

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E DISCUSSÕES

Internationalization of higher education in Latin America and the Caribbean: historical background and discussions

Katlin Cristina de Castilho – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: Este artigo problematiza o espaço da educação superior da América Latina e Caribe, objetivando construir um quadro mais amplo de análise da integração acadêmica na região e seus processos de internacionalização. Partimos da análise do Processo de Bolonha e do Espaço Europeu de Educação Superior, compreendendo-os como processos que antecedem o adensamento da integração acadêmica em âmbito global. Com a análise documental e revisão bibliográfica, pretendemos compreender o continente latino-americano e caribenho como um todo, em suas dimensões sociais e econômicas, com o olhar atento à educação superior. À guisa de considerações, mais do que identificarmos as assimetrias, as divergências e negligenciarmos a importância das heterogeneidades diante de realidades tão diversas, há de se colocar em pauta os fundamentos epistemológicos que embasam as diretrizes de execução de um espaço comum para ALC. Isso significa pensar a construção do espaço de ES como um processo político e econômico, não neutro.

Palavras-chave: Educação Superior. Internacionalização. América Latina e Caribe. Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior.

Abstract: This article problematizes the area of higher education in Latin America and the Caribbean, aiming to build a broader framework of analysis of academic integration in the region and its internationalization processes. We start from the analysis of the Bologna Process and the European Higher Education Area, understanding them as processes that precede the consolidation of academic integration at a global level. Based on documentary analysis and bibliographical review, we intend to understand the Latin American and Caribbean continent as a whole, in its social and economic dimensions, with a close eye on higher education. By way of considerations, rather than identifying asymmetries, divergences, and neglecting the importance of heterogeneities in the face of such diverse realities, the epistemological foundations underlying the guidelines for the implementation of a common space for LAC must be put in perspective. This means thinking about building ES space as a political, economic, not neutral process.

Keywords: Higher Education. Internationalization. Latin America and the Caribbean. Latin American and Caribbean Area of Higher Education.

INTRODUÇÃO

A internacionalização da Educação Superior, como destaca Knight (2012), é um processo de integração da dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos, funções e oferta de ensino superior. Como tal, é um processo capaz de atender às necessidades e interesses individuais de cada contexto de ensino superior (KNIGHT, 2012)¹. Desta forma, a internacionalização da ES é um meio para um fim, e não um fim em si mesmo. Neste mesmo sentido, Azevedo (2008, p. 876) compreende que a internacionalização “[...] não é um fenômeno metafísico de transposição de fronteiras, mas, sim, um complexo processo de integração a um campo acadêmico mundializado” (AZEVEDO, 2008, p. 876), permeado por contradições que impactam nas relações de intercâmbio, cooperação acadêmico-

*Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (UFSCar-So), membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação da UFSCar-Sorocaba/SP. E-mail katlin_cristina@yahoo.com.br.

¹ Internationalization is a process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the goals, functions, and delivery of higher education. As such it is a process of change—tailored to meet the individual needs and interests of each higher education entity. (KNIGHT, 2012, p. 2)

científica e tecnológica, cultural e compartilhamento de saberes, ou, seu oposto, na competição entre os diferentes atores sociais.

Neste contexto de análise, este artigo busca problematizar o espaço da educação superior da América Latina e Caribe, objetivando construir um quadro mais amplo de análise da integração acadêmica na região, como forma de melhor compreender a internacionalização da ES no continente. Desta forma, partimos da análise do Processo de Bolonha e do Espaço Europeu de Educação Superior, compreendendo-os como processos que antecedem o adensamento da integração acadêmica em âmbito global e que visam produzir recorrências de internacionalização da educação superior para além das fronteiras do continente europeu, o que inclui a América Latina e Caribe.

Considera-se, de antemão, os processos de integração acadêmica imbricados na arquitetura das políticas educacionais para ES em âmbito internacional, o que justifica a retomada de tais antecedentes na discussão do movimento de internacionalização na região. Desta forma, buscamos, na primeira seção, recuperar brevemente os processos que antecedem o aprofundamento da internacionalização da educação superior assistido nas duas últimas décadas, a partir de estudo bibliográfico e documental do Processo de Bolonha, do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e outros encaminhamentos decorrentes, para, em seguida, adentrarmos nas relações que os mesmos estabelecem com a ES no continente latino americano e caribenho.

Na continuidade, a segunda seção pretende compreender, em um panorama mais geral, o continente latino americano e caribenho como um todo, em suas dimensões sociais e econômicas, com o olhar atento à educação e, em específico, à educação superior. Buscamos, em específico, analisar os processos de internacionalização da ES na América Latina e Caribe (ALC), de modo que tal compreensão possa fundamentar análise da construção de um espaço comum de educação superior, em especial, ponderar a criação do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) neste contexto. Trataremos ainda, em específico, dos processos de integração da educação superior na ALC para melhor compreendermos como se dá o espaço da ES na região e visualizarmos os movimentos de integração acadêmica que operam no continente. Tais estudos subsidiarão as discussões deste trabalho sobre a criação de um espaço comum de políticas para ES no continente.

À guisa de considerações, entende-se que o espaço da ALC de educação superior desenvolve-se desarticuladamente em termos políticos e geográficos, não havendo iniciativas próprias que comportem a totalidade dos Estados que o compõem. Visualiza-se, deste modo, processos pontuais de integração sub-regional, conforme pontuam Azevedo (2008, 2009), Barreyro et. al (2015), Krawczyk (2008). Contudo, mais do que identificarmos as assimetrias, as divergências e negligenciarmos a importância das heterogeneidades diante de realidades tão diversas, há de se colocar em pauta os fundamentos epistemológicos que embasam as diretrizes de execução de um espaço comum para ALC. Isso significa pensar a construção deste espaço de ES como um processo político e econômico, não neutro, e que tem seus antecedentes históricos no Processo de Bolonha, como um movimento de adensamento das políticas europeias de educação superior.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS: O PROCESSO DE BOLONHA PARA PENSAR A UNIVERSIDADE EUROPEIA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A paisagem de Bolonha dos dias de hoje nos revela que a arquitetura da medievá *Universitá di Bologna* coexiste com tempos bem diferentes da época em que foram iniciados seus estudos. As ruas, os carros, as pessoas, as novas funções dos prédios do entorno expressam uma organização econômica, política e social distinta do primeiro milênio, mas que mantém, em contrapartida, o conhecimento como fator primordial da organização da sociedade. Assim, passados séculos, a educação superior no continente perpassa por transformações e é chamada a assumir novos papéis que transcendem o campo educacional e encontram-se engendrados em conjunturas políticas, econômicas e sociais

Compreendendo a Educação Superior como um espaço social e, como tudo o que é social, vive e produz grandes contradições, este trabalho assume, como Dias Sobrinho (2005), que, respondendo às muitas demandas da sociedade, a cada tempo e a cada lugar a ES vive as tensões postas de cada contexto histórico. Contudo, não cabendo aqui um denso resgate da educação superior desde os seus primórdios, a retomada dos antecedentes históricos do adensamento dos processos de internacionalização no campo acadêmico é colocada apenas como uma breve localização espaço-

temporal dos movimentos econômicos, políticos e sociais que transcorreram nas duas últimas décadas e mediaram as relações dialéticas no campo da educação superior, em particular no continente europeu e, para além fronteira, na América Latina e Caribe.

Neste contexto, o Processo de Bolonha, compreendido por Lima, Azevedo e Catani (2008) como um movimento político, mas também econômico, de integração da ES, conduz o estabelecimento de um novo sistema europeu de educação superior na conformação do Espaço Europeu de Educação Superior (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10). Por esta via, ao passo que estes novos encaminhamentos visam melhor controlar a educação superior demandando uma melhor e mais sistêmica estrutura de organização, funcionamento e gestão para ser comparável, atrativa e mundialmente competitiva, buscava-se consolidar as bases para fortalecer a Europa e sua hegemonia no contexto global, principalmente, a partir de processos de internacionalização, estendendo-se para além fronteiras, já que estão em voga movimentos políticos e econômicos no campo educacional. Assim, a maior aproximação da educação superior em relação à uma agenda determinada econômica e politicamente coloca a *Europa do conhecimento* em uma dimensão internacional, não só da ES, mas da política econômica para ES em âmbito global.

Não por acaso, Knighth (2015) destaca que estamos assistindo uma dinâmica de evolução da internacionalização nos últimos dez anos². Mais do que isto, ainda de acordo com a autora, no século XXI a dimensão internacional é fator chave para a educação superior em todo o mundo, de modo que se percebe o aumento de sua importância, impacto e complexidade. Projetar a ES para além fronteira é, sobretudo, um fator econômico. Mais uma vez retomando os estudos de Knight (2015) o crescimento previsto para educação internacional passa de 1,8 milhões no ano 2000 para cerca de 7 milhões em 2025³. As implicações desta perspectiva atingem as instituições de educação superior, empresas, organizações e redes transfronteiriças de educação superior⁴.

O papel do ensino superior como ator político internacional ou regional ganhou claramente espaço na última década (KNIGHT, 2015, p. 6). O Processo de Bolonha marca fortemente a intensão política e econômica imbricada a uma nova agenda da ES, para além das terras da Europa e, pensar dialeticamente este acordo é compreendê-lo como um processo articulado em movimentos que precedem a data de assinatura da Declaração pelos 29 ministros reunidos em 19 de junho de 1999 em Bolonha e, por esta via, são dele decorrentes. Projetando-se em âmbito global, para além daquele espaço e daquele tempo específico que o organizou, Bolonha não se caracteriza como um acordo em si, uma declaração descolada de um movimento histórico de exigida transformação da educação superior. Ao contrário, norteadora de ações epistemologicamente embasadas em uma perspectiva econômica de superação dos desafios postos à União Europeia, é decorrente de movimentos políticos e econômicos que legitimam a necessidade de rompimento com o até então modelo de educação superior.

De acordo com Borges (2015), alguns dos temas presentes na Declaração de Bolonha (1999) já apareciam nos referidos documentos, o que significa dizer que a *Magna Charta* antecede em quase onze anos algumas das discussões postas na Itália, já apontando a necessidade de transformação da ES no continente. Assinado por reitores das universidades europeias, o documento da *Magna Charta Universitatum* (1988) discute o papel da educação superior inserida em uma sociedade em mudança e internacional, marcada por processos de globalização que tem no conhecimento a ideia de uma mercadoria de grande valor.

Em 1998, ano que antecede a Declaração de Bolonha, a Declaração de Sorbonne discute o papel da universidade em suas dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas do continente europeu. Na ocasião, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido discutiram a ampliação do papel da universidade para além da produção de conhecimento, pontuando que, diante de um contexto cada vez mais internacional, a universidade precisa desempenhar papéis referentes a outras dimensões, principalmente quanto ao desenvolvimento social e econômico e à construção da Europa do conhecimento. (BORGES, 2015)

²We have seen a very dynamic evolution of internationalization in the past 10 years. (KNIGHT, 2015 p. 7)

³ The forecasted growth for international education moves from 1.8 million in 2000 to about 7 million in 2025. (KNIGHT, 2015 p. 7)

⁴[...] type of institutions, companies, organizations, and networks involved in the cross-border provision of higher education. (KNIGHT, 2015 p. 7)

Para Dias Sobrinho (2008) os encaminhamentos para a europeização da educação superior foram ampliados a partir da reunião na Sorbonne (1998), nos termos da “Declaração conjunta sobre harmonização da arquitetura do sistema de educação europeu” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 111). Em Bolonha as discussões são aprofundadas apontando para a concretização da reforma dos sistemas de ensino do continente, fazendo avançar a articulação de ideias e compromissos de reforma da ES na Europa. As recorrências do Processo de Bolonha tem continuidade na agenda das políticas educacionais na Europa, já que, além de marcarem significativamente as discussões em torno da reforma da ES no continente Europeu, assentam as bases para a construção do Espaço Europeu de Educação Superior, tendo como referência ordenamentos sobre a qualidade, mobilidade, diversidade e competitividade, orientando-se para os seguintes objetivos estratégicos: “[...] el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.” (EEES, 2019)

Compreendemos, assim, que Bolonha em 1999 e a internacionalização da ES não são decorrentes, pura e simplesmente, da globalização, como um processo genérico de aproximação dos diferentes espaços do globo e da expansão da educação superior. Partindo de necessárias políticas de reestruturação para organizar a ES no continente europeu, dela também decorrem demandas de reorientação dos papéis dos Estados e da União Europeia nos encaminhamentos da educação superior. São, portanto, ações de caráter político e econômico e não neutros. Perpassam, desta forma, pelo aprofundamento do controle da ES, reconhecendo a importância econômica e política deste espaço de educação, conhecimento e formação, principalmente pela via da maximização da sua atratividade, competitividade e fortalecimento da capacidade de pesquisa e desenvolvimento. Nestes encaminhamentos supranacionais, há como fundamento as novas demandas engendradas economicamente, direcionando a estrutura formativa para as atuais competências necessárias ao mercado. A extensão destas recorrências extrapolam as fronteiras geográficas do continente europeu, já que, como destaca Aboites (2010, p. 123), “[...] el llamado Proceso de Bolonia ya no puede considerarse sólo como un fenómeno europeo en la medida en que desde la Comisión Europea se ha decidido su ampliación también a América Latina.”

Compreendemos que relações entre o continente europeu e a América Latina e Caribe, no campo da educação superior, antecedem o Processo de Bolonha, até por que, tratam-se de antecedentes históricos envolvendo metrópoles e colônias, além disso, o estreitamento entre os dois continentes já existe na ES a partir de processos de transnacionalização da educação superior, com a inserção de grupos de ensino que se multiplicam na região, instalando e controlando IES privadas e prestando serviços educativos⁵. Contudo, em menos de dez anos, o estreitamento entre os dois continentes se aprofundou, abrangendo a integração e a coordenação das instituições, chegando a Europa atuar em processos formativos dos profissionais, propondo objetivos, valores, orientações e até competências, como no caso do *Alfa-tuning*. (ABOITES, 2010). Neste contexto apresentado, pensar a ALC e a construção de um espaço comum de ES é compreender como as relações entre os diferentes espaços geográficos e organismos internacionais estão articulados, já que, como um processo político e econômico, a internacionalização da ES já não é só pensada no campo educacional, mas, como destaca Knight (2015), Ministérios da Imigração, Comércio, Emprego, Indústria e da Ciência e Tecnologia tem se aproximado de tais discussões e mediando processos de integração. Além disso, os organismos multilaterais como a UNESCO, OCDE, Banco Mundial e outras agências internacionais são partícipes desses atuais movimentos da educação superior. (KNIGHT, 2015)

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: UMA APROXIMAÇÃO EM RELAÇÃO AOS SEUS ASPECTOS GERAIS E PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO PARA PENSAR O ESPAÇO LATINO AMERICANO E CARIBENHO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao discutir sobre a educação superior na América Latina e Caribe estamos, mais especificamente, discutindo sobre a formação acadêmica de uma região composta por 33 países – excluindo territórios

⁵[...] a fines de los años noventa, América Latina entró en lo que sería una primera etapa de la relación con Europa. Llegó a los países de esta región en la forma de una oleada de ofertas de servicios educativos desde universidades europeas y, comprensiblemente, sobre todo españolas. Grados de *magíster*, y también maestrías y doctorados comenzaron a ser ofrecidos de manera abundante y en forma presencial y a distancia desde Europa. (ABOITES, 2010, p. 126)

que são dependências de outros Estados⁶ – correspondendo a uma população de aproximadamente 646 milhões de habitantes (CEPAL, 2019). Buscando melhor compreender este espaço, esta seção partirá de análise dos dados quantitativos em relação à região, em especial da educação superior, objetivando construir um quadro mais amplo de análise da integração acadêmica no continente.

Em sua dimensão geográfica, a região latino-americana e caribenha se vê tributária de engendramentos históricos de cunho majoritariamente econômico e político, que a submeteram em um sistema relacional metrópole-colônia ao qual, subjugada à exploração de bens culturais, recursos naturais de valor econômico e expropriação de força de trabalho, pouco se vê sinais de superação desses desdobramentos ainda nos dias atuais. Ao contrário, para além da grande diversidade cultural e linguística, o continente concentra uma grande disparidade social e política, com consideráveis assimetrias econômicas e distintos níveis de desenvolvimento. Em outras palavras, se de um lado há “[...] la más exuberante, rica y diversificada biodiversidad del planeta, con inmensos recursos biogeográficos para la vida humana, animal y vegetal”, há, de outro lado, “una desigualdad social y económica de las más perversas y profundas.” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.110)

A ALC é uma das regiões do globo com maior desigualdade social e disparidade entre os níveis mais ricos da sociedade e os mais pobres. O percentual de pessoas em situação de pobreza em 2017 foi de 30.2, 14% a menos que em 2002, quando atingia 44% da população. A pobreza extrema atinge 10% da população da região, percentual que voltou a crescer desde 2014, quando a taxa era de 7.8%. Ambas situações de pobreza são em níveis maiores na área rural, chegando, em 2017, a atingir 46.4% da população e, em condições extremas, 20.4 por cento. (CEPAL, 2019). A defasagem tecnológica e produtiva, na qual a região se encontra, interfere significativamente na relação que estabelece com outras áreas do globo no contexto de articulação entre os blocos econômicos, na divisão internacional do trabalho. A baixa inserção, no contexto mundial, dos conhecimentos produzidos na região diz muito sobre o papel que o continente assume na economia.

A análise da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2017), realizada em 2016, aponta que a participação latino-americana e caribenha nas exportações mundiais, no setor de bens e serviços, permanece estagnada, principalmente no que se refere aos intercâmbios de alta tecnologia e serviços modernos, já que a participação do continente se dá, substancialmente, na exportação de matérias-primas e em conteúdo de baixo fator tecnológico. Para o período de 2017 à 2020, a CEPAL prevê uma recuperação modesta do comércio regional, tendo em vista o contexto de baixo dinamismo da economia mundial e regional. (CEPAL, 2017)

De acordo com a Comissão, os processos de integração intercontinental em vigor tem sido insuficientes para promover um maior movimento de superação das lacunas de desenvolvimento regional, de forma que tal quadro remete à real necessidade de fortalecimento de uma agenda de integração regional, aprofundando as iniciativas em andamento e superação dos bloqueios políticos dificultantes, com objetivo de melhor corresponder às demandas em âmbito mundial. (CEPAL, 2017)

Em relação à educação superior, onde, na ALC, concentram-se os trabalhos de pesquisa e produção de conhecimento, a crescente demanda por ensino diversificou as instituições de ES e diferenciou os níveis de qualidade e pertinência institucional. O adensamento de processos de transnacionalização da ES vem, nesta esteira, aprofundando assimetrias em termos qualitativos. Nas palavras de Lamarra e Coppola (2013) a ampliação quantitativa de IES na região, gerou, “una fuerte fragmentación de la educación superior – tanto a nivel regional como en cada uno de la mayoría de los países”, assim como implicou em um “[...] simultáneo proceso de privatización en materia institucional y con una gran heterogeneidad de los niveles de calidad.” (LAMARRA; COPPOLA, 2013, p.68)

Neste contexto de assimetrias, instituições internacionais como Unesco, Banco Mundial tem promovido estudos que objetivam construir um panorama mais preciso da ES na região. Dentre eles, Aguirre (2018), Gacel-Ávila e Rodrigues (2018), Theiler e Rodrigues (2018) apontam para a compreensão da educação superior da ALC como um contexto fragmentado, de propostas descontínuas de integração que pouco colaboram para o desenvolvimento econômico da região.

Para além deste quadro, há de se pensar o contexto da produção de conhecimento na ALC. Neste

⁶ Antígua (Reino Unido), Antilhas Holandesas (Holanda), Aruba (Holanda), Bermudas (Reino Unido), Guadalupe (França), Ilhas Cayman (Reino Unido), Ilhas Virgens Americanas (Estados Unidos), Ilhas Virgens Britânicas (Reino Unido), Ilhas Turcas e Caicos (Reino Unido), Martinica (França), Montserrat (Reino Unido), Porto Rico (Estados Unidos), Guiana Francesa (França). (ATLAS NATIONAL GEOGRAPHIC, 2008)

cenário, Dias Sobrinho (2008) considera que o mesmo carrega assimetrias notáveis. As IES da região, em sua grande maioria, encontram-se na periferia da produção de conhecimento e da tecnologia de alto nível, ocupando um local subalterno na economia. Ou seja, “[...] una muy pequeña minoría presenta capacidad de interactuar creativamente con las redes mundiales y generar conocimientos relevantes para la ciencia y sus contextos.” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.110)

Em seu conjunto, os sistemas educacionais da região apresentam heterogeneidade de características, possibilidades e limites, dificultando, ao continente, responder às demandas globais de aproximação e afinamento dos sistemas (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 113). É neste sentido que, sob a ótica das necessidades postas globalmente pelo sistema econômico, principalmente pela via das principais agências e instituições internacionais, os processos de internacionalização no continente são considerados assimétricos, fragmentados, prescindindo dos níveis de inserção de cada país na esfera da mundialização do capital, da produção de conhecimento e na relação que estabelecem com os demais blocos econômicos.

Nesta análise, a mobilidade acadêmica, um dos pontos fundamentais da internacionalização da educação superior, pode favorecer uma melhor compreensão destas relações. A tabela abaixo tem como objetivo auxiliar tal discussão.

Tabela 1: Mobilidade internacional de estudantes

Região	Mobilidade de saída			Mobilidade de entrada		
	#	%	% Matrícula	#	%	% Matrícula
Ásia Oriental e Pacífico	1.208.061	27.8	1.8	771.162	17.8	1.4
América do Norte e Europa Ocidental	639.764	14.7	1.5	2.417.856	55.8	5.6
Europa Central e Oriental	427.342	9.7	1.8	513.153	11.8	1.5
Ásia do Sul e Oriental	408.162	9.4	1.2	53.257	1.2	0.1
Estados Árabes	391.977	9.0	3.1	307.373	7.0	2.7
África Subsaariana	299.991	7.0	4.9	134.137	3.0	1.7
América Latina e Caribe	227.819	5.2	0.9	96.682	2.2	0.3
Ásia Central	219.683	5.0	5.8	39.080	0.9	2.1
Sem especificar	509.901	11.7	0	0	0	0
Mundo (total)	4.332.700	100	2.0	4.332.700	100	2.0

Fonte: Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018).

De acordo com o quadro, a mobilidade de estudantes da ALC para o exterior é de 5,2%, segundo menor percentual se comparada às outras regiões. As duas regiões com as maiores taxas de mobilidade externa são a Ásia Central e o Pacífico (27,8%) tendo a China como forte promotora desta mobilidade.

Em relação á entrada de estudantes, a América do Norte e a Europa Ocidental concentram mais da metade dos alunos de mobilidade acadêmica (55,8%), a Ásia Central e o Pacífico abrangem 17,8% dos estudantes, sendo a Austrália o país da região que mais concentra alunos internacionais. A ALC tem um percentual de 2,2% de mobilidade interna, representando 0,3% de sua matrícula.

Para Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez, mesmo com avanços reconhecidos nas duas últimas décadas, a educação superior na América Latina e Caribe precisa ampliar seus esforços com objetivo de desenvolver políticas públicas para “[...] diversificar la matrícula, incrementar significativamente la investigación y la innovación, fomentar la adquisición de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes, profesionalizar al personal académico e impulsar la internacionalización (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018, p. 42).

No contexto de internacionalização, a mobilidade acadêmica é um dos aspectos a serem fomentados, sem contar que dela derivam condições de articulação entre países e regiões que fundamentam a operacionalização do movimento de estudantes, como a estrutura de validação de créditos e diplomas, o aproveitamento de atividades acadêmicas e culturais, além das questões do financiamento. Para tanto, há ser intensificada a discussão na ALC da construção de um espaço de educação superior comum, a fim de que tais questões sejam colocadas em pauta e coadunam em acordos alinhados em

conjunto.

Há de se destacar, contudo, que na América Latina e Caribe há processos de integração acadêmica e cooperação institucional desde 1948, com o Confederação Universitária Centroamericana (CSUCA), do Sistema de Integração Centroamericana (SICA). Pontuais e localizados, os programas de internacionalização da ES na região não integram a totalidade dos países, sendo encaminhados em comum acordo entre Estados, sem que se congregue no fortalecimento da integração da região como um todo. Com base em Theiler e Rodrigues (2018), o quadro a seguir apresenta cinco sistemas de integração regional que se destacam na ALC, de forma que é possível visualizar a quantidade de países que os integram, se há proposta de moeda própria, acreditação e homologação de títulos, cooperação científica e mobilidade acadêmica.

Tabela 2: Processos de integração regional na América Latina e Caribe

	Quantidade de países	Moeda própria	Acreditação e homologação de títulos	Cooperação científica	Mobilidade acadêmica
MERCOSUL	4*		Sim	Sim	Sim
UNASUR	12		Sim	Sim	
Alianza del Pacífico	4	Propõe		Sim	Sim
SICA	8		Sim	Sim	Sim
ALBA	14			Sim	

*MERCOSUL: Quatro países parte (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguay).

Fonte: Versão elaborada a partir de Theiler e Rodriguez (2018, p. 192).

Na continuidade, cada um dos sistemas de integração – Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), União das Nações Sul-Americanas (UNASUR), Alianza del Pacífico, Sistema de Integração Centroamericana (SICA) e Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP) – serão mais bem explanados.

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um processo de integração regional constituído a partir do Tratado de Assunção (1991). De caráter intergovernamental, foi instituído entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, abrangendo uma população próxima de 300 milhões de habitantes. A Bolívia (1997), Chile (1996), Colômbia (2004), Equador (2004), Peru (2003) são países associados. A Venezuela aderiu ao Bloco em 2012, mas está suspensa, desde dezembro de 2016, por descumprimento de seu Protocolo de Adesão e, desde agosto de 2017, por violação da Cláusula Democrática do Bloco. (MERCOSUL, 2019)

O Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) corresponde a um espaço de coordenação de políticas educacionais, existente desde 1991, com a Decisão no 07/91, que criou a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME). Este setor trabalha a partir de negociação de políticas públicas e execução de programas conjuntos entre os países associados. Assim, busca estimular a mobilidade, intercâmbio, formação de uma identidade e cidadania regional. (MERCOSUL, 2019)

Criado em 13 de dezembro de 1991, o MERCOSUL Educativo tem a finalidade de ser uma instância estratégica de integração. Para Azevedo, “falta muito para que um espaço integrado de educação superior se torne uma realidade no Mercosul”, afinal, como destaca o autor, “como fortalecer o conjunto se as partes apresentam fragilidades até na integração nacional?.” (AZEVEDO, 2009, p. 314-315)

Um dos Acordos elaborados pelo Setor Educacional do Mercosul foi o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários MERCOSUL (ARCU-SUL), buscando a criação e a implementação de um sistema de reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos países que integram o bloco. Primeiramente, foi elaborado o Mecanismo Experimental de Acreditação (MEXA), vigorando entre 2004 e 2006. Este Mecanismo, aplicado experimentalmente e gradualmente, está inserido como política pública

regional de certificação da qualidade de cursos superiores e, a partir dele, foi proposto o ARCU-SUL, integrando Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, como um sistema permanente de acreditação, aprovado em 2008. As discussões, para tanto, iniciaram-se em 1996, com objetivo de promover a circulação de profissionais graduados no bloco. (BARREYRO et. al., 2015)

Em 2019, sob a Presidência Pro Tempore da Argentina, foi realizado o Seminário sobre Reconhecimento de Títulos Universitários e Exercício Profissional no MERCOSUL, na sede do Ministério de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia Nacional, com objetivo divulgar os avanços dos acordos do MERCOSUL Educativo sobre exercício profissional a partir do reconhecimento de títulos universitários de graduação que, uma vez que entre em vigor, permitirá aos títulos universitários de cursos acreditados pelo Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do MERCOSUR e Estados Associados (ARCUSUR) a mesma validade de um título nacional dos países do MERCOSUL.

O acordo para o reconhecimento de títulos universitários de graduação foi assinado pelos chanceleres do Bloco em dezembro de 2018, no Uruguai, necessitando ser ratificado em cada país, permitindo, inclusive, aos graduados em cursos acreditados pelo ARCUSUR a continuidade de seus estudos de pós-graduação, além do exercício da profissão em outro país, sem necessitar cumprir com obrigações acadêmicas adicionais, e sim por meio de trâmite simplificado de reconhecimento. (MERCOSUL, 2019) Na análise de Azevedo (2009), pouco se tem avançado no sentido de uma integração regional efetiva, na medida em que tais sistemas pouco avançaram em densidade ao longo dos anos.

União das Nações Sul-Americanas (UNASUR)

A União das Nações Sul-Americanas foi organizada a partir da Comunidade das Nações Sul-americanas que integra processos regionais desenvolvidos no MERCOSUL e na Comunidade Andina. De acordo com informações do site da UNASUR, em setembro de 2005, no Brasil, e em dezembro de 2006, na Bolívia, os chefes de Estado dos países membros, a partir de um plano estratégico, estabeleceram uma agenda comum para a região. Em abril de 2007 o nome de UNASUR foi dado para o grupo que busca o fortalecimento de diálogo político entre os membros (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela), assegurando a integração sul-americana no cenário internacional. (UNASUR, 2019)

Dentre os 21 objetivos que integram a União, estão as temáticas do desenvolvimento social e humano, educação, integração energética, industrial e produtiva, proteção da biodiversidade, consolidação de uma identidade sul-americana, cooperação econômica e comercial, desenvolvimento científico e tecnológico. Em 2012, os Estados membros da UNASUR na cidade de Rosário, na Argentina, em Seminário sobre qualidade, equidade e financiamento da educação superior, declararam, o caráter público e social da ES, a responsabilidade dos Estados em promover o acesso e permanência na educação superior, garantindo a formação integral das pessoas, isso, pois, a considera como “[...] herramienta fundamental para el desarrollo estrategico sostenible de nuestra region, cuya consolidacion contemporanea nos permite participar en la construccion de un mundo multipolar.” (UNASUR, 2019)

Neste sentido, a Declaração de Rosário pontua a importância de fortalecer e coordenar processos de acreditação e avaliação, facilitando, por esta via, o reconhecimento de estudos e títulos universitários e a mobilidade de estudantes e profissionais na região. Esta mobilidade ganha mais relevância ao destacarem a perspectiva de intensificação de movimentos de internacionalização para contribuir com a identidade regional e melhorar as condições de formação das pessoas e o desenvolvimento científico e tecnológico. (UNASUR, 2019).

Em estudo sobre a UNASUR, Theiler e Rodriguez (2018, p. 198) consideram que, assim como na área educacional, a União desenvolve, até então, ações pouco significativas que não avançam de modo relevante para o processo de integração da região, faltando, assim, um movimento mais intenso e ações mais efetivas de promoção de uma articulação que fortaleça o bloco. A dinâmica de integração necessita ampliar sua dimensão na constituição de agenda e ações em comum que, de modo efetivo, criem um espaço de discussão que se traduzam em articulações, pertinente e pertencente aos países sulinos que integram a UNASUR.

Alianza del Pacífico

Integrando os países latino-americanos Chile, Perú, Colômbia e México, a Alianza del Pacífico “[...] es un mecanismo de articulación política, económica, de cooperación e integración que busca encontrar un espacio para impulsar un mayor crecimiento y mayor competitividad de las cuatro economías que la integran” (ALIANZA DEL PACÍFICO, 2019).

Especificamente em relação à ES, há a Plataforma de Mobilidade Estudantil e Acadêmica da Alianza del Pacífico que funciona como um programa de bolsas recíprocas. Com objetivo de contribuir para a formação de capital humano de alto nível entre os países membros, o programa apoia estudantes e docentes na realização de atividades acadêmicas durante um semestre (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018)

Neste movimento, “[...] este programa exhibe resultados relevantes, ya que involucra a doscientas cincuenta y nueve universidades de los países asociados, y en el 2015 logró distribuir cuatrocientas becas para movilidad de estudiantes de grado” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 200). Para Theiler e Rodríguez esta proposta de articulação entre os países membros compromete organismos nacionais para coordenação e funcionamento, o que significa dizer que há um esforço político de articulação e integração, “[...] que favorezcan la educación superior de la región, y constituye una acción relevante por la contundencia del número de actores involucrados y por el número de estudiantes que se han beneficiado.” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 200).

Os documentos disponibilizados no site da Alianza del Pacífico mostram um direcionamento, desde 2015, para uma maior articulação entre os países, por meio de ações que incluem: estudo comparado dos sistemas de educação técnica superior; desenvolvimento de mecanismos que contribuam com o reconhecimento de títulos na ES; mobilidade acadêmica e estudantes e profissionais; construção de Marcos Nacionais de Qualificação na sub-região; além do forte impulso à educação técnica profissional.

O Sistema de Integração Centroamericana (SICA)

O Sistema de Integração Centroamericana (SICA) integra Estados de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá e, com adesão posterior como membros plenos, Belize no ano de 2000 e República Dominicana em 2013. O SICA tem vínculo de cooperação com instituições internacionais estabelecendo diálogo com a Organização dos Estados Americanos (OEA), Comunidade Andina (CAN), Associação de Estados do Caribe (AEC), além do MERCOSUL e Comunidade do Caribe (CARICOM). (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018)

Com movimento de integração universitária iniciado em 1948, Theiler e Rodriguez (2018) destacam que no I Congresso universitário Centroamericano em (1948 em San Salvador, foram criadas a Confederação Universitária Centroamericana e o Conselho Superior Universitário Centroamericano (CSUCA), sendo aprovada a *Declaración de principios sobre los fines y funciones de la universidad contemporánea y en especial de las universidades de Centroamérica*.

Em estudo sobre o CSUCA, Theiler e Rodriguez (2018, p. 201) apontam que “[...] esta confederación y tiene como objetivo promover la integración centroamericana, y particularmente la integración y el fortalecimiento de la educación superior en esa región”, tendo desenvolvido desde então os seguintes programas e projetos: harmonização, integração e mobilidade acadêmica, investigação e docência regional; relação entre universidade, sociedade e Estado; qualidade, comunicação e divulgação universitária e, vida estudantil. (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018)

Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP)

A Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP) é uma aliança política, econômica e social. Integrando Venezuela, Cuba, Bolívia, Nicarágua, Dominica, Antigua e Barbuda, Equador, São Vicente e Granadinas, Santa Lúcia e São Cristóvão e Neves e Granada, tem ênfase na solidariedade, complementaridade, justiça cooperação, buscando unir capacidades e forças dos países integrantes, acima de critérios mercantilistas. (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018)

Na área da educação superior a Alianza articula o Projeto da Universidad de los Pueblos del ALBA-TCP

(UNIALBA), que tem como objetivo “[...] generar alternativas y soluciones humanísticas, científicas y tecnológicas y diversidad de saberes que contribuyan a la realización de la *gran nación latinoamericana y caribeña*” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 202), além de promover a união dos povos a partir de formação e produção de conhecimento que possibilitem “[...] la transformación y dignificación de sus condiciones de vida, y desarrollar una educación humanística, crítica y solidaria, a través de procesos de formación, creación intelectual y vinculación social.” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 202)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem silenciar as temáticas correntes do contexto latino-americano e caribenho, ou seja, sua dimensão histórica e cultural inseridas em múltiplas determinações de âmbito internacional, “as temáticas correntes nas universidades latino-americanas e caribenhas não podem sofrer qualquer tipo de marginalização”, isso, pois, “a valorização do saber local em combinação com a ciência internacionalizada é o que pode permitir que a humanidade conheça melhor sua casa”. (AZEVEDO, 2009, p. 307)

Por esta via, é necessário problematizar este complexo contexto de integração da ALC. Destaca-se, primeiramente, que não há a ausência de um espaço de educação superior. O que ocorrem são processos localizados e que, na sua abrangência específica, assumem, em cada medida, a integração regional ou sub-regional. Há, desta forma, a articulação em função das necessidades que se colocam em cada contexto no interior da ALC. Contudo, estas articulações pouco assumem como objetivo o novo papel da integração acadêmica requerido pelos encaminhamentos do sistema capitalista que abarcam sobremaneira o espaço da ES em sua arquitetura funcional, mobilizando agendas em comum e direcionando ações que homogeneizam a ES em toda sua estrutura, desde os sistemas de crédito, avaliação, acreditação, até currículo e formação profissional, a exemplo do EEES.

Neste cenário em que não se tem a consolidação de um espaço sistematizado de ES na ALC, destaca-se que a região carece de esforços para a integração regional e encaminhamentos concretos para criação de um Espaço de Educação Superior comum. Não por acaso há, desde 2008, expressa na Declaração de Cartagena, a necessidade de criação do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), sendo dado, a partir de então, os primeiros passos para a concretização da articulação da região em um espaço em que sejam organizados acordos em comum na direção de uma internacionalização da ES mais sistematizada, sob direcionamentos da UNESCO, em especial.

Para Lamarra, a construção do Espaço Comum Latino-americano e Caribenho pressupõem a convergência dos sistemas de ES, que se dará a partir da identificação das assimetrias, criação de consensos e estratégias, a exemplo do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). (LAMARRA, 2010)

Cabe, contudo, refletirmos para além do exposto por Lamarra. Mais do que identificarmos as assimetrias, as divergências e negligenciarmos a importância das heterogeneidades diante de realidades tão diversas, há de se colocar em pauta os fundamentos epistemológicos que embasam as diretrizes de execução de um espaço comum para ALC. Isso significa pensar a construção deste espaço de ES como um processo político e econômico, não neutro, e que tem seus antecedentes históricos no Processo de Bolonha, como um movimento de adensamento das políticas europeias de educação superior.

Nos processos de criação deste espaço em curso – no ENLACES, em específico – gestados à luz de discursos e ações fortemente vinculadas às agências internacionais e sob pressão de diretrizes homogeneizantes como fatores preponderantes de integração, muito dificilmente a região será protagonista da construção do seu Espaço de Educação Superior. Atendendo a pressupostos externos, temos os movimentos de internacionalização sendo gestados e encaminhados sob o embasamento alheio à região, mesmo tendo a participação de atores sociais e instituições do continente latino-americano e caribenho.

Em outras palavras, a não neutralidade da construção deste espaço acadêmico comum precisa ser colocada em pauta, cabendo análise dos fundamentos epistemológicos desta construção, já que negligenciar as concepções de integração que embasam os processos de internacionalização acadêmica pode incorrer em aprofundamentos de assimetrias em relação aos diferentes contextos da ALC e de desigualdades em relação aos diferentes sistemas e inserção dos Estados no campo da educação superior. Pode-se ainda produzir neocolonialismos e silenciamentos das necessidades

locais, na medida em que operarão neste espaço condutores políticos e econômicos que partem de referenciais de agências e instituições internacionais.

Para pensar a integração da ES na América Latina e Caribe é fundamental pensarmos, como destaca Knight (2012) que não há um modelo único de internacionalização. Nesta perspectiva, a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, por uma outra via, caberia a evidência de uma educação superior universal, humana, democrática e não excludente, conforme delineado por Lima (2012). Para o autor o maior desafio da educação superior está na atitude, “como instituição social, de despertar e fazer despertar uma consciência, não num plano utópico, mas na leitura das recorrências sociais não excludentes, da vida para a vida” (LIMA, 2012, p.161). Neste sentido, ressalta-se a importância de se colocar em pauta a superação das desigualdades econômicas e sociais, estas tão presentes na América Latina e Caribe.

REFERÊNCIAS

ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. *Educación Superior y Sociedad*, IESALC, ano 15, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf>. Acesso em: 23 abr.2019.

AZEVEDO, M. L. N. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional para o Mercosul. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/19.pdf>. Acesso em: 23 abr.2019.

AZEVEDO, M. L. N. O MERCOSUL e a Educação Superior: qual integração? *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*, v. 4, no 3, p. 303-320, set./dez. 2009. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1719/1165>. Acesso em: 23 abr.2019.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L.; HIZUME, G. C. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100049&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 mai.2019.

BOLOGNA UNIVERSITY. *Our History*. Disponível em: <https://www.unibo.it/en/university/who-we-are/our-history/the-numbers-of-history> . Acesso em:12 mai.2019.

CEPAL. *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*, 2017. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42651/117/S1701283_es.pdf. Acesso em: 10 jul.2018.

CEPAL. *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2018*. Santiago: CEPAL, 2019. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44445-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2018-statistical-yearbook-latin>. Acesso em: 07 mai.2019.

DIAS SOBRINHO, J. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña. In: GAZZOLA; DIDRIKSSON (editores). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, p. 87-112, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/753.pdf>. Acesso em: 23 abr.2019.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 129-152.

EEES. Espaço Europeu de Educação Superior. Disponível em: <http://www.eees.es>. Acesso em: 10 jun.2019.

- GACEL-ÁVILA, J.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Un balance. México: Unesco-IESALC, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018. Disponível em: <http://erasmusplusriesal.org/es/contenido/internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-un-balance>. Acesso em: 26 mar.2019.
- KNIGHT, J. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, nº. 69, 2012. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8644>. Acesso em: 23 abr.2019.
- KNIGHT, J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education*, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8001>. Acesso em: 12 mai.2019.
- KRAWCZYK, N. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no MERCOSUL. *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 4 julho–dezembro de 2008. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf. Acesso em: 23 abr.2019.
- LAMARRA, N. F. La convergencia de la Educación Superior en América Latina y su articulación con los Espacios Europeo e Iberoamericano. Posibilidades y limites. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 9-44, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a02v15n2.pdf>. Acesso em: 23 abr.2019.
- LAMARRA, N. F.; COPPOLA, N. Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. In: *Journal of Supranational Policies of Education*, nº 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5620/6034>. Acesso em:23 mar.2018.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 13, núm. 1, marzo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em:23 mai.2018.
- LIMA, P. G. *Universidade Brasileira: por uma perspectiva universal, humana e democrática*. São Paulo : Annablume, 2012.
- MERCOSUL EDUCACIONAL. *ARCU-SUL*. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/>. Acesso em: 12 mai.2019.
- MERCOSUL. *Mercado Comum do Sul: Quem somos*. Disponível em: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>. Acesso em: 12 mai.2019.
- THEILER, J. C.; RODRÍGUEZ, M. S. Educación superior, internacionalización e integración en américa latina y el caribe. Balance regional y prospectiva. In: GACEL-ÁVILA, J. *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. Balance regional y prospectiva. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Colección CRES, 2018. Disponível em: <http://erasmusplusriesal.org/es/contenido/la-educacion-superior-internacionalizacion-e-integracion-regional-de-america-latina-y-el>. Acesso em: 28 mai.2019.
- UNASUR. *História*. Disponível em: <https://www.unasursg.org/es/historia>. Acesso em: 20 abr.2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019