mas coerente com este contexto: para considerar uma qualidade, é preciso aferir, e avaliar o que foi aferido. O poder público assume novas prerrogativas, reescrevendo as regras do sistema. Esta nova fase da ação do Estado sobre a educação é captada por Luce e Morosini:

É o Estado Avaliador⁶ – concede liberdade às instituições, fomentando a autonomia de ação e a competitividade de sobrevivência entre as organizações; mas, através de um sistema de avaliação, atua pelo

⁶ O conceito é desenvolvido por Neave (1998, p. 272), para quem “O Estado Avaliador, em contraste com o que havia antes, não se apoia primariamente no procedimento jurídico para ‘guiar’ a educação superior rumo àquilo que percebe ser a necessidade do mercado. Isso não quer dizer que ele se apoia em instrumentos que não são jurídicos. Antes, o Estado Avaliador estabelece o que talvez seja melhor descrito como uma ampla estrutura operacional na qual as funções de definição, implementação, interpretação e verificação são divididas e designadas a diferentes agências e diferentes níveis de tomada de decisão dentro do sistema de educação superior, ao invés de serem concentradas dentro do ministério central”. Segundo o autor, essa estrutura tem três principais elementos: conferência de maior grau de discricionariedade às instituições; incorporação do julgamento por pares aos procedimentos formais de avaliação externa das instituições; e a capacidade de ajustar e elaborar procedimentos e critérios de avaliação adicionais conforme surge a necessidade, o que seria uma característica básica da legislação estruturante. Nessa linha de raciocínio, “o Estado Avaliador reflete uma tentativa de ir além dos modos históricos de avaliação para garantir respostas mais rápidas e precisas das instituições de educação superior ao desenvolver uma instrumentalidade de julgamento altamente elaborada e de mais amplo espectro do que a anteriormente existente” (NEAVE, 1998, p. 282).

(re)credenciamento estatal das instituições e o reconhecimento dos cursos. A pretensa busca da qualidade pressiona todos os níveis do sistema. O governo concede autonomia à instituição, que por sua vez pressiona a sua organização/empresa para a obtenção dos mais altos graus nos indicadores de qualidade, reconhecidos pelo governo – o que lhe conferirá a sobrevivência no sistema, através do reconhecimento dos cursos e da instituição bem como pela captação de um maior número de alunos. A pressão pela qualidade estende-se aos docentes, que devem capacitar-se e apresentar produtividade segundo indicadores claramente determinados, que lhes permita a manutenção do emprego e o aumento de remuneração (LUCE; MOROSINI, 2004, p. 13-14).

Para Villanueva (2008), essa reorientação estatal é conduzida nos anos 1990 em três instâncias combinadas, que se potenciam: o estabelecimento de um novo marco legal para a educação; a criação de organismos de gestão da política universitária, mais especificamente ligados a processos de avaliação e acreditação; e novos critérios para concessão de fundos que financiam a atividade universitária. Na perspectiva do autor, a criação de agências de acreditação e avaliação

(...) constitui um caso paradigmático de como o Estado buscou regular o funcionamento do sistema educativo controlando a “qualidade” da educação oferecida; por outro lado, a criação das agências e a colocação em marcha dos processos de avaliação e acreditação eram uma das principais recomendações dos organismos internacionais. (...)

Na maioria dos casos, entretanto, as políticas de avaliação e acreditação estiveram fortemente orientadas para o problema da qualidade da educação e muito menos propostas a partir do problema da relevância. Sem serem excludentes, o certo é que optar pela qualidade e não pela relevância foi um modo de acentuar a desvinculação que o mundo universitário latino-americano teve em geral como mundo do trabalho e, de maneira mais geral, o escasso diálogo existente entre o planejamento acadêmico e as políticas sociais, econômicas, ou de desenvolvimento do país (VILLANUEVA, 2008, p. 249-250).

Os princípios regentes da universidade ficam assim concatenados por um conjunto de políticas estatais que se apresentam descolados de outros aspectos do desenvolvimento social nacional. Ao mesmo tempo, estão também encadeados em uma lógica sistêmica que transcende fronteiras nacionais. Em uma dialética perigosa – e que, por sê-lo, precisa ser resolvida –, valores cultivados desde fora do espaço educativo do país e canalizados pelos interesses mercantis se entrelaçam com as preocupações legítimas à ação estatal. Tratam estas da garantia da qualidade social, em sentidos hoje reconhecidos no bem viver⁷.

⁷ De acordo com Acosta (2010, p. 9), o conceito de Bem Viver é elaborado a partir da ideia quíchua de *sumak kausay* e representa “uma oportunidade para construir outra sociedade sustentada em uma convivência cidadã em diversidade e harmonia com a Natureza, a partir do reconhecimento dos diversos valores culturais existentes no país e no mundo”. Nessa perspectiva, “pela diversidade de elementos a que estão condicionadas as ações humanas que propiciam o Bem Viver, os bens materiais não são os únicos determinantes. Há outros valores em jogo: o conhecimento, o reconhecimento social e cultural, os códigos

O conflito entre esses projetos leva a uma situação em que:

Dentre os desafios mais específicos, merece destaque também a necessidade de gerir as tensões advindas pela imposição abrupta, sobre um modelo nato, de universidade pública, autônoma e com liberdade acadêmica, de um modelo “novo” de sistema de ensino superior, que admite o interesse empresarial e parâmetros internacionais. Em que pese as forças harmonizadoras e homogeneizadoras da regionalização e da internacionalização, o direito à singularidade de um projeto nacional, com a compreensão da história cultural e da territorialidade, afirma-se na possibilidade de um cenário político-social e educacional redesenhado, no Brasil, ao início do milênio (LUCE; MOROSINI, 2004, p. 18).

A luta pela qualidade da educação superior – incluída sua dimensão de disputa ideológica⁸ – passa a ser entendida não só em contextos nacionais inseridos em um sistema-mundo, mas se amplia transitando entre as diversas unidades deste sistema. A qualidade da educação superior adquire então uma dimensão internacional, ou transnacional. Compreender a dinâmica da sociedade globalizada torna-se um imperativo para garantir um projeto de autonomia nacional para o Brasil e para a América Latina, que reserve espaço para universidades de pensamento autônomo, formadoras de cidadãos emancipados. Incluem-se aí as potencialidades de desenvolvimento de iniciativas regionais como o Sistema Arcu-Sul, que nasce no Cone Sul para ir-se estendendo pelo espaço sul-americano.

Dessa análise, percebe-se que, no embate pela definição da qualidade, incide forte a pressão transnacional para a adequação dos “serviços” da universidade a uma lógica empresarial. Existe também, no entanto, outro tipo de articulação internacional, que também se utiliza dos foros dos organismos internacionais para prosperar. Tratam-se de espaços onde podem ser reconciliados os entendimentos de qualidade e de

de condutas éticas e inclusive espirituais na relação com a sociedade e a Natureza, os valores humanos, a visão de futuro, entre outros” (ACOSTA, 2010, p. 12). Ainda, “o valor básico da economia, em um regime de Bem Viver, é a solidariedade” (ACOSTA, 2010, p. 23). Gudynas (2011, p. 2-3), ao revisar diferentes conceituações de Bem Viver na América do Sul, considera que ele “põe o acento na qualidade de vida, mas não a reduz ao consumo ou à propriedade de bens materiais. Também se questiona o reducionismo de apresentar o desenvolvimento apenas como crescimento econômico e se alerta para sua inviabilidade uma vez que os recursos naturais são limitados e a capacidade dos ecossistemas de lidar com os impactos ambientais também é pequena”.

⁸ Considera-se a perspectiva de Lowy (1991), para quem “em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais de mundo conflituais, contraditórias” (p. 17). Nesse embate, “visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas” (p. 13-14). Para o autor, esses conjuntos poderiam ser de dois tipos, em enfrentamento dialético: “visões ideológicas, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente” (p. 14).

relevância. É o caso das conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Nas duas últimas décadas, foram promovidas pela Unesco duas Conferências Mundiais sobre Educação Superior (CMES), em 1998 e 2009, das quais resultaram Declarações. O processo como um todo foi desencadeado com o lançamento, em 1995, do documento “Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior”. Ocorreram também Conferências Regionais sobre Educação Superior (CRES) – para a América Latina e o Caribe, foram realizadas reuniões em Havana, em 1996, em Cartagena de Índias, em 2008. Analisando o percurso conceitual registrado nos documentos produzidos nessas Conferências, López-Segrera conclui que:

(...) a ênfase passou da avaliação e da qualidade como conceitos abstratos e isolados (1995-1998) para a garantia da qualidade e a acreditação como resultado e como continuação do processo de avaliação para assegurar a qualidade (1998-2003), para finalmente (2008-2009) vincular-se a valores como a relevância, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável (LÓPEZ-SEGRERA, 2012, p. 632-633).

A Declaração da última CMES indica que “ao ampliar o acesso, a educação superior deve tratar de alcançar simultaneamente os objetivos de equidade, relevância e qualidade” (UNESCO, 2009, p. 3). A relevância já havia sido entendida onze anos antes a partir da

(...) adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Isso requer normas éticas, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, fundando as **orientações a longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio ambiente** (UNESCO, 1998, s. p., grifos do original).

Em uma compreensão relacionada, Dias Sobrinho (2008a) desenvolve o conceito para constatar que

A relevância é conquistada efetivamente na participação da instituição educativa, através de seus atores, na vida social, econômica e cultural da sociedade na qual ela se insere, em especial com a população de seu entorno, sem jamais perder a perspectiva de universalidade. (...) o conhecimento tem valor público; é pedagógico e contribui para o desenvolvimento social (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 92).

Por sua vez, a qualidade, que em 1998 era definida apenas em sua associação com a avaliação, em 2009 se conecta aos fins da atividade universitária. No século XXI, o entendimento é que

(...) os critérios de qualidade devem refletir os objetivos globais da educação superior, em particular a meta de cultivar nos alunos o pensamento crítico e independente e a capacidade de aprender ao longo de toda a vida. Tais critérios deveriam estimular a inovação e a diversidade (UNESCO, 2009, p. 4).

A Declaração da primeira CMES traz uma definição menos precisa ou sucinta, imbricada de orientações avaliativas e regulatórias – ainda que destacando a dimensão de protagonismo dos atores universitários.

A qualidade do ensino superior é um conceito pluridimensional que deveria abranger todas suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e bolsas, pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamento e serviços à comunidade e ao mundo universitário. Uma autoavaliação interna e um exame externo realizados com transparência por especialistas independentes, se possível com especialização internacional, são essenciais para a melhora da qualidade. Deveriam ser criadas instâncias nacionais independentes, e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. **Com vistas a considerar a diversidade e evitar a uniformidade, deveria prestar-se a devida atenção às particularidades dos contextos institucional, nacional e internacional.** Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional (UNESCO, 1998, s. p., grifos do original).

Este conceito foi desenvolvido e aprofundado por Dias Sobrinho (2008a) que, em publicação pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (Iesalc) da Unesco, no mesmo ano da segunda CRES do continente, lembrava a necessidade de associar a qualidade à função radical da educação superior:

A formação é a função substantiva da educação. A formação também é um conceito pluridimensional e polissêmico, pois implica perspectivas epistêmicas, éticas, estéticas, econômicas, político-sociais. A qualidade educativa deve estar referida, em última instância, à formação em seu sentido pleno e permanente: intelectual, moral, profissional, social, afetivo e estético. Buscar a qualidade em termos de formação corresponde a tentar lograr o maior desenvolvimento possível dos sujeitos educativos – estudantes e professores – nas múltiplas dimensões da vida humana. A uma universidade orientada para o desenvolvimento dos valores públicos não corresponderia, portanto, dar primazia à ideologia do sucesso individual. A qualidade em educação é social e pública: imprescindível e primordial a todos, é fonte e instrumento do bem-estar comum, não palanque ou motor do individualismo possessivo. A qualidade na educação superior tem que estar claramente referida aos compromissos das instituições com o sentido social dos conhecimentos e da formação, os valores éticos e morais do bem-estar coletivo, a democratização do acesso e da permanência, a justiça social e o desenvolvimento social (DIAS SOBRINHO, 2008a, p. 108).

Em 1998, quando da primeira CMES, já se haviam iniciado diversas reformas universitárias na América Latina, e o binômio qualidade-avaliação, conexo ao ideal da eficiência, foi um de seus marcados princípios orientadores. A forma que o poder público – tornando-se Estado avaliador – encontrou para ordenar a educação superior

latino-americana nos tempos neoliberais foi a acreditação por órgãos públicos. Se a Declaração da CMES ressaltava a importância do respeito às especificidades e da interação internacional, a situação alcançada até a virada do século havia sido a de criação de agências para a regulação de cursos e instituições segundo padrões nacionais mínimos.

2.2 A emergência da acreditação e seus aspectos histórico-conceituais

Lenn (1992, p. [1]) reconhecia que “A década de 1990 começou e provavelmente concluirá com ‘qualidade’ como um tema maior. A aferição e melhora da qualidade, e tentativas de definir e medir qualidade, são questões de grande importância para a educação superior em muitos países”. A observação da autora seguiria válida por outras duas décadas. A partir dos Estados Unidos da América (EUA), mirando o mundo anglófono, a pesquisadora vislumbrava então os movimentos que se formavam, nacional e internacionalmente, para constituir processos de garantia da qualidade da educação superior, ao abrigo e à revelia do Estado. Estabelecia, para tanto, algumas definições:

Para fins deste breve tour global de práticas, garantia da qualidade na educação superior é definida como um processo pelo qual uma instituição é avaliada ao menos em parte por um órgão externo quanto ao nível de qualidade em sua oferta educacional. Na maior parte dos países, este processo é desempenhado pelo governo. Dois ou três países no mundo têm processos não-governamentais, e muitos países não têm nenhum. Elementos comuns dos processos de garantia da qualidade incluíam: padrões educacionais, um processo autocrítico pela instituição, uma aferição externa e uma decisão final que tipicamente é tornada pública. Mesmo com estes elementos comuns, há uma concordância geral de que finalmente a qualidade só pode ser garantida pela própria instituição (LENN, 1992, p. [1]).

Neste momento, internacionalizavam-se práticas e parâmetros desenvolvidos por órgãos como o National Center for Higher Education norte-americano. Nos EUA, de fato, a acreditação surge em fins do século XIX (HARCLEROAD, EATON, 2005), para garantir e promover a melhora da qualidade da educação a partir de padrões como quanto a fatores como corpo docente, currículo, serviços disponíveis aos estudantes, infraestrutura, sustentabilidade financeira e resultados em termos de formação dos estudantes. Segundo o Conselho para a Acreditação da Educação Superior estadunidense (CHEA, do inglês Council for Higher Education Accreditation):

Acreditação é tanto um processo quanto um status. É o processo de examinar faculdades, universidades, instituições e programas para avaliar sua qualidade educacional – sua capacidade de bem servir estudantes e a sociedade. O resultado do processo, havendo sucesso, é a outorga do “status de acreditado”. (...)

O “status de acreditado” significa que os estudantes e o público podem esperar que uma instituição ou um programa façam jus às suas promessas. Significa que seu estudante pode confiar no valor de um grau ou credencial. A acreditação indica que o público pode confiar no valor de uma instituição ou programa (CHEA, 2010, p. 1-2).

Nos EUA, embora a participação em processos de acreditação seja voluntária e as agências acreditadoras tenham caráter não governamental, privado, há uma conexão com o poder público. Para que a acreditação que conferem tenha validade, as agências precisam ser reconhecidas pelo Departamento de Educação do país. Este, por sua vez, só destina verbas às instituições de educação superior acreditadas. Assim, a acreditação faz parte de uma trama em que se busca prover a garantia pública – ainda que por procuração – da qualidade de serviços universitários aos indivíduos, às instituições e ao mercado, criando condições para o fluxo de estudantes e profissionais:

A acreditação também é usada com fins de supervisão estatal, substituindo a avaliação pelo Estado da qualidade de instituições acreditadas (em alguns estados) e em relação a exames de licenciamento de escolas profissionais. As instituições, por sua vez, usam o status de acreditação como meio de determinar se os créditos que os estudantes obtiveram em outro lugar serão aceitos para propósitos de ingresso ou transferência. (A acreditação não é o único critério para tais determinações, mas geralmente tem um papel no processo). Por fim, ser acreditado tem um valor e um benefício público; confirma a famílias, estudantes e empregadores que a instituição cumpre com padrões educacionais mínimos (WELLMAN, 1998).

Estes referenciais passavam então a se reproduzir como parte dos efeitos da globalização sobre a educação superior. Na década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo, impuseram-se na América Latina novas discussões sobre o financiamento das universidades. Nelas, transbordaram alguns aspectos do formato norte-americano, com a diminuição do papel do Estado, recolhido ao papel de avaliador, e a expansão do setor privado. Entre as propostas, encontrava-se condicionar a atribuição de recursos ao desempenho destas em termos de produtividade e eficiência, fosse no nível institucional – o orçamento universitário –, no nível individual – através dos sistemas de *merit pay* –, ou no nível intermediário, de programas e projetos – com os fundos concursáveis. No dizer de Leite (2002), procedeu-se um “redesenho capitalista das universidades”.

Na década seguinte, ao se intensificar a mobilidade acadêmica, surgiriam as questões sobre compatibilidade, qualidade e reconhecimento de estudos no estrangeiro, já visíveis desde o início dos anos 1990. Assim, após uma fase de internacionalização das políticas educativas (BEECH, 2009), projetou-se uma onda de políticas de internacionalização das universidades (KRAWCZYK, 2008), cujos alvares haviam sido cristalizados no relato de Lenn, uma espécie de pré-história da acreditação internacional:

Enquanto a globalização da educação superior se intensifica, há um chamado por melhor comunicação e fluxo de informação entre países. A International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education nasceu em Hong Kong em uma conferência de julho de 1991, com apelo global no tema “Garantia da Qualidade na Educação Superior” (LENN, 1992, p. 21).

Pode-se buscar alguma relevância no local e na data de nascimento desta Rede Internacional de Agências de Garantia da Qualidade na Educação Superior. Hong Kong era ainda um território britânico, bastião da cultura ocidental europeia no extremo oriente. O sudeste asiático já se estabelecia como nova locomotiva da economia mundial, antes que a crise financeira de 1997 viesse a retardar sua ascensão. Eram os exuberantes anos 1990, em que o crescimento econômico no centro capitalista favorecia os discursos de liberalização e do *laissez-faire*. Para Altbach e Knight (2007, p. 301): “Historicamente, agências nacionais de garantia de qualidade não aferiam a qualidade de programas importados e exportados, com notáveis exceções”. Como reza a economia desde os tempos mercantilistas, era preciso proteger o mercado interno e, ao mesmo tempo, produzir um selo que promovesse a exportação do produto nacional, comprovando-o como portador da qualidade referencial. E como o ideário econômico, os preceitos do centro para a educação não tardariam a ecoar na periferia.

Em documento de 1993, o Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda), com apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA) expunha um trabalho que levantava, desde 1990, antecedentes e experiências de acreditação universitária na América Latina. A qualidade era a grande questão, e sua ferramenta principal, a avaliação. Para garantir a qualidade nos diferentes espaços, com suas escalas, nacionais, regionais, internacionais, seria necessário recorrer à acreditação. A acreditação era e segue sendo o fim que rege a avaliação. O controle de qualidade da educação regularia expectativas existentes entre universidade e sociedade, enquanto o mesmo ocorria com relação às expectativas existentes entre sociedade civil e governo.

As universidades, por sua parte, demandam da sociedade, e particularmente do Estado, recursos ingentes cuja utilização adequada deve ser acompanhada, de modo que a fé pública não se veja fraudada em suas expectativas em relação à correspondência dos resultados da ação universitária e as necessidades dos indivíduos e da comunidade (CINDA, 1993, p. 16).

Naquele momento, tratava-se na América Latina de estabelecer ainda uma acreditação a nível nacional. Propunha-se, à época, que os sistemas de educação superior latino-americanos adotassem os abalizados procedimentos do “mundo desenvolvido” que cá viriam a vigorar:

Há amplo consenso, a nível internacional, que o processo de acreditação de uma universidade está integrado por três fases distintas:

1 – O “reconhecimento” ou autorização oficial para iniciar suas atividades acadêmicas.

2 – O “acompanhamento sistemático” durante um período estabelecido legalmente ou de comum acordo, com o fim de verificar sua capacidade para desenvolver seu projeto educativo, a partir do qual se pode outorgar-lhe a plena autonomia. (...)

3 – A “acreditação” propriamente dita, e a conseguinte avaliação acompanha a instituição ao longo de sua vida acadêmica, que inclui como elementos significativos e importantes a coleta, sistematização e difusão da informação que se gera em sua aplicação (...).

A acreditação institucional se baseia, normalmente, na verificação dos resultados do autoestudo ou autoavaliação institucional, feita por um organismo acreditador externo, de acordo com normas estabelecidas, que as universidades incorporadas ao sistema conhecem e aceitam ao tomar parte nele. (...) O status de “instituição acreditada” significa que se verificou que ela tem objetivos educativos apropriados, que dispõe dos recursos necessários para lograr tais objetivos, e que demonstrou ter capacidade, tanto para levá-los a cabo de imediato, como para mantê-los durante um período razoável no futuro (CINDA, 1993, p. 23-24).

A evolução na regulação da educação superior nas últimas duas décadas não se deu apenas no Brasil, mas no espaço maior da América Latina. Quanto aos países do continente, o reconhecimento contemporâneo é de que:

Brasil, México, Argentina, Colômbia e Chile são os países da região que contam com os sistemas de avaliação mais desenvolvidos e consolidados e se constituem como as experiências mais importantes que há que se estudar na região, sem demérito de nenhuma outra, posto que países como Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela se encontram em fase de consolidação de esquemas de acreditação, e realizam esforços para implantar seus sistemas buscando uma identidade própria e sem desconhecer a possibilidade de incorporar experiências exitosas de outro país, tanto da América Latina como de outros (DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, 2012, p. 98).

Contudo, no Brasil, considerado um dos países latino-americanos com um dos mais bem estabelecidos sistemas de avaliação e credenciamento, a incorporação do termo “acreditação” ao léxico universitário brasileiro é recente. O princípio de aprovação de uma instituição ou curso, esteve presente desde a década de 1930, quando

se consolidaram as primeiras universidades nacionais. Estava, porém, ligado ao Estado, e não a uma agência. Assim, durante o Estado Novo, asseverava-se no Decreto-Lei N° 421/1938 que “para que um curso superior se organize e entre a funcionar no país, será necessária autorização prévia do Governo Federal” (BRASIL, 1938, art. 2°). Essa disposição não se alterou com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei N° 4.024/1961 (BRASIL, 1961), ou pela normativa que a sucedeu com a reforma universitária da mesma década, a Lei 5.540/1968 (BRASIL, 1968). Todas as normas previam uma autorização inicial seguida de um reconhecimento a ser concedido com o curso já em funcionamento, segundo apreciação do Conselho Nacional ou Federal de Educação, conforme a organização da época.

Hoje, a regulação dos cursos superiores se dá a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que manteve os termos “autorização” e “reconhecimento” para denominar a validação pública dos cursos pela União, distinguindo-os do “credenciamento”, outorgado aos estabelecimentos educacionais (BRASIL, 1996; 2004). Dessa forma, o vocábulo “acreditação”, ao aparecer em documentos internacionais, era frequentemente adaptado à língua nacional como “credenciamento” – o que foi feito até mesmo na versão em português da Decisão que cria o Sistema Arcu-Sul. Tratava-se, porém, de uma tradução imperfeita, uma vez que cada palavra carrega seu próprio significado, tanto no que diz respeito à participação do Estado no processo, quanto em relação à sua obrigatoriedade.

Portanto, dada a necessidade de maior precisão conceitual, o uso oficial do termo “acreditação” acabou se estabelecendo ao longo da última década. Daí a consideração de tratar-se de uma

(...) palavra que somente agora está sendo introduzida no vocabulário português da educação: certificação pública da “qualidade” de uma instituição, de um curso, de um programa. Em termos legais e burocráticos, acreditar é produzir um documento oficial, isto é, de fé pública, que certifica a qualidade de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos e, de modo especial, garante oficial e publicamente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala nacional e, tendencialmente, internacional (DIAS SOBRINHO, 2008b).

2.3 Acreditação, avaliação e internacionalização

Ao tratar de acreditação na América Latina, cabe uma distinção importante. Na América de língua hispânica se utiliza o vocábulo *acreditación* tanto para se referir à

certificação da qualidade por agências não governamentais quanto para atos regulatórios de chancela pelo Estado avaliador. No léxico brasileiro, os usos dos termos acreditação, de um lado, e autorização, reconhecimento e credenciamento, de outro lado, denotam outras questões. Os últimos são obrigatórios, requisitos legais para que os cursos e instituições entrem e permaneçam em funcionamento e expeçam diplomas com validade nacional (BRASIL, 2007). O vocábulo acreditação tem sido usado em referência a processos voluntários, cujo resultado não é atestado diretamente pelo Estado. Ademais, não há previsão legal, no Brasil, para a atuação de agências acreditadoras não estatais na educação superior em âmbito nacional. Daí que no país a palavra acreditação apareça em um contexto específico, adjetivada – internacional.

Em comum, regulação pública e acreditação supõem processos de avaliação institucional. Para Dias Sobrinho, se avaliação e acreditação remetem ambas a qualidade,

(...) a avaliação protagonizada pelos acadêmicos tem mais claramente uma lógica educativa. Seu objetivo final é a melhora da qualidade. Ela enfatiza o valorativo e a interrogação sobre os significados para a tomada de decisões na perspectiva da superação de problemas e para o melhoramento. Portanto, a avaliação educativa e formativa tem um sentido ético-político: é um compromisso com o cumprimento dos valores públicos da educação. Desta maneira, consiste em um exercício técnico e ético de compromisso frente à sociedade.

A acreditação enfatiza a certificação e o asseguramento da qualidade de instituições, cursos, programas e títulos. Em geral, os processos de acreditação se utilizam da avaliação como etapa prévia de informações e comprovações que levarão às resoluções oficiais. Tem claros propósitos de afirmar as boas práticas e de evitar a proliferação de novas instituições de educação superior que não cumpram com os padrões e critérios de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 21-22).

Pode-se depreender que a acreditação internacional na América Latina, mesmo não sendo procedimento regulatório estatal – uma vez que tem caráter voluntário –, estaria alinhada, em princípio, a um paradigma regulatório, isto é, “opera em procedimentos de centralização e de responsabilização ou prestação de contas, relacionados aos resultados e à comparação entre produtos, como os resultados de exames e sua publicização” (LEITE, 2006b, p. 488). Não obstante, ao requerer a avaliação institucional, pode promover a ação da universidade segundo um paradigma emergente que

orienta uma avaliação que visa produzir conhecimento com referência na prática social e nos sujeitos. Existem tantos conhecimentos quantas práticas sociais existirem, por isto, a avaliação emprega os conhecimentos da ciência juntamente com os saberes dos sujeitos epistêmicos; visa tanto a realidade parcelar quanto a totalidade multidimensional, tanto o local quanto o global.

Ao rupturar com as formas tradicionais de fazer ciência, o paradigma emergente influencia a avaliação buscando na contextualização, no conflito e na contradição paradigmática, a produção de novos conhecimentos sociais (...) (LEITE, 2006a, p. 488).

O regulatório pode então dar lugar ao emergente, caminhando no sentido da emancipação. A avaliação institucional tem mesmo o dever de fazê-lo, se levada a fundo sua proposta, que na legislação brasileira está expressa como “a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos” (BRASIL, 2004). Para que seja plena,

Nesse amplo e participativo processo de reflexão e debate público, os atores da comunidade educativa devem pôr em foco de questionamento os significados e os valores científicos, sociais, éticos, estéticos, etc. dos conteúdos, produtos, atividades, meios, fins e resultados que constituem o cotidiano da realidade concreta de uma instituição. (...) Por isso, a avaliação deve ser um processo global e contar com a participação comprometida de professores, estudantes e técnicos, além de representantes da comunidade externa (DIAS SOBRINHO, 2008c, p. 819-820).

E aqui, os princípios avaliação e as consequências da internacionalização encontram-se na acreditação internacional. Este tipo de acreditação traz outros questionamentos, outros valores e outros representantes da comunidade para dentro da universidade ao pôr em contato acadêmicos de diferentes países. Pode, ainda, trazer outras lógicas – emergentes –, diferentes das do mercado, para a arena da internacionalização. Este tema, aliás, deve estar entre as preocupações da avaliação, ainda mais se se considera que a capacidade da internacionalização “para definir e para concretizar uma agenda autônoma de diplomacia cultural universitária” em instituições que desempenham um “papel de motor do desenvolvimento”, levam-na a ser considerada uma “*quarta missão* da universidade” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 58; 57, grifos no original).

Este reconhecimento atual sobre a importância da internacionalização vem-se desenvolvendo, pelo menos, desde os anos 1990, quando documento da Unesco considerava que

A internacionalização do ensino superior é, antes de mais nada, uma reflexão do caráter universal do aprendizado e da pesquisa. É reforçada pelos procedimentos correntes de integração econômica e política, assim como pela necessidade crescente de entendimento intercultural. (...) A cooperação internacional deve ser baseada, antes de mais nada, na pareceria e na busca coletiva pela qualidade e relevância do ensino superior. As condições de deterioração nas quais os institutos de ensino superior funcionam, particularmente em alguns países em desenvolvimento, requerem

solidariedade internacional. A esse respeito, é importante promover aqueles programas e trocas que possam contribuir para reduzir os desequilíbrios existentes e facilitar o acesso à transferência de conhecimento (UNESCO, 1999, p. 17, grifos no original).

O entusiasmo com a internacionalização, porém, não pode fazer prescindir de cautela quanto aos efeitos perversos da globalização, aqueles que vêm influenciando no “novo mandato da educação superior”. Por isso, autores como Tünnermann Bernheim chama atenção para a necessidade de diferenciar internacionalização e transnacionalização:

Enquanto na internacionalização se propugna, seguindo as diretrizes da Declaração Mundial sobre a Educação Superior, uma cooperação internacional solidária com ênfase na cooperação horizontal, baseada no diálogo intercultural e respeitosa da idiossincrasia e identidade dos países participantes, assim como o desenho de redes interuniversitárias e de espaços acadêmicos ampliados, na transnacionalização se trata de facilitar o estabelecimento em nossos países de filiais de universidades estrangeiras, de uma cooperação dominada ainda por critérios assistenciais, assim como a venda de franquias acadêmicas, a criação e universidades corporativas, auspiciadas pelas grandes empresas transnacionais, os programas multimídias e as universidades virtuais, controladas por universidades e empresas dos países mais desenvolvidos (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p. 314).

Já De Wit adverte para os perigos de um entendimento dicotômico, já que muitas vezes atividades que corroboram as tendências perversas da globalização são executadas sob a bandeira da internacionalização. Igualmente, é difícil discernir a eticidade das intenções dos agentes em suas ações, da mesma forma que é improvável distinguir, no momento dessas ações, os efeitos indiretos que terão seja no fortalecimento da educação superior, seja em sua deterioração. Diante dessa ambiguidade, o autor situa as razões e justificativas para as iniciativas internacionalizantes nos campos econômico, político, acadêmico e social e cultural, defendendo que “estratégias de internacionalização são filtradas e contextualizadas pelo contexto interno específico da universidade, pelo tipo de universidade, e pela maneira como estão nacionalmente inseridas” (DE WIT, 2010, p. 5).

Nesse panorama, Eaton (2009, p. 188) sumariza que, “conforme a educação superior se torna universal e internacional, a acreditação também deve”. Razões frequentes encontradas para demandar uma acreditação internacional, segundo a autora, são as expectativas de que ela possa “sustentar a confiança na qualidade da educação superior”, “encorajar a convergência de expectativas sobre qualidade” e “assegurar que a educação superior em um cenário internacional serve ao bem público” (EATON, 2009, p. 189).

Sobretudo quando se considera que a acreditação internacional existe hoje através de uma constelação de organismos regionais e redes de agências nacionais, vislumbra-se que o advento da acreditação internacional não se produz unicamente por pressões transnacionais forâneas e unilaterais. Decorre também da consecução de objetivos de interesse nacional. Considerando os espaços regionais de concertação, Villanueva observa sua capacidade de reforçar posições locais:

(...) a política regional em educação superior se constrói e se afirma a partir das políticas nacionais neste campo (em especial a partir da cooperação e coordenação entre os Estados-partes) e, ao mesmo tempo, o nível regional reforça e legitima o nível nacional. Não se gera, portanto, uma superposição ou imbricação de políticas entre ambos os níveis; ao contrário, existe uma construção partilhada de políticas de educação superior” (VILLANUEVA, 2012, p. 86).

Nesse sentido, Rama define a acreditação internacional em múltiplas possibilidades:

A acreditação internacional pode ser definida diferenciadamente:

- a) como acreditação por parte de instituições localizadas em outro país distinto ao qual oferecem esse serviço;
- b) como acreditação que tem validade fora dos marcos nacionais onde foram dados;
- c) como concepções e critérios das agências locais que incorporam componentes globais em seus processos de acreditação;
- d) como convergência das agências nacionais sobre critérios comuns e reconhecimento de suas respectivas creditações;
- e) como ação de agências supranacionais que atuam em diversos países (RAMA, 2009, p. 295).

De acordo com o autor, é possível também identificar cinco eixos segundo os quais a acreditação internacional está se conformando na América Latina: a incorporação de estândares internacionais, a partir de recomendações de órgãos multilaterais; a acreditação internacional por agências locais ou redes universitárias, que, por associação, passam a agir para além das fronteiras dos países em que foram criadas; creditações internacionais derivadas de tratados de livre-comércio, baseadas na visão da educação como serviço comercializável em um quadro de liberdade de mercado; marcos legais que permitem a acreditação internacional, autorizando o funcionamento, no espaço nacional, de agências estrangeiras; e creditações internacionais associadas a acordos regionais de integração, pela coordenação de agências locais que preservam o monopólio nacional da regulação (RAMA, 2009). Fenômenos desta última categoria começam a existir no continente ainda em 1998, com o Sistema Centro-Americano de Avaliação e Acreditação da Educação Superior

(Sicevaes) do Conselho Superior Universitário Centro-Americano (Csuca) (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008). Dez anos depois, desde o Mercosul, seria constituído também o Sistema Arcu-Sul.

2.4 Acreditação internacional e o Mercosul

No Mercosul, a acreditação internacional, conexas ao eixo da integração regional, não parte da ação de uma agência supranacional, mas de uma rede intergovernamental. Isto porque se inicia com a proposição de um sistema de uma acreditação internacional organizado pelo bloco desde uma rede de órgãos nacionais. Durante a década de 1990, mesmo sendo recente a criação do Mercosul, em 1991, já se discutia a possibilidade de promover a acreditação em escala internacional.

O pensamento que se desenvolveu desde esse período vem sendo marcado notadamente não apenas pelo praticado pelos *accreditation boards* estadunidenses, mas também pelos encaminhamentos do processo europeu de integração, em especial pelo levado a cabo no campo da educação superior nos marcos do Processo de Bolonha. Daí que, na virada do século, Bello e Mundet, ao buscar alternativas para facilitar a mobilidade acadêmica na América Latina, considerassem as fórmulas europeias como inovadoras, experiências frente às quais as iniciativas no Mercosul poderiam ser pensadas e comparadas, com vistas a novos avanços. Ao revisar possibilidades de reconhecimento de títulos correspondentes a cursos regulados, os autores consideraram que:

Concluindo, do rol de mecanismos assinalados cabe diferenciar os **tradicionais** (revalidação como principal e tabelas de equivalência como secundária) e os **inovadores**, que são basicamente aplicados na Europa, e que se referem à prática profissional (prévia no países de origem, controlada e temporária), e a acreditação da qualidade sobre a qual a experiência internacional é limitada. Não obstante, cabe destacar sobre a mesma o auspicioso avanço que está ocorrendo no Mercosul (...) (BELLO; MUNDET, 2001, p. 17, grifos no original).

Ao pensar o futuro do Mercosul, e ao agir em seu presente contínuo, é prudente considerar a União Europeia, entidade elencada a todo momento como paradigmática nos processos de integração regional. Os desdobramentos europeus dão conta de como os processos de garantia da qualidade na educação superior vêm se consolidando inclusive em matéria legal supranacional, que se traduzem em políticas públicas e

passam a reger a vida acadêmica. Neste sentido, a Declaração de Bolonha, de 1999, foi um marco fundamental. Apoiada na Declaração da Sorbonne, de 1998, ela pôs em marcha a conformação de um Espaço Europeu de Educação Superior, supondo para tanto a existência de um sistema universitário comum e se guiando pela lógica da competitividade, o pensamento conjugado em um passado contínuo:

Devemos mirar em particular o objetivo de aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e eficiência de qualquer civilização pode ser medida pelo apelo que sua cultura tem para outros países. Precisamos assegurar que o sistema de educação superior europeu adquira um grau de atração mundial igual a nossas extraordinárias tradições científica e cultural (UNIÃO EUROPEIA, 1999, [p. 2-3]).

Estes princípios viriam a ser reforçados por uma série de outras declarações, comunicados e estratégias que complementariam e seguem complementando o projeto. De particular interesse para o tema da acreditação é o Comunicado de Bergen, de 2005, em que se sublinha “a importância da cooperação entre agências nacionalmente reconhecidas com uma visão de melhorar o reconhecimento mútuo de decisões de acreditação ou garantia da qualidade” (UNIÃO EUROPEIA, 2005, p. 3). O documento esclarece que os procedimentos serão guiados por padrões e diretrizes propostos pela European Agency for Quality Assurance in Higher Education (Enqa). Esta Associação Europeia para a Garantia da Qualidade na Educação Superior, fundada como uma Rede em 2000, é financiada pela Comissão Europeia, e reúne agências públicas e privadas, sejam elas consórcios interuniversitários ou empreendimentos particulares. Em obra editada pela ENQA, Scheele chama a atenção para o fato de que:

O notável, na Europa, é que apesar da razão dada (na Declaração de Bolonha) para maior harmonização e sinergia, vemos inúmeras iniciativas nacionais nas quais a acreditação:

É definida e percebida de modos diferentes;

É algumas vezes um sistema completo, e outras vezes um adendo a um sistema de avaliação existente;

Abarca todo o sistema de educação superior em alguns casos, e em outros apenas novos cursos;

É algumas vezes construído em torno da instituição, e em outras, em torno do programa. (...)

Mas há também algumas desvantagens potenciais para esta abordagem. Harvey menciona a “concordância dramatúrgica”: a garantia da qualidade se tornará um ritual fixado, de acordo com procedimentos fixados, com a garantia da qualidade parecendo se tornar um fim, ao invés de um meio. Para garantir que haja confiança mútua suficiente, lançaram-se iniciativas para um Registro Mundial de Qualidade. Leeuw indica corretamente que isto mantém o ritual estabelecido intacto: este padrão mundial não é suficiente (SCHEELE, 2004, p. 20).

Se estas tendências já fazem clamar por uma correção de rota na Europa, às universidades do Mercosul é preciso atentar para não cometer os mesmos erros. À gestão (supra)estatal, é essencial o cuidado de que as agências que conduzem o processos de acreditação tenham por guia o princípio da qualidade social e do interesse público: a capacidade, a forma e o grau de contribuição de uma instituição e de seus cursos para com a sociedade, através da formação de bons profissionais – conscientes, reflexivos, responsáveis e competentes. Desprovida deste espírito cívico, a acreditação pode ser capturada por interesses privados e passar a ser desempenhada como uma rotina oca, uma mera distinção mercadológica. Altbach e Knight advertem que isto já está acontecendo, e que estes caracteres perversos podem ser inflados por forças que são liberadas e que moldam a globalização:

Forças de mercado ampliam a importância do perfil e da reputação de provedores e seus cursos. Instituições fazem grandes investimentos em campanhas de marketing e branding para ganhar reconhecimento e para aumentar as matrículas. A acreditação, parte dessas campanhas, assegura possíveis estudantes quanto ao alto status de seus programas. O processo de acreditação está se tornando internacionalizado e comercializado. (...)

Mas algumas dessas redes e organizações podem não oferecer aferições objetivas e podem estar mais interessadas em concorrer por “estrelinhas” de acreditação do que em melhorar a qualidade. Um desdobramento relacionado e mais preocupante é o crescimento de fábricas de acreditação ilegítimas e não reconhecidas que “vendem” acreditação sem nenhuma aferição independente. (...)

Muitas instituições de educação superior têm processos de garantia da qualidade adequados para uso doméstico. Mas estes processos não cobrem os desafios inerentes ao trabalho transcultural, em um ambiente regulatório estrangeiro e, potencialmente, com um parceiro estrangeiro. Estes desafios incluem requisitos de ingresso acadêmico, procedimentos de exame e aferição de estudantes, carga de trabalho do corpo docente, modos de entrega, adaptação curricular, asseguramento do ensino de qualidade, apoio acadêmico e sociocultural a estudantes e atribuição de título e níveis (ALTBACH; KNIGHT, 2007, p. 301-302).

Desta forma, vemos que certos processos de garantia da qualidade desenvolvidos para a educação superior de um país não necessariamente serão úteis para outra nação, ou para a educação internacional. Igualmente, pode-se questionar se padrões para a educação internacional, ou para a integração pela educação, válidos em uma região do mundo, podem ser transpostos a outra. Maior do que uma avaliação equivocada, há o perigo – talvez decorrente – da uniformização de currículos, fomentado pela tentação de eleger certos estândares como ideais universais para a educação superior. Por isso, Bello e Mundet adotam uma posição crítica quanto a certas opções de compatibilização entre os sistemas universitários de diferentes países:

Tarefa muito mais árdua é a de tender à estandardização dos sistemas que os tornem compatíveis, mediante a geração de títulos com perfis, competências e alcances similares, com base em conteúdos básicos comuns, processos de ensino parecidos, processos de acreditação sobre estândares comuns e fundamentalmente com requisitos e exigências mínimas de qualidade. Destacamos uma vez mais a forma em que se complexificaram os sistemas universitários em geral e em particular, ao ponto que essa estandardização é difícil mesmo rumo ao interior dos próprios sistemas locais. Por outro lado, é muito discutível se uma estandardização desse tipo seria conveniente, ou atentaria contra a necessária transformação, atualização e inovação do setor de educação superior. De qualquer forma, é possível e conveniente lograr um mínimo de estandardização sobre aspectos gerais, sobre a base de aplicar experiências exitosas. (...)

Reconheceu-se internacionalmente a importância que reveste como elemento facilitador do reconhecimento de estudos e, com isso, a mobilidade de estudantes e egressos, o fato de que a instituição, e especialmente os planos de estudo, tenham se submetido a processos de acreditação, por agências reconhecidas, conforme estândares de qualidade comprováveis. Estes processos, quando são sérios e gozam de prestígio internacional, geram uma confiabilidade na qualidade dos estudos realizados que facilita um reconhecimento mais ou menos automático dos mesmos. Ainda, os próprios mecanismos de acreditação e seus procedimentos geram necessariamente uma informação maior que a usual, que também tende a facilitar a avaliação dos estudos por parte da instituição deve outorgar o reconhecimento (BELLO; MUNDET, 2001, p. 8).

As afirmações dos autores reforçam a posição de que uma padronização global é insuficiente. A prova cabal de qualquer forma de “sintonização” está na capacidade dos resultados de atender às demandas locais. À América Latina, portanto, não interessa um processo de garantia da qualidade europeu, mas uma universidade com uma qualidade formativa latino-americana. Há que se distinguir entre fontes e formas para que a universidade possa buscar inspiração alhures sem se deixar comandar por interesses alheios aos do espaço político-pedagógico que tem por missão atender.

De um lado, estas forças podem ser de ordem econômica e empresarial, ligadas à ambição da oferta de educação superior em sua forma mais barata e lucrativa, com o “empacotamento” e exportação de currículos que não atendem sequer às necessidades de formação profissional dos estudantes. Este fenômeno é denunciado na Declaração da CRES de Cartagena de las Indias, ao apontar que “a educação ofertada por provedores transnacionais, isenta de controle e orientação por parte dos Estados nacionais, favorece uma educação descontextualizada na qual os princípios de relevância e equidade ficam deslocados” (IESALC, 2008, p. 13).

De outro, podem ter motivações geopolíticas e visar a uma divisão internacional do trabalho – acadêmico-científico ou não – em que se deterioram constantemente os termos de troca da periferia ante o centro. Aqui segue o alerta da CRES de que a prática

da educação transnacional como exploração “amplia a exclusão social, fomenta a desigualdade e consolida o subdesenvolvimento” (IESALC, 2008, p. 13) e de que

A Educação Superior tem um papel imprescindível na superação das discrepâncias científicas e tecnológicas atuais em relação a países mais desenvolvidos e no interior da Região. Tais distorções ameaçam a perpetuação das situações de subordinação e pobreza em nossos países (IESALC, 2008, p. 19).

A interação entre as escalas globalizante e local é ressaltada por Guerra, que inscreve a acreditação internacional da educação superior no Mercosul nos imperativos da integração regional:

Com o propósito de promover o fortalecimento de redes de integração, cooperação e acreditação e avaliação universitária regional, surgem novas organizações, e as que já existem passam a incluir o tema da acreditação e avaliação em suas agendas. Com iniciativas ainda isoladas, instalam-se redes regionais de Agências de Acreditação e Avaliação da Educação Superior, iniciando um processo de integração fronteiriço entre os países da América Latina, com o propósito de formar uma verdadeira sociedade latina do conhecimento. Esse processo avança entre os países que já possuem integração comercial, como ocorre, por exemplo, com Mercosul e Caricom (GUERRA, 2010, p. 53).

O Mercosul organiza, dessa maneira, seu espaço internacional de acreditação, onde há coordenação e partilha das expectativas de qualidade. Ao se tomar a tipologia de espaços de acreditação internacional desenvolvida por Eaton (2009), é possível identificar os caracteres do Sistema Arcu-Sul em dois de seus modelos⁹: o internacional e o regional.

Em um modelo internacional, organizações multinacionais comprometidas com uma abordagem uniforme da qualidade acadêmica podem conduzir o espaço de acreditação internacional. Responsabilidade e autoridade seriam investidas em um nível internacional, caracterizando-se o comprometimento com um conjunto único de padrões internacionais de acreditação e uma lista única de IES acreditadas. Os padrões se sobreporiam a julgamentos nacionais, regionais ou institucionais sobre qualidade. (...)

Em um modelo regional, acordos voluntários entre agências de acreditação ou de garantia da qualidade conduziram o espaço internacional de acreditação. Estes acordos talvez se baseariam na proximidade geográfica. Algum tipo de órgão coordenador também seria necessário aqui (EATON, 2009, p. 189; 190).

O Arcu-Sul apresenta elementos do modelo internacional: organiza-se a partir de uma organização internacional – o Mercosul; gere o processo de forma

⁹ Os demais modelos seriam: o de base nacional, baseado primariamente em acordos bilaterais; o institucional, liderado pelas IES, compondo redes sem necessariamente envolver o Estado; e o de mercado, estruturado por acordos comerciais como o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) (EATON, 2009).

internacionalizada; propõe a existência de documentos – a serem regularmente revisados – com critérios internacionais que, pretende-se, sejam superiores aplicados ao nível nacional; e mantém um registro único dos cursos acreditados. Porém, aproxima-se mais do modelo regional, já que seu funcionamento internacional se dá a partir da articulação entre agências nacionais de acreditação, coordenadas em rede. Por fim, todo o processo se dá no seio de uma iniciativa de integração internacional.

Esses modelos são propostos considerando que, no curto prazo, uma discussão sobre critérios de qualidade deve ser encaminhada pelas agências do espaço de acreditação. Para ela,

Ainda não há uma linguagem comum de acreditação e garantia da qualidade. Precisamos de acordo nos termos e conceitos básicos.

Há bastante discussão sobre as três características¹⁰ desejadas para um espaço de acreditação internacional. Contudo, é necessário desenvolver um consenso mais formal de que essas características constituem o fundamento dos valores deste espaço.

O espaço internacional de acreditação ainda não é uma comunidade autoconsciente ou plenamente constituída, algo que seja reconhecível e encoraje um senso de identidade entre os principais atores.

Os “principais temas atuais” que precisam ser tratados no espaço de acreditação internacional mudarão com o tempo. Precisamos de mecanismos para focar na mudança, que identifiquem e ajam em temas emergentes (EATON, 2009, p. 190).

Como o Mercosul vem tentando construir este espaço de acreditação internacional por via de instalação de uma rede regional de acreditação de cursos universitários, em conexão a um objetivo mais amplo de estabelecer um espaço regional de educação superior é o objeto do próximo capítulo.

¹⁰ Retomando, as três expectativas de que fala Eaton (2009) são as de que a acreditação internacional possa promover: a confiança na qualidade da educação superior; a convergência de perspectivas sobre qualidade; e o serviço da educação superior ao bem público no cenário internacional.

3. PELA CONSTELAÇÃO DO CRUZEIRO DO SUL: A constituição do Sistema Arcu-Sul no Setor Educacional do Mercosul

Este segundo capítulo toma referências bibliográficas e traz dados documentais para focalizar, dentro do macrocontexto, o objeto do estudo: um sistema de acreditação internacional de cursos construído a partir da América Latina. Para tanto, utiliza-se de normativas e estudos do Mercosul, bem como de capítulos de livros e artigos e trabalhos científicos. Narra como um processo de integração internacional nascido no Cone Sul, voltado inicialmente para a área econômica, produziu movimentos também no campo educacional. Mostra como estes movimentos serviram para criar espaços de diálogo em que foi apropriada a discussão sobre a acreditação de cursos universitários e as iniciativas que deles emergiram. Descreve o Sistema Arcu-Sul e as estruturas que o balizam. Apresenta as primeiras reações à implantação do Sistema e lança alguns questionamentos que a integração internacional desperta na universidade.

3.1 O Setor Educacional do Mercosul e a acreditação internacional

O Mercado Comum do Sul (Mercosul) foi criado mediante o Tratado de Assunção, assinado em 1991 por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O Tratado explicita o desejo de marcar “um novo avanço no esforço tendente ao desenvolvimento progressivo da integração da América Latina” através de “sua vontade política de deixar estabelecidas as bases para uma união cada vez mais estreita entre seus povos” (MERCOSUL, 1991a). Da forma como foi concebido, o processo de desenvolvimento do bloco parte do viés comercial para então buscar uma integração mais profunda:

(...) o Mercosul – ao ser esboçado pelo Tratado de Assunção – mescla três distintas situações de aproximação econômica entre países, segundo a teoria da integração. Em primeiro lugar, refere-se à construção de uma Zona de Livre Comércio (ZLC) na região, tal como indica a eliminação de tarifas alfandegárias e não-alfandegárias. Em um segundo momento, ambiciona sustentar uma política comercial unificada, com relação a outros países, estabelecendo uma Tarifa Externa Comum (TEC), o que caracteriza uma União Aduaneira. Finalmente, objetiva alcançar o patamar superior e derradeiro, da formação de todo o Mercado Comum, com a livre circulação dos bens, do capital, do trabalho e do conhecimento (SEITENFUS, 2005, p. 292).

Na interpretação de Cervo (2008), é possível organizar a história do Mercosul em três fases: uma embrionária e produtiva, indo de 1986 a 1991, marcada pela convergência no Cone Sul e culminando com a instituição do bloco; outra liberal e comercialista, entre 1991 e 2002, em que a integração foi conduzida basicamente pela via econômica, com foco na expansão de mercados; e, por fim, o período após 2003, caracterizado pela maturação da interdependência. Faria e Barão reforçam esta perspectiva ao analisar o desenvolvimento institucional do Mercosul:

A análise quantitativa indica que o Mercosul ampliou sua institucionalidade em termos burocráticos, de políticas e atitudinais. Qualitativamente, encontramos diferenças importantes nos períodos anterior e posterior a 2003, sobressaindo-se o enfoque político-social das instituições criadas no segundo período (FARIA; BARÃO, 2012, p. 88).

De sua parte, Cervo atribui estes esforços à necessidade de superação das situações internas dos Estados-membros e de acompanhamento de movimentos externos, em um ciclo de recuperação dos efeitos danosos da era neoliberal que se abateu sobre a América Latina. Conforme o autor:

A evolução do Mercosul para a maturidade ocorre no início do século XXI e inclui (...): consolidação institucional e jurídica; consolidação das relações intrazonais; ampliação para a América do Sul; enfim, relações com outros blocos e países. O período coincide com a tendência de declínio da globalização de base ideológica¹¹ – prevalência do mercado e enfraquecimento do Estado – e de propulsão norte-americana, porém coincide com outras tendências, como a ascensão dos países emergentes ao protagonismo internacional, o enfraquecimento do multilateralismo em todas as dimensões de seu ordenamento, o retorno a soluções nacionais para os desafios do crescimento econômico, enfim, um período de reforço do Estado e enfraquecimento dos blocos (CERVO, 2008, p. 166-167).

Não obstante o caráter eminentemente econômico do bloco e o fato de sua institucionalidade ter seu maior aprofundamento a partir do século XXI, é possível averiguar a presença da temática da educação desde a gênese do Mercosul. Em seu primeiro ano, seus Estados-partes firmaram, através de seus ministros da Educação, um Protocolo de Intenções acerca de sua atuação na área educacional. Considerando o espírito de Assunção, sugeriu-se a criação de um subgrupo de trabalho no campo. O Conselho do Mercado Comum (CMC), órgão superior do Mercosul, instituiu então a Reunião de Ministros de Educação (RME) de seus países-membros como instância

¹¹ Complementando o exposto pelo autor, pode-se ressaltar que a dimensão ideológica da globalização que declina, nesse aspecto, é a da ideologia liberal-produtivista. De outro modo, pode-se dizer, com Löwy (1991), que esta nova fase da globalização possibilita e exacerba outras dimensões ideológicas, inclusive de interação entre diferentes visões de mundo, que podem se contrapor ou complementar. Isso pode se dar tanto com as ideologias dominantes, em perspectiva de conservação, como com as utopias das classes subalternas, em perspectivas de solidariedade na ruptura com o modelo hegemônico.

responsável pela coordenação das políticas educacionais da região (MERCOSUL, 1991b). A partir da RME, desenvolveu-se o Setor Educacional do Mercosul (SEM), cuja formação decorreu da conscientização, pelos Estados-membros, da importância da educação para o desenvolvimento regional em todas as suas dimensões (ANDRÉS, 2010).

Em 2001, o CMC aprovou uma mudança na estrutura do SEM (MERCOSUL, 2001). A RME permaneceu como instância máxima, encarregada das estratégias gerais de trabalho. O Comitê Coordenador Regional (CCR) é seu órgão consultivo, composto por membros técnicos e políticos dos Estados-membros e encarregado de propor que as políticas de integração e cooperação na educação. Também está a cargo deste órgão coordenar o desenvolvimento de projetos e atividades. O CCR, por sua vez, tem como instâncias subsidiárias as Comissões Regionais Coordenadoras de Área (CRCA), a quem compete planejar e implementar cursos de ação, bem como propor a criação de instâncias de trabalho para o melhor desenvolvimento das suas funções. Elas também analisam, avaliam, gerem e executam projetos. Nestas atividades, contam com o apoio de comitês ad hoc, grupos de trabalho e grupos gestores de projetos. Além da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior (CRCES), existem as encarregadas da Educação Básica (CRCEB), da Educação Tecnológica (CRCET) e da Formação Docente (CRCFD).

Os principais objetivos estabelecidos pelo SEM estariam voltados para o desenvolvimento e a modernização das sociedades da região e passariam pela proposição de metas comuns e mecanismos de avaliação (SANTOS, 2010). Assim, lançou-se um Plano Estratégico para o período 2001-2005, estabelecendo para a CRCES metas em torno de três blocos temáticos: acreditação, mobilidade e cooperação institucional. Estas linhas de ação e as de outras Comissões foram organizadas em um plano quinquenal que traçava como missão do SEM a construção de

um espaço educativo comum, estimulando a formação da consciência cidadão para a integração, a mobilidade e o intercâmbios com o objetivo de obter uma educação de qualidade para todos, com atenção especial para os setores mais vulneráveis em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (MERCOSUL, 2001, p. 9).

O documento de 2001 seguiu-se a outros planos plurianuais do SEM, propostos na década anterior. Com a primeira RME, foi estabelecido um Plano Trienal para o SEM, a ser posto em prática de 1992 e 1994, que foi posteriormente prorrogado até

1998. Neste período, no campo da educação superior, foram firmados dois Protocolos de Integração Educacional, assinados em 1995, um para o Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Países Membros do Mercosul e outro para a Formação de Recursos Humanos no Nível da Pós-Graduação entre os Países Membros do Mercosul. Já em 1997, constituiu-se um Grupo de Trabalho de Especialistas em Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (GTEAE), responsável por projetar um sistema de acreditação de instituições e carreiras, ou programas de estudo.

O Plano Trienal 1998-2000 trouxe um aprofundamento teórico da atuação do SEM em busca da integração e da qualidade da educação. Seus Termos de Referência estabeleceram como princípios orientadores a integração regional e o respeito à diversidade, compromisso democrático e educação de qualidade para todos. Foram considerados eixos prioritários o desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração, e a promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação. Neste planejamento, fazia-se presente o entendimento de que a internacionalização das economias nacionais não traria naturalmente o desenvolvimento. Pelo contrário, a concorrência imposta pela globalização fazia com que países como os do Mercosul pudessem contar cada vez menos com fatores como mão de obra barata e recursos naturais abundantes para fiar seu crescimento econômico. Com a necessidade de melhorar os métodos de produção, relevavam-se a qualidade dos recursos humanos, o conhecimento, a ciência e a tecnologia. Mais importantes se tornavam, portanto, os instrumentos de integração educacional para potencializar a integração e a projeção do bloco (ANDRÉS, 2010).

Com isso, dos trabalhos do GTEAE, respaldados pela RME, emergiu um Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário nos Países do Mercosul (Mexa). Em 1998, os ministros da Educação firmaram um Memorando de Entendimento com vistas a um sistema experimental e voluntário de credenciamento de cursos superiores de graduação (MERCOSUL, 1998). A ele seguiram-se, em 1999, os Procedimentos e Diretrizes de Operação do Mexa, inicialmente restritos às áreas de Agronomia, Engenharia e Medicina, e as primeiras convocatórias foram lançadas em 2003 (BIZZOZZERO, 2007). Com a experiência do Mexa, foi-se desenvolvendo o pensamento relativo à acreditação no Mercosul:

A acreditação defendida para a educação superior tinha como objetivo concretizar um sistema de acreditação de cursos como mecanismo de reconhecimento de títulos de graduação. Ter esse mecanismo de reconhecimento de títulos de graduação facilitaria a mobilidade regional, tanto entre estudantes de graduação, pensando em universidades de diferentes países com seus respectivos cursos acreditados, com em estudantes de pós-graduação, que teriam maiores possibilidades e disponibilidade para continuar seus estudos ao ter como base um título de curso acreditado ao nível do Mercosul.

Além da necessária relação entre acreditação e mobilidade estudantil tanto de graduação quanto de pós-graduação, um sistema de acreditação regional incorpora outras lógicas de funcionamento a partir de instâncias de avaliação permanentes, o que propulsiona a elevação dos níveis de qualidade nas Universidades dos distintos países e possibilita a construção de um caminho de convergência na qualidade da educação superior (BIZZOZZERO, 2007, p. 16-17).

Segundo o entendimento do bloco, o Mexa teve os impactos positivos de fortalecer a cultura de avaliação nos países participantes e estimular a melhoria da qualidade do ensino. Com isso, propuseram-se ações para a criação e a aprovação de um mecanismo permanente que permitisse o reconhecimento mútuo dos títulos universitários na região (ESPINOZA, GONZÁLEZ, CASTILLO, 2008). Por isso, o Plano Estratégico de 2001-2005, ao destacar a missão do SEM em formar um espaço educativo comum para a região, trouxe a acreditação como bloco temático. Em consonância com o relatado por Bizzozzero (2007), o plano propunha que:

Um sistema de acreditação de cursos como mecanismo de reconhecimento de títulos de graduação facilitará a mobilidade na região, estimulará os processos de avaliação como fim de elevar a qualidade educativa e favorecerá a comparabilidade dos processos de formação em termos de qualidade acadêmica (MERCOSUL, 2001, p. 17).

Entre as metas, constavam pôr em funcionamento o Mexa, ampliar sua aplicação a outros cursos e aprovar um Acordo de Acreditação de Cursos de Graduação. Apesar da crise econômica que se abateu sobre os países-membros na época, houve avanços. O Mexa se desenvolveu, impulsionado em 2002 pelas Reuniões das Agências Nacionais de Acreditação, ou órgãos equivalentes, não apenas dos membros plenos do bloco – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai – como também de seus membros associados – Bolívia e Chile (SANTOS, 2010). Em 2004, a partir da acreditação dos primeiros cursos na área de Agronomia, deu-se início ao Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (Marca)¹².

¹² Conforme informa sua página – disponível em <http://programamarca.siu.edu.ar/acerca_portugues.php> –, o Marca “é o primeiro programa de mobilidade de estudantes de graduação promovido pelos governos através do Setor Educacional do Mercosul. Participam do programa os países membros e associados do bloco incentivando a integração regional. A mobilidade se realiza entre os países do Mercosul e se desenvolve através de períodos letivos

No quinquênio seguinte, avaliação e acreditação seguiram sendo tópicos críticos, bem como ganha relevância o caráter da educação como bem público. Além da previsão de diversas ações voltadas ao reconhecimento e ao credenciamento do ensino superior, o Plano Estratégico 2006-2010 trouxe a iniciativa de colocar em operação redes de pesquisadores da região e estabelecer redes e programas de cooperação entre universidades. A segunda RME de 2006 propôs a criação do Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul (Eres) (MERCOSUL, 2006a). Em resolução da mesma Reunião, estabeleceu-se como meta do Eres “lecionar e pesquisar temas voltados para a integração regional”, desde “*campi* universitários instalados nos diversos Estados Partes e associados ou programas de outras Universidades, Faculdades e departamentos dos Estados Partes e associados”, sendo “constituído com base na mobilidade de professores, estudantes e pesquisadores. Para tanto, serão devidamente incorporados os avanços logrados nas iniciativas Mexa e Marca do Setor Educacional do Mercosul” (MERCOSUL, 2006b, Art. 3º, § 1, 2 e 5).

No mesmo ano, em uma reunião envolvendo CRCES e agências nacionais de acreditação (ANAs) de Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile para avaliação do desempenho do Mexa, “acordou-se avançar em uma proposta para o projeto do mecanismo permanente de acreditação do Mercosul” (MERCOSUL, 2006c). Dessa forma, em 2007, a RME aprovou o Memorando de entendimento sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos universitários para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica das respectivas titulações no Mercosul e Estados Associados (MERCOSUL, 2007). Em 2008, com o “Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados associados”, deu-se origem então ao Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul – Arcu-Sul (Mercosul, 2008a). Estavam então envolvidos quatro países-membros do Mercosul Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai; e dois Estados associados, Bolívia e Chile. O Arcu-Sul agregou em seu escopo as carreiras de Arquitetura, Enfermagem, Odontologia e Veterinária àquelas já avaliadas pelo Mexa – Agronomia, Engenharia e Medicina.

regulares de um semestre acadêmico”, entre os cursos acreditados inicialmente pelo Mexa e posteriormente pelo Arcu-Sul.

3.2 Sistema Arcu-Sul: estrutura e funcionamento

Para a condução das atividades, foi institucionalizada uma Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana), subordinada à CRCES. O conjunto das disposições relativas ao Arcu-Sul e à Rana estão dadas na Decisão do CMC 17/08. À Rede, cabe conduzir os processos necessários ao funcionamento do Sistema Arcu-Sul, em adscrição aos organismos responsáveis pela acreditação ou credenciamento de instituições e carreiras nos países participantes. Dá-se, assim, continuidade aos trabalhos iniciados com o Mexa, conforme descreve Guerra:

O Sistema Arcu-Sul atende a um fluxograma baseado nas experiências do MEXA. Cada passo configura-se como uma etapa fundamental para o processo de Acreditação que se constitui desde a convocatória até a etapa dos pareceres finais. Destaca-se que a participação no processo de Acreditação do Sistema Arcu-Sul é voluntária; as instituições de ensino superior que desejam participar do processo devem atender aos editais de chamada emitidos pela respectiva agência nacional de Acreditação de seu país. Ainda, as IES devem atender as diretrizes para Acreditação fixadas no Manual do Sistema Arcu-Sul (GUERRA, 2010, p. 70).

O Manual do Sistema Arcu-Sul dispõe que cada acreditação vigorará por seis anos e prevê ainda a incorporação gradual de novos cursos. Embora trate de uma acreditação acadêmica e não profissional, sua ênfase é nas áreas que requerem graduação – e normalmente um registro de certificação – para o exercício laboral. É importante ressaltar, a esse respeito, que ao egresso do curso acreditado não é garantida a habilitação automática para a atuação profissional nos países-membros do sistema.

Dos princípios gerais do Sistema, cabe ainda destacar sua concepção de acreditação, sua relação com ordenamentos previamente estabelecidos e sua interpretação da qualidade que deve ser garantida por uma acreditação internacional:

A acreditação é o resultado do processo de avaliação, mediante o qual se certifica a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, estabelecendo que satisfazem o perfil do egresso e os critérios de qualidade previamente aprovados a nível regional para cada titulação.

O Sistema será gerido no âmbito do Setor Educacional do Mercosul, respeitando tanto a legislação de cada país como a autonomia das instituições universitárias. (...)

O Sistema dará garantia pública na região do nível acadêmico e científico dos cursos, pelo que os critérios e perfis serão definidos de maneira tão ou mais exigente que os que se aplicam nestes países.

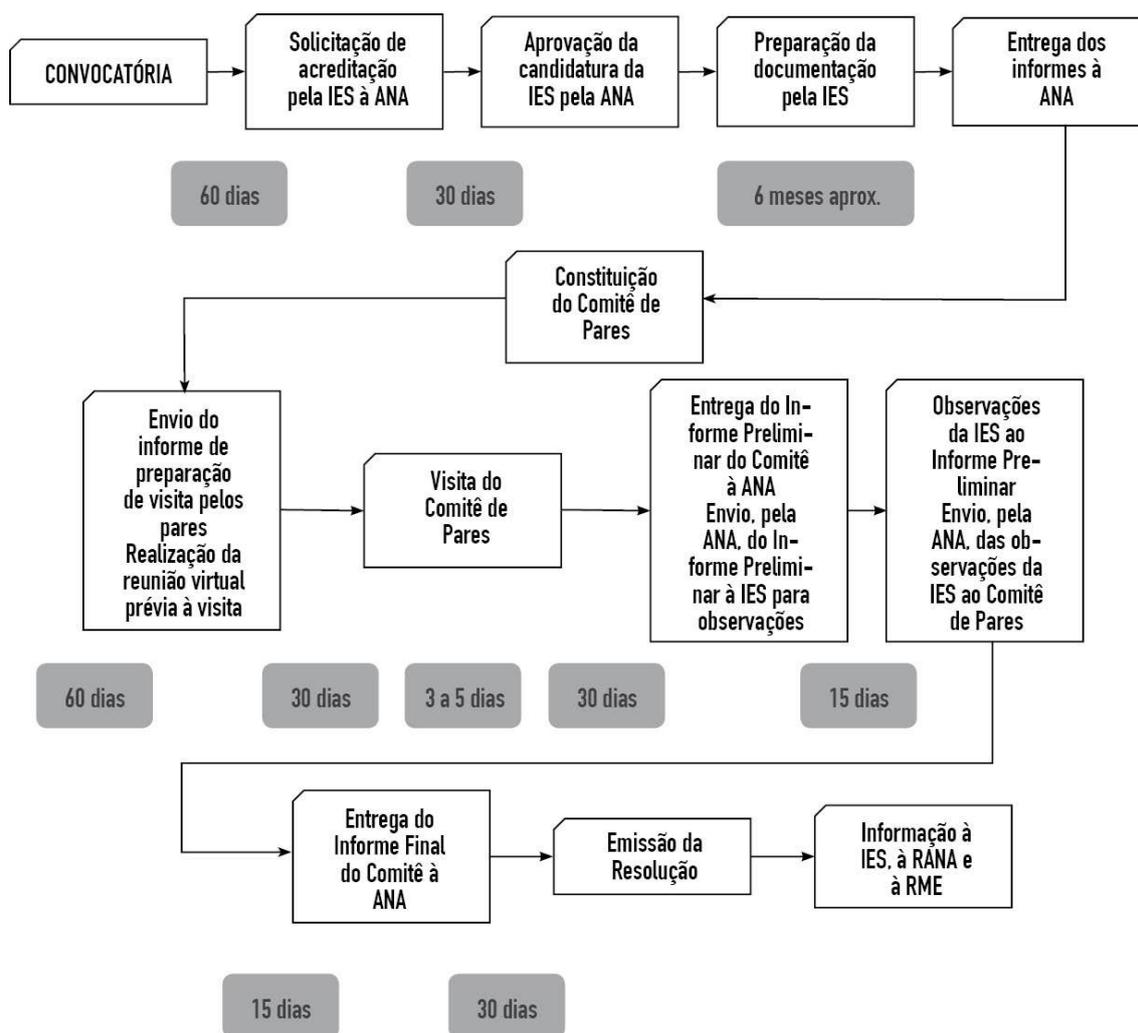
O perfil do egresso e os critérios regionais de qualidade serão elaborados por Comissões Consultivas por titulação. Estas são propostas e coordenadas em seu funcionamento pela Rana e designadas pela CRC-ES, que é também a instância que aprova seus documentos.

O processo de acreditação envolve uma autoavaliação por parte do curso, uma avaliação externa por comitês de pares e uma resolução de acreditação,

de responsabilidade da Agência Nacional de Acreditação (RANA, 2008, p. 10).

O processo da acreditação Arcu-Sul, do lançamento das convocatórias até a publicação do ato que outorga ao curso o status de acreditado, é representado na figura a seguir.

Figura 1 – Fluxograma do Processo de Acreditação Arcu-Sul



Fonte: adaptado de Rana (2008)

O comitê de pares que efetua as visitas de avaliação é formado por três ou mais especialistas designados pelas ANAs a partir de um Registro de Pares Avaliadores do Mercosul organizado e mantido pela Rana para cada área acadêmica. O comitê analisa a documentação fornecida pela instituição avaliada e elabora seu próprio informe de avaliação, segundo os critérios de qualidade do Arcu-Sul, recomendando ou não a

acreditação do curso em análise. A ANA deve então encaminhar o informe com as conclusões e recomendações dos avaliadores à instituição e se pronunciar sobre a acreditação, publicando o resultado com uma resolução. Caso o resultado seja favorável, a ANA deve também comunicar a Rana, que mantém o registro dos cursos acreditados no Sistema de Informação e Comunicação do Mercosul (RANA, 2008).

Os requisitos para adesão de agências à Rana denotam o caráter de publicidade do Arcu-Sul. É preciso que sejam instituições de direito público, dirigidas por órgãos colegiados, reconhecidas conforme as disposições legais e constitucionais vigentes em seu país de origem. Além disso, devem dar garantia de autonomia e imparcialidade, ser integradas por pessoas idôneas e contar com procedimentos adequados às boas práticas internacionais (RANA, 2008). Tais requisitos estão de acordo com o defendido por Stubrin (2005), para quem

A garantia da qualidade sobre a educação superior, suas qualificações e titulações na atual fase da internacionalização deve ser pública. Deve-se esclarecer que será pública no sentido de sua publicidade, mas também porque sua fonte se encontra legitimada pelos respectivos Estados dos países emissores e receptores, segundo o direito público interno e o direito internacional público (STUBRIN, 2005, p. 20).

Essas orientações demonstram preocupação com a legitimidade e o serviço à sociedade que são essenciais para que uma agência acreditadora – ou uma rede delas – cumpra sua função social. Ao estruturar seu sistema de acreditação internacional a partir de órgãos estatais, o Mercosul, além de adotar uma estratégia de convergência de seus espaços políticos, parece estar ciente dos perigos que a mercantilização da educação superior trazem para a América Latina como um todo:

Temos que nos prevenir quanto ao fato de que não apenas nos vendem cursos virtuais enlatados e outros insumos educacionais de baixa qualidade, mas também estão aparecendo agência acreditadoras estrangeiras que praticamente vendem serviços de acreditação, especialmente a provedores estrangeiros (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p. 315).

Para além da organização das ações do Arcu-Sul através de seu ato de criação, o SEM, com seu Plano de Ação 2011-2015 previu a avaliação do Arcu-Sul com vistas a sua expansão e diversificação, incluindo uma dimensão de visão de futuro. Também propõe a criação de um sistema virtual de suporte e ações de divulgação para aumentar sua visibilidade. O sistema pretende alcançar em incorporações graduais titulações que sejam determinadas pela RME em consulta com a Rana e outras instâncias do SEM. É destacada a necessidade de programas voltados para a formação docente e para a

educação a distância. Ainda, pretende-se expandir a circulação acadêmica nas áreas de história, cultura e línguas, para aumentar o conhecimento mútuo na região. Também se pretende consolidar o Núcleo de Estudos e de Pesquisa em Educação Superior, e fomentar o desenvolvimento institucional no setor da educação superior (MERCOSUL, 2011?).

De acordo com o propósito de expansão, o Sistema Arcu-Sul cresceu com a incorporação de novos Estados em seu escopo. Ainda em 2008, a Venezuela aderiu ao “Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados associados” (MERCOSUL, 2008b). Em 2012, durante a suspensão temporária do Paraguai do bloco, a Venezuela alcançou também o status de Estado-membro do Mercosul (MERCOSUL, 2012b). De outra parte, a Colômbia, membro associado do Mercosul desde 2004, vinha acompanhando os processos do Arcu-Sul desde sua criação. Em 2012, aderiu ao acordo que criou o Sistema, tornando-se integrante dele (MERCOSUL, 2012a). Ainda, desde este mesmo ano, representações do Equador e do Peru têm participado das reuniões da Rana com o objetivo de futura incorporação destes países ao Sistema (MERCOSUL, 2012c). Com novos países participantes, mais instituições e cursos podem se submeter à acreditação pelo Arcu-Sul, ampliando assim o universo por ela abrangido.

O quadro a seguir expõe as agências membros da Rana por país participante do Arcu-Sul e seu ano de criação.

Quadro 1 – Agências Nacionais de Acreditação no Sistema Arcu-Sul¹³

País	Agência Nacional de Acreditação	Criação
<i>Estados-partes do Arcu-Sul</i>		
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau)	1995
Bolívia	Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (Cnacu)	2010
Brasil	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)	2004
	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)	1937 ¹⁴

¹³ Para uma relação das agências e redes de acreditação na América Latina, ver Leite e Genro (2012).

¹⁴ Criado em 1937 como Instituto Nacional de Pedagogia, era originalmente um órgão voltado para a pesquisa e a documentação em matéria educacional. Em 1997, absorveu a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação, passando então a desempenhar as funções de avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal.

	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres)	2011
Chile	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	2006
Colômbia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	1992
Paraguai	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Aneaes)	2003
Uruguai	Comisión Ad Hoc de Acreditación	2008
Venezuela	Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (Ceapies)	
<i>Estados convidados a participar da Rana que ainda não aderiram ao Arcu-Sul</i>		
Equador	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces)	2010
Peru	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Coneau)	2006

Fonte: elaborado a partir de <<http://arcusul.mec.gov.br>> (2014)

Alguns elementos se destacam na observação desses dados. A agência de acreditação boliviana foi criada após a adesão ao Sistema Arcu-Sul, enquanto a agência paraguaia foi desenvolvida ao longo da experiência do Mexa, dando mostras significativas de que a participação dos países no Mercosul Educacional influenciou em suas estruturas institucionais de educação, levando ao desenvolvimento das instâncias de avaliação e garantia da qualidade na educação superior. Já no Uruguai, constituiu-se não propriamente uma agência, mas uma comissão *ad hoc*, integrada por representantes do Ministério de Educação e Cultura, da Universidad de la República – a universidade pública do país – e do Conselho de Reitores de Universidades Privadas. O Brasil, por sua vez, apresenta uma estrutura tripartite, distribuindo a competência de ANA conforme seu Sinaes, envolvendo a Conaes – órgão colegiado e deliberativo, responsável por estabelecer os critérios a serem utilizados para o funcionamento do Arcu-Sul no Brasil –, o Inep – responsável pela implementação do processo de avaliação de cursos no Sistema Arcu-Sul – e a Seres – unidade do Ministério da Educação que regula e supervisiona instituições e cursos de graduação, zelando pela legislação educacional (BRASIL, 2011). Essa diversidade demonstra haver, no Sistema Arcu-Sul, flexibilidade para que os países encontrem suas próprias formas de gerirem sua participação na acreditação internacional.

No sentido da diversificação, a Rana vem debatendo a inclusão de novas áreas de cursos de graduação para serem avaliados para acreditação pelo Sistema Arcu-Sul. Em sua primeira reunião de 2013, a rede dava conta de que se começava a trabalhar para estabelecer e revisar critérios para a seleção de novos cursos na área social,

conforme recomendação da RME. Apresentou também as intenções de que esta iniciativa não se limite à área de ciências sociais; considere a relevância, de acordo com os requerimentos regionais e a situação de cada país; caminhe rumo à interculturalidade e à construção da cidadania no Mercosul (MERCOSUL, 2013a). Na reunião seguinte, a discussão passou a abarcar também cursos das ciências básicas (MERCOSUL, 2013b).

3.3 Sistema Arcu-Sul: primeiras recepções

Desde seu lançamento, o Sistema Arcu-Sul tem despertado diferentes reações e, embora haja ainda escassa produção sobre o tema, já é possível levantar alguns pontos de debate. De modo geral, identificam-se diversas fragilidades no Sistema, mas também se apontam importantes potencialidades e o quanto é expressivo que um processo de integração jovem como o Mercosul possa conquistar este tipo de concertação. A convergência no campo da educação superior teria ainda a possibilidade de sustentar o diálogo em períodos de turbulência na diplomacia do bloco devido a questões econômicas ou governamentais. Entende-se que

(...) mesmo quando o espaço Mercosul contou com uma evolução pendular fortemente influenciada pelas conjunturas políticas e na qual, como “Mercado”, alcançou-se uma precária agenda comercial, no setor educativo e, em particular, no de educação superior se logrou continuidade desde o ano de 1992, adotando e implementando diversas iniciativas que têm conseguido transcender as obturações do sistema decisório do Mercosul. Os avanços do Sistema Permanente de Acreditação Regional de Cursos de Graduação Universitários – Arcu-Sul são um exemplo concreto a esse respeito (VILLANUEVA, 2012, p. 86).

Essa perspectiva é consoante à de Perrotta, que identifica três fases na história do SEM:

uma fase inicial que vai desde 1992 até a etapa de crise do Mercosul (1999/2001), e que podemos denominar de “conhecimento e reconhecimento”; uma fase intermediária de “visibilização de políticas”, e que se relaciona com o relançamento do esquema de integração geral, entre os anos 2002/2003, até o ano de 2008; uma fase atual que começa em 2008 e se destaca pela ampliação de ações e objetivos encaminhados, que podemos denominar de “aprofundamento das políticas” (PERROTTA, 2012, p. 11).

Para a autora, a constituição do Arcu-Sul é expressiva dessa última fase, indo além da troca de informações para mobilizar recursos materiais e humanos, pondo em jogo as diferentes e assimétricas capacidades estatais instaladas. Assim, através da disposição para redefinição de metas, da construção de confiança e da vontade política

teria sido possível tornar mais sólidas as instituições regionais. Porém, persistiriam obstáculos como a incerteza sobre em que medida uma regulação regional afetaria as legislações nacionais, as questões migratórias diante das possibilidades de mobilidade acadêmica e laboral e a disponibilidade reduzida de recursos para um processo ainda pouco publicitado (PERROTTA, 2012).

Já na perspectiva de Botto (2013), a política de acreditação internacional seria a única área de trabalho a realmente prosperar entre as iniciativas do CRCES. De acordo com a autora, os avanços sustentados do processo se deveram à presença dos técnicos das ANAs e de consultores não-governamentais – em sua maioria acadêmicos – que formaram redes epistêmicas com fortes laços pessoais. Seriam estas redes, enraizadas no contexto de aplicação do programa intergovernamental – o campo acadêmico – que teriam levado a “superar as visões egoístas e nacionalistas das burocracias nacionais que dominavam a estrutura intergovernamental do Mercosul” (BOTTO, 2013, p. 47). Entre essas resistências, a pesquisadora destaca as universidades e conselhos profissionais do Brasil, que levaram à erosão do alcance da acreditação – limitando-a da competência profissional à formação acadêmica. Outra limitação foi a impossibilidade de estender a acreditação ao nível da pós-graduação – frente em que a Argentina se somou às oposições brasileiras. Também houve dificuldades em decorrência de inexistir um mecanismo regional para financiar os procedimentos necessários à acreditação, fazendo reforçar as assimetrias entre os países, em termos de cursos acreditados.

Em contrapartida, progrediu-se na partilha de experiência em avaliação e acreditação. Para a autora, “o processo de acreditação ajudou a elevar os critérios de qualidade a nível regional” e, com ele,

Os países também conseguiram harmonizar suas diferenças e romper os preconceitos e desconfianças que preexistiam entre eles quanto à qualidade da educação em países que vinham de tradições acadêmicas muito distintas. Este processo não apenas ajudou a harmonizar a nível regional, mas também no interior de cada país membro, somando e disciplinando universidades e cursos que até então se opunham ao processo de acreditação unilateral. No caso específico dos países com menores recursos, como Bolívia, Uruguai e Paraguai, o processo conseguiu somar capacidades e recursos técnicos em uma área de política pública na qual não tinham experiência (BOTTO, 2013, p. 48).

Não obstante os avanços em termos de convergência quanto a critérios e práticas de garantia da qualidade da educação superior, Serikawa e Moura (2013) chamam atenção para a questão latente das subjetividades dos avaliadores e das confianças nos parâmetros, que não estariam suficientemente estruturados, consensuados ou

consolidados. Para os autores, os pares, vindo de tradições acadêmicas distintas, “desacostumados e desprovidos de um padrão de qualidade regionalmente construído, têm trazido um olhar nacionalmente estabelecido para validar as avaliações no sistema Arcu-Sul, fato que não é a intenção da Rana” (SERIKAWA; MOURA, 2013, p. [11]).

Outras fragilidades são encontradas por Guilayn (2012) que, desde o interior da Rana, estuda seu funcionamento como rede para constatar as diferentes condutas dos operadores conforme atuam na regulação nacional ou na acreditação internacional. Para o autor,

A diluição da hierarquia em uma rede leva os gestores a atenderem a uma estrutura hierárquica em seu órgão de origem e a outra estrutura quando trabalhando em rede. Os objetivos e prioridades estratégicas de cada órgão não são necessariamente os mesmos da rede, e um gestor terá que se desdobrar para atender a ambos ou escolher entre um e outro em algum momento (GUILAYN, 2012, p. 96).

Todavia, considera que “a Rede é geradora de valor público, e pode trabalhar para superar debilidades e ameaças, e obter sucesso” (GUILAYN, 2012, p. 95). Para fortalecê-la, sugere medidas como formalizar um regimento interno da Rana; publicitar a composição e os trabalhos das comissões consultivas; melhorar e baratear a formação dos pares avaliadores; formalizar e divulgar as creditações; ampliar a disponibilidade dos documentos envolvidos no processo; formalizar procedimentos de contestação dos resultados; e sincronizar os processos nacionais com o Arcu-Sul.

Para Krawczyk e Sandoval, por promover uma acreditação com fins exclusivamente acadêmicos, o Sistema favorece a mobilidade estudantil e docente, mas não a laboral “porque, entre outras razões, os colégios de profissionais são muito fortes em algumas áreas e em alguns países, e o CRCES não os tem como interlocutores, porque não é competência do SEM interferir na área profissional” (KRAWCZYK; MIRELES SANDOVAL, 2012, p. 653). Ao refletir sobre o Mexa, Morosini (2008) completa a questão aventando que, no Mercosul, a integração “em termos de exercício profissional não ocorreu (...) principalmente pela identificação de desemprego estrutural nos países da América Latina” (MOROSINI, 2008, p. 300).

Dessa maneira, é nas dinâmicas acadêmicas que se fazem sentir os efeitos do Arcu-Sul, promovendo “um movimento interno de aceitação da avaliação, provocando o início de uma mudança na cultura universitária diante da avaliação institucional, com efeitos positivos nas práticas avaliativas nacionais” (KRAWCZYK; MIRELES SANDOVAL, 2012, p. 654). Quando se toma em conta essa dimensão, pode-se afirmar

que, em meio a suas dificuldades, o Arcu-Sul trouxe novidades ao universo da acreditação internacional e da internacionalização da educação superior, uma vez que:

O objetivo da política de acreditação no Mercosul foi harmonizar os sistemas nacionais, buscando a comparabilidade dos títulos através de um mesmo selo de qualidade e sem interferir na definição curricular, nos métodos de ensino e/ou no sistema de avaliação; pelo contrário, assegurando o respeito às legislações nacionais e à autonomia universitária de cada país (BOTTO, 2013, p. 45).

Essa apreciação vai no mesmo sentido da avaliação de Stubrin (2007) a respeito do Mexa:

Essa inovação foi feita sem nenhum apoio extrarregional e valorizou três chaves de sucesso: 1 – a colaboração entre os governos, as universidades e as comunidades disciplinares e profissionais dos seis países; 2 – o desenho endógeno de ideais de qualidade institucional, acadêmica e profissional, que tomaram como referência as realidades, tradições culturais e aspirações dos países, sem perder de vista as práticas e conhecimentos disciplinares que estão na vanguarda nos países avançados; 3 – a administração dos processos por agências nacionais, criadas pela legislação de cada país, cujo objetivo comum é organizar os respectivos mecanismos de garantia pública de qualidade e fazê-los compatíveis entre si para que cooperem e se integrem em prol do desenvolvimento regional equitativo (STUBRIN, 2007, p. 16).

Assim, quando se considera as demais formas de integração educacional internacional,

O trabalho desenvolvido é particularmente interessante pois constitui uma instância de harmonização de critérios e procedimentos inédita na experiência internacional. Se bem não permitiu avançar significativamente no reconhecimento de títulos habilitantes – processo que depende de instâncias não acadêmicas na maioria dos países – (...) seria interessante explorar a possibilidade de que as agências nacionais que integram o Sistema Arcu-Sul formalizassem acordos de reconhecimento oficial das decisões de acreditação, o que constituiria um passo importante para avançar em direção a níveis crescentes de mobilidade e articulação interinstitucional (LEMAITRE; ZENTENO, 2012, p. 43).

Os passos adiante que derem as instituições participantes do Sistema Arcu-Sul influirão no caminho que a universidade latino-americana fará para sair da encruzilhada em que se encontra. Podem mesmo definir se este conceito ainda terá algum sentido e identidade própria ou se referirá apenas um grupo de entidades assimiladas segundo um padrão isomórfico (MOROSINI, 2006b, 2006c) propugnado pelos países centrais através de suas agências internacionais.

3.4 Acreditação internacional na encruzilhada da universidade

As engrenagens da acreditação internacional estão, portanto, postas em funcionamento no escopo do Mercosul. É possível – e interessante – que venham a colaborar para a criação de um Eres, conforme as aspirações do bloco. Importa, então, indagar que tipos de instituições habitarão esse espaço, como elas serão impactadas e possivelmente configuradas pela acreditação. Por outra parte, também é importante considerar que as universidades dificilmente serão objetos passivos neste processo. Elas são em alguma medida parceiras do Estado, e está em sua missão – em seu contrato social – o compromisso de ajudar a responder a desafios que se geram desde dentro e desde fora do espaço-tempo nacional.

Submetida assim a uma breve análise, a constituição do Sistema Arcu-Sul parece exitosa, principalmente ao se considerar a forma como foram elaborados os procedimentos de avaliação. Não ocorreu a submissão de universidades presentes em diferentes realidades a critérios relacionados com um modelo ideal desconexo. Essa construção se deu com base no intercâmbio de experiências e práticas, com a participação da comunidade acadêmica da região, com debates sobre a diversidade e o rigor. O que problematiza essa discussão é entender quais sujeitos e concepções, dentro do mundo acadêmico, estão sendo convidados a tomar parte do processo e quais grupos estão sendo ignorados, ou excluídos. Se o Arcu-Sul ainda é um fenômeno recente, e são necessários mais dados e profundidade da análise para tecer considerações mais avançadas, é igualmente verdadeiro que para um acompanhamento competente de seus desdobramentos é necessária uma observação atenta, fundada em perguntas fortes.

Santos (2011) apresenta uma série destes questionamentos que a universidade deve superar para seguir adiante da encruzilhada em que se encontra. De forma sintética, é possível dizer se relacionam a:

- a) globalização, e as dificuldades que dela ocorrem para a preservação da soberania estatal e da autonomia universitária, como são entendidas hoje;
- b) sociedade do conhecimento, tecnologias da informação e comunicação e o acesso a (produção de) conhecimento;
- c) lugar do pensamento crítico, livre da tirania do valor de mercado, como bem público e não como mercadoria;
- d) transnacionalização do formato de universidade empreendedora, orientada pelo lucro;

- e) potencial dos processos de internacionalização e standardização para atacar os aspectos negativos da universidade tradicional, preservando, contudo, a diversidade e a inovação;
- f) erosão da capacidade universitária de promover a empregabilidade em um contexto de fragmentação hierárquica e crise financeira em um sistema-mundo de centro-periferia;
- g) iliteracia social contínua nos graus inferiores da educação superior ao mesmo tempo em que se geram sucessivas novas etapas de estudo;
- h) governo da universidade pelo mercado e incertezas quanto ao futuro da responsabilidade social e da extensão;
- i) ação, na universidade, dos três pilares da regulação moderna, espelhando a tendência geral de o mercado utilizar o Estado para subjugar a sociedade civil;
- j) associação histórica entre epistemologias universitárias e colonialismos;
- k) universalismo intercultural, e a capacidade de compreender o mundo e sua diversidade para além da perspectiva ocidental;
- l) capacidade e papel da universidade no debate sobre modelos de desenvolvimento e paradigmas civilizatórios.

Pensadas para a realidade europeia, essas indagações falam, porém, muito ao contexto universitário da América Latina, em geral, e do Mercosul, em particular. Tratam-se, portanto, de problemas compartilhados, perguntas fortes que atingem regiões distintas, porém inseridas em um mesmo espaço-tempo mundial (SANTOS, 2013) onde circulam as dinâmicas transnacionais da educação superior. São apropriáveis, portanto, em um exercício de hermenêutica diatópica, trabalho de interpretação que “parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (SANTOS, 2002, p. 264). Isso envolve, ao mesmo tempo, valorizar a alteridade e a própria identidade, sem cair em uma situação de colonialidade (QUIJANO, 2006). As respostas fortes devem tomar sua força, também, de maneira diatópica, do contexto local em que as universidades estão instaladas e também do diálogo com as alternativas encontradas por outras instituições para problemas semelhantes, compartilhados:

(...) a avaliação e acreditação pode ser um modo efetivo para uma política de inserção internacional. Mas para que o seja é preciso não apenas desenvolver o mecanismo nacional e vinculá-lo na região e no mundo com processos de integração e cooperação nos quais os países sejam responsáveis em duplo

papel: em interesse próprio e como membros protagônicos da comunidade internacional (STUBRIN, 2007, p. 15).

Por conseguinte, em termos de acreditação e de outras formas de internacionalização da educação superior, superar a encruzilhada envolve:

- a) abraçar uma globalização contra-hegemônica, entendendo que a universidade conquistará mais autonomia quanto mais for capaz de assumir responsabilidade por intervir no mundo em que se encontra e se abrir à verificação e ao questionamento;
- b) utilizar os recursos disponíveis no mundo hipermoderno para erigir uma sociedade aberta do conhecimento aberto, onde todos possam tomar parte nos processos de produção e utilização do conhecimento;
- c) estabelecer parâmetros de acreditação pautados na capacidade de intervenção crítica oferecida pela formação, para além das necessidades imediatistas do mercado;
- d) empreender não apenas dentro do paradigma capitalista, voltado para o lucro, mas sobretudo na perspectiva do progresso social e da melhora das condições de vida dos povos;
- e) valorizar a diversidade e a inovação, compreendendo que há mérito em outras formas de ação universitária que não as tradicionais;
- f) orientar os cursos de graduação para as necessidades locais, proporcionando aos estudantes competências úteis à sua atuação profissional, sem descuidar dos avanços que são alcançados em outras partes do mundo;
- g) educar para a crítica social e política, com uma formação para a integralidade da condição humana desde as primeiras etapas de estudos;
- h) investir na extensão como experiência formativa para os estudantes e parte fundamental da razão de existir da universidade, que está na qualidade de vida, e não no lucro;
- i) reconhecer a importância do mercado como instituição facilitadora das trocas e da alocação de recursos, mas tendo a clareza de que a ação do Estado sobre a universidade deve atender os interesses da sociedade civil;
- j) tornar a universidade o lócus de criação de novas epistemologias que, sendo pós-coloniais, sejam também ativas no desbaratamento de qualquer vestígio de colonialismo que possa subsistir em uma sociedade latino-americana do conhecimento;

- k) perceber a interculturalidade como requisito à ação internacional e avaliar cursos com o entendimento do regional e do local;
- l) dispor-se a avaliar criticamente os modelos de desenvolvimento experimentados na América Latina, e refundar seus paradigmas civilizatórios sobre a cultura da democracia radical.

Espera-se que estes rumos sejam considerados no debate desempenhado pelo Mercosul para construção de um Eres. Eles são importantes na construção de uma acreditação internacional que se pautar pela solidariedade internacional, pelo respeito às especificidades e pela função social do conhecimento como valor estruturante da universidade. Pode-se perceber que o Arcu-Sul é uma das principais vias em mobilização para a integração universitária no bloco, como é demonstrado pela constância de seus temas na agenda do CRCES. Ainda, outras iniciativas vêm sendo promovidas, como a criação de um Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior do Mercosul¹⁵. A Rana promoveu, ademais, duas oficinas (RANA, 2012; 2013) de avaliação do Sistema Arcu-Sul. Isso parece apontar que a Rede está desenvolvendo práticas de meta-avaliação¹⁶ do sistema.

Por certo, a formação de redes acadêmicas – não apenas na acreditação, mas também em outras áreas da educação superior – apresenta-se como uma dinâmica fundamental. E nesta, como em outras temáticas, o caminho passa pelo fortalecimento da confiança entre os membros do Sistema, com atitudes de horizontalidade e reciprocidade. É necessário um investimento na integração que envolve, para além dos já mencionados recursos humanos e materiais, uma disposição de abdicar do monopólio nacional sobre o reconhecimento de cursos para construir uma soberania partilhada na produção do conhecimento:

Um avanço marcado nos laços de confiança que a construção lenta e incremental do espaço sul-americano pode lograr no curto prazo é, por exemplo, que as universidades que voluntariamente aderiram ao Sistema Arcu-Sul revalidem os títulos de outros países que foram acreditados pelo mesmo sistema. Em outras palavras, que tenham confiança na rede (VILLANUEVA, 2012, p. 88).

¹⁵ Cujá página pode ser consultada em: <<http://nemerocosur.siu.edu.ar/>>. Entre seus propósitos, contam-se estimular a reflexão e a produção de conhecimento sobre as contribuições da educação superior para integração dos países do Mercosul e propor iniciativas e ações que contribuam para fortalecer o processo de formulação de políticas públicas e orientar a tomada de decisões em educação superior do Mercosul.

¹⁶ Meta-avaliação compreendida como a “avaliação da avaliação realizada com reflexão sobre todo o processo de avaliação até um dado momento desenvolvido e elo de ligação do já realizado com o que deve ser empreendido no futuro, aproveitando a crítica e as experiências vivenciadas” (LEITE, 2006c, p. 501).

Essa confiança deveria ser uma decorrência natural quando se considera

A natureza voluntária e mútua da cooperação internacional tanto para o desenvolvimento como para a excelência da educação superior. O dever moral de todas as nações do mundo de abrir, na medida de suas possibilidades, canais de comunicação pelos quais circule a vocação cosmopolita das comunidades acadêmicas, cultivem-se afinidades culturais, promova-se a complementariedade através dos blocos de integração, outorgue-se e se receba apoio e solidariedade para estabelecer ou incrementar a capacidade nacional (STUBRIN, 2005, p. 20-21).

Para Didriksson (2008), avançar nesse sentido é a resposta que se faz necessária com “uma nova fase de projeção e internacionalização da educação superior em nossos países”, na qual se deve “trabalhar em prol de uma cooperação interinstitucional de caráter horizontal, como elemento fundamental para o planejamento de políticas que devem buscar explicitamente a internacionalização de seus programas e alcançar mais altos níveis de validação dos estudos” (DIDRIKSSON, 2008, p. 35). Em termos semelhantes, Zarur Miranda (2008, p. 210) considera o projeto de acreditação internacional do Mercosul uma “ferramenta de cooperação horizontal para o desenvolvimento e a integração internacional ao redor do tema da avaliação da qualidade dos programas educativos”. Para a autora,

A cooperação internacional para o desenvolvimento cultiva os benefícios da cooperação para resolver problemas específicos, fomentar o bem-estar e fortalecer as capacidades nacionais. É um instrumento que pretende estabelecer relações mais justas entre os povos e situar as pessoas no centro de todos os esforços, para que cada ser humano possa desenvolver todas suas potencialidades. Essa atividade trabalha sobre o acesso à educação, as condições de saúde, a satisfação de necessidades básicas e o incremento da participação cidadã; propicia uma mudança de mentalidade e de atitude em nossas sociedades dando lugar ao paradigma de **cooperação solidária** (ZARUR MIRANDA, 2008, p. 186, grifos no original).

Já a internacionalização solidária seria

(...) o conjunto de ações cooperativas com instituições de outros países para o benefício mútuo; para ampliar as possibilidades de incrementar o conhecimento e o desenvolvimento em outras culturas; possibilidades de acordos para o estabelecimento de programas conjuntos de intercâmbio e mobilidade que aumente o sentimento de pertença à região e enriqueçam a formação dos estudantes, docentes e investigadores no marco da integração latino-americana e caribenha (ZARUR MIRANDA, 2008, p. 187).

Esta internacionalização solidária, em cooperação horizontal, pode ser traduzida na acreditação internacional quando esta buscar garantir a qualidade da educação superior em termos de entendimentos comuns, desenvolvimento solidário e relevância:

A internacionalização cooperativa que cria redes de intercâmbio na educação superior deve ter como requisito básico a igualdade das nações. A cooperação internacional deve ser realizada sobre a garantia de não haver hegemonias e assimetrias que favoreçam as nações e blocos de maior potência. A condição inabdicável, diz Stubrin (IESALC, 2007)¹⁷, é que os critérios de qualidade não sejam cópias acríticas de modelos externos, por mais prestigiosos que sejam, mas verdadeiros mapas construídos com sentido endógeno pela colaboração criativa e participativa de nossas comunidades acadêmicas e profissionais que exponham o que nossas respectivas realidades, possibilidades e problemas têm de distinto, de parecido e de comum e que não perdem nunca de vista o conhecimento avançado como meta irrenunciável. Na América Latina e no Caribe, região que conta com realidades acadêmicas, culturais, econômicas e demográficas muito heterogêneas, está por se realizar esse enorme potencial de internacionalização cooperativa em favor do desenvolvimento regional e de cada país. A intensificação dos esforços deve contar com a participação das nações em busca de entendimentos comuns (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 110).

Portanto, importa investigar se é nesses sentidos que a acreditação internacional será compreendida e experienciada nas universidades do Mercosul, reforçando a educação superior em sua qualidade social e seu caráter de bem público. Em seu momento germinal, apreender este fenômeno a partir da posição privilegiada da UFRGS é uma tarefa que se apresenta oportuna e relevante. Para tanto, o próximo capítulo se acerca dessa instituição, apresentando fontes e métodos utilizados nesta pesquisa para investigar sua participação no Sistema Arcu-Sul.

¹⁷ *Sic.* Para os dados bibliográficos do texto mencionado, ver a referência de Stubrin (2007).

4. PELA CURIOSIDADE DE VER ONDE O SOL SE ESCONDE: Perspectivas metodológicas para o estudo do Arcu-Sul na UFRGS

Este capítulo procede a transição entre o macrocontexto do fenômeno da acreditação internacional da educação superior na América Latina e, mais especificamente, do Sistema Arcu-Sul, para o microcontexto do caso, a acreditação internacional de cursos de graduação na UFRGS pelo Arcu-Sul. Mostra como, tendo apresentado os aspectos históricos da consolidação da acreditação internacional como questão pública, pode-se buscar representações e perspectivas que informam o tema e se constroem com ele nas instituições e nos sujeitos que as compõem. Através dessa conjugação de perspectivas – numa tentativa de ecologia das trans-escalas¹⁸ – pretende apreender a dialética entre as formas como a universidade interage com o atual processo de integração sul-americana e as maneiras pelas quais as dinâmicas de internacionalização influenciam o pensar e o fazer dos sujeitos em suas representações sobre a universidade.

Se, para a escala macro, como foi demonstrado nos capítulos anteriores, existem trabalhos sobre os dados primários, na escala micro, estes dados precisam ser levantados e organizados, ou mesmo gerados. Por isso, o estudo do tema reforça aqui as dimensões de autoria e protagonismo. Retomo aqui uma narrativa mais pessoal, em primeira pessoa, ao apresentar as perspectivas metodológicas de obtenção e processamento do material empírico. Defino os contornos do caso, trazendo informações sobre a UFRGS, e indico a estruturação que adoto para interpretar os dados obtidos.

4.1 Abordagem qualitativa: estudo de caso

¹⁸ Santos (2002, p. 252) propõe a ecologia das trans-escalas como uma prática através do qual “o local seja conceptualmente desglobalizado a fim de identificar o que nele não foi integrado na globalização hegemônica”, considerando a parte apropriada pelo processo hegemônico como um globalismo localizado. A partir dessa análise, “a desglobalização do local e a sua eventual reglobalização contra-hegemônica ampliam a diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado” (SANTOS, 2002, p. 252). Do ponto de vista metodológico, uma tal construção de alternativas “exige neste domínio o exercício da imaginação cartográfica, quer para ver em cada escala de representação não só o que ela mostra mas também o que ela oculta, quer para lidar com mapas cognitivos que operam simultaneamente com diferentes escalas, nomeadamente para detectar as articulações locais/globais” (SANTOS, 2002, p. 252).

Esta dissertação é realizada mediante uma abordagem qualitativa. Baseio meu entendimento desta metodologia no de Bogdan e Biklen, que veem:

(...) *pesquisa qualitativa* como um termo guarda-chuva para se referir a várias estratégias de pesquisa que partilham certas características. Os dados coletados são considerados *brandos*, isto é, ricos em descrições de pessoas, lugares, e conversações, e não são facilmente manuseados por procedimentos estatísticos. Questões de pesquisa não são estruturadas pela operacionalização de variáveis; ao invés disso, elas são formuladas para investigar em toda sua complexidade, em contexto. (...) Elas estão também preocupadas em entender comportamentos a partir dos próprios quadros de referência dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 2, grifo no original).

Esses pressupostos são adotados em meu estudo. Os dados fundamentais para o entendimento que busco não são quantificáveis. Eles se relacionam a concepções, representações, avaliações, julgamentos e perspectivas. Minhas questões não supõem uma concatenação de variáveis, mas buscam a apreensão de aspectos do contexto e do fenômeno, interconexos e multifacetados. Valorizam as referências e sínteses dos sujeitos, estejam eles formulando suas ideias diretamente, face a face, ou imersos num coletivo que define diretrizes institucionais.

Bogdan e Biklen (1982) apontam também outras características da pesquisa qualitativa que encontro em meu estudo:

Pesquisa qualitativa toma o cenário natural como a fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. (...) Pesquisa qualitativa é descritiva. (...) Pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo mais do que simplesmente com resultados ou produtos. (...) Pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. (...) “Significado” é uma preocupação essencial para a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 27-29).

Os resultados pretendidos com esta dissertação estão justamente ligados à descrição do cenário natural da universidade. Como pesquisador em formação, minha intenção é fazer emergir significados relacionados à acreditação internacional, processo que, no atual estágio de desenvolvimento do Sistema Arcu-Sul e de sua aplicação na UFRGS, dificilmente poderia ser operacionalizado por outra abordagem que não a qualitativa, em um proceder indutivo.

Dessa forma, a pesquisa apresentada é conduzida como um estudo de caso, com características do tipo histórico organizacional. Ainda seguindo Bogdan e Biklen,

Um estudo de caso é um exame detalhado de um cenário, ou de um único sujeito, ou de um único repositório de documentos, ou de um evento em particular. (...) A coleta de dados e as atividades de pesquisa se restringem a locais, sujeitos, materiais, tópicos, e temas. De amplos inícios exploratórios, elas se movem para coleta e análise de dados mais direcionadas. (...) [Estudos

de caso históricos organizacionais] se concentram em uma organização particular ao longo do tempo, traçando o desenvolvimento da organização (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 57-58).

O caso em estudo é a participação de cursos de graduação no Sistema Arcu-Sul no cenário da UFRGS. Assim, a pesquisa move-se agora da exploração do contexto amplo para o contexto particular, coletando e analisando os dados relativos a este tema específico e seus tópicos a partir de repositórios e sujeitos delimitados. Aproxima-se do tipo histórico organizacional pois foca a UFRGS e seus desenvolvimentos para atender aos procedimentos da acreditação – e prospectivamente usufruir deles. Situa-se, porém, em um espaço de tempo bastante restrito – poucos anos.

Aqui, “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”, ainda que seja possível “lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 27). Utilizo-me então desse método, adotável “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19). Enfim, procuro aprender com “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

4.2 Fontes e Instrumentos de Análise

Enquanto, nos capítulos anteriores, recorri tanto a fontes secundárias – artigos e capítulos que elaboram teoria a partir das experiências em educação superior na América e na Europa – como primárias – relatórios, atas, legislação –, desenvolvo o próximo a partir da exploração de materiais que ainda não receberam tratamento analítico. É uma dimensão de investigação empírica, tomando fontes primárias de duas ordens: documentos institucionais, material coletado, e entrevistas, material produzido com a realização da pesquisa. Aqui, elejo como forma de trabalhar esses dados a análise de conteúdo qualitativa segundo o método da interpretação de sentidos.

Documentos

Os documentos servem para encontrar representações acerca da universidade e da acreditação internacional que foram consolidados pelos coletivos que compõem cursos de graduação, a UFRGS e o Sistema Arcu-Sul. Servem, também, para entender: como a acreditação se relaciona com os princípios que regem a universidade e seus cursos; e o que a avaliação que esse processo embute tem a dizer sobre a universidade, seus cursos e seus fundamentos. O recurso a este tipo de fonte tem as vantagens de a documentação apresentar os seguintes pontos fortes:

- Estável – pode ser revisada inúmeras vezes;
- Discreta – não foi criada com resultado do estudo de caso;
- Exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento;
- Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos (YIN, 2001, p. 108).

Os documentos que analiso são primários, públicos e não solicitados. É dizer: como atas, projetos, planos, regimentos, relatórios, foram produzidos por aqueles que estiveram envolvidos naquilo que descrevem; são provenientes de órgãos públicos, autarquias governamentais e redes intergovernamentais; não foram produzidos a meu pedido, embora eu tenha requisitado acesso a eles (MAY, 2004). A maior parte dos documentos utilizados no estudo, de fato, está publicitada e pôde ser levantada a partir da internet¹⁹. Alguns deles, mesmo sendo públicos, não são divulgados e estão restritos, tendo sido obtidos junto à UFRGS. Descrevo os documentos analisados em sua especificidade e suas unidades de contexto mais adiante, a partir dos eixos de investigação.

Entrevistas

As entrevistas cumprem duas funções de investigação: captar representações dos sujeitos acerca da universidade e da acreditação internacional e obter, a partir das experiências desses sujeitos, informações sobre como se construiu a participação da

¹⁹ Destaco três páginas a partir das quais obtive a maior parte dos documentos: a da UFRGS – <www.ufrgs.br> – contém múltiplos documentos institucionais; a do Mercosul Educacional – <www.sic.inep.gov.br/> – guarda acordos, atas, boletins, decisões, estudos, planos e tratados do SEM; a do Arcu-Sul – <arcusul.mec.gov.br/> – traz os principais documentos relacionados ao Sistema e à Rana. É de destacar que todas elas são mantidas por órgãos do governo brasileiro. Estas últimas apresentam alguma defasagem, embora, na página do Arcu-Sul, seja possível consultar os cursos já acreditados, e, no caso dos brasileiros, visualizar a decisão da Conaes que acredita o curso. Este portal é um desenvolvimento recente, estando disponível apenas desde meados de 2013.

UFRGS no Arcu-Sul e sobre as perspectivas que têm acerca de aonde essa participação pode levar a universidade e seus cursos. Compreender tendências da realidade a partir de sinalizações apresentadas pelos sujeitos em suas interpretações dos fatos sociais é uma tarefa profundamente enraizada nas ciências sociais. Durkheim já observava que “as categorias do pensamento humano jamais são fixadas de uma forma definida; elas se fazem, se desfazem, se refazem permanentemente, conforme os lugares e as épocas” (DURKHEIM, 2003, p. XXII). Ainda segundo o autor,

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para criá-las, uma multidão de espíritos diversos associou, misturou, combinou suas ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações nelas acumularam sua experiência e seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo, encontra-se portanto como que concentrada aí (DURKHEIM, 2003, p. XXIII).

Na universidade, essas representações dizem dos referentes de qualidade da educação superior, dos objetos da avaliação institucional, dos caminhos da internacionalização, das funções da acreditação, das características das graduações acreditadas, dos fundamentos da integração, da cooperação e da solidariedade. Indicam – e, ao indicar, produzem – o lugar desses temas no fazer acadêmico. É nesse sentido que Moscovici (2003), ao atualizar o conceito durkheimiano de representações, transita do sentido clássico das representações coletivas para o de representações sociais:

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Assim, com Moscovici, as representações sociais – bem como a avaliação, ao se utilizar de seus critérios e parâmetros – apresentam duas funções principais, uma convencional e outra prescritiva:

Em primeiro lugar, elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. (...) Em segundo lugar, representações são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2003, p. 34; 36, grifos no original).

Ao tentar perceber efeitos da acreditação internacional na universidade, sejam eles convencionais ou prescritivos, reativos ou propositivos, compartilho alguns pressupostos da teoria das representações sociais, que

(...) toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (MOSCOVICI, 2003, p. 79).

Seguindo esse entendimento, as entrevistas são aqui um processo de produção de dados por dois motivos: elas são realizadas para a pesquisa, não existindo registro anterior das informações que trazem, na forma como se encontram; e quando tratam de representações, fazem emergir entendimentos que não necessariamente existiam antes da entrevista, sendo composições e reelaborações de entendimentos prévios, amalgamados no processo intersubjetivo de diálogo entre o entrevistador e o sujeito. Entendo, em sua possibilidade de explicitação, que “a entrevista é uma coconstrução social e o papel do entrevistador deve ser reconhecido no ato situado e único que é a entrevista” e reconheço que “o investigador nunca se liberta das contradições que derivam das relações de poder e da auto e heterorreflexividade na situação da entrevista” (MENDES, 2003, p. 13; 15). Sigo, ainda, a posição de Mendes (2003), para quem a riqueza das entrevistas está nos fatos de que

Os relatos produzidos pelos indivíduos têm sempre presente o que está em jogo, isto é, a forma como os interesses de diferentes coletividades e agentes interferem com as suas ações. (...) E mesmo que se proceda ao relato de fatos ocorridos, assiste-se a uma produção avaliativa, embebida em diálogos reais e imaginários saturados de posicionamentos ideológicos (MENDES, 2003, p. 11).

As entrevistas foram conduzidas com diferentes sujeitos envolvidos no processo de acreditação internacional de cursos na UFRGS. Assim, foram entrevistados oito sujeitos, entre docentes e técnicos-administrativos, ligados a órgãos da administração central da Universidade e à unidade de uma das primeiras graduações a ser acreditadas, o curso de Arquitetura. Esta escolha se dá em convergência com a posição de que “respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências” (YIN, 2001, p. 114).

Propus as entrevistas de maneira semiestruturada, com questões definidas anteriormente, mas para serem respondidas livremente pelos entrevistados. Conforme a

evolução do diálogo, e conforme a posição dos sujeitos, novas indagações foram colocadas, as perguntas foram redirecionadas, ou reordenadas. Assim, procurei seguir a recomendação de que

Embora seguindo um guião e procurando abordar com todos os entrevistados os temas de base definidos, permitindo uma certa padronização, exige-se uma enorme flexibilidade e uma atenção extrema ao interesses e às perspectivas dos entrevistados. É preciso deixar-se surpreender, ser guiado e seguir o entrevistado nos seus percursos e justificações discursivas. Daí que o entrevistador deve (...) assumir um papel ativo e intervencionista, oferecendo contraexemplos e deixando-se interpelar pelo entrevistado (MENDES, 2003, p. 13).

Como roteiro geral, preparei as questões elencadas no quadro a seguir para buscar nos sujeitos suas representações e coletar suas informações históricas. Adicionalmente, indaguei a eles se havia outros comentários e direcionamentos que desejavam fazer sobre o tema.

Quadro 2 – Questões para entrevista e representações conexas

Questões para Entrevista	Representações Conexas
1. Como você ficou sabendo da existência do Sistema Arcu-Sul?	Arcu-Sul; cooperação e solidariedade
2. Como se deu ou se dá a sua participação nos processos ligados à acreditação do Sistema Arcu-Sul na UFRGS?	Universidade; avaliação institucional
3. O que você pensa sobre a avaliação institucional proposta pelo Sistema Arcu-Sul?	Arcu-Sul; avaliação institucional
4. Qual a sua opinião sobre a acreditação internacional do sistema Arcu-Sul?	Arcu-Sul; acreditação internacional
5. Que efeitos você espera que a acreditação do Arcu-Sul tenha sobre a graduação da UFRGS, em termos de formação dos seus estudantes?	Arcu-Sul; Acreditação internacional; formação; egresso
6. Que desdobramentos você vislumbra em termos de possibilidade de atuação dos graduandos de cursos acreditados pelo Arcu-Sul nos países-membros do Sistema?	Acreditação internacional; internacionalização da universidade; egresso
7. Nesse sentido, que diferenciais você considera que um curso acreditado pelo Arcu-Sul apresenta?	Acreditação internacional; Arcu-Sul; internacionalização da universidade; formação; egresso
8. Você considera que a UFRGS é ou está se tornando uma universidade de classe mundial? Qual a influência do Arcu-Sul para este movimento?	Universidade; internacionalização da universidade; qualidade
9. Você acha que o Arcu-Sul pode contribuir para a internacionalização da UFRGS? Na sua percepção, como o Arcu-Sul pode fortalecer a cooperação internacional e a solidariedade acadêmica no contexto das universidades latino-americanas?	Internacionalização da universidade; universidade; cooperação e solidariedade
10. De acordo com seu posicionamento, quais são as funções e missão de uma universidade pública de qualidade na América Latina?	Universidade; formação; qualidade; cooperação e solidariedade

Ressaltei que as perguntas não buscavam aferir conhecimentos, mas tinham a intenção de captar as perspectivas que os indivíduos traziam sobre os temas

pesquisados, valorizando sua subjetividade. De acordo com as orientações da ética em pesquisa, foi apresentado aos sujeitos um termo de consentimento apresentando os fins e princípios da pesquisa, bem como os meus contatos e os de minha orientadora. Assim, informações provindas das entrevistas serão referidas como tais a partir do código indicativo de cada sujeito – S1, S2, S3, S4, S5, S6 ou S7 –, preservando seu anonimato.

Método de interpretação de sentidos

Como mencionado, trabalho os textos dos documentos e das entrevistas através de uma análise de conteúdo qualitativo. Para tanto, tomo como guia o método de interpretação de sentidos proposto por Gomes (2012). Integrando o estudo de palavras, ações, conjuntos de inter-relações, grupos, instituições e conjunturas,

(...) o *Método de Interpretação de Sentidos* é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema. Nesse método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos. Nele, ancorados numa base teórica conceitual que procura articular concepções da filosofia e das ciências sociais, tentamos caminhar tanto na compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética)²⁰ dos dados gerados de uma pesquisa (GOMES, 2012, p. 105-106, grifos no original).

A intenção da interpretação, na pesquisa, é ir além do material. É fazer inferências, tendo como ponto de partida as questões da investigação, como mananciais os documentos e as falas dos sujeitos, e como lentes, os focos teóricos da literatura revisada. As categorias de análise correspondem às representações buscadas, nas quais procuro encontrar as diferentes ideias trazidas pelos documentos e sujeitos. Com relação aos documentos, eles são agrupados em segmentos para alimentar os diferentes eixos de investigação. Devido ao número limitado de entrevistas, não divido os sujeitos em

²⁰ Gomes (2012) utiliza a conexão entre hermenêutica e dialética a partir da concepção de Minayo (1998), para quem “enquanto a hermenêutica penetra no seu tempo e através da compreensão procura atingir o sentido do texto, a crítica dialética se dirige contra seu tempo. Ela enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido. A hermenêutica destaca a mediação, o acordo e a unidade de sentido. (...) a união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o *texto*, a *fala*, o *depoimento* como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico. Esse *texto* é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais” (p. 227-228, grifos no original). Dessa maneira, a articulação desses princípios como Hermenêutica-Dialética gera “um ‘caminho do pensamento’, como uma via de encontro entre as ciências sociais e a filosofia” (p. 218).

segmentos, mas considero-os parte de um conjunto de “informantes-chave” (TREMBLAY, 2003) com conhecimento privilegiado sobre o desenrolar da acreditação na UFRGS, a partir de diferentes pontos de observação. Tratam-se de pessoas com “conhecimentos acerca do tema de estudo e com estatutos diversificados”, capazes de “ensinarem coisas diferentes, demonstrarem visões culturais diversas, enfim, mostrarem visões diferenciadas sobre o mesmo assunto, o que enriquece os dados no seu conjunto” (POLIDORI, 2013, p. 19).

As ideias encontradas nas representações apuradas desde documentos e sujeitos são articuladas em sínteses interpretativas provisórias, segundo três eixos de investigação. Essas três formulações, dando conta das dimensões de contexto, fenômeno e efeitos, são articuladas nas considerações finais, dando lugar à elaboração de uma compreensão de totalidades e uma crítica propositiva do pesquisado. Ao propor sínteses provisórias, entendo que este estudo partilha da orientação da avaliação, que

Por ser uma reflexão, não encerra, não conclui, não explica definitivamente, não fecha as significações. Não que não use a linguagem objetiva e não busque estabelecer conclusões. Porém, isso é apenas parte de um processo que, para além de explicar, busca pôr em questão e produzir significados. Aí, então, os sentidos são abertos, não concluídos, sempre relacionais e tendendo a novas implicações. Mais que explicar – que é uma maneira de concluir –, trata-se de implicar, abrir para renovadas significações, buscar a compreensão de conjunto através do relacionamento das partes (DIAS SOBRINHO, 2008c, p. 197).

Considero que os informantes entrecruzam, em seus relatos, descrições do contexto, características do fenômeno e perspectivas de efeitos. Contudo, com as sínteses provisórias das informações que trazem, não pretendo fazer aparecer aqui a "verdade" dos fatos, perfeitamente triangulada. Tenho a pretensão oferecer testemunho dos entendimentos que a universidade tem da acreditação neste momento. Ou antes, pretendo reforçar nossa douda ignorância²¹ (SANTOS, 2008), tarefa que entendo dever compartilhar a ciência com as práticas filosóficas e a avaliativas: “se a ciência tornou-se uma tradição, uma autoridade ou um regime de verdade, é preciso encontrar outras formas de verdade, pós-tradicionais, que expliquem os problemas e as situações de um

²¹ Ao tratar da expressão, cunhada pelo filósofo Nicolau de Cusa, Santos (2008, p. 25) considera que “a designação ‘douda ignorância’ pode parecer contraditória, pois o que é doudo é, por definição, não ignorante. A contradição é, contudo, aparente já que ignorar de maneira douda exige um processo de conhecimento laborioso sobre as limitações do que sabemos” – a ignorância douda “sabe que ignora e o que ignora”. Ainda segundo o autor, “ser um doudo ignorante no nosso tempo é saber que a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita e que cada saber só muito limitadamente tem conhecimento dela”. Considero que em uma avaliação institucional reflexiva, portanto, o princípio poderia estar em tornar a universidade consciente de que ignora, e do que ignora.

um mundo globalizado. Refletir sempre, eis o pressuposto humano” (BRAGA; GENRO; LEITE, 2002, p. 31).

Aqui busco interpelar a universidade em acreditação, fenômeno apresentado como promotor da avaliação, processo fundamentalmente reflexivo. Ao fazê-lo, agregome à posição epistemológica de que

A fase atual da universidade indica a possibilidade de uma transição paradigmática em direção a uma forma de fazer ciência que é dialética por excelência, na sua preocupação de ver-se em relação a alguma coisa, e esta alguma coisa não é o paradigma da normalidade e sim o da nova ciência “futurante ou revolucionária, ou ainda, uma ciência prudente para uma vida decente” (Santos, 1994)²² (BRAGA, GENRO, LEITE, 2002, p. 35).

Mais do que operações “técnicas”, considero que a avaliação e a internacionalização – e por conseguinte, a acreditação, em sua confluência – são parte da trama que dota a universidade de intencionalidade política (RIBEIRO, 1978). Se o conhecimento para a ação política se faz pela superação dos preconceitos, pondo-os à prova conforme se vão armando (ARENDR, 2011), para uma política universitária bem fundamentada também se faz necessário interrogar as representações e seus sentidos, buscando desvelar no óbvio inquestionado a ignorância. Esse engajamento dialético, ao romper com a inércia do pensamento homogeneizado, isomórfico, faz possível então reconhecer as assimetrias e dissonâncias, para então recompor a visão e as expectativas com relação à universidade a partir dos diferentes segmentos. Por isso proponho sínteses provisórias: porque são contingentes, situadas. São as perspectivas que podem ser conjuradas pela diversidade dos agentes universitários na produção de um consenso instável (GENRO, 2011). Servem a um momento, e depois precisam – e devem – ser novamente despedaçadas e recompostas no coletivo, compondo então um novo mosaico de conhecimento social, uma nova proposta para uma educação superior inovadora (CUNHA; LEITE, 1996).

4.3 Contornos do Caso: A Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ao buscar um microcontexto para compor esta investigação, delimitei os contornos do caso em estudo tomando como unidade de análise – ainda que esta unidade se componha de outras unidades de contexto – a Universidade Federal do Rio

²² A obra citada pelas autoras é uma edição anterior do livro aqui referido como Santos (2013).

Grande do Sul (UFRGS). Essa escolha se dá com base em razões subjetivas e objetivas. Em termos subjetivos, a UFRGS é a minha universidade. É nela que tenho realizado minha formação superior. É a IES que melhor conheço, e a partir da qual vejo a educação superior. É o espaço público no qual tenho construído, no processo pedagógico da isegoria, minha participação política (LEITE, 2005).

As razões objetivas são conexas à representatividade da UFRGS no sistema de educação superior nacional e no contexto universitário latino-americano. A UFRGS se destaca por seu pioneirismo, pela sua magnitude, pelo seu protagonismo, pelo seu destaque em avaliações regulatórias e pela sua internacionalização. Além disso, a UFRGS esteve envolvida no desenvolvimento de outras formas de avaliação institucional, como em sua vertente emancipatória, participativa (LEITE, BORDAS, 1994); busca agora se consolidar como “Universidade de Classe Mundial”; e tem participado com candidaturas em todas as áreas avaliadas pelo Sistema Arcu-Sul.

A UFRGS foi uma das primeiras IES brasileiras a se constituir como universidade. Pelo decreto Decreto Estadual 5.758 de 28 de novembro de 1934, foi criada com a denominação de Universidade de Porto Alegre, a partir da agregação da Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; da Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; da Escola de Engenharia, com os cursos de Veterinária e Agronomia; e do Instituto de Belas Artes; além da criação, junto a estas unidades, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1934). Em sua gênese, a Universidade propunha como seus fins:

- a) formar especialistas e técnicos em todas as profissões científicas e artísticas;
- b) aperfeiçoar a educação intelectual, moral e física das novas gerações e ministrar conhecimentos culturais e práticos que preparem cidadãos úteis à Nação e à humanidade;
- c) estimular a investigação científica;
- d) promover a vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, difusão pelo rádio, por filmes e outros processos adequados (UPA, 1934, Art. 2°).

É de destacar que, já naqueles tempos, a instituição se propunha a promover a extensão universitária, com caráter “educacional ou utilitário”, destinando-se “principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (UPA, 1934, Art. 42, §1°). Dava mostras, assim, da preocupação em se constituir como polo irradiador de conhecimentos capazes de

promover uma melhor qualidade de vida para a comunidade, para o país²³. Trazia também, nesse momento, pontos de internacionalização e cooperação ao dispor que “a Universidade procurará estabelecer articulação com as demais universidades brasileiras e com as estrangeiras, para intercâmbio de professores, de alunos ou de quaisquer elementos de ensino” (Art. 107).

Na década seguinte, em 1947, a instituição foi renomeada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) e, em 1950, com sua federalização, assumiu a nomenclatura de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir da Reforma Universitária de 1968, a UFRGS envidou esforços, em especial no sentido de buscar colaborações internacionais, para estabelecer seus programas de pós-graduação, que estiveram também entre os primeiros cursos do nível no país. A Universidade desempenhou um importante papel na formação de mestres e doutores que vieram a atingir posições de destaque no cenário nacional (ROCHA, 2004).

No final do século XX, a história da UFRGS esteve marcada pela resistência à “tormenta neoliberal” dos anos 1990 (TORRES, 2008), que levou à precarização das universidades públicas produzida pelo redesenho capitalista do sistema universitário (LEITE, 2002). A instituição ingressou o século XXI com novas iniciativas de expansão, reforçadas principalmente com sua adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (*Reuni*) (BRASIL, 2007; UFRGS, 2008). Ao longo de seu trajeto, é possível dizer que a instituição

(...) mantém sua vocação na formação de pesquisadores, no forjamento de uma cultura de produção e de consumo de pesquisa e no destino científico e tecnológico do Estado do Rio Grande do Sul. É notório seu esforço para se inserir na comunidade do município e do estado, sem esquecer sua latitude de liderança nacional e inserção internacional. É inegável que a UFRGS, uma das mais antigas universidades do país, está ancorada em distintas matrizes disciplinares, epistêmicas, políticas e econômicas. Da gênese, aos dias de hoje manifesta coexistência de modelos – concepções e finalidades – que corporificam a inovação da técnica e a técnica da inovação (FRANCO; MOROSINI, 2011, p. 94).

²³ Essa missão ainda é uma tarefa em que a UFRGS se destaca e, não obstante, ainda carece de aprofundar e sistematizar. No século XXI, emerge ainda novas frentes pelas quais avançar: a pesquisa-ação e a ecologia de saberes. De acordo com Santos (2004), a primeira se faz de projetos de pesquisa definidos e executados pela articulação dos interesses científicos dos pesquisadores à satisfação das necessidades de grupos sociais que, de forma participativa, buscam, para a solução de seus problemas, conhecimentos técnicos e especializados aos quais não teriam acesso pela via mercantil. A segunda trata de promover diálogos entre os saberes universitários e os saberes leigos – populares, tradicionais, urbanos, camponeses, não ocidentais, alternativos, marginais – que circulam na sociedade, promovendo novas sociabilidades e novos exercícios de cidadania e levando a uma reorientação epistemológica.

A UFRGS pode ser também considerada uma macrouniversidade²⁴, modelo de IES que Didriksson (2006) identifica como sendo típico do contexto latino-americano, a despeito das diferenças que apresentam em função de sua constituição hibridizada. Essa conceituação trata, sobretudo, de caracteres “de identidade e de práxis social e cultural fundamental, que em termos comparados permite fazer referência à singularidade de um tipo de universidade – a pesar de suas diferenças e das particularidades com que operam desde seu sistema de educação superior” (DIDRIKSSON, 2006, p. 195). Para o autor, cinco parâmetros permitem identificar uma macrouniversidade: “ser a ou as instituições mais representativas de seu país pela demanda social que atendem”, agrupando desde 30 mil estudantes; abarcar “o conjunto das áreas de conhecimento da ciência e da tecnologia, das artes, da cultura, da história e do futuro”, mantendo uma organização complexa; concentrar a maior parte “da pesquisa científica nacional e regional e, portanto, também do desenvolvimento das pós-graduações”; por serem públicas e autônomas, absorver montante “significativo do orçamento nacional do sistema de educação superior”; e resguardar “um monumental e, frequentemente único, patrimônio histórico, cultural e natural” (DIDRIKSSON, 2006, p. 195).

Segundo o autor, nas últimas décadas, sob o Estado avaliador, essas universidades paradigmáticas foram por uma espiral de condições que às levam

(...) à insistência em temas como avaliação e acreditação, ao uso e manejo de corte de verbas e aos programas de recursos extraordinários condicionados²⁵, à competitividade, à cobrança de taxas educacionais e ao incremento dos recursos próprios, à internacionalização e à intervenção dos organismos financeiros internacionais (DIDRIKSSON, 2006, p. 201).

Muitas dessas características se fizeram e se fazem presentes na UFRGS, instituição que não é, no entanto, ator passivo na definição das políticas universitárias nacionais ou mesmo regionais. Disso deriva outro elemento de pertinência de seu estudo ao pensar a acreditação internacional. A UFRGS é, através de seus agentes, uma

²⁴ Ainda que a Universidade não faça parte da Rede de Macrouniversidades da América Latina e do Caribe – cuja página pode ser consultada em: <<http://www.redmacro.unam.mx>> –, considero que ela reúne os requisitos para tanto. Esta Rede foi criada sob os auspícios do Iesalc-Unesco, e tem como fim principal “constituir-se em mecanismo de interlocução com os Estados nacionais e com as organizações internacionais”, buscando ainda “criar um ambiente de responsabilidades partilhadas, renovando a ideia de que a integração latino-americana a partir da educação é o melhor ponto de partida para alcançar o umbral de uma nova identidade latino-americana”. Também conta, entre seus objetivos, “contribuir para o desenvolvimento e a harmonização de sistemas de avaliação e acreditação da qualidade” (REDMACRO, 2002?, Art. 4º).

²⁵ Entre os quais podem-se incluir os fundos concursáveis através de pesquisa, extensão, desenvolvimento tecnológico, educação a distância e produtividade; as verbas diferenciadas por resultado de avaliação dos programas de pós-graduação; e os recursos provenientes da adesão a programas federais, como o Reuni.

universidade protagonista. Talvez seja indicativo da inserção de seus egressos que a atual presidenta da República diplomou-se nesta Universidade. Ademais, no campo acadêmico-científico²⁶, destaca-se o fato de o atual reitor da UFRGS ter presidido e seguir participando da Comissão de Relações Internacionais (Cria) da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Educação Superior (Andifes). O reitor também assumiu recentemente a vice-presidência da Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM)²⁷. A presidência e a diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) são hoje ocupadas por professores da UFRGS, bem como a presidência da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs). Também o Conselho Deliberativo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) conta com representante da comunidade científica proveniente da UFRGS. Nos três órgãos – Capes, CNPq e Fapergs –, professores da UFRGS têm tradicionalmente participado como representantes nas comissões e comitês de assessoramento na área de Educação. Ainda, nos dez anos que se passaram desde sua criação, em 2004, durante sete – 2004 a 2009 e 2011 – a Conaes foi presidida por professores advindos da UFRGS.

Além da dimensão da projeção política, a UFRGS se destaca nas avaliações executadas como parte dos processos regulatórios da educação superior na esfera nacional, tanto as da graduação, conduzidas pelo Inep no âmbito do Sinaes, quanto as da pós-graduação, orquestradas pela Capes. Esses resultados reforçam o reconhecimento da UFRGS como “universidade de qualidade” pela sociedade. A obtenção do maior Índice Geral de Cursos (IGC) – que computa elementos advindos principalmente do Sinaes, mas também considera a avaliação da Capes – entre as universidades brasileiras por dois anos seguidos, levou a UFRGS a veicular, em adesivos e correspondências, a estampa representada na figura a seguir.

²⁶ Relato também o exemplo das examinadoras que compuseram a banca de qualificação do projeto desta dissertação: Denise Leite é Secretária para a América Latina e o Caribe da Rede Mundial para a Inovação da Educação Superior (RMIES/Guni) da Unesco; e Maria Beatriz Luce é Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação brasileiro.

²⁷ A AUGM, conforme sua página – disponível em <grupomontevideo.org> –, nasceu em 1991 para responder aos “desafios que atravessava a vida universitária no mundo”, buscando “trabalhar pela excelência, pela qualidade, pela relevância e cumprir com os compromissos da educação superior pública”. É uma rede de universidades públicas e autônomas de Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai cujo objetivo é “contribuir para fortalecer e consolidar uma massa crítica de recursos humanos de alto nível, aproveitando as vantagens comparativas que oferecem as capacidades instaladas na região”, entre os quais a “interação de seus membros com a sociedade em seu conjunto, difundindo os avanços do conhecimento que propendam à sua modernização”.

Figura 2 – UFRGS: A melhor universidade do Brasil



Fonte: UFRGS (2013)

Finalmente, a UFRGS é uma das universidades brasileiras de maior internacionalização e reconhecimento internacional. Conforme a colocação do então presidente do Inep, Luiz Cláudio Costa, no painel inaugural do Salão UFRGS 2012, com o tema “A Universidade de Classe Mundial”, a UFRGS seria uma das três universidades brasileiras que estariam à frente nesses quesitos, mais próximas de se tornarem Universidades de Classe Mundial. Essa inclinação para se projetar internacionalmente está caracterizada da seguinte maneira nos princípios norteadores de seu atual Plano de Gestão, para o período 2012-2016:

A UFRGS, uma universidade pública, gratuita, academicamente qualificada, plural e comprometida com o Brasil contemporâneo, acompanhando um crescente processo de internacionalização, procura orientar suas ações administrativas em consonância com os anseios da comunidade de docentes, técnico-administrativos e estudantes, com responsabilidade social (UFRGS, 2013a, p. [3]).

Alguns aspectos da internacionalização da UFRGS são apresentados a seguir. Nesta contextualização geral da universidade como caso de participação na acreditação internacional, contudo, cabe ainda mencionar os principais órgãos da universidade envolvidos nas atividades que o Arcu-Sul implica. A preparação e o acompanhamento da avaliação necessária à acreditação fica a encargo da Secretaria de Avaliação Institucional (SAI). A gestão da mobilidade acadêmica possibilitada a partir da acreditação pelo Programa Marca é realizada pela Secretaria de Relações Internacionais (Relinter). Os cursos de graduação, objeto da acreditação, são geridos pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), que coordena as atividades de ensino neste nível universitário:

O ensino de graduação é afeto à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), que tem como responsabilidade elaborar, em conjunto com a Pró-Reitoria Acadêmica (Procad), as políticas para o ensino de graduação e coordenar as atividades dos órgãos executores. É a instância responsável pelas atividades desenvolvidas em nível de graduação, bem como pelo diagnóstico e resolução de seus problemas. (UFRGS, 2013b, p. 29).

Os cursos de graduação da UFRGS são oferecidos em Unidades Acadêmicas, onde estão situados, entre outras estruturas, os departamentos, órgãos responsáveis pela oferta de disciplinas e pela gestão da carga horária dos professores na graduação e as Comissões de Graduação (Comgrads). As Comgrads coordenam os cursos e têm competências como propor e avaliar periódica e sistematicamente os currículos dos cursos, além de apreciar os planos de ensino.

É preciso esclarecer que a UFRGS conta com dois grandes órgãos deliberativos, o Conselho Universitário (Consun), órgão máximo da Universidade, e a Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), que congrega as Câmaras que regem as funções universitárias: graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa. Determinações que impactem a vida dos cursos devem ser aprovadas por essas instâncias. Em consulta aos bancos de dados do Consun e do Cepe não localizei nenhuma decisão ou resolução que tratasse de acreditação internacional. A informação de que não há ainda normativas da Universidade sobre o tema foi confirmada por um dos informantes-chave (S1).

4.3.1 Avaliação Institucional na UFRGS: onde regulação e reflexão se encontram

Para além – ou mesmo antes – de ser a instituição melhor avaliada no Sinaes, a UFRGS tem sido uma referência nacional – e regional – em avaliação institucional. A UFRGS foi convidada a dialogar com outras universidades federais interessadas em conhecer sua experiência para fortalecer suas estruturas autoavaliativas. A relevância da UFRGS em avaliação predata e é maior do que os resultados do IGC. A instituição tem marcada participação no núcleo de Avaliação Institucional, Planejamento Estratégico e Gestão Universitária da AUGM, criado em 2007. Ainda em sua dimensão protagônica, a universidade teve participação importante na gênese do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), ainda em 1994. Dez anos depois, a criação do Sinaes, em substituição ao Exame Nacional de Cursos (ENC ou Provão) guardaria alguns princípios do Paiub, trazendo para a avaliação regulatória nacional

germes de participação e emancipação (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO, BARREYRO, 2006)²⁸. No contexto do Paiub, desenvolveu-se um Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Paiufrgs), processo ao longo do qual se estruturaria a avaliação institucional da UFRGS. A proposta desses programas ia no

(...) sentido de que respeita os adotantes e busca sua cooperação e envolvimento através da criação de canais de participação, de momentos de reflexão e análise coletiva que permitem aos docentes/discentes/pessoal técnico-administrativo, levantar problemas e possíveis soluções, propondo mudanças para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação melhoria da qualidade da ação institucional onde estão inseridos estes cursos (LEITE, BORDAS, 1994).

Hoje, embora não esteja plenamente formalizado, a UFRGS conta com um sistema de avaliação institucional centrado na Secretaria de Avaliação Institucional. Criada em 2000, a SAI é um órgão executivo ligado diretamente ao Gabinete do Reitor, com a função de organizar e dar suporte aos processos de regulação e avaliação institucional, externos e internos à UFRGS. Seu processo de instituição é assim narrado:

A criação desta SAI é consequência de um processo, de abrangência global, desenvolvido desde 1994. Este processo passou por diferentes etapas e sua primeira grande tarefa foi a Avaliação dos Cursos de Graduação, dentro do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Paiufrgs), em consonância com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). O Paiufrgs teve a orientação da Coordenadoria Executiva do Programa de Avaliação (Cepav) e foi nesse período que se iniciou a Avaliação Interna, como um processo de autoconhecimento, tendo tido a Avaliação Externa como um balizador dos trabalhos avaliativos internos. A dimensão assumida pela Avaliação fez com que a Administração Central instaurasse, em 1998, um Conselho de Avaliação Institucional (Cavi), formado por pessoas de diferentes áreas de conhecimento, com experiência em avaliação e que foi considerado o germe da institucionalização da Avaliação na UFRGS, resultando na criação da Secretaria. A SAI manteve em andamento os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pelo Conselho de Avaliação Institucional (Cavi) como as ações internas de avaliação e, juntamente com a Pró-Reitoria Adjunta de Graduação e a Pró-Reitoria de Planejamento, atuou, solidariamente, com as Unidades de Ensino, no atendimento às demandas externas de avaliação, advindas do MEC (UFRGS, 2003, p. 81-82).

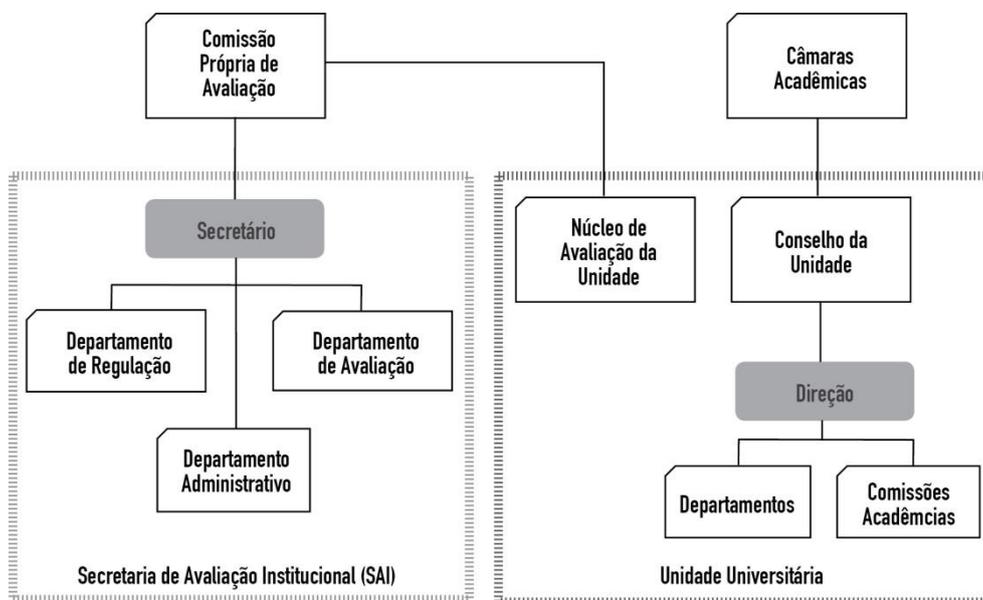
Na presente gestão da SAI – que acompanha a gestão reitoral, iniciando em 2012 – a Secretaria foi organizada em três departamentos, voltados para as especificidades da administração, da avaliação e da regulação. O Departamento de Regulação presta “informações referentes à preparação e acompanhamento de processos de natureza

²⁸ É discutível o quanto essas sementes germinaram e o quanto foram sufocadas pela regulação. Trata-se, inclusive, de debate importante para as instâncias avaliativas das IES e também para a Conaes. Uma incursão no tema é feita por Leite (2008).

regulatória junto ao MEC” (UFRGS, 2014, p. 175), especialmente aqueles conduzidos pela Seres e pelo Inep através do sistema e-MEC. O Departamento de Avaliação é responsável por desenvolver e operacionalizar os instrumentos e processos de autoavaliação institucional propostos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e por integrar as atividades de avaliação descentralizadas levadas a cabo pelos Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs). As atividades do Departamento Administrativo consistem em assessorar e secretariar SAI e CPA, prestando apoio às suas rotinas e à organização de eventos.

O esquema de avaliação institucional na UFRGS pode ser visualizado no organograma a seguir.

Figura 3 – Avaliação institucional da UFRGS



Fonte: adaptado de CPA/SAI (2013)

Assim, a SAI se caracteriza por ser hoje o órgão executivo da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e, junto a ela, colabora na coordenação da avaliação institucional segundo os princípios do Paipufrgs²⁹ e do Sinaes. A CPA foi criada na UFRGS na esteira do disposto pela Lei do Sinaes, de 2004, que determina que as IES devem contar com tal instância. De acordo com a normativa, as CPAs devem ter atuação autônoma em relação aos órgãos colegiados da IES e acolher todos os segmentos da comunidade universitária e a sociedade civil organizada (BRASIL, 2004). Assim, a CPA da UFRGS

²⁹ Instituído em perspectiva de processo contínuo, o Paiufrgs passou a ser denominado Programa de Avaliação Institucional Permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Paipufrgs).

conta com o Secretário e a Vice-Secretária de Avaliação Institucional, como membros natos, e com os seguintes representantes: seis docentes; quatro técnicos-administrativos; dois discentes de graduação; dois discentes de pós-graduação e dois participantes da sociedade civil organizada.

Atualmente, sua competência está definida como “a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais” (UFRGS, 2009, Art. 1º). No entanto, a CPA desempenha mais funções, notadamente a de ser o órgão deliberativo das matérias de avaliação institucional e de desenvolver instrumentos e processos autoavaliativos para a UFRGS. A CPA tem se reunido com os avaliadores do Arcu-Sul, esclarecendo o funcionamento da avaliação interna da UFRGS.

Como “extensões” da CPA, os NAUs são instâncias descentralizadas de avaliação, situadas nas unidades acadêmicas da UFRGS, de modo a envolver com maior proximidade a comunidade de alunos, professores e técnicos-administrativos. Têm como responsabilidades “o processo de avaliação das Unidades, segundo o Sinaes/Paipufrgs, envolvendo a comunidade de alunos, professores e servidores técnico-administrativos” e a “análise do diagnóstico de sua Unidade, coordenando o processo de Avaliação Interna” (UFRGS, 2009, Art. 8º). Os NAUs não têm uma estrutura claramente definida, e se configuram de formas muito específicas em cada unidade. Embora haja uma recomendação da SAI com relação à composição dos NAUs, estes núcleos não são descritos em nenhuma normativa a não ser o Regimento da CPA, onde são descritas suas competências, em articulação com a CPA e a SAI.

Também cabe detalhar que, embora a UFRGS conte com 28 unidades acadêmicas, em 2013, apenas dezoito NAUs – incluído aí o do Setor de Gestão do Espaço Físico – demonstraram estar em atividade, enviando à SAI relatórios de atividades e/ou de autoavaliação. Houve progresso, porém, uma vez que, no ano anterior, o número havia sido de quinze³⁰. A SAI tem envidado esforços na ativação e reativação dos NAUs inertes, inclusive pela organização de um Fórum dos NAUs em 2013, a se repetir e institucionalizar em 2014. Os representantes dos NAUs têm sido convidados a participar das reuniões com os avaliadores do Arcu-Sul para apresentar o panorama de avaliação de suas unidades.

³⁰ Os Relatórios dos NAUs, bem como as atas de reuniões da CPA e outros documentos pertinentes estão disponíveis para acesso aberto na página da CPA – <www.ufrgs.br/cpa>.

Por fim, convém lembrar que os NAUs são uma figura institucional rica, autóctone à UFRGS, voltada para a conscientização da comunidade universitária sobre a avaliação. Sua criação data da implementação do Paiufrgs na década de 1990, quando a avaliação institucional na UFRGS era coordenada pelo Cepav (UFRGS, 2003), e antecedem, portanto, a própria SAI da UFRGS e a instituição das CPAs em nível nacional. A existência dos NAUs tem encontrado uma apreciação bastante positiva pelos avaliadores que visitam nossa Universidade. Essa experiência parece reforçar a ideia da Universidade de que:

Na UFRGS, já existe a constatação de que o processo de avaliação endógeno, pelas suas características de autoconhecimento, de envolvimento dos seus diferentes segmentos, propicia uma maior qualificação à comunidade acadêmica, na discussão de suas questões, sejam relativas ao presente ou ao futuro da Instituição, possibilitando consenso para a tomada de decisão. Essa experiência acumulada apresenta-se como um diferencial importante para o atendimento às demandas externas de avaliação, considerando-se que o caminho percorrido legitima a posição dos cursos da UFRGS nos altos patamares avaliativos do país (UFRGS, 2003, p. 84).

4.3.2 Internacionalização na UFRGS: onde se projeta a “Universidade de Classe Mundial”

Como referido, nesta gestão, a UFRGS elenca como uma de suas frentes de ação consolidar seu prestígio mundial. A projeção internacional se configurou como o terceiro dos sete grandes eixos temáticos do atual Plano de Gestão, para o período 2012-2016, intitulado “Universidade de Classe Mundial”, a propor:

Consolidar a UFRGS como Universidade de Classe Mundial pelo avanço acadêmico, expresso nos resultados da gestão e em indicadores de qualidade nas instâncias de avaliação nacional e internacional. Ampliar as parcerias com as melhores instituições de ensino e pesquisa dos cinco continentes, na busca do avanço significativo na mundialização acadêmica (UFRGS, 2013a, p. [4]).

Considero que, ao estabelecer para si estratégias e táticas, importam os conceitos que a universidade operacionaliza. Assim, penso ser importante conhecer o modelo de “Universidade de Classe Mundial”, que a UFRGS busca concretizar em si mesma. O conceito emerge dos trabalhos de Salmi (2009), publicados pelo Banco Mundial, para quem esse tipo de instituição é produto de três ordens complementares de fatores: estudantes e professores de talento; recursos que proporcionem um rico ambiente de aprendizado e facilitem a pesquisa avançada; e estruturas administrativas com

características que incentivem a visão estratégica, a inovação e a flexibilidade, sem entraves burocráticos. Segundo o autor,

(...) universidades de classe mundial são reconhecidas em parte por seus resultados superiores. Elas produzem egressos bem-qualificados que são altamente demandados no mercado de trabalho; elas conduzem pesquisa de ponta publicada nos mais reconhecidos periódicos científicos; e no caso das instituições orientadas para ciência e tecnologia, elas contribuem para inovações técnicas através de patentes e licenças (SALMI, 2009, p. 17).

Ao entender a qualidade – uma meta da universidade – como relevância, em trabalho anterior consideramos (MIORANDO, COSTA, CAMPOS, 2013) importante mostrar que o uso deste conceito como modelo ideal global para a universidade não é consenso entre os estudiosos da universidade. Considera-se, por exemplo, que

Essa denominação é dedicada àquelas universidades com excelência reconhecida ao redor do mundo (Yale, Harvard, Oxford, Cambridge, Sorbonne, Tokyo ...). No entanto, os países menos desenvolvidos, ao invés de emular [os modelos destas universidades] para obter indicadores muitas vezes difíceis de alcançar em suas condições específicas, deveriam dar mais atenção ao ideal de universidade que promove o desenvolvimento sustentável de caráter autóctone. Mais importante do que ter indicadores de "universidades de classe mundial" ou "universidades da pesquisa". Mais importante do que ter um prêmio Nobel é garantir programas autóctones de estudos terciários com qualidade adequada para agrônomos, educadores; ter boas escolas de medicina e bons programas de formação de engenheiros para garantir um nível razoável de "capital social e humano", para gerar desenvolvimento com equidade (LÓPEZ SEGRERA, 2010, p. 10).

É importante lembrar aqui a lição de Freire (1984), para quem as sociedades em desenvolvimento correm o risco de “aceitar certos modelos modernizantes do ocidente” como “o modelo educativo, de caráter classista, como se fosse possível, através deste modelo, resolver o problema da carência de quadros nacionais”, quando na verdade estaria apenas reproduzindo intelectuais elitistas sem conseguir atender à complexa reconstrução dessas sociedades na justiça social (FREIRE, 1984, p. 123). O pedagogo coloca ainda como questões teórico-práticas fundamentais à educação “que conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra que e contra quem conhecer” (FREIRE, 1984, p. 121). Se a universidade é a instituição que se constrói em torno da busca pelo conhecimento, deve também se indagar para que está servindo.

Robertson (2012), ao questionar em favor de quem se afirma o modelo de educação superior de classe mundial, aponta as grandes casas editoriais de periódicos científicos, as firmas de auditoria e consultoria, as empresas de bibliometria, a indústria da publicação em novos formatos, as agências internacionais do “mundo desenvolvido”,

os projetos hegemônicos da tecnocracia. Indica que sua maior evidência está nos rankings globais de universidades,

(...) e nas alegações que são *mobilizadas* (nós “queremos” ser de classe mundial), *mediadas* (nós temos “uma lista de quem é” de classe mundial), e *mercantilizadas* (nós “somos” de classe mundial), conforme as instituições gerenciam suas imagens, seus recursos e seus engajamentos estratégicos com investidores, estudantes e comunidades ampliadas (ROBERTSON, 2012, p. 238, grifos no original).

Para a autora, é preciso interrogar sobre os valores e modos de ver a educação de classe mundial que estão sendo projetados e instituídos. Representações como o reconhecimento, por rankings, de “universidades de classe mundial” comporiam um “capital reputacional” com poder para impelir práticas e políticas educativas que

(...) reside em sua capacidade de projetar uma solução única para um problema sistêmico imaginado (competição, eficiência, classe mundial, qualidade), e, ao fazê-lo, levar observadores a reagir às características da realidade representada, refletida, ao invés de às ocorrências pré-reflexivas, incorporadas. (...) simultaneamente enquadram os problemas educacionais, oferecendo uma re/solução [*sic*] desejada, projetam-se com considerável extensão espacial global, reforçam novas práticas sociais com o tempo devido rodadas ulteriores de coleta e projeção de dados, e mobilizam emoções (vergonha, orgulho) que mudam comportamentos – no interior profundo de Estados nacionais territoriais e instituições. Mas também há algo mais acontecendo com rankings universitários globais. Eles têm caráter hierárquico e usam a comparação como mecanismo para determinar a direção do fluxo, ou da mudança (ROBERTSON, 2012, p. 244).

Quando nos indagamos por que interessaria à UFRGS aderir aos padrões da “Universidade de Classe Mundial”, encontramos a possibilidade de buscar “obter o status de Universidade produtora de conhecimento internacionalmente reconhecido, alinhando-se a este paradigma” (MIORANDO, COSTA, CAMPOS, p. 17). Na encruzilhada, a universidade pode estar disposta a gambitos

Para não ser subjugada e relegada ao estrato amorfo. Paradoxalmente, estabelecer laços com o discurso dominante significa manter abertos os canais para os locais de poder mundial no campo acadêmico, onde o debate pode ser acessado e os paradigmas podem ser mudados. Ao obter o prestígio da Classe Mundial, a UFRGS garante sua sobrevivência e alguma autonomia – e voz – para seguir pensando – e defendendo – o destino da educação superior. Isso, todavia, só pode se confirmar se esta jogada se der com a consciência de evitar a sedução fácil desta epistemologia concorrencial (MIORANDO, COSTA, CAMPOS, p. 21).

Está em aberto se a UFRGS – macrouiversidade pioneira, protagônica, referencial e internacionalizada – será capaz de promover a antropofagia deste modelo ou, do contrário, será aparelhada por ele. O direcionamento que tomar o uso do potencial autorreflexivo e autotransformado que carrega a avaliação para a acreditação

internacional pelo Arcu-Sul pode ajudar a definir o rumo da instituição como a relevância ou o isomorfismo. O certo é que, seguindo qualquer desses caminhos – ou trilhas intermediárias que existem entre eles – a Universidade terá de se conectar com outras, e de aprender com elas. Como indicado, essa disposição existe desde sua fundação, sempre se intensificando.

A preocupação com a gestão das relações internacionais da Universidade começou a se cristalizar na década de 1980, quando a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação passou a contar com uma funcionária para regularizar a participação dos professores estrangeiros no corpo docente. As iniciativas de cooperação internacional permaneciam dispersas e eram deixadas a cargo dos professores. Em 1989, criou-se uma Assessoria Internacional no Gabinete do Reitor, para programar visitas do reitor a universidades no exterior e de delegações estrangeiras à UFRGS, além de acompanhar os resultados e divulgar informações sobre projetos em cooperação internacional. Em 1993, foi instalada uma Assessoria de Relações Institucionais e Internacionais (ARII), para conhecer, acompanhar e apoiar as atividades internacionais da UFRGS e integrar novas iniciativas. Em 2000, a ARII tornou-se Secretaria de Relações Institucionais e Internacionais (SRII), assumindo funções mais executivas e ampliando sua infraestrutura e recursos de apoio aos estudantes em mobilidade. Neste novo formato, ampliou a promoção de eventos e aprofundou a participação em redes internacionais que se projetavam desde a criação da ARII (ROCHA, 2004). Entre 2005 e 2006, o órgão passou ser denominado Secretaria de Relações Internacionais (Relinter).

Hoje, a Relinter tem “a responsabilidade de expandir, estrategicamente e com qualidade, as ações de cooperação internacional da UFRGS” (UFRGS, 2014, p. 110). Embora tenha se expandido, investido em estratégias de divulgação e mapeamento de processos, agilizando suas atividades, a Secretaria ainda está sobrecarregada – em especial com o aumento de demanda decorrente da implementação do Programa Ciência sem Fronteiras. Suas atividades, envolvendo o acolhimento de estudantes estrangeiros, a orientação de estudantes em mobilidade para o exterior, o acompanhamento de acordos, protocolos e convênios de cooperação, a participação em feiras internacionais e a recepção de missões e delegações estrangeiras. Em 2013, a UFRGS recebeu 89 delegações e missões do exterior, firmou 111 parcerias internacionais enviou 734 estudantes para fora do Brasil e recebeu 364 estudantes estrangeiros. Dos estudantes recebidos, 101 vieram da América Latina e, dos estudantes enviados, 20 foram para os outros países da região (UFRGS, 2014).

A Relinter é um espaço pertinente ao estudo do Arcu-Sul na UFRGS pois é o principal nexos da internacionalização na UFRGS. Ao gerir a mobilidade acadêmica internacional, seu Departamento de Mobilidade processa as candidaturas de estudantes da UFRGS às vagas oferecidas no Programa Marca, bem como recebe os estudantes internacionais que a UFRGS recebe no âmbito deste Programa. A atuação da Relinter enquadra-se, portanto, em um quadro no qual “a UFRGS vem buscando estabelecer dimensões globais a partir das relações com universidades situadas em diversos países do mundo e a mobilidade estudantil, sem dúvida, é fundamental para que isso aconteça” (COSTA, 2014, p. 118).

É importante lembrar que, se hoje a Universidade se vê perante o fenômeno da acreditação internacional advindo da participação de seu país – o Brasil – em uma organização internacional – o Mercosul –, o envolvimento da UFRGS em relações internacionais com a região precedeu a formação do bloco. Talvez mesmo essas iniciativas tenham sido parte da trama sociopolítica que sustentou a criação e o aprofundamento da organização. Afinal,

a relação da UFRGS com as instituições de educação superior da região platina iniciou muito antes da implantação do Mercosul, no qual, conforme foi explicitado, o objetivo era estabelecer relações econômicas e sociais entre Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai. A partir da união de diversos grupos de pesquisa das instituições de educação superior que queriam investir na integração regional dos países já citados, a Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS passou a sediar, em 1989, o Núcleo de Integração do Cone Sul (COSTA, 2014, p. 117-118).

O Programa Marca, ao promover a mobilidade para universidades dos países-membros do Mercosul Educacional na região, possibilita experiências que

(...) podem resultar na reflexão e na valorização da América Latina; na construção das identidades pessoais destes sujeitos; da incorporação de uma sensibilidade ampla e afetiva sobre certos lugares que antes não eram concebidos com laços identitários; na possibilidade dos estudantes se sentirem “parte” de uma região, abrindo-se para vivenciar culturas diversas e conviver com pessoas até então desconhecidas; da possibilidade de aprender com o outro e de enxergar a realidade com novos olhares (COSTA, 2014, p. 212).

4.3.3 Acreditação internacional na UFRGS: onde circula o Arcu-Sul

Como mencionado anteriormente, não há uma regulamentação sobre a acreditação na UFRGS. Quando as primeiras convocatórias do Arcu-Sul foram lançadas no Brasil, em 2009, sua apresentação na Universidade se deu a partir da Prograd e do pesquisador institucional (PI). Conforme foram-se definindo as questões operacionais relativas ao processo de candidatura à acreditação, a gestão dos procedimentos ligados ao tema passou a ser encargo da SAI (S5; S7; S8).

Até o momento, a UFRGS candidatou-se à acreditação pelo Arcu-Sul em todas as áreas avaliadas. Os primeiros cursos a serem acreditados foram Agronomia, Arquitetura e Engenharia de Materiais. Estas graduações foram as primeiras a receber visitas de comitês de pares, em fins de 2012, e as únicas a ter publicadas no Diário Oficial da União (DOU) uma portaria de acreditação, expedida em 2013 (BRASIL, 2013). As Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica, visitadas no primeiro semestre de 2013, já tiveram resoluções de acreditação publicadas pela Conaes, mas aguardam portaria do DOU. Por sua vez, Enfermagem e Medicina Veterinárias já receberam visitas no segundo semestre de 2013, mas ainda não obtiveram o informe dos pares (S8).

O descompasso entre as candidaturas, que se deram entre 2009 e 2010, e seus resultados se deveu à demora para que o Ministério da Educação agendasse a visita dos comitês de pares, que atrasaram em dois anos. A crise financeira que se propagou a partir dos EUA desde 2008 impactou as contas públicas brasileiras, levando a cortes nos orçamentos ministeriais que impossibilitaram o custeio das visitas dos comitês de pares (S5). O atraso causou transtornos para a UFRGS e seus cursos, uma vez que a documentação enviada para análise teve de ser revisada, atualizada e reenviada (S2; S3). No Brasil, novas convocatórias só foram lançadas em 2013 e 2014, ambas para as áreas de Medicina e Odontologia. A UFRGS apresentou candidaturas à acreditação pelos dois cursos, e agora aguarda a definição de uma data de visita pelos comitês de pares para o segundo semestre de 2014 (S8).

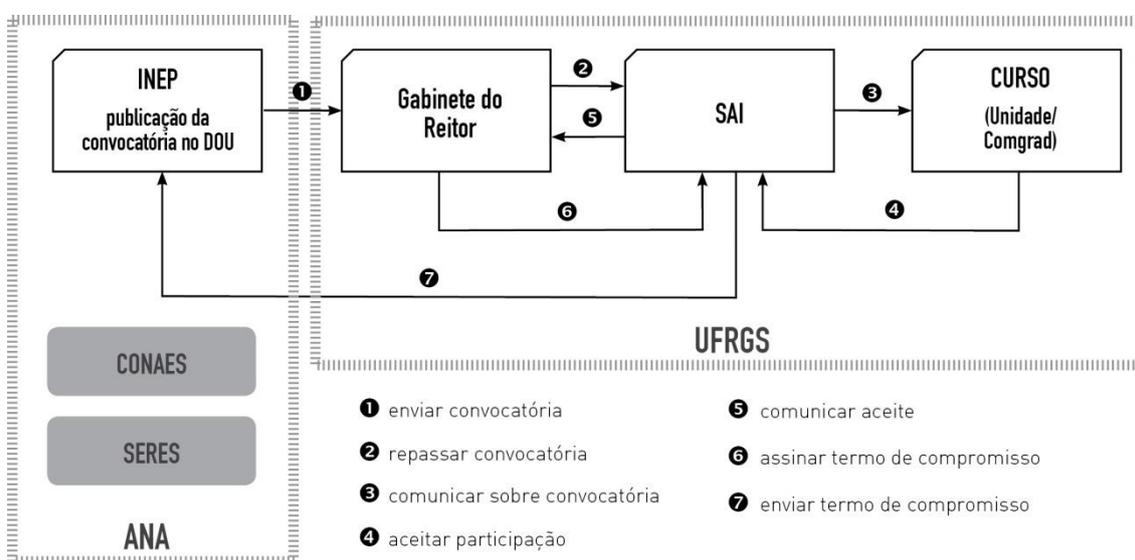
Assim, o estudo recaiu sobre os três primeiros cursos acreditados, os únicos a terem sido avaliados até o momento de elaboração do projeto desta dissertação. O quadro a seguir detalham alguns aspectos das visitas para acreditação dos cursos.

Quadro 3 – Visitas dos comitês de pares Arcu-Sul à UFRGS

Curso	Período	Países e Universidades dos Avaliadores
Engenharia de Materiais	25/11/2012 a 01/12/2012	Argentina – Universidad Tecnológica Nacional Brasil – Universidade Federal de São João del-Rei Uruguai – Universidad de Montevideo
Agronomia	02/12/2012 a 08/12/2012	Argentina – Universidad de Buenos Aires Bolívia – Universidad Mayor de San Simón Brasil – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Arquitetura e Urbanismo	02/12/2012 a 08/12/2012	Bolívia – Universidad Mayor de San Andrés Brasil – Universidade Federal do Rio de Janeiro Chile – Universidad del Bío-Bío

Fonte: UFRGS (2013) e SAI (2012).

Como relatado, a gestão dos procedimentos relativos tem sido feita pelo Departamento de Regulação da SAI. Esse envolvimento se dá desde o início do processo, quando a convocatória do MEC/Inep é enviada ao Gabinete do Reitor, que a encaminha à SAI para que esta comunique os cursos. Aí começa a primeira fase, de aceite de participação. Com a decisão do curso de se candidatar à acreditação, a SAI obtém, junto ao diretor da unidade e ao reitor da universidade a assinatura do termo de adesão e compromisso em relação ao Arcu-Sul, e o encaminha ao Inep.

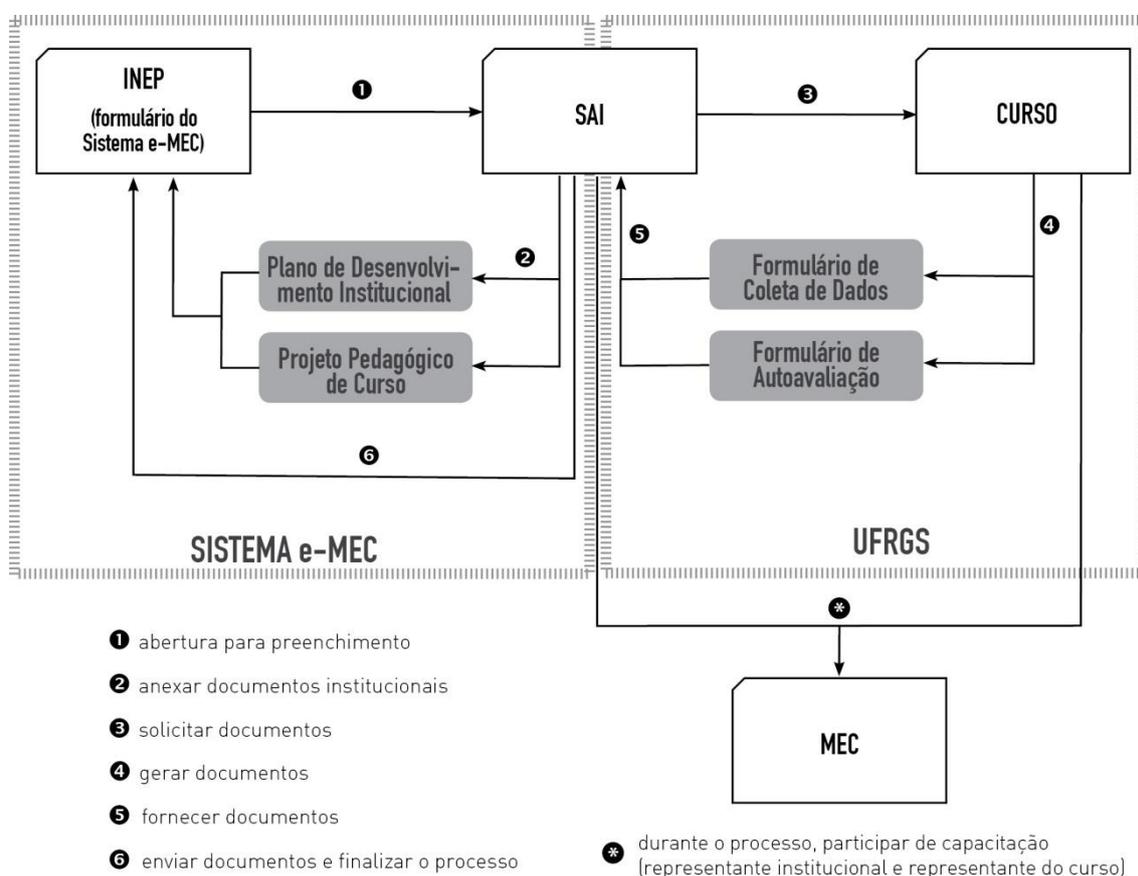
Figura 4 – Arcu-Sul na UFRGS: Fase I

Fonte: elaborado com informações do Departamento de Regulação da SAI (2014)

Em uma segunda fase, ocorre a submissão da documentação com as informações sobre a graduação a ser avaliada. Com a abertura do processo no Sistema e-MEC, as técnicas em assuntos educacionais da SAI inserem o Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI) da UFRGS e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e instruem a graduação sobre a elaboração dos outros dois documentos necessários: o Formulário de Autoavaliação e o Formulário de Coleta de Dados. O primeiro é elaborado no âmbito do curso, enquanto, no segundo, há apoio da SAI. Uma vez carregados todos os elementos necessários, esta fase do processo é finalizada, aguardando-se comunicação sobre a visita. Entre a primeira e a segunda fase, ocorre uma capacitação sobre o Arcu-Sul no MEC de um representante do curso, a princípio, o coordenador, e um da instituição, habitualmente o PI. No caso da UFRGS, o representante institucional tem vindo do Departamento de Regulação da SAI.

Figura 5 – Arcu-Sul na UFRGS: Fase II

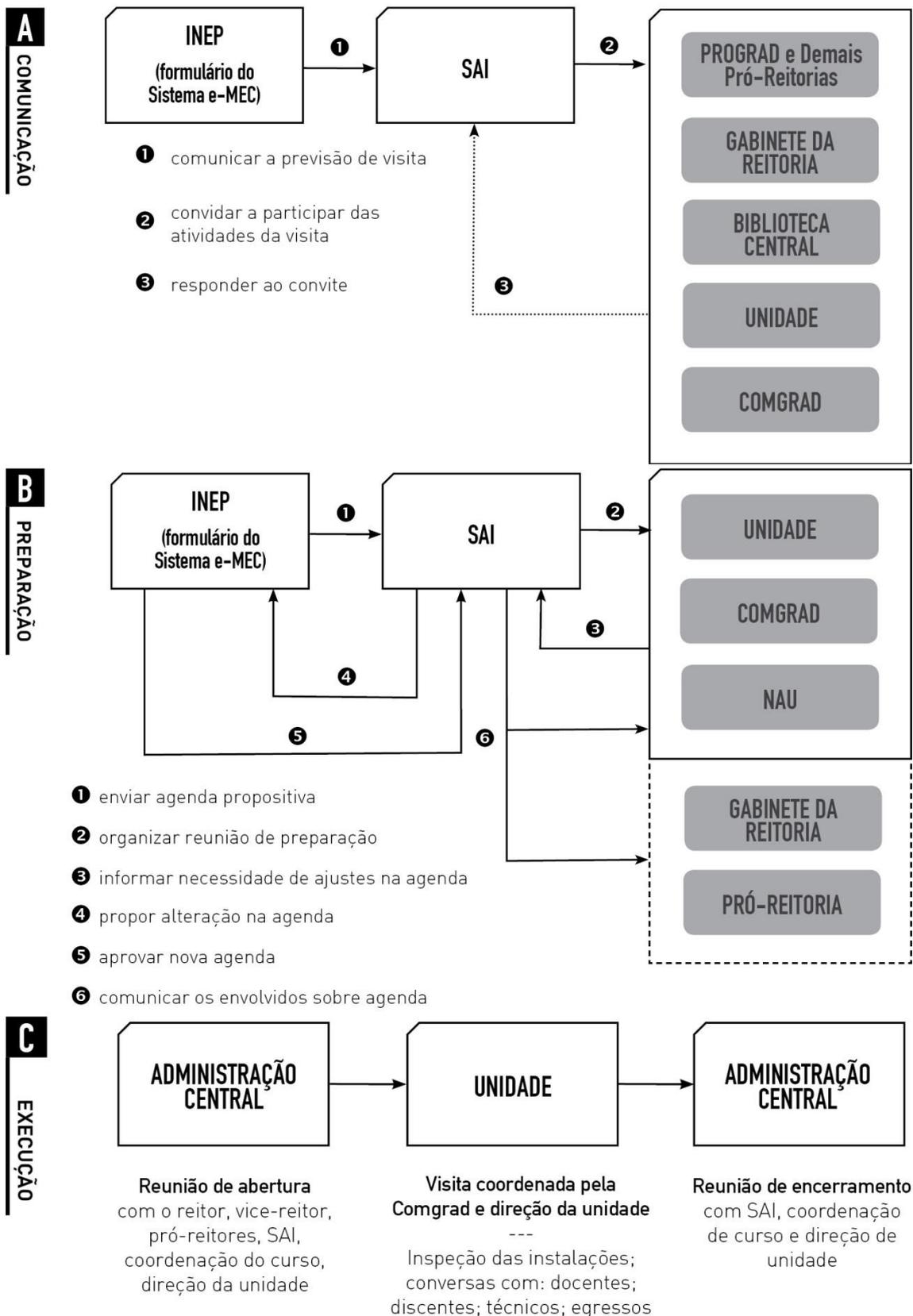


Fonte: elaborado com informações do Departamento de Regulação da SAI (2014)

Uma terceira fase se constitui na visita dos pares avaliadores e é disparada pelo comunicado do Inep referente à realização da visita. A SAI convida então Prograd, Comgrad, Gabinete da Reitoria, Biblioteca Central e Direção de Unidade a se inteirar do processo. Na experiência da acreditação até agora, não há um padrão quanto à resposta dos órgãos. Com o recebimento da agenda preliminar, a SAI organiza uma reunião de

preparação com a direção da unidade, a Comgrad e o NAU, analisa a agenda e envia sugestões de alterações na agenda ao comitê de pares. Sendo aprovada a agenda final, a SAI comunica os envolvidos e procede os preparativos para a visita. Ela se inicia com uma reunião com a presença do reitor, do vice-reitor e dos pró-reitores, seguindo então para a unidade em que se desenvolve o curso. A partir de então, sob a coordenação do curso e da unidade, os avaliadores conhecem as instalações e conversam com docentes, discentes, técnicos, egressos e com a CPA. A visita se encerra com uma reunião envolvendo SAI, coordenação de curso e unidade.

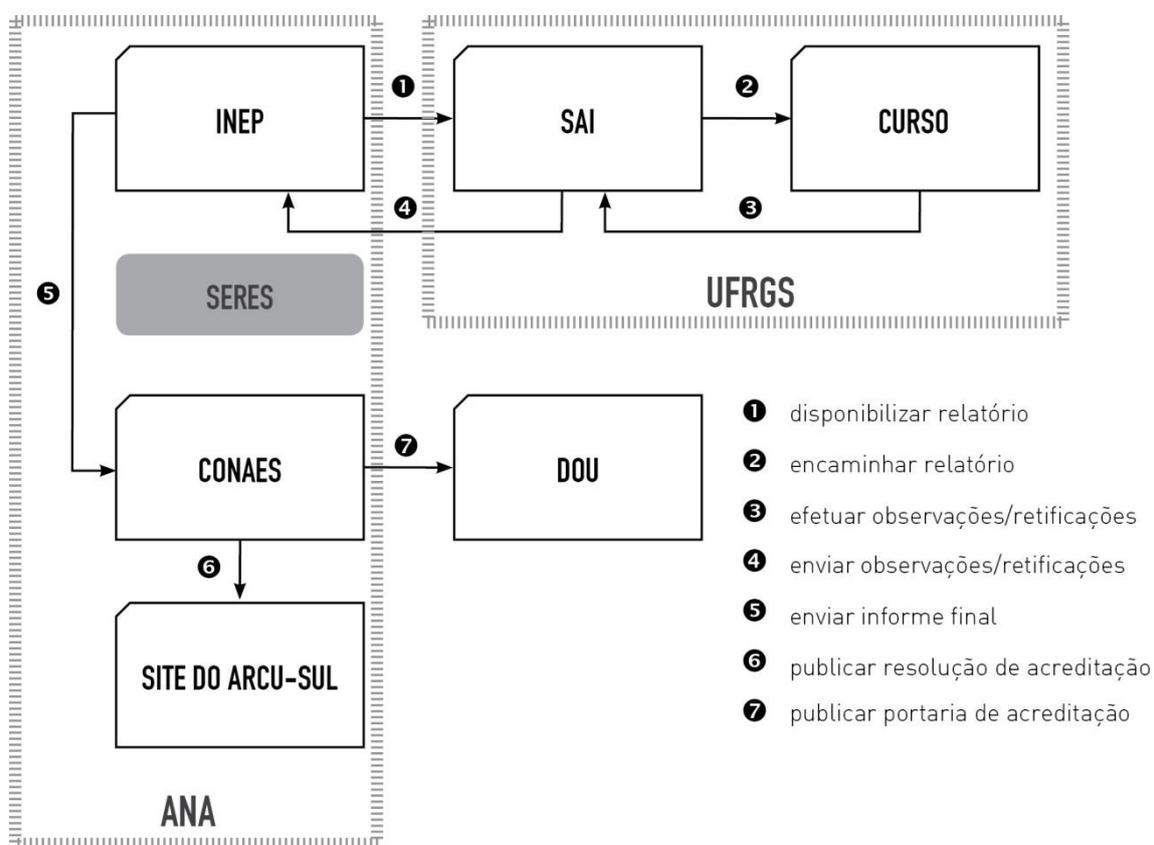
Figura 6 – Arcu-Sul na UFRGS: Fase III



Fonte: elaborado com informações do Departamento de Regulação da SAI (2014)

Uma quarta e última fase é a de recepção dos resultados. Nela, a SAI recebe o relatório do comitê de pares, e o encaminha aos cursos para que sejam feitas observações e retificações de informações que porventura tenham sido encaminhadas de forma errônea. Esses adendos têm um espaço limitado, a ser inserido no sistema e-MEC e, em geral, os cursos têm feito uso desse recurso. A partir do envio dessas informações, a SAI passa a consultar o sistema, aguardando a publicação da resolução de acreditação pela Conaes na página do Arcu-Sul e a posterior publicação de portaria no DOU.

Figura 7 – Arcu-Sul na UFRGS: Fase IV



Fonte: elaborado com informações do Departamento de Regulação da SAI (2014)

Embora haja previsão de que a acreditação implique na inserção de um selo Mercosul de qualidade no diploma dos egressos do curso acreditado, esse dispositivo ainda não foi implementado. Consulta sobre o assunto à seção do Departamento de Consultoria em Registros Discentes responsável pela expedição dos diplomas revelou desconhecimento do tema, uma vez que as normativas nacionais sobre os elementos necessários ao diploma não fazem referência à acreditação internacional. Embora haja uma previsão do MEC nesse sentido, ainda não há uma definição formalizada (S1). A

informação mais recente recuperada sobre o assunto é de que a Conaes está elaborando o selo holográfico para submetê-lo à aprovação da Rana (BRASIL, 2014).

4.4 Eixos de Investigação

Analiso o material empírico, coletado em relação aos espaços e processos descritos acima, segundo três eixos de investigação. Ao estabelecer esses eixos, procuro, em diferentes planos, as representações que informam, no espaço-tempo universitário, um contexto, um fenômeno e seus efeitos. No presente contínuo da encruzilhada da universidade, tento indagar, sobre a acreditação internacional: em que circunstâncias está acontecendo, de que modo está sendo conduzida, para que caminhos pode estar levando? Ainda que, na realidade complexa, essas três dimensões estejam a interagir e se retroalimentar constantemente, tento recortá-las e recombina-las de modo a fazer emergir um novo entendimento do todo. Embora todos os eixos se nutram dos dados obtidos pelas entrevistas, cada um deles está relacionado a certas representações do conjunto de conceitos de referência que orientam essa dissertação. Igualmente, à investigação em cada eixo corresponde um grupo de documentos.

A UFRGS: uma “Universidade de Classe Mundial” no contexto latino-americano?

O objetivo que traço com este eixo é verificar como a UFRGS vê a si mesma. Trata-se de uma dimensão de *contexto*, em que posso situar a acreditação internacional. Documentos e falas dos sujeitos permitirão identificar como a instituição pretende se situar e como se aproxima do objetivo que manifesta sua gestão atual: tornar-se de classe mundial.

Representações: universidade; qualidade; internacionalização da universidade.

Documentos: Estatuto e Regimento; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Plano de Gestão; Relatório de Autoavaliação Institucional (Raai).

Unidades de contexto:

O Estatuto da UFRGS foi aprovado pelo Consun em 1994 e publicado no DOU em 1995. Já seu Regimento foi aprovado pelo Consun e pelo Cepe em 1995 e publicado no DOU em 1996. São os documentos fundamentais orientadores das atividades da Universidade, gerados quando da última reorganização da instituição com a

reelaboração de suas instâncias deliberativas. Ao longo dos anos, eles foram sofrendo diversas emendas, mas sua estrutura básica permanece a mesma.

O PDI foi aprovado pelo Consun em 2010, para vigorar pelo período de 2011 a 2015. Foi elaborado a partir de um Livro Verde, forma inicial, apresentado à comunidade universitária com uma série de eventos, num período de consulta pública com abertura a sugestões. É o primeiro documento do gênero na UFRGS, embora fosse exigência legal para o credenciamento de instituições de educação superior desde 2006 (BRASIL, 2006). Tem caráter eminentemente estratégico, indicando a direção em que a Universidade pretende caminhar.

O Plano de Gestão atual diz respeito ao período 2012-2016, para o qual foram eleitos os atuais reitor e vice-reitor da UFRGS. Foi composto com base na plataforma de candidatura na eleição – que ocorreu no segundo semestre de 2012. Sua formalização envolveu a atuação dos servidores em cargos de gestão na administração central da Universidade (S4). Sua publicação ocorreu em 2013. Se o PDI é um documento estratégico, o Plano de Gestão avança no nível tático, articulando metas em programas a serem levados a cabo pelos diferentes órgãos da UFRGS.

O Raai é outro documento exigido nos processos regulatórios da educação superior nacional. Os Raais têm sido produzidos pela UFRGS desde 2004, com a instauração do Sinaes. Os relatórios são compostos com a distribuição, pela SAI, de questões avaliativas, a partir de orientações da Conaes (BRASIL, 2004b), enviadas a diversos órgãos da universidade. As informações obtidas são então reunidas e revisadas pela SAI e pela CPA. O Raai analisado aqui é o mais recente, referente ao ano de 2013.

O Arcu-Sul: acreditação internacional de cursos e sua avaliação

O objetivo que traço com este eixo é verificar com que prismas o Sistema Arcu-Sul vê os cursos universitários de graduação e como a UFRGS, através de seus sujeitos, vê o Arcu-Sul. Trata-se de uma dimensão de *fenômeno*, em que posso significar a acreditação internacional. Documentos e falas dos sujeitos permitirão identificar – no caso do Arcu-Sul – o que a acreditação internacional busca na universidade e – no caso da UFRGS – o que esta busca naquela.

Representações: Arcu-Sul; acreditação internacional; avaliação institucional.

Documentos: Manual do Sistema; Guia para Autoavaliação de Cursos; Guia de Avaliação para Comitês de Pares; Documento de Critérios e Indicadores para Acreditação Regional.

Unidades de contexto:

Todos os documentos analisados neste eixo de investigação são originários de uma discussão internacional: a Rana. Embora o Manual estabeleça os princípios e reja os procedimentos de todo o Sistema, os demais instrumentos são específicos por área. Os componentes medulares do primeiro derivam da Decisão 17/08 do Conselho do Mercado Comum do Mercosul. Os demais foram elaborados por comissões consultivas de especialistas formadas para cada área acreditada. Nesta dissertação, trabalho com os guias e critérios de três áreas – Agronomia, Arquitetura, Engenharia –, correspondentes aos três primeiros cursos da UFRGS a receberem a acreditação Arcu-Sul – Agronomia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia de Materiais.

O Arcu-Sul na UFRGS: perspectivas para a graduação acreditada

O objetivo que traço com este eixo é verificar como a UFRGS vê a acreditação internacional pelo Sistema Arcu-Sul, e vice-versa. Documentos e falas dos sujeitos permitirão identificar se e como convergem os entendimentos da UFRGS e do Arcu-Sul sobre que características um curso de graduação deve apresentar para ser acreditado como de validade regional. Trata-se de uma dimensão de *efeitos*, em que posso buscar indícios de como a participação no Arcu-Sul afeta a UFRGS.

Documentos: Projeto Pedagógico do Curso (PPC); Informe de Autoavaliação; Relatório de Avaliação do Arcu-Sul; Resolução de Acreditação da Conaes.

Representações: formação; egresso; cooperação e solidariedade.

Unidades de contexto:

O PPC é requerido pelos processos regulatórios da graduação. Mais do que isso, é um contrato assumido pelo grupo de profissionais que pensa e projeta o curso perante a comunidade universitária e a sociedade como um todo. Como tal, o PPC precisa ser constantemente atualizado pelo coletivo que o compõe. Registra a intencionalidade da formação oferecida, descreve sua operacionalização. Assim, deve informar o perfil do curso e do egresso, atividades previstas, bem como os procedimentos de avaliação. Na UFRGS, sua elaboração é uma responsabilidade das Comgrads. O PPC não se guia, porém, apenas pelo direcionamento da Universidade – no Brasil, deve atender ao

disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O informe de autoavaliação é um dos documentos solicitados no processo de avaliação para acreditação, para que seja analisado pelo comitê de pares. Ele é elaborado pelo curso, e compõe-se da sua reflexão sobre quatro dimensões da graduação: contexto institucional, projeto acadêmico, comunidade acadêmica e infraestrutura. Espera-se que este instrumento carregue o juízo avaliativo de toda a comunidade do curso, mobilizada para a avaliação embutida na candidatura à acreditação.

O relatório de avaliação do Arcu-Sul e a resolução de acreditação da Conaes são documentos de resultados. O primeiro é um conjunto detalhado e fragmentado em itens de observações, considerações e juízos realizados pelos pares avaliadores na análise das informações fornecidas pela instituição e na visita. É submetido inicialmente à universidade para que possa fazer observações e fornecer ou retificar informações que o comitê tenha identificado como faltantes ou errôneas em sua avaliação. O segundo traz uma contextualização do curso e sintetiza as conclusões da avaliação em seções correspondentes às suas quatro dimensões. É final, um ato oficial da ANA elevado à Rana para conhecimento e difusão.

Assim, no próximo capítulo, esses três eixos de investigação informam o exame dos dados empíricos. É por meio deles que reordenados os materiais, exponho os sentidos que neles encontro com minha investigação.

5. PELA CONSTATAÇÃO DE QUE A ARANHA VIVE DO QUE TECE: Perspectivas da UFRGS a partir de sua participação no Sistema Arcu-Sul

Este capítulo procura desvelar sentidos trazidos no material empírico sobre o qual me debrucei: documentos e entrevistas relativos à participação da UFRGS no Sistema Arcu-Sul. Nestas fontes, procuro identificar as representações em torno dos temas da universidade e da acreditação internacional, apontando indicações dos documentos e posicionamentos dos sujeitos. Com esses elementos, busco analisar os efeitos da acreditação internacional nas perspectivas universitárias de cooperação internacional no espaço de um processo latino-americano de integração: o Mercosul.

Conforme apontado no capítulo anterior, estabeleço eixos de investigação, que abarcam algumas categorias definidas de antemão. Entendo que cada um destes tópicos pode ser apropriado em sentidos específicos, seja pelos coletivos – grupos reunidos para redigir documentos –, seja pelos indivíduos – sujeitos a conceder entrevistas. Assim, tento expor os núcleos de sentido emergentes dessas elaborações, em um primeiro momento, apontando o que dizem documentos e sujeitos, para então interpretá-los, articulá-los em sínteses provisórias. Ao explorar esses “caminhos do pensamento”, recupero os questionamentos feitos por Dias Sobrinho (2008b), endereçados à Conaes:

(...) todos os critérios e padrões de qualidade são universalizáveis e adequados, igualmente válidos para todo e qualquer área ou curso, independentemente de sua natureza epistêmica, em qualquer tempo e em toda parte? Podem os organismos acreditadores se colocarem acima e fora dos questionamentos da comunidade acadêmica e científica, como se imunes a ideologias e interesses? Até que ponto fortalecem os compromissos sociais da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 26)?

Se organizo a investigação em eixos que permitam avançar, por diferentes ângulos, na compreensão destas questões, também entendo, com Yin (2001), que essas dimensões não são facilmente dissociáveis na vida real. De fato, o caso aqui estudado se constitui pela incidência do fenômeno no contexto, entendendo a relação entre ambos como de coconstituição. Se neste momento, os efeitos buscados são os do fenômeno sobre o contexto, é igualmente importante apreender, nas reflexões finais, as formas como o microcontexto pode colaborar para o fenômeno e, assim, encontrar novos canais para influenciar o macrocontexto. Nesse capítulo, apresento os excertos como aquilo que são: fragmentos de textos, conteúdos que fiz emergir pela exploração de um contexto-fenômeno. Estão, por isso, transcritos em caixas que os revelam como recortes

e como representações, ou despojados até seus núcleos de sentido, encaixilhados em quadros.

5.1 A UFRGS: uma “Universidade de Classe Mundial” no contexto latino-americano?

Neste eixo contextual, trato do posicionamento da unidade de análise – a UFRGS – em uma escala maior, regional e global. Busco identificar como a Universidade se orienta em um meio de educação superior cada vez mais internacionalizada, como define sua missão, como busca sua qualidade e que grandes linhas de ação estabelece para sua internacionalização, aí incluída a questão da acreditação internacional.

O que dizem os documentos sobre a Universidade

Ao tratar da UFRGS, é imprescindível conhecer os parâmetros que balizam sua atuação. Por isso, neste eixo, apresento algumas informações recolhidas de suas normativas orientadoras, seu Estatuto e seu Regimento. Além disso, ocupo-me de saber para onde a instituição se direciona, e para tanto, recorro ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional e ao seu Plano de Gestão para o período reitoral corrente. Ao percorrê-los, procuro entender que propósitos a instituição se coloca como universidade, por que noções de qualidade se pauta, e que papel a internacionalização desempenha nesse ideário.

Dessa maneira, a instituição se define em seu Estatuto nos seguintes termos:

A UFRGS, como Universidade Pública, é expressão da sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas.

Trazendo a “garantia de padrão de qualidade” como um de seus princípios constitucionais, expõe sua missão desta forma:

A UFRGS, comunidade de professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, tem por finalidade precípua a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão.

Já no Regimento, ao se ordenarem as atividades e se estabelecerem prioridades, encontra-se a formação graduada como sua função primeira:

Para fins de atribuição das tarefas docentes e elaboração dos planos de trabalho, o ensino de graduação terá precedência sobre as demais atividades.

Esses documentos, produzidos e aprovados na década de 1990, trazem ainda poucas indicações sobre a internacionalização. A única sinalização relativa à internacionalização no Regimento diz respeito ao reconhecimento de estudos no exterior:

A Universidade, nos termos de Resolução do CEPE, poderá promover a revalidação ou reconhecimento de diplomas estrangeiros, bem como a validação ou aproveitamento de estudos de um para outro curso, quando idênticos ou equivalentes.

O Estatuto, por sua vez, apresenta como um dos fins da UFRGS

manter ampla e diversificada interação com a comunidade, traduzindo uma relação orgânica entre Universidade e sociedade, pela articulação entre as diversas Unidades da Universidade e as entidades públicas e privadas de âmbito regional, nacional e internacional

Igualmente, outro de seus fins é

cooperar com os poderes públicos, universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais

Quinze anos depois, o PDI da UFRGS apontaria sua direção a percorrer de modo convergente com o sentido da relevância, ao se colocar a

busca da excelência na contribuição da Universidade para o desenvolvimento da sociedade e sua responsabilidade em manter-se inserida em sua comunidade, atuando como fator de propulsão de seu desenvolvimento.

Aqui, a qualidade – elevada a uma fase superior como excelência – pode ser identificada como relevância. Trata-se, aliás, de uma relevância não apenas vinculada no espaço-tempo imediato, mas projetiva, propositiva, avançando no tempo, como se vê quando o PDI aborda a graduação:

A UFRGS ocupa lugar de destaque na educação superior brasileira, entre outros aspectos, pela qualidade de seus cursos de graduação. O desenvolvimento acadêmico de uma Universidade necessita estar alicerçado na oferta de cursos de graduação, de modo a não só atender às demandas da sociedade, como também promover a projeção de futuro.

Nessa busca, avança também no espaço, ao trazer como um dos princípios orientadores de sua atuação acadêmica a internacionalização. Esse princípio está conjugado com uma perspectiva de reforço do protagonismo da UFRGS no espaço acadêmico regional cada vez mais integrado:

Entendendo-se como universidade pública, que exerce importante liderança acadêmica na Região Sul do Brasil, bem como no contexto do Mercosul, a Universidade está intrinsecamente comprometida com o desenvolvimento regional, com o todo da nação brasileira, e, por meio dela, com a sociedade em geral. A UFRGS constitui-se como instituição republicana e democrática, consciente de sua responsabilidade como agente de inclusão social. Neste sentido, reafirma seu compromisso com os direitos humanos, com o respeito às diferenças de raças, etnias, crenças e gêneros.

A busca da excelência, com inclusão social, deve levar a Universidade a se constituir como elemento de irradiação de formação humana, para além das fronteiras do Brasil. A UFRGS objetiva ser líder em ensino, pesquisa e extensão no Brasil e na América do Sul, e trabalhará para alcançar esse objetivo. Além disso, a Universidade objetiva melhorar significativamente sua posição em rankings internacionais de universidades, e trabalhar para isso. A UFRGS deve se tornar um centro de diálogo e desenvolvimento científico e cultural com parceiros latino-americanos e de várias partes do mundo, pois se torna necessário ampliar a perspectiva internacional, no momento histórico em que o Brasil conquista um espaço importante de liderança na economia, na ciência, na política e na cultura do mundo.

Pode-se depreender que a excelência, para a UFRGS, funda-se na capacidade de formação, de promover a inclusão social e de ser reconhecida por isso para além do espaço-tempo nacional. O PDI demonstra como essa associação da internacionalização com a busca pelo prestígio – do qual dão mostra os rankings – através da comprovação da qualidade da universidade a partir dos resultados de avaliações desemboca na demanda pela acreditação internacional:

Como consequência de resultados alcançados nacional e internacionalmente e consoante com seu processo de internacionalização, a UFRGS deve também buscar atender a critérios internacionais em suas avaliações e valer-se da expertise de avaliadores externos provenientes de agências acreditadoras de relevância reconhecida.

Segundo essa visão, atingir novos níveis de excelência passa pela promoção de uma cultura da qualidade, que pode ser instituída com o concurso dos princípios da avaliação, da escala interna à internacional, na qual se insere a acreditação:

Um aspecto importante do ponto de vista organizacional é a consolidação de instâncias de avaliação autônomas, fortalecendo a prática avaliativa e autoavaliativa, tanto da instituição, como de cada um dos cursos da Universidade. Nesse espírito, e visando às crescentes demandas por excelência, crescimento e inserção internacional, a Universidade deverá caminhar na direção de adotar critérios próprios de avaliação, em consonância com suas ações de planejamento, e colocar-se em interação com avaliadores externos de sua eleição, incluindo aí a interação com marcos avaliativos coerentes com seu desejo de maior inserção no cenário internacional de produção de conhecimento.

Mais recente, o Plano de Gestão 2012-2016 traz essa relação de forma ainda mais forte, entendendo a avaliação como fórmula para expressar qualidade, em um processo que estaria a refletir ganhos em relevância:

Tem-se observado um avanço crescente na qualidade acadêmica, reconhecida nas avaliações nacionais e internacionais, acompanhado de um fortalecimento dos laços da UFRGS com a sociedade em geral.

Em alguns trechos, a avaliação parece estar a serviço do produto que gera – a garantia de qualidade – e esta, a serviço da internacionalização, quando se coloca como objetivo

Consolidar a UFRGS como Universidade de Classe Mundial pelo avanço acadêmico, expresso nos resultados da gestão e em indicadores de qualidade nas instâncias de avaliação nacional e internacional. Ampliar as parcerias com as melhores instituições de ensino e pesquisa dos cinco continentes, na busca do avanço significativo na mundialização acadêmica.

Essa percepção se reforça quando se identificam metas como “qualificar o ensino na UFRGS, com vistas a dar suporte ao processo de internacionalização da Universidade” e “tornar a UFRGS referência no Mercosul e na América Latina e África”. Porém, a meta de “coordenar as ações inerentes à acreditação de cursos” ainda parece guardar uma relação com a qualidade intrínseca da universidade quando inserida no Projeto de “Incremento do processo de avaliação institucional”, a buscar

Promover a qualificação das atividades fins e meio da Universidade (...). Fortalecer os processos de avaliação da qualidade das atividades da graduação, de pós-graduação, de educação básica, de extensão universitária, de pesquisa, da gestão e da avaliação.

Como a internacionalização e a avaliação concorrem para fortalecer e qualificar o fazer acadêmico é um sentido ainda por explicitar, se se tomam somente os documentos da UFRGS. Afinal, segundo a seção do último Raai que trata das relações internacionais da Universidade,

O Plano de Gestão da Reitoria para 2012-2016 colocou a internacionalização da UFRGS como um dos pilares de sustentação para a expansão com qualidade da UFRGS. A principal meta da gestão da Reitoria para este setor foi: estabelecer políticas e ações estratégicas de cooperação internacional, condizentes com os interesses da UFRGS, levando em conta as mudanças globais de ordem política, econômica, social, educacional e cultural.

Esta meta colocou diante da Relinter a responsabilidade de expandir, estrategicamente e com qualidade, as ações de cooperação internacional da UFRGS. Esta expansão se deu apoiada através de ações de ordem logística e financeira (infraestrutura, pessoal capacitado para o setor e destinação de verba orçamentária) para que a Relinter pudesse responder às demandas de gestão desta Reitoria para a internacionalização da UFRGS.

Dessa maneira, apontam-se algumas fragilidades do setor – como a sobrecarga –, e estratégias pelas quais elas foram, em boa parte, superadas – através, por exemplo, do aumento do pessoal envolvido, da estruturação e racionalização de rotinas e de um planejamento mais apurado, possibilitando inclusive a abertura de novas frentes. A Universidade carece, todavia, de fazer a reflexão institucional transpassar seus setores, fazendo produzir sentidos, em seus programas, sobre como a internacionalização pode contribuir para seus fins formativos.

Pode-se dizer que a avaliação da maior parte das atividades universitárias aparece, no Raai 2013, de maneira difusa. Como documento anual de autoavaliação, espera-se que ele se componha dos diferentes relatos que os segmentos da universidade apresentam ao analisar suas atividades. No entanto, ele não é suficientemente reflexivo, visto que, em muitas seções, apenas descreve as ações desenvolvidas, sem formular análises críticas, ou mesmo indicar fragilidades, potencialidades e estratégias de melhoria. Essa percepção está bem sinalizada na dimensão de Planejamento e Avaliação, desenvolvida pela SAI. De acordo com o documento,

A SAI vem trabalhando coletivamente para a consolidação de uma cultura institucional de avaliação constante, com vistas à excelência.

Em consonância, a observação que encerra essa seção do documento, a cargo da SAI, considera que

Para concluir, outra constatação importante, que deve ser trabalhada institucionalmente, é o caráter do Relatório RAAI. Este deve mudar, para contemplar seu objetivo de autoavaliação, que permita verificar a constatação de problemas e apontar soluções. Ou seja, não deve ser um relatório de gestão, e sim deve atender aos reais objetivos de avaliação. Deve ser um Relatório de Avaliação, que permita ser um instrumento para a gestão se repensar e planejar.

O que dizem os sujeitos sobre a Universidade

Elaborar sobre a missão da universidade em uma perspectiva de qualidade aparentou ser, de início, um desafio para os sujeitos. Entretanto, à medida que foram tecendo suas considerações, as representações sobre esse tema, bem como sobre a internacionalização, se foram plasmando. Alguns aspectos delas são acompanhados pelos documentos institucionais. Outros constituem ainda manancial de que a Universidade pode lançar mão para ressignificar suas atividades e seu planejamento, a partir de novas, aprofundadas leituras de seu contexto.

Assim, ao trabalhar com a categoria universidade, encontro representações de sentidos diversos sobre a missão dessa instituição. Muitas vezes, a UFRGS aparece como referência nesse pensamento (S2, S3, S5, S6, S7).

Acho que a universidade que a gente precisa hoje, no século XXI, ela é uma síntese entre a universidade humboldtiana, de pesquisa, a napoleônica, de formação de profissionais, e a medieval, que é a universidade do debate. (...) Eu acho que a universidade tem um papel cultural que ela nem sempre tem ocupado. (...) Se a universidade não ficar preocupada em ser um espaço de desenvolvimento cultural, e aí que eu acho que o modelo medieval é interessante – de ser uma universidade que debate as grandes questões (...) A universidade tem um papel enorme nessa formação dessas novas elites, né? Porque se um país como o Brasil vai fazer parte de uma

nova elite de países, ele tem que trabalhar com uma nova elite, não com a elite que sempre teve aqui. (...) O atrelamento entre elite cultural e elite econômica é que é o nosso problema. Tem que desatrelar uma coisa da outra. E sim, a universidade tem que formar a elite cultural, tecnológica, científica, mas pra isso ela tem que permitir um pensamento diferente sobre o mundo. E nesse ponto, a integração com outros países, ela é superimportante. Porque se eu ficar reproduzindo o que acontece no hemisfério norte, eu vou criar o que aliás era a proposta do Banco Mundial (...) Então, eu acho que a gente tem que pensar diferente. (...) E a universidade tem eu acho que um papel superimportante pra fazer essa diferença. – S1

Eu acho que é compartilhar. Compartilhar tudo que nós temos. (...) E eu acho que a missão de quem tá melhor é ajudar quem ainda não tá tão bem. (...) Mas eu acredito que nós, no papel de instituições brasileiras, com a estrutura, com a infraestrutura que nós temos no momento pra desenvolver pesquisa no Brasil, nós estamos muito melhor que nossas parceiras na América Latina, e nisso nós podemos apoiar. – S2

Tem uma coisa, assim, que já é, digamos, um papel da universidade no nosso contexto que é a questão da inclusão e da ascensão social. E a UFRGS sempre fez esse papel. – S3

Acho que a cooperação horizontal, como a gente tava falando, o desenvolvimento de conhecimento pra sociedade, pra ser aplicado aqui na nossa região, que ele possa ser compartilhado, que ele seja amplo, que ele realmente possa ser absorvido de uma forma ampla, geral. – S4

Eu acho que a função e a missão de uma universidade pública de qualidade é formar. Formar um cidadão consciente, né, dos seus valores; consciente, né, das responsabilidades dele em relação à profissão dele, basicamente ao curso em que ele está sendo formado. Basicamente, ele tem que sair dali com aquele senso de justiça (...) É eu formar o cidadão consciente das suas atribuições, digamos assim, nesse cenário, e fazer com que esse cidadão, digamos assim, tenha orgulho, de fazer parte e de ter tido o diploma, ou o reconhecimento daquela instituição em que ele se formou. (...) E tu tá falando de América Latina, não somente no Brasil. Eu posso pegar aquele diploma e eu saberei que se eu for pra qualquer lugar, eu poderei atuar, eu não vou ter medo de atuar. Porque eu vim de uma instituição boa. – S5

A UFRGS é representativa das universidades públicas de qualidade na América Latina. Dentro de suas três missões tradicionais – ensino, pesquisa e extensão – ela tem uma série de desafios renovados (...) como a transferência de sua pesquisa acadêmica para a sociedade em geral (...). Desta forma, a internacionalização, que por si só passa a ser uma missão da universidade pública de qualidade por oferecer melhor formação, também contribui à outra missão crítica que é a integração social e territorial – missão altamente relevante na América Latina em geral, marcada por muita desigualdade. – S6

Eu acho que uma boa universidade pode ser considerada, do ponto de vista da pesquisa, de qualidade quando seus professores publicam em periódicos, em conferências, de bom nível, de nível internacional; quando a extensão efetivamente tem uma excelente interação com a

sociedade no que diz respeito à sua capacitação, através de cursos de extensão, através de projetos de extensão, através da melhoria da qualidade de vida da população; do ponto de vista do ensino, evidentemente que, se nós formarmos cidadão que, além de serem bons profissionais, tenham ética no exercício da profissão, tenham ética, têm valores e perfeitamente conseguem distinguir, no exercício da profissão, aquilo que é certo ou errado, pra mim, isso faz com que nós tenhamos uma universidade de qualidade pra sociedade. – S7

É, enfim, contribuir para a transformação de uma sociedade, numa sociedade mais justa, uma sociedade inclusiva, uma sociedade que produza um conhecimento, digamos assim, emancipação, um conhecimento que pense em uma transformação social de fato, que possa trazer benefícios pras pessoas, pro meio ambiente. Que a ciência possa se desenvolver nessa perspectiva, né, de uma sociedade mais igual, numa perspectiva de direitos humanos, de direitos universais, uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e inclusiva. Acho que a universidade tem um papel importante nesse sentido. Não só no seu país, mas essa luta é uma luta universal, que perpassa os muros, as paredes da universidade. – S8

Como se vê, conjugam-se entre os sujeitos variados referentes sobre a função da universidade: formação profissional e ética (S1, S5, S7), pesquisa e desenvolvimento científico (S1, S2, S6, S7, S8), desenvolvimento cultural e transformação social (S1, S3, S6, S7, S8), solidariedade e compartilhamento (S2, S4, S6, S8).

Os sujeitos detalham também a qualidade que compõe essa universidade, indo em diferentes sentidos. Aqui, qualidade passa pela capacidade de educar e de inovar. Está referenciada na transformação que o estudante experimentou ao atravessar o processo formativo.

Um professor que senta com os alunos e conversa com os alunos, aqui é mais forte do que em outros lugares. O professor que abre esse espaço pra esse confronto de ideias, etc. Então, acho que esse é um potencial que a gente tem. Não exclusivo nosso, mas ele é muito forte na América Latina, realmente. Nós somos mais... Essa questão afetiva, próxima, é muito mais intensa, né? – S1

E eu coloquei isso [a necessidade de uma assessoria pedagógica] numa reunião ampliada do departamento de Arquitetura e um professor ficou ofendidíssimo e disse "daonde que um pessoal da pedagogia vai me dizer como ensinar projeto", tá? (...) Eu não sei se os professores não tinham que ser chamados a ter umas reciclagens obrigatórias (...). Quando esse grupo de professores que tá agora entrou, eles causaram uma revolução. E agora tá todo mundo esperando que eles vão se aposentar pelo amor de Deus. (...) Eu quero que eles se aposentem pra poder entrar novos valores, entendeu? Eles não foram capazes de se renovar. – S3

As nossas inovações na história, (...) elas são porque se pensou diferente. Só que exatamente porque elas não tavam dentro da visão do mercado dos países dominantes, ela fica colocada em segundo plano. (...) São concepções de mundo diferenciadas, só que a gente reproduz um

discurso combatido de que não valia, essas soluções tupiniquins não valiam, só as soluções que eram cópia da metrópole. – S1

E a outra coisa, assim, que eu não sei, eu resisto ainda um pouco, que é essa questão da universidade de resultados, produtivista, esses empreendedorismo, essas coisas, sabe? Assim, acho que a universidade também é o lócus do pensamento, né, e de desenvolvimento de coisas de ponta, sim, mas nem tudo tem que ter uma aplicabilidade imediata. (...) Tem umas coisas éticas, assim, que eu acho que ainda resistem um pouco aqui. – S3

Então, nesse aspecto, se a gente for pensar o que é que seria uma universidade de qualidade, acho que passa, sim, por esse processo de cooperação com outras instituições, de ter esses vínculos, esses laços e permitir que a nossa comunidade acadêmica possa tar presente, colaborar, acho que isso é importantíssimo. – S4

E eu percebo quando vem um avaliador aqui, internacional, da Argentina, Uruguai, que eles vêm aqui e querem verificar se o aluno tá participando de comissões, etc., é porque lá eles participam. E participam muito fortemente, sabe? (...) Eu acho que no momento que o aluno souber, basicamente, que ele pode participar e que ele precisa não somente participar de nome, mas tem que participar efetivamente e buscar fazer com que aquela participação dele traga resultados pro curso, eu acho que isso aí vai fazendo, digamos, um redemoinho, vai fazendo uma bola de neve, e isso aí vai trazendo melhorias pro curso, né? Eu acredito nisso. – S5

As métricas internacionais, por exemplo, colocam MIT, Berkeley, essas universidades como universidades de ponta. Mas isso depende da métrica de cada um. São universidades pequenas, onde basicamente são universidades de pós-graduação, onde se faz muita pesquisa. Então, se a métrica for valorizar a pesquisa, essas estão na ponta. Mas se tu tens uma universidade que incluiu outros parâmetros, como por exemplo, a inclusão social, essas já perdem, e perdem muito, né? Por exemplo, o que é que elas fazem para atender ações afirmativas, por exemplo? Nada. Então, se nós começarmos a incluir novos critérios, novos indicadores de qualidade, entendeu, aí nós vamos ter valores diferentes. De repente, nós podemos até a UFRGS tar na ponta, porque nós realmente tomamos muito cuidado com essa questão de inclusão social. (...) Então, tudo depende muito da métrica. E eu acho que o que importa é o que a sociedade pensa, né? Se a sociedade tá satisfeita com a sua universidade, isso que é importante. – S7

As falas dos sujeitos expõem muitas das contradições da internacionalização: um processo estabelecido, mas ainda não consolidado; uma abertura para o mundo, mas enviesada em seu direcionamento; uma agenda premente, mas volátil.

Como boa parte das grandes universidades federais do país, a UFRGS nasceu com parte de suas unidades internacionalizadas: muitos de nossos programas de Pós-Graduação foram criados nas décadas de 60 e 70 em parceria direta com pesquisadores da Europa ou dos Estados Unidos (...) A internacionalização que partiu da Pós-Graduação (...) passou a alcançar a Graduação através de alguns cursos nos meados dos anos 2000 (...) Em compensação, as relações internacionais

possibilitam reforçar a qualidade e a excelência de nossas Universidades, pois ao se expor a mais diversidade cultural, nossos alunos e nossos pesquisadores podem ampliar suas ideias e suas experiências. Em um segundo nível, o aumento da diversidade cultural providenciado pela internacionalização também pode ser útil para melhorar a integração, tanto de segmentos da sociedade historicamente excluídos da Universidade, como de regiões geográficas com as quais pouco se trabalhou até agora. – S6

Claro, dentro do Brasil, é uma das universidades que tem o maior número, o maior contingente [de estudantes estrangeiros]. Hoje, a gente tá com praticamente 700 alunos estrangeiros dentro da universidade, né? Mas isso ainda é pequeno. Então, a gente tem que caminhar pra esse processo e isso vai exigir de nós uma mudança de cultura de como nós lidamos com a matrícula dos alunos, com a carreira deles dentro da universidade, essas questões têm que ser mudadas. E todas as experiências que a gente tem de articulação com universidades estrangeiras (...) mexem com isso. (...) – S1

Os nossos alunos há horas que vão para muitos lugares e nós há horas que recebemos alunos de outros lugares. Sejam da nossa região da América do Sul, ou América Latina, ou de qualquer outro país. Pra nós, a gente já tem uma cara um pouco internacional aqui dentro da Faculdade de Arquitetura. – S2

Se a gente não parar e priorizar, sabe, assim, colocar isso pra nós; se é a internacionalização que nos interessa, é uma meta desse governo, digamos assim, tá; e se a gente já tem documentos lá que estão nos mostrando o caminho; se a gente não aproveitar isso agora, e não colocar isso em prática, vai passando. Então é isso que eu tenho medo: das coisas passarem. (...) Daqui a pouco as coisas já caem no esquecimento. – S5

Eu acho que eles [os estudantes internacionais] precisam de uma tutoria, assim, mais afetiva, mais perto e mais coordenada. Eu acho que isso não tá tendo. (...) Mas de maneira geral, eu acho que se o professor tá disposto a viver novas experiências, a receber questionamentos, reavaliar os seus métodos, vai, né? Senão, né, não vai. (...) Eu acho que a Comgrad deveria ser uma mensageira, assim, acho que da Relinter, né? Tipo, sentar e fazer uma reunião: é assim, a orientação é essa, em caso de problema é isso, os problemas que a gente tem enfrentado são esses, esses, esses; quais são as atitudes, obter mais ou menos uma padronização dos procedimentos, né? Pode, não pode, os professores relatarem as suas dificuldades ou as suas facilidades, pra criar um know-how assim, né? – S3

Estão sendo feitos esforços muito grandes, né, a nossa Relinter, eu acho que (...) deu um pontapé inicial que foi bem pesado, bem bom, assim. (...) Ela [a UFRGS] tá investindo nisso há bastante tempo. E é por isso que está aumentando, digamos, a influência ou o conhecimento, ou o reconhecimento da UFRGS em outros lugares. – S2

Se tu olhares, cada reunião do Conselho Universitário, são aprovadas dezenas de projetos de cooperação internacional com o mundo inteiro. E isso vem aumentando. Então isso significa que o mundo quer compartilhar conosco, quer desenvolver conosco ciência, tecnologia. – S7

Acho que o governo Lula fez um apontamento muito importante: o Brasil pode ser uma liderança mundial; mas essa liderança mundial, ela começa pela liderança no hemisfério sul, e não querendo ficar lá ocupando o espaço ocupado pelas grandes potências. Não. É por aqui que a gente começa. – S1

Mas a perspectiva de internacionalização pra mim é, claro, vai muito além do Mercosul, né? É a ideia de trocar saberes, conhecimentos com qualquer lugar do mundo, com outras culturas, na perspectiva de inclusão, na perspectiva de transformação social, né, no papel da universidade cumprir de fato sua função social, principalmente a universidade pública, que tem uma função, eu acredito, diferenciada, de dar conta de situações específicas. – S8

Síntese interpretativa provisória do contexto

Ao tentar sintetizar os sentidos interpretados nessa dimensão de contexto, recupero a indagação de Sobrinho (2008): “todos os critérios e padrões de qualidade são universalizáveis e adequados, igualmente válidos para todo e qualquer área ou curso, independentemente de sua natureza epistêmica, em qualquer tempo e em toda parte”?

Como diz S7, as “Universidades de Classe Mundial” em sentido estrito têm ótima qualidade para aquilo a que se pretendem em seu contexto – serem pequenas universidades centralizadas na pesquisa e na pós-graduação. Porém, seu contexto é deveras diferente do latino-americano, onde as IES – e notadamente as macrouiversidades (DIDRIKSSON, 2006) que as capitaneiam – são interpeladas pela sociedade para dar respostas a questões mais profundas do que a atualização do conhecimento tecnológico: têm de dar conta dos problemas fundamentais (SANTOS, 2013) da inclusão, dos direitos humanos, da qualidade de vida em países extremamente desiguais, como lembra S8. Aqui, a relevância passa por outros elementos, que um entendimento limitado, radical, da “Universidade de Classe Mundial” poderia não captar.

Segundo as percepções dos entrevistados, a UFRGS é uma referência de universidade, e o é por trabalhar no sentido da relevância: de formar profissionais e de gerar conhecimentos que trazem ganhos na qualidade de vida da sociedade. Internacionalizar-se seria buscar, em novas fronteiras, novas fontes para desempenhar suas missões. Aqui, como diz S6, a internacionalização é vista como nova missão, como a “quarta missão” de Santos e Almeida Filho (2012), ao lado ainda da integração geográfica e da inclusão social (S3). Essa universidade, que forma com consciência e

senso de justiça (S5), lança-se além de seu país para compartilhar (S2 e S4), não para competir. Então, para ir além dos receituários que buscam mantê-la na subalternidade, precisa dar mostras de sua qualidade. Se tem de ser “Universidade de Classe Mundial”, então terá de sê-lo de forma antropofágica: uma “Universidade Mundial de Outra Classe” – classe nova, classe emergente.

Entre os caracteres que informam essa universidade de qualidade internacional, estão qualidades latino-americanas, como a implicação no contexto – aí incluídos os contextos da afetividade e da amorosidade –, a participação, a colaboração e a inventividade. E, cada vez mais, a internacionalidade – produto do processo de internacionalização – desponta com um dos grandes referentes. Ela está na agenda dos órgãos multilaterais (UNESCO, 1999), filtrada em variados primas pelo globo, nas orientações diversas das múltiplas universidades em seus diferentes contextos (DE WIT, 2010). Chega, portanto, à agenda da UFRGS, onde deve adquirir contornos próprios, e conteúdos próprios. E a acreditação internacional, sendo um desses conteúdos, pode ajudar a definir que formas tomará, tomando a América Latina como espaço referencial para essa reflexão. Aqui, talvez se encontre o nexu elusivo de internacionalização e qualidade: ao se internacionalizar, a universidade passa a ter de lidar, desde fora dos limites nacionais, com desafios que até recentemente se recusava a encarar dentro de seu próprio contexto – como os imperativos da inclusão e do respeito à diversidade.

5.2 O Arcu-Sul: acreditação internacional de cursos e sua avaliação

Neste eixo, procuro caracterizar o fenômeno que dá origem ao caso em estudo: a acreditação internacional do Sistema Arcu-Sul. A partir de sua proposta, plasmada nos documentos-base do sistema, e das percepções que dela têm os informantes privilegiados da UFRGS, tento apreender os principais sentidos que carrega.

O que dizem os documentos sobre a acreditação internacional

A interpretação de sentidos a partir de documentos se dá, neste eixo, com base na análise do Manual do Sistema Arcu-Sul, termo de caráter geral e genérico, e dos Guias para Autoavaliação de Cursos, Guias de Avaliação para Comitês de Pares e Documentos de Critérios e Indicadores para Acreditação Regional, insumos

diferenciados para cada área. São observadas as orientações para as áreas das três primeiras graduações acreditadas pela UFRGS: Agronomia, Arquitetura e Engenharia.

Apresento inicialmente algumas definições encontradas no Manual para então seguir aos demais documentos. Parto dos fins declarados para o Sistema Arcu-Sul:

Este sistema se orienta para a melhoria permanente da formação das pessoas, com padrões de qualidade requeridos para a promoção do desenvolvimento econômico, social, político e cultural de nossos povos. Da mesma forma, orienta-se para a consolidação de uma sociedade do conhecimento e uma comunidade científica regional, orientadas para a constituição de um mundo igualitário e de paz, onde prevaleça a responsabilidade, a defesa dos direitos humanos, o meio ambiente e a cooperação solidária.

Com relação aos efeitos e alcances da acreditação internacional, o Manual esclarece que:

Esse reconhecimento não confere, por si, direito ao exercício da profissão nos demais países, ainda que será considerada como critério comum para articular com programas regionais de cooperação como vinculação, fomento, subsídio, mobilidade, entre outras, que beneficiem os sistemas de educação superior em seu conjunto.

A acreditação no Sistema Arcu-Sul será impulsionada pelos Estados aderentes como critério comum para facilitar o reconhecimento mútuo de títulos ou diplomas de graduação universitária para o exercício profissional, em convênios ou tratados ou acordos bilaterais, multilaterais, regionais ou sub-regionais que se celebrem a respeito.

Com relação à avaliação institucional, fazem-se considerações significativas a respeito dos diferentes aspectos que a conformam. Assim, apontam-se alguns elementos sobre os quais deve se sustentar a autoavaliação:

Compromisso das autoridades
Liderança, consenso e participação
Clareza e transparência
Qualidade e pertinência da informação

Já sobre a avaliação externa, expõe-se:

O Sistema Arcu-Sul é um processo de validade regional e alcance internacional. Por isso, para a avaliação externa, é essencial que os pares avaliadores tenham recebido um treinamento prévio e que o trabalho que se vá desenvolver na visita esteja cuidadosamente planejado.

A atividade do comitê de pares é crucial no processo de acreditação, pois suas opiniões e recomendações – devidamente fundadas – sobre a qualidade da carreira, dão um aporte externo e independente que é fundamental para que a Agência Nacional de Acreditação forme seu próprio juízo e elabore a resolução com respeito à acreditação do curso.

Com relação à avaliação por pares, indica-se:

A avaliação externa por pares é eficaz precisamente porque se desenvolve no marco de um diálogo entre iguais, que partilham códigos e critérios próprios de uma determinada disciplina ou profissão e aqueles correspondentes à vida acadêmica. Para isso é essencial resguardar ao

máximo a legitimidade do comitê de pares, de maneira que sua autoridade seja aceita voluntariamente pela comunidade acadêmica do curso em avaliação.

Ainda, sobre os usos da avaliação uma vez completado o processo de acreditação, afirma-se que:

Embora o processo de acreditação se conclua formalmente com o juízo da Agência Nacional de Acreditação, o asseguramento da qualidade exige manter o controle e o seguimento das ações de melhoramento que planejou.

Esta etapa, à qual muitas vezes não se presta suficiente atenção, é crítica, uma vez que dela depende que o processo esteja efetivamente orientado à melhoria concreta e permanente da qualidade. Por conseguinte, as conclusões e recomendações de um processo de acreditação constituem um antecedente fundamental para aqueles que o seguem; deste modo, trata-se de ciclos que devem ser compreendidos em um contexto de gestão da qualidade: avaliação, planejamento, implementação de medidas, controle e seguimento e novamente, avaliação e controle de qualidade.

Tomando essas definições do Manual como fundamento e com relação às categorias anunciadas para esse eixo – Arcu-Sul, acreditação internacional e avaliação institucional – é possível afirmar que os documentos estudados neste eixo funcionam como um conjunto que estabelece uma direção de análise qualitativa da qualidade na qual transcorrerão os procedimentos do Arcu-Sul. Esse procedimentos se baseiam na avaliação institucional, que corre em um sentido comum, com quatro dimensões para todas as áreas: contexto institucional; projeto acadêmico; comunidade universitária; infraestrutura. Indo no mesmo sentido, porém, adotam caminhos algo distintos, uma vez que há componentes e critérios diferentes para diferentes áreas nas três últimas dimensões.

Quadro 4 – Dimensão Contexto Institucional: componentes e critérios

Componentes	Crítérios
Características do curso e sua inserção institucional	ambiente acadêmico em que se desenvolvam atividades de ensino, pesquisa e extensão com liberdade intelectual e compromisso social
	missão, objetivos e planos de desenvolvimento da instituição e do curso explícitos e coerentes entre si, com metas de curto, médio e longo prazo, aprovados pelas instâncias competentes
	mecanismos explícitos e reconhecidos de participação da comunidade universitária na reinterpretação e no desenvolvimento do plano ou das orientações estratégicas
	participação do curso em programas e projetos de pesquisa e extensão com linhas e política geral definidas pela instituição
Organização, governo, gestão e administração do curso	coerência entre governo, estrutura organizacional e administrativa, mecanismos de participação da comunidade acadêmica e os objetivos e resultados do projeto acadêmico
	sistemas de informação, comunicação e difusão eficazes, conhecidos e acessíveis à comunidade acadêmica e ao público em geral
	procedimentos de eleição, seleção, designação e avaliação de autoridades, gestores e funcionários da instituição e do curso adequados à regulamentação
	perfil acadêmico do coordenador de curso coerente com o projeto acadêmico
	processos de admissão explícitos e conhecidos pelos candidatos
	previsões orçamentárias e formas institucionais de distribuição de recursos explícitas
	financiamento das atividades acadêmicas, do pessoal técnico-administrativo e da infraestrutura garantido para, pelo menos, as turmas atuais do curso
Sistema de avaliação do processo de gestão	informação institucional e acadêmica suficiente, válida, acessível e atualizada para os processos de gestão do curso
	mecanismos de avaliação contínua da gestão com participação da comunidade acadêmica, periodicamente avaliados
	autoavaliação, melhoria contínua e planejamento como partes integrantes do plano de desenvolvimento ou programa de gestão
Políticas e programas de bem-estar institucional	programas de bolsas, organismos de supervisão curricular e apoio pedagógico e instâncias de atenção aos alunos, na instituição e no curso
	ações de apoio ao ingresso do estudante na vida acadêmica com conhecimento de seus direitos e obrigações e dos serviços e características da instituição e do curso
	programas e sistemas de promoção da cultura em suas diversas expressões, de valores democráticos, de solidariedade e de responsabilidade social
	programas para o bem-estar da comunidade universitária que incluam programas de saúde, locais de alimentação e serviços, áreas para esporte, recreação, cultura e outros

Fonte: Mercosul Educacional (2008)

Quadro 5 – Dimensão Projeto Acadêmico: componentes e critérios por área

Componentes	Agronomia	Arquitetura	Engenharia
Plano de estudos	perfil e competências do egresso	perfil do egresso	perfil do egresso
	.	conhecimentos, habilidades e atitudes do egresso	.
	.	.	objetivos do curso
	.	.	caracterização do curso de Engenharia
	.	.	plano de estudos
	.	estrutura curricular	conteúdo curricular
	.	.	atividades integradoras
	.	.	atualização curricular

	.	.	aulas teóricas, práticas e de laboratório
	coerência da estrutura curricular com o perfil profissional proposto	.	relação entre perfil do egresso e o plano de estudos
Processos de ensino-aprendizagem	coerência das metodologias de ensino-aprendizagem com o perfil profissional proposto	metodologias e estratégias	métodos e técnicas de ensino, estratégias e sistemas de apoio
	.	conteúdos	coerência entre objetivos, conteúdos, métodos e instrumentos de avaliação
	coerência das atividades educativas com o perfil profissional proposto	.	atividades para desenvolver capacidades específicas ao perfil do egresso
	sistemas de avaliação	sistemas de avaliação (projeto acadêmico, atividades docentes, estudantes)	avaliação dos resultados
	.	mecanismos de atualização curricular	.
	.	.	atenção aos alunos
	.	.	uso da informática como apoio ao ensino-aprendizagem
	.	.	métodos de ensino-aprendizagem voltados ao acesso (nivelamento)
Pesquisa e desenvolvimento tecnológico	coerência das atividades de pesquisa com o processo de ensino-aprendizagem	pesquisa a serviço da formação	articulação de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação com a graduação
	.	.	programas de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação
	.	criação de novos conhecimentos e atualização dos existentes	produção científica e tecnológica
	coerência das atividades de pesquisa com as necessidades do meio	vinculação dos objetivos das pesquisas com as especificidades da área	.
	.	.	fontes de financiamento para pesquisa e desenvolvimento tecnológico
Extensão, vinculação e cooperação	coerência da extensão com o projeto acadêmico e as necessidades do meio	integração das ações de extensão, vinculação e cooperação aos conteúdos da pesquisa e do ensino	programa de responsabilidade social
	coerência das atividades de intercâmbio como projeto acadêmico	ampliação da difusão e das relações com a sociedade pela vinculação com outras instituições	cooperação entre instituições de ensino
	.	.	relações com o setor público e o privado
	.	.	curso de atualização profissional permanente

Fonte: Mercosul Educacional (2008)

Quadro 6 – Dimensão Comunidade Acadêmica: componentes e critérios por área

Componentes	Agronomia	Arquitetura	Engenharia
Estudantes	coerência entre os critérios de ingresso e o projeto acadêmico	ingresso e admissão	condições de ingresso
	.	regramento	regramento
	coerência entre número de estudantes e projeto acadêmico	.	.
	oferta de atividades curriculares	apoio	programas de apoio
	.	mobilidade e intercâmbio	programa de mobilidade e intercâmbio
	coerência entre o desempenho dos estudantes e o projeto acadêmico	.	.
Egressos	.	.	resultados
	acompanhamento de egressos	acompanhamento de egressos	inserção profissional (área de atuação)
	.	.	condições de emprego
	curso de atualização	formação permanente	.
	.	participação na gestão	.
Docentes	coerência qualitativa e quantitativa com o projeto pedagógico	.	disponibilidade docente
	.	.	formação dos docentes
	.	.	experiência profissional
	pertinência da produção acadêmica ao projeto acadêmico	.	experiência em pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação
	.	aperfeiçoamento, promoção e registro	desenvolvimento docente
	.	integração, dedicação e perfil	regime de dedicação
Pessoal de apoio	coerência das habilidades com o projeto acadêmico	.	qualificação técnica do pessoal
	sistemas de treinamento e capacitação	capacitação, seleção e promoção	seleção, avaliação e promoção
	coerência da quantidade com o projeto acadêmico	.	.

Fonte: Mercosul Educacional (2008)

Quadro 7 – Dimensão Infraestrutura: componentes e critérios por área

Componentes	Agronomia	Arquitetura	Engenharia
Infraestrutura física e logística	coerência entre construções e projeto acadêmico	adequação e acessibilidade de construções e equipamento	salas adequadas ao número de alunos
	coerência entre construções e bem-estar	medidas de segurança	serviços de apoio ao docente e suas instalações
	coerência entre meios de comunicação e projeto acadêmico	.	.
	coerência entre meios de transporte e projeto acadêmico	.	.
	.	adequação, manutenção e expansão	serviços de manutenção e conservação
	.	.	salas de trabalho para docentes
Bibliotecas	coerência entre acervo bibliográfico e projeto acadêmico	seleção e atualização do acervo bibliográfico	mecanismos de seleção e atualização do acervo
	.	quantidade e qualidade do acervo bibliográfico	quantidade e qualidade do acervo
	coerência entre serviços informatizados e projeto acadêmico	instalações (acessibilidade e manutenção)	instalações e serviços de reprodução da informação
	.	funcionamento e atendimento	funcionamento e atendimento
	.	pessoal especializado	catalogação e serviços bibliográficos
Instalações, salas, laboratórios, oficinas, campos	coerência de equipamento acadêmico e laboratório com projeto acadêmico	adequação à metodologia de ensino	coerência entre equipamentos, instrumentos, insumos e proposta de atividades
	coerência entre centros e campos experimentais com projeto acadêmico e número de usuários	quantidade e disponibilidade de salas	coordenação e registro do uso das instalações
	.	manutenção e renovação do equipamento	plano de atualização, manutenção e expansão do equipamento
	.	disponibilidade do equipamento aos estudantes	adequação dos equipamentos de informática ao número de estudantes e docentes
	.	espaço para atividades dos docentes	.
	.	equipamento de informática	disponibilidade de laboratórios de informática
	.	.	prevenção e segurança do trabalho
	.	.	adequação dos equipamentos dos laboratórios

Fonte: Mercosul Educacional (2008)

Os três documentos que se particularizam conforme as áreas baseiam-se, dentro de cada área, nos mesmos princípios. No entanto, há diferenças, já que cada um deles tem um propósito, uma unidade de contexto para aplicação. Assim, o Documento de Critérios e Indicadores lista fontes de informação que devem ser apresentadas aos pares para que eles constatem nelas os dados que, servindo como indicadores de atendimento aos critérios de qualidade, possam ser constatados durante a visita.

O Guia de Autoavaliação demanda que os cursos descrevam o quanto e como satisfazem os critérios de qualidade estabelecidos para cada componente. Os cursos devem mencionar aspectos favoráveis e desfavoráveis ao cumprimento destes parâmetros e ações em andamento para garantir a qualidade de modo permanente. Também precisam produzir um texto integrativo para cada dimensão que abarque as análises e juízos produzidos nessas etapas, considerando o atendimento dos critérios pelo curso. Finalizando a análise, os cursos têm de sintetizar os principais juízos e elementos da autoavaliação em uma redação clara, objetiva e estruturada. Aqui, também diferem as áreas. Para cursos de Agronomia e Arquitetura, indica-se ponderar:

- I – Aspectos favoráveis e desfavoráveis do cumprimento ou satisfação dos critérios no conjunto do curso. Destacar principais traços do curso em relação ao cumprimento dos critérios.
- II – Ações para a melhoria do curso, para prevenir riscos e/ou evitá-los.
- III – Estratégias principais para implementar as ações e garantir a qualidade do curso de modo permanente.

Já com relação à área de Engenharia, as recomendações são de considerar:

- I – Cumprimento dos critérios de qualidade para a acreditação. Défcits e fortalezas.
- II – Principais estratégias para garantir a qualidade do curso de forma permanente e implementar as ações correspondentes.

Traz como princípios gerais para a elaboração do informe de autoavaliação que o curso

- Deve contrastar o desempenho do curso com os critérios de qualidade estabelecidos para o curso no marco do Mercosul. Da mesma forma, considerar suas próprias metas e objetivos.
- Deve incorporar uma combinação adequada de elementos descritivos e analíticos, incluindo evidência comprovável das afirmações feitas.

Cabe ainda destacar que, ao orientar a autoavaliação, o Guia aponta:

- Nesta perspectiva, o juízo sobre a qualidade de um curso para a acreditação Arcu-Sul é resultado de um processo fundamentalmente qualitativo, que se baseia em uma análise integral das dimensões e de seus componentes por meio dos critérios de qualidade. Da mesma forma, é importante não esquecer que na acreditação Arcu-Sul se trata de empregar um marco previamente acordado para avaliar os diversos cursos, que respeita suas particularidades e a modalidade específica para a formação oferecida por cada um deles.

As pessoas que integram os diferentes segmentos ou se encontram vinculadas ao curso deverão analisar os dados, emitir suas próprias apreciações e assim elaborar em conjunto os juízos acerca do cumprimento dos critérios de qualidade para todos os componentes. Mediante estes debates é possível identificar e caracterizar traços positivos, aspectos deficitários, problemas e alternativas para solucioná-los, chegando portanto a conclusões sobre a qualidade do curso e, ademais, gerar compromissos pessoais e institucionais para seu melhoramento contínuo.

O Guia de Avaliação do Comitê de Pares instrumentaliza as anotações a serem feitas com base na documentação enviada pelo curso durante a candidatura, com julgamentos a serem feitos pelos avaliadores em preparação à visita. Solicita aos avaliadores que indiquem se o curso alcança os critérios estabelecidos e argumentem em que grau o faz. Instrui os pares a redigirem um texto que faça a análise integrada dos critérios que informam cada dimensão, indicando também aspectos que desejam esclarecer durante a visita. Também traz campos a serem preenchidos em decorrência da observação do curso pelos pares durante a visita. Apresenta tabelas a serem completadas uma vez finalizada a visita, apontando se o curso cumpre plenamente, parcialmente ou não os critérios para acreditação. A partir delas, os avaliadores devem elaborar novos juízos avaliativos, que reflitam integralmente a situação do curso para cada dimensão, informando-se, então, se cumpre com o requerido para aquela dimensão. É tomando esses textos que será composto o informe preliminar com o resultado da avaliação.

Apresento trecho comum a estes Guias que falam do caráter do informe a ser gerado:

O informe de pares não é um resumo, mas uma análise integrada da situação da carreira que recolhe as considerações, observações e juízos formulados durante as etapas prévias. No momento de sua elaboração, deve-se tender a incluir e relacionar, não a resumir, os distintos elementos que compõem a análise apoiado nas respostas já escritas. O objetivo é configurar um texto final relacional no qual se recuperem todas as análises e todos os juízos elaborados. Da leitura do informe deve resultar uma ideia clara da situação atual do curso em relação com os padrões de qualidade estabelecidos para o Sistema Arcu-Sul.

No informe não apenas devem se firmar os juízos de caráter desfavorável que pesem sobre algum aspecto do funcionamento do curso, mas também os juízos que expressem avaliações positivas. As relações entre os distintos juízes farão visível o modo como diferentes aspectos e dimensões incidem sobre a qualidade global do curso.

O que dizem os sujeitos sobre a acreditação internacional

Narrando sua experiência com a avaliação para a acreditação internacional no Sistema Arcu-Sul, os sujeitos desfiam uma série de ideias que demonstram não tanto as fragilidades, potencialidades e estratégias possíveis para melhoria dos cursos, mas

sobretudo as relativas ao Arcu-Sul. Elas compõem representações que revelam as múltiplas dialéticas da avaliação: ignorância e conhecimento, resistência e participação, técnica e política, restrição e avanço, inocuidade e encadeamento. Assim, em relação ao próprio Sistema, os sujeitos manifestam seu estranhamento quanto à demora do país em tomar parte dele.

Acreditação-avaliação era uma coisa que aqui no Brasil não se tocava muito nesse assunto, mas tava por trás porque, final a bibliografia que a gente pegava sobre avaliação, estrangeira, sempre falava na questão da acreditação. (...) O Arcu-Sul, no Brasil, ele demorou muito pra começar a acontecer, né? – S1

Nós, embora no Brasil ainda não estivéssemos discutindo essa questão, na Argentina, no Uruguai, no Paraguai, nos outros países isso já estava sendo muito abordado e eles inclusive já estavam em fase de elaboração do relatório (...). Estava há dois anos já tentando entender porque o Brasil estava tão atrasado nesse processo. – S2

Contudo, uma vez em movimento no Brasil, o Sistema foi recebido, de modo geral, de forma positiva pela universidade.

Eu achei um processo muito interessante, mais interessante que o próprio Sinaes. – S5

O mecanismo é interessante, e claramente se faz necessário um processo de avaliação para dimensionar as diferenças nos sistemas educativos do Mercosul. – S6

Toda proposta de avaliação chega como um desafio ao curso e à unidade e à própria instituição. Como a proposta de avaliação inclui um documento de autoavaliação do curso, é também um momento do curso se avaliar, poder perceber, enfim, o que tá sendo cobrado, enfim, nas universidades não só a nível nacional, mas a nível internacional em termos de qualidade. (...) Me parece que o Arcu-Sul tem essa exigência específica que é de uma autoavaliação do curso, que nos outros processos não tem. Além de outras informações institucionais (...) E este formulário de autoavaliação é algo que vem novo, é um diferencial, digamos assim, em relação aos demais processos de avaliação nacionais. – S8

A exigência de uma autoavaliação foi, assim, um elemento diferenciado que o Arcu-Sul veio a trazer para a UFRGS.

Porque se as avaliações, elas ficam só quantitativas mesmo, no produtivismo, se não forem qualitativas, né, não é uma ponte... Eu acho que é melhor ter do que não ter e que isso desperta algumas inquietações, entendeu? Acho que é melhor sempre ter do que não ter, tá? (...) O Arcu-Sul, ele fez a gente sentar e pensar nisso. Então, eu acho que foi importante que ele desencadeou, assim, a necessidade de se criar essa cultura da avaliação. Que é incipiente. Mas eu acho que deu uma semente aí. Porque provocou, né? – S3

A autoavaliação gerou até uma certa discussão porque se sabia que a ideia não era fazer uma avaliação do tipo "estamos todos maravilhosos". Justamente também chamar a atenção pra algumas lacunas que nós havíamos identificado e como nós achávamos que podíamos preencher essas lacunas. (...) Então foi feito esse processo autoavaliativo também apontando pra determinadas soluções de como nós pensávamos em resolver. – S2

Eu acho que efetivamente é um processo de autoavaliação mesmo, (...) tem que ter uma equipe que vai conduzir, né, o preenchimento do formulário de autoavaliação. Então, provavelmente, o curso, por si só, ele tem que definir quem são as pessoas que vão fazer parte disso e provavelmente essas pessoas devem ter entrado em contato com os próprios núcleos de avaliação, os NAUs das unidades, e eles tiveram que efetivamente, sim, realizar um processo de autoavaliação. Tá, então eu acho que o processo foi mais consistente, e é mais consistente, do que o Sinaes. Eu acho que inclusive, da parte das comissões de graduação, eu acho que elas levaram até mais a sério, digamos assim. Até na época do preenchimento dos formulários, e tudo, do que quando nós, Secretaria de Avaliação, pedimos o preenchimento do Sinaes. Eu não sei se é porque o Sinaes já é algo que já está aí, já posto, e queira ou não, a Secretaria sempre auxilia um pouco no processo de preenchimento do que nesse processo. Porque nesse processo, em si, a Secretaria, ela ajudou pouco. Ela ajudou com alguns indicadores. (...) Mas o resto, o básico, eles tinham que fazer, porque eram muito mais informações que as informações do Sinaes. Então eu acho que isso motivou mais o curso. – S5

Eu acho que o curso pode aproveitar esse momento pra se autoavaliar e construir um processo interessante nesse sentido: que o resultado seja, de fato, um resultado de uma discussão interna, com participação de outras pessoas, enfim, de pessoas que se envolvem com o curso no sentido de olhar pro próprio curso e perceber fragilidades, perceber as potencialidades, enfim. É uma possibilidade de fazer isso. (...) Eu vejo como algo positivo: no momento em que o curso de fato faz um processo autoavaliativo, ele, todo processo de avaliação tende a ser um momento importante, um momento de construção e crescimento, em que se perceba as potencialidades e fragilidades, pra onde o curso pode ir, né? – S8

Além da autoavaliação, a acreditação tem entre seus requisitos a visita do comitê de pares, processo que também traz desconfortos. O tensionamento diz respeito não apenas às situações vividas durante a visita pelo comitê de pares, mas também se relaciona às resistências existentes dentro da universidade, e às contestações que um processo avaliativo gera perante as relações de autoridade constituídas na universidade.

Já tinha um ambiente tenso por causa da acreditação. Tem um negócio muito chato que eles exigem uma reunião com os egressos, né? Tu sabes o que é tu tirares um profissional pra tar aqui na faculdade às cinco e meia da tarde de uma segunda-feira, pra ter uma reunião das cinco e meia às seis; e outro grupo ia ter das seis às seis e meia? Tu achas que é fácil? Tirar o cara do trabalho dele, da empresa, de não sei aonde, pra ele vir aqui? Por favor, né? Foi uma coisa supertensa. (...) E dentro disso, avaliação é aquilo, né, o pessoal se sente muito ameaçado. – S3

Toda a elaboração do documento não foi realizada dentro da Comgrad, mas dentro de uma comissão que tinha membros da Comgrad, membros do NAU também e membros inclusive outros, de departamentos, também, que eu entrei em contato pedindo a colaboração para nós não termos um documentos elaborado ou por um único departamento, ou por um único setor, não é, e que fosse, tivesse, digamos... que não foi fácil. Era mais fácil conseguir "não" do que pessoas dizendo sim naquele momento, porque realmente demandou muito tempo. (...) Fizemos assim uma divisão de tarefas entre todos, os que tivessem mais a ver com cada assunto que abrangia o relatório. – S2

Na verdade, era a Comgrad que devia fazer esse processo de acreditação. E na época, o coordenador da Comgrad disse que não tinha tempo. Acho que não deu muita importância, assim, pra essa questão do Arcu-Sul, né? (...) Foi gestado dentro do próprio NAU, mas houve, assim, um impedimento. É porque a partir de um certo momento, o coordenador da Comgrad fez uma oposição e proibiu, por exemplo, as pessoas que eram da Comgrad e participavam do NAU de passar informações. (...) A razão dessa resistência é que é uma pessoa controladora, né? Uma pessoa que não queria fazer o trabalho, mas também não queria deixar outro fazer. (...) Na época eu achei que ele queria, assim, que a gente fizesse o trabalho e ele assinasse. (...) E tinha umas coisas políticas, assim, porque ele era contra, digamos, essa administração dessa diretora, então esse pessoal procura atrapalhar o que pode. Não foi um processo tranquilo. – S3

Essa resistência ocorre não apenas no nível interpessoal, mas também de forma sistêmica.

A política externa brasileira ainda é muito acanhada nesse processo que tu tá chamando aqui de solidariedade. E a política externa acadêmica, mais ainda. (...) É muito difícil ainda convencer as universidades e às vezes os órgãos governamentais de que vale a pena uma integração com os países da América Latina, com os países da África. Parece que não tem sentido. E no fundo, isso aí é um complexo de inferioridade que a gente tem. – S1

Em meio à rejeição, porém, a avaliação também surte efeitos.

Um aspecto positivo naquele momento foi que ele fez com que todo mundo pensasse sobre o assunto. Todo mundo envolvido; eu não vou dizer que foi toda a comunidade que foi envolvida, tá? Porque tiveram pessoas que não quiseram se envolver. O envolvimento das pessoas no final das contas aconteceu também quando veio a comissão dos avaliadores e foram chamados grupos pra serem entrevistados. – S2

Hoje, pra mim, [a visibilidade com a internacionalização] seria o ponto principal. Seria a visibilidade, interna e externa, né? Quando a gente sai por aqui, por exemplo: eu tava num evento da AUGM no outro país, aí, lá em Montevideú. Queira ou não, só o que se fala hoje é na acreditação. Então, isso é visibilidade, né? E quando a gente diz que a gente ainda participou com cerca de dez cursos aí, que tem dez cursos participando do processo de acreditação e vão ser acreditados, ótimo. – S5

Então, acho que o caminho do sistema de acreditação e o próprio Marca, ele também serve um pouco pra isso: pra um docente, ou um estudante, que vai fazer uma mobilidade, ou um docente que vai receber um estudante, conhecer também a realidade de outra universidade, de outro curso acreditado. E isso também reforça um pouco a ideia de que (...) os cursos das universidades se reconhecem como "iguais". – S4

Para além da visibilidade e do reconhecimento entre as universidades, que se fundam em uma perspectiva de garantia da qualidade, outros desdobramentos são postos em andamento a partir da acreditação internacional. O Programa Marca, com a sua mobilidade acadêmica, são uma dessas decorrências. Outra ordem desses efeitos colaterais seria um aprofundamento da avaliação institucional.

Eu acho que todos os efeitos colaterais são superbem-vindos. Quando tu trata, assim, de mobilidade, quando tu trata de entrar em contato, de conhecer, de trocar informações, etc., etc. (...). Os efeitos colaterais eu acho que são mais importantes nesse momento, sabes? Os efeitos colaterais, que é da mobilidade, do contato, entendeu? Do que o selo de acreditação mesmo. (...) E não sei, né, vamos ver, tenho uma esperança que acabe crescendo mais essa questão da avaliação institucional, né? Assim, dentro dos pequenos setores, dos departamentos, enfim. – S3

O Arcu-Sul mostrou pra nós que a gente tem muito ainda que trabalhar dentro, assim, efetivamente dentro, principalmente na parte de avaliação. Por isso que ela é um processo de autoavaliação. (...) Eu percebi, assim, que a gente ainda precisa crescer em muitos aspectos dentro da universidade, sabe? (...) Tem coisas tão básicas, assim, que eu não sei como é que a gente não desenvolveu ainda, não realizou ainda, sabe? (...) É no sentido de que as informações são muito ricas e que a gente precisa, de algum jeito, encontrar uma forma de disparar ações aí, rápidas, e dar respostas rápidas pros cursos. Porque, queira ou não, os cursos nos cobram. Queira ou não, os cursos foram acreditados. (...) Então, eles querem também uma resposta. (...) E tem que vir a resposta pro aluno, tem que vir a resposta pro curso, tem que vir a resposta pra todo mundo. – S5

Esses efeitos são ensejados pelo próprio formato da avaliação utilizada pelo Arcu-Sul, que, com seu formato – qualitativo, ampliado, internacional – traz maior potencial para emergências do que a avaliação regulatória.

Porque se a gente for analisar efetivamente nos relatórios do Arcu-Sul, eles colocam a informação. Eles fazem essa autoavaliação, e no Sinaes, não. No Sinaes, basicamente é só nota, né? É basicamente tem, não tem. (...) Mas não tem nenhum ponto de vista do avaliador ali. (...) Muitas vezes, o avaliador na hora de tar fazendo um relatório do Sinaes, ele tem até medo. Muitas vezes na hora de escrever, ele usa, ele se concentra muito bem no tipo de palavrinha que ele vai utilizar ali pra não dar margem pra instituição impugnar. Mas no relatório do Arcu-Sul, não. Eu acho que é um relatório bem, assim, da comissão mesmo. Eu acho que a comissão expressa aquilo que efetivamente ela basicamente analisou ali na instituição. (...) Ele é bem qualitativo - ele é só qualitativo - e no final ele diz se tá acreditado ou não tá acreditado, entende? Então ali tu consegues efetivamente capturar, digamos assim, o parecer avaliativo. Diferente do nacional. – S5

Já o instrumento de avaliação para fins de acreditação é um documento mais da comissão. É a opinião da comissão a respeito dos cursos. Quer dizer, a comissão tem que, de alguma maneira, entrevistar pessoas, consultar documentos, etc., emitir um relatório a respeito dos diversos itens da avaliação, e dar uma nota para os diversos itens, chegando inclusive depois a uma nota final. Eu acho isso muito bom. É muito parecido com o sistema de acreditação norte-americano onde a acreditação é feita por uma comissão de alto nível, é muito mais importante do que simplesmente estar ticando itens do formulário para que o computador depois forneça uma nota. (...) A qualidade da avaliação do Arcu-Sul, na minha opinião, é bem melhor do que a da avaliação interna pra fins de autorização ou de reconhecimento, etc., de cursos das universidades [pelo Sinaes]. (...) É uma avaliação de processo, não é uma avaliação de produto, nota bem, é uma avaliação de processo. – S7

Esse diploma que é reconhecido internacionalmente, no meu entender, tem muito mais peso, assim. Porque ele foi avaliado, além das avaliações nacionais que ele já recebe normalmente dentro do processor regulatório, além dessas, ele ainda teve uma avaliação internacional. Então, me parece que a qualidade do curso, a qualidade do processo, ela é ratificada no processo Arcu-Sul. Tu ratificas e dá, digamos assim, um adicional à qualidade já reconhecida nacionalmente. – S8

Mesmo assim, a acreditação Arcu-Sul ainda encontra fortes limitações. Elas estão relacionadas principalmente às condições em que o processo se desenrola, ainda com pouca transparência e à política regional.

Se o processo de acreditação ainda não é transparente, como é que nós vamos aceitar automaticamente um processo assim? Aí nós vamos começar a usar uma acreditação, assim, marca-diabo? (...) Eu acho que um pouco perfunctório, a coisa do Arcu-Sul... (...) Então, não sei, assim, se o Arcu-Sul vai servir pra alguma coisa. (...) Arcu-Sul ainda não é uma rede. (...) Enquanto essa rede não existir, não tem como influenciar. E ainda é muito pequeno. (...) Por isso que eu te digo: acho que os efeitos colaterais são os melhores. – S3

O grande problema desse Sistema é o problema da questão política entre os países. Nenhum país quer ficar pra trás, e ao mesmo tempo... se tem hegemonia ou não tem... essas coisas que são complicadas no Mercosul. E não são complicadas no Mercosul. Conversando com o pessoal

da União Europeia, a União Europeia passou pelos mesmos problemas também. Claro que a gente tem um problema: é que a disparidade dos nossos países... A quantidade de países é muito pequena no Mercosul em relação à União Europeia e as disparidades então se tornam muito mais alarmantes, tá? – S1

Em meio a essas dificuldades, alguns potenciais positivos, relacionadas ao próprio propósito do Sistema, parecem se manter.

É muito fácil transformar um sistema de avaliação em um sistema de apenas – o que aliás tá acontecendo um pouco no Brasil – um sistema que leva um pouco a uma mediocrização. Porque tu atrelas a avaliação a um processo regulatório, então basta eu ser o mínimo que eu tô bem. O processo de acreditação, ele é um processo que tende a ser mais promotor de qualidade, porque ele cria desafios de que "bom, eu tenho que chegar lá". E a tendência desse sistema de acreditação ir aumentando as exigências. Então, o impacto que passa a ter além da mobilidade é: o curso tem que começar a se preocupar com uma visão mais ampla que dê conta daquilo que é entendido como de qualidade dentro da região. Então, ele tem que ter uma identidade com essa questão regional. – S1

E quando eu começo a interagir com esses outros, com esses parceiros estrangeiros, eu começo a me dar conta que, opa, o meu prisma de visão tem que ser diferenciado. Eu acho que o Arcu-Sul é uma ótima oportunidade pra isso. Desde que ele não seja só acreditação. Desde que ele remeta, sim, à mobilidade. – S2

O Mercosul Educacional tá se alargando, com os países associados, e o Arcu-Sul, a gente pode chegar numa situação muito melhor... (...) Tu tens países que têm uma tradição educacional muito forte, né? (...) Por aí, eu tenho esperança de que a gente pode realmente avançar muito no Arcu-Sul. – S1

A influência é essa, é nesse sentindo: é de fazer com que o relatório, ele sirva efetivamente pra melhorias dentro da universidade porque tem o olhar externo, fora. É um olhar de outras experiências de fora, e que estão dizendo pra gente: "olha, vocês estão indo no rumo certo ou errado". Porque ali eles se posicionam. Eu acredito nesse sistema porque ele se posiciona. – S5

As próprias universidades do Sistema Mercosul vão poder estabelecer um processo de intercâmbio, uma relação mais próxima. (...) Acho que vem fortalecer muito o processo de internacionalização e que é um elemento importante também, né? Não na internacionalização na perspectiva econômica, né, mas numa outra perspectiva de internacionalização: de internacionalizar saberes, conhecimentos, propostas. Acho que é nessa perspectiva de transformação social de fato, que melhore a vida de quem mais precisa, onde a universidade pode estar, e na perspectiva de que, enfim, a gente precisa também se envolver com questões, digamos, que são globais, e discuti-las, e buscar soluções. – S8

Entre suas fragilidades e potencialidades, a persistência do Arcu-Sul no médio e no longo prazo dirá também da capacidade de seus Estados-membros de encontrar soluções próprias para as questões que os afetam.

E tem um desafio importante, histórico, que é: afinal, o modelo de acreditação que a gente tá pensando aqui na América Latina, que é diferente do europeu, é melhor ou é pior? Ninguém sabe. Nós temos que fazer pra poder saber. (...) Com poucas exceções, a maioria dos países entende que esse tipo de acreditação tem que ser estatal. Pra ter certas garantias... (...) O modelo do Arcu-Sul, que é um modelo que cria um Sistema de avaliação e não acredita sistemas outros, ele tende a ser então fortemente estatal. (...) Eu acho que a questão de ser estatal é uma questão importante, sim. – S1

Síntese interpretativa provisória do fenômeno

Percorrendo este eixo, focado no fenômeno do Mercosul, na tentativa de articular sentidos, busco inspiração na segunda indagação de Sobrinho (2008): “Podem os organismos acreditadores se colocarem acima e fora dos questionamentos da comunidade acadêmica e científica, como se imunes a ideologias e interesses”?

A julgar pelo captado com a experiência do Arcu-Sul, a resposta é um encorpado e radical “não”. Radical porque sua própria existência e proposta deriva de um interesse explícito de fortalecer o bloco regional do Mercosul. Esse interesse, por sua vez, conecta-se a uma ideologia – se vista como projeto de poder – ou utopia – se vista como alternativa de resistência – que é a integração desde o sul da América. E encorpado porque já na gênese do processo de acreditação Arcu-Sul levantam-se vozes questionando suas pretensões em termos de livre-circulação laboral, como se verá no próximo eixo, e mesmo no marco de seus propósitos anunciados – de avaliação para garantia internacional e melhoria da qualidade –, há resistências dentro da universidade, como demonstram S1, S2 e S3.

O potencial avaliativo do Arcu-Sul pode estar justamente em sua capacidade de trabalhar com esses posicionamentos políticos e apreendê-los em meio aos critérios “técnicos” da avaliação dos cursos. Assim, pode analisar as graduações em suas totalidades, segundo uma perspectiva relacional da análise, que leva em conta a interação entre fragilidades e fortalezas. É só com uma avaliação qualitativa da qualidade que se pode produzir sentidos em um processo educativo e formativo, ético-político (DIAS SOBRINHO, 2012), que se estenda não apenas aos estudantes, mas aos gestores e às instituições.

Para tanto, porém, ainda são necessários esforços de concertação entre os Estados e entre os agentes do campo universitário. Como coloca Eaton (2009), é preciso constituir uma linguagem de consenso sobre os termos e valores desse espaço. A partir das observações de S3, eles devem estar, ao menos, na transparência, na efetividade e na implicação. O processo deve estar composto de mais do que a concordância dramaturgica para a qual atenta Scheele (2007). Trata-se, também, de promover uma acreditação séria, distante daquelas fabricadas contra as quais advertem Altbach e Knight (2007).

Parece contribuir nessa direção o fato de que a avaliação da qualidade, na proposta desse Sistema, se dá de maneira progressiva: inicialmente, com a verificação dos dados enviados; depois, com a visita à instituição e a averiguação junto aos distintos segmentos; e finalmente com a deliberação entre pares para a redação do informe. Ao identificar riscos e possibilidades de melhorias, problemas e alternativas, é possível formar uma base sobre a qual criar compromissos entre os agentes envolvidos no curso, utilizando os resultados da avaliação para planejamento das ações.

Uma dessas ações a ser planejada pode ser a própria avaliação institucional interna. Outra pode ser a realimentação dos procedimentos de avaliação externa de modo que se preservem os princípios de respeito às especificidades e melhoria da qualidade tomando como fonte os juízos compartilhados por avaliadores e avaliados sobre o próprio processo de acreditação internacional. Porque ao construir seu Sistema, os países do Mercosul precisam atentar para a incompletude desse fenômeno, e para como suas populações se posicionam em relação a ele.

5.3 O Arcu-Sul na UFRGS: perspectivas para a graduação acreditada

Proponho este eixo como uma exploração da dimensão dos efeitos da acreditação internacional na universidade. Embora a efetiva participação da UFRGS no Arcu-Sul seja muito recente, e não se possa detectar maiores transformações a partir desse fenômeno, considero que é possível encontrar alguns efeitos no nível das representações e das perspectivas. Pela simples participação no Sistema, o curso tem de refletir sobre temas e sistematizar dados sobre os quais não precisaria trabalhar apenas tomando parte da regulação. Para além disso, os cursos que se candidatam à acreditação são bem avaliados no Sinaes a partir dos indicadores da instituição e da nota obtida

pelos concluintes no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), sendo dispensados, nesse âmbito, de visita avaliativa. Conforme observam os pares do Arcu-Sul sobre um curso,

(...) não se tem registro de avaliação externa nos últimos anos, considerando que o curso obteve a última renovação de reconhecimento, pelo resultado do Conceito Preliminar de Curso (CPC), Satisfatório.

Da mesma maneira, o curso de Engenharia de Materiais chegou à seguinte conclusão em sua autoavaliação:

A participação no processo de acreditação demonstrou que existem todas as informações necessárias para realização da avaliação do Curso. De outro lado, ficou demonstrado também que estas informações estão dispersas em diversos documentos, e que existem carências relacionadas ao uso de sistemas de informações para a gestão da qualidade.

Assim, passar pelo processo faz emergirem – ou ao menos explicita – sentidos que poderiam estar ocultos na graduação, e desnuda questões que a regulação não capta, ao dispensar cursos bem avaliados de visitas. Traz, então, contribuições ao verificar as condições materiais e dialogar com a comunidade: docentes, discentes, técnicos e egressos.

O que dizem os documentos sobre a acreditação dos cursos

As quatro ordens de documentos analisadas neste eixo penetram a realidade dos cursos de graduação em suas particularidades. Os PPCs trazem a ideia do que o curso se propõe a ser. Os Informes de Autoavaliação indicam como o curso percebe a concretização de seu projeto. Os Relatórios de Avaliação trazem a visão do comitê de pares sobre esse conjunto. A Resolução de Acreditação reorganiza e, de modo geral, sintetiza – ainda que expandindo em alguns pontos – essas informações, sinalizando perspectivas do curso a partir do processo de avaliação e garantia da qualidade. Com isso, todas essas ordens de fontes se colocam na direção do planejamento e da avaliação, ainda que em sentidos opostos: as duas primeiras projetam e avaliam a situação da graduação transmitindo informações a partir da instituição para o sistema de acreditação; as duas últimas avaliam e projetam o desenvolvimento do curso a partir do comitê de pares para a universidade.

Dessa forma, começo pelo sentido de como a universidade se vê, trazendo alguns aspectos fundamentais dos cursos a partir de seus PPCs. Eles se desdobram, a partir das categorias preestabelecidas – formação, egresso, cooperação e solidariedade –

, em categorias emergentes, cada uma delas apresentando um sentido particular em cada curso. Os núcleos de sentido aqui apresentados foram obtidos a partir da redução dos conteúdos dos PPCs. Indico, entre colchetes, quando detectei a ausência de um desses sentidos no documento orientador do curso.

Quadro 8 – Formação nos PPCs

Subcategoria	Agronomia	Arquitetura	Engenharia de Materiais
Prática	diversificação da avaliação valorizando a intervenção	compreensão prática pela aplicabilidade da teoria	desenvolvimento de habilidades e competências
Estágio	vivência e reflexão profissional	formação individual, mas orientada	inserção profissional no meio empresarial
Perfil de Formação	possibilidade de diferentes ênfases curriculares	formação para instrumentação de conhecimentos em projetos adequados ao contexto	formação integrada de núcleos básicos e profissionalizantes em perspectiva multidisciplinar
Flexibilidade	atualização pedagógica do currículo	autonomia docente no uso de diferentes métodos	direcionamento da formação pela escolha de eletivas
Diversificação	oferta de formação diversificada complementar nas fronteiras do conhecimento	formação por atividades diversificadas em projetos	desenvolvimento do trabalho autônomo e em grupo no contexto de aplicação
Pesquisa e Extensão	pesquisa e extensão em interface com o setor produtivo	prática de pesquisa e extensão como adensamento da formação teórica	aprendizagem por pesquisa e desenvolvimento, com sólida preparação para a pós-graduação

Fonte: PPCs de Agronomia, Arquitetura e Engenharia de Materiais (2012)

Quadro 9 – Egresso nos PPCs

Subcategorias	Agronomia	Arquitetura	Engenharia de Materiais
Perfil do egresso	profissional generalista, científico, técnico, humanista para compreensão, desenvolvimento e transformação de processos	profissional competente, criativo, de excelência, crítico, autônomo, ético, humanista, de visão multidisciplinar, socialmente consciente e com domínio de tecnologias	profissional generalista, de base sólida, pluralista, capacitado para o diálogo interdisciplinar em diversos campos e no desenvolvimento de processos e produtos
Formação continuada	oferta de disciplinas a graduados como aproximação "extramuros"	[ausência]	formação com perspectiva de aprofundamento e especialização na pós-graduação
Propositividade	currículo reformulado com base em reflexão constante para dotar o egresso de protagonismo e atualização em sua formação	profissional com autonomia para buscar conhecimentos complementares e resolver problemas ainda não solucionados de forma ética	profissional empreendedor com amplo mercado de trabalho, alinhado às tendências mais atuais do campo, prioritário nas metas de maior competitividade, desenvolvimento e modernização industrial do país na globalização

Fonte: PPCs de Agronomia, Arquitetura e Engenharia de Materiais (2012)

Quadro 10 – Cooperação e solidariedade nos PPCs

Subcategoria	Agronomia	Arquitetura	Engenharia de Materiais
Experiências externas à universidade	previsão de estágios no exterior	reformulação constante dos planos de ensino incorporando outras experiências nacionais e internacionais	possibilidade de estágio fora do contexto regional da universidade
Cidadania, crítica e reflexividade	ética, crítica e cidadania no atendimento à comunidade em sua diversidade, com responsabilidade social	humanismo, reflexividade e crítica na solução de problemas na complexidade das demandas da sociedade	[ausência]
Interação com a sociedade	instrumentação do trabalho final para a melhoria do contexto	trabalhos em convênio e mostras para intervenção na cidade	[ausência]

Fonte: PPCs de Agronomia, Arquitetura e Engenharia de Materiais (2012)

Muitos desses aspectos se repetem nos Informes de Autoavaliação. Estes documentos, porém, são mais aprofundados, detalhando mais o contexto institucional e, sobretudo, avaliando fortalezas, fraquezas e estratégias para a melhoria do curso, aspectos ausentes dos PPCs. Como esses aspectos são retomados nos relatórios dos comitês de pares e nas resoluções da Conaes, o que deles trago aqui são os dados com relação à cooperação internacional, à vinculação com a sociedade e à avaliação institucional, sinalizadas, mas não analisadas, no PPC. Dentro de cada uma dessas

categorias, encontrei subcategorias emergentes comuns, porém apresentando diferentes núcleos de sentido.

Quadro 11 – Avaliação institucional nos Informes de Autoavaliação

Curso	Avaliação Institucional na Universidade	Avaliação Institucional na Unidade
Agronomia	empenho da unidade e da universidade em aumentar a adesão à avaliação do Sinaes; uso do instrumento de avaliação institucional do docente e da disciplina pelo discente	análise contínua dos planos de ensino por Comgrad, NAP e NDE; reuniões no início de cada semestre com professores responsáveis pelas disciplinas, avaliando desempenho dos alunos no semestre anterior, dificuldades encontradas, proposição de alternativas, programação de saídas de campo e datas de avaliações para evitar sobrecarga do aluno; discussão da avaliação efetuada pelos alunos no semestre anterior para proporcionar correção de estratégias de ensino, de conteúdos e aprimoramento da transmissão dos conhecimentos; ação do NAU para autoavaliar aspectos acadêmicos, de infraestrutura, de apoio aos estudantes, de condições de trabalho e de gestão ambiental
Arquitetura	necessidade de fortalecer a cultura de avaliação, empobrecida com a precarização da universidade nos anos 1990; disponibilização pela UFRGS das ferramentas necessárias para institucionalizar o processo de avaliação; necessidade de organizar um sistema interno de comunicação e divulgação eficientes para discussão e troca de informações e estabelecimentos de identidades positivas	pesquisa do NAU junto a alunos ingressantes e concluintes para definir o perfil socioeconômico do estudante, suas formação prévia e expectativas referentes ao curso, contribuições do curso para seu crescimento pessoal e aquisição de habilidades e conhecimentos profissionais, e levantar quais são os problemas pedagógicos; NAU como apoio do Sinaes ao constituir-se em uma instância permanente de consulta, divulgação e interpretação dos indicadores da avaliação institucional e de outras fontes; possibilidade do NAU implantar os serviços de uma Ouvidoria interna; existência de instrumentos de avaliação informais, que podem produzir consensos internos e avanços conceituais; falta de cultura de avaliação na unidade para instrumentalizar a informação e levantar aspectos de interesse específico do curso
Engenharia de Materiais	avaliação semestral a partir da necessidade de aprovação dos planos de ensino das disciplinas; avaliação das disciplinas e dos docentes pelos discentes; avaliação do Sinaes	uso da avaliação para determinar a contratação e a distribuição de encargos do pessoal docente; uso de discussões com a representação estudantil e com ex-alunos como fonte de realimentação para ações de correção no curso; alterações e ajustes nas diferentes instâncias da unidade (NDE, Comgrad, Conselho da Unidade); existência de mecanismos informais e de medição indireta para avaliar a qualidade do curso

Fonte: Informes de Autoavaliação – Agronomia, Arquitetura e Engenharia de Materiais (2012)

Quadro 12 – Vinculação com a sociedade nos Informes de Autoavaliação

Curso	Convênios e parcerias	Outros projetos
Agronomia	<p>contato permanente com associações profissionais, cooperativas e associações de produtores;</p> <p>captação pelos professores de recursos provindos de outras fontes financiadoras, minimizando os efeitos do orçamento reduzido disponibilizado pelo tesouro nacional;</p> <p>estreita interação com outras instituições de ensino e de pesquisa e de extensão;</p> <p>participação dos docentes da unidade em várias comissões da temática da produção agrícola</p>	<p>lançamento de cultivares, processos e patentes liberadas à comunidade agrícola pelos docentes;</p> <p>extensão por cursos, seminários, palestras, dias de campo, serviços de análises e de diagnóstico, boletins técnicos, assessorias e consultorias;</p> <p>participação em projetos que caracterizam atividades continuadas;</p> <p>participação em feiras e exposições;</p> <p>estreitamento de laços com o setor produtivo e reunindo como participantes produtores, técnicos, pessoas ligadas a organizações não governamentais, estudantes de graduação e pós-graduação</p>
Arquitetura	<p>assinatura de diversos acordos de cooperação, com a finalidade de expandir o alcance social e acadêmico de suas atividades de extensão;</p> <p>envolvimento de atividades de extensão conveniadas em disciplinas de graduação, como exercícios acadêmicos de projeto;</p> <p>uso dos convênios para enriquecer a formação profissional através da experiência prática a serviço da sociedade e para fomentar a mobilidade discente e docente</p>	<p>desenvolvimento de temáticas de fundo social, elaborando projetos para clientela reais, prefeituras, instituições beneficentes ou grupos sociais em situação de risco;</p> <p>uso de práticas e intervenções nem sempre registradas como ação ou projeto de extensão;</p> <p>participações de estudantes em eventos e certames nacionais e internacionais;</p> <p>necessidade de registro adequado de ações e projetos de extensão, bem como a integração de estudantes da Graduação nestas atividades;</p> <p>proposição da criação de um Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo na Unidade que atue permanentemente na promoção de ações de extensão com a sociedade</p>
Engenharia de Materiais	<p>uso de fontes de financiamento para a pesquisa das agências de fomento, em linhas regulares e fundos concursáveis;</p> <p>convênio com a Agência Nacional do Petróleo (ANP);</p> <p>convênios com empresas do setor industrial;</p> <p>convênios com outras universidades brasileiras;</p> <p>acordos e convênios da unidade com 7 outros países e 14 instituições estrangeiras</p>	<p>proposta de construção de rede de pesquisa acadêmica para estimular e organizar os esforços da comunidade;</p> <p>extensão como plataforma para transferir conhecimento;</p> <p>iniciativas que vão de ações de solidariedade e resolução de problemas emergenciais até a geração de novos produtos e transferência de conceitos e tecnologias mais competitivas, ambientalmente e socialmente responsáveis, para entidades industriais e governamentais;</p> <p>estreita parceria entre a universidade e o setor industrial na otimização de processos produtivos e no desenvolvimento de novos produtos e serviços com alto valor agregado;</p> <p>colaboração em ações de reciclagem e recuperação de materiais;</p> <p>incentivo, via Programa de Educação Tutorial (PET), aos alunos para participar de ações de cidadania;</p> <p>informalidade dos processos de interação com o mercado e com a sociedade</p>

Fonte: Informes de Autoavaliação – Agronomia, Arquitetura e Engenharia de Materiais (2012)

Quadro 13 – Cooperação internacional nos Informes de Autoavaliação

Curso	Mobilidade	Prospecção e Ajustes Internos
Agronomia	<p>mobilidade estudantil principalmente via AUGM e Capes, mas também por iniciativas do estudantes, dentro de outros programas;</p> <p>participação no PEC-G, pelo qual se tem recebido estudantes dos países africanos de língua portuguesa e a partir do qual se celebraram acordos que possibilitaram a estudantes realizar estágios de férias e atividades de iniciação científica</p>	<p>necessidade de incremento na mobilidade, tanto em termos de novos programas como em aumento do número de estudantes participantes; crescente demanda por troca de experiências em nível internacional; participação ainda baixa em intercâmbios, porém em crescimento com a ação da Relinter</p>
Arquitetura	<p>recepção de estudantes estrangeiros há muitos anos, principalmente por antigos acordos de cooperação com países latino-americanos e africanos;</p> <p>grande aumento da mobilidade nos últimos tempos, como decorrência da globalização, com novas modalidades de intercâmbio</p>	<p>experiências e vivências internacionais ainda não estão bem integradas ao desenvolvimento dos estudos dos alunos; falta de uma orientação, pela Comgrad, quanto ao melhor momento ou à melhor maneira de se realizar a mobilidade; necessidade de uma instância interna que, além de fomentar a mobilidade e divulgar de forma permanente as oportunidades, auxiliasse estudantes intercambistas e promovesse sua integração ao curso e à comunidade acadêmica;</p> <p>falta de estratégias permanentes de orientação e integração de estudantes convênio ou em programas de mobilidade</p>
Engenharia de Materiais	<p>existência de uma Comissão de Mobilidade Estudantil (Comobe) que supervisiona a participação de graduandos em programas de intercâmbio e dupla diplomação, estabelecendo critérios, selecionando candidatos, auxiliando na elaboração de planos de ensino e emitindo pareceres;</p> <p>ação da Comobe no auxílio de estudantes estrangeiros em mobilidade para a UFRGS; registro, pela Comobe, de estudantes da UFRGS em mobilidade e de estudantes estrangeiros na UFRGS</p>	<p>fomento, pela Comobe, da assinatura de convênios de cooperação internacional; analisar e emissão de parecer ao Conselho da Unidade, pela Comobe, sobre convênios de cooperação internacional, em nível de graduação;</p> <p>incentivo e auxílio a professores na elaboração de propostas de projeto referentes a editais para programas de cooperação internacional;</p> <p>manutenção, pela Comobe, de registro dos convênios internacionais envolvendo a unidade</p>

Fonte: Informes de Autoavaliação – Agronomia, Arquitetura e Engenharia de Materiais (2012)

Dos Relatórios de Autoavaliação e das Resoluções de Acreditação, indico as principais críticas e sugestões efetuadas pelos avaliadores do Arcu-Sul. Por certo, esses relatos trazem também outros dados, os aspectos positivos e de excelência do curso que levaram à sua acreditação. Com eles, componho, por curso, um quadro avaliativo indicando as fragilidades, potencialidades e estratégias possíveis. Apresento-as seguindo as quatro dimensões avaliativas do Arcu-Sul. Nesta etapa, por se tratarem de dados restritos, não publicitados, denomino as graduações simplesmente como Curso A, Curso B e Curso C, para resguardar sua privacidade. Ressalto que esta avaliação está

eivada de contradições, entre o que é percebido como deficitário e o que é prezado como pertinente aos critérios de qualidade. Indico as contradições entre colchetes, e também acrescento entre colchetes elementos que não estão presentes nos documentos, mas que conheço de minha observação e participação na UFRGS. Dessas contradições existentes nas totalidades, entre fragilidades e potencialidades, tento levar estes núcleos de sentido a produzir novos, fazendo emergir estratégias que apontem para o melhoramento do curso.

Quadro 14 – Estudo avaliativo do Curso A

Fragilidades	Potencialidades	Estratégias
<i>Dimensão 1</i>		
dispersão das informações necessárias à avaliação do curso em diversos documentos	todas as informações necessárias estão registradas	estabelecer ferramentas de suporte para organizar as informações institucionais
carências relacionadas ao uso de sistemas de informações para a gestão da qualidade	[iniciativas da CPA para criar ferramentas de avaliação e indicadores]; há um CPD na universidade	dar maior agilidade ao desenvolvimento de sistemas de informação na universidade
<i>Dimensão 2</i>		
critérios do perfil Mercosul parcialmente atendidos	coerência do PPC com as demandas nacionais	reconsiderar o PPC de modo que se adeque também aos padrões regionais
ensino de inglês e outros idiomas estrangeiros não explicitado na grade curricular do curso	[ausência - deficiência da universidade]; [há um NELE na universidade]; [há o Programa IsF]	prever o ensino de idiomas estrangeiros na graduação; integrar o ensino de línguas já existente
conteúdos de ética, responsabilidade profissional e gestão organizacional não estão explicitados na grade curricular	planos de ensino bem estruturados; PPC coerente; reavaliação constante pela Comgrad das atividades de ensino	formular disciplinas obrigatórias contemplando estes temas ou incluí-los em outras atividades
carências em conteúdos complementares das áreas de conhecimento estabelecidas nos critérios Arcu-Sul	planos de ensino bem estruturados; PPC coerente; reavaliação constante pela Comgrad das atividades de ensino	formular disciplinas eletivas contemplando estes temas ou incluí-los em outras atividades
diretrizes curriculares dos cursos da área no Brasil não estão diretamente correlacionados com os critérios do Arcu-Sul	PPC coerente com as DCNs brasileiras; curso bem avaliado pelo comitê de pares do Arcu-Sul	promover maior diálogo e esforços de tradução entre as DCNs brasileiras e os critérios do Arcu-Sul
<i>Dimensão 3</i>		
não foi informado um quadro detalhado das atividades de pesquisa e extensão (apenas um quantitativo)	profusão de projetos de pesquisa e extensão; sistemas de coleta de informações na universidade; sistematizações do NAU	disponibilizar e visibilizar as informações sobre pesquisa e extensão
<i>Dimensão 4</i>		
equipamentos de ar condicionado ruidosos que devem ser trocados	recursos advindos de convênios	utilizar recursos de convênios também para substituir equipamentos em espaços mais antigos

prédio em obras devido à necessidade de mais espaço para salas de aula	construção de novos prédios com recursos advindos de convênios	encontrar espaços alternativos para acomodar os alunos durante a fase de expansão
alguns laboratórios precisam de maior espaço físico	recursos advindos de convênios; plano de expansão	contemplar a ampliação dos laboratórios na expansão
prédio sem condições satisfatórias de segurança	[ausência - deficiência da universidade]	implementar medidas de segurança nas instalações
pendências quanto à capacitação da comunidade acadêmica em segurança	existência de algumas capacitações em segurança na universidade	ampliar e aprofundar as capacitações em segurança na universidade
laboratórios profissionalizantes com deficiências em medidas e prevenção e cumprimento das normas de segurança	[ausência - deficiência da universidade]	implementar plenamente medidas de prevenção de risco e normas de segurança nas instalações
uso compartilhado do espaço de equipamentos com salas dos professores, apresentando risco físico potencial em caso de acidente	construção de novos prédios com recursos advindos de convênios; plano de expansão	prever a construção de novos espaços para professores e para equipamentos; no ínterim, reforçar os cuidados com segurança

Fonte: elaborado com base nos Informes de Autoavaliação e Resoluções de Acreditação (2012)

Quadro 15 – Estudo avaliativo do Curso B

Fragilidades	Potencialidades	Estratégias
<i>Dimensão 1</i>		
não há, no local do curso, um posto de saúde de emergência ou programa de educação em saúde, que deveria ser contemplado	[ausência - deficiência da universidade]; existência de um NAP na unidade; [existência de espaço para construção de unidade de saúde]	projetar, a partir do NAP, um programa de educação em saúde; construir uma unidade de atendimento de emergência
lentidão na retroalimentação dos dados da avaliação	existência de suporte à avaliação na universidade e de NAU na unidade	agilizar os processos de divulgação e apropriação dos resultados da avaliação
<i>Dimensão 2</i>		
participação dos estudantes na avaliação semestral das disciplinas baixa e desigual entre as disciplinas	[ações da SAI para ampliar o número de respostas]	articular, no âmbito CPA-NAUs-SAI, estratégias de motivação dos respondentes
não há, de forma explícita, espaços próprios para atividades educativas multidisciplinares e/ou integradoras orientadas ao perfil profissional	existência de um NAP na unidade; estrutura curricular flexível	adaptar espaços curriculares e físicos para a inserção de atividades multidisciplinares integradoras
<i>Dimensão 3</i>		
possibilidade de incrementar a participação da comunidade	práticas do curso que inserem os estudantes no contexto de atuação	trazer a comunidade para a universidade, duplicando o sentido do diálogo
não se observou representação dos egressos no curso ou nos principais colegiados da universidade	proposta de representação da associação de ex-alunos no colegiado de curso	criar janelas de participação dos egressos nas instâncias do curso
não há empreendimentos autônomos dos estudantes	existência do NAP; massa crítica de pesquisa e extensão; inserção no campo	criar uma instâncias gerida por estudantes que organize ações de extensão

não existe na instituição um programa sistemático de acompanhamento do egresso	[desenvolvimento de instrumento de avaliação pelo egresso pela CPA]	desenvolver e articular dispositivos de acompanhamento do egresso (nos níveis de unidade e universidade)
não se observou incorporação da opinião e participação dos egressos no curso	proposta de representação da associação de ex-alunos no colegiado de curso	incorporar as contribuições dos egressos mediante sua participação na vida do curso
não há uma descrição clara dos cursos destinados aos graduados	possibilidade dos graduados cursarem novas disciplinas da graduação	elaborar cursos destinados especificamente aos egressos
limitação dos cursos de capacitação para técnicos quanto a horários, condição e atuação do servidor	habilidades e capacitação do pessoal não docente são coerentes com a proposta do curso [<i>contradição</i>]	ampliar a oferta de capacitações aos servidores, inclusive para além de suas atribuições atuais
<i>Dimensão 4</i>		
áreas de uso comum devem ser adaptadas para facilitar o acesso de pessoas com necessidades especiais	[<i>ausência</i> - deficiência da universidade]	investir em obras de acessibilidade
recomenda-se a colocação de avisos de segurança (sobre periculosidade no uso de produtos e equipamentos) nos laboratórios	qualidade de equipamentos e laboratórios	afixar avisos de segurança nos laboratórios
dificuldades com o restaurante universitário	[adequações contínuas nos restaurantes universitários]	garantir a regularidade no funcionamento dos restaurantes universitários

Fonte: elaborado com base nos Informes de Autoavaliação e Resoluções de Acreditação (2012)

Quadro 16 – Estudo avaliativo do Curso C

Fragilidades	Potencialidades	Estratégias
<i>Dimensão 1</i>		
PPC não apresenta o objetivo do curso e não foi elaborado dentro das normas técnicas	consciência dos professores quanto à necessidade de novo PPC; consideração de que o PPC é ótimo [<i>contradição</i>]	verificar lacunas existentes no PPC e elementos não concretizados do plano
os documentos apresentam discordâncias entre os dados fornecidos e os assuntos solicitados	[existência de apoio técnico na SAI; previsão da validação dos documentos pelo Inep]	prospectar, junto à ANA, um momento de complementação dos dados prévio à visita
NDE em fase embrionária	[existência de Comgrad, Prograd, Procad, CPA e SAI na Universidade]	articular, no âmbito da Universidade, entendimentos e práticas dos NDEs
deficiência da CPA em fornecer modelo padrão para avaliação para os NAUs	[suporte da SAI à organização dos NAUs; elaboração pela CPA de novos instrumentos]	fortalecer a articulação entre CPA, NAUs e SAI; estabelecer canais de contato permanente
não há um prazo de resposta visível quanto às demandas à Ouvidoria	[há informação, no site da Ouvidoria, do prazo esperado de resposta]	calcular e divulgar, no site da Ouvidoria, o prazo médio de resposta
avaliações institucionais não produzem efeitos para o curso, deixando os estudantes à espera de medidas por parte da gestão (direção da unidade e coordenação do curso)	planejamento do NAU de ampliar a divulgação e operacionalização dos resultados da avaliação; existência da Ouvidoria; criação do NDE	criar um sistema de avaliação pertinente e específico para o curso; elaborar dinâmicas de transformação pela avaliação no âmbito CPA-NAUs-SAI

baixa confiabilidade dos estudos de avaliação, devido à participação insuficiente de respondentes	[ações da SAI para ampliar o número de respostas]	articular, no âmbito CPA-NAUs-SAI, estratégias de motivação dos respondentes
elaboração de um novo PPC deveria contar com participação da comunidade interna e externa, qualificando o curso em perspectiva nacional e internacional	desejo dos egressos de participar na construção do novo PPC	estabelecer um cronograma de construção do novo PPC com consultas à comunidade interna e externa e sistematização de suas contribuições
sobrecarga das capacidades das instalações (especialmente biblioteca e corredores em horários de pico) em relação ao número de alunos	existência de um plano de ampliação do prédio da unidade; existência de espaços em que os alunos podem trabalhar	executar o plano de ampliação do prédio já projetando novas expansões no número de estudantes; articulação com outras unidades
nem todos os relatórios do NAU estão disponíveis	publicação dos relatórios dos NAUs na página da CPA; desejo do NAU de construir uma página	publicar os relatórios faltantes na página da CPA
não estão concretizadas todas as ações de autoavaliação e planejamento para melhoria contínua do curso	planejamento de aprofundamento das ações do NAU	dar suporte, a partir da unidade e da SAI-CPA, para que o NAU concretize planejamento
as relações do curso com os egressos devem ser incrementadas	desejo dos egressos de seguir participando da vida do curso; existência de contatos entre curso e egresso	utilizar os canais já existentes de comunicação com o egresso para pensar sua ampliação e novas formas de interação
dificuldades para o bem-estar dos alunos (falta de tomadas para computadores e impressoras para trabalhos)	existência de um plano de ampliação do prédio da unidade	considerar, no planejamento, as necessidades dos alunos fora da sala de aula
dificuldades de acesso, pelos alunos, aos espaços de atividades práticas fora do horário de aula	existência de espaços em que os alunos podem trabalhar [contradição]	criar dispositivos que permitam aos estudantes usufruir da estrutura já existente
necessidade de criar enquetes para levantar as necessidades dos estudantes, a fim de saná-las	interesse do NAU em ampliar a comunicação e fortalecer a avaliação interna	executar as enquetes e divulgá-las a partir de página do NAU, a construir
<i>Dimensão 2</i>		
lacunas em áreas de formação, como empreendedorismo, gestão, programas sociais e extensão (conforme relatado pelos egressos)	sensibilidade do PPC em relação à realidade social local (em comparação a outras universidades); existência de ações de extensão no curso	formalizar as ações de extensão e integrá-las ao currículo
dispersão dos objetivos curriculares entre os componentes de distintos departamentos	aplicação de projetos de pesquisa para integrar as diferentes áreas do conhecimento; departamentos podem servir à formação plural [contradição]; existência de disciplinas-tronco	tornar curricular e constante a integração dos conteúdos oferecidos pelos departamentos, para que não dependa de iniciativas esporádicas dos professores; organizar áreas de conhecimento
deficiências em laboratórios de tecnologias e áreas especializadas que são optativas no currículo	existência de laboratórios em outras unidades e previsão curricular de disciplinas especializadas	concretizar/ampliar a oferta de disciplinas técnicas-especializadas; articular-se com outras unidades
déficits nas questões de legislação e normas, aprovação de projetos e trabalho em equipes multidisciplinares	consciência dos professores quanto à necessidade de novo PPC	incluir os temas ausentes na nova estrutura curricular a ser elaborada

necessidade de ampliar os convênios com instituições públicas e privadas	existência de convênios; interesse do mercado e da sociedade pelo trabalho da UFRGS	prospectar novas parcerias
falta de integração entre as matérias teóricas e disciplinas práticas	existência das disciplinas-tronco	fortalecer e replanejar disciplinas-tronco
dificuldades de alcançar os resultados acadêmicos propostos em função da departamentalização	[existência de Comgrad e NDE]	organizar áreas de conhecimento transversais aos departamentos; ampliar diálogo interdepartamental
sobrecarga horária na última etapa, limitando as possibilidades de prática profissional (estágio)	consciência dos professores quanto à necessidade de novo PPC	replanejar as últimas etapas do curso, abrindo mais espaço para estágios
falta de espaço de trabalho para os docentes	existência de um plano de ampliação do prédio da unidade	planejar a ampliação do espaço para professores
necessidade de explorar novas modalidades de captação de recursos	existência de convênios; apreciação, pelo mercado, na UFRGS; interesse dos egressos em contratar estagiários da UFRGS; plano de escritório-modelo	firmar novas parcerias e expandir existentes; captar recursos com a inserção dos estudantes no mercado; realizar projetos via escritório-modelo
<i>Dimensão 3</i>		
falta de infraestrutura como fator limitante à oferta acadêmica do curso	existência de um plano de ampliação do prédio da unidade	executar o plano de ampliação do prédio já projetando novas expansões no número de estudantes
falta de técnicos-administrativos	[iniciativas de reestruturação da gestão de pessoas na UFRGS; novos concursos]	solicitar mais servidores à administração central
matérias do ciclo básico contribuem para a retenção e o abandono dos estudantes	consciência dos professores quanto à necessidade de novo PPC; criação do NDE; [existência do PAG]	integrar atividades de reforço ao currículo; pensar, no NDE, questões de retenção e abandono
<i>Dimensão 4</i>		
falta de textos de última geração, atualizados, recentes e sobre tópicos contemporâneos	remodelamento da biblioteca; acervo bibliográfico suficiente [contradição]	planejar novas aquisições direcionando-as para a atualização do acervo
inexistência de cópias suficientes das bibliografias básicas	remodelamento da biblioteca; acervo bibliográfico suficiente [contradição]	ampliar a disponibilidade das bibliografias básicas, inclusive com cópias digitais
ausência de espaços de convivência para os diferentes segmentos da comunidade	existência de um plano de ampliação do prédio da unidade	incluir a previsão de espaços de convivência no planejamento da infraestrutura
problemas na manutenção, acessibilidade e disponibilidade dos banheiros	existência de um plano de ampliação do prédio da unidade	prever novos espaços de armazenagem; adequar o prédio à acessibilidade; renovar banheiros
necessidade de criação de um espaço de visualização e de uma biblioteca de multimídia	existência de um plano de ampliação do prédio da unidade	prever a biblioteca e a sala de exibição de multimídia no plano de ampliação

Fonte: elaborado com base nos Informes de Autoavaliação e Resoluções de Acreditação (2012)

O que dizem os sujeitos sobre a acreditação dos cursos

Questionando os sujeitos sobre os efeitos da acreditação internacional de cursos, confirmei minha ideia de que os efeitos da acreditação internacional sobre a graduação da UFRGS são, neste momento, ainda incipientes. Eles ocorrem, quase que exclusivamente, no âmbito das perspectivas e percepções dos sujeitos. Ao adentrarem esse espaço, porém, interagem com outras representações, e podem dar origem a novas sínteses, a expectativas que posteriormente poderão se plasmar em perspectivas de ação.

Na categoria formação, tratando das consequências para os estudantes das creditações de seus cursos, é possível afirmar que essas visões se ligam mais à possibilidade de mobilidade pelo Programa Marca. Nesse aspecto, valoriza-se o fato de que há iniciativas privilegiando os países latino-americanos como destinos de estudo.

De uma certa forma, o Marca é a consequência operacional da acreditação Arcu-Sul. – S6

As consequências para eles [os estudantes] têm mais a ver na questão, por exemplo... Voltamos ao Marca. Conseguimos agora mais apoio institucional pra outro tipo de mobilidade... Mas que pra o aluno que vai lá e consegue uma bolsa do Marca, ele não sabe que foi necessariamente por causa da acreditação. A gente também não precisa ficar contando toda hora: "olha, isso aqui é só porque nós somos acreditados". (...) Hoje nós temos assim, ó: temos a medalhinha de acreditados. Pronto. Mas não é algo que afete todas aquelas discussões que nós ainda queremos melhorar. – S2

O que se espera sobre a graduação é que, havendo esse processo de acreditação regional, se criem processos de mobilidade acadêmica. E a gente tem que tirar aquela ideia de um certo complexo de inferioridade, de que só vale a pena fazer mobilidade se for com país mais desenvolvido. Não, vale a pena eu levar minha experiência também pros outros (...). Então, tu tens situações diferenciadas que vale a pena experimentar, né? E a abertura de horizontes que isso gera. – S1

Além disso, tu permitindo a mobilidade, tu permites também que tu tragas pessoas diferentes, né? Pessoas diferenciadas pra cá, né? (...) E alunos diferenciados trazem novas situações, trazem novas condições, trazem novas experiências e a gente vai compartilhando isso no dia a dia. – S5

Facilita a mobilidade dos alunos, o que por si só lhes possibilita uma experiência enriquecedora e amplia a formação. Facilita a vinda de alunos estrangeiros, o que também tem efeitos positivos não somente para o estrangeiro, mas também para os alunos brasileiros que convivem com outra cultura e outros saberes. – S6

Eu acho muito importante, assim, pros alunos, principalmente a Marca, né? Os processos, programas de mobilidade, né? A gente tá muito fechado pro resto da América, mesmo. A gente tá voltado pro Atlântico, Europa e tatatá, né? E tem muita coisa legal acontecendo, né? Então, eu acho que é importante eles terem essa vivência, essa experiência, né, na América Latina. Em termos dos estudantes, né? Tem outros tipos de profissionais, tem outros tipos de atuação. – S3

Para superar essa cultura nossa de desconsiderar nossos próprios vizinhos, ferramentas como o Arcu-Sul são muito importantes. – S6

E no momento em que facilita o intercâmbio entre os estudantes das universidades acreditadas, essa troca [de saberes no campo acadêmico do Mercosul] vai se dar muito mais efetivamente. (...) A possibilidade destes estudantes também circularem mais facilmente pelos países do Mercosul e o fato desses estudantes terem a possibilidade de receber colegas de outros países, e poder fazer essas trocas, isso vai enriquecer muito o conhecimento deles, em termos de saberes, de culturas. E acho que enriquece o conhecimento tanto pra quem circula, pra quem sai, quem vai, quanto pra quem está na universidade e recebe um aluno, um estudante de outros países. (...) E que é um conhecimento difícil de medir, mas é, digamos assim, um acúmulo, é um conhecimento que a sociedade reconhece. Pode não estar ali, carimbado ou escrito, mas são trocas de saberes que no dia a dia vão ser reconhecidos e vistos de uma forma positiva. – S8

A partir dos processos de mobilidade, torna-se necessário também repensar a organização curricular dos cursos universitários. Com isso, novas orientações podem emergir.

As comissões de graduação têm muita autonomia, né? Daí, já existem algumas estratégias que elas usam pra poder reconhecer essas atividades de ensino que o estudante realiza fora. Claro que se tu fores pensar que, pô, é um curso acreditado, quer dizer que toda a grade curricular dele poderia ser considerada equivalente. Mas a gente sabe que isso, as instituições têm autonomia pra definir isso. Plena autonomia. (...) O estudante sabe que vai poder reconhecer pelo menos parte do que fez, retornar, e vai continuar sua trajetória acadêmica aqui sem nenhum tipo de prejuízo no que se refere a seriação, etc., etc. Mas é um processo ainda que tá sendo construído, tá sendo amarrado, ainda dá pra chegar em outros patamares. – S4

Acho que à medida que a gente vai aperfeiçoando esse processo de integração com os outros países, de trocas com as outras universidades, a gente consegue ir redimensionando o nosso processo de organização curricular. – S2

São experiências [de mobilidade acadêmica] que claro que são enriquecedoras, né? E a gente só qualifica o curso à medida que começa a ter esse tipo de trocas, né? O que eu espero mesmo é que esse processo crie condições pra fazer esses processos de mobilidade e essas experiências comecem a fazer com que a gente olhe um pouquinho mais além do nosso umbigo. – S1

Se os principais cursos da UFRGS tiverem uma identidade com a questão latino-americana, muda o ponto de vista do curso, muda o viés do curso - acho que isso é bom. – S2

Com relação aos efeitos pretendidos para médio e longo prazo com a criação do Sistema Arcu-Sul – a revalidação de diplomas e a circulação profissional nos países do Mercosul Educacional – o panorama se revela mais problemático. Outros interesses e preocupação se cruzam, demonstrando que há ainda necessidade de muito diálogo e de criação de outros mecanismos para que isso se concretize.

A Argentina quis forçar que o Arcu-Sul tinha que gerar uma revalidação automática dos títulos por interesses nacionais e não por questões do Mercosul. O Brasil segurando isso por questões nacionais e não do Mercosul. – S1

Na verdade, o que existe é uma pressão muito grande. Pesquisando esse assunto na internet, tu vais ver que existem estudos do governo argentino sobre o mercado de trabalho pra engenharia, pra arquitetura, pra medicina, no Brasil. Porque eles querem também saber o que vão fazer com os excedentes deles. (...) Tá todo mundo de olho Brasil porque tem mercado. (...) Tem muita demanda. O pessoal tá louco pra entrar. – S3³¹

E aí, eu notei que no Brasil, começou a vir uma preocupação que aí, discutindo dentro de uma outra associação, que é a Abea (...). Na Abea, a preocupação das faculdades de arquitetura era essa: que virão arquitetos formados no Uruguai, na Argentina, no Paraguai, na Bolívia, no Chile, não sei onde, e vão acampar aqui e vão sair trabalhando e vão tirar trabalho dos arquitetos brasileiros. Porque bem ou mal, nós somos um país um pouco maior, estamos numa situação econômica um pouco melhor, e havia esse temor. – S2

³¹ S3 se dispôs a enviar os estudos que captou nesse sentido e que alimentaram sua preocupação de que os interesses de mercado se sobreponham à qualidade acadêmica em um processo de aligeiramento da acreditação – e portanto de erosão de seu caráter garantidor da qualidade. Entre os documentos, estavam informes do escritório de São Paulo do ProChile – instituição encarregada de promover as exportações de produtos e serviços chilenos – sobre a exportação, para o Brasil de serviços de arquitetura e engenharia (PROCHILE, 2011a, 2011b). Da parte da Argentina, pode-se ver movimentação do Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo (CPAU) em estabelecer interlocução com a Comissão de Integração da Agrimensura, Agronomia, Arquitetura, Engenharia e Geologia para o Mercosul (Ciam) como para o desenvolvimento de um Guia para el Comercio Exterior de Servicios de Arquitectura, ainda em 2003 (CPAU, 2010). Eles são considerados representativos da demanda não atendida por serviços de profissionais liberais no Brasil, que poderia ser suprida não só pela importação desses serviços como pela migração de profissionais acreditados. Ao contrário de S3, um estudo sobre o perfil de mercado brasileiro para a exportação de serviços argentinos de arquitetura realizado para a Dirección General de Comercio Exterior do Ministerio de Desarrollo Económico considera que “o estado de avanço do Mercosul Educacional e do sistema de acreditação regional (Arcu-Sul) indica que em um par de anos haverá arquitetos com diploma acadêmico habilitante no Mercosul” e que “arquitetos argentinos que desejem participar no mercado brasileiro pela primeira vez devem considerar uma capacitação em, ao menos: características climatológicas e culturais (...); idioma português; cultura corporativa de alto conteúdo de procedimentos e regulamentações que se deve complementar” (KOWALEWSKI, 2010?, p. 14).

Então, eu acho que à medida que avança a questão da acreditação internacional, e a acreditação regional do Mercosul também tem essa questão do livre-trânsito de profissionais que a gente vai criar atalhos na revalidação de títulos, né? Não é um livre-trânsito de profissionais completamente, né, mas vai ter caminhos mais curtos. – S1

É que essa é uma questão bastante polêmica pelo que parece, né? Mas a minha opinião é que facilitaria a revalidação. Porque de alguma forma, se a universidade é acreditada, se ela tem um selo de qualidade conferido internacionalmente, ou respeitado internacionalmente, esses países, pela lógica, deveriam reconhecer que aquele curso, ou a educação proposta, ou a formação proposta naquela universidade é uma formação também de qualidade. (...) Facilitaria a revalidação do diploma no momento em que, digamos assim, é dado à universidade esse selo de qualidade. Pra mim, é um caminho natural, mas esse é um debate forte, ainda. – S8

Agora, logicamente, se eu receber um diploma pra revalidar dum curso que já tenha isso [a acreditação internacional], tatatá... (...) Já vou dizer: "não, essa disciplina é de boa qualidade". Talvez isso, mas não é uma coisa, assim, tranquila. (...) Significa que ele veio de um curso de boa qualidade, reconhecido. Então, digamos assim, a gente não precisa ter tantos cuidados na hora de ver as ementas (...). – S3

A ideia da acreditação é criar atalhos (...). Acho que nós estamos muito longe do livre-trânsito, mas o caminho é acontecer essa facilitação. – S1

Isso daí [licença de exercício profissional com base na acreditação], em nenhum momento ficou dito, em todas as papeladas que eu li, da proposta de acreditação, que isso daí fosse algo automático. Muito pelo contrário. (...) Pra isso acontecer conosco, aqui, nós estamos ainda peleando pra fazer com que créditos obtidos em outros cursos sejam de fato reconhecidos. Nós estamos em uma outra instância. E termos profissionais que vêm formados de outras regiões da América do Sul, que venham pro Brasil trabalhar, isso já existe há muito tempo, há muito tempo. (...) Eles vêm e eles têm que fazer o reconhecimento do curso que fizeram; isso já é feito há anos. E não é uma enxurrada de gente. Existe um processo todo (...). E essa passagem, esse rito de passagem, em nenhum momento se entende que deixaria de ocorrer. Então não é qualquer curso, não é qualquer profissional, existe de qualquer forma uma filtragem, sendo que provavelmente aqueles formados em cursos acreditados tenderiam a ter uma similaridade maior de qualidade - isso é óbvio - mas não que daria a licença profissional automática. Pelo menos, a médio prazo essa expectativa, tá muito claro pra mim que ela não existe. A longo prazo, talvez. – S2

Tem muita gente que no, digamos assim, no ideal do marco do Mercosul, acha que num futuro muito próximo, isso vai servir, por exemplo, pra revalidação automática de diplomas. Não vai, tá? O ano passado eu fui chamada em Brasília e praticamente o, um representante lá do ministério, acho que de Relações Exteriores, que tava lá no MEC, ele queria arrancar de nós um documento das universidades... Eu fui representando aqui a direção, né, e a Comgrad. Ele quis arrancar um documento nosso dizendo que o selo Arcu-Sul, a validez do..., as universidades

acreditadas poderiam ter seu diploma automaticamente reconhecido no Brasil³². Tem uma pressão muito grande dos profissionais da América e de todo mundo pra entrada no mercado de trabalho do Brasil, ainda mais que a gente sabe que tá... vai faltar profissional em vários campos, etc. (...) Um dos argumentos que foi levantado nessa reunião que eu participei no MEC o ano passado em que foi proposta essa carta, que todos assinassem... foi unânime, digamos assim, 95% das pessoas que tavam lá eram contra. Por vários motivos: nós temos uma legislação; e nós temos umas diretrizes nacionais que devem ser obedecidas; nós temos autonomia universitária; e nós temos a questão do conselho regional. Quer dizer, tem no mínimo três instâncias, assim, legais que tem que ser consultadas, né? Nós temos um perfil profissional. Então, o que o ministro queria seria um atropelo geral, entendeu? (...) Nós temos profissionais diferentes, realidades diferentes, cursos diferentes e não vai prescindir de homologação de diploma. Aqui, por exemplo, no mínimo a pessoa precisa fazer um exame sobre a legislação profissional e a legislação urbanística do Brasil, no mínimo. De idioma, no mínimo. Os de fala espanhola, a gente não exige mais de idioma. Mas no mínimo isso: de arquitetura brasileira. – S3

Apesar das dificuldades existentes e de sua superação ainda parecer distante, há disposição para colaboração entre os países. Mais do que isso, os sujeitos parecem indicar que a construção de uma solidariedade acadêmica está em andamento. Isso apontaria para a procedência de uma intencionalidade de integração – política e acadêmica – na América Latina, ou ao menos no âmbito do Mercosul. Essa aproximação, aliás, já teria precedência no campo universitário.

Com os países do Sistema, nós já estamos desenvolvendo [colaboração acadêmica] há muito tempo. E através da Arquisur³³ há muito tempo que existe essa troca. Sempre fizemos. Então, isso daí, eu diria que já existia antes, e continua existindo, e não necessariamente porque estamos acreditados. (...) Eu acredito que não fez muita diferença. Só nos apoios institucionais, quando se reverte em bolsa, em novos programas que nós possamos estar inseridos porque nós estamos acreditados. Mas aí é uma coisa menos visível, é mais indireta pro aluno. – S2

Se no presente seus efeitos ainda são ínfimos, a acreditação internacional ainda inspira outras esperanças.

Esse processo de acreditação regional, ele potencializa muitas coisas, que se a gente souber aproveitar bem, se criar uma política de mobilidade latino-americana, né, de intercâmbios

³² S3 relatou ainda que: “O ministro esse de Relações Exteriores ia se reunir com os seus companheiros do Mercosul uma semana depois e ia levar de presente. Tipo: ‘venham, arquitetos do Mercosul, que estaremos esperando de braços abertos’. Mas não levou”. Informante enviou posteriormente o documento que de fato foi produzido na reunião, o qual transcrevo como Anexo.

³³ A Asociación de Escuelas y Facultades de Arquitectura Públicas de América del Sur (Arquisur) – como informa sua página <<http://www.farq.edu.uy/arquisur/institucion/>> – reúne-se pela “necessidade de criar um espaço acadêmico ampliado, baseando-se na cooperação científica, tecnológica, educativa e cultural de todos seus membros. Esta ideia de integração se vê reforçada hoje, pela existência já consolidada do Mercosul que propõe a eliminação de fronteiras aduaneiras entre os países membros em cujo marco se instala o projeto de ‘Mercado Comum de Conhecimento’”.

realmente entre as instituições... Porque a gente não tem noção de quem são esses nossos parceiros latino-americanos. (...) A gente precisa saber quem são esses parceiros e poder melhorar isso. E aí, o sistema de acreditação regional, ele pode dar impulso pra isso. (...) E aí eu preciso ter garantias de que eu tô mandando [estudantes internacionais em mobilidade] pra universidades que têm qualidade. Então, a acreditação se tornou algo fundamental nesse processo. Os nossos países da América Latina ainda são muito xenófobos, e nós brasileiros, muito mais até. Os países de língua hispânica ainda interagem com mais força do que conosco. E nossa interação com os países latino-americanos ainda é muito pequena. – S1

Hoje em dia, ele [o Arcu-Sul] serve um pouco, acredito, também pra as instituições estreitarem laços de cooperação acadêmica a partir de mobilidade acadêmica também. Mobilidade docente também tá dentro desse aspecto. Ou seja, professores podem também visitar o seu par lá, ver como é que é o curso, ver como é que é a estrutura curricular. (...) Mas aqui dentro, no âmbito do Mercosul, também de levar adiante esse processo de estreitamento aí dos laços de cooperação institucional no âmbito do Mercosul. – S4

Para que isso ocorra, porém, o Arcu-Sul ainda carece de mecanismos, que poderiam ser projetados e implementados ao abrigo do Setor Educacional do Mercosul, mas de forma a capilarizar suas iniciativas, aproximando-o do cotidiano universitário.

Ele não tem mecanismos. (...) Não tem ninguém tocando apito e dizendo: "acreditados, venham a tal lugar, que nós vamos discutir alguma coisa". Não. É cada um na sua. (...) Não será porque estão acreditados que vão tocar o apito e se reunir. Não houve iniciativa de nenhum governo. E talvez essa iniciativa devesse ser governamental. Não houve. Ficou tudo igual. Não adianta acreditar todos se não quer, se não reúne, né? Porque aí... Eu imagino que, às vezes, quando as coisas são feitas em escalões muito superiores, elas ficam... distantes. Exatamente da altura do escalão. Porque as coisas não acontecem lá em cima, elas acontecem na base, não é? Então, se os cursos não são motivados de alguma forma pra ter uma agenda comum, não vai acontecer muita coisa. – S2

Em se criando incentivos, o Mercosul poderia ser a base de diversos estudos conjuntos, explorando a realidade de seus povos, de seus contextos, de suas universidades. A própria avaliação institucional proporcionada pela acreditação internacional se prestaria a investigações.

A gente podia muito bem pegar (...), a UFRGS pegar os cursos acreditados na América Latina, dar uma analisada nos relatórios de avaliação e ver "puxa, aqui interessa a gente fazer um intercâmbio porque aqui, aqui tem uma assimetria que nos interessa", ou "aqui tem uma simetria que nos interessa". (...) Iniciar um processo desses é assim: a gente abre portas, abre portas, abre portas. O problema é quem vai querer passar pelas portas e de que jeito vai querer passar pelas portas. A gente tem o mau costume no Brasil de não trabalhar com os dados. Se pudesse trabalhar com os dados e fazer uma análise do que tem no relatório de autoavaliação, de avaliação, seria muito rico. – S1

O fato até de um olhar sobre os outros países, os outros saberes, enfim, outras universidade, como se dá o processo de formação em outras universidades. (...) E do Mercosul, né, que precisa ser fortalecido, que precisa ser valorizado, no sentido de... enquanto cultura, enquanto história, enquanto saberes, conhecimentos e ciência produzida aqui. E ser mostrado pro mundo, também, né, o que tá sendo feito aqui. – S8

A gente vê que esse pequeno momento, assim, a mobilidade, ele pode ser um disparador pra uma séria de outras questões que têm a ver não só com a trajetória acadêmica e profissional do estudante, mas podem levar à cooperação em outros níveis. Mas vamos pegar um exemplo, assim: o estudante que foi fazer uma mobilidade de seis meses, se vincula a um projeto de investigação junto com um professor, esse projeto vai adiante, de repente, já vem aqui apresentar um trabalho de iniciação científica, de repente, ele já tá vislumbrando a possibilidade de fazer uma pós-graduação aqui - tem vários exemplos - e o cara já tá aqui fazendo pós, e já tá pensando no mestrado, no doutorado, e já tá em contato com o professor que era orientador dele lá, e também isso de diversas formas pode ser o start pra projetos de pesquisa em comum, depois aplicado, o que é, no meu entendimento, o diferencial desse tipo de programa que envolve a região. Ou seja, tu desenvolves o conhecimento que pode ser aplicado aqui, no nosso vizinho, entre as universidades, então pode ser um disparador. – S4

Essa interação com o Mercosul, em particular, e com a América Latina, em geral, é importante tanto ao se considerar o acumulado que existe com os países da região na experiência de internacionalização da UFRGS quanto ao se pensar a função estratégica da ação internacional da universidade.

Acho que a Universidade, de uma forma geral, ela tá inserida dentro da região. Ela tem já um histórico de cooperação acadêmica, de investigação, pesquisa, em vários níveis com os países do bloco [Mercosul] e com a América do Sul em geral. Então, a gente tá inserido de uma forma bem significativa aqui. Então, acredito que dentro das políticas de cooperação internacional, essa parceria que a gente tem com os países aqui do sul é importante, sim. – S4

As ações com a América Latina são críticas para a UFRGS, por vários motivos. Um deles é a geografia: uma universidade como a UFRGS, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, tem uma vocação natural a ser polo de excelência internacional em termos de parcerias com o Uruguai, Argentina, Paraguai e Chile – no mínimo. O Mercosul é crítico para a UFRGS, neste sentido, e qualquer mecanismo que ajude a fortalecer as ações acadêmicas dentro do Mercosul são bem-vindas. – S6

E aí tem uma questão filosófica, né, porque fazer um desenvolvimento latino-americano implica em eu ter noção de América Latina. E que, se a gente for olhar essa política do Ciência sem Fronteiras, a gente vê que o Brasil não tem essa noção. (...) É interessante que o Mercosul, sempre que ele tranca do ponto de vista econômico, ele avança nas outras áreas. E como ele tem

trancado muito do ponto de vista econômico, as outras áreas têm avançado bastante. (...) A questão da educação, também, eu acho que tem uns ganhos bem interessantes. – S1

Por fim, nesse movimento, a universidade pode descobrir outro princípio suleador que tem tão frequentemente estado encoberto sob a intensificação das atividades decorrente da primazia da concorrência sob a égide do mercado. Nesse sentido, propus como exercício aos sujeitos entrevistados pensar a solidariedade acadêmica no contexto da internacionalização. Como depreendo de suas representações, esse ideal pode ser perseguido tanto a partir de experiências que já são tradicionais, como de outras que ainda estão se estabelecendo, como a acreditação internacional pelo Arcu-Sul.

[Na Arquissur] a gente vai pra tentar aprender com eles e tentar colaborar com o que nós temos. (...) Mas não numa troca assim de "eu sou melhor, vou te ensinar". Eu acho que essas coisas devem acontecer de uma maneira muito mais humilde, né? Na hora H, alguém vai tar aprendendo de alguém. E aí, nesse momento, embora nós possamos estar acreditados e o outro curso não estar, talvez nós tenhamos algo pra aprender com ele também. – S2

Eu me lembro que a gente trocou experiências sobre as angústias no processo da visita, quando da visita in loco dos avaliadores, o que que as instituições perceberam, assim, quais seriam as dificuldades e facilidades. A gente trocou essa informação entre nós lá [na AUGM], tá, e eu chamo isso de solidariedade acadêmica no contexto das universidades latino-americanas. Porque no momento em que a gente teve dúvidas entre o que tá acontecendo, uma com a outra, a gente solicitou dados uma da outra, e nós fornecemos esses dados. Eu acho que isso é solidariedade também, né? Porque a gente poderia, né: "não, porque nós somos as melhores", a gente poderia pegar e fechar a informação; pegar e: "não, não vou fornecer a informação". Não, na verdade eu acho que como a gente fez o sucesso e o sucesso, ele pode vir a contribuir com outras instituições, a gente pegou e forneceu os dados, forneceu as informações, continua fornecendo. Inclusive, acho que fruto disso é até a gente tar fazendo esse evento [da AUGM na UFRGS, sobre avaliação institucional e indicadores de qualidade, incluindo a questão da acreditação]. – S5

Além de um olhar que eu penso também diferenciado, de valorização de outros saberes, de outras culturas, de outros conhecimentos, que pode acontecer a partir dos intercâmbios facilitados pelo processo. (...) Eu acho que inicialmente [o Arcu-Sul pode contribuir] até quebrando a resistência que tradicionalmente se tem com o sul. Acho que quebra um pouco essa resistência e desconstrói alguns preconceitos. Enfim, se volta o olhar para os saberes e conhecimentos construídos e produzidos por aqui. E se mostra pro mundo que o sul, no caso o Mercosul, está pensando uma educação superior de fato de qualidade. (...) O Arcu-Sul vem também fortalecer problemáticas que são vividas por países do Arcu-Sul, da América do Sul, mas principalmente do Mercosul, certamente surgirão mais fortemente nas discussões, nos debates. E também as alternativas de soluções, né? No momento em que há o debate, também há alternativa de solução. – S8

A solidariedade não é compaixão. A solidariedade não é só com quem é mais necessitado. A solidariedade tem no fundo a ideia de uma fraternidade, de um estar junto com o outro. Então, eu acho que, realmente, enquanto eu ficar pensando que, ou que eu sou menor, e preciso então me parear com os grandes; ou que eu sou maior que os outros, e portanto eu não preciso dos meus vizinhos aqui próximos, não vai dar certo o projeto do Mercosul Educacional. Quando eu tiver uma posição de solidariedade, aí sim, eu vou ver... E é muito interessante o depoimento do pessoal que vai fazer avaliação nesses países, porque eles vêm surpresos com a qualidade dos cursos que eles encontraram em países que, no mito, são países que não têm formação boa. (...) A solidariedade talvez seja o ponto de partida pra que possa acontecer um desenvolvimento acadêmico aqui na América Latina melhor. (...) Então, quando eu me dou conta de que o outro é diferente, vale a pena dialogar com o outro. Agora, quando eu digo que o outro é menos do que eu, o que outro é mais do que eu, não dialogo. Porque ou eu oprimo, ou eu me submeto. (...) E como a gente tá num processo de ascensão econômica e social, exige um esforço maior de se descentrar, de sair da posição de centro e entender que a gente é outro, junto com os outros. E na América Latina, isso é complicado mesmo. (...) A gente precisa ter uma posição realmente mais de solidariedade pra se aproximar e ver que tem o que aprender. – S1

Síntese interpretativa provisória dos efeitos

Ao sintetizar minhas interpretações sobre os dados coletados neste último eixo, alinhavo as últimas costuras entre os retalhos que compõem a estrutura do entendimento provisório que busco nesta dissertação. Olhando para os processos envolvidos na acreditação, tento, aqui, entender, como Dias Sobrinho (2008), “até que ponto fortalecem os compromissos sociais da educação superior”?

Os compromissos sociais têm significação muito ampla, e, do ponto de vista da avaliação institucional externa, pode-se dizer que são verificados em dois sentidos: o de que a educação superior seja, de fato, ofertada em condições de formar profissionais e cidadãos na integridade de suas atribuições, capazes de interagir de maneira positiva com a sociedade; e o de que a universidade, em associação com esse processo educativo, esteja desempenhando seu papel de produzir e disseminar conhecimento relevante em seu entorno. Esses sentidos foram buscados através das categorias de formação, egresso e cooperação e solidariedade.

Os documentos analisados dão conta da variedade de prismas existentes mesmo ao se tomar somente três áreas de graduação. Nesses cursos, diferentes sentidos são dados à formação dos estudantes, ainda que em todos eles se preconize a necessidade de haver um espaço, no currículo, para uma flexibilidade que oportunize, a um só tempo, que o aluno desenvolva seu protagonismo na construção do percurso educativo e que a universidade possa ofertar os conteúdos mais atualizados disponíveis. Também

valorizam a preparação de um profissional generalista, capaz de dar conta de ampla gama de situação, o que parece condizer com os predicados de uma integração internacional que inclua a circulação de trabalhadores. Mas talvez o que os PPCs mais revelem seja a incompletude do processo de absorção, pela universidade, dos princípios da avaliação institucional e da concretização de sua missão de interação com a sociedade na construção e aplicação do conhecimento.

Assim, ao direcionar o olhar para esses aspectos, a autoavaliação proposta pelo Arcu-Sul vem valorizar áreas para as quais a universidade não está habituada a olhar, ou habituou-se a ver de esguelha, sem se demorar mais em seu planejamento. A esses temas – avaliação institucional e vinculação com a sociedade –, soma-se hoje o desafio de incrementar a cooperação internacional, de modo a potenciar a relevância da universidade. Para tanto, a reflexão deve se dar considerando que a mobilidade acadêmica é apenas um de seus aspectos – talvez o mais visível –, mas que existem outras oportunidades de aprendizagem a serem exploradas e envolvem não apenas o crescimento pessoal, individual, mas também coletivo, institucional (LEITE, 2005).

A acreditação internacional é uma delas e, conquanto tenha ela mesma, no Mercosul, que passar por um processo de construção, ajuda a pensar a inserção dos egressos. Pensar os requisitos para a atuação do egresso no exterior, bem como suas capacidades e possibilidades de ação faz repensar esses mesmos aspectos no contexto em que a universidade está inserida. E aí se produzem novas ignorâncias sobre o que está ou não sendo feito pelos discentes e pela comunidade. Alguns desses escopos são o acompanhamento do egresso e a formação continuada.

Refletir sobre a internacionalização da avaliação institucional via acreditação internacional por uma rede de órgãos públicos também expande as visões sobre a cooperação internacional em horizontalidade (DIDRIKSSON, 2008). Evidencia os reflexos que pode ter o diálogo interuniversitário sobre a evolução institucional. A integração regional assume então uma dimensão para além da logística e das trocas materiais. Passa a abarcar também estruturas de pensamento e concepções formativas.

Nesse movimento, abre-se espaço para que a interação entre universidades seja guiada por outros valores, apreciadores de outros olhares. Pode-se inscrever cooperação e integração em um novo marco, um signo de solidariedade acadêmica. Essa solidariedade, como colocam os sujeitos, não é a caridade, mas o reconhecimento, a quebra de preconceitos. É a aliança por um sonho comum de que fala Freire (2009). Está em tratar como pares os diferentes, a partir do entendimento de que, no espaço do

diálogo, todos têm valor. A acreditação internacional pode servir então para confirmar o adágio segundo o qual ninguém é tão rico que não tenha algo a aprender e ninguém é tão pobre que não tenha algo a ensinar. Com essa consciência potenciada no nível das relações internacionais, a universidade pode ganhar renovada motivação para buscar conhecer e se dar a conhecer a suas parceiras, disposta à aventura da douda ignorância (SANTOS, 2008).

6. PELA CONTINUIDADE DO SONHO DE ADÃO: Considerações finais

O sonho de Adão é o sonho do conhecimento. É o desejo do indivíduo de conhecimento emancipação (SANTOS, 2013). É uma aspiração que, por certo, tem o preço da responsabilidade, surgida do abandono do acomodamento periférico na colonialidade, e da conquista do protagonismo, da isegoria (LEITE, 2005; ARENDT, 2011). Como tal, é meu horizonte ao cursar a pós-graduação. Mas pode ser também um sonho das universidades, compostas de indivíduos, a se irmanar em solidariedade (FREIRE, 2009). Na América Latina, as universidades podem aspirar a constituir e seguir por modelos próprios, voltados à relevância da educação superior (RIBEIRO, 1978; DIAS SOBRINHO, 2008a). Isso envolve superar uma condição de colonialidade do saber (QUIJANO, 2006), de agir reativamente conforme estândares emitidos desde outras regiões, sem considerar seus próprios contextos e os interesses das comunidades em que estão inseridas. Para tanto, a reflexão proporcionada pela avaliação institucional pode ser um instrumento importante para que as universidades conheçam a si mesmas e umas às outras. Desenvolvida dentro de um sistema de acreditação internacional, pode servir para que as universidades latino-americanas reconheçam a qualidade existente em suas coirmãs para além das fronteiras nacionais e criem laços de confiança e solidariedade acadêmica internacional. Através deles, podem potencializar experiências que as façam avançar em sua busca de relevância social.

Para organizar essa reflexão – “final” apenas nessa dissertação, mas aberta nas totalidades sobre as quais se debruça – sobre os achados, recupero aqui uma interpretação de Santos (2001) sobre a sensibilidade humana no pensamento-ação:

nós somos feitos de duas correntes, a corrente fria e a corrente quente. A corrente fria é a corrente do conhecimento dos obstáculos, das condições da transformação. A corrente quente são as possibilidades da vontade, de agir, de transformar, de vencer os obstáculos. A corrente fria impede-nos de sermos enganados; conhecendo as condições nós não somos enganados. A corrente quente impede-nos de nos desiludirmos facilmente; a vontade do desafio sustenta o desafio da vontade (SANTOS, 2001, p. 21).

Ressalvo que considerar de maneira separada essas correntes não é preservar a dicotomia contemplação-ação (BRAGA, GENRO, LEITE, 2002; ARENDT, 2007), mas entender que se tratam de dois vieses a compor uma mesma atitude, proposta ou atividade. Tenho em mente, porém, que há uma distinção, em sempre preservada, entre o fazer científico e o fazer político, especialmente no que diz respeito a políticas universitárias. Estas duas dimensões por certo se entrecruzam, e dificilmente existem de

forma independente, “pura”. Considero, porém, conveniente – dentro dos limites de minhas capacidades de discernimento – alertar que em meu trabalho há considerações nas duas ordens. Tento organizá-los aqui em dois momentos: um hermenêutico, em que reconstruo os sentidos que fiz emergir, nas perspectivas científicas do conhecimento e da ignorância; outro dialético, em que apresento de forma propositiva perspectivas embebidas de intencionalidade política para a ação. A eleição dessas orientações para as considerações finais se dá a partir das bases hermenêutico-dialéticas (MINAYO, 1998) como “caminhos do pensamento” filosófico-científico do método de interpretação de sentidos (GOMES, 2012).

Na combinação das duas atitudes, é possível captar ausências e emergências (SANTOS, 2002), o não óbvio, as partes da verdade deixadas de lado por vontade ou esquecimento (MARTÍ, 2011). Reconhecer estas ignorâncias é, para mim, um passo para dispor-se à construção da universidade futurante, o que envolve ainda outras tarefas, como:

Para construirmos instituições democráticas e democratizantes da sociedade do ponto de vista econômico, político e cultural, é necessário atenuar o desnivelamento dos discursos, a fim de que eles possam se falar e orientar novas práticas efetivas e dinâmicas, produtos da interpretação das linguagens dos sujeitos.

A dicotomia contemplação/ação tem dominado o pensamento ocidental, atingindo seu ápice no paradigma da ciência moderna. A superação dessa dicotomia pressupõe uma aproximação do saber científico e da ação social, não limitada aos aspectos tecnológicos da ação instrumental, bem como à necessidade da crítica ao controle público, numa ampliação da práxis, para além da técnica.

Buscar um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade. A construção científica e tecnológica nas instituições de ensino, voltada predominantemente para o processo adaptativo dos sujeitos, deve ser refletida no contexto de uma práxis globalmente entendida, e servida por uma compreensão de ciência que auxilie o homem a refletir sobre as consequências destes processos para revitalizar a condição possível da liberdade humana (BRAGA, GENRO, LEITE, 2002, p. 36).

A universidade futurante (BRAGA, GENRO, LEITE, 2002; SANTOS, 2013) precisa ser a universidade douta ignorante (SANTOS, 2008), que questiona a si mesma, suas semelhantes e seu contexto. Esse questionamento, que deve se dar na avaliação institucional, que com a acreditação internacional ganha uma nova etapa – externa internacional – e reforça uma já existente – interna – para além da regulatória – externa nacional. Então, retomando meu problema, que perspectivas a experiência da acreditação internacional de cursos de graduação da UFRGS pelo Sistema Arcu-Sul traz para uma universidade no contexto latino-americano?

6.1 Uma atitude hermenêutica: interpretar emergências e anunciar ignorâncias

Começo por deixar fluir a corrente fria: retomar o existente, destacar as fragilidades e as potencialidades emergentes com a participação da UFRGS no Sistema Arcu-Sul. Procurei estudá-las por meio de uma hermenêutica, buscando os sentidos dos textos. Considero que essa hermenêutica tenha sido – ao menos tentativamente – diatópica, pois recorri a fontes providas de diferentes lugares e unidades de contexto, incluindo aí a escuta de sujeitos de diferentes instâncias, ainda que dentro da mesma Universidade. Assim, buscando uma ecologia das trans-escalas, sinalizei aqui o encadeamento do global – a exemplo das convenções da Unesco – ao regional – tomando os documentos do Mercosul – ao nacional – considerando a legislação brasileira – ao local – analisando a UFRGS – e o específico – investigando os documentos dos cursos.

Nessa articulação, pude constatar uma dissonância entre os setores mobilizados pela implementação de um sistema de acreditação internacional, confirmando a dimensão multissetorial que adquirem as respostas ao “novo mandato da educação superior” (GOMES, ROBERTSON, DALE, 2012). Encontrei disrupções entre os espaços-tempos da educação nacional e da política internacional. A fala dos sujeitos, especialmente ao nível da unidade acadêmica – neste caso, a Faculdade de Arquitetura – , mostra que a acreditação internacional se constrói mais facilmente como projeto político de fortalecimento da integração regional, ao nível das altas autoridades, do que no nível local. Da mesma forma, há um descolamento entre os setores educacional e profissional que dificulta a concretização da decorrência prática da acreditação – o livre exercício profissional, nos países-membros do Sistema Arcu-Sul. Isso se dá por ser a acreditação gestada no SEM, enquanto temas laborais são prerrogativa de outras instâncias, como a Ciam.

Os descompassos se dão também nos níveis da operacionalização do processo, tendo em vista os atrasos nas visitas, as dificuldades com os pares avaliadores, as incertezas iniciais da universidade quanto a como organizar o processo, a sobrecarga de trabalho, as crises de autoridade ao nível da unidade acadêmica, as disputas entre governos nacionais, as divergências entre burocracias ministeriais e acadêmicos e profissionais, a indefinição quanto aos usos da acreditação e da avaliação institucional que se produziu para concedê-la – tudo isso pode ser visto como indicativos da

impraticabilidade e da ineficácia do Arcu-Sul e da acreditação internacional de cursos no Mercosul. Mas pode também ser visto como as dores do crescimento das universidades latino-americanas, que precisam encontrar novas alternativas em suas orientações e relações institucionais. Pode ser visto ainda como as contrações que indicam que um Espaço Regional de Educação Superior foi concebido e poderá ser dado à luz.

Tentando entender os efeitos da participação da UFRGS no Arcu-Sul – como perspectivas da acreditação internacional para uma universidade latino-americana –, investiguei representações mobilizadas nesse processo. Retomo e recomponho aqui as constatações expressas nas sínteses provisórias do capítulo anterior sobre esses tópicos.

A partir do contexto institucional, as representações dos documentos e dos sujeitos parecem convergir na perspectiva de que a universidade deve ser relevante, desempenhando funções de formação consistente de profissionais-cidadãos e de produção, reprodução e transmissão do conhecimento, da cultura, da técnica e da consciência. A percepção da qualidade é dinâmica, ligada à transformação. Nesses pontos, parece haver concordância entre os posicionamentos dos sujeitos e os documentos do Arcu-Sul, que primam pela coerência entre projeto e condições e práticas do processo formativo. Embora os critérios das três áreas analisadas se desdobrem de maneira diferente, são em grande parte semelhantes. Suas dessemelhanças – critérios que uma área valoriza e outra ignora – são possibilidades para verificar quesitos que poderiam ser mais valorizados dentro da universidade.

A questão da internacionalização é menos clara. Evidente no nível discursivo, presente no documento estratégico da UFRGS – o PDI – e indicada em metas e projetos no seu compromisso tático do período reitoral – o Plano de Gestão –, ela está apenas parcialmente presente nos níveis operativos: estruturas e procedimentos regulados por Estatuto e Regimento; possibilidades formativas antevistas pelos PPC; critérios e indicadores avaliados pelo Arcu-Sul. Isso aponta para o fato de que, emergente, a internacionalização ainda não se plasma no nível da normatização e da evolução das estruturas acadêmicas. Essa adaptação parece emanar da reorganização dos órgãos centrais – como os departamentos de Regulação da SAI, a lidar com a acreditação e o de Mobilidade da Relinter, a lidar com os intercâmbios – sem ainda se configurar em todas as unidades em instâncias como a Comobe, que se ocupa dos assuntos internacionais na Escola de Engenharia.

Com relação ao fenômeno, o Arcu-Sul é recebido tanto com esperança como com desconfiança e, em todos os casos, com cautela. A avaliação institucional que o Sistema propõe encontrou, ao menos no caso da Faculdade de Arquitetura, limitações quanto a um envolvimento amplo e contínuo da comunidade. Sua organização, porém, serviu de espaço para desvelar tensões entre as autoridades e forçá-las a entendimentos, ainda que provisórios, e criou novas ocasiões para debater os temas que precisavam – e seguem precisando – ser equacionados na unidade. A análise demandada para a produção dos informes autoavaliativos e realizada com a visita do comitê de pares identificou ausências e contradições, ou seja, produziu novas ignorâncias sobre as quais agir. A acreditação, por sua vez, é vista como de efeitos ainda limitados, sendo, no momento, sua maior expressão a contribuição para agilizar os processos de revalidação de diplomas estrangeiros. Ela ainda não pode substituí-los e não poderá enquanto as legislações profissionais dos países forem diferentes. Mas pode estimular que os cursos de graduação convirjam em novos – superiores – patamares de qualidade no que diz respeito aos conteúdos comuns – de formação profissional e humanística – dos cursos dos diferentes países.

Na dimensão específica dos efeitos, encontrei a perspectiva de que a contribuição maior do Arcu-Sul para a formação dos estudantes dos cursos acreditados se dá através do Programa Marca. Os ganhos com essa experiência apontados pelos entrevistados vão nos mesmos sentidos dos constatados por Costa (2014). Com relação à inserção profissional internacional dos egressos, ela ainda não parece ser potenciada pela acreditação. A livre circulação de profissionais, ao mesmo tempo que é um horizonte, e portanto um estímulo, para o desenvolvimento da acreditação, é também um entrave, por se constituir foco de resistência das associações profissionais nacionais, interessadas em proteger tanto seu mercado de trabalho quanto um padrão de exercício laboral condizente com a realidade e as normas locais.

Por outro lado, os sujeitos destacam a possibilidade de maior valorização do grau obtido em um curso acreditado. Essa tendência, porém, ainda encontra restrições por não estar implementado o selo Mercosul a ser incluído nos diplomas – a manifestação gráfica da garantia da qualidade – e na divulgação do Arcu-Sul junto às comunidades acadêmica e profissional – a constituição de uma representação social amplamente compartilhada do que é uma graduação acreditada.

Por fim, com relação ao princípio de solidariedade acadêmica – manifesto principalmente na cooperação horizontal – percebi que, embora não esteja explícito,

amalgama elementos presentes nas relações entre universidades no contexto da integração internacional. A solidariedade, como diz Freire (2009), é a comunhão de um projeto, de aspirações. Ainda de acordo com o autor, trata-se da “necessária solidariedade que as pessoas que compartilham os mesmo sonhos, os sonhos políticos similares, devem ter entre elas para poder lutar contra os que estão do outro lado” (FREIRE, 2009, p. 89).

Se ela está na aliança para lutar contra os que estão do outro lado, é preciso destacar aqui que o outro lado está também do lado de dentro, como receituários que se infiltram na própria universidade. É a ignorância arrogante que aceita o esvaziamento político da formação humana, a decomposição ao mínimo da capacitação técnica, a concessão do privilégio e da responsabilidade do pensamento a instâncias externas, o governo das relações pessoais e das atividades de trabalho do conhecimento pelo mercado segundo os princípios da transnacionalização de que fala Tünnermann Bernheim (2008), em um redesenho capitalista das universidades (LEITE, 2002). Já ignorância douda pode mostrar que também a universidade precisa buscar maior eficiência, que a formação não pode ignorar as necessidades do mercado – e que este pode ter um viés de relevância – e que o diálogo, e o aprendizado, com o norte pode ser construtivo. A atitude de douda ignorância perante a emergência pode esclarecer que a solidariedade acadêmica passa pela parceria – sem se deixar deter pelas barreiras internacionais e pelos preconceitos – entre universidades e acadêmicos em abraçar estas contradições e fazer emergir delas rupturas que impulsionem conhecimento para a justiça social.

6.2 Uma atitude dialética: criticar ausências e produzir sentidos

Aporto, agora, a corrente quente: possibilidades de ação na vontade de vencer desafios para promover transformações. Ela se constrói com o engajamento dialético com os sentidos encontrados, propondo novas estratégias quanto ao encontrado. Aqui, meu estudo sobre a avaliação também busca produzir alguns sentidos, necessários para dar conta das ausências que é preciso remediar. É dizer: com esta dissertação, percebo haver partes de verdades que a universidade ignora sobre si mesma – por esquecimento, limitação ou vontade política –, e tento apontar algumas delas. Para cumprir esse propósito, entretanto, devo começar pela autocrítica, pelo reconhecimento das

limitações e das possibilidades de expandir os temas aqui sinalizados em direções que ficaram ausentes desta dissertação. Parto, então, da apreciação dos objetivos.

Considero que, consegui, razoavelmente, evidenciar a experiência da acreditação internacional do Sistema Arcu-Sul na UFRGS. Certamente, não pude identificar todos seus efeitos nas perspectivas de uma universidade latino-americana, permanecendo como uma questão para investigação as representações que os diferentes segmentos da comunidade universitária carregam sobre a questão. Portanto, pesquisas futuras podem se dedicar a capturar as contribuições de outros docentes e técnicos e também a verificar o conhecimento, na comunidade acadêmica em geral, do Sistema Arcu-Sul. De especial interesse pode ser a visão dos estudantes sobre o processo de acreditação.

Se abordei perspectivas e representações dos sujeitos sobre os efeitos da acreditação internacional, tomei como referência um número limitado de informantes-chave, tendo, no nível da unidade, entrevistado sujeitos ligados apenas a um curso. Novos estudos podem verificar diferenças e semelhanças nas formas como os envolvidos no processo de acreditação de diferentes cursos viram a experiência a partir de seus lugares diferenciados.

Sobre a apresentação dos aspectos históricos da consolidação da acreditação internacional e da constituição do Sistema Arcu-Sul como temática relevante para a universidade latino-americana, trouxe aqui os elementos que entendi fundamentais, mas encontrei dificuldade em localizar referências específicas sobre a experiência do Mercosul no nível das universidades, estando o foco da bibliografia muito mais no nível sistêmico-regional do que no local. Já a exposição dos parâmetros de qualidade de cursos de graduação presentes nos documentos oficiais do Arcu-Sul pode ser expandida com uma análise do disposto para as demais áreas cobertas pelo Sistema, um cruzamento com os documentos do Sinaes ou mesmo uma comparação com os documentos de outros organismos acreditadores.

Talvez o objetivo mais audacioso – o de sinalizar os potenciais efeitos do Arcu-Sul no fortalecimento da solidariedade acadêmica no contexto da universidade latino-americana, em consonância com os princípios de cooperação internacional presentes no ideário do Mercosul – tenha sido o que foi mais superficialmente atingido, apenas tangenciado. Quanto a ele, concluo pela necessidade de aprofundar o desenvolvimento do conceito da solidariedade acadêmica, que encontrou, em cada um dos sujeitos entrevistados, uma ressonância específica, mas foi por todos bem acolhido. Trata-se de

uma ideia que pode servir para potencializar aspectos éticos e políticos da qualidade da educação superior ao se conduzir uma avaliação institucional.

Retomando o problema que guiou esta dissertação, os efeitos da acreditação internacional pelo Sistema Arcu-Sul sobre as perspectivas da UFRGS, encontro que, se não está a produzir, de pronto, os mais amplos de seus efeitos pretendidos – a revalidação de diplomas e a mobilidade profissional nos países que compõem o SEM –, sem ela tampouco se chegará a esses horizontes. Ela ainda está a visibilizar universidades e cursos de graduação no cenário latino-americano e fomentar a oferta de uma formação que possa obter garantias de qualidade. E pode, ainda, trazer alguns “efeitos colaterais”: a fecundação das práticas acadêmicas por caracteres inesperados, por questões que a universidade não se colocaria se não se abrisse a outros olhares.

Confirmaram-se, assim, alguns motivos para encontrar relevância no estudo do tema. Contra todos os obstáculos detectados pela hermenêutica, o Arcu-Sul existe e, se as dinâmicas que gera ainda são incipientes, por existir, revela movimentos que são importantes e cuja influência talvez não esteja tão visível. Mostra que agem na educação superior outros interesses políticos que não aqueles próprios da educação. Mostra que, mesmo assim, a universidade resiste. Há aqui uma dialética ainda não resolvida, e para que lado apontará seu resultado depende do uso reflexivo e da intencionalização política (RIBEIRO, 1978) da participação nesse processo.

Aponto duas possibilidades, dois sentidos opostos pelos quais a universidade, de sua encruzilhada, pode seguir a acreditação internacional, como processo de avaliação. Dificilmente, em uma realidade híbrida e complexa, caminhará rumo a apenas um desses polos. Mas é importante produzir ciência dessas fragilidades e potencialidades, doura ignorância daquilo que universidade poderia fazer, mas “ainda não” faz.

Em um sentido abissal, resposta fraca, vejo um contexto de afirmação dos paradigmas regulatórios na consolidação dos sistemas de avaliação e acreditação da América Latina. Avaliação e acreditação encontram-se, ambas, no limiar de se precipitarem pelo que Scheele (2004) assinalou como concordância ritualística. Seria a conservação de um papel perfunctório. Seu poder emancipatório também estaria em risco caso a condução de seus processos seja desencaminhada segundo uma tirania da participação (LEITE, 2005). Como ritual ou como tirania, a avaliação se aliena do seu potencial pleno de produção de sentidos (DIAS SOBRINHO, 2008c), guiando-se por interesses imediatistas e sectários. Nesse cenário, faz-se conservadora, reproduz as dinâmicas já existentes, extenuando a função e a qualidade da universidade até o

simulacro mais frágil. Existindo essa possibilidade, pergunto, parafraseando Arendt (2011): tem a acreditação internacional do Arcu-Sul algum sentido?

Tem, o sentido emergente, resposta forte, o uso do evento da acreditação para envolver a comunidade na avaliação institucional, e promover sua participação, instaurar uma democracia no governo da universidade. A avaliação é pedagógica e, como a educação, é um ato político. A acreditação, ao demandá-la, também pode sê-lo. Mas, para tanto, é necessário que seja levada a cabo plenamente, com a disposição e a coragem para enfrentar preconceitos e produzir desconfortos. E essa é uma tarefa para todos que se propuserem a trabalhar com a avaliação. “A CPA tem uma função na universidade que, muitas vezes, não será nada simpática”, disse uma vez o presidente da CPA da UFRGS. É preciso tomar a avaliação como um chamado para perturbar os modelos que se esclerosam na universidade – inclusive os modelos de avaliação. Por isso, nela devem se confrontar, de modo agonístico³⁴ e na busca de consensos – ainda que instáveis e provisórios –, os sujeitos políticos da universidade (GENRO, 2011). E, assim, fortalecer seus caracteres democráticos:

O conceito central da democracia direta que interessa para a compreensão de uma Avaliação Participativa está ligado à educação do julgamento de sujeitos que lidam com conflitos, desejos e interesses, tal como ocorre na universidade. A democracia participativa envolve a formação da comunidade política e a autolegislação e a autovigilância das ações (LEITE, 2005, p. 79).

Nesse debate, nessa construção, é fundamental a interlocução entre os diferentes segmentos acadêmicos. Por isso, importa o questionamento, pelos pares avaliadores, sobre a presença dos estudantes, dos técnicos-administrativos e dos egressos nas instâncias deliberativas. Com relação aos primeiros, trata-se de uma ausência muitas vezes produzida pela banalização das posições defendidas pelos discentes e pela naturalização de que, pelo “caráter transitório da condição de estudante universitário”, suas vozes e o peso delas devem ser reduzidas, subalternizadas ou tratadas com condescendência. Com relação aos segundos, há uma ausência flagrante em muitas instâncias que não preveem a representação de técnicos-administrativos, vistos como pessoal de apoio, não docente, caracterizados pelo que não são e privados de sua

³⁴ Genro (2011) considera que a atividade educativa deve se produzir como formação cultural voltada para autonomia intelectual em um espaço social orientado pelas dimensões ética e política. Nele, o embate fraterno de subjetividades é um exercício da cidadania democrática. Ainda de acordo com a autora, “consideramos que não existe um referencial teórico que responda, de uma forma completa, aos problemas sociais e humanos, pois o reconhecimento de interpretação e alternativas frente ao real pressupõe o reconhecimento da diferença como um valor e não como um empecilho ao desenvolvimento humano (pluralismo agonístico) (GENRO, 2011, p. 144).

personalidade política. Com relação aos terceiros, sua ausência parece se dar a partir da preservação da figura do estudante consumidor (RIBEIRO, 1978) que, tendo passado pela universidade e logrado dela seus objetivos, não mais quer se envolver com essa instância da esfera pública. Se esse estereótipo ainda persiste, registra-se nos documentos da avaliação Arcu-Sul também o desejo dos egressos de participar na vida da universidade, inclusive com seus debates profundos como a reestruturação de um PPC. O cogoverno paritário, inclusive com a participação dos egressos, é uma demanda desde Córdoba (1918) que jamais foi plenamente incorporada na universidade brasileira. Talvez o Arcu-Sul, ao reforçar esse coro, possa contribuir no sentido da democratização.

Destaca-se ainda a pugna entre os docentes que defendem a necessidade de avaliar e transformar o fazer acadêmico e daqueles que buscam a conservação e temem a avaliação como fim de privilégios e conclamação à mudança. “Sempre se fez assim” é uma tautologia repetida como tentativa de elevar-se a axioma. Essa resistência se vê na dificuldade de empoderar os NAUs e de implicar os resultados da avaliação na gestão, e mesmo como componente valorativo nas carreiras e como atividade regular. Também está na persistência dos departamentos – estruturas que urge reinventar – como lócus de disputa de poder e controle, de fragmentação do conhecimento mais do que de organização e interação de áreas do conhecimento.

Por essas condições, cabe investir em sanar as deficiências apontadas nas avaliações. Dentre elas, destaco algumas ausências que considero críticas:

- *Na infraestrutura* – espaços de promoção da saúde e do bem-estar das pessoas; espaços de convivência; espaços de estudo em grupo; medidas de segurança; dispositivos de acessibilidade;
- *Na organização administrativa* – o acompanhamento de egressos; o NAU nas instâncias decisórias; atividade do NDE; participação dos discentes nas avaliações; empreendimentos estudantis; sistemas de informações avaliativas;
- *Nos componentes curriculares* – a ética geral e profissional; a extensão; os programas sociais; as legislações profissionais e de projetos; o planejamento para evitar a retenção e a evasão; formação continuada; multi e interdisciplinaridade; ensino de idiomas estrangeiros;

Insisto, ainda, em um sentido emergente das falas dos sujeitos, e que está ausente até mesmo dos critérios do Arcu-Sul: a função de formação cultural da

universidade. A promoção cultural – que, no caso da UFRGS é tradicional, intensa e reputada – precisa ser integrada ao currículo universitário. Igualmente, como parte da afirmação da extensão como pilar universitário, é preciso promover a ecologia de saberes para absorver no acervo cultural da instituição as contribuições trazidas não apenas pelos docentes, mas também pelos estudantes, egressos, técnicos-administrativos e outros representantes da comunidade.

Além disso, é necessário criar, ao menos a partir da UFRGS, universidade inovadora e protagonista, uma forma de “tocar o apito” e chamar os cursos acreditados a produzir sentidos do resultado de suas avaliações, a compartilhar angústias, aprendizados e alternativas, em exercício de solidariedade acadêmica. Como a SAI organiza hoje um Fórum dos NAUs, talvez seja hora de organizar também um fórum dos cursos acreditados, experimental dentro da Universidade, mas com a intenção de se expandir, de forma propositiva, pelo país e pela região. Essas graduações – acreditadas como de “qualidade Mercosul” – podem ter muito a dizer e a fazer pela construção de um espaço regional de educação superior. Essa interação não pode prescindir do diálogo com as associações profissionais, envolvidas na sequência que se desenharia para que o Arcu-Sul contribuísse para tornar o Mercosul um espaço de livre trânsito de profissionais liberais: da acreditação do curso à revalidação do diploma à licença profissional.

Essa iniciativa pode contribuir para a integração pelo conhecimento, pela constituição de um pensamento transfronteiriço e transdisciplinar. Afinal, se no passado a cultura nacional encontrou novas formas – antropofágicas, tropicalistas – de metabolizar, dialogar com o externo, hoje é momento para um novo pensamento, gestado em conjunto pelo e para o sul. Entendo que a universidade – especialmente a pública –, espaço não só da ciência, mas das humanidades, da filosofia e da arte, deva ser agente destacado nesse processo, em interlocução com suas parceiras dos demais seus. Como tal, pode se incumbir de reinaugurar, na América Latina, a internacionalização da educação superior no valor da solidariedade acadêmica. Nesse movimento, reconhecer que não se sabe sobre o outro e que nele se pode encontrar leva a se abrir para, na mesma atitude, redescobrir e reinventar – libertada, descolonizada – a própria identidade. Pois lançar-se ao mundo é também lançar-se dentro de si.

7. Referências

ACOSTA, Alberto. **El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo**: una lectura desde la Constitución de Montecristi. Quito: Fundación Friedrich Ebert, 2010. (Policy Paper N° 9). Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/07671.pdf>>. Acesso em 3 jun. 2014.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, The Hague; Thousand Oaks, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2011.

ANDRÉS, Aparecida. **A Educação Superior no Setor Educacional do Mercosul**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/6044/educacao_superior_andres.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 out 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **O que é política?** 9. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009.

BELLO, Juan Carlos del; MUNDET, Eduardo. **Alternativas para facilitar la movilidad de estudiantes, egresados y docentes en el sistema universitario de América Latina**. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2001. (Documentos de Trabajo – Área de Estudios de Educación Superior n. 79).

BIZZOZZERO, Lincoln. El Mecanismo Experimental de Acreditación Regional del Mercosur: contexto y perspectivas – una mirada desde la Universidad de la República. In: **Mercosur Educativo: El Proceso de Acreditación Universitaria**. Montevideo: Comisión Sectorial del Mercosur; Universidad de la República Oriental de Uruguay, 2007. p. 13-22.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOTTO, Mercedes. Los regionalismos y la difusión de políticas: la educación superior en el Mercosur. **Densidades**, Buenos Aires, n. 14, p. 33-52, dez. 2013.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 21-37.

BRASIL. Decreto-Lei N° 421, de 11 de maio de 1938. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Rio de Janeiro, 1938.

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004a.

_____. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006.

_____. 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. Brasília, 2007.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4.372/2012**. Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>> . Acesso em: 17 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília, 2007.

_____. _____. **Portaria Nº 1.734, de 9 de dezembro de 2011**. Brasília, 2011.

_____. _____. **Portaria Nº 892, de 17 de setembro de 2013**. Brasília, 2013.

_____. _____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. Brasília: Inep. 2004b.

_____. _____. _____. **Ata da 104ª reunião ordinária da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes**. Brasília, 2014.

CERVO, Amado Luiz. **Inserção internacional: formação dos conceitos brasileiros**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CHEA – COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION. **The Value of Accreditation**. Washington: CHEA, 2010.

CINDA – CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO. **Acreditación Universitaria em América Latina: Antecedentes y Experiencias**. Santiago: CINDA, 1993. Disponível em: <http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/10-Acreditaci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.%20Antecedentes%20y%20Experiencias/Acreditaci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.%20Antecedentes%20y%20Experiencias.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2013.

COSTA, Bianca Silva. **Viagem de (auto) descobrimento: experiências de mobilidade estudantil de graduação no Programa ESCALA/AUGM/UFRGS**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

CPAU – CONSEJO PROFESIONAL DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. **Manual del Ejercicio Profesional del Arquitecto**. 2. Ed. Buenos Aires: CPAU, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragesimo ano do parecer CFE nº 977/65. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

DE WIT, Hans. **Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues**. Den Haag: NVAO, 2010

DIAS SOBRINHO, José. **Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña**. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Eds.). **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: Iesalc-Unesco, 2008a. p. 87-112.

_____. **Acreditação da Educação Superior**. In: **Seminário Internacional de Avaliação da CONAES**, 2., 2008b. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4332&Itemid=>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

_____. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação**. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008c.

_____. **Acreditación en América Latina: crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad**. In: ROSARIO MUÑOZ, Víctor Manuel et al. (Coords.). **La acreditación de la educación superior en Iberoamérica: la gestión de la calidad de los programas educativos – tensiones, desencuentros, conflictos y resultados**. Vol. 1. Bloomington: Palibrio, 2012. p. 17-35.

DIDRIKSSON, Axel. **Caracterización y desarrollo de las macrouiversidades de América Latina y el Caribe**. In: RAMA, Claudio (Ed.). **Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior**. Caracas: Iesalc-Unesco, 2006. p. 194-203.

_____. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Eds.). **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: Iesalc-Unesco, 2008. p. 21-54.

DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, Axel. In: VILLANUEVA, Ernesto Fernando. Un cuadrilátero para un proceso actual: educación superior, estado-nación, organismos de evaluación y acreditación e instituciones regionales. In: ROSARIO MUÑOZ, Víctor Manuel et al. (Coords.). **La acreditación de la educación superior en Iberoamérica: la gestión de la calidad de los programas educativos – tensiones, desencuentros, conflictos y resultados**. Vol. 1. Bloomington: Palibrio, 2012. p. 89-105.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EATON, Judith S. An international accreditation space. In: GUNI – Global University Network for Innovation. **Higher Education at a time of transformation: new dynamics for social responsibility**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 188-190.

ESPINOZA, Oscar Espinoza; GONZÁLEZ, Luis Eduardo; CASTILLO, Dante Castillo. Educación Superior. In: MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do Mercosul (2001-2005)**. [S. l.]: Mercosul Educacional, 2008. p. 183-261.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 5.758 de 20 de novembro de 1934**. Crea a Universidade de Porto Alegre. Porto Alegre, 1934.

FARIA, Luiz Augusto Estrella; BARÃO, Giulia Ribeiro. O âmbito político-institucional do Mercosul: a política externa brasileira e o desenvolvimento institucional do bloco. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 77-96, mai. 2012.

FAVARETTO, Celso. **Tropicália: alegoria, alegria**. 3. Ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2000.

FRANCO, Maria Estela D. P.; MOROSINI, Marília. UFRGS: Da “Universidade Técnica” à universidade inovadora. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2. Ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. p. 81-96.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. Solidariedade e esperança como sonhos políticos. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter. **Pedagogia da Solidariedade**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2009. p. 59-90.

GARCIA, Afrânio. O exílio político dos estudantes brasileiros e a criação das universidades na África (1964-1985). In: ALMEIDA, Ana M. F. et al. **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 243-256.

_____. A globalização pensada da periferia: Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso e a formação de uma escola de pensamento latino-americana (1945-2000). **Antropolítica**, Niterói, n. 26, p. 127-160, jan./jun. 2009.

GENRO, Maria Elly Herz. Educação do sujeito político na universidade. In: LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 139-152.

GOMES, Alfredo M.; ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. The social condition of higher education: globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. **Globalisation, Societies & Education**, Oxon, v. 10, n. 2, p.221-245, jun. 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUDYNAS, Eduardo. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. **América Latina en movimiento**, Quito, ano XXXV, n. 462, p. 1-20, fev. 2011.

GUERRA, Margareth. Redes de Avaliação Latino-Americanas: RANA – MERCOSUR EDUCATIVO. In: LEITE, Denise. **Inovação, Avaliação e Tecnologias da Informação**. Porto Alegre: Pacartes, 2010. p. 53-72.

GUILAYN, Paulo Mayall. **Diagnóstico estratégico da Rede de Agências Nacionais de Acreditação, gestora do sistema de acreditação de cursos universitários do Mercosul (Arcu-Sul)**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Administração Pública, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

HARCLEROAD, Fred F.; EATON, Judith S. The hidden hand: external constituencies and their impact. In: ALTBACH, Philip G.; BERDAHL, Robert O.; GUMPORT, Patricia J. (Eds.). **American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges**. 2. ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2005. p. 253-284.

IESALC – INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe: CRES 2008**. Caracas: Iesalc, 2008.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KOWALEWSKI, Lila D. **Estudio de Mercado Servicios de Arquitectura: investigación de mercados internacionales. Perfil de mercado: Brasil**. Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Económico; Buenos Aires Ciudad, 2010?.

KRAWCZYK, Nora Rut. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 2, jul. 2008.

_____.; MIRELES SANDOVAL, Salvador Antonio. O Processo de Regionalização das Universidades do Mercosul: um estudo exploratório de regulação supranacional e nacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 647-668, mai./ago. 2012.

LEITE, Denise. Avaliação Institucional, Reformas e Redesenho Capitalista das Universidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 29-48, jul. 2002.

_____. **Reformas Universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Paradigma Emergente. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: Inep, 2006a. v. 2. p. 488.

_____. Paradigma Regulatório. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: Inep, 2006b. v. 2. p. 488.

_____. Metavaliação. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: Inep, 2006c. v. 2. p. 501.

_____. Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAs e da auto-avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

_____. Brasil Urgente! Procuram-se Identidades da Universidade. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 15, n. 1, p. 91-106, 2010.

_____. BORDAS, Merion Campos. Avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: a qualidade da diferença e a diferença da qualidade. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 5, n. 1/2, p. 109-123, 1994.

_____.; GENRO, Maria Elly Herz. Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina. In: _____ et al. **Políticas de evaluación universitaria en América Latina**: perspectivas críticas. Buenos Aires: CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2012. p. 15-98.

_____.; MOROSINI, Marília. Universidade e Integração. In: MOROSINI, Marília; _____ (Orgs.). **Universidade e Integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1992. p. 17-26.

LENN, Marjorie Peace. Global Trends in Quality Assurance in Higher Education. **World Education News & Reviews**: for professionals in International Education, New York, v. 5, n. 2, p. [1]; 21, 1992.

LEMAITRE, María José; ZENTENO, María Elisa (Eds.). **Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica**. Santiago: CINDA/Universia, 2012. 318f. (Educación Superior – Informe 2012).

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. **Trends and Innovations in Higher Education Reform: Worldwide, Latin America and in the Caribbean**. Berkeley: Center for Studies in Higher Education, 2010. (University of California, Berkeley - Research & Occasional Paper Series: CSHE.12.10)

_____. La segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (Unesco, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de Unesco (1998-2009). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 619-636, nov. 2012.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCE, Maria Beatriz; MOROSINI, Marilia Costa. **Avaliação e Credenciamento da Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: Projeto ALFA-ACRO, 2004. Disponível em: <<http://www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosproyecto/acreditacionbrasil.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

MARTÍ, José. Nuestra América. **OSAL – Observatorio Social de América Latina**, Buenos Aires, v. 11, n. 27, p. 133-139, abr. 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, José Manuel. **Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2003. (Oficina do CES – 194).

MERCOSUL – MERCADO COMUM DO SUL. **Tratado de Assunção**. Tratado para a constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. Assunção, 1991. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. **Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do Mercosul (2001-2005)**. Mercosul Educacional. Documento online, 2008. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/doc_download/856-estudo-analitico-descriptivo-comparativo-do-setor-educacional-do-mercosul-2001-2005>. Acesso em: 14 out 2011.

_____. **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul: 2011-2015**. Mercosul Educacional. Documento online, [2011]. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/doc_download/807-plano-de-acao-do-sem-2011-2015>. Acesso em: 14 out 2011.

_____. Conselho do Mercado Comum. **Decisão 15/01**. Estructura orgánica y Plan de Acción 2001 – 2005 del Sector Educativo del Mercosur, Bolivia y Chile. Montevideú, 2001.

_____. _____. **Decisão 17/08.** Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados associados. San Miguel de Tucumán, 2008a.

_____. _____. **Decisión 46/08.** Adhesión de la República Bolivariana de Venezuela al Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el Mercosur y Estados asociados. Salvador, 2008b.

_____. _____. **Decisão 18/12.** Adesão da República da Colômbia ao “Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados associados”. Mendoza, 2012a.

_____. _____. **Decisão 27/12.** Adhesión de la República Bolivariana de Venezuela al Mercosur. Brasília, 2012b.

_____. _____. Grupo Mercado Comum. Reunião de Ministros de Educação. **Memorando de entendimento sobre a implementação de um mecanismo experimental de credenciamento de cursos para o reconhecimento de títulos de graduação universitária nos países do Mercosul.** Buenos Aires, 1998.

_____. _____. _____. _____. **Ata Nº 02/06.** XXXI Reunião de Ministros da Educação dos Países do Mercosul. Belo Horizonte, 2006a.

_____. _____. _____. _____. **Resolução sobre a criação do grupo de alto nível para a elaboração do projeto do espaço de regional de educação superior do Mercosul.** Belo Horizonte, 2006b.

_____. _____. _____. _____. **Ata Nº 02/07.** XXXII Reunião de Ministros da Educação dos Países do Mercosul. Brasília, 2007.

_____. _____. _____. _____. Comitê Coordenador Regional. Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior e Agências Nacionais de Acreditação. **Ata Nº 01/06.** Reunión Conjunta de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior y las Agencias Nacionales de Acreditación. Buenos Aires, 2006c.

_____. _____. _____. _____. _____. Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior. Rede de Agências Nacionais de Acreditação. **Acta Nº 1/12.** Buenos Aires, 2012c.

_____. _____. _____. _____. _____. _____. **Acta Nº 1/13.** Montevideo, 2013a.

_____. _____. _____. _____. _____. _____. **Acta Nº 2/13.** Montevideo, 2013b.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MIORANDO, Bernardo Sfredo; COSTA, Bianca Silva; CAMPOS, Márcia Maciel de. Internacionalização da Educação Superior na UFRGS: rumo a uma Universidade de Classe Mundial ou à socialização de conhecimentos autóctones? In: I Jornada Latinoamericana de Historia, Trabajo, Movimientos Sociales y Educación Popular, 2013, Foz do Iguacu. **Anais...** . Foz do Iguacu: Unioeste, 2013. p. 1-26.

MOLLIS, Marcela. Geopolítica del Saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. In: VESSURI, Hebe (Ed.). **Universidad e Investigación Científica**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 85-101.

MORENO, Juan Manuel. **Learning to teach in the knowledge society: final report**. [S.l.]: World Bank, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior. In: _____. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: Inep, 2006a. v. 2. p. 97-98.

_____. Modelo Latino-Americano. In: _____. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: Inep, 2006b. v. 2. p. 227-228.

MOROSINI, Marília Costa. Isomorfismo organizacional da Educação Superior. In: _____. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: Inep, 2006b. v. 2. p. 105.

_____. Avaliação da Qualidade Isomórfica da Educação. In: _____. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: Inep, 2006c. v. 2. p. 468.

_____. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008. p. 285-304.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEAVE, Guy. The Evaluative State Reconsidered. **European Journal of Education**, Paris, v. 33, n. 3, p. 265-284, 1998.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. **Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education / Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier**. [Paris?]: OECD, 2005.

PERROTTA, Daniela. ¿Realidades presentes-conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el

MERCOSUR. **Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR**, Córdoba?, n. 1, p. 4-17, 2012.

POLIDORI, Marlis Morosini. Qualidade e avaliação da educação superior. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). **Inovação e Avaliação na Universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 79-104.

_____.; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

PROCHILE. **Perfil del Mercado de Servicios de Arquitectura en Brasil**: año 2011. São Paulo: ProChile, 2011a.

_____. **Perfil del Mercado de Servicios Integrados de Ingeniería en Brasil**: año 2011. São Paulo: ProChile, 2011b.

QUIJANO, Aníbal. Os fantasmas da América Latina. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Oito visões da América Latina**. São Paulo: Senac, 2006. p. 49-86.

RAMA, Claudio. El Nacimiento de la Acreditación Internacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

RANA – RED DE AGENCIAS NACIONALES DE ACREDITACIÓN. Sistema Arcu-Sur: Manual de Procedimientos del Sistema. Montevideo?, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/arquivos/aval_ext_int/orientacoes_gerais/Manual_Sistema_Arcusul.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.

_____. **Taller Regional de Autoevaluación del Sistema ARCUSUR**. Montevideo, 2012.

_____. **Taller de Evaluación Externa del SISTEMA ARCU-SUR**. Piriápolis, 2013.

REDMACRO – RED DE MACROUNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Estatutos**. México?, 2002?. Disponível em: <<http://www.redmacro.unam.mx/estatutos.html>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROBERTSON, Susan L. World-class higher education (for whom?). **Prospects**, Geneva, v. 42, n. 3, p. 237-245, set. 2012.

ROCHA, Silvia Maria (Org.) **As Relações Internacionais na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SALMI, Jamil. **The Challenge of Establishing World-Class Universities**. Washington: World Bank, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Seis razões para pensar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 54, p. 13-23, 2001.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004

_____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

_____. A encruzilhada da universidade europeia. **Ensino Superior**: Revista do SNESup, Lisboa, n. 41, p. 1-8, 2011. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20encruzilhada%20da%20Universidade%20Europeia_Set11.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2012.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. Ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, Margareth Guerra dos. **As Redes de Agências de Avaliação da Qualidade e Acreditação da Educação Superior na América Latina**: RANA e RIACES. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2010.

SCHEELE, Ko. Licence to Kill: About Accreditation Issues and James Bond. In: DI NAUTA, Primiano et al. (Eds.). **Accreditation Models in Higher Education**: Experiences and Perspectives. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2004. p. 19-25. (ENQA Workshop Reports 3).

SEITENFUS, Ricardo. Manual das Organizações Internacionais. 4. ed. rev. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SERIKAWA, Leonardo K. S.; MOURA, Leides B. A.. Acreditação e qualidade da educação superior: abrindo a caixa-preta do sistema de acreditação de cursos superiores do Mercosul. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 2., 2012, Belo Horizonte. **Trabalhos do II Coninter: Globalização e Interdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Aninter/UFMG/Ieds, 2012. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.2coninter.com.br/artigos/pdf/217.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

STUBRIN, Adolfo. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 4, p. 9-22, dez. 2005.

_____. Importancia de la noción de calidad en educación superior y de su evaluación para la cooperación e integración internacional. Santa Fe, 2007. 19f. [Informe para Tesalc – Anexo de GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Eds.). **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: Iesalc-Unesco, 2008]. Disponível em: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/institucional/documentos/formacion_funcionarios/informe_tesalc.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2014.

TORRES, Carlos Alberto. Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, p. 207-229, set./dez. 2008.

TREMBLAY, Marc-Adélar. The key informant technique: a non-ethnographic application. In: BURGESS, Robert G. (Ed.). **Field Research: a sourcebook and field manual**. Londres: Routledge, 2003. p. 151-162.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. La reforma universitaria de Córdoba. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 9, n. 1, p. 103-127, 1998.

_____. La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 313-336, jul. 2008.

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Avaliação institucional permanente na UFRGS: graduação - pós-graduação - pesquisa - extensão - gestão**. Porto Alegre: UFRGS; Secretaria de Avaliação Institucional, 2003.

_____. **UFRGS é melhor universidade brasileira em avaliação do MEC**. Porto Alegre, online. 07 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-melhor-universidade-brasileira-em-avaliacao-do-mec>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. **Estatuto e Regimento Geral**. Porto Alegre, 2012?. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/estatuto-e-regimento>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Plano de Gestão 2012-2016**. Anexo à Decisão N° 237/2013 do Conselho Universitário. Porto Alegre, 2013.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório: Avaliação Institucional Permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2012**. Projeto PAIPUFRGS/SINAES 8º Ciclo. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório: Avaliação Institucional Permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2013**. Projeto PAIPUFRGS/SINAES 9º Ciclo. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

_____. Conselho Universitário. **Decisão N° 034/2008**. Porto Alegre, 2008.

_____. _____. **Decisão N° 184/2009**. Aprova o Regimento da Comissão Própria de Avaliação – CPA da UFRGS no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Porto Alegre, 2009.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em: 30 mai. 2014.

_____. Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Global Initiative for Quality Assurance Capacity (GIQAC): Governance Terms.** Paris: Unesco, 2008.

_____. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2014.

UNIÃO EUROPEIA. **The Bologna Declaration of 19 June 1999.** Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna: The European Higher Education Area, 1999. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. **The European Higher Education Area: Achieving the Goals.** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Bergen: Bologna Process, 2005. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

UPA – Universidade de Porto Alegre. Estatutos da Universidade de Porto Alegre. Anexo de: ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 5.758 de 20 de novembro de 1934.** Crea a Universidade de Porto Alegre. Porto Alegre, 1934.

VILLANUEVA, Ernesto. Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Eds.). **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe.** Caracas: Iesalc-Unesco, 2008. p. 241-295.

_____. Un cuadrilátero para un proceso actual: educación superior, estado-nación, organismos de evaluación y acreditación e instituciones regionales. In: ROSARIO MUÑOZ, Víctor Manuel et al. (Coords.). **La acreditación de la educación superior en Iberoamérica: la gestión de la calidad de los programas educativos – tensiones, desencuentros, conflictos y resultados.** Vol. 1. Bloomington: Palibrio, 2012. p. 79-88.

WELLMAN, Jane. **Recognition of accreditation organizations: a comparison of policy & practice of voluntary accreditation and the United States Department of Education.** Washington: CHEA, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARUR MIRANDA, Xiomara. Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (Eds.). **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: Iesalc-Unesco, 2008. p. 179-240.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Princípios e Propostas da Acreditação Internacional Arcu-Sul

A Acreditação é resultado do processo de avaliação por meio do qual é certificada a qualidade acadêmica dos cursos de graduação estabelecendo que satisfazem o perfil do graduado e os critérios de qualidade previamente aprovados no âmbito regional para cada diploma.

Gestão no âmbito do Setor Educacional do Mercosul.

Respeito às legislações de cada país e à autonomia das instituições universitárias.

Incidência sobre os diplomas determinados pelas autoridades nacionais e internacionais do Mercosul, considerando especialmente as que precisarem da graduação superior como condição para o exercício profissional.

Garantia pública na região do nível acadêmico e científico dos cursos, conforme critérios e perfis tanto ou mais exigentes que os aplicados pelos países.

Incorporação gradativa de cursos de graduação de acordo com os objetivos do sistema de acreditação regional.

Credenciamento de acordo com o perfil do graduado e os critérios regionais de qualidade, elaborados por Comissões Consultivas por titulação.

Comissões Consultivas por diploma serão propostas pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação e designadas pela Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior.

Processo de credenciamento será contínuo, com convocatórias periódicas.

Participação voluntária nas convocatórias, restrita instituições oficialmente reconhecidas no país de origem e habilitadas para outorgar os respectivos diplomas.

Consideração do perfil do graduado e dos critérios regionais de qualidade em uma autoavaliação, uma avaliação externa por comitês de pares avaliadores e uma resolução de acreditação, de responsabilidade da Agência Nacional de Acreditação.

Credenciamento com vigor por um prazo de seis anos, reconhecido pelos Estados Partes do Mercosul e os Associados que adiram a este Acordo.

Efeitos e Alcances da Acreditação Arcu-Sul

Através do ato de acreditação, os Estados reconhecem mutuamente a qualidade acadêmica dos títulos ou diplomas outorgados por Instituições Universitárias, cujos cursos de graduação tenham sido acreditados conforme este Sistema, durante o prazo de vigência que estabelece o documento emitido pela respectiva Agência Nacional.

O reconhecimento da qualidade acadêmica dos títulos ou diplomas de grau universitário que venha a ser outorgado em decorrência do que aqui é estabelecido, não outorga, em si, direito ao exercício da profissão nos demais países.

A acreditação no Sistema ARCU-SUR será impulsionada pelos Estados Partes do MERCOSUL e os Estados Associados, como critério comum para facilitar o reconhecimento mútuo de títulos ou diplomas de grau universitário para o exercício profissional em convênios ou tratados ou acordos bilaterais, multilaterais, regionais ou sub-regionais que venham a ser celebrados a esse respeito.

APÊNDICE B

Proposta de Autoavaliação Institucional do Arcu-Sul

Etapas Sugeridas

1. Preparação da Autoavaliação
 - a. Formar uma estrutura formal de coordenação que oriente e impulse o desenvolvimento da autoavaliação
 - b. Criar mecanismos apropriados para informar e sensibilizar professores, estudantes, diretores e pessoal administrativo sobre a autoavaliação para a acreditação Arcu-Sul, bem como o cronograma de suas atividades
 - c. Organizar e levar a cabo as ações de capacitação necessárias
 - d. Desenvolver instrumentos e selecionar métodos idôneos para a coleta da informação necessária para esta autoavaliação
2. Organização de Dados para a Avaliação
3. Análise e Juízo Avaliativo

Características / Propriedades do Informe de Autoavaliação

1. *Técnico*: fundamenta-se em recursos metodológicos válidos e em informação confiável
2. *Representativo*: expressa o trabalho e a participação da comunidade acadêmica correspondente
3. *Analítico*: vai além da mera descrição das situações detectadas e das estimações subjetivas, identificando causas e efeitos
4. *Equilibrado*: leva em conta tanto sucessos como aspectos deficitários e os pondera adequadamente
5. *Realista*: quanto ao plano de melhorias e a projeções futuras

Estruturas / Dimensões de Avaliação

1. Contexto Institucional
 - a. Características do curso e sua inserção institucional
 - b. Organização, coordenação, gestão e administração do curso
 - c. Sistemas de avaliação do processo de gestão
 - d. Políticas e programas de bem-estar institucional
2. Projeto Acadêmico
 - a. Plano de estudos
 - b. Processo de ensino-aprendizagem
 - c. Pesquisa, desenvolvimento e inovação
 - d. Extensão, integração e cooperação
3. Comunidade Acadêmica
 - a. Estudantes
 - b. Egressos
 - c. Docentes
 - d. Pessoal de apoio
4. Infraestrutura
 - a. Infraestrutura e logística
 - b. Salas de aula, laboratórios e equipamentos
 - c. Bibliotecas

APÊNDICE C**Declarações de Autoridades Nacionais sobre o Arcu-Sul**

Obtidas pelo mestrando no dia 11 de junho de 2014 por ocasião da visita do ministro da Educação do Brasil à UFRGS para inauguração de prédio de salas de aula.

Ministro da Educação

Henrique Paim

A questão da acreditação é um processo que vem sendo trabalhado já há alguns no Ministério da Educação, especialmente no Mercosul, e nós queremos ampliar esse processo, avançar, porque essa integração entre as instituições de ensino, tanto no Brasil quanto nos países do Mercosul vai ajudar muito para que a gente possa ampliar essa cooperação que não pode ser uma cooperação só econômica, ela tem que ser uma cooperação também acadêmica, na área de pesquisa. E eu acho que nós demos os primeiros passos a partir da consolidação desse processo de acreditação. É um esforço grande que o Ministério da Educação tem feito e eu acredito que nós já começamos a ter resultados nessa direção.

Secretário de Educação Superior

Paulo Speller

Acho que o ministro foi bastante objetivo. Nós estamos empenhados nesse processo, com o apoio do Inep, inclusive, e estamos agora atingindo um patamar muito importante para efetivamente fazermos essa acreditação no Mercosul.

ANEXO

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

DECLARAÇÃO Nº 01/2013

SEMINÁRIO ARCU-SUL AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E REVALIDAÇÃO DE TÍTULOS

Na cidade de Brasília, Distrito Federal, no dia 14 de novembro de 2013, reuniram-se no Seminário ARCU-SUL – Avaliação da Qualidade e Revalidação de Títulos, os representantes de:

- Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação;
- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior;
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Filho

E das seguintes instituições acreditadas no Sistema ARCU-SUL:

- | | |
|--|--|
| • Universidade Federal de Uberlândia | • Universidade Federal da Grande Dourados |
| • Universidade de Brasília | • Universidade Estadual de Maringá |
| • Universidade Federal do Rio Grande do Norte | • Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |
| • Universidade Estadual do Oeste do Paraná | • Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| • Universidade Federal de Santa Maria | • Universidade Federal do Paraná |
| • Universidade Federal do Rio Grande do Sul | • Universidade Estadual de Montes Claros |
| • Universidade Estadual de Ponta Grossa | • Universidade Federal Fluminense |
| • Universidade Federal de Goiás | • Universidade Federal de Lavras |
| • Universidade Federal da Integração Latinoamericana | • Universidade Federal Alagoas |
| | • Universidade Federal Tecnológica do Paraná |

Os participantes do Seminário manifestam seu consenso sobre a seguinte Declaração:

1. Considerando o Sistema Educacional do MERCOSUL como espaço legítimo coordenar as políticas educacionais que impulsionem a melhoria da educação superior no âmbito do MERCOSUL, entende-se que as medidas visam a reduzir as assimetrias entre os países e fomentar a integração regional.
2. Registre-se a importância da Decisão MERCOSUL/CMC N°17/08, que versa sobre o Acordo de Criação e Implementação de um Sistema de Credenciamento de Cursos de Graduação para o Reconhecimento Regional da Qualidade Acadêmica dos Respective Diplomas no MERCOSUL e Estados Associados, segundo a qual se busca estabelecer critérios regionais de qualidade na educação, desenvolver capacidades institucionais de cada país para avaliá-las e trabalhar em conjunto na reciprocidade e no valor inter-regional e, mais adiante, mundial de um selo MERCOSUL sobre a qualidade universitária.
3. Os representantes reconhecem a importância dos processos de avaliação dos cursos de graduação das Universidades participantes como fator propulsor da qualidade da Educação Superior na região, e consideram que o Sistema ARCU-SUL deverá fortalecer competências técnicas nas Agências Nacionais de Avaliação da Qualidade e nos diversos âmbitos dos sistemas de Educação Superior dos Estados Partes do MERCOSUL e Associados.
4. Consideram que o Sistema deve atingir excelência na acreditação da qualidade acadêmica, através de avaliações exigentes e qualificadas, de forma a cumprir sua função como subsídios do processo de revalidação de títulos pelas universidades públicas brasileiras e constituir-se em suporte fundamental para impulsionar a mobilidade acadêmica e profissional na região.
5. Constatam e reafirmam a necessidade de fortalecimento dos sistemas nacionais de avaliação da educação em todos os países envolvidos a fim de reduzir as assimetrias no Bloco e garantir a evolução segura e responsável do Sistema ARCU-SUL para todo o Bloco Regional, atentando para todos seus alcances e constituindo uma cultura de avaliação integrada.

Brasília (DF), 14 de novembro de 2013.