**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FABIANE ROBL

***Quo vadis* Educação Superior da Colômbia?
Expansão, Acreditação e Internacionalização**

SÃO PAULO

2015

VERSÃO REVISADA

FABIANE ROBL

***Quo vadis* Educação Superior da Colômbia?
Expansão, Acreditação e Internacionalização**

**Tese apresentada ao programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de
Doutor**

Área de Concentração:

Cultura, Organização e Educação

Orientação: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

ROBL, Fabiane.

Quo vadis Educação Superior da Colômbia? Expansão, Acreditação e Internacionalização/
Fabiane Robl; Orientador Afrânio Mendes Catani. São Paulo, 2015.
240p.: il, grafs, tabs

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração :
Cultura, Organização e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo.

1. Expansão da Educação Superior ; 2. Políticas de Avaliação - 3. Internacionalização; 4 -
Histórico Colômbia; 5 - Expansão, Avaliação e Internacionalização Educação Superior -
Colômbia. Catani, Afrânio Mendes, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

A tese "*Quo vadis* Educação Superior da Colômbia? Expansão, Acreditação e Internacionalização", de autoria de FABIANE ROBL

foi aprovada em 12/06/2015

Tese apresentada ao Programa de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (Orientador)

Prof.Dr. João Ferreira de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira (FE/USP)

Profa. Dra. Stela Maria Meneghel (FURB)

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

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani pela orientação, solidariedade, paciência e leitura criteriosa do texto. Mais do que um intelectual, um grande ser humano.

Às professoras Dra. Gladys Beatriz Barreyro e Dra. Stela Maria Meneghel, pelas importantes contribuições durante a banca de qualificação.

Ao CNPq pelo apoio financeiro, através da disponibilização da bolsa.

Aos funcionários do Programa, pela disposição e corriqueira gentileza ao esclarecer minhas dúvidas.

Aos colegas do Sub-3 (POW1), especialmente Ives, por muitas vezes assumir minhas tarefas no grupo para que eu pudesse me dedicar à tese.

Ao meu cunhado Gerson Murilo, por gentilmente ceder passagens aéreas, da antiga Web Jet, para que eu pudesse me deslocar de Brasília para São Paulo no primeiro ano do doutorado.

À Circe Bittencourt, agradeço pelos almoços, jantares e dicas preciosas para o bom andamento da tese.

À Profa. Maria do Carmo (Cacá), pela orientação durante o curso do CLAEPPAES, o qual foi decisivo para o ingresso no doutorado; pelos encontros e conversas divertidas; Cacá sempre teve (e continuará tendo) uma palavra de apoio e incentivo.

À minha família (Mãe, Pai, Ari, Robi, Nena, Onkel Fonsi e Tante Landy) pelo carinho e apoio de sempre. Lembro que minha mãe, durante anos me perguntava: "Quando você vai fazer o doutorado?" A resposta era sempre a mesma: "um dia desses!"

À prima Nena, sempre presente e atenciosa. Além de tudo o que já fez por mim a vida toda, também agradeço pela imensa ajuda na reta final desta tese.

À minha grande amiga Stela, nem sei como agradecer.... são 13 anos de convivência, de aprendizado, de respeito mútuo, enfim uma amiga fantástica e grande incentivadora. Obrigada por tudo.

Ao meu esposo Paulo: amor, companheirismo, incentivo, gratidão. Isso ainda é pouco para dizer o quanto agradeço.

QUINO

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar o processo de expansão e internacionalização da ES em curso na Colômbia e suas relações com a acreditação. O estudo parte da problematização das recentes discussões sobre a alteração da Lei nº 30 de 1992, que rege a ES no país, visando permitir o funcionamento legal de IES privadas com fins lucrativos, atualmente vedado pela legislação. Para entender o caso colombiano apresentamos o contexto da expansão da Educação Superior na América Latina tal como ocorreu a partir da década de 1970, influenciado pelas mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas na região. Identifica-se que o auge do crescimento se deu a partir dos anos 2000, quando os sistemas de ES latinoamericanos foram pressionados pelo contexto competitivo do fenômeno da globalização e acompanharam a tendência mundial das reformas neoliberais, sendo marcado por uma ampliação da oferta baseada na diversificação de IES. Este fenômeno elevou a preocupação com a busca da qualidade, fazendo com que muitos países desenvolvessem políticas voltadas para a avaliação e a acreditação dos seus sistemas de ES. Constatou-se inclusive, que com a crescente globalização e internacionalização dos processos educativos, a avaliação deixou de ser considerada apenas no âmbito local para assumir um papel protagonista na agenda da internacionalização da ES. As pesquisas empíricas com dados do sistema colombiano revelaram que o crescimento da ES neste país ocorreu principalmente pela via do setor privado (sem fins lucrativos) acompanhado da diversificação de tipologia de IES, sobretudo técnicas e tecnológicas. O sistema de acreditação é um dos mais experientes da América Latina. Criado em 1992, tem impulsionando, nos últimos anos, as ações de internacionalização em todas as IES, sobretudo pela utilização de indicadores específicos em seus instrumentos de avaliação e pela internacionalização das próprias ações, tais como a participação no Sistema ARCU-SUL, na RIACES e na INQAAHE. Conclui-se que o SES colombiano, através do fortalecimento da acreditação e da internacionalização, vem se tornando um mercado educacional atrativo aos investidores externos, como os grandes grupos privados de ES que adquirem diversas IES com o discurso de melhorar os índices de acesso, quando a intenção primária é a obtenção de lucro pela venda de serviços educacionais, nem sempre de qualidade. Este processo tem sido também estimulado pela melhora no desempenho econômico e a superação das crises de violência política que marcaram o país nas últimas décadas.

Palavras-chave: Educação Superior na Colômbia; Expansão, Acreditação e Internacionalização;

Abstract

This study aims to investigate the process of expansion and internationalization of the current ES in Colombia and its relations with the accreditation. The study of the questioning of recent discussions on the amendment of Law No. 30 of 1992 governing the ES in the country in order to allow the legal operation of private institutions for profit, currently prohibited by law. To understand the Colombian case we present the context of the expansion of higher education in Latin America as it did from the 1970s, influenced by the social, cultural and economic changes in the region. We find that the growth of peak occurred from the 2000s, when ES systems Latin Americans were pressured by the competitive context of the globalization phenomenon and followed the global trend of neoliberal reforms, marked by an expansion of supply based on diversification HEI. This phenomenon has raised concern about the pursuit of quality, causing many countries to develop policies for the evaluation and accreditation of ES systems. Be noted that even with the increasing globalization and internationalization of educational processes, the assessment is no longer considered only at the local level, to assume a leading role in the ES internationalization agenda. The empirical research data with the Colombian system revealed that the growth of ES in this country occurred mainly by the private sector (non-profit) accompanied by the diversification of type of HEI, especially technical and technological. The accreditation system is one of the most experienced in Latin America, being established in 1992, and this is driving, in recent years, the internationalization of actions in all HEIs, especially the use of specific indicators in their assessment tools and globalization of own shares, such as participation in ARCU-SOUTH System in RIACES and INQAAHE. We conclude that the Colombian SES, through strengthening of accreditation and internationalization, has become an attractive education market to foreign investors, such as large private groups ES acquire several IES with the speech to improve access rates when the primary intention is to make a profit from the sale of educational services, not always quality. This process has also been encouraged by the improvement in economic performance and overcoming the crisis of political violence that marked the country in recent decades.

Keywords: Higher Education in Colombia; Expansion, Accreditation and Internationalization

Resumen

Este estudio tiene como objetivo investigar el proceso de expansión e internacionalización de las ES actuales en Colombia y sus relaciones con la acreditación. El estudio de las preguntas de los recientes debates sobre la modificación de la Ley No. 30 de 1992 que regula la ES en el país con el fin de permitir el funcionamiento legal de las instituciones privadas con fines de lucro, actualmente prohibido por la ley. Para entender el caso colombiano se presenta el contexto de la expansión de la educación superior en América Latina como lo hizo desde la década de 1970, influido por los cambios sociales, culturales y económicos de la región. Nos encontramos con que el crecimiento de pico ocurrió a partir de la década de 2000, cuando ES sistemas latinoamericanos fueron presionados por el contexto competitivo del fenómeno de la globalización y siguió la tendencia mundial de las reformas neoliberales, marcados por una expansión de la oferta basada en la diversificación IES. Este fenómeno ha aumentado la preocupación acerca de la búsqueda de la calidad, haciendo que muchos países a desarrollar políticas para la evaluación y acreditación de sistemas de ES. Señala incluso, que con el aumento de la globalización y la internacionalización de los procesos educativos, la evaluación ya no se considera sólo a nivel local, para asumir un papel de liderazgo en la agenda de internacionalización de la ES. Los datos de la investigación empírica del sistema colombiano reveló que el crecimiento de la ES en este país se produjo principalmente por el sector privado (sin fines de lucro), acompañado por la diversificación de los tipos de instituciones de educación superior, sobre todo técnica y tecnológica. El sistema de acreditación es uno de los más experimentados en América Latina, que se estableció en 1992, y esto está impulsando en los últimos años, la internacionalización de las acciones en todas las IES, especialmente el uso de indicadores específicos en sus instrumentos de evaluación y la globalización de acciones propias, como la participación en ARCU-SUR Sistema de RIACES y INQAAHE. Llegamos a la conclusión de que el SES colombiano, a través del fortalecimiento de la acreditación y la internacionalización, se ha convertido en un mercado de la educación atractiva para los inversionistas extranjeros, como los grandes grupos privados ES adquirir varios IES con el discurso para mejorar las tasas de acceso cuando la intención principal es obtener un beneficio de la venta de servicios educativos, no siempre de calidad. Este proceso también ha sido alentado por la mejora en el desempeño económico y la superación de la crisis de violencia política que caracterizó al país en las últimas décadas.

Palabras clave: Educación Superior en Colombia; Expansión, Acreditación e Internacionalización

Lista de Quadros

Quadro 1: *Timing* da expansão, segundo Sampaio e Klein (1994)

Quadro 2. Classificação dos Sistemas de Educação Superior - Unesco 2007

Quadro 3. Reclassificação dos Sistemas de Educação Superior

Quadro 4. Classificação dos Sistemas de Educação Superior pelo tamanho das IES

Quadro 5. Grupos Econômicos que atuam na ES na América Latina

Quadro 6. Comparação do custo anual para o estudante em Universidades Espanholas - valores em EUROS/Dólar - Cursos Presenciais

Quadro 7. Comparação do custo (mensalidade) anual para o estudante em Universidades Latino-Americanas - valores em dólar. Cursos Presenciais

Quadro 8. Metas e Ações da ES vinculadas à Avaliação - Planos de 1992 a 2015

Quadro 9. Rede de Agências Nacionais de Acreditação - RANA - que participam do ARCU-SUL

Quadro 10. Principais Redes Internacionais de Acreditação da ES na América Latina e Caribe

Quadro 11. Estratégias de Internacionalização das IES com base nas visões da UNESCO e OMC

Quadro 12. Relação de Dimensões presentes nos Instrumentos de Acreditação (CNA): 2006 e 2015.

Quadro 13. Indicadores para avaliar o grau de internacionalização das IES colombianas

Quadro 14. Os cinco mitos da internacionalização da ES

Quadro 15. Países participantes do PEC- PG 2013

Quadro 16. Distribuição de Bolsas PEC-PG Edital 62/2013 - Doutorado

Quadro 17 Áreas e IES

Quadro 18. Síntese das fases do processo de Avaliação de IES com fins de Acreditação

Quadro 19. IES com acreditação voluntária mediante resolução do Ministério da Educação Nacional (MEN)

Quadro 20. Distribuição de Cursos Acreditados pelo Sistema ARCU-SUL - 2015

Lista de Tabelas

Tabela 1. Evolução de matrículas na ES - América Latina 1970 a 2010

Tabela 2. Evolução do número de matrículas em países selecionados - 1970 a 2010

Tabela 3. Taxa bruta de matrícula na ES - Países da América Latina entre 2000 e 2011.

Tabela 4. Expansão da proporção de matrículas - público x privado países selecionados - 1970 a 2010 (%)

Tabela 5. Número de cursos Acreditados pelo Sistema Arcu-Sul - 2014

Tabela 6. Estudantes estrangeiros por país de origem, matriculados em IES de países da OCDE e associados - 2008

Tabela 7. Proporção de estudantes no exterior - 2012

Tabela 8. Dados do Banco Mundial e OCDE sobre o domínio do idioma inglês - 2011.

Tabela 9. Total de matrículas - Educação Básica (Primária, Secundária e Ensino Média) 2002-2012

Tabela 10. Taxa de cobertura por nível de ensino - 2004 a 2012

Tabela 11. Distribuição de IES por caráter acadêmico - 2000 a 2012

Tabela 12. Instituições de Educação Superior - Colômbia 2012

Tabela 13. Matrículas Público e Privado - 2004 a 2012

Tabela 14. Número de alunos e a taxa de cobertura na ES colombiana - 1970 a 2013

Tabela 15. Municípios colombianos que oferecem ES

Tabela 16. Oferta de Cursos

Tabela 17. Distribuição de Programas por categoria administrativa e nível de formação - 2011

Tabela 18. Matrículas por tipo de IES

Tabela 19. Matrículas nas IES T&T - Relação Público x Privado e SENA e Variação %

Tabela 20. Taxa de absorção por tipo de IES - 2002 a 2011

Tabela 21. Subsídio do Estado por estudante - 2011

Tabela 22. Gasto público com a ES e contribuição do Governo às IES públicas

Tabela 23. Evolução do investimento público e privado na ES por % PIB

Tabela 24. Valores médios de arrecadação com matrículas - junho de 2014. valores em pesos

Tabela 25. Evolução da distribuição do gasto público

Tabela 26. Estudantes avaliados pelo exame: SABER 11

Tabela 27. Distribuição percentual de estudantes avaliados - por setor e zona (2 semestre)

Tabela 28. Pontuação média no SABER 11 - por setor e área de conhecimento.

Tabela 29. Número de estudantes que ingressaram na ES - por % do resultado no SABER 11

Tabela 30. Estudantes beneficiários de empréstimo estudantil e % de beneficiários nos estratos 1 e 2

Tabela 31. Percentual de cobertura na ES por quintil de ingresso

Tabela 32. Distribuição percentual por quintil de ingresso na ES. Países selecionados - 2009.

Tabela 33. Distribuição de Programas da Pós Graduação - 2012

Tabela 34. Distribuição de matrículas - por nível de formação

Tabela 35. Proporção de estudantes na Pós-Graduação em Universidades selecionadas - 2012.

Tabela 36. Docentes por titulação

Tabela 37. Percentual de Docentes por titulação

Tabela 38. Estudantes avaliados pelo Exame: SABER PRO

Tabela 39. Número de Programas com Registro Qualificado - por nível de formação - 2011

Tabela 40. Número de Programas ofertados e Número de Programas com Registro Qualificado - por nível de formação - 2011.

Tabela 41. Número de IES e número de Acreditações - 2014

Tabela 42. Evolução de programas avaliados e acreditados.

Tabela 43. Distribuição de Programas Acreditados por Área do Conhecimento - 2014

Tabela 44. Número de Programas Acreditados por Categoria Administrativa - 2014

Tabela 45. Número de Docentes e Estudantes- entrada e saída

Tabela 46. Docentes estrangeiros na Colômbia segundo o país de procedência - 2009 a 2012

Tabela 47. Docentes Colombianos no exterior, segundo o país de destino - 2009 a 2012.

Tabela 48. Estudantes Colombianos no exterior, segundo o país de destino - 2009 a 2012.

Tabela 49. Estudantes estrangeiros na Colômbia, segundo o país de origem - 2009 a 2012.

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Expansão de matrículas da ES entre 1970 e 2010

Gráfico 2. Taxa de participação na ES do quintil mais rico- 2009.

Gráfico 3. Taxa de participação do quintil mais pobre em ES - 2009.

Gráfico 4. Nível de ingresso per capita

Gráfico 5. Valores das anuidades em IES com fins lucrativos e IES sem fins lucrativos.

Gráfico 6. Distribuição de Instituições de Educação Superior na Colômbia por organização acadêmica - 2000 a 2012

Gráfico 7 Distribuição de matrículas entre 2004 e 2012 por categoria administrativa

Gráfico 8. Distribuição de matrículas por organização acadêmica - 2004 a 2012.

Gráfico 9. Transferências às IES e ao ICETEX

Gráfico 10. Percentual de ingresso na ES por faixa salarial

Gráfico 11. Evolução no número de matrículas nos Programas de Mestrado e Doutorado entre 2004 e 2012

Gráfico 12. Distribuição de Docentes por titulação

Gráfico 13. Distribuição percentual de estudantes colombianos em outros países - 2010

Lista de Figuras

Figura 1. Níveis de Internacionalização

Figura 2. Relações Internacionais do CNA

Figura 3. Representação da distribuição de recursos.

Figura 4. Etapas educativas da população entre 15 e 24 anos na Colômbia

Lista de abreviaturas e siglas

ANA	Agência Nacional de Acreditação
AGCS/GATS	Acordo Geral de Comércio de Serviços/General Agreement on Trade in Services
AGTC/GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio/General Agreement on Tariffs and Trade
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANEAES	Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (Paraguai)
ASIIN	Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften der Informatik der Naturwissenschaften und der Mathematik
AUGM	Associação de Universidades Grupo Montevideu
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEAPIES	Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (Venezuela)
CMC	Conselho Mercado Comum
CNA	Comissão Nacional de Acreditação (Bolívia)
CNA	Consejo Nacional de Acreditación (Colômbia)
CNACU	Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONACES	Comissão Nacional Intersectorial de Asseguramento da Qualidade
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CRC-ES	Comissão Regional Coordenadora da Educação Superior
CSUCA	Conselho Superior Universitário Centro-Americano
DIAN	Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ES	Educação Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATs	General Agreement on Trade and Services
ICFES	Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos no Exterior
IES	Instituição de Ensino Superior
Iesalc	Instituto de Educação Superior da América Latina e Caribe
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísito

	Teixeira
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
MARCA	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional de Cursos Acreditados
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MEXA	Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos países do Mercosul, Bolívia e Chile
MEN	Ministério da Educação (Colômbia)
MSCHE	Middle States Commission on Higher Education
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos para Educação, Ciência e Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
OCQAS	Ontario College Quality Assurance Service (OCQAS)
PEC-PG	Programa Estudantes - Convênio de Pós-Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education
RANA	Reunião/Rede de Agências Nacionais de Acreditação
RIACES	Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
RME	Reunião dos Ministros de Educação
SACES	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
SNA	Sistema Nacional de Acreditação
SNIES	Sistema Nacional de Información de Educación Superior
SNP	Serviço Nacional de Provas
Sistema ARCU-SUL	Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA.....	25
1.1 Diversificação dos Sistemas de Educação Superior na América Latina	32
1.2. Os setores Público (Estatual e não-Estatual) e o Privado.....	35
1.2.1 Setor Público, Setor Privado Sem fins Lucrativos e Setor Privado com fins Lucrativos - uma análise dos valores pagos pelos estudantes	45
CAPÍTULO 2. AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA	52
2.1. Avaliação da Educação Superior no contexto do MERCOSUL	54
2.2 O Sistema ARCU-SUL	63
2.3 Redes Internacionais de Acreditação da Educação Superior na América Latina	70
2.4 Avaliação, Acreditação e Regulação da Educação Superior	74
CAPÍTULO 3 - A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	79
3.1. Mobilidade Acadêmica.....	88
3.2. A mistificação da Internacionalização da ES e seus Desafios.....	94
CAPÍTULO 4. ASPECTOS GEOGRÁFICOS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DA COLÔMBIA	99
4.1 O Sistema Educativo	116
CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COLÔMBIA: EXPANSÃO, AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E E INTERNACIONALIZAÇÃO.....	121
5.1. Expansão e Diversificação de Instituições de Educação Superior	124
5.1.1 Financiamento da Educação Superior	135
5.1.2 Formas de Acesso à Educação Superior	141
5.1.3 Financiamento Estudantil	145
5.1.4 A Pós-Graduação	148
5.2. O Sistema de Avaliação da Educação Superior na Colômbia	157
5.2.1 Avaliação da ES para fins de Regulação: Registro qualificado	158
5.2.2 Avaliação da ES para fins de Acreditação: Acreditação de Alta Qualidade	162
5.3. Internacionalização da Educação Superior na Colômbia.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICES	209
ANEXOS.....	215

INTRODUÇÃO

A expansão da Educação Superior (ES) na América Latina foi e vem sendo marcada pela diferenciação de instituições. Pode-se dizer que os sistemas passam a incorporar instituições que se diferenciam tanto pela organização acadêmica (universidades e instituições não-universitárias) quanto pela natureza jurídica - públicas e privadas (sem fins lucrativos e com fins lucrativos).

No entanto, para compreender essa estrutura diversificada e complexa de IES, precisamos melhor contextualizar as mudanças ocorridas, ou seja, será preciso analisar o cenário em que foram formuladas as políticas para a ES e que, de certa forma, marcaram o início da expansão dos sistemas desse nível de ensino.

Para Klein e Sampaio (1994), ocorreu uma coincidência cronológica no *timing* da expansão da América Latina. De acordo com as autoras, apenas a Argentina destoa dos demais países considerados no estudo, pois sua expansão se deu já no primeiro período do Peronismo (entre 1946 e 1952) e com predomínio total do setor público, visto que o setor privado naquela época era inexistente. Já para Colômbia, Brasil, México e Chile, a expansão da ES começa a ocorrer no final da década de 1960 e início da década de 1970.

De maneira geral, podemos dizer que o momento de maior expansão da Educação Superior na América Latina ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, com um incremento do número de IES da ordem de 212% para o Brasil, 100% para a Argentina, 55% para o Chile, 257% para a Colômbia e 565% para o México.

Entre 1980 e 1990, período marcado pelas transições políticas democráticas e crise econômica, o crescimento não foi tão expressivo. Por exemplo, no México a expansão ficou em 37%; na Argentina, 95%; no Brasil, 17%; no Chile 109% e, na Colômbia, 55%. O mesmo podemos dizer da expansão entre 1990 e 2000: Argentina com 64%, Brasil 77%, o Chile 82%, a Colômbia 98% e o México 54%. Assim, entre as décadas de 1990 e 2000, período de predomínio das políticas neoliberais, nenhum desses países ultrapassou a marca de 100% de aumento nas matrículas de ES. Por outro lado, já nos anos 2000, ou melhor, entre as décadas de 2000 e 2010, a expansão foi mais acentuada e ultrapassou a marca de 100%. No Brasil, por exemplo, o incremento de matrículas na ES, entre 2000 e 2010, foi de 130%; na Colômbia, 77% e, no Chile, 99%.

De toda forma, o que se vê é que a expansão, em termos de matrículas, deu-se mais fortemente entre as décadas de 1970 e 1980. Nas décadas seguintes, os sistemas foram marcados pela quase estabilidade, não ultrapassando 100% de crescimento entre uma década e outra. Evidentemente, se considerarmos os extremos, ou seja, uma comparação entre 1970 e 2010, as marcas ultrapassam 1000%: no caso do Brasil a expansão chegou a 1382%, na Colômbia, 1857%. Assim, em 40 anos, o sistema passou de pouco menos de 86 mil matrículas para quase 2 milhões. No Brasil, foi ainda mais marcante: de menos de 500 mil para 6,5 milhões. As forças históricas que tencionam a história do continente em seu conjunto, oriundas das pressões políticas e econômicas externas, e as singularidades da trajetória histórica de cada país explicam a complexidade deste processo de expansão diversificada.

O crescimento e a diversificação de IES na América Latina levou à preocupação com a busca de qualidade na ES e vem-se tornando um imperativo desde a década de 1990. A opção de muitos países em desenhar políticas, leis e decretos educacionais que favorecessem direta ou indiretamente a atuação do setor privado para responder às novas demandas em ES, como a criação de diversos tipos de instituições universitárias e não universitárias, acabou por gerar, entre outras situações, questionamentos sobre a legitimidade e qualidade da oferta educacional. (PIRES e LEMAITRE, 2008).

Billing (2004) destaca que, em muitos países, as recomendações sobre a avaliação da ES são formuladas como condição necessária para o planejamento e reformas educacionais, de maneira a obter informações que sirvam de parâmetros para a comparação com outras realidades. Desta forma, Verhine e Freitas (2012) apontam que a avaliação/acreditação é tema central nas preocupações dos responsáveis pela ES, sobretudo a partir da década de 1990, quando a expansão, a diversidade, a mobilidade estudantil e os intercâmbios internacionais tornaram a busca pela qualidade uma preocupação crescente.

Dias Sobrinho (2005) aponta que, para os governos, é por meio de processos de acreditação que se torna possível controlar ou assegurar a qualidade e certificar-se de que uma instituição ou seus cursos apresentam padrões de qualidade considerados aceitáveis. Aponta, ainda, que com a globalização surgiu a necessidade de criação de sistemas supranacionais de acreditação. Na América Latina, podemos citar como exemplo de sistema supranacional o ARCU-SUL, criado no âmbito do MERCOSUL Educacional.

Para Verhine e Freitas (2012) não há como compreender as transformações da educação, no âmbito da globalização e da internacionalização da Educação Superior, sem considerar as práticas de avaliação. Os governos vêm atribuindo à avaliação um papel importante na reforma dos sistemas educativos em que ela é vista como um instrumento de legitimidade de poder e com potencialidades para organizar orientar as reformas em educação.

Diante de um mercado educacional globalizado, a Colômbia é um dos únicos países da América Latina, talvez o único, que ainda não abriu possibilidade legal para que se criem IES com fins lucrativos. O Sistema de ES na Colômbia é composto por IES públicas e privadas sem fins lucrativos. Contudo, em 2011, o governo colombiano apresentou uma proposta de alteração na Legislação, mais precisamente na Lei nº 30 de 1992, que regulamenta a Educação Superior no país. Dentre as mudanças propostas havia a interpretação sobre a possibilidade de entrada no sistema de IES com fins lucrativos e maior abertura para obtenção de recursos de fundos privados.

Esta informação foi o suficiente para despertar o interesse em estudar este Sistema de ES, juntamente com a visibilidade que este país vem obtendo recentemente em função de suas atuações no campo da Educação Superior. Podemos destacar, por exemplo, a participação ativa nas atividades do Mercosul Educacional, por meio do Sistema ARCU-SUL; a consolidação do seu sistema de acreditação (vigente desde 1992); além disso, em 2012, passou a ser um dos dois representantes da América Latina com a agência de acreditação vinculada à International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education - INQAAHE, além de ser membro fundador da RIACES. Destaca-se, também, que todas as universidades públicas apresentam setores específicos ou escritórios de internacionalização, sendo estes criados por indução das políticas de acreditação, uma vez que o CNA incluiu indicadores sobre o tema em seus instrumentos de avaliação de IES e cursos.

Podemos destacar, também, o expressivo número de estudantes colombianos no Brasil, especialmente em nível de pós-graduação. Dados recentes mostram que no PEC-PG de 2013, das 140 bolsas para cursar Doutorado no Brasil, 47 foram destinadas aos estudantes colombianos, ou seja, 33% do total e 54% do total destinado à América Latina.

Diante destas informações, o que verificamos, no entanto, foi a quase inexistência de estudos, no Brasil, sobre a Educação na Colômbia e, mais precisamente, sobre a Educação Superior, Avaliação/Acreditação e Internacionalização da ES neste país. Pelo

levantamento bibliográfico realizado, podemos afirmar que não existem estudos sobre essa temática no Brasil.¹

Assim, devido à singularidade do caso colombiano diante de um processo que avança em toda América Latina, a grande pergunta desta tese poderia ser assim formulada: até quando a Colômbia vai manter essa postura de não permitir a entrada de IES com fins lucrativos? E, parafraseando Leite e Genro (2012): *QUO VADIS* Sistema de Educação Superior colombiano? Ou seja, para onde caminha Sistema Educação Superior Colombiano?

Em linhas gerais, pode-se dizer que o modelo de expansão da ES na Colômbia não difere totalmente da forma de expansão adotada por outros países da América Latina. Ou seja, o crescimento do setor privado é que tem elevado os índices de acesso à ES, embora o "privado" do Sistema de Educação Superior na Colômbia seja sem fins lucrativos.

Temos como pressuposto que o governo colombiano tem buscado alternativas ou estratégias no próprio sistema de ES para induzir a mudança. Ou seja, abrir a possibilidade de ingresso de IES com fins lucrativos e também atrair IES estrangeiras. Além disso, o estímulo para a entrada de capital privado nas IES públicas, como já ocorre, uma vez que as IES têm autonomia para buscar recursos em complemento aos repasses do Estado. Cabe considerar, ainda, que no país já existem IES que se dizem parceiras de grandes grupos internacionais ligados à Educação Superior. Assim, as IES privadas mercantis já estão presentes no sistema de ES colombiano, porém não estão regulamentadas, ou seja, falta uma legislação que permita o seu funcionamento. Desta forma, a saída encontrada foi dizer que são IES parceiras, quando na verdade a IES colombiana já foi "comprada" pelo grupo internacional.

Nossas hipóteses foram construídas com base na bibliografia referente ao tema e também considerando as orientações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), prevalecendo, assim, ações e políticas voltadas para a expansão, privatização, avaliação/acreditação e internacionalização da ES na América Latina. Assim, estabelecemos as seguintes hipóteses:

a) O baixo acesso à ES na Colômbia está relacionado ao custo dos cursos superiores. A maioria da população não tem condições financeiras para ingressar no sistema. A abertura

¹ Ver Apêndice 1 - Lista de teses de doutorado defendidas no Brasil sobre a Colômbia.

do mercado para IES com fins lucrativos geraria um aumento no acesso, pois seus cursos são de baixo custo, o que levaria a uma massificação na ES.

b) O crescimento constante do PIB e a melhoria da condição socioeconômica da população levaria ao aumento do interesse de grupos privados da ES a adentrar no sistema.

c) Uma das estratégias adotadas pelo governo colombiano para mudança no sistema de ES está relacionada à acreditação internacional de cursos e IES. Isso torna seu sistema mais atraente para investimentos internos e externos de capital privado, uma vez que grandes grupos privados de ES comprem pequenas IES com cursos credenciados e/ou acreditados.

A partir disso, definiram-se os objetivos geral e específicos da presente tese, a saber:

Objetivo geral: Relacionar as ações de acreditação e internacionalização da ES na Colômbia com as discussões acerca da mudança da Lei nº 30 de 1992, para permitir o funcionamento legal de IES privadas com fins lucrativos e a entrada de capital privado nas IES públicas do SES da Colômbia.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o sistema de Educação Superior da Colômbia;
- Conhecer o contexto de expansão das IES e matrículas do SES colombiano;
- Identificar as ações de internacionalização e estabelecer relação com a acreditação;
- Relacionar o crescimento e a estabilidade econômica com a possibilidade de abertura do SES para o setor privado com fins lucrativos;

As análises desta pesquisa contemplam aspectos quantitativos e qualitativos relativos à investigação do Sistema de Educação Superior Colombiano.

Com relação aos aspectos quantitativos foram analisados dados sobre a expansão, a acreditação e a internacionalização da ES. Para a análise da primeira categoria, os dados foram obtidos junto ao Sistema Nacional de Informação da Educação Superior - SNIES, através de amplas planilhas que foram compiladas e retratadas na forma de tabelas, gráficos e quadros de elaboração própria, abarcando a evolução no número e tipologia de IES; matrículas na graduação e na pós-graduação; formas de acesso à ES e o

financiamento da ES e estudantil. Para a segunda categoria, as informações sobre a acreditação de alta qualidade foram obtidas junto ao banco de dados do Conselho Nacional de Acreditação – CNA – e os dados sobre o registro qualificado (avaliação para fins de regulação) foram obtidos através de consulta na página da Comissão Nacional Intersetorial de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior - CONACES. As informações acerca dos processos de internacionalização foram obtidas no SNIES e também nos relatórios anuais do ICETEX. Destaca-se que, em algumas situações, as informações não eram suficientes, de forma a recorrermos às bases da OCDE e do BM. Além do levantamento quantitativo, a pesquisa se valeu da análise documental, especialmente a legislação sobre o tema, os instrumentos de avaliação utilizados pelo CNA e os relatórios do ICETEX. Desta forma, o estudo se caracteriza, do ponto de vista metodológico, como estudo de caso, pois um estudo de caso pode ser utilizado para testar hipóteses como, por exemplo, para testar a falseabilidade de teorias, pode ser estatístico, quando traz um conjunto de dados quantitativamente coletados e relacionados; ou, ainda, pode ser relato de pesquisa institucional. Num estudo de caso as descrições são complexas e holísticas de uma realidade, que envolvem um grande conjunto de dados.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Assim, adotamos o estudo de caso como método de pesquisa, pois abordaremos para a análise, um único sistema de ES: o da Colômbia. Contudo, evidentemente o estudo de caso vem acompanhado de pesquisa bibliográfica acerca das temáticas de expansão, acreditação e internacionalização da ES na América Latina.

Diante disso, a presente tese está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, discutimos a expansão da Educação Superior na América Latina, abordando o contexto em que ocorreu a maior expansão na região; a diversificação de instituições de Educação Superior; os setores público e privado (sem fins lucrativos e com fins lucrativos) e o recente fenômeno da mercantilização.

No segundo capítulo, abordamos as questões sobre a avaliação e a acreditação da ES na América Latina, especialmente no contexto do MERCOSUL. Para tanto, discutimos o Sistema ARCU-SUL, a criação e o papel das Redes Internacionais para a Acreditação da

ES na América Latina. Neste capítulo, para além da caracterização dos sistemas adotados, foi preciso considerar os conceitos. Neste sentido, a discussão abarca as definições utilizadas para a avaliação, a acreditação e a regulação da ES, bem como a vinculação entre estes termos.

Uma vez discutidos os aspectos sobre a expansão e a avaliação da ES, entramos no cenário da internacionalização. Este capítulo tem como objetivo discutir os conceitos, as finalidades e os desafios da internacionalização da ES. Partimos da conceituação, pois não há consenso sobre uma única definição. De acordo com a literatura, este tema abarca uma complexa e diversa forma de abordagem, tanto do ponto de vista conceitual quanto dos seus usos, além de trazer muitos elementos tidos como fundamentais para o seu entendimento, sendo que dentre estes aspectos elegemos a mobilidade estudantil como base de discussão.

No quarto capítulo, apresentamos os aspectos geográficos, políticos, econômicos e sociais relativos à Colômbia, sobretudo do ponto visto histórico. São abordadas as principais fases de desenvolvimento do país, especialmente até a promulgação da Constituição em 1991 e seus desdobramentos até a contemporaneidade. Nosso objetivo é romper alguns estigmas que marcam a imagem do país e revelar a rica complexidade que marca a trajetória da nação colombiana a partir da apresentação de como se forjaram historicamente suas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, em meio a intensas lutas e conflitos para a consolidação de um Estado democrático e social de direito. Na sequência, apresentamos uma discussão sobre o sistema educacional colombiano como um todo, e o lugar que ele ocupa nos projetos societários em curso no país.

O quinto capítulo é dedicado à Educação Superior na Colômbia, apresentando dados que caracterizam o sistema de ES do país, incluindo aspectos de expansão (relação público x privado), avaliação e internacionalização. Assim, este capítulo perpassa questões de acesso, permanência, financiamento, avaliação e internacionalização da ES na Colômbia.

Por fim, nas considerações finais apresentamos as relações entre o papel do Estado na expansão da ES na Colômbia e sua vinculação com as ações de avaliação e internacionalização visando à possibilidade de abertura da ES ao setor privado mercantil.

CAPÍTULO 1. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina a expansão da Educação Superior (ES) pode ser caracterizada pela diferenciação de instituições. Em linhas gerais, podemos dizer que os sistemas passam a incorporar IES que se distinguem pela organização acadêmica (universidades e instituições não-universitárias) e pela natureza jurídica - públicas e privadas (sem fins lucrativos e com fins lucrativos). A compreensão desta estrutura complexa e diversificada passa pela contextualização das mudanças ocorridas ao longo do tempo, especialmente nas últimas décadas. Ou seja, torna-se necessário analisar o cenário em que foram formuladas as políticas para a ES e que, de certa forma, marcaram o início da expansão dos sistemas de ES.

Para Klein e Sampaio (1994), ocorreu uma coincidência cronológica no *timing* da expansão da América Latina, conforme demonstrado no Quadro 1. De acordo com as autoras, apenas a Argentina destoa dos demais países considerados no estudo, pois sua expansão se deu já no primeiro período do Peronismo (entre 1946 e 1952) e com predomínio total do setor público, visto que o setor privado, naquela época, era inexistente. Já para Colômbia, Brasil, México e Chile, a expansão da ES começa a ocorrer no final da década de 1960 e início dos anos 1970.

Quadro 1: <i>Timing</i> da expansão segundo Klein e Sampaio (1994)		
País	Timing da expansão	Setor público/privado
Colômbia	Década de 1970	Coexistem. Setor privado (sem fins lucrativos) com maior prestígio.
Argentina	1944-1955	Predomínio do setor público, setor privado inexistente.
México	Década de 1970	Setor público numericamente dominante; setor privado com prestígio em ascensão
Brasil	Final dos anos 1960 e início dos anos 1970	Predomínio do setor privado, setor público de maior prestígio.
Chile	1969-1974 e 1980-1989	Coexistência público- privado. Predomínio quantitativo recente do setor privado.

Fonte: Klein e Sampaio (1994). Modificado pela autora.

Para Trindade (2002), em 1950, o acesso à ES era altamente elitista, uma vez que a proporção de estudantes não ultrapassava 2%, ou seja, apenas 266 mil matrículas para o conjunto de toda América Latina. Em 1960, esta proporção chegou a 6%, representando cerca 1.500.000 alunos. Para o autor, o início da massificação vai ocorrer entre os anos de 1980 e 1990, quando a proporção de matriculados na ES chega a 13,5% e 16,6%. O número total de alunos passa para 4.622.364 em 1980 e para 6.703.442 em 1990.

Contudo, os dados apresentados na Tabela 1 contrariam a afirmação de Trindade (2002), pois o que se observa é que a maior evolução percentual de matrículas ocorre, de fato, entre as décadas 1970 e 1980, quando a variação percentual atinge 180%; entre 1980 e 1990, a variação fica apenas em 45%. É evidente que os números aumentaram, mas, em termos de evolução percentual entre uma década e outra, o que temos é o maior crescimento entre 1970 e 1980. Entre os anos 1990 e 2000, o progresso foi de 68% e, entre 2000 e 2010, a variação percentual foi de 58%.

Tabela 1. Evolução de matrículas na ES - América Latina 1970 a 2010		
Ano	Matrículas	Variação % entre as décadas
1970	1.646.308	----
1980	4.622.364	180%
1990	6.703.442	45%
2000	11.269.127	68%
2010	17.757.000	58%

Fonte: Unesco, *Compendio Mundial de la Educación 2010*. Elaboração da autora

Estas matrículas se referem ao conjunto da América Latina. Contudo, para melhor entender esse crescimento, é importante considerar os dados de alguns países isoladamente. Neste sentido, apresentamos na Tabela 2 o aumento de matrículas entre 1970 e 2010 para os 5 países da América Latina mais representativos em termos do número de estudantes.

Tabela 2. Evolução do número de matrículas em países selecionados - 1970 a 2010					
País	1970	1980	1990	2000	2010
Argentina	274.634	550.556	1.077.212	1.767.000	---
Brasil	430.473	1.345.000	1.570.860	2.781.000	6.379.299
Chile	76.979	118.978	249.482	452.000	900.386
Colômbia	85.560	306.269	474.787	943.000	1.674.420
México	118.011	785.419	1.078.190	1.663.000	---

Fonte: Unesco, *Compendio Mundial de la Educación 2010*. As informações referentes ao Brasil foram

obtidas nos Censos da Educação (INEP). Sobre a Colômbia os dados foram coletados junto ao MEN. Elaboração da autora.

Gráfico 1. Expansão de matrículas da ES entre 1970 e 2010.

De maneira geral, podemos dizer que o momento de maior expansão foi, de fato, nas décadas de 1970 e 1980, com um incremento de 212% para o Brasil, 100% para a Argentina, 55% para o Chile, 257% para a Colômbia e 565% para o México.

Entre 1980 e 1990, o crescimento não foi tão representativo. No México, por exemplo, a expansão ficou em 37%; na Argentina, 95%; no Brasil, 17%; no Chile, 109% e, na Colômbia, 55%. O mesmo se pode dizer da expansão entre 1990 e 2000: Argentina com 64%; Brasil, 77%; Chile, 82%; Colômbia, 98% e México, 54%. Assim, entre as décadas de 1990 e 2000, nenhum desses países ultrapassou 100% de aumento nas matrículas em ES. Por outro lado, já nos anos 2000, ou melhor, entre as décadas de 2000 e 2010, a expansão foi mais acentuada: no Brasil, o incremento foi de 130%; na Colômbia, 77% e, no Chile, 99%.

De toda forma, o que se vê é que a expansão, em termos de matrículas, deu-se mais fortemente entre as décadas de 1970 e 1980. Nas décadas seguintes, os sistemas foram marcados pela quase estabilidade, não ultrapassando 100% de crescimento entre uma década e outra. Evidentemente, se considerarmos a comparação entre 1970 e 2010, as

marcas ultrapassam 1000%. No caso do Brasil, a expansão chegou a 1382% e, na Colômbia, 1857%. Assim, em 40 anos, um sistema passou de pouco menos de 86 mil matrículas para quase 2 milhões. No Brasil, foi ainda mais marcante: de menos de 500 mil para quase 6,4 milhões. Contudo, esses dados apenas revelam o quantitativo de matrículas e não as taxas de cobertura.

De acordo com os dados da CEPAL, a taxa bruta de matrícula na América Latina varia de países com taxas acima de 50% a países com 10%.

Tabela 3. Taxa bruta de matrícula na ES - Países da América Latina entre 2000 e 2011.				
País/Ano	2000	2007	2010	2011
Argentina	53,1%	54%	74,8%	--
Brasil*	12,3%	24,1%	26,7%*	27,8%
Chile	37,2%	52,1%	65,9%	70,5%
Colômbia	23,9%	33,0%	39,0%	42,7%
México	19,3%	24,4%	26,7%	27,7%

Fonte: CEPAL. *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*, 2012. * Brasil a fonte foi o Censo da Educação Superior- INEP; utilizamos a taxa de 2009

Os níveis de massificação da Educação Superior, medidos pela taxa bruta de matrícula, não necessariamente implicam uma maior cobertura de inclusão dos grupos mais pobres da população. O índice 20/20² (Gráfico 2) mostrou que, em 2009, Honduras, Uruguai e Brasil foram os países mais desiguais no que diz respeito às oportunidades de acesso à ES, com índices de 23,2, 20,5 e 19,7, respectivamente. Em Honduras, por exemplo, a população do quintil de ingresso mais rico tem 23,2 vezes mais possibilidade de estudar em uma IES do que as pessoas pertencentes ao quintil de menor ingresso. Já Venezuela, Equador e Panamá aparecem como os países mais igualitários, sendo que a cobertura na ES alcançada pelo grupo de maior ingresso (mais ricos) supera apenas em 3 vezes a possibilidade de acesso do grupo mais pobre

² O índice 20/20 mede a razão existente entre o quintil (20% da população) com maiores ingressos e o quintil com menores ingressos. A relação entre o percentual do ingresso captado para os 20% mais ricos e o percentual captado para os 20% mais pobres (índice 20/20).

Gráfico 2. Taxa de participação na ES do quintil mais rico - 2009. Fonte: CEPAL. *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*, 2010. Elaboração da autora.

A participação na ES do quintil mais pobre da população (Gráfico 3) apresenta variações na América Latina entre 27% e 2%, o que reflete a desigualdade de acesso à ES quando se considera a renda. Os países com maior participação de pessoas provenientes de camadas menos favorecidas economicamente são Equador, Chile Argentina e Venezuela. No outro extremo, ou seja, países em que a participação na ES desta população é menor, são encontrados em Honduras, Uruguai, Peru e Brasil.

Gráfico 3. Taxa de participação do quintil mais pobre em ES - 2009.

Fonte: CEPAL. *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*, 2010. Elaboração da autora

O Gráfico 4, por sua vez, traz o nível de ingresso *per capita* expresso em paridade do poder de compra e a taxa bruta de escolarização superior.

Gráfico 4. Nível de ingresso *per capita*.

Fonte: Extraído de Brunner e Rocio Ferrada (2011): "*Nível de ingreso per cápita expresado en paridad de poder de compra y tasa de participación como tasa bruta de escolarización superior*".

Os dados mostram que não há uma relação linear entre o nível de desenvolvimento dos países e o grau de massificação do seu sistema de ES. Contudo, conforme Brunner e Rocío Ferrada (2011), uma tendência parece clara: quanto maior o nível de desenvolvimento maior também é o grau de massificação/universalização da ES.

Países como Venezuela, Argentina e Uruguai mostram um grau extraordinariamente intenso de massificação de seus sistemas em relação ao ingresso *per capita* de sua população. No outro extremo, temos México, Guatemala, Peru e Brasil, que exibem um esforço insuficiente de massificação para o seu nível de desenvolvimento.

De acordo com García de Fanelli (2014), o gasto com a ES enquanto percentual do PIB mede o esforço (da sociedade e dos governos) em expandir seu capital humano. Conforme os dados divulgados pela *Education at a Glance (2013)*, o PIB de Brasil, Chile, Argentina e México aumentaram significativamente entre 2005 e 2010, de forma que o total de recursos destinados à ES foi substancial e se aproximou da média dos países da OCDE, que é de 1,6%, sendo que o Chile ultrapassou esse percentual e chegou a 2,4%. O Brasil destinou menos recursos (0,9%) que a média; porém estes dados consideravam apenas os gastos públicos. Como o Brasil vem apresentando grande expansão, especialmente de IES com fins lucrativos, o investimento total deve ser maior do que o indicado por este percentual.

As estatísticas e as informações socioeconômicas, políticas e educacionais da América Latina nas últimas décadas fornecem elementos para uma direção otimista em relação ao crescimento da ES na região. Em termos gerais, a educação na região avançou para a universalização da educação primária, houve o incremento de anos de obrigatoriedade escolar, considerável ampliação na cobertura da educação secundária (porém com grandes desigualdades no que diz respeito ao acesso e permanência). Se, por um lado, houve considerável melhora nos níveis da educação básica (primária e secundária), por outro, a educação superior, embora tenha experimentado avanços, ainda apresenta um panorama crítico quando comparado aos avanços da educação básica.

Ezcurra (2011), ao introduzir o conceito de "inclusão excludente", diz que, mesmo ao verificarmos uma significativa ampliação de matrícula na ES, existem processos paralelos como a desistência, o fracasso, a segmentação, diferenças de capital acadêmico, entre outros, que colocam em dúvida o sistema atual e beneficiam os setores altos e médios em detrimento dos menos favorecidos. Neste sentido, uma análise do progresso que pode

ser registrado em termos de cobertura e conclusão da ES, tanto a partir da implementação de políticas públicas e melhoria de processos e inovação institucional, deveria garantir uma inclusão "*inclusiva* ", para que o sistema forneça os mesmos benefícios a todos e não somente aos setores favorecidos. E que os resultados sejam traduzidos em benefícios efetivos para os alunos em termos de sua socialização, desenvolvimento do capital cultural, exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho.

1.1 Diversificação dos Sistemas de Educação Superior na América Latina

Outra questão a ser discutida, ainda considerando a expansão da ES na América Latina, diz respeito à diferenciação do tamanho dos sistemas em cada país.

García-Guadilla (2002) discutiu a expansão em termos da diversidade dos sistemas de ES assim classificados em 1998: megassistemas (mais de 1 milhão de estudantes), grandes (entre 1 milhão e 500 mil estudantes), médios (entre 500 mil e 150 mil estudantes) e pequenos (com menos de 150 mil estudantes). Na sua classificação tínhamos: Argentina, Brasil e México como megassistemas; Colômbia, Peru e Venezuela como sistemas grandes; Bolívia, Cuba, Chile e Equador como medianos e Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, República Dominicana e Uruguai como pequenos.

As informações anteriores se referem ao final dos anos 1990. É sempre interessante atualizarmos os dados e traçarmos comparações. Assim, no Quadro 2, apresentamos uma classificação adotada pela UNESCO em 2007.

Quadro 2. Classificação dos Sistemas de Educação Superior - Unesco 2007	
Classificação dos sistemas	País
Megassistemas (mais de 4 milhões de estudantes)	Brasil
Sistemas Grandes (mais de 2 milhões estudantes)	Argentina e México
Sistemas Medianos (entre 1,2 milhões 500 mil estudantes)	Chile, Colômbia, Peru, Venezuela
Sistemas Pequenos (entre 500 mil e 150 mil estudantes)	Bolívia, Cuba, Equador, Guatemala, República Dominicana

Sistemas Muito Pequenos (menos de 150 mil estudantes)	Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguay e Uruguai.
---	---

Fonte: UNESCO. 2007. Elaboração da autora

Comparando a classificação de García-Guadilla (2002) com a da UNESCO 2007, observamos a criação de uma nova categoria, "*sistemas muito pequenos*", os quais apresentavam menos de 150 mil estudantes. Ou seja, uma década antes, esse quantitativo de estudantes pertencia a um sistema pequeno e, em 2007, passou a ser classificado como muito pequeno. Assim, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Uruguai, embora seus sistemas tenham crescido, tal crescimento não ultrapassou a marca dos 150 mil estudantes e, por isso, ficaram uma categoria abaixo. Já a República Dominicana e a Guatemala, que, em 1998, eram classificadas como sistemas pequenos (menos de 150 mil estudantes), passaram, em 2007, a compor o grupo de sistemas pequenos, porém com um número de estudantes entre 500 e 150 mil. Bolívia, Cuba, Chile e Equador eram considerados sistemas medianos (entre 500 mil e 150 mil estudantes) e, na nova classificação, foram à categoria de sistemas pequenos. Sistemas grandes (entre 1 milhão e 500 mil estudantes) eram Colômbia, Peru e Venezuela, e, em 2007, foram contabilizadas como Sistemas Medianos (entre 1,2 milhões e 500 mil estudantes). Já os megassistemas, representados por Argentina, Brasil e México, foram reduzidos a um único país, o Brasil, com mais de 4 milhões de estudantes. Argentina e México passaram a compor o grupo de Sistemas Grandes, com mais de 2 milhões de estudantes.

Quadro 3. Reclassificação dos Sistemas de Educação Superior					
Ano/Sistemas	Megassistemas	Sistemas Grandes	Sistemas Medianos	Sistemas Pequenos	Sistemas Muito Pequenos
1998	Brasil, Argentina e México	Colômbia, Peru e Venezuela	Bolívia, Cuba, Chile e Equador	Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguai, República Dominicana e Uruguai	—

2007	Brasil	Argentina e México	Chile, Colômbia, Peru, Venezuela	Bolívia, Cuba, Equador, Guatemala, República Dominicana	Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Uruguai
------	--------	--------------------	----------------------------------	---	--

Fonte: UNESCO 2007. Elaboração da autora

García-Guadilla (2002) também classificou os sistemas de acordo com o tamanho das instituições:

Quadro 4. Classificação dos Sistemas de Educação Superior pelo tamanho das IES	
Classificação dos sistemas pelo tamanho das IES	% na América latina
Megainstituições (Com mais de 100 mil estudantes)	0,1%
Grandes Sistemas (entre 100 e 30 mil estudantes)	1,3%
Instituições Médias (entre 30 e 10 mil estudantes)	4,5%
Médias pequenas (entre 5 e 10 mil estudantes)	6,6%
Instituições pequenas (menos de 5 mil estudantes)	87,5%

Como se vê, as pequenas instituições (com menos de 5 mil estudantes) representam a maioria dos sistemas de ES na América Latina (87,5%). Este alto percentual, de acordo com García-Guadilla (2002), refere-se, basicamente, a matrículas em instituições não universitárias que são pequenas, não oferecem pós-graduação e tampouco realizam atividades de pesquisa.

Outro ponto a ser discutido diz respeito à capacidade de expansão dos setores público e privado. Neste sentido, os dados da Tabela 4 mostram que o setor privado teve grande crescimento na década de 1970, exceto nos casos do Chile e do México, cujo aumento mostrou-se mais acentuado na década de 1990. No Brasil, na Colômbia e no Chile, a expansão foi predominantemente do setor privado. Contudo, na Colômbia, houve uma desaceleração nas matrículas do setor privado, sendo que, em 2010, o percentual foi de 55% no setor público e 45% no setor privado. Essa queda pode ser reflexo do esgotamento da demanda reprimida e o impacto da crise econômica. Contudo, também pode representar a adoção de políticas mais restritivas de contenção no crescimento nas matrículas em virtude da queda de qualidade do sistema.

Somente na Argentina e no México, o setor público prevaleceu com um percentual de matrículas no setor público acima de 60%, sendo 73% na Argentina e 67% no México. Contudo, é preciso considerar que, nos dois países, embora de forma ainda tímida, os dados revelam avanço do setor privado. Na Argentina, por exemplo, esse avanço representou um incremento de 11% entre 2000 e 2010.

Tabela 4. Expansão da proporção de matrículas público x privado em países selecionados - 1970 a 2010 (%)										
País	1970		1980		1990		2000		2010	
	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv
Argentina	83	17	78	22	85	15	84	16	73	27
Brasil	45	55	37	63	40	60	33	67	25	75
Chile	66	34	63	37	48	52	34	66	48	52
Colômbia	54	46	41	59	43	57	36	64	55	45
México	85	15	85	15	83	17	68	32	67	33

Fonte: Unesco, *Compendio Mundial de la Educación 2010*; As informações referentes ao Brasil foram obtidas nos Censos da Educação (INEP). Sobre a Colômbia os dados foram coletados junto ao MEN. Elaboração da autora.

De maneira geral, o que ocorreu foi um aumento significativo de matrículas no setor privado, não necessariamente em detrimento do público, pois este também apresentou avanço, embora inferior ao verificado no setor privado.

A questão passa a ser qual setor público e qual setor privado? Cabe lembrar a divisão existente nestes setores: público pode ser estatal e não-estatal. E o setor privado pode ser sem fins lucrativos (confessionais, filantrópicas e cooperativistas) e com fins lucrativos. Vejamos a seguir como esses setores se diferenciam em termos conceituais.

1.2. Os setores Público (Estatal e não-Estatal) e o Privado

A diferenciação entre o público, o estatal e o privado não equivale a uma dicotomização entre essas esferas. A reflexão política tem mostrado que há uma crescente interpenetração entre elas. A publicização do privado se expressa na crescente intervenção dos poderes públicos em todos os domínios sociais e na regulamentação do comportamento dos indivíduos. A privatização do público manifesta-se, por exemplo, na apropriação privada dos recursos públicos. Reconhecer a interpenetração dessas esferas

não diminui a relevância da distinção entre uma e outra e é pré-condição para pensar a articulação entre elas. (SCHMIDT, 2008).

Para Bresser-Pereira e Grau (1999), a esfera pública estatal detém o poder de Estado e é subordinada ao aparato do Estado; a pública não-estatal está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que sendo regida pelo Direito privado; a privada, finalmente, está voltada para o lucro ou o consumo privado.

a) O Setor Público

O setor público é dividido em público estatal e público não-estatal. O primeiro detém o poder do Estado e/ou é subordinado ao aparato do Estado, enquanto o segundo não está vinculado ao poder do Estado, mas voltado para o interesse público.

Para Schmidt (2008), o setor público não-estatal apresenta duas dimensões: a do controle social do Estado e de ação coletiva para afirmação de direitos e de identidades culturais e a produção de bens e serviços públicos. Pode-se dizer que conceito de público não-estatal foi um elemento para pensar a diminuição da presença ou do tamanho do Estado. Nesta linha, uma definição importante foi dada por Bresser Pereira:

O espaço público é mais amplo do que o estatal, já que pode ser estatal ou não-estatal. No plano do dever-ser o estatal é sempre público, mas na prática, não é: o Estado pré-capitalista era, em última análise, privado, já que existia para atender às necessidades do príncipe; no mundo contemporâneo o público foi conceitualmente separado do privado, mas vemos todos os dias as tentativas de apropriação privada do Estado. É público o espaço que é de todos e para todos. É estatal uma forma específica de espaço ou de propriedade pública: aquela que faz parte do Estado. É privada a propriedade que se volta para o lucro ou para o consumo dos indivíduos ou dos grupos. Uma fundação, embora regida pelo Direito Civil e não pelo direito administrativo, é uma instituição pública, na medida que está voltada para o interesse geral. Em princípio todas as organizações sem fins lucrativos são ou devem ser organizações públicas não-estatais. Poderíamos dizer que, afinal, continuamos apenas com as duas formas clássicas de propriedade: a pública e a privada, mas com duas importantes ressalvas: primeiro, a propriedade pública se subdivide em estatal e não-estatal, ao invés de se confundir com a estatal; e segundo, as instituições de Direito Privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado não são privadas, mas sim públicas não-estatais. (BRESEER PEREIRA, 1997, p. 26)

Embora reconheçamos que IES de direito privado, mas com função pública, possam ser categorizadas como sendo públicas não-estatais, como é o caso de muitas IES comunitárias presentes no Sul do Brasil, que sabidamente exercem função pública e que estão categorizadas como sendo privadas sem fins lucrativos, não podemos simplesmente chamá-las de públicas não-estatais, pois não existe uma conceituação jurídica para tal. Da mesma forma, outras IES sem fins lucrativos também exercem, por força da definição, uma função pública, mas se associam com grupos privados com fins lucrativos, como é caso, por exemplo, de algumas IES na Colômbia: são classificadas como IES sem fins lucrativos de interesse público, mas associadas ou conveniadas com a Rede ILUMNO³, do grupo Whitney University System, um grupo privado com fins lucrativos e que atua no mercado educacional de diversos países. Assim, a linha entre o público não-estatal e o privado sem fins lucrativos é muito tênue e precisa de melhor definição. Por este motivo, adotaremos nesta tese, para este tipo de IES, as públicas não-estatais, a classificação de IES privadas sem fins lucrativos, como veremos adiante.

b) O Setor Privado com fins lucrativos

As IES privadas com fins lucrativos ou privadas em sentido estrito são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e sua finalidade principal é a obtenção de lucro. Para autores como Sguissardi (2008) esta categoria também é chamada de privada mercantil.

A crescente mercantilização da ES e a expansão desordenada das IES privadas nos anos 1990 levaram ao SES maior privatismo paralelamente à má qualidade do ensino vivenciada em unidades de ensino privadas baseadas na relação baixo custo de investimento e lucro máximo em prazos mínimos. Na lógica empresarial de lucro máximo pelo investimento mínimo, disseminada com a globalização, a qualidade da educação-

³ A Rede ILUMNO é foi criada no interior do Grupo Whitney University System. A Rede aparece como uma instituição sem fins lucrativos que presta serviços à Whitney. Nos parece bastante curioso uma grande empresa do mercado educacional criar uma associação ou entidade sem fins lucrativos. Certamente trata-se de uma estratégia para conseguir afiliações com IES privadas sem fins lucrativos, como na Colômbia, onde a legislação não permite a entrada de grupos privados com fins lucrativos. A referida Rede está presente em 07 países da América Latina: **Argentina:** Universidad Siglo 21; **Brasil:** Centro Universitário Jorge Amado e Universidade Veiga de Almeida; **Chile:** Instituto Profesional Providencia; **Colômbia:** Corporación Universitaria del Caribe; Fundación Universitaria del Área Andina; Intitución Universitaria Politécnico Grancolombiano; **Costa Rica:** Universidad em Ciencias Administrativas San Marcos; **Panamá:** Universidad del Istmo; **Paraguai:** Universida Americana.

mercadoria não constitui o valor primordial em sistema de IES de iniciativa particular e empresarial, o qual visa o lucro em larga escala (RODRIGUES, 2007).

O grande apelo das IES privadas lançado ao aluno-consumidor, enquanto produto de um serviço vendido ou “mercadoria-educação”, é a inserção no mercado de trabalho. Contudo, para Moreira (2014), o que se tem observado após o término do curso de graduação, é a formação de uma massa semiqualficada, desempregada ou empregada em trabalhos precários e desiludida com o tempo e o investimento que despendeu para adquirir conhecimentos.

Para Rama (2012), a ES *for profit*, ou seja, a educação com lucro, é um fenômeno recente na América Latina que se concentra em aproximadamente 65% da região, além de que em todos os países há comércio dinâmico, alianças econômicas com a lógica de lucro, contratação ou terceirização para empresas e a venda de suas participações/ações. A dinâmica para o lucro é uma das novas expressões de mercantilização e internacionalização da ES e que tem sido pouco discutida, embora em alguns países está rapidamente se tornando o setor mais dinâmico em termos de crescimento da matrícula universitária.

Evidentemente, a introdução de dinâmicas *for profit* não foram demandadas exclusivamente nos âmbitos locais, mas são, sobretudo, advindas ou guardam similaridades com as recomendações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a OMC. Conforme Sguissardi (2000), no ano de 1994, o Banco Mundial apresentou as orientações-chave para reformar o sistema de Educação Superior dos países em desenvolvimento:

- diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento das de caráter privado;
- incentivos para as universidades públicas diversificarem as fontes de financiamento por meio, por exemplo, da participação dos estudantes nos gastos e de recursos advindos da iniciativa privada;
- redefinição da função do estado no ensino superior; e
- adoção de políticas de qualificação do ensino concebida a partir do atendimento eficiente aos setores privados.

Outro documento do Banco Mundial, este de 2002 e intitulado "*Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*", sugeriu novamente a diversificação de IES, de cursos e das fontes de financiamento, considerando que os governos dos países periféricos incrementem

la diversificación institucional (aumento del número de instituciones no universitarias y privadas) para ampliar la cobertura sobre una base financiera viable y para establecer un marco de formación continua con múltiples puntos de acceso y gran variedad de itinerarios formativos (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 27).

Essas orientações têm em comum a lógica mercantil na qual a educação é uma prestação de serviço e, por sua vez, deve submeter-se às leis de mercado. A ES passa a ser definida “como um bem antes privado que público, espécie de quase-mercadoria no quase mercado educacional”. (SGUISSARDI, 2003 p. 15)

A ES voltada para o lucro na região latino-americana é uma derivação do avanço da lógica mercantil de tratados de livre comércio estabelecidos com os EUA na década de 1990 e derivados também de uma dinâmica econômica mais competitiva. Na lógica mercantil de obtenção de lucro na ES, também se verifica, a partir dos anos 1990, a inserção de grandes grupos internacionais que adquirem as pequenas IES locais. De acordo com Rama (2012), o ingresso desses novos provedores são parte da crescente internacionalização da ES e acabam por gerar tensões nas IES tradicionais, pois estas precisam adotar novas estratégias de negócios para se manterem no sistema. Como muitas vezes não conseguem manter a estrutura tradicional, veem-se obrigadas a vender ou a constituírem sociedades com os grandes grupos educacionais. Assim, a introdução da gestão sob sociedades anônimas e, por consequência, voltadas para o lucro, tem sido um processo gradual e contínuo na região.

Ainda conforme Rama (2012), o crescimento deste setor nos últimos anos tem impulsionado as políticas nacionais de dinâmica educacional, levando a tentativas de empurrar o quadro legal para incentivar o investimento na educação, conforme proposto na

Colômbia em 2011⁴. Desta forma, destacamos a seguir os principais grupos econômicos internacionais presentes no mercado da ES na América Latina.

Quadro 5. Grupos Econômicos que atuam na ES na América Latina			
Grupo	País origem	Países da AL onde atuam	Número aproximado de alunos na AL
Laureate Education Inc	EUA	Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Honduras, México, Panamá e Peru	950.000
Grupo Withney	EUA	Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Panamá e Paraguai	200.000
Apollo Group, Inc	EUA	Brasil, Chile e México	40.000
Kroton Educacional S.A	Brasil	Brasil	300.000
GP Investmens - Grupo Estado de Sá	Brasil	Brasil e Paraguai	200.000
Grupo DeVry	EUA	Brasil e Porto Rico	110.000
Total aproximado			1.800.000

Fonte: Elaboração própria com base em Rama (2012) e consulta aos sites dos grupos econômicos citados.

Considerando que a região latinoamericana tem aproximadamente 24 milhões de estudantes na ES, podemos dizer que estes seis grupos detêm em torno de 7,5% do total de matrículas, o que, sem dúvida, tem levado a novas estratégias de gestão nas IES sem fins lucrativos, para se manterem no mercado educacional. E, como apontou Gorgulho (2007):

....quem não repensar seu modelo de negócio e buscar alternativas pode não se salvar. Quem o fizer terá muito trabalho pela frente, mas pode garantir sua participação no mercado (Gorgulho, 2007).

De toda forma, o que temos é a crescente expansão deste setor e o enxugamento do setor privado sem fins lucrativos, uma vez que os custos neste último tende a ser superior

⁴ O Governo colombiano apresentou em 2011 o Projeto de Lei n 112 que previa a alteração da Lei n 30 de 1992, a qual rege toda a ES no país. Dentre as mudanças propostas estava a abertura para a introdução de IES privadas com fins lucrativos e sobretudo a presença de grupos internacionais.

aos custos do primeiro. E uma das principais justificativas está no fato de que as IES pertencentes a esses grupos eram, muitas vezes, pequenas instituições de ensino e que não desenvolviam atividades de pesquisa, portanto o corpo docente não necessariamente precisava ser tão titulado (doutores) e tampouco terem tempo integral. Ou seja, professores horistas e infraestrutura apenas para o ensino, fazendo com que os custos de manutenção sejam reduzidos.

c) O Setor Privado sem fins lucrativos

O conceito de entidade ou instituição sem a finalidade de lucro é a pessoa jurídica de direito privado que não distribui entre os seus sócios ou associados eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social (DINIZ, 2008). No interior da categoria "sem fins lucrativos", temos pelo menos três divisões de IES:

a) Confessionais, que são aquelas vinculadas a confissões religiosas legalmente constituídas ou a associações religiosas a elas ligadas, também reconhecidas legalmente.

b) Filantrópicas, reconhecidas como tal pelo órgão competente, desde que se destinem exclusivamente a uma prestação de serviços educacionais em caráter complementar às atividades do Estado.

c) Cooperativistas ou de economia solidária⁵, são regidas pelo modelo de cooperativas que buscam, mediante a ação coletiva dos cooperados, meios materiais para a valorização das pessoas e não do capital. Ou seja, o cooperativismo preconiza a colaboração e a associação de pessoas ou grupos com os mesmos interesses, a fim de obter vantagens comuns.

Levy (2013) chama a atenção para uma realidade internacional surpreendente e em desenvolvimento: para o autor, enquanto a ES privada com fins lucrativos está crescendo, a ES sem fins lucrativos está diminuindo e sendo pressionada tanto pelo crescimento do

⁵ No caso específico de Universidades Cooperativistas, não encontramos bibliografia referente ao tema. Existem estudos sobre escolas cooperativas de ensino fundamental e médio, mas não de nível superior. Considerando a importância que este modelo vem adquirindo (sobretudo na Europa), caberia um estudo mais aprofundado sobre o tema.

setor privado com fins lucrativos como do setor público. Este último também vem crescendo, embora em menor proporção e adotando estratégias de cobranças de taxas e matrículas com custo inferior ao das IES sem fins lucrativos. Assim, durante décadas, o setor sem fins lucrativos foi beneficiado pelo fracasso do setor público em atender uma demanda em aceleração, visto que o setor privado rapidamente alcançou em média 30% do total mundial de matrículas e, destes 30%, praticamente 25% estavam em IES sem fins lucrativos. Atualmente, essa fatia do mercado foi invertida, ou seja, a maioria das matrículas do setor privado está concentrada no setor privado com fins lucrativos.

Na mesma linha, Goodson (2014) diz que as universidades americanas com fins lucrativos estão entrando no mercado do Reino Unido cobrando taxas mais baixas e destruindo as universidades públicas. Mas, por outro lado, está surgindo um movimento na Europa, sobretudo na Espanha, que é o chamado "movimento cooperativo". Tal movimento não é apenas de uma empresa de sucesso, mas é também socialista nos seus princípios e está começando a entrar no sistema educacional construindo suas próprias universidades sociocooperativas, nas quais, segundo o autor, cooperação e serviço público ajudam as pessoas, importam-se com os outros e compartilham experiências. Assim, mesmo que as IES com fins lucrativos ingressem no sistema prejudicando as IES públicas, existe um novo movimento que pode contrabalançar os efeitos ditos nocivos das IES que buscam apenas obter lucro: a contrabalança pode ser dada, a médio e longo prazos, com a criação de universidades cooperativistas ou de economia solidária⁶.

O modelo educativo destas Universidades baseia-se em valores como a inovação, o humanismo, a solidariedade e a cooperação. Ao construir uma cooperativa educacional sem fins lucrativos, estas IES esperam potencializar a acessibilidade econômica e o autofinanciamento dos estudantes.

De acordo com a descrição da missão da Universidade Mondragon, a ideia é que todos que queiram participar do seu modelo educativo podem fazê-lo, independente da sua condição financeira. Contudo, a mesma Universidade deixa claro que o pilar do seu

⁶ A principal Universidade cooperativista da Espanha é a Mondragon Unibertsitatea, criada 1997. Esta IES surge a partir da associação de três cooperativas educativas: **Mondragon Goi Eskola Politeknikoa “Jose M^a Arizmendiarrrieta” S.Coop.**, **ETEO S.Coop.**(na atualidade **MU Enpresagintza S.Coop.**) e **Irakasle Eskola S.Coop.** Essas três cooperativas constituem atualmente as Faculdades e Escolas da Universidade: **Escuela Politécnica Superior; Facultad de Empresariales e Faculda de Humanidades y Ciencias de la Educacion; Facultad de Ciencias Gastronómicas** Na Colômbia existe a Universidade Cooperativa da Colômbia, que está na categoria de IES privadas, porém de economia solidária.

modelo é a orientação prática dos estudos para uso no desempenho da atividade profissional, ou seja, existe uma forte relação entre a formação acadêmica e a formação para as empresas ou mercado de trabalho.

Ainda no caso da Universidade Mondragon, cabe destacar que ela pertence ou faz parte da Cooperação Mondragon, que abriga cerca de 257 empresas, permitindo aos estudantes um contato com as necessidades do mundo do trabalho durante o seu período de formação universitária.

A temática das Universidades Cooperativistas é bastante instigante, porém recente e, talvez por este motivo, praticamente inexistem estudos sobre este modelo de Universidade. Discute-se muito sobre a relação Universidade x Empresa e sobre a relação Governo x Universidade x Empresa, basendo-se, principalmente, no modelo da hélice tríplice descrito por Henry Etzkovitz em meados dos anos 1990, em que um dos pontos críticos nas relações hélice tríplice é o tempo: a universidade tem o tempo da ciência; as empresas têm o tempo do mercado; e o governo tem o tempo da busca pela aprovação da opinião pública, ou o tempo da vontade política. O fato é que são tempos distintos, ou melhor, estes setores caminham a passos diferentes e ocupam espaços diferentes. Por isso, de acordo com Etzkovitz, normalmente é necessária a figura de uma organização ou um indivíduo que goze o respeito de todos, para uni-los num espaço de consenso e coordenar as relações e ideias para um projeto comum e melhorar o sistema de inovação.

Portanto, no caso das Universidades Cooperativistas, não há discussão sobre essa relação temporal entre Governo, Universidade e Empresa, pois a IES, embora não seja a própria empresa, encontra-se vinculada a uma cooperativa que abriga várias empresas de diversos segmentos.

É importante não confundir Universidade Cooperativista com Universidade Corporativa, pois a primeira é de fato uma Universidade: desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão e agrupa diversos cursos de graduação; e do ponto de vista da categoria administrativa, é sempre sem fins lucrativos. Já a segunda, embora adote o nome "Universidade", é na verdade uma nova denominação dos chamados Centros de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos de grandes empresas (OTRANTO, 2007). O termo é atribuído a Jeanne Meister, presidente da Corporate University Xchage, empresa americana de consultoria em educação corporativa. Meister (1999) define universidade corporativa como

...um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização de um pólo permanente (Meister,1999).

Para Otranto (2007) a universidade corporativa é, então, um espaço educacional dentro de uma empresa e por ela gerenciado, com o objetivo de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, que vise proporcionar a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresariais, com o propósito de assegurar vantagens competitivas permanentes às empresas. A autora cita teóricos como Meister (1999), Senge (1996) e Stuart (1998), os quais afirmam que a universidade acadêmica é incapaz de proporcionar a formação exigida pelo mundo do trabalho em constante reestruturação, sendo a universidade corporativa a grande saída para os problemas educacionais da atualidade.

Afirmar que a Universidade Corporativa é a saída para os problemas educacionais nos parece exagerado e com grande dose de pessimismo. Seria supor o total fracasso das Universidades públicas ou privadas com o *status* de instituição de ensino, pesquisa e extensão, o que não é verdadeiro. De fato os problemas existem, a Universidade pública sofre com a falta de recursos, as privadas sem fins lucrativos estão perdendo espaço para as IES com fins lucrativos. Perduram os problemas de acesso, permanência, relação com o mercado de trabalho, reestruturação curricular, dentre vários outros. Entretanto, supor que tudo seria resolvido pelas Universidades Corporativas é ilusório e momentâneo, no máximo teríamos a "formação" de profissionais padronizados e executores de função, o que não é o papel formador de uma Universidade socialmente responsável.

Para Goodson (2014), a suposição de que o setor público e o privado sem fins lucrativos está sendo desestabilizado e substituído pelo setor com fins lucrativos não está funcionando na Inglaterra, pois neste país estão emergindo universidades mais cooperativas e conscientes socialmente.

Para Brunner e Ferrada (2011), os dados de ampliação no número de IES e de matrículas na ES marcam uma ruptura radical com o conceito tradicional de universidade como uma instituição seletiva, elitista, centro de excelência, lugar de alta cultura e sede da inteligência acadêmica. Para o autor, como resultado desse processo de ampliação, temos a multiplicação de instituições puramente de ensino na América Latina e que levam a uma

formação técnica padronizada.

No entanto, não há qualquer surpresa no fato de que na era da massificação da ES e no processo de universalização, a maioria dos estudantes conclui seus estudos em instituições não-universitárias, públicas ou privadas; não é surpreendente, pois estas instituições são menos seletivas, de menor prestígio acadêmico e social e de menor custo unitário por aluno, as únicas em condições de garantir o acesso em massa e, eventualmente universal, para estudantes de famílias com menor capital econômico, social e cultural (BRUNNER e FERRADA, 2011).

1.2.1 Setor Público, Setor Privado Sem fins Lucrativos e Setor Privado com fins Lucrativos - uma análise dos valores pagos pelos estudantes

Considerando o aspecto econômico ou do custo médio, em termos de taxas e mensalidades para o estudante, as IES com fins lucrativos aparecem como sendo as mais baratas. O custo médio para um curso de graduação nos EUA, por exemplo, varia de 6.940 dólares numa IES privada com fins lucrativos; 17.016 em uma IES pública e 23.060 em uma IES privada sem fins lucrativos⁷. Essas diferenças podem significar:

- a) que os cursos das universidades com fins lucrativos são de pior qualidade; investem pouco no pessoal docente, recursos, serviços aos estudantes e infra-estrutura;
- b) a docência *on line* (na maioria das vezes adotada) atende a um número elevado de estudantes, o que gera uma economia em escala;
- c) As universidades públicas apresentam estruturas menos funcionais e estão sendo pior administradas;
- d) As universidades privadas sem fins lucrativos são altamente elitistas, com um baixo número de estudantes e com professores de alto prestígio, sendo os mais bem pagos do sistema universitário e isso faz com que o custo seja elevado.

Mas será que em outros países de fato as Universidades com fins lucrativos oferecem cursos com valores de mensalidades muito abaixo das públicas (que cobram taxas e mensalidades) ou das IES sem fins lucrativos (confessionais e cooperativistas)?

⁷ Os valores apresentados representam apenas uma média, cabendo destacar que em Harvard, por exemplo a anuidade média pode chegar a US\$40mil

No Quadro 6 apresentamos uma comparação entre quatro tipos diferentes de Universidades na Espanha, sendo duas públicas: A *Universidade de Salamanca* e a *Universidade Autónoma de Madrid*; uma universidade cooperativista sem fins lucrativos: *Universidade de Mondragon*; uma universidade privada confessional sem fins lucrativos: *Universidade de San Pablo*; e duas universidades privadas com fins lucrativos: *Universidade Nebija* e a *Universidade Europea de Madrid*, a qual pertence ao grupo internacional Laureate International Universities.

Quadro 6. Comparação do custo anual para o estudante em Universidades Espanholas - valores em EUROS/Dólar - Cursos Presenciais		
IES	Curso: Administração de Empresas	Curso: Graduação em Educação primária
Universidade Salamanca (Pública)	EUR4.680,00 US\$5.799	EUR4.620,00 US\$5.725,00
Universidade Autónoma de Madrid (pública)	EUR 5.160,00 US\$6.394,00	EUR 5.160,00 US\$6.394
Universidade Mondragon (Cooperativista)	EUR 5.300 (itinerário académico) US\$6.567,00 EUR6.000 (itinerario empresa) US\$7.435,00	EUR 4.620,00 US\$ 5.725,00
Universidade San Pablo (Confessional)	EUR 8.280,00 US\$10.260,00	EUR 3.960,00/ US\$4.907,00
Universidade Nebija Com fins lucrativos	EUR 10.760,00 US\$13.333,00	EUR 5.240,00 US\$6.493,00
Universidade Europea Madrid (Com fins lucrativos)	EUR 9.480,00 US\$11.747,00	EUR 6.180,00 US\$7.658,00

Fonte: Sites das Universidades. Elaboração da autora. Cálculo feito considerando o número de créditos anuais para cada curso. Todos os cursos, de todas as IES, exigem 60 créditos anuais.

Curiosamente, na Espanha os valores anuais pagos pelos estudantes nos cursos de graduação selecionados (Administração de Empresas e Graduação em Educação Primária) mostram que estudar em IES privadas com fins lucrativos pode ser mais custoso do que estudar em uma IES pública ou em uma IES sem fins lucrativos. Ao compararmos os valores do curso de Educação Primária, o valor anual pago foi 55% mais caro na Universidade Europea Madrid (EUR6.180,00) do que o pago na Universidade San Pablo (EUR3.960), por exemplo.

Da mesma forma, o curso de Administração de Empresas também se mostrou mais caro nas IES com fins lucrativos: EUR10.760,00 na Universidade Nebija e EUR9.480,00 na Universidade Europeia Madrid. Os mais baratos estão nas Universidades Públicas: EUR4.680 na Universidade de Salamanca e EUR5.160,00 na Universidade Autônoma de Madrid.

Esses dados mostram que as IES com fins lucrativos, do ponto de vista financeiro, ao menos na Espanha, não são tão atrativos para os estudantes, visto que o investimento, nos mesmos cursos, é superior aos ofertados por outro tipo de IES. Assim, caberia um levantamento acerca da infraestrutura e do pessoal docente nessas IES, pois se for verdadeira a premissa de má remuneração, corpo docente menos qualificado, infraestrutura inadequada, entre outros, o lucro dessas IES deve ser elevadíssimo considerando o valor das mensalidades. O que talvez possa atrair o público estudantil seja a relação com o mercado de trabalho, uma vez que as IES privadas com fins lucrativos geralmente apresentam parcerias diretas com o setor produtivo. Mas, neste caso, caberia um estudo comparativo sobre o grau empregabilidade dos egressos dos diversos tipos de IES.

Enfim, estes dados mostraram apenas uma parcela da realidade européia, a da Espanha. E na América Latina, será que ocorre o mesmo?

No Quadro 7 apresentamos os valores anuais referentes (em termos de mensalidades) pagas pelos estudantes em quatro países da América Latina: Brasil, Colômbia, Chile e Argentina.

Quadro 7. Comparação do custo (mensalidade) anual para o estudante em Universidades Latino-americanas - valores em dólares. Cursos Presenciais		
IES	Administração de Empresas	Pedagogia/Similar: Grado Educacion Primária
Brasil		
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Pública Federal)	Gratuita	Gratuita
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Privada Sem fins Lucrativos - Confessional)	US\$9.309,00	US\$5.556,00
Universidade Veiga de Almeida ⁸ (Privada com Fins Lucrativos)	US\$4.876,00	US\$3.148,00
Universidade Anhembi Morumbi (Privada com Fins Lucrativos - vinculada a Laureate)	US\$4.396,00	US\$2.309,00

⁸ Escolhemos a Universidade Veiga de Almeida porque a mesma pertence à rede Whitney, atualmente chamada de Rede ILUMNE, que tem IES ou parcerias com IES na Argentina, na Colômbia e no Chile.

Argentina		
Universidade de Buenos Aires (Pública)	Gratuito	Gratuito
Universidade Católica da Argentina (Privada sem Fins Lucrativos - Confessional)	US\$2.854,00	US\$2.411,00
Universidade Siglo 21 (Privada com fins Lucrativos)	US\$1.939,00	-----
Chile		
Universidade do Chile (Pública)	US\$6.585,00	US\$3.971,00
Pontificia Universidade Católica do Chile (Privada Sem fins Lucrativos - Confessional)	US\$4.884,00	US\$3.325,00
Universidade das Américas (Privada com fins Lucrativos - vinculado a Laureate)	US\$2.465,00	US\$2.495,00
Colômbia		
Universidade Nacional da Colômbia	US\$ 360 a 1.800*	US\$ 360 a 1.800*
Pontificia Universidade Javeriana (Privada sem fins lucrativos Confessional)	US\$7.439,00	US\$3.231,00
Corporación Universitaria del Caribe (Cecar) (Privada sem fins lucrativos - embora faça parte da rede Whitney - atualmente Rede ILUMNO	US\$9.444,00	US\$6.648,00
Universidade Cooperativa de Colombia	US\$ 9.324,00	----

Fonte: a) Site das IES; b) solicitação por e-mail; c) atendimento pelo call center). Elaboração da autora. Conversão em dólar: cotação do dia 10/12/2014. * Nas Universidades estatais da Colômbia os valores variam conforme a capacidade de pagamento de cada estudante individualmente.

Gráfico 5. Valores das anuidades em IES com fins lucrativos e IES sem fins lucrativos.

Antes de discutirmos os valores expressos no Quadro 7 e Gráfico 5, cabe destacar a dificuldade na obtenção dos dados. São raras as IES que divulgam em seus *sites* os valores das anuidades, especialmente na Argentina e na Colômbia. Tanto que para obter tais informações foi necessário entrar em contato com cada IES. Já as IES do Brasil e do Chile divulgam em seus *sites* os valores mensais de cada curso ofertado, independente da categoria administrativa da IES.

Os dados obtidos revelam que no Brasil, na Argentina e no Chile o valor das anuidades em IES privadas com fins lucrativos é menor do que o observado nas IES privadas sem fins lucrativos. Destaca-se, porém, que no Brasil e no Chile os valores são em média 50% mais baratos: 52% no Brasil e 50% no Chile. Já na Argentina o valor fica em média 33% a menos na IES privada com fins lucrativos. Na Colômbia, os valores mostraram uma relação inversa, ou seja, a anuidade no setor privado com fins lucrativos⁹ é em média 22% superior ao observado no setor privado sem fins lucrativos. No caso da Colômbia, apresentamos também o valor da anuidade em IES cooperativista (sem fins lucrativos). Esta IES mostrou um valor de anuidade (US\$9.324,00) praticamente igual ao da IES considerada aqui como sendo com fins lucrativos, a CECAR.

Ao compararmos os valores temos que Brasil e Chile se assemelham quanto à anuidades do setor privado com fins lucrativos, sendo em média 50% mais baratos do que o observado nos outros países. Este fato justifica-se pela oferta e demanda, uma vez que no Brasil, por exemplo, em 2010, existiam 1850 IES privadas com fins lucrativos, o que sem dúvida leva a uma concorrência no mercado educacional, ou seja, oferecem "educação" como um serviço a preços competitivos.

No Chile, até 2010, a participação de IES com fins lucrativos vinculadas a grupos internacionais como Laureate Group Education e Apollo Group representavam 11,2% da matrícula de todo o sistema de ES do país. No Brasil, no mesmo ano, este tipo de IES (vinculadas à grandes grupos educacionais) representava aproximadamente 18,5% do total

⁹ Destaca-se, porém, que a Legislação Colombiana não permite IES com fins lucrativos. Contudo, como a IES Corporación Universitaria del Caribe (Cecar) está vinculada à Rede ILUMNO, a qual pertence ao Grupo Whitney, por razões comparativas alocamos os valores das mensalidades desta IES na categoria de IES privadas com fins lucrativos.

das matrículas. Cabe destacar que no Brasil, em 2010, a representação de matrículas em IES privadas com fins lucrativos atingiu o patamar de 62,1%, conforme dados do INEP.

Cabe destacar que as informações apresentadas Quadro 7 referem-se a cursos presenciais, não se considerando, portanto, cursos à distância (EaD), os quais podem exibir uma redução de valores anuais superiores a 70% em comparação com os cursos presenciais. Na Colômbia, por exemplo, o curso de Administração a distância da Corporación Universitaria del Caribe (Cecar) apresenta anuidade 64% inferior que o mesmo curso presencial. No Brasil, a Universidade Veiga de Almeida oferece o curso de administração a distância com uma anuidade de US\$1.291,00¹⁰, o que representa uma redução de aproximadamente 73%, em comparação com o curso presencial.

Para Silva Jr e Sguissardi (2001), essa mercantilização da educação superior se torna responsável por uma acirrada disputa institucional, fazendo com que os gestores dessas instituições flexibilizassem ao máximo suas ações administrativas com o objetivo de sobreviver às duras disputas do mercado. E se considerarmos os avanços da Educação a Distância (EaD) essa disputa pelo mercado educacional fica ainda mais acirrada, pois tais cursos são oferecidos com mensalidades muito abaixo do que o observado nos cursos presenciais, chegando a uma redução superior a 70%.

Para finalizar, podemos utilizar a citação de Plata¹¹ (2011), em seu artigo *"Universidades con ánimo de lucro: historias tristes de otros países"*:

"La institución que está interesada en la calidad invierte todo lo que puede en profesorado de planta, en formación avanzada de ese profesorado, en infraestructura, en investigación, en bienestar universitario, etc. La que está interesada en producir utilidades trabaja con mínima infraestructura, con un número muy bajo de profesores de planta, con docentes de cátedra con poca formación y de bajo costo, etc. Ambas ofrecen los mismos títulos. La primera educa; la segunda vende ilusiones". (PLATA, 2011).

Assim, se a maioria destas IES vende "ilusões", caberia ao Estado adotar medidas

¹⁰ O curso de Administração de Empresas a distância da Universidade Veiga de Almeida é oferecido com uma mensalidade de R\$279,00, com "material didático e curso de idiomas gratuito".

¹¹ Francisco Piedrahita Plata é reitor da Universidade ICESI localizada em Cali, na Colômbia. Artigo disponível em: http://www.icesi.edu.co/unicesi/wpcontent/uploads/2011/07/universidadesconanimodelucro_franciscopiedrahita.pdf

mais eficazes de regulação. E, conforme aponta Hizume (2014), o mesmo Estado que adota políticas neoliberais no tocante ao ensino superior propicia sua massificação e mercadorização ao conceder sua oferta ao setor privado; cabe regulamentá-la para assegurar sua qualidade, quer seja no âmbito público ou privado.

Neste sentido, no capítulo seguinte veremos como o questionamento sobre a qualidade da ES, sobretudo em virtude da alta expansão do setor privado, levou governos de vários países da América Latina a adotarem medidas e desenharem políticas com vistas à avaliação e regulação dos seus sistemas de ES.

CAPÍTULO 2. AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, a década de 1980 foi considerada por Dias Sobrinho (2002), a década mais das discussões e dos debates sobre a avaliação do que efetivamente da sua realização. Esta aconteceria, na maioria dos países da região, somente a partir dos anos 1990. Assim, a preocupação com a busca de qualidade da ES, na América Latina vem se tornando um imperativo a partir deste período 1990. A opção de muitos países em desenhar políticas, leis e decretos educacionais que favorecessem direta ou indiretamente a atuação do setor privado para responder às novas demandas em ES, como a criação de diversos tipos de instituições universitárias e não universitárias, acabou por gerar, entre outras situações, questionamentos sobre a legitimidade e qualidade da oferta educacional. (PIRES, LEMAITRE, 2008).

A avaliação, nesse contexto, ganhou presença e visibilidade na região, levando a introdução do tema da acreditação como uma preocupação de toda a região latino-americana. Essa preocupação foi consequência da importância da ES como componente essencial daquilo que se convencionou chamar de sociedade do conhecimento ou da era da informação e da crescente integração e integralização da educação superior no mundo e na região.

Chefes de Estado e de Governo da União Européia, da América Latina e do Caribe, declararam, após o processo de Bolonha, o interesse em desenvolver conjuntamente, em analogia com o processo europeu, o chamado “Espaço Comum de Ensino Superior - ALCUE”, cujo objetivo é promover ações que estimulem o intercâmbio de estudantes, professores, pesquisadores, pessoal técnico e de gestão e a interação de instituições de educação superior.

Neste espaço, que conta com representantes de diversos países, dentre eles a Colômbia, tem-se discutido a possibilidade da criação de um modelo comum de avaliação e acreditação da ES. Neste sentido, destacamos que existem discussões sobre a possibilidade da América Latina, União Européia e Caribe estabelecerem mecanismos semelhantes de avaliação. Uma dessas discussões aconteceu no ano de 2008, em Madri

(Seminário do ALCUE¹²), onde se preconizou, de acordo com o ex-presidente da CONAES - Brasil, Sérgio Franco, que a proposta de mecanismos semelhantes vai facilitar a mobilidade acadêmica entre instituições superiores destes países: “a idéia é criar mecanismos parecidos de avaliação para que as análises sejam comparáveis e o intercâmbio acadêmico seja facilitado”.¹³

Após essas discussões, foi criado no âmbito do MERCOSUL Educacional, o Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do MERCOSUL - ARCU-SUL (Decisão CMC n. 17 de dezembro de 2008). Em 2006, a Reunião de Ministros de Educação aprovou o Plano Operacional para a criação do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do MERCOSUL - ARCU-SUL.

Assim, em 2006, foram iniciadas as negociações para a criação de novo acordo. Contudo, a decisão somente ocorreu em 2008, com a publicação do *"Acordo sobre a criação e implementação de um sistema de acreditação de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados"*. O texto do referido acordo foi publicado como Decisão CMC n. 17 de dezembro de 2008.

Nos termos do Acordo, o ARCU-SUL tem como objetivo

estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior, necessária para a promoção do desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região (MERCOSUL/CMC/DEC. N° 17/08).

Considerando a importância que o Sistema ARCU-SUL vem adquirindo no âmbito dos países integrantes do MERCOSUL (Estados Parte e/ou Estados Associados), para fins de acreditação comum, veremos a seguir suas principais ações e características. Contudo, num primeiro momento, consideraremos a trajetória histórica da criação e do

¹² O seminário reuniu representantes do Brasil, Polônia, França, Espanha, Irlanda, Suécia, Argentina, Chile, Cuba, Colômbia, Uruguai, Jamaica e Costa Rica.

¹³ Entrevista divulgada no site do MEC: <http://portalmeec.gov.br/noticias>.

estabelecimento do MERCOSUL, e em especial o lugar da ES e da Avaliação nesta trajetória.

2.1. Avaliação da Educação Superior no contexto do MERCOSUL

Para melhor compreender a criação do Sistema ARCU-SUL, convém retomar a história acerca da criação do MERCOSUL e, sobretudo, as ações decorrentes do estabelecimento do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM).

Decorridas duas décadas de sua criação, o MERCOSUL, possui trajetória histórica marcada por várias transformações, que foram acompanhadas e até influenciadas por uma ampla literatura produzida por estudiosos dos mais diversos campos do conhecimento, em processo de diálogo e interação com diferentes documentos oficiais produzidos no âmbito de encontros e debates diplomáticos.

São várias as formas de interpretação dessa trajetória histórica, desde sua origem aos nossos dias. Uma primeira questão que desafia os pesquisadores é a própria natureza do movimento histórico que deu origem ao MERCOSUL, ou seja, como entender, interpretar e explicar suas origens e localizar as forças, processos e agentes históricos que atuaram na criação do bloco. Para alguns estudiosos o MERCOSUL representa o resultado de um lento processo de amadurecimento histórico de longa duração que levou Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai a substituir o conceito de conflito por um ideal de integração regional. Nessa perspectiva, para a explicação das origens do MERCOSUL não é suficiente evocar os eventos imediatos e a conjuntura que envolve sua criação, com a assinatura do Tratado de Assunção, o chamado "Período de Transição" e a consolidação da União Aduaneira, com a celebração do Protocolo de Ouro Preto. Seria preciso buscar antecedentes remotos, abrangendo cerca de duzentos anos da história independente dos seus países membros, que explicariam raízes profundas do processo de integração. Nessa perspectiva, uma leitura histórica de longa duração do processo de aproximação entre os países membros seria imprescindível para entender não só o que representa o MERCOSUL como projeto econômico de constituição de um mercado comum regional, mas, principalmente, como ideal político de uma América Latina unificada, representada pelo projeto bolivariano.

Por outro lado, outros estudos indicam que o Mercosul, longe de ser a culminância de projetos bolivarianos historicamente frustrados, consiste numa estratégia histórica recente e pragmática, cujo escopo é lograr uma reinserção internacional das economias dos países do chamado Cone Sul no atual contexto do comércio mundial, diante da evolução dos acontecimentos internacionais, em especial a consolidação de grandes espaços econômicos e a globalização. Todavia, advertem os estudiosos que, apesar dessa orientação estruturante de viés econômico, o curso do processo de integração conforma-se a determinadas conjunturas e à ação de vários agentes. Por isso, é importante contextualizar os acontecimentos mais importantes da história da constituição do Mercosul, definindo e caracterizando quais foram os principais momentos de configuração do processo de integração, seus impasses, avanços e contradições. Ao mesmo tempo, pensamos em localizar nesse processo, como o tema da educação, em especial da Educação Superior, se insere nas discussões do projeto de integração regional, em cada um dos momentos que marcam a configuração histórica do bloco.

Um primeiro aspecto a ser considerado é como podemos interpretar a trajetória, ainda inconclusa, desse complexo processo de integração regional. Efetivamente, não há uma única forma de estabelecer uma periodização do processo de formação do MERCOSUL. Além disso, os autores realizaram balanços retrospectivos desse processo, em diferentes momentos históricos, refletindo as circunstâncias do momento de sua análise. Pamplona e Fonseca (2008), por exemplo, em estudo sobre os avanços e recuos do MERCOSUL, quando este completava dezessete anos de existência, em 2008, estabeleceram que esse processo teria quatro fases principais:

“A primeira (1991 a 1994) foi um período de avanços e consolidação do Bloco. A segunda fase (1995 a 1998) foi marcada por uma agenda mais complexa e conflituosa, mas a implementação da Tarifa Externa Comum representou avanço na integração comercial. Na terceira (1999 a 2002), deflagrou-se na região uma conjuntura de recessão e incerteza, com o comércio intrabloco sofrendo forte redução. Foi uma fase de crise para a integração. A quarta fase (2003 a 2007) foi caracterizada por forte crescimento do comércio intrabloco e a existência de conflitos que refletiram muito mais a intensificação do processo de integração do que sua crise.”

Já Almeida (2011), que realiza o balanço do processo de integração em 2011, subdivide a trajetória do MERCOSUL em cinco fases segundo a conjuntura e as

concepções norteadoras que influenciam as decisões tanto no plano econômico quanto no político e no das relações externas do bloco. A primeira fase corresponde ao período que se estende entre 1986 e 1989, sendo marcada pela influência do dirigismo, do intervencionismo estatal e o cepalianismo constituindo-se em etapa fundadora de construção gradual do bloco. A segunda, que se estende de 1990 até 1994, seria marcada pelo neoliberalismo, o livre comércio e o Consenso de Washington. A terceira corresponde ao período de 1995 a 1999 em que as ações são influenciadas pelo liberalismo num contexto de crise econômica, tratando-se de um momento de crescimento lento, de desequilíbrios e resistência. A quarta fase corresponde a um período de revisão geral de paradigmas e criação de mecanismos de ajuste, momento em que se busca superar os impactos da crise, evitar o desmantelamento do bloco e preservar a confiança externa. Entre 2003 e 2010 o MERCOSUL entra numa etapa de recuperação do papel forte do Estado e de iniciativas de correção de assimetrias: trata-se do momento de emergência dos foros sociais e do Parlamento, de busca de acordos regionais e extra-região mas, também, de baixo cumprimento das normas internas.

Além disso, Almeida (2011) situa dois momentos de ruptura entre essas diferentes fases. A primeira se situaria em torno da virada do milênio, de 1999 a 2001, quando o MERCOSUL enfrenta a grave crise econômica do Brasil e da Argentina. A segunda, a partir de 2003, quando sua orientação geral sofre profunda inflexão nas concepções gerais que presidiram a sua “filosofia” de organização e desenvolvimento ao longo do tempo.

Para a análise que nos interessa, tomaremos como temporalidades do processo de integração do MERCOSUL quatro momentos significativos. Apesar de reconhecermos a importância de uma primeira etapa que, iniciada em 1985, compreende o período de aproximações entre os quatro estados-membros e culmina com a assinatura do Tratado de Assunção em 26/3/1991, não abordaremos essa fase como período de análise. Entendemos que a chamada “fase de transição”, que prolonga-se da assinatura do Tratado de Assunção ao Protocolo de Ouro Preto, em 31/12/1994. Corresponde a um período importante de avanços e consolidação do bloco, em que são definidos os escopos e metas mais significativas que ordenam a atuação dos principais agentes. Em seguida, analisaremos a fase posterior a 1º/01/1995, considerada de “consolidação” da União Aduaneira, que se estende até 31/12/1999, quando todos os produtos passam a ter uma tarifa externa comum - TEC. Esse período foi marcado por uma agenda mais complexa e conflituosa, mas

considera-se que a implementação da TEC representou avanço na integração comercial. Na sequência, a fase que se estende entre os anos de 1999 a 2002, que é marcada por um conjuntura econômica de recessão e incerteza que afeta profundamente a região, provocando uma forte redução do comércio intrabloco. Esse momento foi caracterizado como de crise para a integração e produziu impactos importantes na agenda do bloco. Por fim situaremos nossa análise na fase que se estende entre 2003 a 2012 que, segundo Pamplona e Fonseca (2008), tem sido caracterizada por forte crescimento do comércio intrabloco e a existência de conflitos que refletiram a intensificação do processo de integração do bloco.

O Tratado de Assunção, assinado na capital paraguaia, em 26 de março de 1991, é o documento que representa, formalmente, o ato de fundação do MERCOSUL, ao mesmo tempo em que dá início ao chamado “período de transição” do bloco, que corresponde a nossa primeira fase de análise. Isso se deve ao fato do tratado se constituir, na realidade, uma espécie de “Acordo-Quadro”, ou seja, um tipo de acordo que não se esgota em si próprio, mas visa disciplinar relações contratuais futuras entre seus membros. Por isso o Tratado de Assunção foi, ao longo do período que se estende até janeiro de 1995, complementado por instrumentos jurídicos adicionais, negociados pelos estados membros, em função do avanço da integração. Assim, em 17 de dezembro de 1991 foi assinado o Protocolo de Brasília, com o objetivo de estabelecer normas para a Solução de Controvérsias no Mercosul, constituindo um Tribunal Permanente de Revisão visando garantir segurança jurídica ao processo de integração¹⁴. No ano de 1994, ocorre a assinatura do Protocolo de Ouro Preto, que estabelece a estrutura institucional definitiva do MERCOSUL e o confere de personalidade jurídica internacional, encerrando assim essa fase de transição.

O Tratado de Assunção define quais são os objetivos e condições para constituição do MERCOSUL, a ser estabelecido em 31 de dezembro de 1994, que implicaria na **livre circulação**¹⁵ de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias e de qualquer outra medida de efeito equivalente; do estabelecimento de uma tarifa externa

¹⁴ O Protocolo de Brasília (17/12/1991) foi complementado posteriormente pelo Protocolo de Olivos, assinado em 18 de fevereiro de 2002, para a Solução de Controvérsias entre os Estados Partes.

¹⁵ Segundo Arslanian Neto (2010) o conceito de “livre circulação” é mais ambicioso que “liberalização”, pois traz subjacente a ideia de liberalização completa.

comum e a adoção de uma política comercial comum e relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais; da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes – de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de outras que se acordem a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes; e do compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração¹⁶.

O principal objetivo do MERCOSUL, anunciado pelo Tratado de Assunção, é criar um mercado comum entre seus países membros com livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos. Complementando esse objetivo maior busca-se a adoção de uma política externa comum, a coordenação de posições conjuntas em foros internacionais, a formulação conjunta de políticas macroeconômicas e setoriais e, por fim, a harmonização das legislações nacionais, com vistas a uma maior integração. No período que se estende da assinatura do Tratado de Assunção até o Protocolo de Ouro Preto, os esforços do MERCOSUL concentram-se na construção de uma União Aduaneira.

O Tratado de Assunção não contemplava explicitamente a área educacional, embora esta fazia parte das negociações iniciais do bloco. Contudo, conforme Andrés (2010), para que os objetivos fossem alcançados seria necessário que algumas condições culturais e educacionais estivessem contempladas. Além disso, o Tratado menciona a necessidade de promover o desenvolvimento científico e tecnológico entre os países membros.

Com isso, de acordo com Hizume (2014) os Ministros de Educação dos Estados-membros encaminharam ao Conselho do Mercado Comum (CMC), órgão supremo do MERCOSUL, um Protocolo de Intenções (assinado em Brasília em dezembro de 1991) com a proposta de um subgrupo de trabalho voltado para a Educação. O CMC considerou o pleito pertinente e instituiu a Reunião de Ministros da Educação (RME) por meio da Decisão 07/91, para coordenar políticas educacionais nos Estados-membros (ANDRÉS, 2010, *apud* HIZUME, 2014). Nesse documento, considera-se

¹⁶ Tratado de Assunção. Disponível em <http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1>

Que a formação integral dos recursos humanos mediante a elevação dos níveis de educação é fator essencial para fortalecer o processo de integração e alcançar a prosperidade, o progresso e o bem-estar com justiça social dos habitantes da sub-região (MERCOSUL, CMC, 1991).

Desta forma, segundo Andrés (2010), a criação do SEM teve como ponto de partida o reconhecimento do papel estratégico desempenhado pela Educação no processo de integração, para atingir o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural, da região.

Cabe destacar que o SEM é um espaço de coordenação das políticas educacionais e reúne tanto os países membros como os associados do MERCOSUL. O SEM está dividido em Comissões Coordenadoras de Área, sendo uma comissão para a Educação Básica, uma para área Tecnológica e uma para a Educação Superior. O SEM tem como missão:

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

Por ser um setor estratégico para o desenvolvimento dos países, a educação superior recebe um papel de destaque no processo de integração regional do MERCOSUL, por meio da criação de mecanismos que permitam a comparabilidade, a homogeneização e a mobilidade acadêmica entre os distintos sistemas nacionais de educação (ROBLEDO & CAILLÓN, 2009, p.83).

Desde o seu estabelecimento em dezembro de 1991, o SEM apresentou 5 planos de ação, sendo o primeiro entre 1992 e 1994, tendo se estendido até 1998¹⁷. O segundo teve seu início em março em 1998, seguindo até os anos 2000. O terceiro plano foi entre 2001 e

¹⁷ O 1º Plano Trienal foi implementado a partir de junho de 1992 e tinha duração inicialmente prevista para dois anos. Por ratificação estabelecida pelos Ministros da Educação no Protocolo de Ouro Preto, de 17/12/1994, foi prorrogado até junho de 1998.

2005; o quarto entre 2006 e 2010, e o quinto (atual) entre 2011 e 2015. Considerando estes 5 planos, apresentamos no Quadro 8 os objetivos do SEM para ES, destacando as ações vinculadas à Avaliação/Acreditação.

Quadro 8. Metas e Ações da ES vinculadas à Avaliação - Planos de 1992 a 2015		
Plano	Período	Principais Metas e Ações para a ES vinculadas à Avaliação/Acreditação da ES
1º	1992/1994 - 1998	- Criação de mecanismos para o reconhecimento de estudos e homologação de títulos para promover a circulação de estudantes e profissionais.
2º	1998 - 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Ter constituída, em todos os países membros, a Agência Credenciadora Nacional, que avaliará, credenciará e acompanhará cursos/programas de graduação, no quadro do 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. - Ter concluído o processo de credenciamento, em caráter experimental, de três cursos selecionados, nos moldes do Memorando de Entendimento, pelo menos em dois dos países signatários. - Encaminhar, com vista à implementação em cada país membro e associado, a organização de uma comissão oficial de avaliação, credenciamento e acompanhamento de cursos/programas de pós-graduação, adotando princípios comuns para estas comissões no que se refere a critérios e procedimentos. - Promoção de uma cultura da avaliação, que inclua o intercâmbio de experiências e o estímulo ao estabelecimento de indicadores comuns, possibilitando conhecer a evolução da educação no MERCOSUL. - Implementar o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do Mercosul e associados, Bolívia e Chile (MEXA).
3º	2001-2005	<ul style="list-style-type: none"> - Ter em funcionamento o Mecanismo Experimental de Acreditação para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário nos Países membros do MERCOSUL (MEXA), para os cursos de Agronomia, Engenharia e Medicina; - Ter ampliado o número de cursos participantes no MEXA; - Ter aprovado um Acordo de Acreditação de Cursos de Graduação; - Ter implementado um programa de capacitação de pares avaliadores.
4º	2006 - 2010	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar Sistema para o reconhecimento e certificação de competências em nível regional; - Colocar em funcionamento o procedimento de acreditação de

		cursos de graduação; -Realizar o intercâmbio de experiências, estudos e investigações acerca da qualidade da ES ; -Colocar em funcionamento os Mecanismos de avaliação da qualidade da ES
5º	2011-2015	- Fortalecer o ARCUSUL. - Promover a consolidação do processo de garantia da qualidade mediante estratégias que permitam incrementar a visibilidade e confiabilidade do processo. - Avaliação do sistema ARCU-SUL com vistas à expansão e diversificação do mesmo.

Fonte: Planos de ação do SEM. Elaboração da autora.

No que tange à ES, o primeiro Plano (1992-1998) possibilitou a implementação de políticas de cooperação entre IES para formação científica, tecnológica e cultural, a criação de mecanismos para o reconhecimento de estudos e homologação de títulos para promover a circulação de estudantes e profissionais da região e, também a introdução de um currículo dos diferentes níveis educacionais do ensino de espanhol e português.

Para Hizume (2014), a criação de um mecanismo para o reconhecimento de estudos e a homologação de títulos de graduação tornou-se fundamental para o desenvolvimento da Área de Educação Superior, justamente por ser identificado como uma das formas para promover a efetiva circulação de profissionais e estudantes na região. Assim, a acreditação passou a despontar no SEM como um meio efetivo para certificar a qualidade dos cursos no âmbito regional.

No documento que apresentou o primeiro balanço do SEM, a acreditação regional foi considerada uma das ações com resultados positivos: "a aprovação de protocolos facilitadores do reconhecimento e da equiparação de estudos, da livre circulação de estudantes, do intercâmbio de docentes universitários e da formação de recursos humanos em nível de pós-graduação".

Dessa forma, no segundo Plano (1998-2000), o MEXA já havia sido criado e as ações vinculadas à avaliação/acreditação da ES ficaram voltadas a sua implementação.

No terceiro Plano (2001-2005) está explícita a presença da acreditação na agenda do SEM, sendo que o tema aparece como o primeiro dos três blocos temáticos propostos: 1- Acreditação; 2 - Mobilidade e 3 - Cooperação Interinstitucional.

Assim, podemos dizer que a acreditação, que nos Planos anteriores aparecia como coadjuvante (era mencionada nas metas e ações dentro de um determinado eixo temático) agora, no 3º Plano, passa a ser um dos eixos fundamentais e estruturantes das ações do SEM no que diz respeito a ES e isso teve sequência no plano seguinte.

No quarto Plano, entre 2006-2010, a importância da acreditação se fez ainda maior, tanto que foi neste período, após resultados positivos do MEXA, que se criou, em 2008, o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do MERCOSUL e Estados Associados - ARCU-SUL.

O principal destaque do quinto Plano 2011-2015 passa a ser o Sistema ARCU-SUL, de forma que as ações estão voltadas para o seu fortalecimento e ampliação. Outra ação a ser considerada diz respeito ao processo de avaliação deste sistema. Neste sentido, destacamos conforme as diretrizes do 5º Plano, as seguintes ações para o cumprimento da meta "a avaliação do Sistema ARCU-SUL com vistas à expansão e diversificação": "Ação 1- Realização de um (grifo nosso) seminário¹⁸; Ação 2 - Realizar, desenhar e implementar propostas de reforma do sistema".

As duas ações citadas para o cumprimento da meta nos causam perplexidade, pois se estamos falando de um sistema de acreditação que tem por finalidade garantir ou certificar a qualidade de cursos no âmbito regional, era no mínimo esperado que o cumprimento de uma meta sobre a avaliação do sistema de fato tratasse de sua avaliação, que é compreendida, conforme Fernández Lamarra (2007), como um processo de análise de instituições ou de programas, estabelecendo juízos de valor acerca da qualidade, através de procedimentos internos e externos. Desta forma, não nos parece razoável que a avaliação de um Sistema de Acreditação Regional possa ser realizada em um seminário.

No âmbito da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior (CRC-ES) do SEM são desenvolvidos diversos programas e projetos que respondem aos objetivos estabelecidos nos planos operativos. Dentre os programas e projetos vinculados à acreditação da ES destacaremos o Mecanismo Experimental de Acreditação para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário nos Países membros do MERCOSUL

¹⁸ Na página 49 do 5º Plano de Ação (2011-2015) o seminário estava previsto para ocorrer em 2011 e que a conclusão acerca da avaliação seria publicada. Contudo, não encontramos a referida publicação tampouco foi possível se certificar que o seminário tenha ocorrido com o propósito de avaliação do sistema.

(MEXA) e o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do MERCOSUL e Estados Associados - ARCUSUL.

O MEXA foi implementado em caráter experimental nos países membros do Mercosul e associados (Bolívia e Chile), no período de 2003 a 2006, tendo como intenção promover o reconhecimento recíproco de títulos de graduação universitária nos países participantes. Por se tratar de um processo experimental, o MEXA esteve voltado apenas para alguns cursos, resultando na acreditação de 29 cursos de engenharia, 19 de agronomia e 14 de medicina.

Com base nos resultados e impressões positivas acerca do MEXA houve a decisão de transformá-lo no Sistema ARCU-SUL, que veremos a seguir.

2.2 O Sistema ARCU-SUL

A implantação do Sistema ARCU-SUL, em dezembro de 2008, contribui para desenvolver as capacidades institucionais de cada país em avaliar a educação superior de qualidade no nível da graduação e permite trabalhar de forma recíproca a aferição da qualidade dos cursos ofertados nos países membros do MERCOSUL e associados. A certificação da qualidade acadêmica é obtida por meio de procedimentos e critérios previamente aprovados pelo SEM. Os procedimentos e critérios são ajustados e acordados por consenso entre os membros da Rede de Agências Nacionais de Acreditação – RANA, onde estão representados todos os países integrantes do MERCOSUL (membros e associados).

A participação no Sistema de Acreditação ARCU-SUL é voluntária e as IES que desejam participar devem se candidatar perante a Agência de seu país, nos prazos estabelecidos em convocatórias específicas. Cabe lembrar que a candidatura à participação está, obrigatoriamente, vinculada ao bom êxito nos processos de avaliação nacionais. Destaca-se ainda que cada país pode estabelecer critérios adicionais à candidatura dos cursos que desejam ser acreditados pelo sistema. No Brasil, por exemplo, as diretrizes nacionais complementares para as candidaturas dos cursos são: ter caráter universitário (desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão); ter pelo menos 10 (dez) anos de funcionamento; participar dos processos avaliativos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, tendo obtido conceito igual ou maior a 4,0 (quatro). Ou

seja, somente cursos já consolidados e com bom desempenho nas avaliações nacionais podem participar do Sistema ARCU-SUL.

Desta forma, a avaliação aplicada pelo Sistema ARCU-SUL apenas ratifica o resultado já atestado pelos sistemas nacionais. Assim, podemos dizer que a avaliação aplicada por este sistema, configura-se como avaliação confirmativa transnacional. (HIZUME, 2014).

De acordo com o texto da Decisão CMC nº 17, de dezembro de 2008, que trata do *"Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de acreditação de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados"*, ficam estabelecidos como princípios gerais do Sistema 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.
- O Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação dos Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados, cuja denominação é acordada como "Sistema ARCU-SUL", será gerenciado no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL, respeitará as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias. O sistema considerará aqueles cursos de graduação que tenham reconhecimento oficial e com graduados.
- O Sistema ARCU-SUL atingirá os diplomas determinados pelos Ministros da Educação dos Estados Partes do MERCOSUL e dos Estados Associados, em consulta com a Rede de Agências Nacionais de Credenciamento (RANA) e os âmbitos pertinentes do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), considerando especialmente as que precisarem da graduação superior como condição para o exercício profissional.

- O Sistema ARCU-SUL oferecerá garantia pública na região do nível acadêmico e científico dos cursos, que será estabelecido conforme critérios e perfis tanto ou mais exigentes que os aplicados pelos países em seus âmbitos nacionais análogos.
- Este Sistema incorporará gradativamente cursos de graduação de acordo com os objetivos do sistema de acreditação regional
- O credenciamento neste Sistema será realizado de acordo com o perfil do graduado e os critérios regionais de qualidade serão elaborados por Comissões Consultivas por titulação, com a coordenação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação e aprovação pela Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior.
- As Comissões Consultivas por diploma serão propostas pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação e designadas pela Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior. A Rede de Agências Nacionais de Acreditação será responsável por sua convocação e seu funcionamento.
- O processo de credenciamento será contínuo, com convocatórias periódicas, coordenadas pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação, que estabelecerá as condições para a participação.
- A participação nas convocatórias será voluntária, e poderão solicitá-la unicamente instituições oficialmente reconhecidas no país de origem e habilitadas para outorgar os respectivos diplomas, de acordo com as normas jurídicas de cada país.
- O processo de acreditação abrange a consideração do perfil do graduado e dos critérios regionais de qualidade em uma auto-avaliação, uma avaliação externa por comitês de pares avaliadores e uma resolução de acreditação, que será de responsabilidade da Agência Nacional de Credenciamento.
- O credenciamento será válido por um prazo de seis anos e será reconhecido pelos Estados Partes do MERCOSUL e pelos Associados que venham a aderir a este Acordo.

Atualmente, participam do Sistema Argentina, Brasil, Colômbia, Venezuela, Uruguai, Paraguai, Bolívia e Chile.

De acordo com os dados disponíveis até fevereiro de 2015, foram acreditados **232 cursos** nas áreas de Agronomia, Engenharia, Arquitetura, Medicina Veterinária, Medicina, Enfermagem e Odontologia.

Tabela 5. Número de cursos Acreditados pelo Sistema Arcu-Sul - 2014	
País	Número de Cursos Acreditados pelo Sistema ARCU-SUL
Argentina	50
Brasil	64
Uruguai	14
Colômbia	09*
Venezuela	16
Chile	15
Bolívia	47
Paraguai	17
Total	

Fonte: Banco de dados Sistema ARCU-SUL - disponível em: <http://sistemaarcusul.mec.gov.br/>. Elaboração da autora. * Os 6 cursos acreditados na Colômbia são: 06 em Engenharia, 02 em Medicina e 01 em Agronomia.

Os procedimentos e critérios do Sistema ARCU-SUL são ajustados e acordados por consenso entre os membros da Rede de Agências Nacionais de Acreditação – RANA, onde estão representados todos os países integrantes do MERCOSUL e Associados. Assim, a RANA, além de gerenciar o ARCU-SUL pode ser considerada um foro de discussão e troca de conhecimento e informações entre as áreas técnicas dos países envolvidos.

Durante as reuniões da RANA são discutidos os procedimentos para a definição de diretrizes e também tomadas decisões que envolvem a melhoria dos instrumentos de avaliação, bem como a homologação dos processos já realizados pelas agências nacionais. Cabe destacar, ainda, que diferentemente dos órgãos decisórios do MERCOSUL, na RANA todos os países têm voz e voto. Ou seja, podem influenciar nas decisões.

No Quadro 9 apresentamos os países que compõe a RANA e suas respectivas agências ou órgãos de Avaliação e Acreditação.

Quadro 9. Rede de Agências Nacionais de Acreditação - RANA - que participam do ARCU-SUL		
País	Agência	Criação
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	Lei 24.521 de Educação Superior, de 1995
Brasil	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)	Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004 - que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
Bolívia	Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias – CNACU	Lei 070 de 20 de dezembro de 2010
Chile	Comissão Nacional de Acreditação - CNA Chile	Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129 de 2006
Colômbia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA) - CNA Colômbia	Lei 30 de 1992 e pelo Decreto 2.904 de 1994
Paraguai	Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (ANEAES)	Lei 2.072 de 13 de fevereiro de 2003
Uruguai	Poder Executivo criou a Comissão Ad Hoc ¹⁹ de Acreditação para administrar o Sistema ARCU-SUL, estabelecendo sua plena independência técnica no âmbito do Ministerio de Educación y Cultura.	Decreto N° 251/008, de 19 de maio de 2008
Venezuela	Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (CEAPIES)	Criado em 07 de outubro de 2008, com publicação na <i>Gaceta Oficial</i> N° 39.032. Regulamento Orgânico do Ministerio de l Poder Popular para la Educación Universitaria.

Fonte: <http://arcusul.mec.gov.br/>. Elaboração da autora.

Assim, temos 8 países com suas respectivas agências de acreditação, ou comissão *ad Hoc*, como é o caso do Uruguai, que definem os instrumentos e diretrizes para o processo de acreditação de cursos no âmbito do MERCOSUL. Conforme visualizado no

¹⁹A Comissão *Ad hoc* do Uruguai é composta de cinco membros titulares com seus suplentes, dois representantes do Ministério de Educação e Cultura, dois representantes da Universidade da República e um representante do Conselho de Reitores das universidades privadas, designados pelo Ministro por indicação das instituições.

Quadro 8, apenas Brasil e Uruguai não apresentam uma Agência propriamente dita. No Brasil, a representação se dá por 3 diferentes instâncias, as quais apresentam, por sua vez, funções distintas. No Uruguai, por sua vez, constituiu-se uma comissão *Ad hoc*, que representa o país perante a reunião de Agências Nacionais de Acreditação e demais instâncias do MERCOSUL Educacional, administra o Sistema ARCU-SUL em nível nacional e aplica os procedimentos regionais de avaliação e acreditação.

Embora reconheçamos a importância do Sistema ARCU-SUL acerca dos procedimentos de acreditação e também com vistas a melhoria dos sistemas de avaliação e acreditação de cada país participante, estudos recentes demonstram que o impacto do Sistema ARCU-SUL tem sido maior sobre países com pouca experiência em avaliação da educação superior, casos do Paraguai, Bolívia e Uruguai. No que se refere à Colômbia, por exemplo, a importância e o impacto do sistema parece ser um pouco diferente, pois como o país tem um sistema nacional que é anterior ao ARCU-SUL, o interesse em cooperar ou obter cooperação é inferior ao observado nos países com pouca experiência. É mais provável que a participação no ARCU-SUL seja para dar aos seus cursos o "selo ARCU-SUL de qualidade", como uma forma de marketing, e não como um meio de cooperação.

Hizume (2014), entende que o Sistema ARCU-SUL permanece com incertezas sobre sua funcionalidade, pois não se tem clareza quanto a sua contribuição para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação da região, tampouco de sua instrumentalidade para viabilizar o reconhecimento de títulos e o consequente trânsito de mão de obra qualificada. A autora aponta três linhas argumentativas para essas incertezas, a saber:

- 1 - o que se entende por acreditação;
- 2 - os diferentes níveis de desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação superior dos Estados envolvidos no processo de acreditação regional e de seus sistemas de avaliação;
- 3 - os requisitos estabelecidos pelas Agências Nacionais de Acreditação (ANAs) para selecionar os cursos para participar do Sistema.

Assim, para Hizume (2014), se o Sistema ARCU-SUL parte da compreensão de que a acreditação estabelece padrões de qualidade mínimos, a melhoria dos cursos será incentivada somente para aqueles que estiverem abaixo do patamar estabelecido como

aceitável. Lembra a autora que os indicadores de qualidade desenvolvidos para o Sistema Arcu-Sul são iguais ou superiores aos nacionais.

Outro ponto discutido pela autora diz respeito ao reconhecimento de títulos de graduação. Neste sentido, destaca que caso não sejam concretizadas as ações previstas no Plano 2011-2015 do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) para a criação de um mecanismo específico de reconhecimento de títulos a partir das creditações regionais, o sistema ARCU-SUL continuará a produzir efeitos meramente simbólicos e está fadado ao seu esvaziamento.

Contudo, cabe considerar que nas linhas gerais de atuação expostas no Plano 2011-2015 do SEM, a questão do reconhecimento de títulos não está clara. No item sobre Alinhamentos Estratégicos está posto: *"4.1. Garantia e consolidação do direito à educação no âmbito do processo de integração regional mediante o reconhecimento e a equiparação de estudos"*. Assim, o Plano fala em reconhecimento e equiparação de estudos e não de títulos. Portanto, na nossa interpretação, os estudos se equiparam, mas não se equivalem. Desta forma, o Plano do SEM não aborda com clareza a questão do reconhecimento de títulos em nível regional. Somente no detalhamento das ações de cada Comissão Coordenadora, e neste caso da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior (CRC-ES) aparece, no que tange ao fortalecimento do Sistema ARCU-SUL, uma ação para a construção coletiva de um mecanismo regional para o reconhecimento de títulos. Tal ação estava prevista para se consolidar em 2014, apontando inclusive a criação de um mecanismo regional de reconhecimento de títulos aprovado ao menos em três carreiras acreditadas. Contudo, já estamos em 2015 e não se tem notícia de sua execução.

Barreyro e Lagoria (2010) apontam que não tem sido possível a acreditação automática dos cursos bilateralmente ou nos países membros e associados do MERCOSUL em função da diferença de contextos entre os países e também pela incipiência das estratégias. As autoras explicitam que tanto o MEXA como o sistema ARCU-SUL funcionam como acreditação de cursos para fins acadêmicos e não para o exercício profissional. Portanto, as discussões sobre o reconhecimento de títulos para o exercício profissional vão muito além do estabelecimento de critérios comuns de acreditação. Seria necessário um esforço maior e uma maior presença e vontade dos governantes, responsáveis pela ES e entidades de classe em cada país.

2.3 Redes Internacionais de Acreditação da Educação Superior na América Latina

Como já dissemos, o Sistema ARCU-SUL é composto por Agências vinculadas à RANA. Contudo, esta é apenas uma das principais Redes Internacionais de Acreditação da ES na América Latina e Caribe, pois além da RANA, estabelecida no âmbito do MERCOSUL, destacamos mais quatro (Quadro 10) importantes redes que atuam na região da América Latina e do Caribe para a acreditação da ES.

Quadro 10. Principais Redes Internacionais de Acreditação da ES na América Latina e Caribe			
Rede	Sede	Objetivos	Ano de criação
Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana/Arcu-Sul)	Montevideu e outras	Assegurar a qualidade dos cursos universitários para o seu reconhecimento no sistema do Mercosul Educativo	2008
Rede Iberoamericana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior-RIACES	Buenos Aires	Promover entre os participantes a cooperação e o intercâmbio em matéria de avaliação e credenciamento da ES, contribuindo assim para a garantia da qualidade da ES nesses países	2003
Rede Internacional de Avaliadores/Sistema de Avaliação, Acreditação da Educação Superior na América Latina e Caribe - RIEV/UDUAL/SEA CESALC	México	Promover a melhoria permanente da educação, em especial da Educação Superior, por meio da formação de recursos humanos de excelência em avaliação e planejamento	2007/2008
International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education		Desenvolver a teoria e a prática da avaliação, melhoria e manutenção da qualidade na educação superior, mediante pesquisa,	1991

-INQAAHE ²⁰		consultoria, definição de padrões, debate com outros órgãos e assistência institucional	
------------------------	--	---	--

Fonte: Leite e Genro (2012). Modificado pela autora.

Dentre as redes citadas no Quadro 10, merece destaque a Rede Iberoamericana para a Acreditação da Qualidade da ES (RIACES), criada em 2003. Ela tem como finalidade agregar agências de avaliação e acreditação:

Los fines de la Red son promover entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, y contribuir así a la garantía de la calidad de la educación superior de estos países

A Rede conta com representantes da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela²¹. Ela também reúne organismos internacionais, como o Conselho Superior Universitário Centro-Americano (CSUCA), o Instituto de Educação Superior da América Latina e Caribe (Iesalc) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).

Os principais programas desenvolvidos pela RIACES são:

- Autoavaliação e avaliação externa das Agências de Acreditação;
- Desenvolvimento de processos internos de asseguramento da qualidade nas agências (Projeto CINTAS);

²⁰ Na América Latina, apenas Costa Rica e Colômbia possuem agências de acreditação vinculadas à INQAAHE.

²¹ São membros da RIACES: **Argentina:** Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología e CONEAU- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. **Bolívia:** Ministerio de Educación. **Brasil:** INEP e CAPES. **Chile:** CNA. Comisión Nacional de Acreditación; CSE. El Consejo Superior de Educación; CINDA. Centro Interuniversitario de Desarrollo. **Colômbia:** Ministerio de Educación; CNA. Consejo Nacional de Acreditación. **Costa Rica:** SINAES. Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. **Cuba:** JAN. Junta de Acreditación Nacional; **Equador:** CONEA. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; **El Salvador:** Ministerio de Educación de El Salvador; **Espanha:** ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación; **México:** COPAES. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior; **Nicarágua:** CNU- Consejo Nacional de Universidades; **Panamá:** Universidad de Panamá; **Paraguai:** ANEAES. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; **Peru:** ANR. Asamblea Nacional de Rectores; **República Dominicana:** Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e ADAAC - La Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación; **Uruguai:** Ministerio de Cultura y Educación; **Venezuela:** SEA- Sistema de Evaluación Académica.

- Treinamento e intercâmbio de avaliadores externos e pessoal técnico;
- Apoio ao desenvolvimento de agências acreditadoras em países onde o processo de asseguramento de qualidade é incipiente;
- Estudos e diagnósticos para o apoio ao desenvolvimento de ações de asseguramento da qualidade;
- Oficinas e workshops em países onde não existem agências de acreditação, com a finalidade de abordar os temas relacionados ao asseguramento da qualidade e gestão da qualidade da educação superior (como exemplo são citados a avaliação institucional e a avaliação de cursos);
- Organização de visitas de estudos dos representantes de IES (mínimo de 8 pessoas e máximo de 20).

Para Leite e Genro (2012), a força da RIACES, neste momento, reside em seus apoios europeus dados por Gicaq-Unesco/BM²², INQAAHE, Holanda e a Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA) da Espanha. Para as autoras, a RIACES está se projetando no cenário por seus vínculos com importantes atores globais e congrega várias agências locais-nacionais e associações de reitores, de universidades e outras.

De acordo com Leite e Genro (2012), os atores globais envolvidos com a ES, e em especial com os processos de avaliação, asseguramento da qualidade, acreditação das IES e dos Sistemas de ES, acreditação de agências acreditadoras, mantêm conexões entre si. Para as autoras, estes vínculos são observáveis nos sites das agências, nos folders, nos programas conjuntos, nos relatórios, nos apoios oferecidos pelas associações de universidades, associações de reitores, redes de avaliadores, redes de acreditadoras.

É importante considerar, com base em Leite e Genro (2012), que existe uma certa hierarquia entre os atores globais que se envolvem com educação superior. As agências

²² A Gicaq é uma iniciativa do Banco Mundial para financiar as práticas de asseguramento da qualidade (QA) das IES. Sua missão é dar suporte e assistência técnica a governos, agências e universidades para desenvolver sistemas de QA e, especialmente, sistemas de mútuo reconhecimento. Seus esforços se direcionam também para treinamento de pessoal, desde profissionais a docentes e acadêmicos e técnicos de governos, em QA. Pode contribuir também para a análise e relatoria de sistemas de QA. (LEITE e GENRO, 2012).

globais de ciência, cultura e educação ocupam o plano superior (UNESCO/ IESALC), seguidas pelas agências do mundo político global (UE, OECD) e seus parceiros: Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), os quais possuem uma carteira de conhecimentos sobre ES e mantém as iniciativas para seu suporte como o Gicaq do BM. Na sequência aparecem as agências acreditadoras de agências como, a INQAAHE. Ao lado deste nível, a autora coloca outros atores globais, como as agências ou instituições produtoras dos rankings internacionais de prestígio, como o ARWU, a THES QS e o TAIWAN ranking. Num próximo plano, chamado pelas autoras de plano inferior desta hierarquia, se encontram as agências de acreditação que reúnem outras acreditadoras latino- americanas como a Riaces e a Rana. E, por último, num plano ainda mais baixo, se encontram as agências avaliadoras nacionais dos diferentes países como a CONEAU na Argentina, o CNA na Colômbia, a COPAES no México, entre várias outras. As IES, por sua vez são englobadas, ou como disseram Leite e Genro (2012), estão sendo ‘fagocitadas’ por esta grande e articulada estrutura que engloba também os acadêmicos, técnicos e estudantes. E é justamente neste nível que se introduzem as avaliações e os processos de acreditação, sendo que as mudanças são aceitas, atingindo o nível local. E, desta forma, o englobado, as IES, que estão na base da hierarquia, procuram uma posição de destaque no mercado da internacionalização, como veremos no Capítulo 3 da presente tese.

De acordo com Guerra (2010), “os processos de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior na América Latina se tornam instrumentos políticos de negociação com organismos como, por exemplo, o Banco Mundial. Pressupõe que países que adotam esses processos de legitimação da qualidade da Educação tenham mais condições de comprovar credibilidade para o recebimento de investimentos nas negociações com o Banco.” Assim, para o autor, quando uma IES, curso ou sistema de ES é acreditado, automaticamente tem sua qualidade legitimada no âmbito global.

Retomando Hizume (2014), um dos questionamentos para a concretização da acreditação regional está vinculada ao consenso acerca da definição do próprio termo "acreditação", bem como de seus mecanismos e usos dos seus resultados. Assim, no item que segue, abordaremos as questões conceituais envolvendo avaliação, regulação e acreditação da Educação Superior.

2.4 Avaliação, Acreditação e Regulação da Educação Superior

A partir de 1980 diversos países começaram a elaborar mecanismos de avaliação das IES, em busca dos seus resultados - como EUA e Inglaterra. Mas, além destes, que já desfrutavam de tradição avaliativa, países como França e Holanda formulavam propostas diferenciadas, capazes de superar a perspectiva neoliberal. (LEITE, 2005). A implantação de processos avaliativos, portanto, cunhava novas relações entre Universidade, Estado e Sociedade, em que se questionava o quanto a avaliação se dedicava apenas a estabelecer e supervisionar condições consideradas mínimas para o funcionamento das IES, sem permitir identificar, na análise das atividades acadêmicas, elementos para a superação de deficiências, conferindo ao processo avaliativo caráter construtivo e pedagógico. Pois, se por um lado é interesse e dever dos Estados zelar pela qualidade do seu sistema de educação superior, estabelecendo mecanismos de controle para o funcionamento das instituições, por outro o aperfeiçoamento das práticas institucionais exige a utilização de estratégias mais abrangentes e complexas que a mera constatação do cumprimento de normas legais.

De acordo com Belloni (1998), a avaliação é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição para melhorá-la. Ou seja, a avaliação é processo complexo e sistemático que busca a compreensão global de uma instituição, e que a partir da coleta de informações, procura auxiliar nas tomadas de decisão, sempre com o objetivo de melhorar a instituição.

Deve ser considerada a concepção conceitual de Dias Sobrinho (1995), segundo a qual, *“a avaliação é um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”*.

House (2000) afirma que a avaliação está intencionalmente ligada ao contexto e seus descobrimentos são interpretados como dentro do mesmo. Os processos de avaliação são, portanto, atentos à missão (finalidade) e às condições peculiares de existência e funcionalidade da cada instituição. Ou seja, ao se avaliar algo é sempre necessário considerar o contexto.

Para Fernández Lamarra (2007), a avaliação compreende um processo de análise de instituições ou de programas, estabelecendo juízos de valor acerca da qualidade, através de procedimentos internos e externos.

No que diz respeito à regulação, o termo deriva do latim e significa aquilo que regula, rege ou dirige e está relacionada ao estabelecimento e implementação de regras e normas. A regulação também visa manter ou estabelecer o funcionamento equilibrado de um sistema.

Ainda quanto à regulação, para Martins (2005), cabe ao poder público, ao exercer sua função de controle, “fixar as normas de organização e funcionamento, bem como verificar e assegurar seu fiel cumprimento”. Para ele, em um processo de regulação existem três dimensões envolvidas: a normativa, a verificadora e a controladora.

Na primeira dimensão se estabelece o contexto e as condições gerais nas quais serão desenvolvidas as outras duas dimensões. Assim, o peso da dimensão normativa é intenso, pois determina a realização dos processos de verificação e controle. Contudo, estas são insuficientes para garantir a qualidade em IES, tornando necessário que a regulação estabeleça uma interface com outro processo, mais propício à construção da qualidade: a avaliação.

No âmbito da relação avaliação/regulação deve haver um espaço bem definido para ambas; caso contrário, elas podem ser confundidas. Nesse sentido, se a concepção de avaliação apontar para uma linha de punição e controle, a sua interface com a regulação será intensa, podendo haver uma junção de ambos os processos. Por outro lado, quando a concepção de avaliação aponta para a linha formativa, há que se pensar a regulação como um momento posterior à avaliação, separada desta, ainda que dela dependente (MENEGHEL, ROBL e SILVA, 2006).

No que toca a avaliação, seguindo a linha formativa, pode-se considerar que para muito além do controle, a mesma deve buscar expandir sua função essencialmente educativa, formativa, pedagógica, pró-ativa e construtiva. Em outras palavras, a avaliação coloca como foco central de suas preocupações a questão fundamental do sentido social de uma instituição. Deve, basicamente, perguntar sobre os significados sociais de que se reveste a formação promovida nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, interrogar sobre os efeitos sociais dos trabalhos produzidos e dos serviços oferecidos. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 109-110).

Este processo de reflexão sobre a instituição, em sua relação com a ES e com o meio no qual se insere, faz com que o ato de avaliar, apesar de estar relacionado com a regulação, e de ir além do controle, não conceda espaço para a punição. Ultrapassar esse

ponto parece ser um dos grandes desafios da avaliação da ES visto que “somos uma sociedade em que o humor punitivo, apesar dos seus inúmeros e óbvios fracassos, conseguiu distorcer o que há de mais precioso na avaliação – a sua capacidade de construir, – tornando-a um mero instrumento de classificação” (RISTOFF, 1995, p. 47).

De acordo com Verhine e Freitas (2012), mais recentemente diversos países têm adotado sistemas de acreditação neste contexto da avaliação e regulação e da internacionalização da educação superior. Para Dias Sobrinho (2008), por sua vez, a acreditação é um conceito e também uma prática que tratam da garantia de qualidade. É certificar se uma instituição, um curso ou um programa tem qualidade com base em critérios e padrões externos e previamente estabelecidos. Além de certificar se a instituição/curso/programa cumpriu as exigências pré-determinadas por agências externas, identifica as "boas práticas" e os cursos/instituições de boa reputação, ajuda a criar normas e critérios para os processos de aceitação e transferência de créditos, facilita a mobilidade estudantil e os intercâmbios de pesquisadores.

Ainda com relação a acreditação, conforme Almeida Júnior e Catani (2009), a palavra acreditação vem sendo utilizada no Brasil como um termo próximo a certificação. A acreditação equivale a um processo baseado em padrões e critérios objetivos para assegurar ou garantir a qualidade de uma instituição, curso ou programa de um dado sistema educativo.

Considerando o conceito sobre acreditação utilizado pela RIACES, temos que acreditação é o processo de determinar o valor de algo e fazer um julgamento ou diagnóstico, analisando seus componentes, funções, processos e resultados para possíveis melhorias. Agências de qualidade muitas vezes dividem o seu tempo e atividades em duas tarefas relacionadas: avaliação e acreditação. A avaliação é um estudo da instituição ou do programa que inclui a coleta sistemática de dados e estatísticas sobre a qualidade do mesmo. A avaliação para fins de acreditação deverá ser permanente ou contínua, e seus resultados devem servir para reformar e melhorar o currículo e a instituição. A primeira etapa é a avaliação diagnóstica para determinar o estado do programa ou da instituição no início de um processo de avaliação (RIACES, 2004, p. 29).

Para o Sistema ARCU-SUL, e subentende-se a concordância das Agências que o compõe, o termo acreditação é definido como o resultado do processo de avaliação, mediante o qual se certifica 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 titulação.

Para Dias Sobrinho (2008), a avaliação e acreditação são duas palavras que caminham juntas. A avaliação é um processo, geralmente dividido em duas partes: auto-avaliação realizada pela comunidade interna de uma IES; e a avaliação externa realizada por membros externos (pares acadêmicos). A avaliação é basicamente um processo de conhecimento e valoração com caráter formativo e qualitativo. Ou seja, trata-se de um processo cujo objetivo principal é conhecer para melhorar e não para controlar, regular ou punir. E todo o processo faz parte da acreditação. Assim, para o autor a avaliação existe sem a acreditação, mas a acreditação não existe sem a avaliação. A acreditação deve partir de uma avaliação para depois, com fundamentos e bases concretas, estabelecer um juízo de valor pelos pares acadêmicos. E é este juízo que levará a um parecer positivo ou não sobre a qualidade de determinada IES ou curso. Ou seja, a IES ou curso terão uma espécie de certificação de validade, serão acreditados.

Na mesma linha, Fernández Lamarra (2007) aponta que a acreditação é definida como um processo de revisão externa de qualidade. A avaliação e acreditação estão relacionadas, embora sejam processos diferentes. A acreditação exige, via de regra, a avaliação, mas nem toda avaliação tem como objetivo a acreditação.

A acreditação tem como objetivo central o caráter de certificação e regulação, porém é desejável que seja também um importante processo de elevação da qualidade. Para Dias Sobrinho (2005), enquanto a acreditação consiste em assegurar a qualidade, a avaliação compreende à melhoria desta, induzindo as IES a um contínuo aperfeiçoamento. Dependendo do país os mecanismos que pressupõem uma garantia de qualidade têm como base os processos de avaliação ou de acreditação e, em alguns casos, a combinação destes dois mecanismos.

Portanto, enquanto a acreditação consiste em assegurar a qualidade, a avaliação compreende a melhoria desta, induzindo as IES a um contínuo aperfeiçoamento. E a regulação preocupa-se em controlar, regular e punir, a partir da constatação do cumprimento de normas legais.

Assim, se por um lado é interesse e dever dos Estados zelar pela qualidade do seu sistema de ES, estabelecendo mecanismos de controle para o funcionamento das IES, por outro o aperfeiçoamento das práticas institucionais exige a utilização de estratégias mais

abrangentes e complexas que a mera constatação do cumprimento de normas legais. (LEITE, 2005).

Como vimos no Capítulo 1 , a grande expansão da ES, e sobretudo a expansão do setor privado mercantil, levou à preocupação com a qualidade de IES e seus cursos, levando ao estabelecimento e fortalecimento dos processos de avaliação, regulação e acreditação da ES, conforme discutido neste capítulo. Contudo, os processos de acreditação da ES não acontecem mais somente em nível local ou nacional: existe a busca pela acreditação transnacional, e isso implica em ações de internacionalização. Desta forma, veremos a seguir os conceitos acerca da internacionalização da ES e como eles se vinculam às ações e processos de acreditação.

CAPÍTULO 3 - A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A internacionalização da ES tem sido, nos últimos anos, objeto de diferentes definições. Para Lima e Contel (2011) os diversos significados tendem a privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros. Por isso, ganham contornos parciais ou trabalham com categorias genéricas de forma a contemplar as especificidades encontradas nos diferentes sistemas de ES e nas múltiplas culturas acadêmicas. Para os autores, enquanto algumas definições destacam aspectos internos às IES, outras priorizam o ambiente e a influência que a internacionalização pode exercer sobre a IES, principalmente nas atividades acadêmicas.

Knight (2005) define a internacionalização como um processo que integra as dimensões internacional, intercultural, ou mundial às funções da ES. Para a autora a internacionalização tem como objetivo harmonizar e estender a dimensão local, e não eliminá-la. Assim, a internacionalização da ES compreende um processo de mudança que deve ser adaptado para atender às necessidades e interesses de cada IES; por consequência, não há um modelo genérico de internacionalização. Caso a dimensão local seja desconsiderada existe, segundo Knight (2011), grande possibilidade de uma reação negativa, levando a internacionalização a ser vista como agente homogeneizante e, desta forma, ela perde seu princípio fundamental, que é o de harmonizar e integrar as dimensões internacional e intercultural às finalidades das atividades acadêmicas.

Para Azevedo (2008), a internacionalização da ES

não é um fenômeno metafísico de transposição de fronteiras, mas, sim, um complexo processo de integração a um campo acadêmico mundializado em que os diversos atores sociais travam relações com vistas a intercambiar, a cooperar e a compartilhar solidariamente (ou, opostamente, a competir) no âmbito de suas ações sociais e espaços de influências no que se relaciona ao conhecimento, à ciência, à técnica às artes e a cultura.

O autor aponta, ainda, que as IES quando em processo de internacionalização devem elaborar ações que contemplem a integração regional, o desenvolvimento sustentável e o conhecimento local. Ou seja, estes processos, que seriam tarefas

acadêmicas, tornam-se um conjunto de quatro ações combinadas: internacionalização, integração regional, desenvolvimento sustentável e respeito ao conhecimento local.

Segundo Qiang (2003), existem várias razões que mostram a importância que a internacionalização da ES vem adquirindo. Os requisitos profissionais e acadêmicos refletem as demandas da sociedade globalizada, não somente pelos conteúdos mas, sobretudo, pelo multilinguismo e atividades interculturais. Outro ponto destacado pelo autor é que a entrada de estudantes estrangeiros tem representado um ganho, não somente para as IES, mas também para a economia de vários países, sobretudo daqueles que estão no centro do *sistema-mundo*, pois assumem papéis protagonistas, enquanto que os países periféricos geralmente tendem à subordinação.

Nesta linha de protagonistas e subordinados, a internacionalização da ES também pode ser classificada como ativa e passiva. Os países periféricos ou semiperiféricos adotam uma postura passiva e os países de centro, por sua vez, apresentam caráter ativo.

No caso da internacionalização ativa, os países centrais formulam políticas e executam ações para atrair estudantes, docentes e pesquisadores interessados na formação internacional ou na inserção em grupos de pesquisa internacionalmente reconhecidos. Outro aspecto está relacionado com a implementação de políticas públicas e/ou privadas para a oferta de serviços educacionais no exterior, incluindo a exportação de programas de ensino, bem como a instalação de *campi* e IES fora do país de origem. Já a internacionalização passiva, presente principalmente nos países periféricos ou semiperiféricos, se utiliza de políticas de financiamento para a emissão de acadêmicos ao exterior em busca de formação mais qualificada, uma vez que esta é inexistente ou limitada nestes países. Desta forma, tais processos, ativos e passivos, acabam por reforçar as desigualdades existentes entre os países. (LIMA e CONTEL, 2011).

Neste contexto, García-Guadilla (2005) classificou o processo de internacionalização da ES em lucrativa e cooperativa. A primeira apresenta políticas voltadas às práticas mercantis, promovida essencialmente nos países que lideram a atração e o acolhimento de estudantes internacionais, enquanto a segunda se preocupa mais com o princípio da solidariedade, tendendo a ser maior nas relações sul-sul, conforme apontado por Morosini (2011, p 108):

Embora seja reconhecida a importância da internacionalização sul-norte pelo conhecimento acumulado nos países desenvolvidos, a internacionalização sul-sul, além da solidariedade inerente às relações entre países em desenvolvimento, acarreta o fortalecimento desses blocos, necessário num mundo transnacionalizado.

Para Brovetto (2008), é possível desenvolver políticas de cooperação regional concretas e viáveis, além do mais, urgentes, que evitem os conceitos de assimetria e unilateralidade. A cooperação internacional deve estar centrada na compatibilidade de interesses entre os que cooperam, na participação ativa e transparente de quem as pratica, na simetria política dos vínculos e na pluralidade dos enfoques.

De acordo com Azevedo e Catani (2013), a internacionalização da ES e a circulação de ideias para além das fronteiras nacionais apresentam dois princípios contraditórios: a solidariedade internacional e a concorrência em um mercado global de educação e conhecimento. Para os autores, a opção pela solidariedade no mundo das ciências prescinde dos acordos mercadorizantes da educação e do conhecimento ao estilo GATS da OMC; dispensa, também, a assinatura de contratos de importação de ideias e de convênios utilitaristas no campo da ES.

No campo dos organismos internacionais, tais como a UNESCO e OMC, os conceitos e as orientações sobre a internacionalização da ES estão dispostos no Quadro 11.

Quadro 11. Estratégias de Internacionalização das IES com base nas visões da UNESCO e OMC		
Organismo	UNESCO Cooperação Internacional	OMC Competência Internacional em um mercado globalizado
Princípio	Gestão de Cooperação internacional das IES	Gestão de Projeção Internacional das IES (exportação/importação)
Internacionalização da ES - Ensino	Programas de mobilidade e intercâmbio de docentes e estudantes	Marketing institucional e de programas curriculares
	Internacionalização do currículo (colaboração internacional/dupla ou co-titulação; conteúdos internacionais, cursos em outros idiomas)	Recrutamento de estudantes estrangeiros
	Acreditação nacional e internacional de programas	Oferta internacional de programas virtuais
	Missões acadêmicas e científicas	Exportação e oferta transfronteiriça de cursos, oficinas, capacitações, <i>coaching</i> , conferências
	Eventos acadêmicos internacionais	Presença institucional de outros países

	Convalidação, homologação, reconhecimento e comparabilidade internacional de conteúdos e programas; flexibilidade curricular	Obtenção de certificações internacionais para programas próprios Fomento de estudos no exterior para <i>staff</i>
Internacionalização da ES - Pesquisa	Intercâmbio de pesquisa	Visibilidade e marketing da produção científica
	Cofinanciamento de pesquisas conjuntas	Publicação internacional indexada
	Redes e consórcios internacionais de pesquisa	Serviços de assessoria e proteção da propriedade intelectual e industrial
	Copublicações e coautorias internacionais	Registro internacional de patentes
	Copatentes internacionais	Comercialização dos resultados de pesquisa
	Repositórios <i>on line</i> de acesso livre a publicações	Compra de base de dados de pesquisas e revistas internacionais
Estratégias Organizativas de gestão da internacionalização	Política integral de internacionalização	Certificações ISO
	Política de bilinguismo	Oficinas de transferência de resultados de pesquisa - Oficinas de Projetos Internacionais
	Planos estratégicos e de ação coordenados	Importação de infraestrutura, tecnologia e tecnologia da informação e comunicação (TIC) estrangeiras para o fortalecimento institucional
	Unidade principal de internacionalização apoiada por oficinas e estruturas satélites em campus e faculdades, de acordo com o tamanho da IES	Oficinas de comercialização e imagem corporativa
	Recurso humano gestor da internacionalização suficiente, com competência e remuneração adequadas	Processos e procedimentos de gestão da internacionalização adequados à demanda internacional
	Comitê assessor de internacionalização	Políticas adequadas de estímulo a consultoria, patentes e exportação de serviços
	Participação em redes e plataformas de internacionalização da ES	Campanhas de estudo no exterior

Fonte: Anzola-Pardo et al (2014). Modificado pela autora.

As visões são muito claras: a primeira mostra um princípio mais solidário, voltado para a cooperação, enquanto a segunda apresenta uma visão puramente mercantilista,

focada num modelo de projeção internacional que busca a exportação e importação de serviços educacionais.

Destaca-se que uma das bandeiras da UNESCO, na Conferência Mundial de Paris de 1998, foi a internacionalização por meio da cooperação. Em 2008, na Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, - realizada na cidade de Cartagena de Índias, Colômbia, foi explicitado o rechaço à internacionalização lucrativa, mais especificamente ao GATS, e se reivindicou novamente uma forma mais cooperativa de internacionalização.

Para Altbach (2004), o GATS representa a comoditização do conhecimento e a inclusão da ES como atividade mercantil, com o fortalecimento dos provedores em detrimento dos usuários de tais serviços. Contudo, tanto a UNESCO quanto o GATS reconhecem que cabe ao Estado o papel de regular e acreditar a qualidade disponibilizada pelos seus sistemas.

Assim, com base na descrição das atividades que caracterizam a internacionalização, do ponto de vista da cooperação ou da competência internacional voltada para o mercado, é evidente que a visão adotada pelas IES e pelos governos vão impactar diretamente nas suas estratégias e ações.

A Associação Internacional de Universidades²³ agrupou os aspectos da internacionalização desenvolvidos pelas IES em três níveis (primário, secundário e terciário), conforme ilustrado na Figura 1.

²³ A Associação Internacional de Universidades é uma organização mundial criada em 1950 inicialmente para melhorar a compreensão e cooperação internacionais e contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Superior de qualidade ao redor do mundo. Atualmente reúne mais de 630 IES e organizações de 150 países para a reflexão e a ação sobre preocupações comuns e colabora com diversas organizações internacionais, regionais e nacionais, que trabalham com a ES. Mais informações disponíveis em: <http://www.iau-aiu.net/content/association>

Figura 1. Níveis de Internacionalização

Fonte: IAU Survey, 2003.

Os vários aspectos envolvidos nas atividades internacionais das IES são organizados por nível de profundidade ou de compromisso associado. Para uma instituição, a internacionalização significa sensibilização e operação de interações com e entre culturas através do ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de alcançar um entendimento mútuo entre as barreiras culturais.

Salazar (2012) definiu a internacionalização da ES a partir da visão das IES como a expressão do caráter do ensino, aprendizagem e investigação apoiado na natureza universal do saber, na transferência e troca de conhecimento como ação primordial para o trabalho da Universidade. Contudo, elencou cinco elementos fundamentais para o desenvolvimento da internacionalização na ES:

- a) criação de currículos internacionais;
- b) reconhecimento mútuo dos resultados da garantia da qualidade;
- c) criação de órgãos de avaliação e garantia da qualidade;
- d) estabelecimento de redes internacionais de agências;
- e) transnacionalização/internacionalização da educação.

Dentre essas cinco abordagens, percebe-se que pelo menos três tem vinculação direta com processos de avaliação. Assim, com o crescente desenvolvimento das ações de internacionalização da ES, os sistemas de avaliação e acreditação estão vivenciando a necessidade de transformação para atender as demandas globais. Em primeiro lugar, as agências de acreditação, que tradicionalmente atuam nos processos nacionais, estão enfrentando a busca pela certificação internacional, a fim de validarem os procedimentos associados à avaliação e acreditação, outorgando assim legitimidade e reconhecimento internacional dos processos nacionais. Em segundo, os mecanismos de avaliação também tendem a se internacionalizarem, integrando componentes consensuados e reconhecidos em nível internacional.

Para obter êxito nestes processos estão sendo desenvolvidos sistemas internacionais (regionais e interregionais) de reconhecimento mútuo dos sistemas e agências de acreditação, como um primeiro passo para a homologação de títulos acadêmicos. No interior destes processos, estão incluídas as creditações conjuntas, que incorporam critérios de qualidade consensuados, a padronização de procedimentos e a capacitação regional de pares.

Além disso, as agências têm inserido, em seus indicadores, a avaliação da qualidade da internacionalização nos mecanismos de acreditação. Temas como a mobilidade, o bilinguismo, a interculturalidade, a influência da internacionalização nos processos acadêmicos (currículo, pesquisa e extensão) tendem a ser fatores determinantes no momento da certificação de qualidade das IES e dos cursos.

Embora o fenômeno da internacionalização da ES não seja recente, sua utilização nos instrumentos de avaliação pode ser considerada atual. No caso do CNA da Colômbia, por exemplo, o mecanismo de acreditação institucional utilizado em 2006 não abordava e nem sequer mencionava o termo "internacionalização", nas dimensões e indicadores

presentes nos seus instrumentos. Contudo, no atual modelo, foi criada uma dimensão específica, chamada "Visibilidade Nacional e Internacional", para dar conta dos processos de internacionalização, conforme demonstrado nos Quadros 12 e 13.

Quadro 12. Relação de Dimensões presentes nos Instrumentos de Acreditação (CNA): 2006 e 2015.	
Dimensões do Instrumento - 2006	Dimensões do Instrumento - 2015
1. Missão e Projeto Institucional	1. Missão e Projeto Institucional
2. Estudantes e Professores	2. Estudantes
3. Processos Acadêmicos	3. Professores
4. Investigação	4. Processos Acadêmicos
5. Pertinência e Impacto Social	5. Visibilidade Nacional e Internacional
6. Autoavaliação e autorregulação	6. Investigação e Criação Artística e Cultural
7. Bem Estar Institucional	7. Pertinência e Impacto Social
8. Organização, Gestão e Administração	8. Autoavaliação e Autorregulação
9. Recursos de Apoio Acadêmico e Infraestrutura	9. Organização, Gestão e Administração
10. Recursos Financeiros	10. Recursos de Apoio Acadêmico e Infraestrutura
	11. Bem estar Institucional
	12. Recursos Financeiros

Fonte: CNA - Lineamientos para la Acreditación Institucional 2006 e 2015. Elaboração da autora.

Portanto, a grande diferença entre as dimensões apresentadas nos dois instrumentos, como podemos observar, é a inclusão, em 2015, da dimensão da “Visibilidade Nacional e Internacional”. Mas, exatamente do que se está falando quando se pretende avaliar esta dimensão? A seguir, apresentamos o detalhamento dos indicadores que compõem essa nova estrutura.

Quadro 13. Indicadores para avaliar o grau de internacionalização das IES colombianas	
FACTOR VISIBILIDAD NACIONAL E INTERNACIONAL	
Enunciado da dimensão Una institución de alta calidad es reconocida nacional e internacionalmente a través de los resultados de sus procesos misionales y demuestra capacidades para acceder a recursos y saberes en el nivel internacional, para la comunicación intercultural y para el análisis comparativo de sus procesos académicos y de su contexto	
Indicador	Aspectos a Avaliar
Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales	Existencia y aplicación de políticas institucionales en materia de referentes académicos externos, nacionales e internacionales de reconocida calidad para la revisión y actualización de los planes de estudio.
	Análisis sistemático realizado por la institución con respecto a otras instituciones nacionales e internacionales y su

	incidencia en las acciones y planes de mejoramiento.
	Convenios activos y actividades de cooperación académica desarrollados con instituciones de reconocimiento nacional e internacional.
	Proyectos de investigación, innovación, creación artística y cultural y/o proyección –de acuerdo con la naturaleza de la institución– desarrollados como producto de la cooperación académica y profesional, realizada por directivos, profesores y estudiantes de la institución, con miembros de comunidades nacionales e internacionales de reconocido liderazgo.
	Inversión efectivamente realizada por la institución para los fines de internacionalización en los últimos cinco años.
	Convenios activos de doble titulación con otras instituciones de reconocido prestigio. Análisis de la calidad académica de las instituciones con las cuales se tienen dobles titulaciones.
	Incidencia verificable en el enriquecimiento de la calidad de la institución de la interacción con comunidades académicas nacionales e internacionales.
	Evidencias del impacto social que ha generado la inserción de la institución en los contextos académicos nacionales e internacionales. Existencia e impacto de alianzas interinstitucionales para compartir recursos, impulsar procesos misionales y buenas prácticas.
	Iniciativas de articulación con otros niveles del sistema educativo que redunden en el mejoramiento de su calidad.
Relaciones externas de profesores y estudiantes	Convenios activos de intercambio con Instituciones de Educación Superior nacionales y extranjeras de alta calidad y reconocimiento.
	Profesores o expertos visitantes nacionales y extranjeros que ha recibido la institución en los últimos cinco años (objetivos, duración y resultados de su estadía).
	Número de estudiantes extranjeros en la institución en los últimos 5 años.
	Experiencias de homologación de cursos realizados en otras instituciones nacionales o extranjeras.
	Profesores, estudiantes y directivos de la institución con participación activa en redes académicas, científicas, técnicas y tecnológicas a nivel nacional e internacional de la que se hayan derivado productos concretos como publicaciones en coautoría en revistas indexadas con visibilidad e impacto, cofinanciación de proyectos, registros y patentes, entre otros.
	Profesores y estudiantes de la institución que en los últimos cinco años han participado en actividades de cooperación académica y profesional con instituciones nacionales e internacionales de reconocido liderazgo (semestre académico de intercambio, pasantía o práctica, rotación médica, curso corto, misión, profesor visitante/conferencia, estancia de investigación, estudios de postgrado, profesor en programa de pregrado y/o postgrado, congresos, foros, seminarios, simposios, educación continuada, par académico, parques tecnológicos, incubadoras de empresas, mesas y ruedas de

	negociación económica y tecnológica, entre otros).
	Presupuesto ejecutado en proyectos de movilidad en doble vía en los últimos cinco años.
	Calidad y reconocimiento de las instituciones en las cuales se han graduado sus profesores.

Fonte: CNA - Lineamientos para la Acreditación Institucional 2015. Adaptação da autora.

Desta forma, para o CNA, a internacionalização envolve dois indicadores básicos: a inserção da IES em contextos acadêmicos nacionais e internacionais, e as relações externas de professores e estudantes. O primeiro indicador avalia aspectos como suas relações externas com outras instituições para atualização e aprimoramento de seus planos de estudo e aperfeiçoamento; a existência de convênios e projetos de investigação com participação internacional; existência de investimentos financeiros; propostas de dupla titulação com outras instituições; sua capacidade de interação com outras comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, alianças interinstitucionais e articulação com outros níveis do sistema educativo. O segundo indicador afere a existência de convênios de intercâmbio; a existência de professores visitantes; número de estudantes estrangeiros; homologação de cursos no exterior; participação em redes internacionais; participação em atividades de cooperação; projetos de mobilidade; a qualidade da formação de seu corpo docente.

Portanto, a mobilidade de estudantes e docentes, o reconhecimento acadêmico transnacional, a formação de redes e alianças multinacionais e as publicações internacionais conjuntas, dentre outros aspectos, são considerados elementos indicativos fundamentais do processo de internacionalização da instituição e fator primordial da qualidade. Dentre esses aspectos, destacaremos a seguir apenas a mobilidade acadêmica.

3.1. Mobilidade Acadêmica

Segundo De Wit (2014), nas últimas décadas a presença dos estudantes internacionais vêm se tornado um importante fator social e econômico para as IES, os governos, cidades e outras organizações. Em linhas gerais podemos distinguir duas formas de mobilidade estudantil: uma em que se busca complementar os créditos acadêmicos como parte de um programa de titulação local; e outra que tem por objetivo a obtenção do título no exterior (graduação ou pós-graduação).

Geralmente os estudos sobre a mobilidade levam mais em consideração a segunda forma, ou seja, a importância dos dados é focalizada na mobilidade para obtenção do título no exterior, enquanto que aquela voltada à complementação de créditos acadêmicos recebe menor atenção. Contudo, esta última vem constituindo uma dimensão importante, sobretudo se considerarmos programas como o Erasmus, na Europa, o Ciência sem Fronteiras, no Brasil²⁴.

Embora a mobilidade acadêmica inclua também a de docentes e de pesquisadores, além da mobilidade estudantil, e sejam consideradas importantes no cenário da internacionalização da ES, estas não representam um elemento quantitativamente significativo dentro da categoria de mobilidade acadêmica, pois, estão mais vinculadas à participação em conferências e seminários, especialmente no caso dos pesquisadores. Por este motivo, abordaremos a seguir apenas dados relativos à mobilidade de estudantes.

Segundo informações da OCDE, o número de estudantes que participa de programas de mobilidade passou de 2,1 milhão em 2000 para 4,1 milhão em 2010, com uma taxa de crescimento de aproximadamente 7,2% ao ano. Estima-se que até 2020 seja atingida a marca de 7 milhões.

Con el 41% del total de los estudiantes internacionales, Europa es el destino preferido de aquellos que estudian fuera de su país de origen. América del Norte cuenta con el 21% de todos los estudiantes internacionales. No obstante, las regiones que presentan el crecimiento más acelerado como destinos académicos son Latinoamérica y el Caribe, Oceanía y Asia. Esto indica que la internacionalización se refleja en un grupo cada vez más amplio de países (OCDE, 2012, p. 361).

Para De Wit (2014), durante os últimos anos, os três destinos principais se mantêm relativamente estáveis, embora com algumas variações. Em 2000, 39% dos estudantes em mobilidade internacional estavam inscritos em programas dos EUA, 23% no Reino Unido e 5% na Austrália. Em 2010, este percentual diminuiu para 37%, sendo os EUA com 17%,

²⁴ O **Erasmus Mundus** é um programa de mobilidade criado e financiado pela União Européia. Suas atividades têm como objetivo promover a excelência da ES e da pesquisa nos países europeus e, ao mesmo tempo, reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo. O **Programa Ciência sem Fronteiras** busca promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes – e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Reino Unido com 13% e Austrália, 7%. Alemanha e França também estão entre os cinco países que mais recebem estudantes do exterior, contudo com grande diferença, quando comparados aos três primeiros. Essa diferença deve-se fundamentalmente ao idioma - que não é o inglês.

Um aspecto interessante a considerar é a origem dos estudantes, conforme apresentado na Tabela 6. Os dados mostram que China, Índia e Coréia do Sul são os países que mais enviam estudantes ao exterior, representado juntos cerca de 58% do total de estrangeiros matriculados em IES dos países da OCDE e associados, em 2008. Dentre os países da América Latina, o México, o Brasil e a Colômbia foram os mais representativos, com 5,5%.

Tabela 6. Estudantes estrangeiros por país de origem, matriculados em IES de países da OCDE e associados - 2008	
País de Origem	Número de Estudantes
China	510.842
Índia	184.801
Coréia do Sul	115.464
Alemanha	94.408
Turquia	65.459
França	63.081
Rússia	58.983
Japão	52.849
Estados Unidos	52.328
Malásia	51.434
Canadá	45.157
Reino Unido	28.712
México	28.627
Brasil	27.571
Espanha	24.983
Colômbia	23.306

Fonte: OCDE *Educacion at a Glance 2010*.

As proporções de estudantes no exterior, para alguns países da América Latina, são apresentadas na Tabela 7. Os dados, de 2012, demonstram que o Chile e o México foram os que mais enviaram, proporcionalmente, estudantes ao exterior, enquanto a Colômbia, Argentina e Brasil são os de menor índice, entre 0,2 e 0,5%. Portanto, muito abaixo da média da OCDE (2,0%) e da Europa (3,6%).

Tabela 7. Proporção de estudantes no exterior - 2012	
País	Percentual
Argentina	0,5
Brasil	0,5
Chile	1,2
Colômbia	0,2
México	1,0
Média da OCDE	2,0
Média Européia	3,6

Fonte: OCDE Education at a Glance 2013

Em linhas gerais, as IES da América Latina parecem não ter muito êxito na atração de estudantes estrangeiros. De acordo com López Segrera (2008), a região latinoamericana recebeu, em 2004, aproximadamente 365 mil estudantes estrangeiros, o que equivale a 1,5% do total mundial. Para o autor, estes dados demonstram que os países da região não constituem destinos atrativos para estudantes internacionais e, prova disso, é que nenhum país aparece na lista dos que mais recebem estudantes estrangeiros.

Apesar de as IES latinoamericanas terem melhorado seu posicionamento nos *rankings* internacionais, elas continuam atraindo poucos estudantes estrangeiros. Os dados da última publicação da OCDE sobre educação mostram que, em 2012, a região recebeu apenas 1,5%, dos estudantes estrangeiros em todo o mundo, ou seja o mesmo índice observado em 2004.

No Brasil, por exemplo, a Universidade de São Paulo, considerada a melhor do país, não conta com mais de 2% de estudantes estrangeiros. A principal barreira é a língua portuguesa, uma vez que esta não se constitui em uma segunda língua comum na comunidade internacional. Além disso, as universidades brasileiras pouco oferecem programas ou aulas em inglês ou espanhol para alunos oriundos do exterior.

De Witt e Jaramillo (2011) mencionam os seguintes obstáculos para a mobilidade na América Latina: diferenças acadêmicas entre os países; diferenças de critérios de admissão; variações significativas nas qualificações com que se avaliam os estudantes; variações na regulação do setor educacional; diferenças nas políticas migratórias e de reconhecimento dos títulos profissionais; a divisão público-privada, com distintas regulações entre os países.

Para os autores, mesmo com a identificação desta gama de obstáculos, pouco se observa, em termos de ações concretas para resolver estas questões, destacando a existência de várias pendências.

La educación superior en América Latina está experimentando cambios importantes: el aumento de las tasas de participación, la expansión del sector privado y los intentos de armonizar y regionalizar los sistemas. Al mismo tiempo, en el mercado global para los estudiantes y académicos internacionales, su papel sigue siendo menor en comparación con América del Norte, Europa, la región de Asia-Pacífico, así como el Oriente Medio. La ventaja comparativa de tener una lengua y una cultura común, todavía no ha dado sus frutos. La construcción de un sistema común de educación superior para América Latina ha comenzado, pero aún queda un largo camino por recorrer antes de que la región se convierta en un destino atractivo y que su educación superior sea reconocida tanto por sus propios estudiantes como por los estudiantes de otras partes del mundo (De Wit e Jaramillo, 2011, p. 139-140).

Internacionalmente é recomendado o bilinguismo para fortalecer a base da sociedade do conhecimento. E, neste sentido, os países latinoamericanos estão, de acordo com os dados da OCDE, muito atrás de outros continentes.

Na Tabela 8 são apresentados os resultados de pesquisa do Banco Mundial e da OCDE sobre as competências linguísticas em vários países. Os dados que aparecem aqui dizem respeito apenas ao domínio do idioma inglês. O país da América Latina melhor colocado é a Argentina, seguido do México e Costa Rica, todos com um domínio considerado de nível médio. Guatemala, El Salvador e Brasil apresentam domínio de nível baixo. Dentre os países com nível muito baixo estão Peru, Chile, Equador, Venezuela e Colômbia.

Estes dados indicam claramente a necessidade de melhoria nos níveis de domínio de um outro idioma, que não o pátrio - e, neste caso, do idioma inglês. Isto porque um dos fatores determinantes para a internacionalização é justamente a facilidade de comunicação.

Tabela 8. Dados do Banco Mundial e OCDE sobre o domínio do idioma inglês - 2011.			
Ranking	País	Pontuação	Nível
1	Noruega	69.09	Excelente
2	Holanda	67.93	Excelente
3	Dinamarca	66.58	Excelente
4	Suécia	66.26	Excelente
5	Finlândia	61.25	Excelente
9	Malásia	55.54	Nível alto
15	Portugal	53.62	Nível médio
16	Argentina	53.49	Nível médio
17	França	53.16	Nível médio
18	México	51.48	Nível médio
22	Costa Rica	49.15	Nível Baixo
24	Espanha	49.01	Nível Baixo
27	Guatemala	47.80	Nível Baixo
28	El Salvador	47.65	Nível Baixo
29	China	47.62	Nível Baixo
30	Índia	47.35	Nível Baixo
31	Brasil	47.27	Nível Baixo
33	República Dominicana	44.91	Nível muito baixo
35	Peru	44.71	Nível muito baixo
36	Chile	44.63	Nível muito baixo
37	Equador	44.54	Nível muito baixo
39	Venezuela	44.43	Nível muito baixo
40	Panamá	43.62	Nível muito baixo
41	Colômbia	42.77	Nível muito baixo
42	Tailândia	39.41	Nível muito baixo

Fonte: OCDE e Banco Mundial (2011)

A questão do bilinguismo e, especialmente o domínio do idioma inglês, não está restrita à mobilidade, mas influencia diretamente a produção acadêmica internacional. Para Vega Montiel (2013), um efeito central disso é que o conhecimento produzido em outros idiomas que não o inglês tem um impacto reduzido e uma má circulação internacional, bem como ocupa um lugar inferior no sistema hierárquico acadêmico. Exemplo disto é o *Social Science Citation Index*, uma base de dados limitada não apenas porque se restringe à produção científica em inglês, mas também pelos critérios de construção do instrumento, que coloca principalmente publicações dos EUA como revistas de alto impacto. Assim, para a autora, o problema central é a supremacia do inglês no sistema acadêmico internacional, o qual limita as possibilidades de disseminação do conhecimento em outras línguas. Ou seja, não que os acadêmicos latinoamericanos não produzam, o problema é que suas obras, publicadas em espanhol ou português, permanecem invisíveis do ponto de vista dos critérios utilizados para a contabilização das produções acadêmicas em nível mundial.

3.2. A mistificação da Internacionalização da ES e seus Desafios

Baseado em Knight (2011), Serikawa (2013) elaborou um quadro abordando os cinco mitos da internacionalização da ES, conforme descrito a seguir.

Quadro 14. Os cinco mitos da internacionalização da ES		
Mitos	Descrição do Mito	Argumento da autora
Estudante estrangeiro/a como agente da internacionalização	Quanto mais estudantes estrangeiros/as uma IES tiver isso produzirá maior internacionalização do currículo e da cultura institucional.	Existem estudos que comprovam a marginalização social e acadêmica desses/as estudantes por parte dos/as alunos/as nativos/as. Ter estudantes estrangeiros/as no campus universitário como forma de internacionalização, em muitos casos, escondem outras motivações, como a geração de receita e a melhoria da posição da IES nos rankings globais (Knight, 2011).
Reputação internacional como representação da qualidade	Quanto mais internacional for uma IES (no que se refere a estudantes, cursos, currículos, pesquisa, convênios e redes), melhor a sua reputação.	Casos de admissões questionáveis e padrões de saída das universidades que dependem de altas receitas e de uma boa imagem internacional evidenciam que a internacionalização nem sempre se traduz em qualidade e altos padrões. Um dos critérios de avaliação dos grandes <i>rankings</i> internacionais é a presença de estudantes estrangeiros/as. No entanto, Knight questiona a precisão desses critérios para medir a internacionalidade e a qualidade de uma IES.
Convênios internacionais entre IES	Quanto maior o número de convênios ou redes internacionais de uma IES, maior o seu prestígio e sua capacidade de atrair estudantes e outras instituições.	A prática mostra que a maioria das IES não consegue gerir ou se beneficiar desses convênios por falta de pessoas preparadas para lidar com eles. Na maior parte das vezes, esses acordos são usados mais como símbolos de <i>status</i> do que como gerador de benefícios acadêmicos.
Acreditação internacional	Quanto maior e melhor o número de creditações internacionais, mais internacionalizada e melhor é a IES	O reconhecimento estrangeiro da qualidade não fala sobre o escopo, a escala e o valor das atividades internacionais relativas ao ensino e aprendizado, pesquisa ou serviço à sociedade.

Publicidade global	O propósito da internacionalização é divulgar globalmente a marca da IES.	Isso confunde internacionalização com <i>marketing</i> internacional. Esses não são equivalentes. Embora a agenda da internacionalização leve à maior visibilidade internacional, esse reconhecimento não deve ser um objetivo, mas um produto.
--------------------	---	---

Fonte: Serikawa (2013). Modificado pela autora

Os cinco mitos descritos por Knight (2011) trazem à tona conceitos equivocados que envolvem a internacionalização, tais como a ideia de que ela é substituta da qualidade, os acordos institucionais, o papel dos estudantes estrangeiros enquanto agentes ativos da internacionalização, a certificação internacional como indicadores do nível de internacionalização e, a sua utilização como estratégia para melhorar as posições em rankings.

Além dos cinco mitos, Knight publicou em 2012 outro artigo, desta vez abordando as cinco verdades sobre a internacionalização da ES. São elas:

1. Aprimorando e respeitando o contexto local: a internacionalização reconhece e faz uso das prioridades, políticas e práticas nacionais e regionais, tendo como objetivo complementar, harmonizar e estender a dimensão local, e não tentar se sobrepor à ela ou eliminá-la.

2. Um processo adaptável: a internacionalização é um processo que leva a integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas e funções da ES. Trata-se de um processo de mudança que deve ser adaptado para atender às necessidades e interesses de cada IES individualmente. Assim, não há um modelo genérico, que possa ser aplicado indiscriminadamente a qualquer IES ou sistema de ES.

3. Benefícios, riscos e consequências não intencionais: existem múltiplos e variados benefícios na internacionalização; manter o foco somente nos benefícios significa ignorar os riscos e as consequências negativas. Um exemplo de efeito adverso é a fuga de cérebros decorrente da mobilidade acadêmica internacional. Outro exemplo considerado "nocivo" é a busca pela qualificação internacional, o que em muitos casos tem levado à emissão de diplomas de má fé oferecidos por "fábricas de diplomas", à multiplicidade de credenciais associadas a programas de dupla titulação e à ascensão de indústrias de certificação que

aprovam operações questionáveis. Além disso, existe em alguns casos a excessiva dependência em relação à renda proveniente das taxas pagas pelos estudantes estrangeiros, que leva a precarização dos critérios acadêmicos para o aceite destes estudantes.

4. Não se trata de uma finalidade em si: a internacionalização é um meio para se atingir um objetivo, e não uma finalidade em si mesma. A internacionalização pode ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes - por meio das melhorias no ensino e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais. O objetivo não é ter um currículo mais internacionalizado nem um aumento na mobilidade acadêmica por si mesma, mas sim garantir que os estudantes estejam melhor preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado.

5. Globalização e internacionalização são diferentes, mas estão associadas: a globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e tecnologias. A internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas. A internacionalização da ES recebeu da globalização influências positivas e negativas.

A autora destaca que os princípios que orientam a internacionalização apresentam objetivos distintos para diferentes pessoas, instituições e países. Aponta que a internacionalização

teria evoluído de um processo com base em valores de cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e aprimoramento da capacidade. Agora, a internacionalização é cada vez mais caracterizada pela concorrência, pelo mercantilismo, pelo interesse individual e pela construção de *status*. É necessário dedicar mais atenção à descoberta das verdades e valores subjacentes à internacionalização do ensino superior (KNIGHT, 2012).

Durante muitos anos, a maioria das IES considerou a internacionalização como uma atividade marginal, e os governos apenas a levavam em conta na hora de implementar políticas relacionadas ao comércio exterior. Contudo, em um mundo cada vez mais globalizado, a dimensão internacional da ES vem adquirindo maior importância e se apresentando das mais variadas formas. Estas incluem a internacionalização dos currículos, as duplas titulações, a convalidação internacional de títulos, a acreditação de IES e programas, a criação de centros de idiomas e o estabelecimento do requisito do

bilinguismo ou multilinguismo para a obtenção de diplomas. Além disso, incluem-se o aumento na participação de pesquisadores em equipes internacionais, o aceite de cursos à distância oferecidos por IES estrangeiras, a participação em consórcios internacionais e o desejo, por parte das IES e dos governos, de compor o *ranking* mundial de universidades.

Diante destes interesses, as IES vem assumindo um maior protagonismo e buscam criar, dentro de suas estruturas, setores específicos voltados para as questões da internacionalização. Um indicador disto está no estudo realizado por Egron-Polak e Hudson (2010), apresentado pela Associação Internacional de Universidades, do qual participaram 745 IES de todo o mundo. Os resultados indicaram que 87% das IES participantes têm incluído oficialmente a internacionalização em seus objetivos, e 65% atribuem um alto nível de importância à internacionalização. Apesar disso, o estudo não aponta qual concepção de internacionalização tem impulsionado as instituições, a saber, se estão mais voltadas a projetos de cooperação ou mercantilização das relações acadêmicas.

As IES da América Latina não estão distantes destas tendências gerais, pois as ações motivadas por acordos regionais de integração firmados pelos governos levam as IES a aumentar o interesse e a intensificar seus esforços internacionais para dar respostas às demandas da globalização (García-Guadilla, 2010). Na Colômbia, por exemplo, todas as IES estatais, desde 2010, possuem "oficinas de internacionalização", uma espécie escritório ou setor de relações internacionais.

A internacionalização da ES é, sem dúvida, um desafio que implica o compromisso dos países e das IES a fim de repensar a articulação entre os processos de ES e as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais e seus respectivos projetos geopolíticos. Neste sentido, Fernández Lamarra e Albornoz (2014), destacam a urgência no desenvolvimento das seguintes ações:

- a) documentar avanços e resultados conseguidos mediante acordos programáticos e ações para a internacionalização em relação a todos os atores envolvidos (macroregionais, governamentais, IES - públicas e privadas - com ou sem fins lucrativos, nacionais e estrangeiras);
- b) analisar os desafios postos pela acreditação dos provedores transnacionais e a diversificação de procedimentos de controle de qualidade;
- c) supervisionar os resultados das iniciativas de convergência internas ou externas;

d) realizar adequada provisão de fundos financeiros para que as políticas de internacionalização possam ser executadas.

Morosini (2011), destaca os seguintes desafios para uma internacionalização pautada nos princípios da cooperação: desenvolvimento de uma política de diálogo e de intercâmbio, trabalho em redes, existência de fundos de organismos multilaterais, presença de uma cultura de solidariedade internacional e do mútuo reconhecimento das capacidades de cada país ou região, desenvolvimento da mobilidade acadêmica e estudantil, colaboração em nível interinstitucional, capacitação de expertos e técnicos, bem como a existência de reuniões para implantar programas de colaboração e a participação das IES nos foros internacionais.

Desta forma, é fundamental que tanto no âmbito nacional quanto regional se adotem políticas que promovam os processos de internacionalização de caráter positivo, como seriam, por exemplo, aqueles de convergência e integração regional - e limitar aqueles que implicam em subjugação dos interesses nacionais e regionais e atentam contra o fortalecimento dos sistemas de ES de cada país e do conjunto da região onde estão inseridos (FERNÁNDEZ LAMARRA e COPPOLA, 2013).

CAPÍTULO 4. ASPECTOS GEOGRÁFICOS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DA COLÔMBIA

Antes da caracterização da Educação Superior na Colômbia, torna-se necessário levantar algumas características gerais do país e, também descrever o sistema educativo como um todo.

A República da Colômbia situa-se da América da Sul e faz fronteira com o Brasil e a Venezuela a leste, ao sul com o Equador e o Peru, ao norte com o Mar do Caribe, ao noroeste com o Panamá e a oeste com o Oceano Pacífico.

A Colômbia é o quinto maior país da América Latina, com uma área de 1.141.748 quilômetros quadrados. A geografia e a ecologia estão entre as mais diversificadas do mundo. A maioria dos centros urbanos se encontra em terras altas (montanhas de los Andes); contudo, também abarca uma selva tropical (Amazonas), assim como uma costa Caribenha e Pacífica.

A população colombiana está estimada em 46.366.364 (2012), sendo a terceira maior população da América Latina, depois do Brasil e do México. As principais cidades são: Santa Fé de Bogotá (7.467.804), Cáli (2.693.605), Medellín (2.368.282), Barranquilla (1.193.952), Cartagena das Índias (955.569), Cúcuta (624.650), Soledad 9550.875), Ibagué (532.034), Bucaramanga (525.216), Soacha (466.938), Pereira (459.690), Santa Marta (454.756), Villavicencio (441.959), Bello (421.522), Pasto (417.509), Montería (415.796), Valledupar (413.302), Manizales (390.112), Buenaventura (369.753) e Neiva (333.116).

A Colômbia é uma República Constitucional regida por carta constitucional promulgada em 1991. Do ponto de vista da organização político-administrativa, segundo a Constituição de 1991, o país é definido como um Estado Social de Direito, organizado na forma de uma república unitária, descentralizada, com autonomia de seus entes territoriais. São consideradas entidades territoriais os departamentos, os distritos, os municípios e os territórios indígenas, conformando os diferentes níveis de organização político administrativa do território colombiano²⁵. Nesta organização os departamentos são considerados as unidades territoriais de primeiro nível gozando, segundo a Constituição, de autonomia para a administração dos assuntos seccionais e a planificação e promoção do desenvolvimento econômico e social dentro de seu território. Os municípios correspondem ao segundo nível de divisão administrativa. Considerados como a entidade fundamental da divisão político-administrativa, possuem autonomia fiscal e administrativa delimitada pela Constituição e leis da república. Segundo o Departamento Administrativo Nacional de Estatísticas (DANE), atualmente a Colômbia possui 32 departamentos e 1.123 municípios.

²⁵ A lei nº 1454, de 28 de junho de 2011, aprovada pelo Congresso colombiano, define as normas orgânicas sobre o ordenamento territorial; demarca o exercício da atividade legislativa relativas a organização político-administrativa do Estado no território; estabelece os princípios do ordenamento; define competências e estabelece as normas gerais para a organização territorial. Veja-se no link: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley145428062011.pdf>. Acesso em 12/12/2014.

A Constituição e a Lei Orgânica de Ordenamento Territorial, reconhece a nação colombiana como multiétnica e pluricultural²⁶, estabelecendo que as entidades territoriais indígenas seriam delimitadas pelo governo nacional, com participação das comunidades indígenas, e governados por conselhos conformados e regulamentados de acordo com os usos e costumes de suas comunidades. No caso em que o território abrangesse mais de um departamento ou município, sua administração se daria por conselhos indígenas em coordenação com os governos locais. Estas localidades distribuem-se pelo território colombiano e situam-se em sua maioria nos departamentos da região central, como Caquetá, Huila, e Amazonas. Segundo Ruiz García (2006), haviam no início dos anos 2000 cerca de 710 resguardos titulados localizados em 27 departamentos e em 228 municípios do país, que ocupavam uma extensão equivalente a 29,8% do território colombiano.

A constituição estabelece que o estado colombiano é estruturado numa divisão dos três Poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. O Congresso da República, representa o poder legislativo e tem como incumbência reformar a Constituição, elaborar leis e exercer controle político sobre o Governo e a Administração Pública. O Congresso é formado pelo Senado e pela Câmara dos Representantes. O poder executivo é exercido pelo Presidente da República, autoridade máxima administrativa, Chefe de Estado e de Governo. O Governo Nacional é constituído pelo Presidente da República, pelos Ministros de Despacho e pelos Diretores de Departamentos Administrativos. O Judiciário é formado pela Corte Constitucional, a Suprema Corte de Justiça, o Conselho de Estado, o Conselho Superior da Magistratura, a Corregedoria Geral da Nação, os Tribunais e os Juízes. Cabe ao Ministério Público a guarda e proteção dos direitos humanos, a proteção do interesse público e a vigilância da conduta oficial daqueles que desempenham funções públicas. A Controladoria Geral da República tem a seu cargo a supervisão da gestão fiscal e o controle do desempenho da administração. A estrutura eleitoral é formada pelo Conselho Nacional Eleitoral e pelo Registro Nacional de Estado Civil, que tem a responsabilidade de organizar, dirigir e supervisionar as eleições, bem como emitir os documentos de identidade de pessoas físicas.

Em que pese as entidades territoriais gozarem de autonomia para a gestão de seus interesses, possuírem autoridades próprias e administrarem recursos tributários, é preciso destacar o caráter unitário do Estado colombiano, em especial, no que se refere ao poder

²⁶ A Constituição de 1991 também reconhece os mesmos direitos às comunidades afrocolombianas, veja-se a Lei nº70, de 27 de agosto de 1993.

legislativo, uma vez que a competência de legislar é restrita ao Congresso da República. Assim, as Assembleias Departamentais e os Conselhos Municipais são órgãos do executivo e seus atos administrativos não se constituem em atos legais.

Mas, sobretudo, é preciso considerar que para intentarmos uma caracterização minimamente adequada das instituições que atualmente compõem e organizam a estrutura e funcionamento do estado colombiano, é necessário recorrer a uma perspectiva histórica. Aspectos de uma história de longa duração, que remonta às origens da nação colombiana, são fundamentais para o entendimento do modelo de estado adotado na atual carta constitucional de 1991, como uma República Constitucional e Estado Social de Direito.

A literatura acadêmica que aborda a história política da Colômbia tem destacado, em suas temáticas de estudo, dentre outras, a questão da violência como elemento fundamental da formação política do país. Alguns autores chegam a afirmar que a própria História da Colômbia se confunde com a história de uma longa guerra civil com vários momentos de lutas intensas, distensões e recomposições do pacto social e político, opondo setores políticos conservadores e liberais, demais partidos políticos e diversos grupos guerrilheiros de esquerda (GIRALDO-HERRERA, 2013). Assim, não é incomum que os estudos questionem qual tem sido efetivamente o lugar do Estado colombiano diante de uma sociedade civil em estado latente e, em vários momentos, explosivo, de beligerância, que inclusive levaram à sua fragmentação interna, ou seja, momentos nos quais o poder político central perdeu controle sobre parcelas importantes de seu território nacional²⁷. Os temas da violência política, da ausência de controle e da fragmentação territorial, do autoritarismo e das lutas pela democracia, as questões sobre as atuações dos movimentos sociais e políticos, da guerrilha e dos grupos paramilitares, bem como o papel do narcotráfico, são questões fundamentais para se compreender a sociedade colombiana.

Por essa razão, descrever o processo histórico colombiano no período recente não é tarefa simples, nem é nosso propósito neste texto, dada a dimensão complexa dos problemas envolvidos. Todavia, não nos furtamos da tentativa de fornecer elementos que possam compor um quadro de fundo histórico mais amplo, em que as mudanças no campo da Educação Superior estão inseridas. Nesse sentido, entendemos que o marco temporal mais significativo na história política colombiana recente seja, exatamente, a elaboração da

²⁷ Ver: Discusiones sobre la reforma del estado em Colombia: la fragmentación del estado y el funcionamiento del congreso. Estudios ocasionales. CIJUS, junio de 2001.

Constituição de 1991. Nossa primeira indagação básica é a seguinte: como a sociedade colombiana chega ao pacto social e político que representa o engendramento de sua nova carta constitucional? E, por sua vez, como se desenrola a história colombiana a partir deste novo arcabouço jurídico que reorganiza o Estado? Para responder a essas indagações faremos a seguir um breve resgate da história da Colômbia, onde destacaremos as linhas e momentos mais significativos da formação social, econômica e política colombiana.

A história colombiana é dividida tradicionalmente em largos períodos: época pré-espanhola (até o século XVI); período da conquista, formação e consolidação e crise da colônia espanhola (século XVI ao XIX); período das lutas pela independência e formação do Estado Nacional (século XIX ao início do século XX); e a longa trajetória contemporânea, que abrange o século XX até nossos dias.

O período que marca a formação do Estado Nacional colombiano, que se estende ao longo do século XIX, é caracterizado pela formação de duas forças políticas partidárias – o Partido Liberal e o Conservador que, expressam um mesmo conjunto de interesses econômicos e sociais, mas opunham projetos distintos de organização da ordem política e social. A intensa luta entre estes grupos políticos, que envolvia a maioria da população colombiana, e as características da forma de distribuição e ocupação geográfica que levavam a uma certa fragmentação territorial, definiram algumas características singulares ao estado nacional colombiano. Devido a essa característica peculiar de sua organização social e política, ao longo do século XIX, sucederam-se cerca de 20 guerras civis opondo liberais e conservadores. A última delas, denominada “Guerra dos Mil Dias”, entre 1899 e 1902, ocasionou a morte de cerca de 100 mil colombianos e encerrou-se com a perda do território que formaria o Panamá.

Disto resulta a conclusão de que os fenômenos bélicos ou de violência que marcaram o século XIX podem ser considerados uma característica intrínseca da história política colombiana, que impediu a consolidação de um projeto nacional unitário e forjou uma cultura política específica. Todavia, em que pese os conflitos, a Colômbia soube paradoxalmente manter um certo grau de estabilidade de suas instituições. Como afirma Pécaut (2010),

O paradoxo é que, no século XX, a Colômbia se distinguiu ao mesmo tempo por uma excepcional estabilidade institucional, econômica e social. Os mesmos partidos políticos, o liberal e o conservador, nunca deixaram de enquadrar a maioria da população. As elites civis

dominaram constantemente a cena política. Fizeram prevalecer uma concepção profundamente civilista das instituições e não precisaram temer a intervenção de militares, com pouco prestígio e proibidos de tomar posições abertamente políticas. Houve um único golpe de Estado militar, em 1953, mas com o assentimento delas. Ocorreram duas mobilizações populistas em 1946 e 1970, brutalmente debeladas, porém. As elites civis recorreram frequentemente a disposições de exceção, mas tratava-se de violações passageiras, que não as impediam de falar em nome do Estado de direito e da democracia. A liberdade de expressão só raramente foi suspensa.

Assim, contraditoriamente, a divisão partidária característica da cultura política colombiana foi tanto um fator para o acirramento da violência política quanto elemento da estabilidade institucional, que assegurou a manutenção do próprio estado nacional. Embora o estado estivesse constantemente ameaçado por forças de desintegração, especialmente porque as elites políticas disputavam entre si seu comando, elas sempre souberam recompor o bloco de poder hegemônico mantendo os grupos populares e militares sob seu controle.²⁸

Nas três primeiras décadas do século XX a Colômbia passa por um processo de integração de seu território e demarcação das fronteiras. Neste período consolida-se a hegemonia do Partido Conservador e desenvolve-se um projeto de desenvolvimento econômico calcado na expansão da cafeicultura, na agricultura de exportação e nas atividades extrativistas. O latifúndio, base da economia agrária, equilibra-se na exploração de uma ampla formação social camponesa. Nos anos 1920, a expansão do capitalismo norte-americano viria romper esse equilíbrio. Os investimentos estadunidenses em obras públicas, infraestrutura e atividades urbanas diversificaram as atividades econômicas. As novas oportunidades de emprego estabeleceram novos movimentos migratórios que reconfiguraram a ordem social, modificando as relações sociais de trabalho. Os impactos das transformações econômicas, expressas na crescente diversificação das atividades econômicas e na urbanização, dividiram os conservadores e permitiram a queda da República Conservadora, com a consequente ascensão dos Liberais.

A chegada dos Liberais ao poder nos anos 1930 inaugura a chamada Era Liberal, e representa o triunfo dos projetos de “modernização” e desenvolvimento baseados na

²⁸ Giraldo-Herrera (2013) afirma, inclusive, que o sistema universitário colombiano teve um papel importante na formação de elites heterogêneas e diversificadas, sem no entanto contribuir para o rompimento de um campo político fechado e autônomo em relação à sociedade.

industrialização. O contexto gerado pela crise de 1929, acentuados posteriormente pela eclosão da Segunda Guerra Mundial, trouxe efeitos benéficos para o processo de industrialização ao gerar a necessidade de fomentar a produção interna que substituísse os produtos importados. A “Revolução em Marcha”, como foi denominado esse movimento político desenvolvido a partir do governo de Alfonso López Pumajera (1934-38), trouxe reformas para as leis trabalhistas, visando assegurar a mobilidade da mão de obra e sua inserção na economia monetária. Promoveu, também, mudanças no regime de propriedade da terra, com uma legislação que limitava os direitos dos latifundiários sobre as terras e assegurava direitos às populações camponesas. A aproximação entre a República Liberal e as massas trabalhadoras favoreceu a organização de ligas camponesas e sindicatos (PÉCAUT, 2012).

A hegemonia liberal foi mantida ao longo dos anos 1930 e durante a Segunda Guerra Mundial. Nas eleições de 1946 ocorre o retorno do Partido Conservador ao poder, resultado da divisão interna dos setores liberais, que lança dois candidatos à presidência: Gabriel Turbay e Jorge Eliécer Gaitán, este último considerado líder populista e representante da ala esquerda dos liberais. A volta dos conservadores ao poder inaugura um período de retaliações políticas contra os liberais, que culminam no assassinato de Gaitán, então prefeito de Bogotá, e provável candidato à presidência. Este episódio desencadeia uma onda de violência conhecida como “Bogotazo” (09/04/1948) e abre um período político que ficou conhecido como “La Violencia”.

A ascensão dos conservadores representou o acirramento da luta contra os liberais e o conjunto de setores populares de esquerda, agora identificados como um bloco único. Iniciou-se, então, uma campanha de privação de direitos políticos que descambou para um sistemático extermínio dos liberais e das lideranças de esquerda. A chegada ao poder do líder conservador Laureano Gómez (1950-53) aprofundou o processo. Gómez promoveu uma profunda reformulação da estrutura institucional, modificou a ordem política constitucional e rompeu com as bases ideológicas de uma república democrática, com a intenção de introduzir na Colômbia um modelo estatal de caráter neofascista que combinava um republicanismo conservador com formas de organização corporativista do Estado. Houve um forte recuo dos direitos políticos, sociais e trabalhistas conquistados. Devido a problemas de saúde, ele se afastou do governo em 1951, e o cargo de presidente foi assumido por Roberto Urdaneta Arbeláez. Todavia, Gómez manteve-se no controle do

poder. Quando buscou retornar ao cargo, em 1953, foi deposto por um golpe organizado por uma coalização formada por conservadores moderados, liberais e as forças armadas.

O governo militar, comandado pelo general Gustavo Rojas Pinilla, enfrentou um contexto político marcado pelo acirramento das lutas partidárias e o aparecimento de grupos guerrilheiros nas regiões montanhosas e mais isoladas do país. Apesar de obter um armistício parcial o governo manteve restrições às liberdades políticas, enquanto articulava sua continuidade no poder, o que levou liberais e conservadores unirem-se para sua derrubada. Sua queda, ocorrida em 1957, foi promovida por um amplo arranjo entre os mais diferentes setores sociais que compunham as bases dos partidos liberal e conservador, e dando origem ao pacto da “Frente Nacional” ou “Pacto Bipartidário”.

O acordo da Frente Nacional, aprovado em plebiscito nacional, restituiu o poder político às elites civis e aplacou a violência das lutas entre liberais e conservadores. Segundo Trujillo (2011, p. 118), a fórmula encontrada pelas elites políticas repartia o poder “milimétricamente” entre ambos os partidos: *“por uma parte, alternarían la Presidencia durante dieciséis años, de manera que cada partido asumiera la dirección del Gobierno en dos ocasiones; por outra, todos los cargos públicos se repartirían entre los dos colectividades.”*

As elites prometiam inaugurar uma nova etapa histórica para a Colômbia, assentada na paz, na concórdia e no desenvolvimento econômico. Seus críticos, no entanto, indicavam o caráter elitista do pacto político, e o denunciavam como instrumento de legitimação do monopólio do poder pelos grupos oligárquicos e seus partidos tradicionais, que suprimia a possibilidade de oposição. A exclusão política dos críticos mais radicais da Frente Nacional é apontada como uma das razões para o aparecimento das guerrilhas comunistas na Colômbia nos anos 1970, uma vez que fornecia o argumento que legitimava a luta por vias consideradas ilegais para opor-se ao “regime excludente e autoritário das elites colombianas”.

O pacto que sustentava a Frente Nacional estendeu-se entre 1958 e 1991. Durante este largo período de tempo a Colômbia experimentou importantes transformações. Estas mudanças tinham como pano de fundo internacional o período da Guerra Fria, momento de acirramento da oposição entre o bloco dos países capitalistas liderados pelos EUA e os países do bloco socialista liderados pela URSS. Nesse contexto emergiram as lutas pela descolonização dos países do chamado Terceiro Mundo, e os debates em torno dos

projetos de desenvolvimento econômico dos países considerados “subdesenvolvidos”. No plano político a América Latina, de forma geral, encontra-se sob a influência das políticas populistas, desenvolvidas por vários líderes regionais, e sob o impacto causado pelo triunfo da Revolução socialista cubana em 1959. Nos anos 1960 e 1970, vários países da América Latina, dentre eles Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai, veem seus regimes democráticos sucumbirem a duros golpes militares apoiados pelos EUA. O processo de distensão política dos regimes militares obedece às características históricas de cada país, mas ocorrem, sobretudo, nos anos 1980 e início dos 1990, quando a democracia política retorna aos países latino americanos.

Neste longo ínterim histórico a sociedade colombiana sofreu muitas mudanças. No plano demográfico ocorreu um aumento populacional acelerado, que praticamente dobrou a população colombiana entre os anos 1950 e 1980. Esse processo foi acompanhado por uma nova redistribuição geográfica, impelindo a população camponesa, em busca de terras, a ocupar novas regiões do país. Ao longo do período a população urbana ultrapassou a rural. Esse processo resulta tanto dos efeitos do período da “La Violencia”, que expulsou a população camponesa de suas terras, quanto do dinamismo da economia, graças ao desenvolvimento da indústria e da urbanização.

O eixo do desenvolvimento econômico, baseado na agricultura até meados dos anos 1950, desloca-se progressivamente para a indústria. Esse desenvolvimento é apoiado pelo Estado, que investe nas políticas de substituição das importações. Uma nova dinâmica altera o equilíbrio existente no desenvolvimento das principais cidades colombianas: Bogotá, Medellín, Cali e Barranquilla, projetando a capital como centro econômico, político e cultural do país. O desenvolvimento econômico é acompanhado por um processo de modernização das cidades. A arquitetura e o planejamento acompanham o crescimento das atividades urbanas. Novas vias de transporte acrescentam-se aos meios ferroviário e fluvial, abrindo espaço para estradas e aeroportos.

O desenvolvimento econômico trouxe avanços sociais. Houve um aumento da expectativa de vida da população. A cobertura dos serviços públicos para a população se ampliou, atingindo novas regiões e setores sociais. Na educação ocorre uma redução da taxa de analfabetismo e amplia-se o acesso à educação primária e secundária. A educação profissional, ligada à indústria, recebe forte apoio do Estado. As mulheres obtêm avanços

nos direitos relativos à condição feminina: direito à educação, planejamento familiar, acesso ao mercado de trabalho e, sobretudo, direito à igualdade.

Todavia, apesar dos progressos, o período da Frente Nacional manteve as fortes desigualdades sociais. O crescimento das cidades foi acompanhado pelo aparecimento de um cinturão de miséria formado por bairros pobres, situados na periferia. Aumentaram as diferenças sociais entre o mundo rural e urbano e entre as regiões isoladas e os centros econômicos urbanizados. Os avanços na educação, sobretudo em termos quantitativos, não significaram melhorias na qualidade em termos de infraestrutura e de condições de trabalho dos docentes. O ingresso das camadas populares nas escolas públicas resultou na ampliação da rede privada de ensino visando assegurar uma formação diferenciada para as classes mais favorecidas economicamente. Como veremos adiante, a Educação Superior, apesar de receber muitos recursos do Estado, continuou restrita a uma pequena parcela da população.

O descontentamento social com o pacto bipartidário foi capitalizado por dois partidos políticos, o Movimento Revolucionário Liberal (MRL) e a Aliança Nacional Popular (Anapo). Liderada pelo ex-ditador Rojas Pinillo, a Anapo, tornou-se uma força importante na contestação do acordo da Frente Nacional. No campo dos movimentos sociais os sindicatos, organizações camponesas e movimento estudantil canalizam os descontentamentos de amplos setores, sofrendo repressão do aparato político estatal. O campo universitário catalisa uma forte oposição ao jogo de poder das elites. O ambiente intelectual e acadêmico é marcado por uma atitude crítica, rigorosa, que interroga os grandes problemas nacionais e as raízes do período da “La Violência” e identifica-se com uma posição política de esquerda, tendo como epicentro a Universidade Nacional. A cena cultural é renovada no campo da literatura, do cinema, da música e das artes plásticas. O rádio e a televisão expandem sua influência. Movimentos ligados à juventude ganham expressão. A Igreja Católica sofre mudanças a partir de questionamentos à sua postura conservadora e tradicionalista, impulsionadas pelo ambiente do Concílio Vaticano II (1962-65). Neste contexto de efervescência emergem os movimentos de guerrilha de esquerda, sob influência marxista e do impacto da Revolução Cubana.

No dizer de Trujillo (2011) o aparecimento dos movimentos guerrilheiros foi a expressão mais radical do “mal-estar” generalizado que tomava conta da América Latina. Na Colômbia, a eclosão de movimentos guerrilheiros tornou-se, no entanto, um

componente fundamental da vida política e um fenômeno de alcance nacional. As tensões políticas com as elites dominantes e, posteriormente, divergências políticas internas, fizeram surgir diferentes grupos e movimentos como as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo – FARC/EP (1964), o Exército de Libertação Nacional – ELN (1965), o Exército Popular de Libertação – EPL (1967), o Movimento 19 de Abril - M19 (1970), o Partido Revolucionário dos Trabalhadores da Colômbia – PRT (1982), o Movimento Armado Quintín Lame – MAQL (1984).

Esses movimentos, oriundos do campo da esquerda e motivados a implantar um Estado socialista colombiano ou assegurar direitos às parcelas mais pobres e excluídas da sociedade colombiana, como os trabalhadores, camponeses e indígenas, combateram as forças políticas tradicionais e desenvolveram uma atuação política radical, implementando ações de luta armada no campo e nas cidades, que se espalharam por todo o território nacional. Suas trajetórias políticas, no entanto, são bastante complexas, específicas e diferenciadas. Ao longo do período do Pacto Bipartidário houve momentos de conflitos entre elas, mas também de convergência e coordenação de suas ações, assim como ocorreram episódios de negociação e tentativas de acordo com as forças do governo colombiano.

O fato é que as organizações guerrilheiras passam a ocupar um papel destacado no cenário político colombiano. Sua ampla base social, seu alcance nacional e a radicalidade de suas estratégias de atuação impactam fortemente as estruturas institucionais do Estado e da sociedade colombiana. Mas, é preciso sublinhar que o aparecimento dos movimentos guerrilheiros na Colômbia não decorre de uma irrupção momentânea. A origem das FARC, por exemplo, está relacionada a um processo longo e lento, que leva o Partido Comunista Colombiano, em 1964, a reorganizar sua atuação e adotar a ação armada como estratégia, não apenas como tática de “auto-defesa” contra as ações repressivas dos grupos dominantes que controlam o aparato estatal, mas como elemento estratégico de luta contra o Estado que deve ser combatido por todas as formas de luta. Segundo Pécaut (2010, p.17-18):

As FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) constituíram-se oficialmente com esse nome em setembro de 1966. Tratava-se, porém, da oficialização de um processo em curso havia algum tempo. Já em 1961, o Partido Comunista Colombiano, sob cuja

égide elas se colocavam, adotou a tese da “combinação de todas as formas de luta”, que implicava o recurso simultâneo à ação política legal e à luta armada. Essa tese definiria sua linha até hoje. Em 1964, tem lugar o acontecimento que posteriormente será apresentado por elas como fundador das FARC: o ataque do Exército a Marquetalia, de uma zona de “autodefesa” camponesa formada sob a influência dos comunistas no sul de Tolima. A resposta a esse ataque foi a criação de diversos focos de guerrilha naquela zona e nas zonas circunvizinhas que se reuniram no mesmo ano sob a denominação “Bloco Sul”. O nascimento das FARC, portanto, não foi de modo algum uma improvisação.

Ao longo do período em que predominou o pacto bipartidário a atuação das organizações guerrilheiras atravessa distintas fases. Num primeiro momento, que se estende de 1966, ano em que a Associação de Usuários Camponeses (ANUC), lança um movimento para reativar as lutas pela reforma agrária, até 1980, quando as FARC assumem a ofensiva de multiplicar suas frentes de luta, as guerrilhas atuam em “marcha lenta” (PÉCAUT, 2010). Neste período as FARC atravessam uma fase de relativa estagnação, ocupando um papel secundário nos movimentos das lutas do campo e fazendo das periferias do território colombiano seu espaço de atuação.

Nos anos 1980, no entanto, a luta armada readquire intensidade. O ELN amplia seu efetivo e consolida sua presença em diversos territórios, o mesmo acontecendo com o EPL. O M19 desencadearia uma série de ações de guerrilha urbana espetaculares, como o roubo de armas e o sequestro de embaixadores. As FARC, visando obter recursos para suas ações, passa a envolver-se no tráfico de drogas. Por sua vez, em reação à atuação dos grupos guerrilheiros, começam a surgir grupos paramilitares que, inicialmente ligados ao narcotráfico, logo ampliam e diversificam suas redes de alianças com as forças armadas, grupos políticos e sociais conservadores. É nesse complexo contexto de acirramento dos conflitos e recrudescimento da violência que emergem as chamadas “políticas de paz”, desenvolvidas por sucessivos governos entre os anos de 1982 e 1998.

As “**políticas de paz**” são inauguradas no governo de Belisario Betancourt (1982-1986). Suas tentativas de negociar a paz com os grupos guerrilheiros sofrem, no entanto, forte oposição das forças militares, dos grupos paramilitares, e dos narcotraficantes, que buscam ampliar sua influência sobre a vida pública²⁹. Apesar disso, o processo ganha

²⁹ Segundo Pécaut (2010) “a partir de 1985, Medellín, Bogotá e outras grandes cidades conheceriam um terrorismo que já não era do âmbito direto do conflito armado, mas, por sua amplitude, abalaria muito mais

apoio de parte dos movimentos guerrilheiros, em especial das FARC. Junto ao Partido Comunista, elas constituem um partido político legal, a União Patriótica, passando a participar do processo democrático formal, elegendo vários representantes para os poderes legislativo e executivo municipal.

Este processo, no entanto, seria abalado pelo que ficou conhecido como “guerra suja”³⁰. Vários dirigentes, filiados e militantes da União Patriótica foram vítimas de assassinato praticados por grupos paramilitares emergentes apoiados por diferentes segmentos que formavam uma coalizão de forças da direita conservadora, tais como membros das forças armadas, políticos, narcotraficantes, personalidades locais influentes³¹. Para esses a União Patriótica era apenas uma organização de fachada usada pelas FARC e o Partido Comunista para dar prosseguimento à expansão territorial da guerrilha e ao plano de conquista do poder. De fato, as ações armadas, como sequestros e assassinatos dos adversários do campo político tradicional, continuaram a ocorrer, enquanto se multiplicaram a criação de milícias urbanas e rurais. Por outro lado, a coalizão de forças conservadoras de direita, não tinha qualquer intenção de permitir a reinserção da esquerda no sistema político legal.

A partir de 1987, o cessar-fogo foi rompido agravando o conflito, deslocando-o das periferias para as áreas centrais do país. O ELN, o EPL, e o M19 intensificaram as suas ações em suas bases territoriais e nas áreas urbanas. Este último já havia protagonizado, em 1985, a tomada do Palácio de Justiça, em Bogotá, que se converteria em trágico episódio, transmitido ao vivo pela TV para todo o país. Após uma intervenção desastrosa do exército, diante da resistência dos guerrilheiros, um incêndio no edifício provocou a morte de mais de 100 pessoas, grande parte membros da Suprema Corte do país.

Segundo Sandoval (2013):

as instituições e sacudiria a sociedade: o dos narcotraficantes, mais precisamente o de responsabilidade do cartel de Medellín e sua figura mais notável, Pablo Escobar”. Este processo foi desencadeado a partir da resistência de autoridades colombianas do ingresso do dinheiro obtido no narcotráfico na política, posição que resultou no assassinato do ministro da Justiça, Rodrigo Lara Bonilla, em 1984.

³⁰ A expressão oriunda do campo da esquerda designa a estratégia adotada por grupos paramilitares de apoiados por uma coalizão de direita, que fizeram do assassinato seletivo de líderes e militantes, uma forma de combate contra a reinserção da esquerda no sistema político legal.

³¹ Segundo Pécaut (2010), foram mortas cerca de 2.500 pessoas ligadas à União Patriótica. Para Sandoval (2001) a oposição das forças armadas à política de paz não só minou qualquer possibilidade de êxito, como conduziu a Colômbia a uma espiral crescente de degradação do conflito até uma verdadeira crise humanitária.

La tragedia del Palacio de Justicia constituye nada menos que una demostración del poder bruto de las armas (tanto de la guerrilla como de los militares), frente a las ilusiones de paz que se habían incubado. Ninguno de los causantes de la tragedia asume ninguna responsabilidad; el país tiene dificultades para asimilar las implicaciones; hay impunidad y desde entonces, es uno de los más inmensos obstáculos que se oponen al logro de la paz.

O governo de Virgilio Barco (1986-1990), que será o sucessor de Betancourt, buscou dar continuidade à política de paz. Para tanto criou, inicialmente, um “Conselho Nacional para Normalização, Reabilitação e Reconciliação”, formado por intelectuais, acadêmicos, e funcionários do estado, com a incumbência de formular as políticas a serem efetivadas para distender e solucionar os conflitos. Com o tempo outras comissões foram criadas, como a “Comissão para Estudo da Violência”. Estas iniciativas aproximaram intelectuais e estado. Elabora-se um discurso oficial sobre os conflitos políticos na Colômbia. Esse discurso faz um diagnóstico das origens, evolução, e apresenta fórmulas para enfrentamento do fenômeno da violência. Projeta-se um “Plano Nacional de Reabilitação” que busca a reinserção social, política e econômica das regiões onde a cultura da violência é considerada crônica. Busca-se prover ou inserir os serviços do estado, tais como justiça, educação, segurança, em áreas consideradas abandonadas pelo poder público ou onde sua ação é ausente.

Apesar das iniciativas e políticas públicas para deter a violência, e do relativo êxito na negociação com as guerrilhas, como as realizadas com o M19, o governo Barco assiste a um agravamento da crise social. O crescimento dos grupos paramilitares impele o governo a reconhecer o problema e buscar soluções para enfrentá-lo. Ao mesmo tempo, intensificam-se as ações do “narcoterrorismo”, uma resposta dos cartéis de traficantes às pressões do governo desencadeadas pela “guerra contra as drogas”.

O governo de César Gaviria (1990-1994) mantém continuidade da matriz política herdada de seu antecessor. Ele preserva as negociações com os grupos guerrilheiros, conserva a estrutura dos conselhos, sustenta a intenção de realizar uma ampla reforma constitucional, e investe em novos mecanismos de combate ao narcotráfico. A Assembleia Constituinte, convocada em 1990, aprovaria no ano seguinte uma nova carta constitucional. A conjuntura internacional marcada pela queda do muro de Berlim (1989) e o processo que levaria ao fim da URSS e os regimes socialistas da Europa do leste,

colocava em cheque os pressupostos em se que assentavam as formulações da esquerda revolucionária, o que facilitava o diálogo sobre a participação das guerrilhas no campo político democrático.

Para alguns analistas o novo pacto constitucional forjado em 1991 conseguiu superar os limites herdados da Frente Nacional, transformando o sistema político e os princípios nos quais ele se fundamentava. Esta é a visão, por exemplo de Pécaut (2010), para quem a nova carta constitucional mais ampla e democrática promoveu um “Estado social de direito”, garantiu as liberdades individuais e criou mecanismos concretos para esse fim; reconheceu o caráter multicultural da Colômbia e deu direitos específicos às minorias indígenas e afro-colombianas, sancionou o pluralismo religioso, facilitou a formação de novos partidos, e implantou uma vigorosa política de descentralização.

Para Trujillo (2011, p. 151)

El proceso de paz de Virgilio Barco y, sobre todo, la Constitución de 1991, al ofrecer posibilidades reales de participar en la formulación de nuevas políticas, contribuyeron a afianzar las convicciones de algunas guerrillas en torno a la legalización de sus grupos. En esta dinámica de reconciliación, varios sectores hicieron contribuciones destacadas.

De acordo com Sandoval (2013), no entanto, a constituição de 1991, apesar de seus avanços, provou ser menos que a “panaceia para modificar as práticas antidemocráticas” que ainda persistiam na política colombiana, ainda marcada por várias exclusões de fato. A promulgação do texto estava longe de selar um amplo “pacto de paz” entre as forças políticas, pois as FARC e a ELN não se sentiram incluídos nas negociações, nem contemplados por ele, e continuaram em suas ações de guerrilha. Segundo Pécaut (2010) as FARC justificam com mais outros argumentos a opção de dar continuidade a suas lutas no campo militar, em detrimento de participar do jogo político. Um deles é a virada neoliberal do governo que, a seu ver, condenou imediatamente ao fracasso todas as reivindicações sociais.

De fato, segundo Trujillo (2011) ao mesmo tempo em que a nova constituição é apresentada como um documento que assegura direitos para uma maior igualdade, garantindo o respeito à diversidade e promovendo os direitos das minorias étnicas, e maior

participação democrática, ela também é apontada como instrumento que oficializou o modelo neoliberal, que vinha se implantando progressivamente no país. Como afirma o autor as elites da América Latina desejavam suprimir o velho modelo de substituição de importações, já esgotado, por um novo paradigma baseado no livre mercado. Assim, sob a influência dos organismos internacionais e das principais potências da economia globalizada, foram aceitas e incorporadas uma série de medidas destinadas a incrementar as privatizações, desregulamentar a economia, e eliminar os entraves ao livre mercado.

Mas, sobretudo, o que a Constituição de 1991 não pode solucionar foi o processo de deterioração da ordem pública e a fragilização das instituições, diante da espiral de violência acentuada pelas disputas entre o Estado colombiano, a guerrilha, o narcotráfico e as forças paramilitares e as complicadas relações entre esses setores. A presidência de Ernesto Samper (1994-1998), que inicia seu governo investindo nas negociações para obtenção de um acordo de paz, na defesa dos direitos humanos, e no combate à pobreza absoluta, mas que termina envolvido em suspeitas de que o financiamento à sua campanha tinha vínculos com o narcotráfico, é um retrato deste quadro de instabilidades e incertezas. Diante da perda de credibilidade do executivo cresce a autonomia das forças armadas, intensificam-se as ações das guerrilhas, enquanto a classe política tradicional obtém maiores concessões do governo.

O mandato de Andrés Pastrana (1998-2002) reaproximou a Colômbia dos EUA, com o Plano Colômbia, mas seu fracasso no processo de negociações para a paz apenas fortaleceram as FARC. Pécaut (2010) nos lembra que as FARC redobram ações de chantagem, como o sequestro de personalidades políticas – como de Ingrid Betancourt, ex-senadora e candidata à presidência da República - que contrariavam qualquer perspectiva de acordo. O fracasso das tentativas de paz, no entanto, se traduzia mais fortemente na elevação alarmante dos índices de violência, com o país ocupando os primeiros lugares em taxa de homicídios no mundo.

Para historiadores como Pécaut (2010) e Trujillo (2011), a eleição de Álvaro Uribe, oriundo dos segmentos liberais mas de ideias conservadoras, representa uma guinada na história do país. Eleito inicialmente para um primeiro mandato (2002-2006) e, após manobras políticas que alteraram a constituição, reeleito para um segundo mandato (2006-2010), Uribe estabeleceu como objetivo prioritário de seu governo o que denominou de “segurança democrática”. Ele assentou sua política em três ações. Primeiro ao tomar a

decisão de não negociar com a guerrilha. Segundo ao investir na modernização das forças armadas visando o fortalecimento do esforço militar que levasse ao enfrentamento, enfraquecimento e à completa desmobilização das FARC. Isto foi obtido graças ao Plano Colômbia, que havia sido implantado por seu antecessor, e que lhe assegurou os recursos financeiros para financiar a guerra e suporte técnico para modernizar o exército. Terceiro na desmobilização dos grupos paramilitares e recuperação dos territórios. De acordo com Trujillo (2011) isto foi obtido com base na Lei de Justiça e Paz, que fornecia instrumentos para o Estado combater estes grupos, assim o paramilitarismo foi praticamente “eliminado” pois seus líderes se entregaram e muitos foram presos.

O sucesso da política de Uribe é atribuído a uma série de fatores inter-relacionados. Um é sua continuidade no poder, que teria garantido as condições que evitaram uma ruptura das ações de governo; outro foi a “imensa aprovação da opinião pública” à sua política de não ceder diante das pressões feitas pelas guerrilhas; e por fim o controle que ele passou a exercer sobre a classe política. O fato é que o resgate da soberania nacional, resultado da política de “segurança democrática”, criou um ambiente favorável à retomada de investimentos na economia gerando um ambiente de bem estar, recuperado pelo arrefecimento da violência.

Efetivamente a economia colombiana passou a apresentar resultados significativos, com um crescimento positivo que se prolongou ao longo da década passada. Destaca-se que entre 2002 e 2008 sua economia cresceu mais rápido do que a média dos demais países da América Latina, atingindo um crescimento de 5% ao ano, enquanto que a média regional ficou em 4,1%. Isto se deve, principalmente, às propostas governamentais, as quais concentram esforços na redução da dívida pública, no aumento das exportações, em uma melhor situação quanto à segurança pública e, sobretudo, na melhoria da confiança empresarial, buscando assim novos investidores.

Todavia, este sucesso não está acima de qualquer suspeita, pois são vários os questionamentos feitos aos métodos utilizados no combate à guerrilha, como a violação dos tratados internacionais; aos meios de obtenção da revisão constitucional que permitiu sua reeleição, como o uso de escutas ilegais; e ainda a permanência efetiva e impune dos grupos paramilitares no cenário social e político colombiano. Como afirma Trujillo (2011, p.190) é no campo social que a política de Uribe teve um balanço claramente negativo:

En un país en el que casi la mitad de su población vive en condiciones de pobreza (es decir todo hogar compuesto por cuatro personas con ingresos inferiores a 1.100.000 pesos mensuales, el equivalente a unos 600 dólares aproximadamente), a la que hay que sumar un 15 por ciento sumida en la indigencia, se trata de un resultado preocupante. La pobreza va de la mano de altas tasas de desempleo y de informalidad laboral, en la que los trabajadores se encuentran privados de cualquier tipo de protección social. Frente a un problema de tal magnitud, lo mejor que hizo el Gobierno fue desarrollar una política paternalista que no tuvo como objetivo atacar el origen del problema. Y no lo tenía, porque en los planes del uribismo no figuraba luchar contra la profunda desigualdad social del país.

Assim, em que pese o desenvolvimento econômico do país ter levado à redução da pobreza - de forma que entre 2002 e 2010 esta diminuiu de 49,4% para 37,2%; e a proporção de pessoas que não podiam satisfazer suas necessidades básicas (pobreza extrema) ter caído de 17,7% para 12,3% - os indicadores ainda estão abaixo de outros países da região e a desigualdade permanece alta. A Colômbia tem o sétimo coeficiente Gini (0,78) mais alto do mundo. Ou seja, índices comparáveis a países como Haiti e Angola.

Pelo que vimos até aqui, a trajetória histórica da sociedade colombiana é complexa e paradoxal. Trata-se de um país que soube manter na maior parte de sua história as instituições de um regime democrático e a unidade nacional em meio a um extremo processo de violência política, que se estendeu ao longo de praticamente um século. A educação, como veremos a seguir se insere neste quadro complexo.

4.1 O Sistema Educativo

Na Colômbia, a educação é tida como um processo de formação cultural e social permanente, que se fundamenta em uma concepção integral de ser humano, da sua dignidade, de seus direitos e deveres. Na Constituição (1991), consta que a educação é um direito do indivíduo, um serviço público que tem uma função social. É dever do Estado realizar sua inspeção e supervisão a fim de garantir a qualidade, cumprindo o seu propósito de melhor desenvolvimento moral, intelectual e físico dos estudantes. Afirma,

também, que o Estado deve garantir uma oferta adequada de serviços para os estudantes e assegurar as condições para o acesso e permanência no sistema educacional.

O sistema educativo colombiano é composto por educação pré-escolar, educação básica (primária e secundária), educação média e educação superior.

Para a educação básica, a legislação prevê 5 anos no ciclo básico primário obrigatório (dos 7 aos 11 anos) e especifica para a educação básica secundária 3 anos (de 12 aos 14 anos), num total de 9 anos obrigatórios. No ensino médio são mais 3 anos, correspondendo aos níveis 9, 10, 11.

Na Tabela 8 apresentamos os dados de matrículas para a educação básica (primária, secundária e média). Entre 2002 e 2012 houve um incremento de 6,8%, no total de matrículas destes níveis de ensino. Considerando os níveis separadamente, o ensino médio apresentou uma variação percentual de 40,3%, o nível básico secundário elevou 28,6%, enquanto que o básico primário mostrou uma queda de 8,7%. Na educação preescolar ocorreu o maior decréscimo no período: 48% a menos de matrículas em 2012 quando comparado com 2002. Ou seja, em uma década o ensino preescolar praticamente reduziu em quase 50% o número de matrículas. Contudo, este nível de ensino não é obrigatório e o aluno pode ser matriculado diretamente na educação primária, ao completar 7 anos de idade. Os dados preocupantes são os da educação básica primária, que apresentaram um decréscimo de 8,7%, ou seja, 455.869 matrículas a menos em uma década. Em contrapartida, para a educação primária secundária, os números apontam um crescimento de 28,6%. Embora os dados mostrem esse aumento, o que chama a atenção é a diferença no número de matrículas entre a educação básica primária e a secundária, além da diferença entre a secundária e o ensino médio.

Tais diferenças mostram, sobretudo, que quando o aluno conclui um determinado nível, não necessariamente é matriculado no nível seguinte. Se temos em torno de 5 milhões de matrículas na educação primária, a secundária não ultrapassou 3,5 milhões, ou seja 1,5 milhão a menos. Isso também ocorre entre a educação secundária e o ensino médio: 3,5 milhões na secundária e 1,3 milhão no ensino médio, mostrando uma diferença superior a 2,2 milhões de matrículas. Evidentemente, precisaríamos analisar melhor estes dados, verificando questões de retenção e de evasão escolar.

Tabela 9. Total de matrículas - Educação Básica (Primária, Secundária e Ensino Médio) 2002-2012						
Ano	Preescola	Transição*	Primária	Secundária	Média	Total
2002	382.744	686.890	5.198.325	2.775.249	951.196	9.994.404
2003	277.781	799.887	5.257.660	2.972.811	1.015.443	10.323.582
2004	304.129	781.560	5.304.693	3.062.669	1.048.908	10.501.959
2005	271.043	842.402	5.298.263	3.191.795	1.116.990	10.720.493
2006	281.212	824.514	5.369.864	3.348.003	1.199.058	11.022.651
2007	279.529	787.812	5.292.472	3.440.285	1.243.747	11.043.845
2008	276.779	812.789	5.291.005	3.514.615	1.266.252	11.161.440
2009	252.162	778.397	5.233.916	3.613.955	1.340.667	11.219.097
2010	196.359	761.817	5.084.966	3.681.469	1.398.263	11.122.874
2011	206.770	754.748	4.924.341	3.707.307	1.423.469	11.016.635
2012	198.974	829.717	4.742.456	3.568.511	1.334.951	10.674.609
$\Delta\%$	-48%	20,7%	-8,7%	28,6%	40,3%	6,8%

Fonte: MEN Sistema Integrado de Matrícula, SIMAT. Elaboração da autora * Transição: entre a pré-escola e o nível primário; alunos que não completaram 7 anos de idade ao concluírem a pré-escola.

Na Tabela 9 são apresentados os dados em termos de taxa líquida entre 2004 e 2012.

Tabela 10. Taxa de cobertura por nível de ensino - 2004 a 2012				
Ano	Primária (Taxa Líquida)	Secundária (Taxa Líquida)	Média (Taxa Líquida)	Superior (Taxa bruta)
2004	88,43%	57,93%	29,07%	27,0%
2005	91,11%	62,33%	33,97%	28,4%
2006	91,56%	64,75%	36,03%	30,0%
2007	89,68%	66,54%	37,96%	31,7%
2008	90,07%	68,38%	38,21%	34,1%
2009	90,47%	70,49%	39,83%	35,3%
2010	89,66%	70,81%	41,65%	37,1%
2011	89,35%	72,31%	42,53%	40,8%
2012	87,10%	71,48%	40,98%	42,3%

Fonte: Ministério da Educação - MEN Sistema Integrado de Matrícula, SIMAT. Elaboração da autora.

Como pode ser observado na Tabela 9, a educação colombiana fez avanços, em termos de taxas líquidas, em todos os níveis de ensino, porém, com alguma variação negativa no nível primário, pois em 2004 a taxa era de 88% e, em 2012, houve uma

pequena redução para 87%. De acordo com a UNESCO, em 1985 apenas 65,5% das crianças em idade escolar estavam matriculadas no nível primário e, praticamente três décadas depois (2012), a taxa quase atingiu a 90%.

Nos demais níveis de ensino o aumento foi gradual e constante, com destaque para os níveis médio e superior. O primeiro passou de 29% para 41% , enquanto o segundo de 27% para 42%, em 8 anos. Os avanços da educação superior serão discutidos no próximo capítulo.

Contudo, mesmo com estes indicadores desfavoráveis, a educação na Colômbia ampliou o acesso na educação básica (principalmente ensino primário e secundário), sendo ambos totalmente subsidiados pelo Governo. Porém, há que se ponderar que existem muitas escolas privadas (sem fins lucrativos) e que estas são consideradas de melhor qualidade que as públicas (BARRERA-OSORIO, et al, 2012). No entanto, as taxas cobradas são elevadas e permitem apenas que famílias com melhor rendimento econômico possam bancá-las, fazendo com que o número de matriculados seja inferior ao observado nas escolas públicas.

Para melhorar o índice de acesso às educações primária e secundária, o governo tem adotado medidas de concessões e parcerias nos modelos de gestão escolar. No regime de concessão, o governo terceiriza a gestão da infraestrutura para uma escola privada, enquanto no regime de parceria o governo paga os custos das taxas escolares a uma escola privada. Com a adoção destes modelos, o governo ganha flexibilidade na política de contratação de professores, pois estes não são funcionários públicos, mas sim das escolas privadas. Destaca-se, porém, que tais modelos apresentaram forte oposição do sindicato dos professores e, portanto, são bastante limitados.

Com relação ao analfabetismo das pessoas maiores de 15 anos, os dados do Departamento Administrativo Nacional de Estatísticas - DANE indicaram para 2009 uma taxa 7,4%, sendo maior nos grupos étnicos. A população afrocolombiana apresenta taxa de analfabetismo de 11,2%, enquanto para a população indígena atinge a 28,6%. A população étnica da Colômbia é estimada em 6,3 milhões de pessoas, sendo aproximadamente 5 milhões de afrocolombianos e 1,3 milhão de indígenas.

As dificuldades que enfrentam as comunidades indígenas em termos de acesso e permanência na educação estão diretamente relacionadas com a oferta em seus territórios e

com a falta de políticas específicas para o atendimento esta população. Embora a Constituição estabeleça autonomia aos grupos étnicos para orientar e administrar seus processos educativos, na prática tal autonomia foi reduzida com a promulgação da Lei 715/2001, que estabelece que a educação das e nas comunidades étnicas deve seguir as orientações do MEN e os recursos públicos, antes repassados diretamente às comunidades, passaram a ser transferidos para a entidade territorial a qual a comunidade pertence (BARRERO-OSORIO, et al, 2012).

CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COLÔMBIA: EXPANSÃO, AVALIAÇÃO, ACREDITAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

A legislação educacional colombiana responsável pelas principais definições acerca das concepções e fins da Educação Superior no país foi significativamente reformulada após a promulgação da nova carta constitucional de 1991. Esse processo, iniciado na constituinte, tem se desdobrado ao longo do tempo até nossos dias, revelando tensões e disputas entre distintas propostas e projetos que visam a construção de uma agenda de reformas para a ES, para colocá-la a serviço de um modelo de desenvolvimento social e econômico para o país.

Como vimos anteriormente, a carta constitucional de 1991, que estabelece um novo pacto político e social, define o país como um Estado Social de Direito e estabelece a educação como serviço público. No campo da ES, o texto constitucional consagra a autonomia universitária, estabelecendo que as universidades poderão estabelecer suas diretrizes e reger-se por seus próprios estatutos, de acordo com a lei. Embora haja garantia da autonomia universitária o texto legal define o Presidente da República, enquanto chefe do Poder Executivo, como responsável pela inspeção final e fiscalização da prestação de serviços educacionais. A lei ainda estabelece que haverá um regime especial para as universidades do Estado, que deve fortalecer a investigação científica e oferecer condições especiais para o desenvolvimento tanto das universidades oficiais quanto privadas. Cabe ao estado facilitar mecanismos financeiros que tornem possível o acesso a todas as pessoas aptas ao ES.

A Lei 30 aprovada em 1992 viria organizar e regular a ES no país. Desde então este nível de ensino vem se transformando significativamente. Dentre vários aspectos os estudos e indicadores educacionais apontam para um expressivo aumento no número de IES, da taxa de matrícula e o aparecimento de diversos programas de mestrado e doutorado. Um aspecto apontado pela literatura é que o novo marco legal colocou a ES como eixo das grandes mudanças sociais, econômicas e culturais dentro de um modelo de desenvolvimento que articula a ES com o incremento da investigação científica, a tecnologia e a inovação em áreas consideradas estratégicas, numa perspectiva de longo prazo.

A aprovação da Lei n 30, por sua vez, provocou a formulação de uma série de leis e decretos pelos agentes públicos visando detalhar aspectos e aprimorar o sistema de ES. Dentre as quais destacamos:

— **Lei 115 de 1994:** incorpora as Instituições Tecnológicas à Educação Superior.

— **Lei 749 de 2002:** organiza o serviço público de educação superior nas modalidades de formação técnica profissional e tecnológica e dá outras disposições, como que regulamentam esses níveis de formação e estabelece a formação por ciclos, chamados "ciclos propedêuticos"

— **Decreto 1781 de 2003 :** regulamenta os exames de Estado de Qualidade da Educação Superior - ECAES, dos estudantes de cursos de graduação. O exame é aplicado em caráter obrigatório a todos os egressos de um cursos de graduação.

— **Decreto 2566 de 2003:** estabelece as condições mínimas de qualidade e os requisitos para a oferta e desenvolvimento de programas acadêmicos (cursos de graduação) de Educação superior .

— **Decreto 1767 de 2006:** regulamenta o Sistema Nacional de Informação da Educação Superior - SNIES.

— **Decreto 1001 de abril de 2006:** organiza a oferta da pós-graduação.

Em 2011 o governo colombiano apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n 112, que viria a substituir a Lei n. 30. Contudo, devido às pressões sociais o projeto foi retirado da pauta de votação. Dos múltiplos temas abordados no PL 112, os mais representativos estavam vinculados aos aspectos de privatização e financiamento, como veremos no decorrer deste capítulo.

Responsabilidade da Educação Superior

Cabe ao Ministério da Educação, através do Vice-Ministério de Educação Superior (criado em 2003), cumprir com as responsabilidades de gestão, orientação, coordenação e fomento da ES. O Vice-Ministério conta com os seguintes órgãos de apoio:

- Conselho Nacional de Educação Superior - CESU: é um organismo do governo de caráter assessor em matéria de políticas educativas;

- Conselho Nacional de Acreditação- CNA: função de aplicar as políticas e os mecanismos para realizar os processos de acreditação de alta qualidade da ES;
- Comissão Nacional Intersetorial de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior - CONACES: verificar o cumprimento dos requisitos mínimos para a criação de IES e oferta de cursos;
- Instituto Colombiano para o Fomento da Educação Superior - ICFES: encarregado de avaliar o sistema educativos do país. Atualmente centrado na avaliação dos estudantes da educação básica, média e superior.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior - ICETEX: recentemente transformado em uma entidade financeira que administra as bolsas oferecidas por outros países e organismos internacionais; executa os recursos do Estado para concessão de crédito educativo para acesso à ES, nos níveis de graduação e pós-graduação.
- Fundo de Desenvolvimento da Educação Superior - FODESEP: organização de caráter misto que apoia o financiamento de IES.

Além destes, existem diferentes organismos envolvidos com a ES, porém vinculados a outros Ministérios, como o Instituto Colombiano para o Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia - COLCIENCIA. Este Instituto é encarregado de promover a investigação, o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação, com a finalidade de incorporá-los aos planos de desenvolvimento econômico e social do país. Outro exemplo é o Serviço Nacional de Aprendizagem - SENA, vinculado ao Ministério do Trabalho, que oferece diversos cursos que são classificados como técnicos ou tecnológicos, sendo portanto contabilizados dentro do sistema de ES. Contudo, de acordo com as informações do MEN, os dados de matrículas do SENA passaram ser contabilizados somente a partir de 2002. Destaca-se que em 2010 essas matrículas representavam cerca 19% do total de matrículas na ES.

5.1. Expansão e Diversificação de Instituições de Educação Superior

O Sistema de ES colombiano foi regulamentado pela Lei n. 30 de 1992 e suas IES são classificadas de acordo com o caráter acadêmico e a natureza jurídica.

Pelo caráter acadêmico, as IES estão classificadas em:

- a) **Universidades:** que oferecem programas acadêmicos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) e promovem a pesquisa científica e tecnológica;
- b) **Instituições Universitárias ou Escolas Tecnológicas:** oferecem programas de formação de profissionais, programas de formação acadêmica em profissões ou disciplinas e programas de especialização;
- c) **Instituições Tecnológicas:** oferecem programas de graduação em nível tecnológico (se distingue do técnico profissional por sua base científica). E pode continuar a título profissional, desde que os programas em questão sejam ensinados como ciclos propedêuticos. No contexto colombiano isto significa que os estudantes terminam o seu primeiro título da carreira com uma qualificação técnica.
- d) **Instituições Técnicas Profissionais:** oferecem programas de graduação nos níveis técnico/profissional para determinados trabalhos ou carreiras.

Assim, a estrutura básica da ES colombiana é composta por quatro tipos diferentes de instituições que se apresentam com missões e objetivos distintos. Num primeiro momento, parece difícil distinguir as Instituições Técnicas Profissionais das Instituições Tecnológicas; porém, se considerarmos seus objetivos e funções, temos que a primeira oferece uma formação técnica profissional em curto prazo, enquanto que a segunda oferece uma formação tecnológica e profissional considerada de alto nível, de forma que tal nível permite que o egresso possa atuar no mercado trabalho sem a necessidade de procurar um nível superior de formação (como o ofertado pelas Universidades, por exemplo).

Com relação à titulações, embora a estrutura organizacional seja de quatro níveis, os títulos recebidos são de três níveis: técnico, tecnológico e profissional. Os profissionais podem ser de graduação, mestrado ou doutorado. E, no caso dos cursos tecnológicos, existe ainda um grau adicional de pós-graduação, a especialização.

Os dados apresentados na Tabela 11 mostram que as Instituições Técnicas Profissionais vem apresentando um declínio, passando de 44 em 2000 para 37 em 2012, ou

seja uma queda de quase 15%. Essas Instituições representavam, em 2000, 18% do sistema de ES e, em 2012, essa representação passou para 12%. Da mesma forma as Intituições Tecnológicas, que em 2000 representavam 19% do total de IES, em 2012 tal representação caiu para 17%. Por outro lado, as Instituições Universitárias ou Escolas Tecnológicas, que significavam 33%, passaram a uma representatividade de 42% ao final de 2012. Diante destes dados cabe a pergunta: teriam as Instituições Técnicas e Tecnológicas sido reestruturadas e transformadas em Instituições Universitárias ou Escolas Tecnológicas? Ou simplesmente foram fechadas?

Outro dado da Tabela 11 diz respeito ao número de Universidades. Em 2000 eram 73 e passaram a 81 ao final de 2012. O que chama a atenção é a não criação de novas Universidades ente 2004 e 2010, visto que o número permaneceu o mesmo: 80.

Tabela 11. Distribuição de IES - por caráter acadêmico - 2000 a 2012					
Ano	Instituição Técnica profissional	Instituição Tecnológica	Instituição universitaria/ Escola tecnológica	Universidade	Total
2000	44	47	82	73	246
2004	42	48	106	80	276
2008	42	53	109	80	284
2010	42	55	115	80	292
2012	37	50	120	81	288

Fonte: MEN SNIES. Elaboração da autora

Gráfico 6. Distribuição de Instituições de Educação Superior na Colômbia - por organização acadêmica - 2000 a 2012. Fonte: MEN SNIES. Elaboração da autora.

Outra forma de classificação das IES se dá pela natureza jurídica. Neste sentido, o sistema colombiano está dividido em IES públicas e privadas. As IES privadas devem ser organizadas como pessoas jurídicas de utilidade pública, sem fins lucrativos, constituídas como empresas, fundações ou instituições de solidariedade econômica³². (Artigo 98 da Lei n. 30 de 1992).

Uma das principais alterações presentes no Projeto de Lei 112 de 2011, que se aprovado substituiria Lei 30 de 1992, estava justamente na natureza jurídica das IES, de forma que a redação proposta no Artigo 13 do PL 112/2011 (ANEXO 1) era:

ARTÍCULO 13. Por razón del origen de sus recursos, las Instituciones de Educación Superior serán públicas, privadas o mixtas.

Las de naturaleza pública y mixta serán constituidas según lo dispuesto en esta ley y demás normativa aplicable, mediante ley, ordenanza o acuerdo, que garantice los recursos para su funcionamiento, previo concepto favorable del Ministerio de Hacienda y Crédito Público o de la Secretaría de Hacienda de la entidad territorial respectiva. Las de naturaleza privada serán constituidas de conformidad con la normativa vigente aplicable a las personas jurídicas con o sin ánimo de lucro. (Grifo nosso).

³² Nesta categoria está a Universidade Cooperativa da Colômbia.

Assim, pela proposta da nova Legislação, as IES privadas poderiam ser com ou sem fins lucrativos. No Capítulo IV do PL 112, que trata especificamente das IES Privadas e Mistas, o parágrafo único do Artigo 32 indica:

Las fundaciones y corporaciones de educación superior podrán participar en la constitución de sociedades anónimas de que trata este artículo, para lo cual cederán a la sociedad una vez constituida y obtenida la autorización para la prestación del servicio de educación superior, las autorizaciones otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional para ofrecer programas académicos de educación superior y aportarán los activos y pasivos vinculados al servicio educativo, por lo cual recibirán las acciones correspondientes, de conformidad con la reglamentación que expida el Gobierno Nacional. Constituida la sociedad podrá recibir nuevos inversionistas, repartir dividendos, y vender acciones de acuerdo con lo dispuesto en sus estatutos y en la ley.

Para Gutiérrez Cely (2011), a criação da categoria de regime misto, que pelo texto do PL 112 tem previsão de recursos públicos e privados, representa a clara intenção de privatização da ES, uma vez que este modelo se aproxima do aplicado na educação básica, por meio de concessões. Ou seja, o Estado terceiriza infraestrutura e a administração e funcionamento da instituição fica a cargo da iniciativa privada.

As instituições públicas de ES são classificadas como Instituições Públicas ou Entidades Universitárias Autônomas.

As primeiras são controladas pelo Estado, gozam de privilégios de ordem constitucional e legal. Já as Entidades Universitárias Autônomas têm autonomia especial para a contratação de professores (Decreto n. 1279 de 19 de junho de 2002), possuem um tratamento especial no orçamento e podem receber contribuições especiais do Governo Nacional (art. 87 da Lei 30 de 1992). Por isso, nas estatísticas, essas IES são contabilizadas como instituições em regime especial, conforme consta na Tabela 12.

Tabela 12. Instituições de Educação Superior - Colômbia 2012				
Organização Acadêmica	Pública	Privada	Regime Especial	Total
Universidade	31	49	1	81
Instituição universitária/Escola tecnológica	15	93	12	120
Instituição tecnológica	6	38	6	50
Instituição técnica profissional	9	28	0	37
Total Geral	61	208	19	288

Fonte: MEN SNIES. Elaboração da autora

Segundo o Sistema Nacional de Informação da Educação Superior do Ministério da Educação da Colômbia (MEN - SNIES), em 2012 as IES públicas representavam apenas 21%, as IES privadas 72% e as IES com o chamado regime especial 7% do total de IES.

Apesar da diferença entre a quantidade de instituições privadas (208) e públicas (61), as matrículas concentram-se mais nas IES públicas, sendo que desde 2006 apresentam um percentual superior a 51%, chegando a 55,9% em 2009 e 53,0% em 2012. Já as IES privadas, embora em maior número, representavam em 2012, 47,0% do total de matrículas, conforme indicado na Tabela 13. Tal informação, embora oficial, chama a atenção pela diferença apontada em diversos estudos, dentre eles o de García-Guadilla (2007), que demonstra uma relação inversa, ou seja, o percentual de matrículas nas IES privadas estaria acima de 60%, índice não verificado nos anos considerados.

Tabela 13. Matrículas Público e Privado - 2004 a 2012					
Ano	Matrículas				
	Públicas	Percentual	Privadas	Percentual	Total
2004	545.185	49,0	568.541	51,0	1.113.726
2005	588.051	49,1	608.639	50,9	1.196.690
2006	659.228	51,4	622.453	48,6	1.281.681
2007	737.780	54,1	625.405	45,9	1.363.185
2008	822.770	55,3	664.416	44,7	1.487.186
2009	878.558	55,9	691.889	44,1	1.570.447
2010	927.295	55,4	747.125	44,6	1.674.420
2011	1.012.457	54,0	863.866	46,0	1.876.323

2012	1.036.289	53,0	917.844	47,0	1.954.133
------	-----------	------	---------	------	-----------

Fonte: MEN - SNIES. Elaboração da autora.

Gráfico 7. Distribuição de matrículas entre 2004 e 2012 - por categoria administrativa.

A seguir apresentamos a relação entre o número de alunos e a taxa de cobertura na ES colombiana entre 1970 e 2013.

Tabela 14. Número de alunos e a taxa de cobertura na ES colombiana - 1970 a 2013			
Ano	Número de alunos	Cobertura	Variação em relação ao ano anterior
1970	85.560	3.90%	---
1980	271.630	8.60%	---
1985		6.94%	---
1990	487.448	8.14%	----
1991	510.649	8.51%	+ 0.37%
1992	535.320	8.86%	+ 0.35%
1993	547.648	9.02%	+ 0.16%
1994	576.540	9.36%	+ 0.34%
1995	644,188	10.2%	+ 0.84%
1996	673,353	10.47%	+ 0.27%
1997	772,291	11.75%	+ 1.28%

1998	879,840	13.41%	+ 1.66%
1999	877,944	13.18%	- 0.23%
2000	934,085	13.82%	+ 0.37%
2001	977.243	---	---
2002	1.000.148	20.9%	----
2003	1.050.032	25.6%	+ 4.70%
2004	1.113.726	26.9%	+ 1.30%
2005	1.212.037	28.9%	+ 3.00%
2006	1.301.728	30.6%	+ 1.70%
2007	1.359.828	31.8%	+ 1.20%
2008	1.444.544	33.3% a 34.1%	+ 1.50%
2009	1.493.525	35.3%	+ 1.20%
2010	1.587.928	37.1%	+ 1.80%
2011	1.819.304	39.7%	+ 2.40%
2012	1.954.133	42.3%	+ 2.60%
2013	2.013.000	45.5%	+ 3.20%

Fonte: MEN. Elaboração da autora. * A cobertura equivale ao percentual da população entre 17 e 21 anos que estão estudando.

Os dados de 2001 não foram preenchidos porque havia muita inconsistência e foram, segundo o MEN consolidados apenas entre 2002 e 2003, quando houve mudança de governo e as estatísticas educacionais passaram a ser responsabilidade do ICFES e não mais do SNIES. Cabe considerar que as informações até 1995 são do CEPAL e não do MEN.

O incremento da cobertura observado em 2002 deve-se, entre outros motivos, ao fato de que o SNIES começou a contabilizar como estudantes de ES os estudantes do SENA.

Em relação à distribuição geográfica, observa-se uma alta concentração da matrícula (80% sobre o total de estudantes) nas quatro principais áreas urbanas do país. Da mesma forma, a maioria das instituições está concentrada nas regiões de Bogotá, Antioquia, Valle, Santander e Atlântico.

Tabela 15. Municípios Colombianos que oferecem ES	
2009	481
2010	627
2011	698
2012	805

Fonte: MEN - SNIES. Elaboração da autora

Com relação à expansão, o setor público apresenta um número menor de IES em relação ao setor privado. Desta forma, o setor privado obteve maior índice de crescimento nos últimos anos, sendo o principal responsável pelo aumento geral de matrículas na ES no país. Embora o crescimento de matrículas no setor público tenha sido superior, o setor privado contribuiu com quase 1 milhão de matrículas em 2012.

Cabe destacar, que na Colômbia as IES privadas obrigatoriamente tem que ser sem fins lucrativos, o que, de certa forma, limita a expansão da ES no país.

Os dados sobre de oferta de cursos de graduação e pós-graduação, que são chamados de "Programas de Pregrado e Posgrado", estão disponibilizados nas Tabelas 16 e 17. Assim como para o número de IES, o número de cursos também é mais representativo no setor privado, embora o número de matrículas seja maior no setor público.

Tabela 16. Oferta de Cursos		
Nível	Número de Programas	%
Graduação	6.950	59,9%
Pós-Graduação	4.643	40,1%
Total	11.593	100%

Fonte: MEN - SNIES. 2011. Elaboração da autora

Tabela 17. Distribuição de Programas por categoria administrativa e nível de formação - 2011				
Nível de formação	Nº programas	%	% Público	% Privado
Técnica profissional	906	8,0%	29%	71%
Tecnológica	1.727	14,9%	43%	57%
Universitaria	4.317	37,1%	35%	65%
Especialização	3.538	30,5%	26%	74%
Mestrado	931	8,0%	39%	61%
Doutorado	174	1,5%	48%	52%
Total	11.593	100%	33%	67%

Fonte: MEN - SNIES. Elaboração da autora

De acordo com os dados da Tabela 17, a maior concentração de cursos de graduação está na formação universitária (37,1%). A técnica profissional registra o menor percentual, apenas 8% do total de cursos ofertados. A "tecnológica", representa 14,9% dos cursos.

Contudo, cabe considerar que a formação em cursos técnicos e em tecnologias (T&T) somados os cursos ofertados pelas instituições técnicas profissionais e tecnológicas, representam 22,9% do total de cursos e as matrículas chegaram, em 2012, a um total de 611.452, representando, portanto cerca de 34%. Contudo o maior percentual de matrículas está concentrado nas Instituições Universitárias, representando 75% em 2004 e 66% em 2012. Destaca-se, porém, que as Instituições Tecnológicas mostraram um crescimento de 274% em apenas 8 anos, passando de 143.055 matrículas para 535.210, enquanto as Instituições Técnicas Profissionais mostraram uma redução de 34% no quadro de matrículas. Já as Instituições Universitárias tiveram um crescimento de 53%.

Tabela 18. Matrículas por tipo de IES			
Ano	Técnica profissional	Tecnológica	Universitaria
2004	120.320	143.055	799.808
2005	136.509	158.781	842.482
2006	171.362	175.690	872.902
2007	205.586	189.233	911.701
2008	223.062	239.584	961.985
2009	185.322	297.183	1.011.021
2010	93.014	449.344	1.045.570
2011	82.406	520.739	1.159.335
2012	79.242	535.210	1.222.932

Fonte: MEN - SNIES. Elaboração da autora

Gráfico 8. Distribuição de matrículas por organização acadêmica - 2004 a 2012.

O crescimento das matrículas nas Instituições Tecnológicas não se deu por acaso, ou pelo aumento da demanda nestes cursos, mas sobretudo pelo incentivo do governo. No Plano de Desenvolvimento, o governo colombiano estabeleceu como objetivo chegar em 2014 com 45% das matrículas de ES em Instituições T&T, ou seja, 11% a mais do que o registrado em 2012. Seguindo o ritmo de crescimento, especialmente das Instituições Tecnológicas, observado entre 2011 e 2012 (3%) e entre 2010 e 2011 (14,5%), não é difícil supor que o objetivo seja cumprido. Evidentemente, que esse cumprimento envolve também os cursos T&T ofertados pelo SENA, que representam em média 19% do total de matrículas em T&T.

Na relação público x privado, no que diz respeito às matrículas nas IES T&T e no SENA, os dados obtidos mostram que as IES públicas tiveram um crescimento maior, ou uma variação percentual superior entre os anos considerados, embora as IES privadas se mostraram com um número mais elevado de matrículas. Mas, o que surpreende é o número de matrículas do SENA: 56% do total de matriculados em T&T³³.

³³ O SENA é mantido ou se financia com os impostos das empresas (2% da massa salarial). Os cursos ofertados são gratuitos e por isso, bastante atrativos e concorridos. O processo de seleção considera o resultado da "Prueba de Estado": SABER 11. Os dados de 2010 indicam que o SENA possuía 116 centros de formação em toda a Colômbia.

Tabela 19. Matrículas nas IES T&T - Relação Público x Privado e SENA e Variação %										
Ano	Privadas	Δ%	Públicas	Δ%	Total	Δ%	SENA	Δ%	Total Geral	Δ%
2004	90.043	--	80.303	--	170.346	--	93.029	---	263.375	--
2005	102.268	13,6	95.554	19	197.822	16,1	97.468	4,8	295.290	12,10
2006	106.300	3,9	98.987	3,6	205.287	3,8	141.765	45,4	347.052	17,50
2007	106.216	-0,1	91.117	-8,0	197.333	-3,9	197.486	39,3	394.819	13,80
2008	107.165	0,9	105.827	16,1	212.992	7,9	249.654	26,4	462.646	17,20
2009	116.930	9,1	110.153	4,1	227.083	6,6	255.422	2,3	482.505	4,30
2010	121.611	4,0	124.061	12,6	245.672	8,2	296.686	16,2	542.358	12,40
2011	134.552	10,6	146.632	18,2	281.184	14,5	321.961	8,5	603.145	11,2
2012	143.457	6,6	126.855	-13,5	270.312	-3,9	344.140	6,9	614.452	1,9

Fonte: MEN - SNIES. Elaboração da autora.

Podemos analisar a relação entre a oferta e a demanda dos cursos T&T em comparação com cursos Universitários (os quais representavam 66% do total de matrículas em 2012) a partir do número de estudantes que solicita a matrícula e do número que efetivamente ingressa no SES, ou seja a taxa de absorção (Tabela 20).

Tabela 20. Taxa de absorção por tipo de IES - 2002 a 2011			
Ano	Instituição Técnica Profissional	Instituição Tecnológica	Universidade
2002	61	57	32
2003	71	55	58
2004	76	58	36
2005	114	80	43
2006	113	78	42
2007	73	54	43
2008	55	63	41
2009	74	75	51
2010	87	70	51
2011	84	72	49

Fonte: MEN - SNIES. Elaboração da autora

As informações apresentadas, embora oficiais, deixam dúvida pois não se pode obter uma taxa de absorção maior que 100%, como observado em 2005 e 2006 (Instituição Técnica Profissional). Este dado deve ter sido informado erroneamente, pois na Colômbia não existe um órgão único que agrupe todas as solicitações de matrículas. São as próprias IES que informam ao MEN quantos pedidos foram feitos. Desta forma, os dados podem estar duplicados, gerando então o percentual acima de 100.

Contudo, podemos afirmar que a demanda nos cursos universitários supera a dos

cursos T&T. A alta procura pelas vagas em Universidades pode estar relacionada com o prestígio do título obtido e, por consequência, com perspectiva de vaga no mercado de trabalho. A demanda por cursos nas Universidades é alta, mas a absorção é baixa, de forma que em 2011 apenas 49% dos candidatos conseguiram ingressar. Nas Instituições T&T, a absorção, no mesmo ano, foi de 84% nas Instituições Técnicas Profissionais e 72% nas Tecnológicas. Essa alta absorção é um indicativo de que talvez esse tipo de IES seja uma alternativa mais realista para a maioria dos jovens colombianos, em função não somente do quantitativo de vagas nestas IES, mas também pela condição sócio-econômica, especialmente considerando as vagas do SENA, no qual os cursos são gratuitos.

5.1.1 Financiamento da Educação Superior

A Lei 30 de 1992, que rege a Educação Superior na Colômbia, também aborda questões sobre o financiamento e determina que as IES públicas ou privadas são instituições sem fins lucrativos.

É permitido às IES estatais obter recursos e rendas próprias; neste sentido, o Art. 86 da Lei 30 estabelece:

... los presupuestos de las universidades nacionales, departamentales y municipales están constituidos por aportes del presupuesto Nacional para funcionamiento e inversión, por los aportes de los entes territoriales y por los recursos y rentas propias de cada institución (Lei 30, de 28 de dezembro de 1992).

Anualmente o Ministério da Educação e o Sistema de Universidades Estatais (SUE) elaboram a proposta de distribuição de recursos com base nos indicadores de desempenho, segundo os quais as universidades públicas prestam contas à sociedade. O modelo se baseia na relação entre a capacidade das universidades, medida de acordo com os recursos disponíveis e os resultados obtidos. Os resultados são definidos através de indicadores em termos de formação e produção acadêmica. Ou seja, a distribuição de recursos às Universidades estatais segue a regra do produtivismo: quanto mais produz mais recursos serão alocados. E, de acordo com Robl (2004), prevalece o efeito Mateus: a quem mais tem, mais será dado; ou seja, o efeito Mateus foi praticamente uma constante no financiamento da ES Colombiana: recebe mais recursos a IES que está em melhor

condições e/ou apresenta melhor desempenho em termos de produção acadêmica.

Na Tabela 21 são apresentados os valores anuais repassados pelo Estado às Universidades Estatais no ano de 2011

Tabela 21. Subsídio do Estado por estudante - 2011

Universidad	Transferencia presupuestaria	Número de estudiantes	Subsidio por estudiante (COP)	Subsidio por estudiante (USD) ¹
Universidad Nacional de Colombia	445 726 344 793	48 780	9 137 481	5 099
Universidad del Cauca	74 661 572 370	10 803	6 911 189	3 857
Universidad de Antioquia	218 359 754 465	32 733	6 670 936	3 723
Universidad Pedagógica Nacional	48 337 023 606	8 669	5 575 848	3 112
Universidad del Valle	164 032 497 984	30 427	5 391 018	3 008
Universidad de Nariño	45 103 067 213	8 963	5 032 140	2 808
Universidad del Atlántico	83 243 307 019	17 022	4 890 336	2 729
Universidad de Córdoba	53 256 076 882	11 390	4 675 687	2 609
Universidad Surcolombiana de Neiva	40 227 587 225	8 987	4 476 198	2 498
Universidad de Caldas	53 958 683 048	12 516	4 311 176	2 406
Universidad del Pacífico	9 277 092 405	2 214	4 190 195	2 338
Universidad industrial de Santander	87 061 277 191	21 429	4 062 778	2 267
Universidad de los Llanos	22 286 051 427	5 685	3 920 150	2 188
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	91 199 422 490	24 349	3 745 510	2 090
Universidad de Cartagena	57 888 862 221	15.752	3 675 017	2 051
Universidad Tecnológica de Pereira	57 902 995 890	16.069	3 603 398	2 011
Universidad de Sucre	13 493 498 499	4 456	3 028 164	1 690
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	14 630 925 886	5 099	2 869 372	1 601
Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba"	30 799 815 732	10 974	2 806 617	1 566
Universidad del Quindío	36 968 993 649	13 965	2 647 261	1 477
Universidad de la Amazonia	18 208 590 934	7 069	2 575 837	1 437
Universidad del Magdalena	34 351 031 905	14 023	2 449 621	1 367
Universidad Francisco de Paula Santander - Ocaña	8 787 138 592	3 735	2 352 648	1 313
Universidad de la Guajira	14 068 136 114	7 608	1 849 124	1 032
Universidad Popular del Cesar	20 384 594 102	12 782	1 594 789	890
Universidad del Tolima	32 384 388 675	26 352	1 228 916	686
Universidad Francisco de Paula Santander - Cúcuta	23 767 028 896	20 087	1 183 205	660
Universidad de Pamplona	27 241 160 456	27 390	994 566	555
Universidad de Cundinamarca	9 119 317 364	9.897	921 422	514
Universidad Militar Nueva Granada	9 172 993 545	13 021	704 477	393
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD	30 808 263 815	56 417	546 081	305
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	13 295 102 855	28 827	461 203	257

Fonte: OCDE/Banco Mundial. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. 2012

A desigualdade na distribuição de recursos entre as 32 Universidades Públicas Estatais é grande: de US\$ 5.099,00 a US\$ 257,00 por estudante/ano. Se a fórmula de distribuição de recursos considera fortemente a capacidade de produção, este dados não deixam dúvida sobre o efeito Mateus. Ou seja, se a IES tem recursos, sua capacidade de desenvolvimento de pesquisa passa a ser maior, sendo maior, também, a possibilidade de

obter financiamento de outras fontes. Obtendo recursos de outras fontes, a produção aumenta; aumentando a produção, mais recursos estatais passam a receber. Aquelas IES com poucos recursos menos produzirão e menor será a possibilidade de obtenção de recursos de outras fontes de financiamento, sejam elas externas ou do próprio governo.

Brunner (2013) classificou as formas de financiamento em "financiamento público automático", onde os recursos destinados pelo Estado às IES não apresentam relação direta com as funções, metas e fins específicos da IES; e o "financiamento público deliberado", no qual os recursos são alocados em uma série de fórmulas, contratos e resultados, caracterizando uma vinculação com o desempenho das IES. Desta forma, as IES passam a competir pela busca de recursos.

Para Schwartzmann (2008), na América Latina, entre 75% e 90% dos recursos repassados são para pagamento de pessoal - portanto classificados como de "financiamento público automático". Assim, a margem para o uso programático em objetivos, funções ou metas fica extramamente reduzida. Para o autor, apenas os recursos incrementais e acima das necessidades para o pagamento de pessoal podem ser objeto de políticas, programas e/ou projetos.

No caso do "financiamento público deliberado", onde são utilizadas estratégias diferentes para a alocação dos recursos, Schwartzmann (2008) afirma que as variáveis, geralmente, levam em consideração o número de alunos matriculados, o número de alunos formados, a produção acadêmica e a qualidade na graduação e pós-graduação. Assim, considerando os dados da Tabela 21, o repasse de recursos às IES colombianas pode ser considerado como sendo do tipo: "financiamento público deliberado", uma vez que os valores disponibilizados a cada IES dependem de variáveis diferentes.

As Universidades públicas colombianas tem uma forma específica de financiamento, definida nos artigos 86 e 87 da Lei n. 30/1992. O Artigo 86 diz que o financiamento do governo para a educação se baseia em suas rendas e gastos no ano de 1993, ou seja um ano após a promulgação da Lei, e serão ajustados de acordo com a inflação anual.

Já o artigo 87 prevê uma ampliação geral na contribuição do governo em porcentagem nunca inferior a 30% do incremento do PIB. Isso quer dizer que se a economia crescer, por exemplo, 10%, a ES terá no ano seguinte um incremento de 3%.

Segundo a UNESCO, a totalidade de recursos gastos com a Educação na Colômbia foi ampliado em 1,5% do PIB, em uma década, passando de 3% em 2002 para 4,5% em 2012.

Entre 2007 e 2011 o PIB da Colômbia aumentou 35% e o gasto com a educação aumentou em 43%. O percentual do PIB convertido em educação teve um incremento de 7,19% para 7,65%. E para a Educação Superior o incremento passou de 1,84% para 1,96% do PIB. Estes dados, especialmente os da ES, são superiores à média latinoamericana e se aproximam da média estabelecida pela OCDE³⁴.

Tabela 22. Gasto público com a ES e contribuição do Governo às IES públicas. Valores em pesos					
Ano	PIB	Gasto Público com ES(Pública)	Contribuição do Governo as Universidades Públicas	Contribuição do Governo as IES não Universidades Públicas	Total de contribuição do Governo as IES Públicas
2000	196.373.851.000.000	1.889.759.464.893	1.057.751.570.000	27.693.495.423	1.085.445.065.423
2001	213.582.653.000.000	2.215.952.961.138	1.166.370.282.708	30.333.024.872	1.196.703.307.580
2002	232.933.484.000.000	2.216.173.978.544	1.222.451.692.000	30.754.295.310	1.253.205.987.310
2003	263.887.767.000.000	2.377.279.852.559	1.369.434.589.800	31.183.703.971	1.400.618.293.771
2004	299.066.590.000.000	2.792.685.301.860	1.445.991.976.723	31.662.732.361	1.477.654.709.084
2005	335.546.939.000.000	2.915.249.994.097	1.551.060.455.418	34.420.173.158	1.585.480.628.576
2006	383.322.872.000.000	3.363.514.985.320	1.661.274.638.702	35.750.096.809	1.697.024.734.511
2007	431.839.016.000.000	3.696.594.290.603	1.755.155.922.177	32.111.910.251	1.787.258.832.428
2008	480.087.000.000.000	4.154.750.861.144	1.843.524.347.676	39.918.618.188	1.883.442.965.854
2009	504.647.000.000.000	3.157.003.150.748	1.813.443.517.902	41.391.727.522	2.045.875.100.331
2010	543.747.000.000.000	3.676.377.899.666	1.978.164.794.511	44.603.434.137	2.285.264.966.232
2011	615.727.000.000.000	4.407.282.277.950	2.028.317.888.180	43.474.631.319	2.287.683.356.857
2012	664.020.170.588.935	5.064.636.616.323	2.264.491.972.612	50.769.447.816	2.315.261.420.428
2013	720.952.761.104.775	5.881.046.844.682	2.384.126.242.371	105.837.952.343	2.489.964.194.714

Fonte: MEN- SNIES. Elaboração da autora.

Na Tabela 23 são apresentados os investimentos públicos e privados na ES como percentual do PIB. Destaca-se que o percentual privado esteve à frente do público de 2007 a 2010, mas em 2011 tal percentual foi exatamente o mesmo (0,98%), isto é, 50%. Essa alta proporção de gasto privado é superior à média da OCDE (31%) e, também, acima da média dos países da América Latina, que atinge a 46%. Na região, a Colômbia fica atrás apenas do Chile, onde o gasto privado chega a 1,7% PIB.

Tabela 23. Evolução do investimento público e privado na ES por % PIB					
Tipo de Investimento	2007	2008	2009	2010	2011
Investimento Público com ES/PIB	0,86	0,87	0,94	1,08	0,98
Investimento Privado com ES/PIB	0,99	1,00	1,02	0,99	0,98
Investimento total em ES/PIB	1,84	1,87	1,96	2,06	1,96

Fonte: MEN- SNIES

³⁴ A média da OCDE para a Educação era de 6,23% em 2012; enquanto para a ES, 1,6%.

É importante destacar que a autonomia universitária é garantida pela atual Constituição, a qual permite a liberdade de ação das IES para estabelecer, planejar e aplicar seus próprios recursos em cumprimento da missão social e da função institucional que cada IES desenvolve. Neste sentido, as IES públicas da Colômbia geram recursos próprios através da cobrança de matrículas e mensalidades, assim como recebem recursos dos programas de extensão e pesquisa.

Os valores médios arrecadados com o pagamento de matrículas nas IES públicas e privadas em 2014 está indicado na Tabela 24. Os dados foram obtidos no MEN através do SNIES e representam os valores médios recebidos pelas IES no mês de junho de 2014. Trata-se apenas de demonstrativo de pagamento e a intenção é apenas comparar os valores entre os tipos de IES e os diversos níveis de formação. Neste sentido, destacamos que as IES privadas, de um modo geral, arrecadam ao menos o dobro do que as IES públicas.

Tabela 24. Valores médios de arrecadação com matrículas - junho de 2014. Valores em pesos.			
Tipo de IES	Nível de Formação	IES Públicas \$	IES Privadas \$
Instituição Técnica profissional	Técnica profissional	588.558	1.181.804
	Tecnológica	562.400	1.205.515
	Universitária	747.270	1.775.668
Instituição Tecnológica	Técnica profissional	593.396	1.349.642
	Tecnológica	1.212.740	1.378.011
Instituição Universitária	Técnica profissional	588.067	3.064.333
	Tecnológica	480.905	2.492.143
	Universitária	1.058.524	2.839.684
	Especialização	2.525.854	3.191.333
	Mestrado	-----	5.641.489
Universidades	Técnica profissional	985.967	875.500
	Tecnológica	383.258	1.317.544
	Universitária	463.131	2.857.333
	Especialização	4.666.932	4.139.140
	Mestrado	4.070.742	4.441.500
	Doutorado	4.919.220	9.767.694

Fonte: MEN- SNIES- Informação de valores de matrículas - corte junho de 2014. Elaboração da autora.

Nas Tabelas 22 e 23 foram apresentados os dados referentes ao investimento do Governo na ES, considerando valores repassados às IES (Tabela 22) e o percentual do PIB (Tabela 23). Na Tabela 25, a seguir, temos a evolução da distribuição do gasto público

com a ES por setor, entre os anos 2000 e 2010.

Os dados revelam o favorecimento do setor privado. Este setor não está representado na Tabela, pois estamos trabalhando com a distribuição do gasto público. Contudo ao observar o aumento percentual destinado ao ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior), passando de 7,4% em 2000 para 20,1% em 2010, fica clara a intenção do governo. Ou seja, a política adotada reduz o percentual destinado às IES públicas e aumenta o percentual destinado ao órgão que financia os estudantes por meio da concessão de crédito, os quais deverão ser devolvidos aos cofres públicos, com juros.

No Brasil as principais críticas acerca do FIES e do PROUNI³⁵, versam sobre o uso dos recursos públicos para fomentar a educação superior privada lucrativa (AMARAL, 2008). Contudo, destaca-se que no Brasil, a participação da União no FIES se dá exclusivamente mediante contribuições ao Fundo instituído por Lei (Lei 10.260/2001), não sendo, portanto, "retirados" do percentual destinado à Educação, como acontece na Colômbia. Porém, o fundamento é o mesmo: *financiamento público do sistema privado*.

Tabela 25. Evolução da distribuição do gasto público								
	2000	%	2004	%	2008	%	2010	%
Transferência Nacionais às IES	1.174.043	82,6	1.601.004	76,1	1.964.417	62,9	2.350.887	59,4
Transferência de entidades descentralizadas às IES	78.197	5,5	109.371	5,2	154.587	4,9	169.780	4,3
SENA Profissional Técnico	ND	ND	29.340	1,4	114.900	3,7	8.036	0,2
SENA Tecnológico	ND	ND	10.844	0,5	115.309	3,7	360.866	9,1
ICETEX	105.164	7,4	243.463	11,6	559.950	17,9	794.377	20,1
Gastos Operativos MEn (todos os níveis)	15.133	1,1	17.727	0,8	33.539	1,1	45.744	1,2
MEN	0	0,0	43.733	2,1	148.179	4,8	159.945	4,0

³⁵ FIES: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa de financiamento que tem como objetivo custear estudantes de baixa renda em instituições de ensino superior privadas, credenciadas junto ao MEC. Foi criado pela Lei 10.260 de 12 de julho de 2001. Em 2009 cerca de 30% dos matriculados na ES privada brasileira tinham o financiamento do FIES. PROUNI: um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

investimento em qualidade, acesso,								
ICFES	49.028	3,5	49.512	2,4	31.313	1,0	68.487	1,7

Fonte: MEN- SNIES

Gráfico 9. Transferências às IES e ao ICETEX

5.1.2 Formas de Acesso à Educação Superior

Para ingressar nos cursos de graduação o estudante precisa do título de bacharel, que certifica a conclusão do ensino médio, nos graus dez e onze. Além disso é preciso realizar uma prova, a chamada "*Prueba de Estado*", conhecida como SABER 11.

Em 1966, a Associação Colombiana de Universidades e o Fundo Universitário firmaram um acordo pelo qual se criou o Serviço de Admissão Universitária e Orientação Profissional, que tinha como objetivos fundamentais a preparação, administração e avaliação dos instrumentos aplicados. Os resultados eram enviados às Universidades para auxiliarem no processo de seleção dos estudantes. Foi este, então, o passo inicial para a criação do exame de Estado (ou *Prueba de Estado*) para o ingresso na ES.

Entre 1966 e 1968, o Serviço de Admissão Universitária e Orientação Profissional implementaram provas de seleção e classificação em diversas Universidades do país. Estas provas eram realizadas sob demanda e apresentadas na sede das Universidades solicitantes.

Em 1968 foi criado o Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação (ICFES)³⁶, tendo como um dos seus setores o Serviço Nacional de Provas (SNP), que passaria a realizar os primeiros exames nacionais. Cabe destacar que o SNP surgiu a partir da reestruturação realizada no Serviço de Admissão Universitária e Orientação Profissional.

Em 1980 houve a regulamentação dos exames de estado para o ingresso na educação superior. A partir deste ano os resultados obtidos nos exames eram convertidos em requisito para o ingresso em qualquer curso de graduação na ES colombiana. Entre 1980 e 1999 o exame incluía nove provas agrupadas em 5 áreas, a saber:

- 1. Ciências Naturais** (agrupadas as provas de Biologia, Química e Física)
- 2. Linguagem** (provas de aptidão verbal, Espanhol e Literatura);
- 3. Matemática** (aptidão matemática e conhecimentos matemáticos);
- 4. Ciências Sociais** (História, Geografia e Filosofia);
- 5. Eletiva** (o estudante podia escolher uma prova entre as opções: Raciocínio Abstrato, Relações Espaciais, Raciocínio Mecânico, Inglês, Conhecimentos Pedagógicos, Conhecimentos Agropecuários, Contabilidade e Comércio, Francês, Metal-Mecânica, Eletricidade e Eletrônica, Saúde e Nutrição, Artes, Construção Civil, Promoção da Comunidade; Meio Ambiente, Democracia ou Etno-Educação³⁷)

A partir dos anos 2000 o exame passou por uma reformulação importante: deixou o enfoque por conteúdos para assumir um enfoque por competências. A justificativa para essa mudança, de acordo com o ICFES, foi o fenômeno da globalização, que traz consigo outros tipos de exigências e que devem levar em conta questões sociais, políticas, culturais e econômicas. Assim, os exames passaram a assumir um caráter mais interdisciplinar.

Na Tabela 26, a seguir, apresentamos os dados acerca do número de estudantes avaliados pelo SABER 11 entre 2006 e 2010, por semestre.

³⁶O ICFES realiza a avaliação da qualidade da educação colombiana nos níveis básico, médio e superior. As provas de nível básico são denominadas "SABER", e aplicadas periodicamente a estudantes do terceiro, quinto e nono anos. As provas para o nível médio, são chamadas "SABER 11". Por fim, as provas para a Educação Superior, são denominadas "SABER PRO".

Mais informações sobre o ICFES podem ser obtidas em: <http://www.icfes.gov.co/>

³⁷A Etno-Educação é entendida como os valores da etnia nacional, considerando que a identidade cultural colombiana é o sincretismo ou mistura de três raízes: africana, indígena e latino-americana.

O número de estudantes que realizou o exame no segundo semestre foi, em média, 80% superior ao primeiro semestre. A evolução entre 2006 e 2010 (segundo semestre) foi de apenas 7,8%, ou seja, em 2006, 485,5 mil estudantes do ensino médio realizaram o exame e em 2010 este número passou para 522,8 mil estudantes.

Tabela 26. Estudantes avaliados pelo exame: SABER 11 (em mil)									
2006		2007		2008		2009		2010	
1s	2s	1s	2s	1s	2s	1s	2s	1s	2s
121,4	485,5	150,2	507,6	157,4	512,2	159,3	522,8	128,0	522,8

Fonte: ICFES. Elaboração da autora. 1s: primeiro semestre; 2s: segundo semestre

Os dados acerca da distribuição por setor (público e privado) e por zona (urbana e rural), estão dispostos na Tabela 27.

Tabela 27. Distribuição percentual de estudantes avaliados - por setor e zona (2 semestre)					
Setor/Zona	2006	2007	2008	2009	2010
Público Urbano	51	50	47	47	05
Privado Urbano	39	40	43	42	88
Público Rural	08	08	07	08	00
Privado Rural	02	02	03	03	07

Fonte: ICFES. Elaboração da autora

Entre os anos 2006 e 2009 o percentual de estudantes oriundos de escolas públicas urbanas foi superior contudo, em 2010, apenas 5% dos estudantes estavam nesta categoria. A categoria "privada urbana" passou de 39% em 2006 para 88% em 2010. A representação da população estudantil em zona rural, seja de escola pública ou privada, não representou nem 10% do total de estudantes, de forma que em 2006 os estudantes de escolas públicas rurais representaram 8% e em 2010 não houve registro de estudante nesta categoria. Para as privadas rurais houve um incremento de 250%, passando de 2 para 7%.

Além da distribuição percentual (por setor e zona) de estudantes que realizaram o exame, é importante considerar o desempenho destes por setor. Destacamos na Tabela 28 a pontuação média obtida pelos estudantes dos setores público e privado da zona urbana por área de conhecimento consideradas no exame SABER 11.

Tabela 28. Pontuação média no SABER 11 - por setor e área de conhecimento.										
Área	2006		2007		2008		2009		2010	
	Púb	Pri	Púb	Pri	Púb	Pri	Púb	Pri	Púb	Pri
Núcleo Comum	45,9	49,6	46,1	49,3	46,1	49,7	46,0	49,6	--	49,1
Matemática	48,5	53,2	48,8	53,1	48,9	53,6	48,8	53,8	---	52,3
Língua	48,9	52,9	49,3	52,6	49,3	52,9	49,4	53,0	---	52,2
Ciências Naturais	49,2	52,5	49,3	52,2	49,2	52,6	49,2	52,6	---	52,3
Ciências Sociais	48,9	52,7	49,3	52,4	49,3	52,6	49,3	52,4	---	51,9

Fonte: ICFES. Elaboração da autora

Em resumo, os dados revelam que os estudantes das escolas privadas apresentam melhor desempenho em todas as áreas do conhecimento e em todos os anos. Na média, a vantagem dos estudantes das instituições privadas ficou entre 3 e 4 pontos em todas as especialidades. Como o resultado do exame é utilizado para ingresso na ES, os estudantes das escolas privadas têm mais chances de conseguir a vaga do que aqueles oriundos das instituições públicas.

Contudo, ao considerarmos o nível de desempenho dos estudantes no SABER 11 com o ingresso na ES temos, de acordo com os dados da Tabela 29, que os alunos com médio e menor desempenho tiveram uma faixa de ingresso maior do que aqueles que obtiveram um desempenho alto. Isso indica que as IES, no momento da seleção dos estudantes, consideram outras questões além do desempenho no exame.

Tabela 29. Número de estudantes que ingressaram na ES - por % do resultado no SABER 11				
	2007	2008	2009	2010
Estudantes	808 119	889 659	845 804	700 175
% Baixo	32,9	34,1	35,2	36,0
% Médio	41,6	41,7	41,2	41,8
% Alto	25,5	24,2	23,1	22,2

Fonte: ICFES. Elaboração da autora

Como dissemos, no momento da seleção para o ingresso na ES, as IES consideram outras questões, e uma delas a condição sócio-econômica, conforme demonstrado no Gráfico 10. No período entre 2007 e 2010, os estudantes pertencentes a famílias que recebem até 2 salários mínimos representaram a maioria dos ingressos, chegando a 45% em 2010. Ou seja, a camada mais pobre da população está ingressando na ES. Destaca-se que até 2004 este índice era de aproximadamente 0,5%.

São resultados positivos e indicativos de uma política de inclusão, contudo, precisamos considerar que os dados representam apenas uma parcela da população e foram gerados com base nas informações prestadas pelos estudantes no questionário sócio-econômico do SABER 11. Entretanto, nem todos os estudantes que realizaram o exame responderam ao questionário. Outra questão a considerar diz respeito aos valores das mensalidades. No SES colombiano as mensalidades das IES públicas não são fixas e não apresentam um valor único. Cada estudante paga os estudos de acordo com a sua condição sócio-econômica e capacidade de pagamento. Portanto, pode haver no momento do preenchimento do questionário alguma subvalorização da faixa salarial da família. Também há que se considerar o financiamento estudantil: quanto menor a faixa salarial maior a chance de se conseguir financiamento. De um lado é um fator positivo mas, de outro negativo, visto que o financiamento tende a levar ao endividamento das famílias.

Gráfico 10. Percentual de ingresso na ES por faixa salarial

5.1.3 Financiamento Estudantil

De acordo com Salmi e Hauptman (2006), a primeira agência de empréstimos estudantis do mundo foi criada na Colômbia em 1951 - A Agência Colombiana de Empréstimos Estudantis - Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior (ICETEX). Este instituto, vinculado ao Ministério da Educação, fornece

créditos educativos aos estudantes de baixa renda matriculados na ES em todos os tipos de IES (públicas e privadas) do país: Técnicas Profissionais, Profissionais Tecnológicas, Instituições Universitárias e Universidades; fornece, também, crédito para o estudante estudar no exterior, tanto em nível de graduação como em pós-graduação.

Segundo com Ocampo (1992), o idealizador e criador do ICETEX foi Gabriel Betancur Mejía, que ao desejar cursar pós-graduação fora da Colômbia e não ter recursos financeiros, solicitou ajuda a uma das empresas mais importantes da Colômbia, na década de 1940, a Companhia Colombiana de Tabacos. O empréstimo foi concedido, desde que ao retornar ao país os recursos fossem devolvidos. Mejía concluiu sua pós-graduação em 1945 na Universidade de Syracuse, em Nova Iorque, sendo que sua tese versou sobre o projeto para criação do Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior. A partir daí, foi criado em 1951 o ICETEX, período em que Mejía foi Secretário de Assuntos Técnicos e Econômicos do governo Mariano Ospina Pérez. Entre 1955 e 1956 foi ministro da Educação da Colômbia.

Entre 2002 e 2011, o número de créditos educativos do ICETEX aumentou de 53.969 para 155.199, representando um incremento de 188% em 10 anos. Em termos de representatividade da cobertura da população estudantil, estes números representavam 9% em 2002 e 19% em 2011.

Dentro do ICETEX foi criado o programa Acesso com Qualidade na Educação Superior - ACCES, que tem como objetivo atender a população com menor capacidade econômica e bom desempenho acadêmico, especialmente no resultado da prova SABER 11. O referido programa oferece crédito a longo prazo, priorizando os estudantes dos estratos 1, 2 e 3, ou seja os de menor condição sócio-econômica. Cabe ressaltar que esta linha de crédito financia programas técnicos profissionais, tecnológicos e de ciclo complementar nas escolas universitárias. Não beneficiando portanto, cursos em Universidades.

A Tabela 30 mostra a distribuição percentual dos beneficiários dos estratos 1 e 2, entre 2004 e 2012. No primeiro ano (2004), do total de estudantes beneficiários, cerca de 63% pertenciam aos estratos 1 e 2 e, ao final de 2012, este percentual passou para 82%.

Tabela 30. Estudantes beneficiários de empréstimo estudantil e % de beneficiários nos estratos 1 e 2 .

Ano	Beneficiários ACCES	% de Beneficiários para estratos 1 e 2 ACCES
2004	20.761	62,8%
2005	18.281	65,9%
2006	26.766	73,9%
2007	38.584	79,1%
2008	30.004	82,3%
2009	28.404	84,9%
2010	28.987	83,0%
2011	39.425	83,9%
2012	42.929	82,0%

Fonte: ICETEX. Elaboração da autora.

De acordo com os dados da Tabela 30, tivemos em 2012 18% de estudantes pertencentes aos estratos 1 e 2 que não tiveram financiamento via ICETEX.

Outra informação interessante diz respeito ao percentual de ingresso por quintil. Neste sentido destacamos que os quintis mais pobres (1, 2 e 3) representaram em 2010, 32,5% do total de ingressos na ES, enquanto que os quintis mais ricos (4 e 5) representaram 67,5% dos ingressos. Ou seja, os mais ricos continuam com melhor acesso à ES, embora os esforços para que camadas mais pobres possam ingressar tenham sido consideráveis, sobretudo pelo aumento da capacidade de financiamento do ICETEX.

Tabela 31. Percentual de cobertura na ES por quintil de ingresso						
Ano/Quintil	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total
2002	10,8	7,1	11,1	17,1	53,8	100
2003	10,6	8,1	11,3	20,1	50,0	100
2004	8,4	8,0	11,1	20,5	52,0	100
2005	7,4	7,8	11,5	21,4	51,9	100
2006	9,9	9,0	12,8	22,2	46,0	100
2007	8,6	9,9	13,4	22,8	45,3	100
2008	7,9	10,5	14,4	22,7	44,5	100
2009	8,6	9,5	15,4	22,5	44,0	100
2010	8,2	9,9	14,4	22,8	44,7	100

Fonte: OCDE/Banco Mundial, 2012.

De acordo com o CEDLAS/Banco Mundial, em 2009, o percentual de ingresso do quintil mais pobre na Colômbia é superior ao ingresso do mesmo quintil no Brasil, Costa Rica, Panamá, Peru e Uruguai. Da mesma forma, o percentual de ingresso do quintil mais rico (5) se mostrou menor na Colômbia do que no Brasil, Costa Rica, Panamá e Uruguai, conforme demonstrado no Tabela 32.

Mesmo que na Colômbia os ingressos dos quintis mais baixos sejam melhores do que em outros países, observa-se que a desigualdade entre os quintis permanece elevada, de forma que há muito a ser desenvolvido, não somente na Colômbia, mas também nos demais países da América Latina.

Tabela 32. Distribuição percentual por quintil de ingresso na ES. Países selecionados - 2009.					
País	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Argentina	10,0	13,4	17,5	26,1	33,0
Brasil	3,8	5,8	11,1	23,4	55,9
Chile	10,8	13,8	16,2	22,0	37,2
Colômbia	8,6	9,5	15,4	22,5	44,0
Costa Rica	5,7	8,1	12,6	22,8	50,8
Equador	10,1	13,3	15,3	21,6	39,6
México	13,8	12,7	14,5	20,0	39,1
Panamá	5,1	9,3	13,1	25,4	47,1
Peru	6,0	11,3	17,6	25,5	39,6
Uruguai	3,0	7,6	14,7	26,6	48,2

Fonte: OCDE/Banco Mundial, 2012.

5.1.4 A Pós-Graduação

A Pós-Graduação na Colômbia está estruturada em programas de Especialização, Mestrado e Doutorado. Os programas de Especialização são os mais representativos, com 73,5%. Já os programas de Mestrado representam 22,5% e os de Doutorado apenas 4%, do total de programas de Pós-Graduação (Tabela 33).

Com relação aos setores público e privado, temos que o setor privado representa 67%, enquanto que o público apenas 33% do total de programas ofertados em 2012. Existe uma relação percentual equilibrada entre a oferta público x privado apenas para os programas de Doutorado (públicos com 48% e os privados com 52%).

Tabela 33. Distribuição de Programas da Pós Graduação - 2012				
Nível de formação	Nº programas	%	% Público	% Privado
Especialização	3.278	73,5%	26%	74%
Mestrado	1.002	22,5%	39%	61%
Doutorado	181	4,0%	48%	52%
Total	4.461	100%	33%	67%

Fonte: MEN - SACES. 2012 - Elaboração da autora.

Na distribuição de matrículas por nível de formação (Tabela 34), observa-se, no Mestrado, uma variação percentual de 207% entre 2004 e 2012, enquanto que no Doutorado foi de 331%, passando de 675 em 2004, para 2.912 em 2012. Já as matrículas em programas de especialização tiveram uma variação de 108%. Esses dados indicam que houve um crescimento mais acentuado nos programas de Mestrado e Doutorado. Contudo, cabe observar que entre 2011 e 2012, houve uma pequena queda nos programas de doutorado, passando de 2.920 em 2011, para 2.912 em 2012, quando o esperado era um aumento de pelo menos 200 matrículas, seguindo a lógica de crescimento dos anos anteriores.

Tabela 34. Distribuição de matrículas - por nível de formação			
Ano	Especialização	Mestrado	Doutorado
2004	39.893	9.975	675
2005	45.970	11.980	968
2006	47.506	13.099	1.122
2007	40.866	14.369	1.430
2008	44.706	16.317	1.532
2009	54.904	20.386	1.631
2010	60.358	23.808	2.326
2011	80.563	30.360	2.920
2012	83.274	30.563	2.912

Fonte: MEN - SACES. 2012 - Elaboração da autora.

Gráfico 11. Evolução no número de matrículas nos programas de Mestrado e Doutorado entre 2004 e 2012

A proporção de estudantes na pós-graduação das cinco maiores Universidades da Colômbia indica que as IES do país não apresentam uma configuração de pesquisa. Um dos elementos que chama a atenção é que as três Universidades estatais apresentam proporção menor do que as IES privadas, conforme demonstrado na Tabela 35.

Tabela 35. Proporção de estudantes na Pós-Graduação em Universidades selecionadas - 2012.	
Universidade	Proporção de Estudantes na PG
Universidad los Andes	22,7%
Universidad Pontificia Javeriana	18,5%
Universidad Nacional da Colômbia	15,6%
Universidad del Valle	11,4%
Universidad de Antioquia	6,3%

Fonte: MEN e sites das IES. Elaboração da autora

Outra questão a considerar diz respeito ao número de mestres e doutores nas IES colombianas, o que de certa forma reflete a baixa oferta dos cursos de Pós-Graduação no país. Nas Tabelas 36 e 37, com dados ilustrados no Gráfico 12, apresentamos o número e percentual de docentes por titulação entre 2007 e 2011. Destaca-se o baixo índice de doutores e o elevado número de graduados e especialistas atuando na ES.

Tabela 36. Docentes por titulação					
Titulação	2007	2008	2009	2010	2011
Graduação	22.262	27.628	28.919	34.026	43.273
Especialização	27.533	33.313	31.943	37.496	39.079
Mestrado	22.027	25.443	24.837	27.048	26.346
Doutorado	5.292	5.912	6.187	6.595	6.712
Total	77.114	92.296	91.886	105.165	115.410

Fonte: MEN/ICFES. Elaboração da autora

Tabela 37. Percentual de Docentes por titulação					
Titulação	2007	2008	2009	2010	2011
Graduação	28,9	29,9	31,5	32,3	37,6
Especialização	35,7	36,1	34,8	35,6	33,8
Mestrado	28,6	27,6	27,0	25,6	22,8
Doutorado	6,8	6,4	6,7	6,3	5,8
Total	100	100	100	100	100

Fonte: MEN/ICFES. Elaboração da autora

Gráfico 12. Distribuição de Docentes por titulação.

O baixo índice de mestres e doutores reflete, entre outras coisas, a dificuldade de oferta dos cursos de PG, uma vez que não tendo doutores suficientes, não é possível formar novos mestres e doutores. Daí a necessidade de se buscar formação na pós-graduação fora do país.

No Gráfico 13 são apresentados os percentuais de estudantes colombianos em outros países no ano de 2010. Os Estados Unidos são a preferência dos estudantes com 15%, seguido da Argentina com 12%, Espanha 10%, México 9%, Cuba 7, Brasil e França aparecem com 6% dos estudantes. A preferência pelos Estados Unidos deve-se a quantidade de programas ofertados; e nos países da América Latina, a língua tem sido apontada como uma facilidade de ingresso nos cursos de pós-graduação, com exceção do Brasil.

Gráfico 13. Distribuição percentual de estudantes colombianos em outros países - 2010

Pela pouca disponibilidade de informações sobre a mobilidade estudantil na pós-graduação nos outros países, optamos por apresentar os dados relativos a mobilidade de estudantes colombianos no Brasil, a partir da análise dos indicadores disponíveis sobre o Programa "Estudantes - Convênio de Pós-Graduação" (PEC-PG), como veremos a seguir.

No Brasil, a Colômbia tem sido, nos anos recentes, objeto de diversos estudos - principalmente teses e dissertações. Na base IBICT, por exemplo, foram encontradas de 1990 a 2014 um total de 79 teses e dissertações que apresentam "Colômbia" no título do trabalho, sendo 54 dissertações e 25 teses. Em busca mais recente, de 2010 a 2014 foram encontradas 8 teses e 13 dissertações, totalizando 21 trabalhos. Ou seja, de toda a produção em 24 anos, cerca de 27% foi registrada em apenas 5 anos (de 2010 a 2014). Das 25 teses defendidas no Brasil, 76% são de autores colombianos (ver Apêndice 1).

Ou seja, parece que não há um interesse puro e simples em estudar ou abordar temas relativos à Colômbia, mas, uma mobilidade estudantil. Os colombianos vem ao Brasil, e também vão a outros países, buscar títulos de mestrado e doutorado, pois a oferta local pode ser considerada baixa.

Além disso, podemos supor a existência de facilidade na mobilidade estudantil obtida especialmente a partir da entrada da Colômbia como estado associado ao MERCOSUL. Assim, torna-se relevante verificar a natureza dos acordos internacionais firmados entre IES e/ou governo da Colômbia com os governos e IES de outros países.

Outro dado interessante, além das teses já defendidas, diz respeito à aprovação de colombianos em editais da CAPES (Brasil). O Programa "Estudantes - Convênio de Pós-Graduação" (PEC-PG), criado com base no Protocolo assinado em 05 de maio de 2006 entre a CAPES, o MRE e o CNPq, tem como objetivo a formação de recursos humanos, com vistas a que cidadãos oriundos de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia, possam vir a realizar estudos de pós-graduação *stricto sensu* em IES brasileiras.

De acordo com as regras, em 2013 estavam habilitados a participar do Programa 54 países:

Quadro 15. Países participantes do PEC- PG 2013	
África, Ásia e Oceania	América Latina e Caribe
Angola	Antígua - Barbuda
Argélia	Argentina
Benin	Barbados
Cabo Verde	Bolívia
Camarões	Chile
China	Colômbia
Costa do Marfim	Costa Rica
Egito	Cuba
Gabão	El Salvador
Gana	Equador
Índia	Guatemala
Líbano	Guiana
Mali	Haiti
Marrocos	Honduras
Moçambique	Jamaica
Namíbia	México
Nigéria	Nicarágua
Paquistão	Panamá
Quênia	Paraguai
República Democrática do Congo	Peru
República do Congo	República Dominicana

São Tomé e Príncipe	Suriname
Senegal	Trinidad e Tobago
Síria	Uruguai
Tailândia	Venezuela
Tanzânia	
Timor Leste	
Togo	
Tunísia	

Para concorrer à bolsa de Pós-Graduação, um dos requisitos obrigatórios é ser cidadão de um destes países. Em 2013, pelo Edital PEC-PG 62/201, foram ofertadas 200 bolsas para o doutorado. No entanto, na lista geral de resultados foram observadas apenas 140 bolsas, das quais 47, ou seja, 33,6%, foram destinadas a estudantes colombianos, conforme Quadro 16. E se considerarmos as bolsas destinadas à estudantes da América Latina e Caribe, este percentual passa para 54%. Ou seja, a Colômbia foi beneficiada com mais da metade das bolsas destinadas à América Latina e Caribe, no referido programa.

Quadro 16. Distribuição de Bolsas PEC-PG Edital 62/2013 - Doutorado			
África, Ásia e Oceania	Número de Bolsa	América Latina e Caribe	Número de Bolsas
Angola	01	Argentina	02
Cabo Verde	09	Bolívia	03
Índia	01	Chile	02
Moçambique	33	Colômbia	47
São Tomé e Príncipe	02	Cuba	11
Senegal	01	Equador	04
Timor Leste	06	Guatemala	01
TOTAL	53	México	05
		Paraguai	02
		Peru	08
		Uruguai	01
		Venezuela	01
		Total	87
TOTAL GERAL	140		

Como vimos, a Colômbia obteve 33,6% do total de bolsas para o doutorado³⁸ do Edital PEC-PG 62/2013, veremos, agora, qual o destino desses estudantes, que obtiveram

³⁸ Para o Mestrado foram selecionados 28 estudantes colombianos.

aprovação no edital, e vão cursar mestrado ou doutorado. Após levantamento da planilha com os resultados do Edital PEC-PG 62/2013, chegamos ao Quadro 16, que traz a área e a IES de destino dos estudantes colombianos. De acordo com o levantamento observa-se que a Universidade Federal de Viçosa é a IES brasileira que mais recebe, a partir dos dados de 2013, pós-graduandos (Doutorado) colombianos: 15 de um total de 47, o que representa 32%. Na sequência temos a UNICAMP, com 5 estudantes (10,6%), as demais IES receberão, na maioria, 1 ou 2 estudantes cada.

Ainda no Quadro 16, temos a relação de áreas. Em Ciências Humanas e Sociais a procura é praticamente inexistente. Por exemplo, a área "Educação", teve apenas 2 estudantes selecionados, sendo ambos para o Rio de Janeiro, um para a UERJ e outro para a PUC/RJ. As áreas mais procuradas foram de Medicina Veterinária, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Solos e Nutrição de Plantas, ou seja, áreas voltadas para a saúde animal e a agroindústria.

Quadro 17. Áreas e IES	
Área	IES
Enfermagem	UFRGS
Zoologia	PUC/RS
Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais	UEM
Engenharia e Gestão do Conhecimento	UFSC
Medicina Veterinária	UFV
Educação Física	UEM
Ciências Sociais	UNICAMP
Solos e Nutrição de Plantas	UFV
Ciências Biológicas (Zoologia)	USP
Ciências Sociais	UNICAMP
Psicologia Cognitiva	UFPE
Educação	PUC/RJ
Engenharia Mecânica	UNICAMP
Medicina Veterinária	UFV
Medicina Veterinária	UFV
Engenharia Mecânica	UNICAMP
Zootecnia	UFPEL
Ciência e Tecnologia de Alimentos	UFV
Agroquímica	UFV
Bioquímica Agrícola	UFV
Genética e Melhoramento	UFV
Antropologia Social	UFRGS
Arte e Cultura Visual	UFG
Entomologia	UFV
Ecologia e Biomonitoramento	UFBA
Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	UFMG
Fitotecnia	UFV

Biologia Animal	UnB
Ciências Biológicas (Genética)	UNESP- Botucatu
Urbanismo	UFRJ
Artes	UFMG
Ciência e Tecnologia de Alimentos	UFV
Educação	UERJ
Psicologia Cognitiva	UFPE
Genética	USP
Comunicação	PUC/RS
Arquitetura e Urbanismo	UFF
Medicina Veterinária	UFV
Zootecnia	UFV
Fitopatologia	UFV
Ciências Sociais	UNICAMP
Biologia Celular e Molecular	UFRGS
Matemática	UFRGS
Cirurgia e Traumatologia Buco-Maxilo-Facial	UNESP- Araçatuba
Solos e Nutrição de Plantas	UFV
Ciências Ambientais	UNESP- Sorocaba

Fonte: Planilha com resultados do Edital PEC-PG 62/2013. Elaboração da autora.

Em 2012, pelo Edital 042/2012, também houve prevalência de colombianos. Dos 186 selecionados, 73 eram colombianos, ou seja 39,3%.

De acordo com os dados da embaixada brasileira em Bogotá³⁹, o número de vistos concedidos a estudantes tem aumentado a cada ano. Em 2001 foram concedidos 276 vistos e em 2010 este número atingiu 1.212. Entre os anos 2011 e 2013 a concessão de vistos chegou a 4.532, sendo que 98% destes foram para estudantes de pós-graduação.

Contudo, ainda de acordo com as informações obtidas pela embaixada, em 2013 muitos estudantes foram aceitos em universidades brasileiras com o visto MERCOSUL, portanto não temos, no momento, os números exatos de quantos estudantes vieram ao Brasil para cursar a pós-graduação.

De um modo geral, a grande procura dos colombianos pela pós-graduação brasileira vem ocorrendo em razão da ampla divulgação dos programas de bolsas que o governo brasileiro oferece à países em desenvolvimento, especialmente o PEC-PG.

³⁹ Informações obtidas por contato, via e-mail, da autora com a embaixada em Bogotá.

5.2. O Sistema de Avaliação da Educação Superior na Colômbia

O sistema de garantia da qualidade ou simplesmente o sistema de avaliação de IES e cursos na Colômbia é realizado em dois níveis ou processos distintos: 1. Registro Qualificado; 2. Acreditação de Alta Qualidade. Adicionalmente a esses processos existem mecanismos suplementares, vinculados ao Ministério da Educação, que tem como objetivo tornar o SES Colombiano transparente, como é o caso do SNIES, que em sua plataforma traz informações quantitativas e qualitativas acerca das IES, cursos e recursos disponíveis para cada um deles, e do Observatório do Mercado Laboral - OML⁴⁰, que é responsável pelo acompanhamento de egressos.

Além da avaliação de IES e Cursos, na Colômbia também são realizadas avaliações com os estudantes. E neste sentido destacamos que ao concluir o ensino médio, o estudante que almeja ingressar na ES deve realizar a 'Prova de Estado', conhecida como "SABER 11", aplicada pelo Instituto Colombiano de Fomento à Educação Superior - ICFES. E ao final do curso, o estudante deve prestar o Exame de Qualidade da Educação Superior - ECAES, conhecido como "SABER PRO" que é um exame obrigatório desde 2009 e também é aplicado pelo ICFES. Este exame inclui diferentes provas de acordo com a área de conhecimento e é utilizado como uma forma de se avaliar a qualidade da ES. Os resultados indicam não somente o nível alcançado pelos estudantes mas também procura compará-lo com os resultados obtidos no SABER 11 e, assim, estabelecer uma relação entre o conhecimento antes de ingressar na ES e após a conclusão do curso.

De acordo com o ICFES, o resultado deste exame pode ser utilizado como um dos requisitos para ingresso na pós-graduação sendo que algumas entidades exigem os resultados para a contratação de egressos da ES. Contudo, o relatório da OCDE/Banco Mundial, acerca da ES na Colômbia, questiona a descrição sobre a utilização positiva dos resultados da prova com o que de fato acontece na prática, e concluíram, pelas entrevistas, que os resultados do SABER PRO não são utilizados:

En varias ocasiones, el equipo preguntó a las partes interesadas del campus si utilizaban el SABER PRO para conocer mejor la eficacia de sus sistemas de educación y de aprendizaje. Y descubrieron, con las respuestas que obtuvieron, que aunque los resultados del SABER

⁴⁰Salmi (2013) destaca o pouco uso dos resultados como instrumento de diagnóstico da qualidade das IES. Não há um uso público para saber a procedência dos estudantes com os resultados mais baixos. Mais informações sobre o Observatório Laboral estão disponíveis em: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/channel.html>

11 eran muy útiles a la hora de la admisión, todavía no se ha pensado en cómo utilizar el SABER PRO. (OCDE/Banco Mundial, 2012, p. 83).

Tabela 38. Estudantes avaliados pelo Exame: SABER PRO			
Ano	Público	Privado	Total
2005	29.251	53.774	83.025
2006	29.836	47.014	76.850
2007	34.086	58.115	92.201
2008	31.488	51.452	82.940
2009	73.694	86.516	160.210
2010	95.194	117.597	212.791
2011	116.843	132.544	249.387
2012	111.124	141.809	252.933
2013	98.826	141.464	240.290

Embora o tema da avaliação dos estudantes seja importante, neste momento não o abordaremos de forma sistemática. Na sequência discutiremos apenas a avaliação para o Registro Qualificado e a Acreditação de Alta Qualidade.

5.2.1 Avaliação da ES para fins de Regulação: Registro qualificado

Como já dissemos, as IES da Colômbia são avaliadas em dois momentos principais, sendo o primeiro, de caráter obrigatório (Registro Qualificado) no momento de sua criação, e outro, de caráter voluntário, com a acreditação de alta qualidade. Para sua criação, as IES privadas devem demonstrar o cumprimento dos requisitos mínimos contemplados no Decreto 1478 de 1994 e as IES públicas devem cumprir os requisitos estabelecidos na Lei 30 de 1992 (Artigos 58 a 60), como veremos adiante.

Nos dois casos, seja uma IES pública ou privada, o processo de Registro Qualificado é obrigatório e visa verificar o cumprimento das normas e o atendimento aos requisitos mínimos para o funcionamento da IES e dos cursos. Os requisitos mínimos são estabelecidos pelo Ministério da Educação e estão à cargo da Comissão Nacional Intersetorial de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior - CONACES.

A CONACES foi criada pelo Decreto 2230 de 2003 e é constituída por 33 pessoas, sendo 28 escolhidas entre 631 candidatos que se inscreveram na chamada feita pelo Ministério da Educação em dezembro de 2003. A seleção dos membros ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação Superior, que considerou, sobretudo a formação

acadêmica (preferencialmente doutores), experiência acadêmica superior a 5 anos na docência universitária e/ou pesquisa; número de publicações relevantes na sua área de conhecimento; e também foi considerada a representatividade regional.

A organização da CONACES se dá por salas (9), sendo uma sala de trâmites institucionais, 6 salas por área de conhecimento: a) Humanidades, Ciências Sociais e Educação; b) Ciências Físicas, Naturais e Exatas; c) Agronomia, Veterinária e afins; d) Engenharias; e) Artes e Arquitetura; f) Ciências da Saúde; g) Ciência Econômicas e Administrativas; uma sala de Instituições; e uma sala denominada interdisciplinares.

Como mencionado anteriormente, uma das principais funções da CONACES é assegurar e controlar que tanto os programas (técnicos, profissionais, tecnológicos, universitários, especialização, mestrado e doutorado) quanto as IES cumpram com os requisitos mínimos de qualidade para o seu funcionamento.

Neste sentido, pelo Decreto 2566 de 2003 foram estabelecidas regras mínimas de qualidade para o funcionamento dos programas de graduação e pós-graduação. Em 2010, um novo Decreto, o 1295 (vigente), estipula que para ser admitido no Registro Qualificado de Programas, os mesmos devem cumprir quinze condições mínimas:

- Denominação acadêmica do programa
- Justificativa do programa
- Conteúdos curriculares
- Organização das atividades formativas em créditos acadêmicos
- Orientação para a pesquisa
- Projeção social
- Seleção e avaliação dos estudantes
- Pessoal docente
- Meios educativos
- Infraestrutura física
- Estrutura acadêmico-administrativa
- Autoavaliação

- Políticas e estratégias para o acompanhamento de egressos
- Bem estar universitário
- Recursos financeiros

O mesmo Decreto (1295/2010) estipula que o MEN somente pode autorizar o funcionamento dos programas uma vez que tenham sido verificadas, por avaliadores externos, as condições mínimas de qualidade. Uma vez incluídos no Registro Qualificado, os programas devem passar por renovação do Registro a cada sete anos. O referido Decreto também estabeleceu que as IES podem ofertar programas em qualquer parte do país, desde que cumpridos os quinze requisitos mínimos.

No caso das IES, para autorizar a criação de uma nova instituição, o MEN, juntamente com a CONACES, estabeleceram uma série de passos para a avaliação da documentação apresentada pelas IES e para a verificação das informações obtidas pelos avaliadores externos. Estes passos incluem:

- Solicitação formal da IES
- Revisão da documentação
- Seleção de avaliadores externos
- Coordenação logística do processo de avaliação externa
- Auditoria externa por parte dos avaliadores externos
- Análise da documentação e das informações de avaliação externa
- Concessão ou negação da certificação de conformidade emitido pelo MEN

Os dados da Tabela 39 mostram que em 2011 haviam 10.840 programas com Registro Qualificado, dentre os 11.593 (Tabela 40) programas em funcionamento, ou seja, 6,5% dos programas em funcionamento não possuíam o Registro.

Tabela 39. Número de Programas com Registro Qualificado - por nível de formação - 2011	
Nível de formação	Número de programas
Técnica Profissional	760
Tecnológica	1566
Universitária	4216
Especialização	3384

Mestrado	791
Doutorado	123
Total	10.840

Fonte: MEN, SACES. Elaboração da autora

Dentre os programas de graduação, o maior percentual com Registro Qualificado está nos cursos de formação universitária, com 97,6% , enquanto o menor encontra-se na área de formação técnica profissional, com 83,8%. Para a pós-graduação, o nível de especialização apresenta o maior percentual de programas com Registro (95,6%) e os de Doutorado, o menor: 70,7%. Os programas de mestrado possuem registro em 84,9% dos programas ofertados.

Tabela 40. Número de Programas ofertados e Número de Programas com Registro Qualificado - por nível de formação - 2011.			
Nível de Formação	Número de Programas Ofertados	Número de Programas com Registro Qualificado	Percentual de Programas com Registro Qualificado
Técnico Profissional	906	760	83,8
Tecnológica	1727	1566	90,7
Universitária	4317	4216	97,6
Especialização	3538	3384	95,6
Mestrado	931	791	84,9
Doutorado	174	123	70,7
Total	11.593	10.840	93,5

Fonte: MEN, SACES. Elaboração da autora

Contudo, se um programa não obtém o Registro Qualificado, com foi o caso de 6,5% dos programas em 2011, estes ficam impedidos ofertar novas vagas até que um novo processo seja aberto e ocorra o cumprimento do que foi estabelecido no Plano de Melhoramento. Destaca-se que o desenvolvimento deste plano deve ser acompanhado por uma IES que tenha o mesmo programa ou similar e que apresente acreditação de alta qualidade.

Com relação às IES, destaca-se que todas possuem o Registro Qualificado, ou seja, todas as 288 IES, independentemente do nível de formação que oferecem. estão autorizadas pelo MEN a funcionar.

5.2.2 Avaliação da ES para fins de Acreditação: Acreditação de Alta Qualidade

Na Colômbia, a Lei 30 de 1992 criou o Sistema Nacional de Acreditação- (SNA) como um sistema de avaliação e como um instrumento de fomento à qualidade da educação superior através do qual as IES prestam contas a sociedade e ao Estado sobre o serviço público de educação que oferecem. (REVELO, 2002).

O SNA é um conjunto de políticas, estratégias e processos que tem por objetivo central garantir a sociedade que as IES que fazem parte do sistema cumpram com os mais altos requisitos de qualidade e que realizem seus propósitos e objetivos (Lei 30/– Art. 53).

Nos termos da Lei, o processo de acreditação é voluntário e temporário, sendo dirigido aos cursos de diversas áreas de conhecimento e a diferentes tipos de IES (Universidades, Instituições Universitárias, Instituições Tecnológicas, e Institutos Técnico-profissionais). De acordo com o texto da Lei 30/1992, o objetivo da acreditação é garantir à sociedade que os programas acadêmicos e as instituições de educação superior acreditados cumpram com os mais altos níveis de qualidade e realizem seus propósitos e objetivos.

Composição e funções do CNA

Para orientar, coordenar e supervisionar o Sistema Nacional de Acreditação (SNA), a Lei 30/1992 criou o Conselho Nacional de Acreditação (CNA), um organismo de natureza acadêmica e de caráter autônomo que se instalou em julho de 1995. É composto por sete acadêmicos designados pelo Conselho Nacional de Educação Superior – CESU, que é um órgão assessor do Ministério da Educação em assuntos relacionados a educação superior e é encarregado, dentre outras funções, de estabelecer as políticas sobre acreditação. Os membros do CNA tem mandato no conselho por um período de cinco anos, não reelegíveis. O conselho possui uma secretaria executiva organizada em três grupos de trabalhos (análises acadêmicas, documentação e informática, e administração interna) e se apóia na comunidade acadêmica nacional e internacional para a designação das equipes de pares que realizam as avaliações externas. Sua função essencial é promover e executar a política de acreditação adotada pelo CESU. Além disso, cabe ao CNA coordenar os processos de acreditação, orientar as IES no que diz respeito ao processo de auto-avaliação, promover a avaliação externa por meio da adoção de critérios e instrumentos, além de indicar os pares acadêmicos que comporão a comissão de avaliação

externa. É também sua função realizar a avaliação final, a qual corresponde a junção dos processos anteriormente realizados: análise das condições iniciais; relatório de auto-avaliação e relatório da avaliação externa. Em suma, esse conselho revisa o processo de acreditação, o organiza, fiscaliza, dá fé de sua qualidade e recomenda ao ministro da Educação Nacional acreditar os cursos e as IES que passaram positivamente por todas as fases desse processo.

As fases do processo de Avaliação para fins de Acreditação

Na Colômbia, o processo de avaliação é parte integrante do processo de acreditação. Assim, pode-se dizer que a avaliação corresponde a uma das fases do processo de acreditação, não tendo a finalidade de regulação ou da própria avaliação. Dessa forma, o mecanismo adotado neste país corrobora com os dizeres de Dias Sobrinho (2008): *“a avaliação e acreditação caminham juntas... e a acreditação não existe sem a avaliação.”*

Compreendendo que a avaliação, neste caso, é uma fase do processo de acreditação, vamos a seguir identificar e caracterizar as fases do processo de avaliação. Na Colômbia este processo tem início quando a IES ou curso solicita ao CNA a sua acreditação preenchendo um formulário e o encaminhando ao CNA. Cabe então a este conselho analisar o relatório e encaminhar uma comissão à IES para conferir a veracidade das informações. Essa primeira visita, além de servir para a verificação da primeira etapa fornece as primeiras informações e orientações acerca do próximo passo: a autoavaliação.

Para Palácios García (2013), a missão do CNA contempla a criação e o fortalecimento de Sistemas de Garantia Interna de Qualidade - SGIC nas IES colombianas. Isso porque parte dos requisitos para a obtenção da acreditação de alta qualidade de programas e IES devem conter sistemas de controle de qualidade, incluindo planos de melhoramento em busca da excelência acadêmica. Assim, é perceptível que o CNA, através de sua política de qualidade e planos de melhoria contínua enfatiza a importância da criação e fortalecimento dos SGIC, por meio dos processos de autoavaliação.

A Lei 30/1992, especificamente no seu Art. 55, estabelece: *“la autoevaluación institucional es una tarea permanente de las instituciones de educación superior y hará parte del proceso de acreditación”*. Neste sentido, o CNA descreve como tornar a autoavaliação operativa através da melhoria contínua para assegurar a qualidade.

A realização da autoavaliação é feita pela IES, mas seguindo as orientações do CNA. Ao término desta fase, a IES encaminha o relatório e aguarda o agendamento para a próxima fase, a avaliação externa. O CNA designa uma comissão de pares que tem como função não apenas realizar a visita e aplicar o instrumento, mas também analisar o relatório de autoavaliação e, a partir desta análise, preparar os termos da visita. Cabe então a comissão de pares elaborar relatório sobre a avaliação externa.

Assim, o processo de avaliação externa, que contempla a autoavaliação, é realizado por um grupo de avaliadores (pares acadêmicos externos à IES) que segue as diretrizes do CNA, confirmando ou refutando as informações da autoavaliação.

González Lópéz (2004, *apud* Palácios García 2013), aponta que para o desenvolvimento da avaliação externa são estabelecidos três elementos fundamentais: a) as diretrizes da agência; b) as informações da autoavaliação; c) a verificação *in loco*.

Após a realização da visita *in loco*, o CNA realiza a chamada “avaliação final”, que compreende parecer elaborado a partir dos relatórios das condições iniciais, da autoavaliação e da avaliação externa. Encerrada a avaliação final, o CNA encaminha ao Ministério da Educação o seu parecer sobre a acreditação da IES ou do curso, o qual é homologado pelo Ministro da Educação.

Quadro 18. Síntese das fases do processo de Avaliação de IES com fins de Acreditação	
Fases do Processo de Acreditação Institucional	Descrição/Características
1. Autoavaliação	
Princípios e Objetivos	A autoavaliação deve ser uma prática permanente das IES buscando contribuir para a consolidação de uma cultura de avaliação e da qualidade como pressuposto básico para o seu melhoramento. É um processo organizado e conta com ampla participação com o propósito de reconhecer as fortalezas e as debilidades da IES, permitindo a tomada de decisões para melhorar a qualidade da IES e assegurar a sociedade e ao Estado que cumpre com os mais altos requisitos de qualidade e que realiza seus propósitos e objetivos, segundo a sua missão.
Atores	É realizada pela própria IES, a partir da visita e das orientações do CNA.
Dimensões	I - Breve resenha histórica da IES; II- Síntese da Missão e visão institucional; III- Número de estudantes matriculados nos últimos 5 anos por cada programa Acreditado; IV- Programas em processo de autoavaliação;

	<p>V- Centros, Institutos e grupos de investigação, com o detalhamento das linhas de investigação e número de investigadores;</p> <p>VI- Professores da IES, discriminados por faculdades, institutos, centros, departamentos e programas, indicando sua vinculação, carga horária, e nível de formação.</p> <p>VII- Principais convênios internacionais</p> <p>VIII- Convênios com o setor produtivo;</p> <p>IX- Sistemas de informação;</p> <p>X - Bibliotecas;</p> <p>XI- Evolução da produtividade acadêmica nos últimos 5 anos.</p> <p>XII - Publicações periódicas da IES;</p> <p>XIII- Laboratórios por temáticas de trabalho;</p> <p>XIV- Centros e atividades de extensão;</p> <p>XV- Principais serviços de bem estar;</p> <p>XVI - Estrutura financeira da IES;</p> <p>XVII- Recursos físicos e tecnológicos;</p> <p>XVIII- Instalações gerais da IES;</p> <p>XIX- Outros que a IES considerar pertinentes.</p>
2. Avaliação Externa	
Princípios e Objetivos	No âmbito do CNA, a avaliação externa tem por objetivos e princípios identificar em um contexto histórico as condições internas de funcionamento de uma IES, comparar os resultados da auto-avaliação e gerar um juízo de valor acerca da qualidade global da IES.
Atores	Comissão de Avaliação externa (pares acadêmicos). Os avaliadores externos são escolhidos pelo CNA.
Dimensões	<p>I – Missão e Projeto Institucional;</p> <p>II- Estudantes e Professores;</p> <p>III- Processos Acadêmicos;</p> <p>IV- Investigação;</p> <p>V- Pertinência e Impacto Social;</p> <p>VI- Processos de autoavaliação e autoregulação;</p> <p>VII- Bem estar institucional;</p> <p>VIII- Organização; Gestão e Administração;</p> <p>IX- Planta física e recursos de apoio acadêmico;</p> <p>X- Recursos Financeiros.</p>
3. Divulgação dos resultados	O resultado da avaliação institucional, para fins de acreditação, é discutido pelos avaliadores externos com a própria IES e, depois de gerado um parecer final pelo CNA, este discute novamente com a IES e, caso o parecer seja positivo, este é divulgado no site do CNA. Destaca-se que são divulgados apenas os pontos fortes. As fragilidades de cada IES não são tornadas públicas.
4. Implicações legais do resultado do processo	<p>Como os resultados são utilizados para fins acreditação das IES, a única implicação é a não acreditação.</p> <p>O resultado da avaliação final pode resultar nas seguintes situações:</p>

	a) acreditação institucional; b) recomendações para a IES que não cumpriram com as condições básicas de qualidade para a acreditação.
--	--

Fonte: CNA: *Lineamientos para la acreditacion institucional*. Elaboração da autora

Considerando a sequência de passos ou desenvolvimento de etapas no processo de acreditação de alta qualidade realizado na Colômbia, podemos utilizar o esquema que define o processo de avaliação institucional desenvolvido por González López (2004, *apud* Palácios-García, 2013 p. 42) como síntese geral do processo adotado pelo CNA e que não difere de outras agências, tais como a CONEAU da Argentina e ANECA da Espanha.

Fonte: González López (2004, *apud* Palácios-García, 2013 p. 42)

Instituições e Cursos Acreditados pelo Sistema Nacional de Acreditação - SNA

Desde a sua criação, o SNA através do CNA, acreditou 31 IES, conforme relação exposta no Quadro 19.

Quadro 19. IES com acreditação voluntária mediante resolução do Ministério da Educação Nacional (MEN)			
IES	Tipo de IES	Origem	Vigência da Acreditação (anos)
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	Universidade	Privada	09
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR	Universidade	Privada	04
ESCUELA DE SUBOFICIALES DE LA FUERZA AÉREA COLOMBIANA "ANDRÉS M. DÍAZ" - ESUFA	Instituição Tecnológica	Pública	04
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	Universidade	Privada	04
UNIVERSIDAD DE LA SABANA (RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Privada	06
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA	Universidade	Pública	06
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AUTÓNOMA DE OCCIDENTE	Universidade	Privada	04
DIRECCIÓN NACIONAL DE ESCUELAS - DINA	Instituição Universitária/Escola Tecnológica	Pública	04
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA (RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Privada	06
FUNDACIÓN TECNOLÓGICA "ANTONIO DE ARÉVALO"	Instituição Tecnológica	Privada	04
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA	Universidade	Privada	04
ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES -ARC- "BARRANQUILLA" (RENOVACIÓN DE	Instituição Tecnológica	Pública	04

ACREDITACIÓN)			
FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ "JORGE TADEO LOZANO"	Universidade	Privada	04
UNIVERSIDAD EAN	Universidade	Privada	04
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	Universidade	Pública	04
UNIVERSIDAD EAFIT (RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Privada	08
UNIVERSIDAD DE CALDAS (RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Pública	06
UNIVERSIDAD DE LA SALLE(RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN)	Universidade	Privada	06
UNIVERSIDAD DEL NORTE (RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Privada	08
UNIVERSIDAD DEL CAUCA	Universidade	Pública	06
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN(RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Privada	06
UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO (RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Privada	08
UNIVERSIDAD -CES	Universidade	Privada	06
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (RENOVACIÓN)	Universidade	Privada	08
INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO - ITM (SEGUNDO PROCESO)	Instituição Tecnológica	Pública	06
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	Universidade	Pública	10
UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA (RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Privada	08
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA(RENOVACIÓN)	Universidade	Pública	08
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER - UIS (RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Pública	08
UNIVERSIDAD DE	Universidade	Pública	10

ANTIOQUIA(RENOVACIÓN)			
UNIVERSIDAD DEL VALLE (RENOVACIÓN DE ACREDITACIÓN)	Universidade	Pública	10

Fonte: CNA. Referência novembro de 2014. Elaboração da autora

Quanto à categoria administrativa, as IES privadas detem 18 creditações, enquanto que as públicas apenas 13 foram acreditadas pelo CNA. Do ponto de vista da organização acadêmica, temos 26 Universidades, 04 Instituições Tecnológicas e 01 Instituição Universitária/Escola Tecnológica.

Estes dados demonstram que o sistema de acreditação de alta qualidade não tem evoluído na mesma proporção que o sistema colombiano de ES, que vem crescendo e se diversificando, sendo que de um total de 288 IES, apenas 31 são acreditadas, representando portanto 10,7%.

Contudo, se considerarmos somente as Universidades, este percentual atinge 32%. Do do total de Universidades Públicas, 32% são acreditadas pelo CNA e, das Universidades Privadas, 32% possuem acreditação de alta qualidade. Porém, do total de creditações das Universidades, as Privadas detem 62%, enquanto, as Públicas representam 38%⁴¹.

Tabela 41. Número de IES e número de Acreditações - 2014				
Organização Acadêmica	Pública		Privada	
	Total	Acreditadas	Total	Acreditadas
Universidade	31	10	49	16
Instituição universitária/Escola tecnológica	15	01	93	00
Instituição tecnológica	06	02	38	02
Instituição técnica profissional	09	00	28	00

Fonte: CNA. Elaboração da autora

No que diz respeito à acreditação de programas, entre 1998 e 2011 foram avaliados 1.409 cursos de graduação e, destes, 1.218 foram acreditados. Ao compararmos com os

⁴¹ Durante a Reunião da RIACES, realizada em Brasília em outubro de 2014, a autora perguntou publicamente para Diretora do CNA, **Dra. Diana Ramírez Carbajal**, o porque do baixo número de IES públicas acreditadas. A resposta foi simples: "o processo é voluntário e as IES públicas geralmente não acreditam nas coisas que vem do governo".

dados do total de cursos de graduação existentes no país (5.832), temos que 21% dos cursos ofertados possuem acreditação de alta qualidade.

A evolução das avaliações e creditações está disposta na Tabela 42. Percebe-se que no início da série (1998) todos os cursos avaliados receberam a acreditação. De 2000 a 2005, aproximadamente 25% dos cursos avaliados não receberam acreditação. De 2006 a 2014 o percentual de avaliações que culminaram na acreditação ficou entre 10 e 20%.

Tabela 42. Evolução de programas avaliados e acreditados.					
Ano	Total Avaliados	Total Acreditados	Primeira Acreditação	Re-Acreditação	Programas não Acreditados
1998	7	7	7	0	0
1999	26	23	23	0	3
2000	46	36	36	0	10
2001	58	44	44	0	14
2002	72	59	58	1	13
2003	67	55	48	7	12
2004	54	44	37	7	10
2005	109	100	75	25	9
2006	150	129	104	25	21
2007	173	154	106	48	19
2008	147	122	76	46	25
2009	139	128	75	53	11
2010	164	145	73	72	19
2011	197	172	72	100	25
2012	248	221	100	121	27
2013	197	169	64	105	28
2014	158	131	51	80	27
Total Acumulado	2.012	1.739	1.049	690	273

Fonte: CNA. Elaboração da autora.

A maioria dos programas acreditados está na área de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo (283), enquanto a minoria em Humanidades e Ciências da Religiões (11), conforme dados da Tabela 43.

Tabela 43. Distribuição de Programas Acreditados por Área do Conhecimento - 2014	
Área	Número de Programas Acreditados
Engenharia, Arquitetura e Urbanismo	283
Economia, Administração, Contábeis	138
Ciências Sociais, Direito, Ciência Política	131
Ciências da Saúde	93
Ciências da Educação	84
Matemática e Ciências Naturais	40
Agronomia e Veterinária	24
Belas Artes	21
Humanidades e Ciências Religiosas	11
Total	825

Fonte: CNA. Elaboração da autora.

Do ponto de vista público e privado, destacamos que os Programas da IES Privadas representaram, em 2014, 52% do total de creditações, enquanto que os Programas de IES Públicas tiveram 48%, conforme indicado na Tabela 44.

Tabela 44. Número de Programas Acreditados por Categoria Administrativa - 2014	
Categoria Administrativa	Número de Programas Acreditados
Pública	397
Privada	428
Total	825

Fonte: CNA. Elaboração da autora

Além de realizar as creditações nacionais, o CNA também participa de processos de creditação internacional e, para executar tais ações, o CNA participa de três redes internacionais de creditação da ES, a saber:

- a) International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education - INQAAHE;
- b) Rede de Agências Nacionais de Creditação - RANA - ARCU-SUL;
- c) La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior RIACES;

Em 2012, o CNA foi certificado internacionalmente para os próximos 05 anos pela *International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE) e pela *Rede Iberoamericana de Agências de Qualidade em Educação Superior* (RIACES) para realizar creditações em outros países. Da mesma forma, o ingresso no Sistema ARCU-SUL, onde o CNA está representado na RANA, lhe permite participar das creditações nos países membros e associados do MERCOSUL.

Destaca-se também que o CNA faz parte do *European Consortium for Accreditation* - ECA. Este consórcio desenvolve o projeto CeQuInt para a avaliação da qualidade da internacionalização da ES em diversos países. E, neste sentido, destacamos que o CNA será o primeiro órgão de creditação da América Latina a realizar avaliação

para fins de certificação da qualidade internacional de IES e de programas⁴².

No que diz respeito à RANA - ARCU-SUL, o CNA participa como representante da Colômbia, que é um Estado Associado ao MERCOSUL⁴³ desde 2010, tendo participado das convocatórias para Engenharia, Agronomia e Medicina. Destaca-se que neste sistema, até fevereiro de 2015, a Colômbia acreditou 6 programas na área de Engenharia, 02 em Medicina e 01 em Agronomia, conforme exposto no Quadro 20.

Quadro 20. Distribuição de Cursos Acreditados pelo Sistema ARCU-SUL - 2015		
Instituição	Curso	Vigência da Acreditação
Escuela Colombiana de Ingeniería "Julio Garavito"	Engenharia Civil	24/02/2017
Universidad del Valle	Engenharia Elétrica	26/05/2017
Universidad del Norte (Barranquilla)	Engenharia Industrial	30/09/2017
Universidad Nacional de Colombia (Bogotá)	Engenharia Química	25/03/2017
Universidad Nacional de Colombia (Manizales)	Engenharia Química	25/03/2017
Universidad Nacional de Colombia (Medellín)	Engenharia Química	25/03/2017
Universidad de Santander	Medicina	17/11/2020
Universidad CES	Medicina	18/11/2020
Universidad del Tolima	Engenharia Agrônômica	18/11/2020

Fonte: Banco de dados Sistema ARCU-SUL - disponível em: <http://sistemaarcusul.mec.gov.br/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

Para que os programas das IES Colombianas participem do processo de Acreditação do ARCU- SUL, o CNA estabeleceu como condição inicial ter a acreditação nacional vigente. De forma que obtida a acreditação regional pelo Sistema ARCU-SUL, automaticamente a IES poderá obter a renovação da acreditação nacional, visto que na

⁴² Em novembro de 2014 o CNA realizou visita externa a Universidade de la Salle com o objetivo de verificar o grau de cumprimento dos requisitos e padrões de qualidade internacional da referida instituição.

⁴³ A Colômbia foi aceita no MERCOSUL como Estado Associado em dezembro 2005, especificamente para o Setor Educacional. Em 2008 o MEN começou a participar do Comitê Coordenador Regional, no qual manifestou interesse na participação do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL). Embora o MEN tenha manifestado em ata a sua adesão ao Sistema ARCU-SUL durante a Reunião de Ministros em junho 2012, o CNA já participava das reuniões da RANA e se vinculou às convocatórias e demais atividades previstas pela Rede, tanto que em 2010 o CRCES aprovou a participação da Colômbia na Convocatória de Engenharia, levando em consideração "...que están dadas las condiciones técnicas para que Colômbia participe con cinco (5) programas de Ingeniería y para que aporte hasta diez (10) pares evaluadores al Taller Regional de formación a realizarse en el año 2010, manteniendo las cantidades previamente acordadas para lo otros países participantes".

nacional a vigência pode ser de 4, 6, 8 ou 10 anos, enquanto que na regional a vigência é de 6 anos.

Embora tenhamos destacado apenas três redes internacionais das quais o CNA faz parte, na Figura 2 trazemos uma síntese das principais relações internacionais do CNA.

Figura 2. Relações Internacionais do CNA.

Fonte: Apresentação CNA durante Reunião da RIACES. 2014

De acordo com a Figura 2, pode-se perceber que o CNA mantém relações internacionais e/ou participa de ações voltadas para a acreditação (seja como membro avaliador seja pela troca de experiências) com ao menos sete redes ou projetos internacionais. Assim, para o CNA os projetos de acreditação regional constituem uma das principais estratégias para consolidar os processos de internacionalização. Considerando essa importância, é interessante conhecer os objetivos principais envolvidos no processo de internacionalização do SNA e do CNA.

Ao analisarmos os documentos acerca dos objetivos e funções do CNA nestas redes, nos chamou a atenção uma relação específica de objetivos, dentre os quais destacamos um deles: *"promoción y apoyo a iniciativas de exportación de servicios educativos"* (CNA, Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación - CNA de Colombia 2007, p. 03). Assim, o documento analisado segue literalmente a lógica mercantilista, na qual a educação é um serviço que pode ser exportado ou importado, neste caso, exportado. Contudo, a literatura nos mostra que essa lógica prevalece nos sistemas desenvolvidos, que se dizem capazes ou possuem as "ferramentas" necessárias para auxiliar os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento a atingirem

metas educacionais pre-estabelecidas. Então, o que chama a atenção é justamente esse caráter de país desenvolvido no qual a Colômbia se coloca: "promover a exportação de serviços educacionais". A pergunta é: que serviço educacional poderia ser exportado? Talvez, o "serviço" dos processos de acreditação, uma vez que a Colômbia, via CNA, desenvolve essa atividade desde 1992, foi membro fundador da RIACES e, em 2012, foi credenciado no INQAAHE, o que permite a participação em processos de acreditação em outros países.

5.3. Internacionalização da Educação Superior na Colômbia

De Wit e Merx (2012) afirmam que desde os séculos XVIII e XIX podemos identificar três aspectos internacionais da ES: 1- a difusão de investigações; 2 - a mobilidade de estudantes e professores; 3- a exportação de modelos ou sistemas de ES. Com isso, a formação de comunidades científicas na Colômbia não esteve isenta da tendência de intercâmbios internacionais e de exportação de modelos de pesquisa, desde o final do século XVIII.

Podemos citar como exemplo a área das ciências agropecuárias, onde Bejarano (1993) diz que desde o final do século XVIII até o início da Guerra dos Mil Dias, existia na Colômbia uma grande tendência para reproduzir os elementos das revoluções agrícolas internacionais e suas formas de difusão. O autor destaca que este interesse em "reproduzir" modelos internacionais ressurgiu no período da independência, em 1823, quando o governo de Francisco de Paula Santander contratou uma missão europeia para realizar estudos de zoologia, entomologia, química e agronomia com o objetivo de melhorar as técnicas agrícolas desenvolvidas na Colômbia, uma vez que as Universidades locais não dispunham de pesquisadores especializados para a realização de tais estudos. Com isso, podemos dizer que ações de internacionalização, por meio da exportação de modelos internacionais, vem ocorrendo na Colômbia desde o final do século XVIII.

A implementação de modelos internacionais está presente na literatura não como internacionalização da ES, mas sim como educação internacional, sendo portanto ações distintas. Neste momento, discutiremos apenas questões relacionadas à internacionalização propriamente dita.

A internacionalização da ES vem adquirindo, nos últimos anos, grande importância no desenvolvimento de políticas tanto no âmbito governamental quanto institucional em diversos países. Na Colômbia não tem sido diferente, visto que a internacionalização foi inserida, de acordo com o MEN (2011), como uma prioridade na Política Nacional de Educação 2011-2014 e, também, encontra-se incluída nos planos estratégicos da maioria das IES. Além disso, é preciso considerar a Rede Colombiana de Cooperação Internacional para a Educação Superior- RCI, criada em 1998 pela Associação Colombiana de Universidades (ASCUN).

O MEN desenvolve, desde 2009, o Programa Nacional para o Assessoramento sobre a Internacionalização da Educação Superior, que tem como atividades principais: a) assessoramento às IES sobre estratégias de internacionalização; b) divulgação da ES colombiana no exterior, especialmente no âmbito regional; c) estabelecimento de alianças internacionais que sirvam para fortalecer as políticas nacionais. O objetivo geral do referido programa é promover a internacionalização das IES e difundir o SES colombiano no exterior. Uma das estratégias adotadas pelo programa está na participação das 26 universidades acreditadas, as quais assessoram as IES não acreditadas, por meio de ações de intercâmbio. Segundo as informações obtidas junto ao MEN, o programa conseguiu, entre 2009 e 2011, assessorar 69 IES de todo o país, levando ao desenvolvimento de uma estratégia integral de internacionalização em cada uma das IES. Além disso, o referido programa inclui ações de divulgação/promoção das IES colombianas no exterior mediante campanhas publicitárias e participação dos docentes-pesquisadores em congressos internacionais.

Outro programa do Governo é o “*Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior*”, que tem como objetivo específico inserir a ES colombiana no contexto internacional, mantendo condições de qualidade e pertinência. Para isso conta com três componentes principais: a) construção de capacidades institucionais para a gestão da internacionalização; b) promoção do país como destino de ES de qualidade e campo de ensino do idioma espanhol; c) a geração de melhores condições para a internacionalização⁴⁴.

⁴⁴ Informações mais detalhadas do programa estão disponíveis em : <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-342477.html>. Neste link são encontrados resultados do programa e depoimentos dos atores que participam da iniciativa do Governo.

Desde 2010, com as mudanças no SNIES, o MEN considera como um bom indicador de gestão a participação da IES na RCI. Isto significa que as instituições afiliadas podem obter com maior facilidade recursos para executar políticas e ações estratégicas relacionadas à internacionalização da ES. Assim, a internacionalização tem sido uma aposta do MEN para o fortalecimento da ES no país:

El Gobierno Nacional trabajará por fomentar la internacionalización de la educación superior a través del acompañamiento a las instituciones de educación superior en el diseño e implementación de sus procesos de internacionalización; la consolidación de Colombia como un espacio para la integración regional y la internacionalización de la educación superior; la suscripción de acuerdos que faciliten la homologación y convalidación de títulos extranjeros en Colombia y de colombianos en el exterior; y la suscripción de acuerdos de cooperación técnica y/o financiera conducentes de las políticas de calidad y cobertura de la educación superior en el país. (MEN, 2014 p. 91).

Para a implementação das ações de internacionalização da ES, a RCI tem tido um papel importante, pois esta rede articula a maioria das IES colombianas, contemplando públicas e privadas e as diversas categorias acadêmicas. Dentre as ações e estratégias podemos destacar:

1. Capacitação das IES para o fortalecimento de seus processos de internacionalização;
2. Apoio às políticas governamentais relacionadas à internacionalização;
3. Desenvolvimento de eventos de internacionalização;
4. Desenvolvimento de projetos de cooperação das IES com as entidades de governo e do setor privado;
5. Desenvolvimento de missões internacionais conjuntas;
7. Produção de conhecimento e publicações em torno do tema;
8. Desenvolvimento de estudos sobre as tendências e desafios da internacionalização da ES.

Em linhas gerais, as IES vem adquirindo certa experiência no desenvolvimento de programas acadêmicos que incluem uma dimensão internacional. Um estudo desenvolvido pela RCI, em 2010, mostra que cerca de 40% dos programas oferecidos no país apresentam

algum enfoque internacional. Além disso, existem IES na Colômbia, em parceria com universidades do Brasil, EUA, Espanha e México, que oferecem dupla titulação. Este é um caso interessante, pois a "dupla titulação", num primeiro momento, nos leva a presumir a existência de uma convalidação de títulos. Contudo, isto significa simplesmente dois títulos: um oriundo da IES de origem e outro da IES de destino⁴⁵.

Pelo levantamento de informações e produções locais sobre a temática, percebe-se que tem havido mais avanços nas intenções do que nas ações concretas. As atividades, projetos e programas de internacionalização da ES na Colômbia vem crescendo substancialmente, mas não estão incluídas, de forma sistemática, nas políticas regulares e práticas efetivas de implementação. Contudo, pode-se afirmar que o desenvolvimento de alguns programas estão voltados para a internacionalização lucrativa, não do país de origem, mas do de destino. Ou seja, tem sido fomentadas políticas de apoio à cursos de inglês em escolas de línguas, isso para facilitar o acesso às IES estrangeiras e, também para melhorar o desempenho do país nos indicadores de internacionalização, os quais consideram, entre outras coisas, o domínio do idioma inglês.

Essa afirmação pode ser sustentada ao considerarmos o conceito de internacionalização em casa, o qual é definido como qualquer atividade que possua dimensão internacional, desde que não envolva a mobilidade de estudantes e docentes nacionais ao exterior.

No caso colombiano, a internacionalização em casa está relacionada com a evolução de aspectos institucionais. A partir dos anos 1990, com a promulgação da Lei 30/1992, ocorre um reordenamento legal, possibilitando uma maior abertura do sistema de ES, de forma que a autonomia das IES e o desenvolvimento do plano de desenvolvimento nacional possibilitou o desenvolvimento de ações de internacionalização. Contudo, estas continuam vinculadas ou voltadas principalmente às questões de mobilidade. Assim, é a

⁴⁵ Ver Anexo 3 - Termo de Co-orientação Internacional firmado entre a Universidade Nacional da Colômbia e a Universidade Federal da Paraíba, para o desenvolvimento do curso de doutorado de uma estudante. A qual obteve dois títulos, sendo portanto doutora pela UNC e pela UFPB: **Doctorado** Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá "Doctorado en ingeniería, ciencia y tecnología de los materiales"; **Doctorado** Universidade Federal da Paraíba "Engenharia e Ciência de Materiais", conforme consta em seu currículo, disponível em: http://scienti1.colciencias.gov.co:8081/cvllac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001155431. Este caso, também serve de exemplo como "fuga de cérebros, visto que a doutora em questão, prestou concurso público na UFPB/ Centro de Tecnologia - Edital nº 55 de 15 de outubro de 2014.

partir da década de 1990 que a prática da internacionalização começa a ser mais sistemática, coincidindo com a abertura econômica do país. Destaca-se o papel de entidades como COLCIENCIAS, ICETEX e COLFUTURO, que passaram a financiar o envio de estudantes colombianos ao exterior. Podemos citar como exemplo, o financiamento via ICETEX, que de 1995 a 2002, passou de 498 financiamentos para 1.002; e entre 2010 e 2014, beneficiou 3.510 estudantes com bolsas internacionais.

Embora a internacionalização da ES envolva uma gama de ações, conforme discutido no Capítulo 3, neste momento abordaremos apenas uma delas: a mobilidade docente e estudantil.

Na tabela 46 são apresentados os dados acerca do número de docentes estrangeiros atuando na ES colombiana, assim como os docentes que trabalham no exterior. Da mesma forma, com relação aos estudantes, são considerados os estrangeiros que estudam na Colômbia e aqueles que deixam o país para estudar no exterior. Segundo dados do SNIES, em 2009, havia apenas 19 alunos estrangeiros matriculados na ES, o que não nos parece coerente. O mais provável é que as IES passaram a informar ao SNIES, com mais exatidão, somente a partir de 2010, quando o número de estudantes estrangeiros começou a ser contabilizado nos indicadores de internacionalização, visto que em 2010 este número atingiu 412, em 2011 foram 415 e, em 2012, 583. Com relação aos estudantes colombianos que estudam no exterior, os dados também indicaram grande variação a partir de 2010: 2009 foram registrados 538; em 2010 3.260; em 2011, 4.332; e, em 2012, 5.669.

Quanto à mobilidade de docentes, em 2009 ocorreram 611 saídas para o exterior, enquanto que a entrada foi de apenas 45. Em 2010, 794 docentes estrangeiros passaram a atuar na ES colombiana e 2.698 saíram do país. Em 2011 foram 862 entradas contra 3.723 saídas; em 2012, 1.392 docentes chegaram e 5.473 saíram do país.

Tabela 45. Número de Docentes e Estudantes- entrada e saída				
	Docentes		Estudantes	
	Entrada	Saída	Entrada	Saída
2009	45	611	19	538
2010	794	2.698	412	3.260
2011	862	3.723	415	4.332
2012	1.392	5.473	583	5.669
Total	3.093	12.505	1.429	13.799

Fonte: SNIES. Elaboração da autora. Nota: Para a categoria "docentes", entrada significa docentes estrangeiros na Colômbia e, saída, docentes colombianos fora do país. Para estudantes, entrada é o número de estudantes estrangeiros, enquanto saída, indica estudantes colombianos fora do país.

Na tabela 46 apresentamos o total de docentes estrangeiros na Colômbia, segundo o país de procedência entre 2009 e 2012. O maior número provém dos Estados Unidos, 488, o que representa 15,8%, seguido da Espanha, cujo percentual chega a 14%. Os países da América Latina, somados, significam em torno de 38% dos docentes estrangeiros, com destaque para a Argentina, México e Brasil.

Tabela 46. Docentes estrangeiros na Colômbia segundo o país de procedência - 2009 a 2012	
País	Número de Docentes
Estados Unidos	488
Espanha	435
Argentina	288
México	237
Brasil	202
Chile	156
França	131
Cuba	129
Reino Unido	115
Venezuela	93
Itália	88
Alemanha	88
Peru	73
Canadá	59
Equador	52
Holanda	34
Rússia	31
Porto Rico	22
Austrália	19
Suíça	18
Panamá	18
Costa Rica	18
Coreia do Sul	18
China	17
República Dominicana	15
Bélgica	13
Uruguai	12
Suécia	12
República Tcheca	12
Portugal	12
Japão	12
Austria	12

Nova Zelândia	11
Jamaica	11
Índia	8
Guatemala	8
Eslováquia	8
Bolívia	8
Barbados	7
Polônia	6
Outros Países	97
Total	3.093

Fonte: SNIES. Elaboração da autora

A seguir, temos na Tabela 47 os dados relativos ao destino dos docentes colombianos no exterior. Dos 12.505 professores que deixaram o país entre 2009 e 2012, 1.997 escolheram como destino os Estados Unidos, representando 16% do total. A Espanha vem em seguida, com 15,8%. A América Latina, em seu conjunto, representou 53% dos países de destino destes docentes.

Tabela 47. Docentes Colombianos no exterior, segundo o país de destino - 2009 a 2012.	
País	Número de Docentes
Estados Unidos	1997
Espanha	1969
Argentina	1327
México	1187
Brasil	1023
Peru	525
Chile	523
Cuba	429
Equador	425
França	359
Panamá	282
Alemanha	269
Venezuela	226
Costa Rica	176
Itália	174
Canadá	163
Uruguai	146
Reino Unido	141
Porto Rico	127

Bolívia	92
Portugal	78
Guatemala	74
Suíça	68
China	65
República Dominicana	61
Áustria	58
Holanda	50
Turquia	42
Bélgica	41
Austrália	34
El Salvador	30
Suécia	29
Nicarágua	27
Polônia	26
Honduras	19
Paraguai	18
Grécia	16
Rússia	13
República Tcheca	13
Haiti	13
Índia	12
Israel	11
Finlândia	11
Irlanda	10
Japão	08
Dinamarca	08
África do Sul	07
Malásia	07
Aruba	06
Outros Países	90
Total	12.505

Fonte: SNIES. Elaboração da autora

O caso das IES colombianas não difere da maioria das instituições da América Latina quando o assunto é a inserção de docentes estrangeiros, ou seja, falta às ações de internacionalização uma atitude mais favorável à presença destes professores. (SALMI, 2014).

No que diz respeito ao destino dos estudantes colombianos, temos na Tabela 48 a indicação dos principais países escolhidos. Dentre eles podemos destacar os EUA, com

16,3%, o México com 13,3% e a Argentina com 11,6%. A Espanha aparece como o quarto país preferencial de destino, diferente da escolha de docentes, que foi o segundo destino mais procurado. Os países da América Latina representaram 52%, no período considerado, sendo os mais representativos México, Argentina, Brasil, Cuba e Chile, todos com mais de 400 estudantes.

Tabela 48. Estudantes Colombianos no exterior, segundo o país de destino - 2009 a 2012.	
País	Número de Estudantes
Estados Unidos	2238
México	1839
Argentina	1606
Espanha	1287
Brasil	840
França	770
Panamá	765
Cuba	604
Chile	486
Alemanha	469
Itália	408
Equador	398
Reino Unido	333
Peru	225
Austrália	249
Canadá	197
China	188
Índia	93
Costa Rica	82
Suíça	63
Holanda	49
El Salvador	49
Uruguai	46
Bélgica	41
Bolívia	37
República Dominicana	36
Coréia do Sul	30
Suécia	28
Polônia	27
Guatemala	25
Venezuela	22

Austria	22
Portugal	18
Aruba	17
Japão	14
África do Sul	13
Nova Zelândia	12
Turquia	11
Porto Rico	10
Grécia	10
Israel	09
Países Baixos	09
Paraguai	07
Emirados Árabes	07
Outros Países	110
Total	13.799

Fonte: SNIES. Elaboração da autora

Enquanto que os estudantes que deixam a Colômbia representam cerca de 0,8% do total de matrículas, os estrangeiros que ingressam na ES do país representam apenas 0,07%. Entre 2009 e 2012, houve o ingresso de 1.429 estrangeiros, sendo que 15,3% vieram do México, 9,9 % da Alemanha, 6,3% da França, e 5,7% dos EUA e da Espanha. Dentre os latinoamericanos, os mexicanos são os que mais se destinam à Colômbia, seguidos dos brasileiros e peruanos, os quais representam 4,8% e 4,7%, respectivamente, do total, conforme dados da Tabela 49.

Tabela 49. Estudantes estrangeiros na Colômbia, segundo o país de origem - 2009 a 2012.	
País	Número de Estudantes
México	219
Alemanha	142
França	90
Estados Unidos	82
Espanha	82
Brasil	69
Peru	68
Venezuela	47
Argentina	44
Chile	40
China	39

Equador	38
Austrália	29
Suíça	28
Canadá	28
Reino Unido	26
Itália	24
Holanda	24
Áustria	20
Bélgica	19
Coréia do Sul	18
Dinamarca	17
Guatemala	13
Bolívia	12
Suécia	11
Panamá	11
Polônia	10
El Salvador	10
Japão	09
Índia	08
Finlândia	08
Uruguai	07
República Dominicana	07
Noruega	07
Irlanda	07
Rússia	06
Nova Zelândia	06
Honduras	06
Costa Rica	06
Outros países	92
Total	1.429

Fonte: SNIES. Elaboração da autora

No âmbito do MERCOSUL a mobilidade envolvendo estudantes colombianos e dos demais países do bloco, com destino à Colômbia, é mínima, conforme demonstrado pelos dados tabelas 49 e 50. No primeiro caso, 26,3% (3.630 de um total de 13.799) dos estudantes escolheram como destino algum país do bloco; no segundo, cerca de 22% (313 de 1.429). Assim, o destino preferido não está nos países do bloco. Uma das estratégias para estimular a mobilidade foi a criação do programa MARCA. Contudo, a participação está restrita às IES com cursos acreditados pelo Sistema de Acreditação do ARCUSUL. Embora a Colômbia seja um Estado Associado ao MERCOSUL e tenha 09 cursos

acreditados regionalmente, nenhum estudante colombiano foi beneficiado com o referido programa; tampouco, estudantes de outros países do bloco tiveram como destino as IES colombianas.

Em geral, para a América Latina, os fatores que estimulam a mobilidade (saída) de estudantes ao exterior são mais fortes do que os que inibem a mobilidade de entrada nos países da região. No caso específico da Colômbia, os problemas de segurança e instabilidade podem ser fatores que desestimulam ou criam obstáculos na atração de estudantes estrangeiros.

As informações acerca da mobilidade docente e estudantil na Colômbia, nos levam a definir este elemento da internacionalização, de acordo Lima e Contel (2011), como sendo passivo e, utilizando García Guadilla (2005), podemos chamá-lo de lucrativo, uma vez que os processos passivos e lucrativos, segundo estes autores, tendem a privilegiar os países desenvolvidos (que são os destinos preferenciais) a partir do momento em que o país em desenvolvimento (neste caso de origem) financia a ida dos seus estudantes e docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da ES na América Latina ocorreu mais fortemente a partir da década de 1970, em decorrência das profundas mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas no subcontinente, provocadas especialmente pela concentração da população nas grandes cidades e, também, em decorrência das lutas dos movimentos estudantis no final da década de 1960. Neste período havia pouco mais de 1.500.000 de estudantes matriculados na ES. Nos anos 1980 este número passou para aproximadamente 4.600.000 de alunos, e foi sendo incrementado ano após ano, de forma que em 2010 a região atingiu quase 18.000.000 de matrículas, representando um aumento de 979% em relação aos anos 1970.

Evidentemente este crescimento não ocorreu de maneira linear em todos os países. No México, na Argentina e no Uruguai vimos um aumento expressivo de IES e matrículas no setor público, enquanto no Brasil e no Chile, por exemplo, a expansão se deu de forma mais acelerada no setor privado, sobretudo no privado mercantil, como resultado de uma política ou de um incentivo à privatização deste nível de ensino.

No caso específico da Colômbia, embora o setor privado também tenha aumentado de forma mais significativa que o público, as IES privadas existentes no país são, por força da Lei nº 30 de 1992, obrigatoriamente sem fins lucrativos. Ressalte-se que o número de instituições privadas supera em 147 as públicas. Já as matrículas, nos últimos anos, foram relativamente mais representativas no setor público. Ou seja, enquanto as IES estatais tinham 1.036.289 estudantes matriculados, as IES privadas apresentavam 917.844, ao final de 2012.

Não há como negar que os sistemas de ES latinoamericanos foram pressionados pelo contexto competitivo do fenômeno da globalização e acompanharam a tendência mundial das reformas neoliberais, tendo como pano de fundo as determinações do Banco Mundial que, dentre as suas prescrições constantes no documento *"La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1995, p.4)"*, determinava: 1) fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas; 2) proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; 3) redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; 4) adoptar políticas que estén destinados a otorgar

prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

Podemos dizer que, ao menos desde a década de 1990, os sucessivos governos colombianos têm seguido quase que integralmente essas determinações, com exceção do preceito de incrementar o desenvolvimento de IES privadas com fins lucrativos. Não podemos nos esquecer, no entanto, que houve uma tentativa de promover essa expansão privatizante através do PL 112 de 2011. Entretanto, por pressão da comunidade acadêmica, o governo foi obrigado a retirar o projeto de lei da pauta de votação no Congresso. No mais, observamos aumento significativo de IES não-universitárias (Instituição Tecnológica, Instituição Técnica Profissional e Escola Tecnológica), que juntas representam 72% do sistema de ES do país, sendo que deste percentual, 84% são de IES privadas.

Com relação a segunda prescrição, a qual sugere a diversificação das fontes de financiamento, as IES públicas da Colômbia cobram taxas e mensalidades dos seus estudantes, sendo que os valores não são fixos mas variam conforme a capacidade de pagamento de cada indivíduo e/ou de sua família. Quando a condição socioeconômica não permite o investimento na ES, os estudantes contam com o apoio do ICETEX. Os últimos dados mostraram que cerca de 19% dos alunos recebem empréstimo deste instituto. Este percentual só não é maior em função dos altos juros praticados, variando de 10 a 16% ao ano, o que sem dúvida leva os estudantes ao endividamento em pouco tempo. As taxas de juros mais baixas são observadas na linha de crédito do programa ACCES, destinado especialmente aos estudantes dos estratos 1 e 2 e com raras exceções, podem beneficiar também os do estrato 3. Esta linha, embora interessante, por beneficiar as camadas mais pobres da população, deixa claro que tais estudantes não devem frequentar as universidades, pois o financiamento é resguardado aos programas das instituições técnicas profissionais e tecnológicas e que tenham acreditação do CNA. Ou seja, os cursos das universidades são destinados à elite ou para aqueles que se dispõem a pagar juros mais altos, independente do seu estrato social.

Outra questão relevante é o financiamento público atrelado aos resultados. Neste sentido, demonstramos que existem muitas variações nos valores disponibilizados às IES estatais. A diferença na distribuição de recursos entre as universidades públicas, por exemplo, é muito grande, podendo ir de US\$ 5.099,00 a US\$ 257,00 por estudante/ano. Se a fórmula de distribuição de recursos considera fortemente a capacidade de produção, estes

dados não deixam dúvida sobre o “efeito Mateus”, ou seja, a quem mais tem, mais será dado. Neste caso, maiores recursos serão disponibilizados para aquelas IES que apresentarem melhores resultados. Parece incontestável a necessidade de definir, do ponto de vista legal, um modelo de financiamento diferente, de forma a corrigir essas desigualdades.

Figura 3. Representação da distribuição de recursos. Elaboração da autora.

Na representação da Figura 3 fica evidente que não há retorno aos cofres públicos por parte das IES. O governo repassa verba às IES públicas e ao ICETEX. Este financia os estudantes, que pagam suas mensalidades diretamente às IES públicas ou privadas e assumem a dívida junto ao instituto. As IES privadas, por serem sem fins lucrativos, estão isentas de todos os impostos, inclusive predial portanto, não devolvem nada ao governo. Dessa forma, o único sujeito a retornar recursos ao governo é o aluno, quando devolve o empréstimo com juros ao ICETEX.

Uma das mudanças propostas no PL 112 era ampliar a tipologia institucional, de forma que as IES pudessem ser regidas por sociedades anônimas com fins lucrativos,

sendo que estas pagariam impostos. Um estudo do DIAN, organismo tributário do país, mostrou que em 2009 cada aluno matriculado em IES privadas custou ao Estado, pela ausência de tributos, aproximadamente 350.000 pesos, cerca de 135 dólares/aluno. Assim, o governo defendia que a presença de instituições privadas mercantis colaboraria com a arrecadação nacional, reduziria os gastos por aluno, além de melhorar o índice de acesso à ES. Desta maneira caberia ao Estado regular e avaliar essas IES de maneira a garantir a qualidade do ensino ofertado.

Do ponto de vista da avaliação, o SES colombiano pode ser considerado experiente, pois adota a política de acreditação de alta qualidade desde o início dos anos 1990. Contudo, nos chamou atenção a diferença de creditações entre IES públicas e privadas, sobretudo entre as universidades, sendo que as públicas detinham 38% das creditações, enquanto as privadas, 62% em 2014. Nos demais tipos de IES o percentual foi equilibrado, 32% para cada. Como o sistema de acreditação é público, era esperado que as universidades estatais tivessem um percentual maior porém observamos o inverso. Isto pode ser reflexo da política de financiamento, uma vez que para obtenção de recursos, como já mencionamos o caso do ACCES, só recebe subsídio o estudante matriculado em IES acreditadas, que na sua maioria são privadas.

Com relação a acreditação internacional, a Colômbia tem como destaque a participação no Sistema ARCU-SUL, na RIACES e no INQAAHE. O primeiro, de acordo com os documentos analisados, nos pareceu o de menor relevância para o CNA, embora este participe das reuniões da RANA, disponibilize avaliadores, tendo oferecido, juntamente com o INEP (Brasil), uma oficina formativa em Bogotá para todos os avaliadores credenciados. Contudo, não podemos deixar de mencionar que o ARCUL-SUL, via RANA, trabalha com o princípio da cooperação e busca auxiliar os países do MERCOSUL que ainda não dispõem de agências de acreditação. Por isso, o interesse do CNA da Colômbia está mais voltado para a obtenção do selo “ARCUL-SUL de qualidade”. Já os dois seguintes aparecem com maior visibilidade nos documentos, talvez por se tratarem de rede ou agências que acreditam outras agências em nível internacional. O CNA é membro fundador do RIACES, portanto atuando desde o início da década de 1990. A inserção como membro do INQAAHE é recente, iniciando-se apenas em 2012, mas garante ao CNA participar dos processos de acreditação de agências em diversos países, inclusive europeus. Assim, a agência de acreditação colombiana passou a fazer

parte de um grupo seletivo de agências ao redor do mundo, tais como ANECA na Espanha; ASIIN na Alemanha; OCQAS no Canadá; QAA no Reino Unido; MSCHE nos Estados Unidos, dentre outras.

A análise dos documentos acerca dos objetivos e funções do CNA nestas redes internacionais mostrou claramente o perfil mercantilista de suas ações, uma vez que as estratégias estão voltadas para a promoção e apoio das iniciativas de exportação de serviços, ou seja, o marketing do seu sistema de acreditação. Independente desta visão podemos dizer que o sistema de acreditação da Colômbia é um dos mais avançados e consolidados da América Latina. Internamente constitui-se como propulsor das iniciativas de internacionalização, uma vez que foi a partir da criação de indicadores específicos, em seus instrumentos de avaliação de cursos e instituições, que as IES se viram obrigadas a criar setores próprios para o atendimento ou desenvolvimento desta atividade. Outro ponto diz respeito ao uso dos resultados da acreditação para fins de financiamento, ou seja, as IES acreditadas apresentam maior êxito quando o assunto é a obtenção de recursos financeiros, sejam internos ou externos. Assim, quanto maior o número de instituições acreditadas, maior será a atratividade para os investidores externos. Outro exemplo pode ser dado pelo Sistema ARCU-SUL, lembrando que somente participam do processo de acreditação regional cursos e IES já acreditadas nacionalmente.

Podemos dizer que o crescente fenômeno da internacionalização, incluindo questões de mobilidade de profissionais e de estudantes, demonstram cada vez mais a necessidade de criação de programas de avaliação da qualidade e processos de credenciamento regionais e internacionais, de instituições e de cursos (graduação e pós-graduação), que assegurem a adequada formação dos estudantes para a prática profissional e o reconhecimento de seus diplomas.

Enfim, voltemos ao nosso questionamento inicial: *Quo vadis* ES da Colômbia? Para responder a esta pergunta tivemos como objetivos caracterizar a ES neste país, conhecer o contexto da sua expansão, da criação de mecanismos de avaliação e de internacionalização, bem como relacioná-los com a possibilidade de abertura do SES para as IES privadas com fins lucrativos nacionais e internacionais.

Diante do que foi exposto no decorrer desta pesquisa, podemos concluir que o SES da Colômbia apresentou o mesmo paradigma de expansão da maioria dos países da América Latina, ou seja, a expansão pela via do setor privado, contudo sem ainda permitir

o funcionamento legal das IES privadas com fins lucrativos. No entanto, isso nos parece uma questão de tempo, pois o governo apresentou, em maio de 2011, o PL 112, que previa a criação deste tipo de instituição. Num primeiro momento o governo foi derrotado, pois teve que retirá-lo da pauta votação no mês de novembro do mesmo ano, por pressão do movimento estudantil e da comunidade acadêmica, que se mostraram contrários às propostas apresentadas, principalmente aquelas que se referiam às questões de financiamento e autonomia universitária, além do fato de não terem sido chamados ao debate. De acordo com as informações do MANE,⁴⁶ o projeto de lei foi apresentado em caráter de urgência e com votação em única sessão, impedindo o debate. Como o governo detinha a maioria do Congresso, a aprovação era dada como certa. Diante da situação, rapidamente a comunidade acadêmica se reuniu e criou-se um movimento bastante intenso levando às ruas milhares de pessoas (estudantes, docentes, servidores, famílias, camponeses, indígenas e representantes de diversos setores sociais), instalando estado de greve em todas as IES públicas. O movimento cessou apenas quando o projeto foi retirado da pauta de votação e colocado a disposição da sociedade para discussão e aprimoramentos.

Assim, as especulações e as discussões continuam, de um lado, a insistência de grandes grupos privados, como o da Whitney University, com sede em Miami, nos EUA, e que na América Latina atua em países como Brasil, Argentina, Colômbia, Panamá, Chile, Paraguai e Peru. Na Colômbia, o Instituto Politécnico Grancolombiano afirma ser parceiro deste grupo, negando que tenha sido adquirido por ele. No entanto, na página web da Whitney, a Colômbia aparece como um dos países de atuação e tem o Instituto Politécnico Grancolombiano como membro. De outro, o movimento estudantil e a comunidade acadêmica que estão atentos e discutindo as propostas de alteração da Lei 30.

É importante destacar que este grupo é detentor da Rede Ilumno - Sistema Universitário das Américas⁴⁷, entidade sem fins lucrativos criada em 2012 durante uma

⁴⁶ Mesa Amplia Nacional Estudantil (MANE) é o movimento estudantil mais representativo na Colômbia. Mais informações disponíveis em: <http://manecolombia.blogspot.com.br/>

⁴⁷ As Universidades que compõem a Rede Ilumno na América Latina são: Universidad del Istmo - Panamá; Universidad Empresarial Siglo 21 - Argentina; Centro Universitario Jorge Amado- Brasil; Universidade Vega de Almeida- Brasil; Corporación Universitaria del Caribe CECAR - Colômbia; Fundación Universitaria del Área Andina- Colômbia; Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano- Colômbia; Universidad San Marcos - Costa Rica; Instituto Profesional Providencia - Chile; Universidad Americana - Paraguai.

reunião de diretores do Grupo Whitney em Bogotá, com o objetivo de promover o acesso a uma ES de qualidade no âmbito da América Latina. A referida rede atua principalmente no mercado da EaD e, em 2013, foi selecionada pelo programa Virtual Educa da Organização dos Estados Americanos (OEA) para servir como a principal fornecedora e parceira estratégica na concepção, desenvolvimento, implantação e gestão do c@campus virtual da OEA. Desta forma, o grupo Whitney colaborará com a Virtual Educa para ampliar o acesso à EaD a preços acessíveis. Resta-nos saber, entretanto, com qual qualidade. Cabe destacar, ainda, que o convênio foi assinado pela Ministra da Educação colombiana María Fernanda Campo Saavedra, durante a XIV Reunião Ministerial Internacional Virtual Educa realizada na cidade de Medellin. Ou seja, mais um indício da intenção do atual governo em estabelecer parcerias com o setor privado com fins lucrativos, tratando-se, assim, de uma estratégia ou uma manobra para assegurar o funcionamento deste tipo IES, uma vez que essa alteração legal não foi aprovada.

Mesmo com os avanços da economia e melhoria da qualidade de vida da população, o acesso à ES segue desigual, em função não somente da baixa oferta, mas também pelos altos custos das taxas e mensalidades praticadas pelas IES públicas e privadas, levando ao endividamento e ao abandono, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4. Etapas educativas da população entre 15 e 24 anos na Colômbia. Fonte: *Programa Colombiano de Crédito Educativo: Impactos y Factores de Éxito*, ICETEX, diciembre de 2010, p. 41.

Os dados da Figura 4 indicam que há um gargalo enorme entre o número de estudantes que concluem o ensino secundário e não ingressam na ES. Dos jovens entre 15 e 24 anos, 15,2% não completaram a educação secundária e nem seguiram estudando. Cerca de 27,1% cursava este nível de ensino e 23,8% saiu do secundário mas não conseguiu ingressar na ES. Cerca de 37,8% dos não matriculados na ES ou que se matricularam e tiveram que abandonar, 18,1% o fizeram por motivos financeiros e 19,7% por outras razões. São números expressivos, especialmente os de deserção. Ciente disto o MEN criou, em 2002, o “Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior” - SPADIES, através do qual é possível acompanhar as condições

acadêmicas e socioeconômicas dos estudantes que ingressam na ES, de maneira a estabelecer ações que permitam a continuidade dos estudos ou ao menos criar mecanismos com vistas a diminuir os riscos de abandono neste nível de ensino.

Ainda com relação à expansão, é preciso sublinhar que o aumento da cobertura na ES não ocorreu de maneira uniforme em todos os tipos de IES. Observamos um maior crescimento nas instituições técnicas e tecnológicas, que são na maioria privadas. Em função disso, o governo ampliou o repasse ao ICETEX, para que este disponibilizasse mais recursos aos estudantes matriculados nestas IES. Assim, podemos dizer que houve incremento do financiamento público ao setor privado, tal qual ocorre no Brasil com o PROUNI e o FIES. A diferença é que na Colômbia quem paga a conta é sempre o estudante, uma vez que ele assume a dívida com o instituto financeiro. No Brasil, apenas no FIES o aluno é obrigado a pagar pelo empréstimo concedido.

No que tange as ações de acreditação, o SNA colombiano, como já dissemos, é bastante avançado e pode contribuir com os demais sistemas da América Latina. Com relação à condução dos processos, o modelo nacional de acreditação acentua na autoavaliação o compromisso de cada IES na busca da qualidade, através de diretrizes onde as próprias IES devem desenvolver o modelo específico de avaliação que utiliza, valendo-se da participação dos estudantes e dos docentes. Além do destaque à autoavaliação, coloca em relevo a avaliação externa, posicionando a comunidade acadêmica como referência reconhecida e legítima para avaliar as IES e os cursos. Ao final cabe ao Estado o ato de proferir a acreditação, ou seja, garantir a qualidade do trabalho desenvolvido pelas IES, dando fé pública aos serviços educacionais por elas prestados. (ALMEIDA JÚNIOR e CATANI, 2009).

Nacionalmente, o trabalho do CNA tem sido de grande relevância e caminha para atuação internacional. Nos últimos anos este órgão tem se dedicado cada vez mais às ações de internacionalização, tornando o seu sistema mais visível, sobretudo aos países desenvolvidos. Como exemplo temos a sua inclusão como membro do INQAAHE, sabidamente vinculado ao Banco Mundial. Assim, o seu caminhar é em direção a uma acreditação internacional atrelada às orientações mercadológicas pregadas por este organismo multilateral.

As ações de internacionalização seguem o mesmo caminho, qual seja, uma forma considerada passiva e lucrativa. Passiva porque envia mais estudantes e profissionais do

que recebe e lucrativa aos países desenvolvidos, pois este é o destino preferido da maioria dos colombianos, assim como dos demais latinoamericanos.

Apesar destes aspectos soarem como negativos, há que se considerar os avanços alcançados por um país, tão marcado por uma longa trajetória de conflitos e violência. Nos últimos anos a Colômbia experimentou desenvolvimento econômico acima da média dos países da região, atingindo crescimento de 5% ao ano, enquanto a média regional não ultrapassou 4,1%. Este desenvolvimento tem levado a redução da pobreza, passando de 49,4% em 2002 para 37,2% em 2010. O índice de pobreza extrema caiu de 17,7% para 12,3% no mesmo período. Embora os avanços sejam positivos, o nível de desigualdade permanece elevado, pois o país apresenta, em nível mundial, o sétimo coeficiente Gini (0,78), índice comparável ao Haiti, por exemplo. Portanto, ainda há muito o que fazer para que a Colômbia avance em direção a uma sociedade com maior justiça social. As desigualdades econômicas e sociais, de certa forma, refletem as diferenças de acesso à educação, seja primária, secundária ou terciária. Contudo, melhorias foram identificadas no decorrer da última década, dentre as quais podemos destacar as taxas líquidas de acesso: a primária está no patamar de 90%; a secundária passou de 29% para 41% e a superior de 27% para 42%, nos últimos 10 anos.

No que concerne especificamente à ES gostaríamos de destacar o SNIES, o qual traz informações estatísticas acerca das IES, dos cursos, dos estudantes, do financiamento - enfim, um panorama completo do desenvolvimento da ES no país. Foi a partir desta base de dados que construímos a maioria das tabelas e dos gráficos apresentados na presente pesquisa. Embora reconheçamos a importância deste sistema de informação, cabe lembrar de que nada adianta um banco de dados tão rico em informações, se estas não forem convertidas em políticas e ações concretas, compartilhadas com as comunidades acadêmicas e educativas, visando a melhoria de todo o sistema educacional.

Para concluir, a ES na Colômbia, como também na América Latina, tem como desafio buscar opções estratégicas para sua reformulação, considerando a tendência de uma ES regional capaz de ampliar a atratividade, a competitividade, a mobilidade e, ao mesmo tempo, assegurar a melhoria da qualidade e o respeito às culturas nacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto. O desenvolvimento do Mercosul: progressos e limitações. In: **Revista Espaço da Sophia** Parte 1: ano 5, n. 43, julho-setembro, p. 63-79, 2011; Parte 2: ano 5, n. 44, outubro-dezembro, p. 143-170, 2011.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula; CATANI, Afrânio Mendes. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009.

ALTBACH, Philip G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management**. v. 10, n. 1, p. 3 – 25, 2004

AMARAL, Nelson Cardoso do. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. de 2009.

AMORIM, Celso. Perspectivas da cooperação internacional. In: MARCOVITCH, Jacques. **Cooperação Internacional: estratégia e gestão**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

ANDRÉS, Aparecida. **A educação superior no Setor Educacional do Mercosul**. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/6044/educacao_superior_andres.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jul. 2014.

ANZOLA PARDO, Giovanni; MURCIA, Ana Maria; CANON, Javier; et al. **Política y gestión de la internacionalización de la educación superior en Colombia**. In: Reflexiones para la Política de Internacionalización da la Educación Superior en Colombia. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2014.

ARSLANIAN NETO, Michel. A liberalização do Comércio de Serviços do Mercosul. Brasília, FUNAG, 2010. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/biblioteca/dmdocuments/a_liberalizacao_do_comercio_mer.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

AUPETIT, Sylvie Didou. **Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de America Latina y en el Caribe: principales problemáticas**. Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV) México. 2005. Disponível em: <<http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00119.pdf>>. Acesso em: 14 de agosto de 2014.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves. O Mercosul e a educação superior: qual integração? **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 303-320, set./dez. 2009.

_____. O campo global da educação superior, as organizações internacionais e a hegemonia mercadorizante. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; PINI, Mônica Eva.; FELDFEBER, Myriam. **Políticas educacionais e trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

_____. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. **Revista Avaliação**, Campinas, v.13 no.3 Sorocaba Nov. 2008

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. **Revista Avaliação**, Campinas, v.13, n.3, Sorocaba Nov. 2008.

_____. Educação Superior, internacionalização e circulação de idéias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 38, n. 2, p. 273-291, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/26103/15512>>. Acesso em: 10 de novembro 2014.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 19 mar 2013.

_____. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547664-1099079956815/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 19 de março 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana L. Acreditação da educação superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no contexto do Mercosul. **Cadernos Prolam/USP**, ano 9, v. 1, p. 7-27, 2010.

BARRERA-OSORIO, Felipe; MALDONADO, Darío; RODRÍGUEZ, Catherine. **Calidad de la educación básica y media en Colombia. Diagnóstico y Propuestas. Documento de Trabajo** No. 126, Facultad de Economía Universidad del Rosario, Bogotá. 2012. Disponível em: <http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro 2014.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. In: **Revista Avaliação**, Campinas, v.3, n. 34, 1998

BEJARANO, Jesús. A. La educación y la política agropecuaria: 1930-1950. In: **Historia Social de la Ciencia en Colombia**. Historia Natural y Ciencias Agropecuarias. Tomo III Colciencias, Bogotá, p. 434-459, 1993.

BILLING, David. International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? **Higher Education**, Netherlands: Kluwer Academic, n. 47, p.113-137, 2004.

B.O.T. **Ranking BOT de Instituciones de Educación Superior**. Bogotá, 2011. Disponível em: <<http://fus.edu.co/Reporte%20ranking%20universitario%20dic16-11%20ver%20Ejec.pdf>>. Acesso em: 14 de agosto de 2014

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos; GRAU, N.C. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: Autores Orgs. da obra. **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p.15-48

BROVETTO, Jorge. Espacio común de la educación superior en América Latina y el Caribe. **Revista educación superior y sociedad: nueva época**; v.13, 1. 2008

BRUNNER, José Joaquín; ROCÍO FERRADA, Hurtado. Educación superior en Iberoamérica In: **Informe 2011**. Santiago de Chile: CINDA y Universia, 2011.

_____. Financiamento de la educación superior en América Latina: Viejas y nuevas prácticas. **Lasa Forum**. 2013. V. XLVI. Disponível em: <lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol44-issue2/Debates6.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2014.

_____. La idea de universidad en tiempos de masificación. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, México, UNAM-IISUE/Universia, v. III, n. 7, p. 139-144. 2012. Disponível em: <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/228>>. Acesso em: 12 de setembro de 2014.

CHIROLEU, Adriana.; VILOSIO, Laura. Los Organismos Internacionales y la Educación Superior. Preocupaciones y Propuestas para la Construcción de Sociedades del Conocimiento. In: **V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación**. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas. Buenos Aires, 2007.

CINDA. Educación Superior en Iberoamérica: **Informe 2011**. Santiago: CINDA and Universia, 2011.

CNA. **Lineamientos para la acreditacion de programas de pregrado**. Bogotá: MEN, 2006.

_____. **Lineamientos para la acreditacion de programas de pregrado**. Bogotá: MEN, 2013

_____. **Lineamientos para la acreditacion institucional**. Bogotá: MEN, 2006.

_____. **Lineamientos para la acreditacion institucional**. Bogotá: MEN 2015

_____. **Informe de Autoevaluación del Sistema Nacional de Acreditación del CNA**. Según las directrices de buenas prácticas de INQAAHE y de las orientaciones de RIACES. Bogotá: CNA, 2011.

_____. Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia. 2007. Disponível em: <http://www.cna.gov.co/1741/articles-186362_recurso_1.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

_____. **Bases para el plan estrategico del CNA 2010-2012**. CNA, 2012. Disponível em: <http://www.cna.gov.co/1741/articles-187887_recurso_1.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2013.

CEPAL - COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Anuario estadístico de América Latina y el Caribe**. 2011 (LC/G.2513-P), Santiago de Chile, 2012. Disponível em: <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/45608/LCG2513b.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2013.

DE WIT, Hans. Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. In: Salmi, Jamil et al. **Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia**. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2014.

DE WIT, Hans; JARAMILLO, Isabel. Student mobility trends in Latin America. In: BHANDARI, Rajika; BLUMENTHAL, Peggy. (Eds.), **International students and global mobility in higher education**. Estados Unidos: Palgrave Macmillan/IIE, 2011. p. 129-141

DE WIT, Hans; MERKX, Gilbert. The history of internationalization of higher education. In: **SAGE Publications Handbook of International Higher Education**, Thousand Oaks, California p. 43–59, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. A acreditação tem como objetivo principal a certificação e a qualificação do sistema educativo. Entrevista **Boletín IESALC** n. 185. 2008. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org/ve/docs/boletines/boletinno185/entrevistaportugues.html>>. Acesso em: 20 de fev. 2010.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior. In: DÍAZ BARRIGA, Ángel; MÉNDEZ, Teresa Pacheco (Comps.). **Evaluación y cambio institucional**. México, DF: Paidós Mexicana, 2007.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro, volume 1: teoria geral do direito civil**. 25. ed. rev., atual. e ampl. de acordo com a reforma do CPC e com Projeto de Lei n.276/2007. São Paulo: Saraiva, 2008.

EGRON-POLAK, Eva; HUDSON, Ross. **Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives**. 3rd Global Survey Report, 2010. International Association of Universities (IAU) - Disponível em: <<http://www.guninetwork.org/resources/bibliography/internationalization-of-higher->

education-global-trends-regional-perspectives-3rd-global-survey-report#sthash.Dv7jC8HX.dpuf>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

EZCURRA, Ana María. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 97-120

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina**: los procesos de evaluación y acreditación. Caseros: Universidad Nacional de Tres de febrero, 2007.

_____. Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario. Una visión latinoamericana comparada. In: **Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades**. Santiago de Chile: CINDA, IESALC/UNESCO y Universidad de los Andes de Colombia, 2007.

_____. Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: Interrogantes y desafíos. **Avaliação** [online], Campinas, v.17, n.3, p. 661-668, 2012.

_____. Hacia la convergência de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madri, n. 35, mayo- ago. 2004. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie35a02.htm>>. Acesso em: 14 de agosto de 2014.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; ALBORNOZ, Mario. La internacionalização de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. In: ESCOBAR, Vielka Jaramillo; AUPETIT, Sylvie Didou. **Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina**: Un Estado del Arte. UNESCO-IESALC, 2014.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto.; COPPOLA, Natalia. Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 1, p. 67-82, 2013. México: Editor GIPES UAM. Disponível em: <http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL1/4_JOSPOE_VOL1.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

FRANCO, Marta L. Ramírez. **Comparativo Entre Ley 30 Y Proyecto De Reforma A La Ley 30**. Universidad de Antioquia. Faculdade de Educação. 2011. Disponível em: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/Principal_UdeA/noticias2/reformaley30/An%C3%A1lisis%20comparativo%20entre%20la%20ley%2030%20y%20la%20propuesta%20de%20reforma>. Acesso em: 15 de maio de 2013

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. The Process of Internationalization of Latin American Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, 11 (3/4), p. 400-409, 2007.

_____. Latin America and Caribbean. In: EGRON-POLAK, Eva.; HUDSON, Ross. **Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives** (IAU 3rd. Global Survey Report). International Association of Universities, París, 2010.

GARCÍA DE FANELLI, Ana. Financiando o Ensino Superior na América Latina. **International Higher Education**. Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.>

revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/financiando-o-ensino-superior-na-america-latina>. Acesso em: 15 de setembro de 2014.

GARCÍA GUADILLA, Carmen. Educación Superior en América Latina: una perspectiva comparada de la década de los noventa. In: TRINDADE, H.; BLANCQUER, J.M. **Os Desafios da Educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Financiamiento de la educación superior en América Latina. **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2007.

_____. **Pensamiento Universitario Latinoamericano**: pensadores y forjadores. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, 2008.

_____. **Educación Superior Comparada**: el protagonismo de la internacionalización. IESALC-UNESCO, CENDES, Bid & Co. Editor, Caracas, 2010.

_____. Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. **Cuadernos del CENDES**, n.58, jan/abril 2005, p. 1-22. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40305802>>. Acesso em: 12 de setembro 2013.

GIRALDO-HERRERA, Paola. **A Universidad de los Andes e o estabelecimento da Frente Nacional, Colômbia, 1948-1968**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-13012014-105626/>>. Acesso em: 15 de junho de 2014.

GORGULHO, Vinícius A. consolidação do mercado. **Ensino Superior**, São Paulo, n. 101, fev. 2007. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11892>>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.

GUERRA, Margareth. Redes de Avaliação e Acreditação Latino-Americanas: RANA - MERCOSUR EDUCATIVO. In: LEITE, Denise (Org.) **Inovação, Avaliação e Tecnologias da Informação**. Porto Alegre: Pacartes, 2010. p.53-72

GUTIÉRREZ CELY, Eugenio. “**Universidades mixtas: ¿Universidades por concesión?**”. 2011. Disponível em: <<http://notimundo2.blogspot.com.br/2011/10/universidades-mixtas-universidades-por.html>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2014.

HIZUME, Gabriela. **A implementação do sistema de acreditação regional de cursos universitários do MERCOSUL**: um estudo sobre as agências nacionais de acreditação de Argentina e Brasil. 261 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - Prolam/USP, São Paulo.

HOUSE, Ernest R. **Evaluación Ética e Poder**. 3. ed. Madrid: Morata, 2000.

IAU. Internationalization of Higher Education Practices and Priorities : 2003 IAU Survey Report.

ICFES. **Examen de Estado de la Educación Media**. Resultados del período 2005-2010. Bogotá. 2011. Disponível em: <<https://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/Informe%20resultados%20historicos%20Saber%2011%202005-2010.pdf>>. Acesso em: 23 de março de 2013.

KLEIN, Lúcia; SAMPAIO, Helena. Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, São Paulo, 24, p. 85-109, 1994.

KNIGHT, Jane. Five Myths about Internationalization. In: **International Higher Education**, n. 62 nov./dez 2011, p. 14-15. Disponível em: <http://www.che-consult.de/downloads/IHE_no_62_Winter_2011.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2013

_____. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **International Higher Education**, n. 69, p. 64, n. 69, p. 64-66, 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2014.

_____. Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos.. In: OCDE. **Educación Superior en América Latina: la dimensión internacional**. Bogotá, 2005

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly H. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? Campinas: **Avaliação**, v. 17, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 de maio de 2013.

LEOST, José. **La cooperación internacional para el desarrollo**: una aproximación teórico- política. Fundación Carolina, 2010.

LEVY, Daniel C. Apertando o setor sem fins lucrativos. **International Higher Education**, Campinas, n 71. 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **R. Katál**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, Manoelita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Tendencias de La Educación Superior en el Mundo y en América Latina y el Caribe. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 267-291, jul. 2008.

MARTINS, Ricardo Chaves. Novos encontros, novas sínteses: avaliação e regulação da educação superior: experiências e desafios. **Revista FUNADESP**, Brasília, 2005, p 41-66.

MEISTER, Jeanne. **Educação Corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MEN. **Fomento a la internacionalización de la educación superior: aprendizajes desde la experiencia de Colombia**. Bogotá D.C. 2014. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-342477.html>>. Acesso em: 12 de novembro de 2014.

_____. **Proyecto de Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior**. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-342477.html>>. Acesso em 13 de novembro de 2014.

MENEGHEL, Stela M.; ROBL, Fabiane; SILVA, Tattiana T. Freitas. A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006.

MERCOSUR. SEM. **Plano Trienal**. 1998-2000.

_____. SEM. **Plano de Ação**. 2011-2015.

_____. SEM. **Plan del Sector Educativo del Mercosur**. 2006-2010.

_____. Consejo Mercado Común. **Decisión 17/08**. Acuerdo sobre la creación y la 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. Disponível em: <<http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec1708s.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2013.

_____. CMC. **Decisión 17/08**. Acuerdo sobre la creación y la 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. Disponível em: <<http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec1708s.pdf>>. Acesso em: 09 de abril de 2013

_____. SEM. **Plano Estratégico 2001-2005**. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/cat_view/98-documentos-e-referencias/44-planos--planes--plans>. Acesso em: 08 de abril 2013.

MOREIRA, João Flávio de Castro. As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009). 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-144933/>>. Acesso em: 01 de junho de 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, UFPR, 2006.

_____. Internacionalização na produção do conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. In: **Educação em Revista**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112, abr. 2011.

OCAMPO, Javier Lopez. Documentos para la historia del Planeamiento integral de la Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992. Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/betagabr.htm>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

OCDE e BANCO MUNDIAL. **La Educación Superior en Colombia**. 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyondschool/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>>. Acesso em: 28 de março de 2013.

OCDE. **Panorama de la educación**. 2012. Paris: OCDE. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu>>. Acesso em: 25 de abril de 2013.

OMC. **Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços**. Organização Mundial do Comércio. Disponível em: <http://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/26-gats.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2013.

OTRANTO, Celia Regina. Universidades Corporativas: o que são e para que servem?. In: **30 Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

PAMPLONA, João Batista; FONSECA, Juliana Fernanda Alves da. Avanços e recuos do Mercosul: um balanço recente dos seus objetivos e resultados. In: **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo, Ano 7, v. 2, p. 7-23, 2008.

PALACIOS-GARCÍA, Wilson D. **La calidad de la educación superior en perspectiva comparada**: Propuesta de un modelo de autoevaluación dentro del sistema de garantía interna de calidad de las universidades. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. 2013. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14258/66708_palacios_garcia_daniel_wilson.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 de março de 2014.

PECAUT, Daniel. **As FARC, uma guerrilha sem fins?** Sao Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Orden y Violencia, Colombia 1930-1953**. 4. ed. Medellin, Editorial EAFIT, 2012.

PIRES, Sueli; LEMAITRE, María José. Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: **Conferencia Regional de Educación Superior**, 2008. Disponível em: <<http://www.cres2008.org>>. Acesso em: 21 de março de 2012.

PLATA, Francisco Piedrahita. **Universidades con ánimo de lucro**: histórias tristes de outros países. Disponível em: <http://www.icesi.edu.co/unicesi/wpcontent/uploads/2011/07/universidadesconanimodelucro_franciscopiedrahita.pdf>. Acesso em 12 de março de 2014.

QIANG, Zha. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. **Policy Futures in Education**, Toronto, v. 1, n. 3, 2003.

RAMA, Claudio. El nacimiento de la acreditación internacional. **Avaliação**. Campinas, v.14, n.2, p. 291-311, 2009.

_____. El negocio universitario '*for-profit*' en América Latina. **Rev. educ. sup**, México, v.41, n.164, oct./dic. 2012.

REPÚBLICA DA COLÔMBIA. **Ministerio de Educación**: Internacionalización de la Educación Superior Colombiana; Bogotá, MEN, 2006.

_____. **Ley 30 de Diciembre 28 de 1992**. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

_____. **Constitución Política de Colombia**. Disponível em: <wsp.presidencia.gov.co/normativa/.../constitucion-politica-colombia.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2013.

_____. **Decreto 1279 de Junio 19 de 2002**. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

_____. **Projeto de Lei 112 de 2011**. Disponível em: <http://www.dre.unal.edu.co/uploads/media/Propuesta_Reforma_ley_30.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2013.

_____. **Lei 115 de 1994**. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2014.

_____. **Decreto 1781 de 2003**. Disponível em: <www.mineduacion.gov.co/1621/article-86039.html>. Acesso em: 25 de maio de 2014.

_____. **Decreto 2566 de 2003**. Disponível em: <www.mineduacion.gov.co/1621/article-86425.html>. Acesso em: 29 maio de 2014.

_____. **Decreto 1767 de 2006**. Disponível em: <www.mineduacion.gov.co/1621/articles-100262_archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 3 de outubro de 2014.

_____. **Decreto 1001 de abril de 2006**. Disponível em: <www.mineduacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 8 de outubro de 2014.

_____. **Lei nº 1454, de 28 de junho de 2011**. Disponível em: <<http://wsp.presidencia.gov.co/normativa/leyes/documents/ley145428062011.pdf>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

_____. Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. **La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos**. Documento Dane. 2009. Disponível em: <http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2014.

REVELO, Jose. **Sistemas y Organismos de Evaluacion y Acreditacion de la Educación Superior en Iberoamerica reto de Garantía y de Fomento de la Calidad**. CNA, 2002. Disponível em: <<http://www.cna.gov.co/1741/article-186502.html>>. Acesso em: 10 de agosto de 2011.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação Institucional: Pensando Princípios. In: BALZAN, Newton, Cezar.; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação **Institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

ROA VARELO, Alberto. Acreditación y evaluación de la calidad en la educación superior Colombiana. **Informe Nacional para IESALC/ UNESCO**. Bogota, 2003.

ROBL, Fabiane. **Fazer Pesquisa? Mas quando e como**: as condições acadêmicas da Pesquisa na FURB. 183f, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC.

ROBLEDO, Rocío; CAILLÓN, Adriana. Procesos regionales en educación superior. El mecanismo de acreditación de carreras universitarias en el MERCOSUR: reconocimiento regional de los títulos y de la calidad de la formación. **Revista Educación y Sociedad**. Caracas, n.1, p.73-98, jan. 2009.

ROQUE NETO, Carnot Jacy. **Elementos de Internacionalização da Educação Superior na experiência ARCU-SUR - Arquitetura**. 122f. 2010. Monografia (Especialização em Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior na América Latina – Universidade Federal de Integração Latino-Americana, Curitiba, PR.

RUIZ GARCÍA, Fabio Alberto. La construcción de la territorialidad para los grupos étnicos em Colombia. In: **Revista de Información Básica**, 2006, v. 1, n. 2. Disponível em: <http://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r2/articulo7_r2.htm>. Acesso em: 12/12/2014.

SALAZAR, Guillermo Vargas. **Educación Superior na América Latina: o desafio da qualidade e internacionalização**. Brasília: out. 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anaceu.org.br%2Fseminario%2Fdownloads%2FEducacao-Superior-America-Latina.ppt&ei=3NPNUfqPC9Sh0QGZ0YHYDw&usg=AFQjCNE_DwXY9KDUX0mNKJIVYIXO9MSA&sig2=2kZStuxruWSuzbclfYOVGA&bvm=bv.48572450,d.dmQ>. Acesso em: 27 de julho de 2013.

SALAZAR, José Miguel. El Consejo Superior de Educación y el aseguramiento de calidad de la educación transnacional. In: **Seminario Internacional Cruzando fronteras: nuevos desafíos para la educación superior**. n. 7, 2003. Disponível em: <http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionSeminario/doc/48/cse_articulo415.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2014.

SALMI, Jamil; HAUPTMAN, Arthur M. Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. **Education Working Paper Series**, Washington D.C., Banco Mundial, n.4, Septiembre 2006.

SALMI, Jamil. **Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia Bogotá**. Ministerio de Educación Nacional, 2014. Disponível em: <http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

SANDOVAL FORERO, Eduardo Andrés. Los caminos para la paz en Colombia. **RA - XIMHAI** Volumen 9 número 2 julio-diciembre 2013. Disponível em: <http://uaim.mx/webraximhai/Ej-27articulosPDF/4-EduardoAndres.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2014.

SCHWARTZMAN, Jacques. O Financiamento do Ensino Superior no Brasil e algumas ilações para a América Latina. 2008. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/tendencia/Tema10/Jacques%20Schwartzman%201.doc>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SCHMIDT, João Pedro. **O caráter Público Não-Estatal da Universidade Comunitária: aspectos conceituais e jurídicos**. Revista do Direito n. 29. Santa Cruz do Sul, 2008.

SERIKAWA, Leonardo Kazuo dos Santos. **Acreditação e Qualidade da Educação Superior**: abrindo a caixa -preta do Sistema de Acreditação de Cursos Superiores do Mercosul. n.fl.443, 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez. 2000.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003: Poços de Caldas. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 1-18, 2003.

_____. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. **As novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

TRUJILLO, Ricardo Arias. **Historia de Colombia contemporánea (1920-2010)**. Bogotá, Universidad de los Andes, 2011.

VEGA MONTIEL, Aimée. Pela democracia dos sistemas de avaliação da produção acadêmica: convergências de estudiosos latinoamericanos e europeus. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 54 jul.-set. 2013

VERHINE, Robert E.; FREITAS, Antônio S.M. de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior**, Campinas, Unicamp. ed. 07, 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

UNESCO. **Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior no século XXI: Visão e Ação**. 2009. Disponível em <<http://www.preal.cl>>. Acesso em: 02 de abril de 2013.

UNESCO. **Global Education Digest**. Montreal, UIS, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Teses sobre a Colômbia defendidas no Brasil

As teses estão distribuídas conforme o ano de defesa.

76% com nacionalidade colombiana;
20% com nacionalidade brasileira;
04% com nacionalidade venezuelana.

Ano	IES	Título/Área	Autor	Nacionalidade
1997	UNICAMP	Educação, sociedade e ideias pedagógicas na Colômbia durante a República Liberal (1930-1946) : a hegemonia da escola nova Área: Educação	Martha Cecilia Herrera Cortes	Colombiana
2000	UFSCAR	Limnologia comparativa de três lagoas neotropicais da Bacia do Magdalena Médio Santandereano (Colômbia), com ênfase no estudo da diversidade da comunidade zooplanctônica e sua relação com a dinâmica hidrológica do sistema regional. Área: Biologia/Limnologia	Rosa Aura Gavilán-Díaz	Colombiana
2002	UNICAMP	A dinâmica da comunidade científica na produção do conhecimento : um estudo da imunologia no Brasil e na Colômbia Área: Política Científica e Tecnológica	Adriana Roa Celis	Colombiana
2003	UNICAMP	Interações planta/beija-flor em três comunidades vegetais da parte sul do Parque Nacional Natural Chiribiquete, Amazonas (Colômbia) Área: Biologia	Liliana Rosero Lasprila	Colombiana
2007	UFCAR	Rupturas e reconstruções: migração forçada e redes sociais em meio da guerra em Colômbia Área: Ciências Sociais	Olga del Pilar Vásquez Cruz	Colombiana
2007	UnB	O território do desenvolvimento e o desenvolvimento dos	Mireya Eugenia Valencia	Colombiana

		territórios: o novo rosto do desenvolvimento no Brasil e na Colômbia Área: Ciências Sociais	Perafán	
2008	USP	Geotermobarometria, geoquímica, geocronologia e evolução tectônica das rochas da fácies xisto azul da Colômbia nas áreas de Jambaló (Cauca) e Barragán (Valle del Cauca) Área: Petrologia Ígnea e Metamórfica	Andres Bustamante Londoño	Colombiana
2008	UFSC	O sentido de ser guerrilheiro: uma análise antropológica do Exército de Libertação Nacional da Colômbia Área: Antropologia Social	Andrea Lissett Perez Fonseca	Colombiana
2008	UFSC	O capital social como infraestrutura de iniciativas produtivas: estudo de caso de um projeto agroindustrial na Colômbia. Área: Sociologia	Silvio Segundo Salej Higgins	Colombiana
2008	UFRGS	Uso da teoria de valores extremos para estimar valores de pressões hidrodinâmicas em um ressalto hidráulico formado a jusante de um vertedouro : o caso da UHE Porto Colômbia Área: Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental.	Simone Maffini Cerezer	Brasileira
2009	UNISINOS	Processos interativos midiáticos da Rádio Sutatenza com os camponeses da Colômbia (1947-1989). Área: Ciências da Comunicação	Hernando Vaca Gutiérrez	Colombiana
2009	UFMG	Avaliação da susceptibilidade aos processos de deterioração dos calcários ornamentais da Formação La Tampa usados na construção civil de Medellín - Colômbia. Área: Geologia Econômica e Aplicada	Javier Eduardo Becerra Becerra	Colombiana
2009	UNICAMP	A bioprospecção na Colômbia : um exemplo de conflito	Oscar Alberto	Colombiana

		entre as capacidades de ciência e tecnologia e o marco regulatório Área: Política Científica e Tecnológica	Duarte Torres	
2009	USP	Edificando uma fortaleza: a experiência dos pais no cuidado do filho estomizado no Brasil e na Colômbia Área: Enfermagem	Nidia Sandra Guerrero Gamboa	Colombiana
2010	USP	A comunicação estatal com garantia de direitos: foco no Brasil, na Colômbia e na Venezuela Área: Integração da América Latina	Mariângela Furlan Haswani	Brasileira
2010	UFRGS	Corpo, sangue e território em Wounmaikat (nossa mãe terra) : uma etnografia sobre violência e mediações de alteridades e sonhos entre os wayuu na Colômbia e na Venezuela Área: Antropologia Social	Fanny Longa Romero	Venezuelana
2010	UFV	Solos tiomórficos do Espírito Santo Brasil e Córdoba Colombia: métodos de análise de enxofre e alumínio e de necessidade de calagem Área: Solos e Nutrição de Plantas	Enrique Miguel Combatt Caballero	Colombiana
2011	UNICAMP	Análise da produção científica dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (1980-2005) Área: Educação	Reina del Pilar Sanchez Torres	Colombiana
2011	USP	A auditoria e o mercado acionário latino-americano: casos Brasil, Argentina e Colômbia Área: Integração da América Latina	Belky Esperanza Gutierrez Castañeda	Colombiana
2012	USP	Entre quilombos e palenques: um estudo antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia Área: Antropologia Social	Vera Regina Rodrigues da Silva	Brasileira
2012	UERJ	Políticas raciais comparadas : movimentos negros e estado no Brasil e na Colômbia	Márcio André de Oliveira dos	Brasileira

		(1991-2006) Área: Ciência Política	Santos	
2012	UFRGS	Os governos de Alfonso López Pumarejo : estado e reformas econômicas e sociais na Colômbia Área: Economia	Óliver Marcel Mora Toscano	Colombiana
2012	USP	Cortes supremas e sociedade civil na América Latina: estudo comparado Brasil, Argentina e Colômbia Área: Filosofia e Teoria Geral do Direito	Evorah Lusci Costa Cardoso	Brasileira
2012	USP	A dialética espacial da modernização: entre a crise do capital e a crise do campesinato em Villavieja (Huila - Colômbia) Área: Geografia Humana	Camilo Alejandro Bustos Avila	Colombiana
2013	USP	A Universidad de los Andes e o estabelecimento da Frente Nacional, Colômbia, 1948-1968 Área: Sociologia	Paola Giraldo- Herrera	Colombiana

Fonte: IBICT. <http://bdtd.ibict.br/>. Elaboração da autora.

Apêndice 2

Legislação relacionada aos processos de "Registro Qualificado"

NORMATIVIDAD GENERAL RELACIONADA CON EL REGISTRO CALIFICADO

[Ley 30 de 1992](#), por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

[Ley 115 de 1994](#), por la cual se expide la Ley general de educación.

[Ley 749 de 2002](#), por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica.

[Ley 1188 de 2008](#), por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

[Decreto 1212 DE 1993](#), por el cual se establecen los requisitos para el reconocimiento como universidad de una institución universitaria o escuela tecnológica.

[Decreto 1478 de 1994](#), por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privadas de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones.

[Decreto 1665 de 2002](#), por el cual se establecen los estándares de calidad de los programas de Especializaciones Médicas y Quirúrgicas en Medicina.

[Decreto 2216 de 2003](#), por el cual se establecen los requisitos para la redefinición y el cambio de carácter académico de las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas, públicas y privadas y se dictan otras disposiciones.

[Decreto 2566 de 2003](#), por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.

[Decreto 1001 de 2006](#), por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado.

[Decreto 3697 de 2007](#), por el cual se fijan plazos para presentar solicitudes de registro calificado, y específicamente se establece como fecha límite el primero de febrero de 2009, para la solicitud de registro de los programas de especialización en funcionamiento.

[Resolución 2090 de 2003](#), por la cual se define el valor y se ordena el recaudo de unas tarifas.

[Resolución 2767 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de pregrado en Administración.

[Resolución 2768 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de pregrado en Derecho.

[Resolución 2769 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de pregrado en ciencias exactas y naturales.

[Resolución 2770 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de pregrado en Arquitectura.

[Resolución 2772 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas en ciencias de la salud.

[Resolución 2773 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de pregrado en Ingeniería.

[Resolución 2774 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de pregrado en Economía.

[Resolución 3456 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de formación profesional en Artes.

[Resolución 3457 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas en Comunicación e Información.

[Resolución 3458 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas profesionales en agronomía, veterinaria y afines.

[Resolución 3459 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de pregrado en Contaduría.

[Resolución 3461 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de pregrado en Psicología.

[Resolución 3462 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos.

[Resolución 3463 de 2003](#), sobre las condiciones específicas de programas de formación profesional en Diseños.

[Resolución 1036 de 2004](#), sobre las condiciones específicas de programas de pregrado y especialización en Educación.

[Resolución 1962 de 2006](#), sobre la formación profesional en Deporte o Recreación.

[Resolución 1963 de 2006](#), sobre la formación profesional en regencia de Farmacia.

[Resolución 1964 de 2006](#), sobre la formación profesional en Farmacia.

Resolución 2755 de 2006, sobre las condiciones específicas de programas académicos en la metodología a distancia.

[Resolución 466 de 2007](#), sobre las condiciones específicas de programas académicos de formación profesional en Humanidades y Ciencias Sociales.

Resolución 2711 de 2008, por la cual se modifican algunas disposiciones de la Resolución 2090 de 2003.

ANEXOS

ANEXO 1. Projeto de Lei 112 de 2011.

Propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992, por la cual se regula el servicio público de la Educación Superior.

Proyecto de Ley 112

Por el cual se regula el servicio público de la educación superior.

TÍTULO I. PRINCIPIOS

ARTÍCULO 1. La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado.

ARTÍCULO 2. El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente ley, garantiza la autonomía universitaria, fomenta el acceso y la graduación de los estudiantes y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

ARTÍCULO 3. La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, propenderá por la formación de ciudadanos conocedores y respetuosos de los derechos humanos, la paz y la democracia, receptivos al cumplimiento de los deberes correlativos a los derechos y libertades reconocidos en la Constitución Política de Colombia, y despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. La Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

ARTÍCULO 4. La Educación Superior será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso.

ARTÍCULO 5. La Educación Superior se fundamentará en los principios de moralidad, ética, transparencia, eficacia y eficiencia, y promoverá la participación democrática, el control ciudadano y el desarrollo del país.

ARTÍCULO 6. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la ley, reconoce a las Instituciones de Educación Superior el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus

autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

TÍTULO II.

CAPÍTULO I.

DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ARTÍCULO 7. La prestación del servicio público de la Educación Superior estará a cargo de Instituciones de Educación Superior legalmente constituidas y autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional.

ARTÍCULO 8. Las Instituciones de Educación Superior, de conformidad con sus estatutos y capacidad institucional, podrán desarrollar programas académicos en cualquier nivel de formación y campo de acción, previa la obtención del registro calificado correspondiente.

ARTÍCULO 9. Los institutos y centros dedicados exclusiva o primordialmente a la investigación, podrán ofrecer, previo convenio con Instituciones de Educación Superior y conjuntamente con éstas, programas de posgrado.

ARTÍCULO 10. Las Instituciones de Educación Superior podrán celebrar contratos de asociación con particulares para el apoyo a la prestación y el mejoramiento del servicio educativo, y el desarrollo de proyectos de investigación y proyectos productivos. En todo caso, las instituciones serán las responsables de la prestación del servicio educativo.

Las partes estarán obligadas a llevar una contabilidad separada a la propia del giro ordinario de sus negocios u operaciones, en la que se registren los ingresos, costos y deducciones correspondientes a cada una de ellas, así como los activos y pasivos que asignen a la ejecución del contrato.

En los contratos deberán definirse expresamente:

- a) El objetivo y actividades a cargo de cada parte, con precisión de la conexidad con la prestación del servicio de Educación Superior;
- b) Los compromisos y aportes de los particulares para la ejecución del objeto del contrato;
- c) Las obligaciones que cada parte asume para la operación del contrato;
- d) Los mecanismos de coordinación de las actividades a cargo de cada una de las partes y la designación de sus representantes; y,

e) Laduracióndelaasociación.

PARÁGRAFO: Los beneficios o rendimientos que obtengan las Instituciones de Educación Superior públicas o privadas sin ánimo de lucro que celebren los contratos de asociación de que trata este artículo deberán ser reinvertidos en la prestación del servicio de Educación Superior.

ARTÍCULO 11. Son objetivos de las Instituciones de Educación Superior:

- a) Profundizar en la formación integral de personas provistas de un sentido crítico; capaces de analizar los problemas de la sociedad y plantear y llevar a cabo soluciones a los mismos; y asumir las responsabilidades sociales, profesionales e investigativas que les corresponda.
- b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país y de la humanidad.
- c) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético en el orden nacional, regional e internacional.
- d) Prestar a la comunidad un servicio con responsabilidad social y con altos estándares de calidad, los cuales hacen referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.
- e) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden y a la educación a lo largo de la vida para facilitar el logro de sus correspondientes fines.
- f) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas, así como con los diferentes sectores sociales, productivos y de investigación del país, de la región y del mundo.
- g) Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y su articulación con sus homólogos internacionales en favor de la construcción de espacios y redes del conocimiento.
- h) Desarrollar procesos de internacionalización que permitan la creación de agendas bilaterales y regionales, la armonización con otros sistemas de Educación Superior, la participación solidaria en acciones de cooperación internacional para el desarrollo y la promoción internacional del sistema educativo colombiano.
- i) Promover y facilitar la movilidad nacional e internacional del personal docente e investigativo y de los estudiantes como elemento esencial de la calidad y la pertinencia de la Educación Superior.
- j) Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.
- k) Promover el emprendimiento y la innovación en los estudiantes.
- l) Fomentar la vinculación de los estudiantes y egresados al sector productivo y de servicios.
- m) Promover la preservación de un ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.
- n) Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

ARTÍCULO 12. Las Instituciones de Educación Superior autorizadas para prestar el servicio público de Educación Superior, garantizarán que éste estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética, académica, científica y pedagógica.

ARTÍCULO 13. Por razón del origen de sus recursos, las Instituciones de Educación Superior serán públicas, privadas o mixtas.

Las de naturaleza pública y mixta serán constituidas según lo dispuesto en esta ley y demás normativa aplicable, mediante ley, ordenanza o acuerdo, que garantice los recursos para su funcionamiento, previo concepto favorable del Ministerio de Hacienda y Crédito Público o de la Secretaría de Hacienda de la entidad territorial respectiva. Las de naturaleza privada serán constituidas de conformidad con la normativa vigente aplicable a las personas jurídicas con o sin ánimo de lucro.

ARTÍCULO 14. El Ministerio de Educación Nacional, previo concepto de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Conaces, o del órgano de evaluación que haga sus veces, autorizará la prestación del servicio de Educación Superior. Para tal efecto evaluará los siguientes documentos presentados por el representante legal:

- a) Los estatutos de la institución;
- b) El proyecto educativo institucional;
- c) Los estudios de factibilidad socioeconómica y académica;
- d) El plan de desarrollo institucional;
- e) El régimen del personal docente; y,
- f) El reglamento estudiantil.

PARÁGRAFO 1°: Para las de naturaleza pública además de lo anterior, deberá anexarse la ley, ordenanza o acuerdo de creación, y los documentos que garanticen los recursos presupuestales, de acuerdo con el estudio de factibilidad y el plan de desarrollo.

PARÁGRAFO 2°: Para las de naturaleza privada o mixta, el representante legal presentará, además de lo anterior:

- a) El acta o escritura de constitución.
- b) El certificado de existencia y representación legal.
- c) Los documentos que acrediten el capital que garantiza la disponibilidad de por lo menos la mitad de los recursos requeridos para que la primera promoción culmine los estudios de cada programa propuesto, de acuerdo con el estudio de factibilidad y el plan de desarrollo, acompañado de una certificación suscrita por el representante legal y el revisor fiscal. Adicionalmente, el concepto favorable del Ministerio de Hacienda y Crédito Público sobre el origen de los recursos.

ARTÍCULO 15. La denominación de las instituciones guardará correspondencia con su misión, su vocación académica, el tipo de programas académicos ofrecidos, y la diversidad de áreas de conocimiento y campos de acción abordados por cada institución.

La denominación de “Universidad” se reserva para aquellas Instituciones de Educación Superior que demuestren ante el Ministerio de Educación Nacional el cumplimiento de las siguientes condiciones:

- a) Contar con cuerpos profesoriales en ciencias básicas.
- b) Contar con acreditación institucional.
- c) Contar con programas académicos en por lo menos tres áreas del conocimiento.
- d) Desarrollar investigación de alto nivel demostrable a través de grupos de investigación reconocidos en las dos categorías superiores definidas por Colciencias y por lo menos en tres áreas del conocimiento.
- e) Tener por lo menos un programa de doctorado debidamente autorizado.

PARÁGRAFO 1º: Las Instituciones de Educación Superior que al entrar en vigencia la presente ley ostentan la denominación de “Universidad” deberán demostrar ante el Ministerio de Educación Nacional el cumplimiento de estas condiciones en el término de cinco (5) años o cambiar su denominación.

PARÁGRAFO 2º: El Ministerio de Educación Nacional ratificará la reforma estatutaria que cambie la denominación.

ARTÍCULO 16. Las Instituciones de Educación Superior que proyecten establecer seccionales, con autonomía académica y administrativa, además de prever expresamente esa posibilidad en sus normas estatutarias, deberán obtener autorización del Ministerio de Educación Nacional, previo concepto de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Conaces, o del órgano de evaluación que haga sus veces.

CAPÍTULO II.

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS

ARTÍCULO 17. Las Instituciones de Educación Superior públicas son entes universitarios autónomos, con régimen especial y vinculados al Ministerio de Educación Nacional en lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo.

Los entes universitarios autónomos tendrán personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente y podrán elaborar y manejar su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponden. Así mismo, dispondrán de su propia organización, los mecanismos y procedimientos de elección de directivos y del personal docente y administrativo, y tendrán regímenes financiero, de contratación y control fiscal especiales de conformidad con la ley.

PARÁGRAFO. Los entes universitarios autónomos creados mediante la presente ley y aquellos que se creen con posterioridad, se registrarán por el sistema general de seguridad social en salud.

ARTÍCULO 18. Para ser nombrado profesor de Instituciones de Educación Superior públicas se requiere como mínimo poseer título de magíster.

Su incorporación se efectuará previo concurso público de méritos cuya reglamentación corresponde al Consejo Superior Universitario.

El Consejo Superior Universitario reglamentará los casos en que se pueda eximir del título a las personas que demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades.

ARTÍCULO 19. Los profesores podrán ser de dedicación exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra.

La dedicación del profesor de tiempo completo a la Institución de Educación Superior pública será de cuarenta horas laborales semanales.

ARTÍCULO 20. Los profesores de dedicación exclusiva, tiempo completo y medio tiempo están amparados por el régimen especial previsto en esta ley y aunque son empleados públicos no son de libre nombramiento y remoción, salvo durante el período de prueba que establezca el reglamento docente de la Institución de Educación Superior para cada una de las categorías previstas en el mismo.

ARTÍCULO 21. Los profesores de cátedra no son empleados públicos ni trabajadores oficiales.

ARTÍCULO 22. Serán profesores ocasionales aquellos que con dedicación de tiempo completo o de medio tiempo, sean requeridos transitoriamente por la entidad para un período inferior a un año.

Los docentes ocasionales no son empleados públicos ni trabajadores oficiales, sus servicios serán reconocidos mediante resolución.

ARTÍCULO 23. El estatuto del profesor universitario expedido por el Consejo Superior, deberá contener, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) Régimen de vinculación, promoción, categorías, retiro y demás situaciones administrativas.
- b) Derechos, obligaciones, inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos.
- c) Establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor.
- d) Régimen disciplinario.

ARTÍCULO 24. El escalafón del profesor comprenderá las siguientes categorías: a) Profesor Auxiliar.

b) Profesor Asistente.

c) Profesor Asociado.

d) Profesor Titular.

Para ascender a la categoría de Profesor Asociado, además del tiempo de permanencia determinado por la Institución de Educación Superior para las

categorías anteriores, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, un trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades.

Para ascender a la categoría de Profesor Titular, además del tiempo de permanencia como Profesor Asociado, determinado por la Institución de Educación Superior, el profesor deberá haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras instituciones, trabajos diferentes que constituyan un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades.

ARTÍCULO 25. El régimen salarial y prestacional de los profesores de las Instituciones de Educación Superior públicas se regirá por la Ley 4a de 1992, los Decretos Reglamentarios y las demás normas que la adicionan y complementan.

ARTÍCULO 26. Lo dispuesto en este capítulo se aplicará sin perjuicio de las situaciones jurídicas individuales consolidadas conforme a derecho.

ARTÍCULO 27. El estatuto general de cada Institución de Educación Superior pública deberá contener como mínimo y de acuerdo con las normas vigentes sobre la materia, los derechos, obligaciones, inhabilidades, situaciones administrativas y régimen disciplinario del personal administrativo.

ARTÍCULO 28. Las Instituciones de Educación Superior públicas deberán elaborar planes periódicos de desarrollo institucional, considerando las estrategias de planeación regional y nacional.

ARTÍCULO 29. Salvo las excepciones consagradas en la presente ley, los contratos que para el cumplimiento de sus funciones celebren las Instituciones de Educación Superior públicas, se regirán por las normas del derecho privado y sus efectos estarán sujetos a las normas civiles y comerciales, según la naturaleza de los contratos.

PARÁGRAFO. Se exceptúan de lo anterior los contratos de empréstito, los cuales se someterán a las reglas previstas para ellos en las normas de contratación vigentes.

ARTÍCULO 30. Para su validez, los contratos que celebren las Instituciones de Educación Superior públicas, además del cumplimiento de los requisitos propios de la contratación entre particulares, estarán sujetos a los requisitos de aprobación y registro presupuestal, a la sujeción de los pagos según la suficiencia de las respectivas apropiaciones, publicación en el diario oficial y pago del impuesto de timbre nacional cuando a este haya lugar.

CAPÍTULO III.

SISTEMA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS

ARTÍCULO 31. El Sistema de Universidades Públicas está integrado por todas las universidades públicas y tendrá los siguientes objetivos:

- a) Racionalizar y optimizar los recursos humanos, físicos, técnicos y financieros.
- b) Implementar la transferencia de estudiantes, el intercambio de docentes, la creación o fusión de programas académicos y de investigación, la creación de programas académicos conjuntos.
- c) Crear condiciones para la realización de evaluación en las instituciones pertenecientes al sistema.
- d) Darse su propio reglamento.

CAPÍTULO IV.

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADAS Y MIXTAS

ARTÍCULO 32. Las Instituciones de Educación Superior privadas pueden ser personas jurídicas organizadas como corporaciones o fundaciones, o como sociedades anónimas con propósito especial para la prestación del servicio público de Educación Superior.

Para los efectos de esta ley las Instituciones de Educación Superior de economía solidaria serán consideradas como instituciones privadas.

En caso de disolución y liquidación de una institución organizada como corporación o fundación, el remanente de los bienes pasará a otra Institución de Educación Superior de utilidad común y sin ánimo de lucro, de acuerdo con lo previsto en sus estatutos.

PARÁGRAFO: Las fundaciones y corporaciones de educación superior podrán participar en la constitución

de sociedades anónimas de que trata este artículo, para lo cual cederán a la sociedad una vez constituida y obtenida la autorización para la prestación del servicio de educación superior, las autorizaciones otorgadas por el Ministerio de Educación Nacional para ofrecer programas académicos de educación superior y aportarán los activos y pasivos vinculados al servicio educativo, por lo cual recibirán las acciones correspondientes, de conformidad con la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

Constituida la sociedad podrá recibir nuevos inversionistas, repartir dividendos, y vender acciones de acuerdo con lo dispuesto en sus estatutos y en la ley.

Los dividendos que correspondan a la fundación o corporación por sus acciones, deberán reinvertirse en ésta y destinarse al cumplimiento de sus fines y objetivos.

ARTÍCULO 33. A las Instituciones de Educación Superior mixtas les será aplicable el régimen de una institución de naturaleza privada.

ARTÍCULO 34. Las Instituciones de Educación Superior creadas por la Iglesia Católica se regirán por los términos del Concordato vigente y por las demás normas de la presente ley.

ARTÍCULO 35. Las Instituciones de Educación Superior privadas podrán vincular laboralmente profesores por horas cuando su carga docente sea inferior a la de un profesor de medio tiempo en la misma institución. La remuneración por hora para los docentes así contratados en ningún caso podrá ser inferior a una veinteaava parte (1/20) del salario mínimo mensual vigente.

ARTÍCULO 36. El régimen del personal docente de educación superior será el consagrado en los estatutos de cada institución.

Dicho régimen deberá prever al menos los siguientes aspectos: Requisitos de vinculación, sistemas de evaluación y capacitación, categorías, derechos y deberes, distinciones e incentivos y régimen disciplinario.

ARTÍCULO 37. Los actos y contratos de las Instituciones de Educación Superior mixtas se regirán por el derecho privado.

CAPÍTULO V. INSTITUCIONES DE NATURALEZA ESPECIAL

ARTÍCULO 38. La Universidad Nacional de Colombia se regirá por las normas de la presente ley, salvo en lo previsto en su régimen orgánico especial.

ARTÍCULO 39. La Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), el Instituto Tecnológico de Electrónica y Comunicaciones (ITEC), el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Militar Nueva Granada, las Escuelas de Formación de las Fuerzas Militares y de la Policía Nacional que adelanten programas de Educación Superior y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), continuarán adscritas a las entidades respectivas. Funcionarán de acuerdo con su naturaleza jurídica y estarán vinculadas al Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la prestación del servicio de la educación superior.

Para la oferta de programas académicos de educación superior, estas instituciones deberán sujetarse a lo dispuesto en esta ley y demás normas concordantes y reglamentarias.

ARTÍCULO 40. Para efectos del otorgamiento de los títulos de Normalista Superior descritos en la Ley 115 de 1994, las escuelas normales serán tenidas como Instituciones de Educación Superior y estos títulos serán equivalentes al nivel tecnológico.

El Ministerio de Educación Nacional verificará la calidad del programa de formación complementaria a través de sus sistemas de calidad y de inspección y vigilancia.

PARÁGRAFO. El Gobierno Nacional reglamentará la autorización de nuevos programas de formación complementaria en las escuelas normales superiores.

ARTÍCULO 41. Los programas y los estudiantes de formación complementaria ofrecida por las escuelas normales superiores, podrán acceder a los recursos de financiación y fomento de la Educación Superior.

CAPÍTULO VI. TRANSPARENCIA, EFICIENCIA Y BUEN GOBIERNO

ARTÍCULO 42. El gobierno y la dirección misional acorde con los objetivos de las Instituciones de Educación Superior, corresponde a un Consejo Superior o el órgano equivalente y al rector o quien haga sus veces.

En el consejo tendrán representación deliberativa y decisoria los estudiantes, los docentes, los egresados y el sector productivo, de acuerdo con lo que establezcan sus propios estatutos.

ARTÍCULO 43. Los integrantes de los órganos de dirección y gobierno y el rector de las Instituciones de Educación Superior estarán sujetos al régimen de prohibiciones, incompatibilidades, impedimentos, inhabilidades y conflictos de interés de los servidores públicos, de los particulares que ejercen funciones públicas o prestan servicios públicos.

Es incompatible la calidad de contratista de la Institución de Educación Superior pública con la de miembro del órgano de dirección y gobierno. En las Instituciones de Educación Superior públicas podrán tener vínculo laboral únicamente el rector, el representante de las directivas, y el representante de los docentes. En el caso de las Instituciones de Educación Superior privadas y mixtas, los miembros de su órgano de dirección y gobierno podrán tener vínculo laboral de acuerdo con sus estatutos, pero aquellos que lo tengan no podrán conformar por sí mismos la mayoría necesaria para adoptar cualquier decisión.

ARTÍCULO 44. Quien haya sido condenado en cualquier época por sentencia judicial a pena privativa de la libertad, excepto por delitos políticos o culposos, está inhabilitado en todo tiempo para ser rector, presidente o máxima autoridad, o miembro del Consejo Superior o máximo órgano de gobierno.

ARTÍCULO 45. En las Instituciones de Educación Superior públicas el Consejo Superior estará integrado por nueve miembros, así:

- a) El Gobernador, quien presidirá en las instituciones del orden nacional y departamental, o el alcalde quien lo presidirá en las instituciones de orden municipal o distrital.
- b) El Ministro de Educación Nacional o su designado. En el caso de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, y la Universidad Pedagógica Nacional presidirá el Ministro de Educación Nacional o uno de sus Viceministros.
- c) Un miembro designado por el Presidente de la República, quien deberá tener o haber tenido vínculos con el sector de la educación superior.
- d) Un representante de las directivas académicas de la institución.
- e) Un representante de los docentes.
- f) Un representante de los egresados.
- g) Un representante de los estudiantes.
- h) Un representante del sector productivo, y
- i) Un exrector de la institución.

El rector de la institución participará con voz y sin voto.

Cada Consejo Superior expedirá su reglamento de funcionamiento el cual deberá registrarse ante el Registro Público Nacional de la Educación Superior.

PARÁGRAFO. Los estatutos reglamentarán las calidades, elección y período de permanencia en el Consejo Superior, de los miembros contemplados en los literales d) a i) del presente artículo, quienes deberán ser elegidos por el sector que representan.

ARTÍCULO 46. Son funciones del Consejo Superior:

- a) Definir las políticas académicas y administrativas y la planeación institucional que garanticen el cumplimiento de los objetivos como Institución de Educación Superior.
- b) Establecer la organización académica, administrativa y financiera de la Institución.
- c) Fijar la integración y las funciones del Consejo Académico.
- d) Velar porque la marcha de la institución esté acorde con las disposiciones legales, el estatuto general y las políticas institucionales.
- e) Expedir o modificar los estatutos y reglamentos de la institución, previo concepto del Ministerio de Educación Nacional.
- f) Designar y remover al rector en la forma que prevean sus estatutos.
- g) Aprobarelpresupuestodelainstitución.
- h) Aceptar o rechazar donaciones.
- i) Rendir cuentas a su comunidad educativa y garantizar la rendición de cuentas de la institución a la sociedad y el Estado.
- j) Darse su propio reglamento.
- k) Las demás funciones de dirección y gobierno que le señalen la ley y los estatutos.

PARÁGRAFO. En los estatutos de cada institución se señalarán las funciones que pueden delegarse en el rector y en el consejo académico.

ARTÍCULO 47. Las reformas estatutarias de las instituciones privadas y mixtas entrarán en vigencia a partir de su ratificación por parte del Ministerio de Educación Nacional.

ARTÍCULO 48. Las Instituciones de Educación Superior, como prestadoras de un servicio público cultural, con función social, adoptarán buenas prácticas de gestión, que apunten al cumplimiento de sus objetivos y al mejoramiento continuo de la prestación del servicio.

ARTÍCULO 49. Las Instituciones de Educación Superior, como prestadoras de un servicio público cultural, con función social, deben proporcionar a la sociedad y al Estado información veraz y oportuna respecto a sus procesos y resultados del desarrollo misional, así como de sus recursos humanos, físicos y financieros.

ARTÍCULO 50. El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior es el conjunto de fuentes de información, procedimientos, actores y datos, organizados de manera coherente y orgánica para brindar a la sociedad, la comunidad académica, el Estado y demás actores interesados en la educación superior colombiana, información actualizada, completa y oportuna sobre las Instituciones de Educación Superior, sus programas y directivas, y, en general, sobre los recursos y servicios dispuestos por el Estado, las Instituciones de Educación Superior, y demás actores involucrados en el proceso educativo.

Son objetivos fundamentales del Sistema:

- a) Recolectar, organizar, y sistematizar la información sobre las Instituciones de Educación Superior, sus programas académicos, sus directivos, y los recursos destinados a la prestación del servicio de la educación superior.

b) Divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del sistema.

c) Actuar como registro público de las Instituciones de Educación Superior, sus programas académicos, sus directivas, y sus principales normas internas.

d) Brindar a la sociedad, las Instituciones de Educación Superior y el Estado información completa, veraz y oportuna sobre el sector, de manera que facilite el diseño de políticas y la toma de decisiones informadas.

ARTÍCULO 51. En desarrollo de lo previsto en el artículo 37 de la Ley 489 de 1998 y con el fin de contar con un sistema de información de soporte para la definición de políticas sectoriales, la coordinación institucional y el ejercicio de las funciones de vigilancia y control de las Instituciones de Educación Superior en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, se crea el Registro Público Nacional de la Educación Superior, cuya administración y operación será función del Viceministerio de Educación Superior. En el Registro las Instituciones de Educación Superior deberán depositar y mantener actualizada, entre otra, la información concerniente a sus actos de creación, sus estatutos y reformas estatutarias, los nombres y domicilios de sus directivos, y los programas académicos que ofrece con sus respectivos registros calificados y acreditaciones, según corresponda.

PARÁGRAFO 1°: En el Registro Público Nacional de la Educación Superior obrará constancia de las sanciones y medidas correctivas que el Ministerio de Educación Nacional imponga a las Instituciones de Educación Superior o a sus directivos hasta por un plazo máximo de diez (10) años.

PARÁGRAFO 2°: Se faculta al Gobierno Nacional para que dentro de los seis (6) meses siguientes a la expedición de esta ley reglamente el Registro Público Nacional de la Educación Superior en lo que atañe a la definición de la información que deberán reportar las Instituciones de Educación Superior y los procedimientos que habrán de surtir para el depósito de los datos al que estarán obligadas.

ARTÍCULO 52. Mientras dure el trámite de autorización de Instituciones de Educación Superior, de registro calificado de programas académicos, o de acreditación de alta calidad, la información que sirva de soporte a dichos trámites tendrá carácter reservado. Cuando la decisión final se dé a conocer mediante resolución motivada, la cual se notificará según lo dispuesto en la normativa

correspondiente, dicha reserva será levantada y la documentación que sirva de soporte se considerará parte integral del acto administrativo correspondiente.

El levantamiento de la reserva en los procesos de acreditación operará cuando el resultado sea positivo.

PARÁGRAFO: El uso de documentación presentada por otra Institución de Educación Superior en los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación será motivo de investigación administrativa y negación de la solicitud.

ARTÍCULO 53. Con el fin de asegurar la participación de los miembros de la comunidad educativa y la ciudadanía en la gestión y fiscalización del sistema de educación superior, las Instituciones de Educación Superior establecerán la instancia responsable y los procedimientos a través de los cuales se atenderán y dará respuesta a las solicitudes y observaciones que les sean formuladas, y brindará información sobre el régimen de derechos y deberes que rige la prestación del servicio público de Educación Superior.

TÍTULO III.

CAMPOS DE ACCIÓN Y PROGRAMAS ACADÉMICOS

ARTÍCULO 54. La educación superior, en todos sus niveles, brindará formación integral a sus estudiantes, estimulará la creación, difusión, aplicación y transferencia del conocimiento para beneficio de la sociedad, la Nación y el individuo, y dotará al estudiante de las competencias generales y específicas propias de cada nivel.

ARTÍCULO 55. Los campos de acción de la Educación Superior, son: El de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía.

ARTÍCULO 56. Las Instituciones de Educación Superior podrán ofrecer programas de grado y de posgrado, en los campos de acción anteriormente señalados y de conformidad con sus propósitos de formación. Los programas de grado podrán ser técnicos profesionales, tecnológicos o profesionales universitarios. Los de posgrado podrán ser de especialización, maestría o doctorado.

ARTÍCULO 57. Los programas de grado preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía.

También son programas de grado aquellos de naturaleza multidisciplinaria conocidos también como estudios de artes liberales, entendiéndose como los estudios generales en ciencias, artes o humanidades, con énfasis en algunas de las disciplinas que hacen parte de dichos campos.

ARTÍCULO 58. Los programas técnicos profesionales dotarán al estudiante de competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en un conjunto de actividades laborales realizadas en diferentes contextos con un alto grado de especificidad y bajo grado de complejidad, con énfasis en la práctica y en el dominio de procedimientos técnicos.

ARTÍCULO 59. Los programas tecnológicos estarán orientados a formar al estudiante para desempeñarse en contextos que requieran la aplicación y práctica, de manera autónoma, de competencias en actividades laborales no rutinarias de mayor complejidad que los programas técnicos profesionales. Estos programas deben dotar al estudiante de competencias de análisis, evaluación, y propuesta de soluciones novedosas y garantizar una formación en los fundamentos de las ciencias acorde al área de conocimiento respectivo y este nivel de formación.

ARTÍCULO 60. Los programas de nivel profesional universitario prepararán al estudiante para su desempeño autónomo en áreas que requieren competencias de alta complejidad relacionados con una profesión o disciplina. Estos programas deben dotar al estudiante de competencias de análisis, evaluación, dirección y de innovación y garantizar una formación en los fundamentos de las ciencias acorde al área de conocimiento respectivo y este nivel de formación.

ARTÍCULO 61. Los programas de posgrado son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de grado y comprenden los niveles de formación de especialización, maestría y doctorado.

ARTÍCULO 62. Los programas de especialización tienen como propósito la profundización en los saberes propios de un área de la ocupación, disciplina o profesión de que se trate, el desarrollo de competencias específicas para su perfeccionamiento y una mayor cualificación para el desempeño laboral.

ARTÍCULO 63. Los programas de maestría tienen como propósito ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de competencias que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo del saber.

Las maestrías pueden ser de profundización o de investigación o abarcar las dos modalidades.

Las maestrías de investigación enfatizarán en la formación teórica y en el uso, interpretación y evaluación de investigaciones. Estas maestrías incluirán el desarrollo de competencias científicas y una formación en investigación o creación.

Las maestrías de profundización enfatizarán en la formación teórica y práctica del estudiante, dotándolo de competencias orientadas hacia un desempeño profesional de alta calificación con niveles de profundización teórica superiores a los de la especialización.

Las especializaciones médico-quirúrgicas tendrán el nivel de una maestría.

ARTÍCULO 64. Los programas de doctorado tienen como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación.

Los resultados de las investigaciones de los estudiantes en este nivel de formación deben contribuir al avance en la ciencia, la tecnología, las humanidades o las artes y deben reflejarse en una tesis doctoral, o en la publicación de una serie de artículos en revistas indexadas o en otras formas de propiedad intelectual reconocidas.

ARTÍCULO 65. Las Instituciones de Educación Superior definirán de manera autónoma las modalidades en las que desarrollen sus programas académicos. En todo caso, en el registro constarán las modalidades y el lugar de desarrollo.

ARTÍCULO 66. Sin perjuicio de la autonomía de cada institución para definir los requisitos de ingreso a los diferentes programas de Educación Superior, para ingresar a todos los programas de grado es requisito poseer título de bachiller, o

su equivalente en el exterior convalidado de acuerdo con la normativa que regula la materia, y la presentación de los exámenes de estado o del examen equivalente al del Estado colombiano.

Para obtener el título de posgrado es requisito haber obtenido el título de grado, salvo para aquellas personas a quienes las Instituciones de Educación Superior, en virtud de su autonomía, les reconozcan las competencias profesionales generales y específicas acordes con los requisitos del programa.

PARÁGRAFO. Podrán ingresar a los programas de formación técnica profesional quienes hayan cursado y aprobado la educación básica secundaria en su totalidad. En este caso, será condición de grado adicional, la culminación de la educación media y la presentación del examen de ingreso a la educación superior. Esta medida se aplicará a quienes se matriculen con posterioridad a la entrada en vigencia de esta ley.

ARTÍCULO 67. Las Instituciones de Educación Superior, en virtud de su autonomía, podrán reconocer parcial o totalmente competencias, créditos o saberes para la continuidad de su formación o titulación.

ARTÍCULO 68. Todas las Instituciones de Educación Superior podrán desarrollar programas organizados por ciclos, con una estructura curricular que permita al estudiante, en cada ciclo, adquirir las competencias y conocimientos teóricos y prácticos necesarios para continuar en el sistema y para ingresar al mercado laboral con un título de educación superior.

ARTÍCULO 69. Las Instituciones de Educación Superior, en el marco de su función de extensión, podrán desarrollar programas de educación permanente, cursos, seminarios y llevar a cabo proyectos de servicio social destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades

de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

TÍTULO IV. TITULACIÓN

ARTÍCULO 70. El título es el reconocimiento expreso de carácter académico, otorgado a una persona natural, a la culminación de un programa académico de educación superior, por haber adquirido un saber y unas competencias determinadas en una Institución de Educación Superior. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma.

El otorgamiento de títulos en la Educación Superior es de competencia exclusiva de las Instituciones de Educación Superior autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional de conformidad con la presente ley. El Ministerio de Educación Nacional reglamentará los criterios en materia de convalidación de títulos obtenidos en instituciones extranjeras autorizadas por la autoridad competente en el país respectivo para expedir títulos de Educación Superior.

PARÁGRAFO. En los títulos que otorguen las Instituciones de Educación Superior se dejará constancia de su correspondiente personería jurídica con la debida autorización.

Adjunto al título las Instituciones de Educación Superior expedirán un documento suplemento de diploma, que contendrá la información que el Ministerio de Educación Nacional determine mediante reglamento.

ARTÍCULO 71. La nomenclatura de los títulos estará en correspondencia con los campos de acción, el nivel de formación, la denominación, los contenidos curriculares del programa, el perfil del egresado propuesto y las normas que regulan el ejercicio de las profesiones.

En los siguientes casos particulares, la denominación de los títulos será:

Los programas de grado en Artes conducen al título de: “Maestro en...”

Los programas de grado en Educación conducen al título de “Licenciado en...”

Los programas de maestría conducen al título de “Magister en...”, y los de doctorado al de “Doctor en...”

TÍTULO V.

SISTEMA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO I.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD, ACREDITACIÓN, EVALUACIÓN, Y FOMENTO

ARTÍCULO 72. El Sistema de Calidad para la Educación Superior es el conjunto de actores, entidades, procedimientos y herramientas dispuestos por el Estado y por las Instituciones de Educación Superior para garantizar el permanente mejoramiento de la calidad de la Educación Superior en el país, a través del aseguramiento de la calidad, la acreditación, la evaluación, el fomento y la inspección y vigilancia.

ARTÍCULO 73. Mediante el aseguramiento de la calidad, el Ministerio de Educación Nacional vela por el cumplimiento de requisitos de calidad de las instituciones y programas de educación superior. Comprende el registro calificado para programas académicos de Educación Superior, la autorización para la prestación del servicio público de Educación Superior por las Instituciones de Educación Superior y la convalidación de títulos extranjeros.

Para el cumplimiento de estas funciones, el Ministerio de Educación Nacional coordinará el proceso de evaluación a las instituciones, programas y títulos extranjeros, con la colaboración de pares académicos, órganos asesores, órganos evaluadores, miembros de la comunidad académica, y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Conaces, o quien haga sus veces.

ARTÍCULO 74. Son objetivos del sistema de aseguramiento de la calidad:

a. Autorizar la prestación del servicio a las Instituciones de Educación Superior y el uso de la denominación “Universidad”.

b. Evaluar periódicamente las condiciones de la prestación del servicio por parte de las instituciones autorizadas a prestar el servicio público de Educación Superior.

c. Evaluar el cumplimiento de condiciones de calidad de los programas de grado y posgrado que se ofrecen en el país. El cumplimiento se reconocerá mediante el otorgamiento del Registro Calificado.

d. Promover que las Instituciones de Educación Superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan y provean información confiable a los usuarios del servicio educativo.

e. Definir con el concurso de la comunidad académica las competencias genéricas y específicas que servirán de base para la evaluación de programas y estudiantes.

f. Reconocer la validez de los títulos otorgados por instituciones extranjeras autorizadas en sus respectivos países para otorgar títulos de Educación Superior.

ARTÍCULO 75. La acreditación es el reconocimiento de carácter temporal mediante el cual se da fe pública de los méritos, el alto nivel de calidad y el cumplimiento de los objetivos, de un programa de grado o posgrado o una Institución de Educación Superior, solicitada de manera voluntaria por la institución. Se orienta al mejoramiento permanente y la búsqueda de la excelencia en las Instituciones de Educación Superior.

El Ministerio de Educación Nacional, con la asesoría del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU,

define los criterios y lineamientos de acreditación, así como los estímulos y prerrogativas para los programas e instituciones acreditadas.

El proceso de evaluación para la acreditación será liderado por el Consejo Nacional de Acreditación.

ARTÍCULO 76. Son objetivos del sistema de acreditación:

- a. Propiciar los procesos de autoevaluación de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación y un mejoramiento continuo.
- b. Elevar los estándares de calidad de la educación con referentes internacionales que faciliten la inserción del sistema educativo colombiano en el mundo.
- c. Propiciar mecanismos que faciliten el reconocimiento extranjero de los títulos de Educación Superior colombianos.
- d. Afianzar la autonomía universitaria mediante procesos de autorregulación y mejoramiento continuo.

ARTÍCULO 77. Con el propósito de fortalecer el sistema de acreditación, el Ministerio de Educación Nacional podrá, con el apoyo del Consejo Nacional de Acreditación, autorizar mediante convenio de asociación, a personas jurídicas sin ánimo de lucro para que se constituyan como Órganos Evaluadores de Educación Superior, bajo los criterios establecidos por el Consejo Nacional de Educación Superior, fijados de acuerdo con la reglamentación que expida el Ministerio de Educación Nacional. Los convenios de asociación se registrarán por lo previsto en el artículo 96 de la Ley 489 de 1998.

ARTÍCULO 78. La acreditación de alta calidad de programas e instituciones será otorgada mediante acuerdo del Consejo Nacional de Acreditación, previo informe de evaluación externa dado por un órgano de evaluación.

ARTÍCULO 79. La autoevaluación institucional es una tarea permanente de las Instituciones de Educación Superior y hará parte de los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad.

ARTÍCULO 80. Los resultados obtenidos por los estudiantes en los Exámenes de Estado aplicados por el ICFES a quienes terminan los programas de grado en las Instituciones de Educación Superior, serán parte fundamental del sistema de aseguramiento de la calidad y del sistema de acreditación de calidad.

ARTÍCULO 81. El fomento de la educación superior estará orientado a:

- a. Integrar el sistema de educación superior con la sociedad, el sector productivo, la comunidad científica y los demás actores del sector educativo.
- b. Crear incentivos para que las instituciones desarrollen y fomenten la técnica, la investigación, la ciencia, la tecnología, las humanidades, la filosofía y las artes.
- c. Identificar e implementar acciones de mejoramiento del sector y apoyar su financiamiento.
- d. Adoptar medidas para fortalecer la investigación en las Instituciones de Educación Superior y fomentar la producción del conocimiento y desarrollo de pensamiento científico.
- e. Promover la articulación del sector al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- f. Diseñar e implementar programas de apoyo e identificar experiencias significativas tendientes a promover la pertinencia y el aprovechamiento de los recursos públicos invertidos en el sector.
- g. Promover el desarrollo de políticas de proyección social y de bienestar universitario.
- h. Velar por la calidad de la información del sector y monitorear y fomentar la rendición de cuentas.
- i. Estimular y fortalecer los procedimientos de autoevaluación en las Instituciones de Educación Superior.
- j. Promover y apoyar los programas de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior.

CAPÍTULO II.

DE LA INSPECCIÓN Y VIGILANCIA

ARTÍCULO 82. En virtud de las funciones de inspección y vigilancia, el Estado velará por:

- a) La calidad de la Educación Superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
- b) El cumplimiento de los fines y objetivos de las Instituciones de Educación Superior.
- c) La formación moral, intelectual y física de los estudiantes.
- d) El adecuado cubrimiento de los servicios de Educación Superior.
- e) El cumplimiento de las disposiciones legales y estatutarias que las rigen. f) La debida aplicación de sus bienes y rentas.

ARTÍCULO 83. La inspección y vigilancia de las Instituciones de Educación Superior será ejercida por el Gobierno Nacional, con el apoyo de los organismos asesores del Ministerio de Educación Nacional en materia de Educación Superior, de acuerdo con las disposiciones de la presente ley y con la cooperación de las comunidades académicas, científicas y profesionales, de las entidades territoriales y de aquellas agencias del Estado para el desarrollo de la Ciencia, de la Tecnología, del Arte y de la Cultura.

ARTÍCULO 84. El incumplimiento de las disposiciones consagradas en la ley y en las normas institucionales, particularmente respecto de la dirección y gobierno, la prestación del servicio educativo, la aplicación y conservación de rentas, y los derechos pecuniarios, por parte de las instituciones autorizadas

para prestar el servicio o por sus directivos, dará lugar a la iniciación de las investigaciones correspondientes por parte del Ministerio de Educación Nacional y, previa observancia del debido proceso, a la imposición de las sanciones y medidas correctivas que se indican en la presente ley.

La investigación se adelantará en dos etapas denominadas de calificación y de formulación de cargos.

ARTÍCULO 85. Las sanciones y medidas correctivas que podrá imponer el Ministerio son las siguientes:

1. Sanciones:

- a) Amonestación pública, cuyo contenido se divulgará a través de medios de comunicación de amplia circulación y se publicará a cargo de la institución o del directivo al que se imponga la sanción.
- b) Multas hasta por el equivalente a quinientos (500) salarios mínimos legales mensuales vigentes cada una, que se impondrán por una vez o sucesivamente mes a mes, y proporcionalmente por fracción de mes, si el incumplimiento que las originó se extiende en el tiempo.
- c) Multa por el equivalente de cualquier provecho pecuniario indebido que obtengan las instituciones o sus directivos al violar las normas a las que están sujetas.
- d) Suspensión de admisiones hasta por dos años.
- e) Cancelación de programas académicos.
- f) Terminación de la autorización para prestar el servicio público de Educación Superior.

PARÁGRAFO 1°. Las sanciones previstas en el presente artículo podrán aplicarse simultáneamente, siempre que por su naturaleza resulten acumulables.

PARÁGRAFO 2°. Las sanciones impuestas se inscribirán en el Registro Público de la Educación Superior a partir del momento de su ejecutoria y por un término de cinco (5) años.

PARÁGRAFO 3. El producto de las multas a que hace relación el presente artículo será destinado al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) con el fin de contribuir al financiamiento del crédito educativo.

2. Medidas correctivas:

Cuando resulten necesarias para superar situaciones que afecten la prestación del servicio educativo, en lo atinente a aspectos académicos, contables, económicos o administrativos de una Institución de Educación Superior, el Ministerio de Educación Nacional podrá ordenar, entre otras, las siguientes medidas correctivas:

- a) Solicitar la suscripción de compromisos de cumplimiento, encaminados a superar la situación que hubiese dado lugar al ejercicio de inspección y vigilancia.
- b) Conminar bajo el apremio de las sanciones que autoriza esta ley, a las Instituciones de Educación Superior y a sus directivos, para que se abstengan o cesen de realizar actos contrarios a la ley, los estatutos o las decisiones de sus órganos de dirección.
- c) Tomar posesión de las Instituciones de Educación Superior, de acuerdo con la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

PARÁGRAFO. Las medidas correctivas podrán ordenarse simultáneamente con las sanciones señaladas si fuere necesario.

ARTÍCULO 86. Las sanciones que autoriza esta ley se graduarán atendiendo los siguientes criterios, en cuanto resulten aplicables:

- a) La reiteración o reincidencia en los incumplimientos.
- b) La resistencia, negativa u obstrucción al ejercicio de la inspección y vigilancia, o al adelantamiento de la investigación.
- c) El desacato a las decisiones del Ministerio de Educación Nacional.
- d) La utilización de medios fraudulentos y el ocultamiento del incumplimiento o de sus efectos.
- e) La obtención de lucro o aprovechamiento indebido del incumplimiento por parte de la institución, sus directivos o por un tercero.
- f) El monto o la naturaleza del perjuicio que el incumplimiento ocasione al servicio público educativo o a terceros.
- g) El grado de prudencia y diligencia con que se hayan atendido los deberes o aplicado las normas pertinentes.
- h) Los esfuerzos por mitigar el daño o corregir el incumplimiento imputable a la institución o al directivo.
- i) La oportunidad en el reconocimiento o aceptación expresas que haga el investigado sobre su incursión en el incumplimiento.

PARÁGRAFO 1°. Estos criterios serán aplicables simultáneamente cuando a ello hubiera lugar.

PARÁGRAFO 2°. Para los efectos del presente artículo, se entenderá que hay reiteración cuando se incurre en dos o más incumplimientos en un período inferior a tres (3) años.

ARTÍCULO 87. El Ministerio de Educación Nacional, a través de los funcionarios designados para el efecto, podrá iniciar una investigación cuando tenga conocimiento de presuntos incumplimientos o violaciones a la ley y demás normas que regulen la prestación del servicio público de la Educación Superior. Dentro de los dos (2) meses siguientes al inicio, término que podrá ser prorrogado hasta por dos (2) meses más, el funcionario investigador evacuará las pruebas que resulten conducentes y pertinentes para determinar

la existencia de hechos que ameriten la formulación de pliego de cargos al investigado, o el archivo de la investigación.

Finalizado el periodo probatorio, el funcionario investigador contará con un (1) mes para evaluar el mérito de las pruebas recaudadas y formular el pliego de cargos o decretar el archivo de la investigación.

ARTÍCULO 88. Cuando en el desarrollo de la etapa se recauden pruebas suficientes que permitan imputar el incumplimiento o la violación del ordenamiento legal a un investigado, el funcionario investigador procederá a formular un pliego de cargos que deberá contener una relación de los hechos y de las pruebas, la cita de las disposiciones legales infringidas y el término en el que deben ser rendidos los descargos. El pliego de cargos, contra el que no procede recurso alguno, se notificará personalmente en audiencia que presidirá el Subdirector de Inspección y Vigilancia, o quien haga sus veces.

La institución a través de su representante legal y los investigados tendrán derecho a conocer el expediente y sus pruebas; a rendir descargos dentro de los diez (10) días siguientes a su notificación; a que se decreten y practiquen las pruebas que soliciten y sean conducentes y pertinentes; y a ser representados por un apoderado.

Rendidos los descargos se decretará y practicará las pruebas solicitadas por la parte investigada y las que de oficio considere necesarias el funcionario investigador, en un término de cuatro (4) meses prorrogable por dos (2) meses más.

ARTÍCULO 89. Durante la audiencia de notificación del pliego, el investigado podrá allanarse a los cargos formulados y solicitar al Ministerio de Educación Nacional la suscripción de un acuerdo de compromiso, en el que se fijará el plazo, las medidas que adoptará con el fin de cesar los hechos que dieron lugar a la formulación del pliego de cargos o para reparar el daño, y las garantías que ofrece para asegurar el cumplimiento de lo pactado en el acuerdo de compromiso.

Si el Ministerio de Educación Nacional considera suficientes las garantías ofrecidas por el investigado, una vez sean constituidas a su satisfacción decretará la suspensión de la investigación por el plazo fijado. Si vencido el plazo persisten los hechos o las circunstancias que dieron lugar a la formulación de cargos o no se ha reparado el daño causado, el trámite de la investigación continuará su curso.

ARTÍCULO 90. Las actuaciones adelantadas en las investigaciones y la expedición de los actos administrativos propios de su trámite, se surtirán en la forma prevista en las disposiciones legales vigentes.

Para el trámite de notificación personal, comunicación y publicación de tales actuaciones y actos, cuando el investigado lo consienta podrá acudir a mensajes de datos, caso en el cual se entenderán surtidas al día siguiente de la fecha que aparezca en el reporte de envío. La respectiva constancia se anexará al expediente.

ARTÍCULO 91. Los impedimentos que declare el Ministro de Educación Nacional deberá ponerlos en conocimiento del Presidente de la República, quien designará un Ministro ad hoc.

Las recusaciones contra el Ministro de Educación Nacional serán decididas por el Presidente de la República; las del funcionario investigador por el Ministro de Educación Nacional; y las que se formulen a pares académicos o expertos que apoyen la práctica de pruebas serán decididas por el funcionario investigador.

ARTÍCULO 92. Se considerarán viciadas de nulidad las actuaciones que se adelanten en el marco de la investigación y desconozcan los derechos al debido proceso y defensa del investigado.

Las nulidades deberán alegarse antes de que se adopte la decisión que ponga fin a la investigación so pena de entenderse saneadas. En el escrito, el investigado deberá indicar en forma concreta la nulidad que alega y los fundamentos de hecho y de derecho que la sustentan. La solicitud será resuelta por el funcionario investigador dentro de los cinco (5) días siguientes a su recibo, por acto administrativo contra el que no procede recurso alguno.

El funcionario investigador podrá declarar de oficio las nulidades que advierta en cualquier estado de la investigación.

En caso de declararse una nulidad, la investigación se reiniciará a partir de la actuación viciada.

Las pruebas practicadas conservarán su validez y tendrán eficacia respecto de quienes ejercieron el derecho de contradicción.

ARTÍCULO 93. Concluida la investigación y en un término máximo de un (1) mes, el funcionario rendirá informe detallado al Ministro de Educación Nacional recomendando la imposición de las sanciones o medidas correctivas que sean del caso, o el archivo definitivo del expediente. La decisión que ponga fin a la investigación deberá adoptarse dentro de los siete (7) meses siguientes a la presentación de descargos por el investigado. Contra esta decisión sólo procede el recurso de reposición.

ARTÍCULO 94. La acción administrativa caducará en el término de tres (3) años, contados a partir de la fecha en que el Ministerio de Educación Nacional tenga conocimiento de los presuntos incumplimientos o violaciones a las normas que rigen la prestación del servicio público de Educación Superior.

ARTÍCULO 95. Cuando el Ministerio de Educación Nacional tenga información de que alguna de las Instituciones de Educación Superior o sus directivos se aprestan a vulnerar, en forma inminente, alguno de los derechos o deberes contemplados en el ordenamiento jurídico que regula la prestación del servicio público de

Educación Superior, y que de ello pueda derivarse un perjuicio inminente e injusto contra alguna persona o contra el servicio mismo, podrá adoptar alguna de las medidas correctivas mientras se adelanta la respectiva investigación.

PARÁGRAFO. Las medidas correctivas serán susceptibles de recurso de reposición, que se concederá en el efecto devolutivo.

ARTÍCULO 96. Sólo aquellas instituciones debidamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional para prestar el servicio público de Educación Superior, podrán utilizar denominaciones como “Universidad”, “Institución Universitaria”, “Escuela Tecnológica”, “Escuela Profesional” y “Facultad”.

En los casos en que la denominación utilizada pueda inducir en error o constituir uso inapropiado, o cuando se ofrezca la prestación del servicio de Educación Superior sin autorización, el Ministerio de Educación Nacional impondrá multas sucesivas a los responsables hasta por el equivalente a quinientos (500) salarios mínimos legales mensuales y por el tiempo en el que se extienda la infracción, además de las otras sanciones que resulten aplicables de acuerdo con lo establecido en esta ley.

ARTÍCULO 97. Las Instituciones de Educación Superior perderán la autorización para prestar el servicio público de la Educación Superior en los siguientes casos:

a) Cuando transcurran tres años sin desarrollar ningún programa de Educación Superior registrado a su nombre.

b) Cuando ocurra alguno de los hechos previstos en la ley o en los estatutos para su disolución.

c) Cuando se imponga como sanción administrativa por el Ministerio de Educación Nacional.

PARÁGRAFO 1°: Las Instituciones de Educación Superior privadas perderán la autorización para la prestación del servicio público de la Educación Superior, además cuando se cancele su personería jurídica.

PARÁGRAFO 2°: Cuando una Institución de Educación Superior pierda su autorización para prestar el servicio, el Ministerio de Educación Nacional

coordinará con las directivas de la institución acciones que propendan porque sus estudiantes continúen los estudios.

CAPÍTULO III.

DERECHOS PECUNIARIOS

ARTÍCULO 98. Son derechos pecuniarios exigibles por las Instituciones de Educación Superior por razones académicas los siguientes:

a) Derechos de matrícula ordinaria y extraordinaria.

b) Derechos por actividades de educación informal.

c) Derechos de inscripción.

d) Derechos por realización de exámenes de habilitación y supletorios. e) Derechos de grado.

f) Derechos de expedición de certificados y constancias.

PARÁGRAFO 1. Los valores de los derechos pecuniarios previstos en los literales d), e) y f) no podrán superar los costos eficientes de los procesos respectivos.

PARÁGRAFO 2. Las Instituciones de Educación Superior públicas podrán además de los derechos previstos en este artículo, exigir los denominados derechos complementarios, que en ningún caso podrán exceder del 20% del valor de la matrícula.

ARTÍCULO 99. El valor de la matrícula, podrá ser cobrado al estudiante al inicio o durante el periodo académico, o diferir su pago parcial o totalmente, para cuando el estudiante se haya graduado, vinculado al mercado laboral y superado un nivel de ingreso, de acuerdo con la reglamentación que expida cada institución para tal finalidad.

El Gobierno Nacional reglamentará la implementación del pago diferido a través del mecanismo para la liquidación de aportes al Sistema de Seguridad Social Integral.

El Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) u otras entidades públicas o privadas que otorguen créditos educativos, podrán utilizar este sistema para el pago de los créditos.

ARTÍCULO 100. Las Instituciones de Educación Superior fijarán anualmente el valor de todos los derechos pecuniarios de que trata el artículo 98, que podrán incrementarse hasta por el índice de precios al consumidor del año inmediatamente anterior. Los valores y los costos de formación de los estudiantes deberán informarse al Ministerio de Educación Nacional de acuerdo con los plazos y procedimientos que éste determine.

Las instituciones podrán incrementar los valores de matrícula por encima del índice de precios al consumidor sólo para los estudiantes que estén por ingresar a sus programas académicos, siempre que presenten al Ministerio de Educación Nacional un informe financiero que precise las razones que dan lugar al incremento y que estén directamente relacionadas con la proyección de inversiones para el mejoramiento de la calidad del servicio que prestan.

El incumplimiento de lo dispuesto en el presente artículo dará lugar a las acciones administrativas y a la imposición de las sanciones previstas en esta ley.

TÍTULO VI.

RÉGIMEN FINANCIERO

ARTÍCULO 101. El gasto público en la educación hace parte del gasto público social de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 350 y 366 de la Constitución Política de Colombia.

ARTÍCULO 102. Los ingresos y el patrimonio de las Instituciones de Educación Superior públicas, estarán constituidos por:

- a) Las partidas que le sean asignadas dentro del presupuesto nacional, departamental, distrital o municipal.
- b) Los bienes muebles e inmuebles que actualmente posean y los que adquieran posteriormente a cualquier título, así como sus frutos y rendimientos.
- c) Las rentas que reciban por concepto de matrículas, inscripciones y demás derechos pecuniarios y los ingresos que perciba por concepto de venta de bienes y servicios, y los provenientes de las alianzas público privadas.
- d) Los bienes que como personas jurídicas adquieran a cualquier título.

ARTÍCULO 103. Los presupuestos para funcionamiento e inversión de las Instituciones de Educación Superior públicas, estarán constituidos por aportes del Presupuesto General de la Nación, por aportes de los entes territoriales y por recursos y rentas propias de cada institución.

Estas instituciones recibirán anualmente recursos del Presupuesto General de la Nación y de las entidades territoriales, que signifiquen un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos, vigentes a partir de 2011.

PARÁGRAFO. Las entidades territoriales que tengan deudas por concepto de aportes a las Universidades públicas, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 86 de la Ley 30 de 1992, deberán proceder a su presupuestación y pago. El valor de esta deuda resulta de la diferencia entre el valor presente de los aportes que la entidad territorial tendría que haber efectuado y mantenido anualmente en pesos constantes desde 1993 y los aportes efectivamente realizados.

Las entidades territoriales contarán con seis (6) meses a partir de la entrada en vigencia de esta ley para la suscripción de los acuerdos de pago a que haya lugar.

Vencido este término sin que se haya suscrito el acuerdo de pago, cada Universidad procederá a realizar la liquidación de tal deuda. Dicha liquidación constituirá título ejecutivo.

ARTÍCULO 104. El Gobierno Nacional y las entidades territoriales podrán realizar aportes adicionales a las Instituciones de Educación Superior públicas destinados a financiar proyectos de inversión que estén dirigidos al mejoramiento de la calidad de la prestación del servicio. Dichos aportes no tendrán carácter recurrente y por tanto no modificarán la base de que trata el artículo anterior.

ARTÍCULO 105. La Nación incrementará sus aportes para las Instituciones de Educación Superior públicas que reciban recursos de la Nación, en un porcentaje que dependerá del crecimiento real del Producto Interno Bruto (PIB), así: si el crecimiento real del PIB es mayor al 0% y menor del 5%, el incremento será del 30% de dicho crecimiento; si el crecimiento real del PIB es igual o mayor al 5% y menor que el 7.5%, el incremento será del 40% de dicho crecimiento; si el crecimiento real del PIB es igual o mayor al 7.5%, el incremento será del 50% de dicho crecimiento. Estos incrementos se realizarán a partir de la vigencia de la presente Ley.

Los recursos a que hace referencia este artículo serán distribuidos por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, de acuerdo con el mecanismo

establecido por el Ministerio de Educación Nacional y el Sistema de Universidades Públicas, en razón del mejoramiento de la calidad de las instituciones que lo integran.

ARTÍCULO 106. A partir del año 2012 y hasta el 2014 la Nación asignará recursos adicionales al Ministerio de Educación Nacional para que sean distribuidos entre las Instituciones de Educación Superior públicas, según el grado de complejidad de las instituciones. Estos recursos estarán destinados a financiar:

- a) La generación de nuevos cupos teniendo en cuenta el área del conocimiento, y el nivel y la metodología del programa respectivo, así como los programas de regionalización y presencia en zonas de frontera.
- b) El reconocimiento de la productividad académica de los docentes.
- c) La formación del recurso docente.
- d) La promoción de la investigación y la innovación.

En el año 2012 la asignación adicional a que hace referencia este artículo será equivalente a un punto real respecto a los aportes de la Nación a las Instituciones de Educación Superior estatales en el año 2011; en el año 2013, dicha asignación será equivalente a dos puntos reales respecto al año anterior y desde el año 2014 y hasta el año 2019, será de tres puntos reales respecto al año inmediatamente anterior.

Los recursos a los que se refiere el literal d) serán distribuidos mediante convocatorias dirigidas a fortalecer los planes y programas de investigación y de innovación de las Universidades estatales y serán tenidos en cuenta para el cálculo del valor de la asignación adicional en el año siguiente a ser distribuido por el Ministerio de Educación Nacional, pero no incrementarán la base presupuestal de las Universidades a que se refiere el artículo 103 de la presente Ley.

ARTÍCULO 107. A partir del año 2015 y hasta el año 2019 se mantendrá una asignación adicional al

Ministerio de Educación Nacional de tres (3) puntos reales respecto a los aportes de la nación a las Instituciones de Educación Superior públicas del año inmediatamente anterior, los cuales serán distribuidos entre las Instituciones de Educación Superior, teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante los tres años inmediatamente anteriores en cuanto a formación de estudiantes, acreditación de alta calidad, producción académica, investigativa y de innovación, la ampliación y mantenimiento de cupos teniendo en cuenta el área del conocimiento, el nivel, la metodología y la ubicación geográfica del programa respectivo; la formación del recurso docente; y los avances en la gestión institucional.

Estos recursos serán transferidos a las Instituciones de Educación Superior previa suscripción de un convenio plurianual de desempeño, en el cual el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional, concertará con cada institución una serie de objetivos y compromisos cuantificables, que permitan el fortalecimiento de cada institución y la consecución de los objetivos nacionales en cuanto a calidad y acceso en educación superior.

PARÁGRAFO: En el año 2019, antes de la aprobación del Presupuesto General de la Nación para la siguiente vigencia, el Gobierno Nacional establecerá el valor de los recursos adicionales que transferirá a las Instituciones de Educación Superior en las siguientes vigencias y los mecanismos de distribución.

ARTÍCULO 108. El Gobierno Nacional podrá destinar recursos con criterios objetivos de elegibilidad a las Instituciones de Educación Superior privadas sin ánimo de lucro, orientados al mejoramiento del servicio, a través de fondos competitivos o convenios de desempeño.

Con el fin de incentivar la excelencia, el Gobierno Nacional podrá destinar recursos a las Instituciones de Educación Superior que cuenten con la acreditación de alta calidad en los términos que defina el Ministerio de Educación Nacional.

ARTÍCULO 109. Las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas podrán acogerse al Régimen de Insolvencia Empresarial en los términos de la ley 1116 de 2006.

ARTÍCULO 110. La concurrencia de la Nación, de las entidades territoriales y de las Instituciones de Educación Superior de orden territorial en el pasivo pensional de estas Instituciones de Educación Superior, se regirá de acuerdo con lo previsto en el artículo 131 de la Ley 100 de 1993 y la demás normatividad vigente.

La concurrencia de la Nación en el pasivo pensional de las Instituciones de Educación Superior que a la entrada en vigencia de la presente ley son Universidades oficiales del orden nacional se regirá de acuerdo con lo previsto en la Ley 1371 de 2009.

ARTÍCULO 111. Se autoriza al Gobierno Nacional para crear una sociedad de economía mixta vinculada al Ministerio de Educación Nacional, que operará bajo la razón social de Sociedad de Fomento a la Inversión Privada en Educación Superior (FOMINVEST) con domicilio en Bogotá, constituida como sociedad anónima y cuyo principal objetivo será actuar como instancia estructuradora de proyectos para vincular capital privado a la prestación del servicio público de educación superior. Su gobierno corporativo estará integrado por: la asamblea general de accionistas, que será su máximo órgano de gobierno; la junta directiva, en la que tendrán asiento cinco miembros principales con sus respectivos suplentes, designados por la asamblea; y el gerente general, nombrado por la junta directiva, quien será el representante legal. El capital social estará conformado por los aportes de sus socios.

ARTÍCULO 112. El Fondo Nacional de Garantías, FNG, garantizará los créditos otorgados a Instituciones de Educación Superior públicas y privadas, cuyo destino sea el financiamiento de proyectos de las mismas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de calidad educativa.

ARTÍCULO 113. Las Instituciones de Educación Superior, los establecimientos educativos de básica secundaria y media y las instituciones de formación para el trabajo, no son responsables del IVA. Adicionalmente, las Instituciones de Educación Superior públicas tendrán derecho a la devolución del IVA que paguen por los bienes, insumos y servicios que adquieran, mediante liquidaciones periódicas que se realicen en los términos que señale el reglamento.

ARTÍCULO 114. La Financiera de Desarrollo Territorial S. A. (FINDETER), a través de la Banca Comercial, establecerá líneas de crédito especiales para las Instituciones de Educación Superior, con destino a inversión en infraestructura física y tecnológica.

PARÁGRAFO. La Financiera de Desarrollo Territorial S.A. (FINDETER), implementará una línea de redescuento con tasa compensada con recursos apropiados anualmente en el Presupuesto General de la Nación para el financiamiento de proyectos de las Instituciones de Educación Superior públicas o privadas sin ánimo de lucro que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de calidad educativa.

ARTÍCULO 115. El Gobierno Nacional incluirá anualmente en el Presupuesto General de la Nación un aporte al Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) con destino a mantener los subsidios de matrícula que éste otorgue a estudiantes de bajos recursos de acuerdo con el instrumento de focalización que defina el Gobierno Nacional.

ARTÍCULO 116. Se crea el Fondo para la Permanencia Estudiantil en la Educación Superior, sin personería

jurídica, administrado por el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). Los recursos de este Fondo se asignarán mediante créditos o subsidios y serán destinados al cubrimiento parcial de los gastos de manutención de los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas del país, de acuerdo con el instrumento de focalización que defina el Gobierno Nacional, priorizando a las poblaciones vulnerables.

Los recursos del Fondo estarán constituidos por:

- a) Aportes del Presupuesto General de la Nación.
- b) Aportes de las entidades territoriales, departamentos, municipios, distritos y otras entidades de derecho público.
- c) Aportes y donaciones de particulares, organizaciones no gubernamentales, entidades de derecho público internacional y gobiernos extranjeros.

ARTÍCULO 117. Con el fin de facilitar el ingreso y permanencia en las Instituciones de Educación Superior a las personas de escasos ingresos económicos, la Nación, las entidades territoriales y las propias Instituciones de Educación Superior, establecerán una política general de ayudas y créditos para los mencionados estudiantes. Su ejecución le corresponderá al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), y a los Fondos Educativos Departamentales y Municipales que para tales fines se creen. Estas entidades determinarán las modalidades o parámetros para el pago que por concepto de derechos pecuniarios hagan efectivas las Instituciones de Educación Superior.

ARTÍCULO 118. El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), a través de un fondo creado con recursos del Presupuesto Nacional, podrá ser garante de los préstamos otorgados por el sector financiero a los estudiantes de Educación Superior de escasos recursos económicos.

PARÁGRAFO. El Gobierno Nacional reglamentará esta materia y establecerá las comisiones que pueda cobrar el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) por este concepto.

ARTÍCULO 119. Los recursos de la Nación destinados a becas o a créditos educativos serán girados al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y a él corresponde su administración. Los recursos de la Nación destinados a becas o a créditos educativos de Educación Superior para la financiación de maestrías, o doctorados podrán ser girados también al Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Fondo Francisco José de Caldas.

En este evento la ejecución de los recursos podrá ser apoyada con la participación de terceros y el Gobierno Nacional reglamentará los criterios de asignación.

PARÁGRAFO 1°. Los recursos que por cualquier concepto reciban las distintas entidades del Estado para ser utilizados como becas, subsidios o créditos educativos, deberán ser trasladados al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).

PARÁGRAFO 2°. Los departamentos y municipios podrán crear o constituir con sus recursos propios, fondos en administración destinados a créditos educativos para Educación Superior, y definir los criterios para su asignación y priorización. La administración de dichos fondos estará a cargo del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior ICETEX.

PARÁGRAFO 3°. El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), y los Fondos Educativos en el respectivo nivel territorial adjudicarán los créditos y becas teniendo en cuenta entre otros los siguientes parámetros:

- a) Excelencia académica.
- b) Nivel académico debidamente certificado por la institución educativa respectiva.
- c) Escasez de recursos económicos del estudiante debidamente comprobados.

PARÁGRAFO 4°. Las Asambleas y los Concejos en el momento de creación del Fondo Educativo darán estricto cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 7° de la Ley 819 de 2003.

ARTÍCULO 120. Para los estudiantes de programas de pregrado y que a su vez sean beneficiarios de crédito estudiantil a través del Instituto Colombiano de

Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), no habrá causación de intereses reales a capital mientras ostenten su calidad de estudiante.

PARÁGRAFO: Como estímulo a la excelencia académica, los estudiantes beneficiarios de crédito educativo a través del Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) que obtengan resultados sobresalientes en las pruebas SABER – PRO y hagan parte de la población vulnerable definida como instrumento de focalización, serán beneficiarios de la condonación parcial o total del crédito educativo de acuerdo con la reglamentación y disponibilidad presupuestal que para tal fin prevea el Gobierno Nacional.

ARTÍCULO 121. El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), será la entidad encargada de seleccionar los beneficiarios de las becas de cooperación internacional, becas de intercambio y las demás becas internacionales que se ofrezcan a los colombianos a

través de las distintas entidades públicas del orden oficial. Se exceptúan del anterior régimen, las becas que las instituciones de Educación Superior obtengan en forma directa. Los representantes de las entidades que reciban las ofertas de becas internacionales estarán obligados a hacerlas llegar al ICETEX.

El desconocimiento de esta norma será causal de destitución del funcionario.

ARTÍCULO 122. Los contribuyentes que donen al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) los bonos de financiamiento especial y los de desarrollo social y seguridad interna emitidos en 1992, podrán deducir el valor nominal de los mismos, de la renta gravable del año en que los donen.

El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), destinará el monto de estos recursos exclusivamente para créditos educativos de Educación Superior.

TÍTULO VII.

ARTICULACIÓN CON ENTIDADES DEL SECTOR EDUCATIVO Y CON ENTIDADES RELACIONADAS DEL ORDEN NACIONAL

ARTÍCULO 123. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), es la entidad especializada en desarrollar procesos de evaluación de la educación en todos sus niveles, y apoyar al Ministerio de Educación Nacional en

la realización de los Exámenes de Estado y adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, para ofrecer información pertinente y oportuna para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

El ICFES, es una empresa estatal de carácter social del sector Educación Nacional, entidad pública descentralizada del orden nacional, de naturaleza especial, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio, vinculada al Ministerio de Educación Nacional. El régimen de organización y funcionamiento del ICFES, será el establecido en la Ley 1324 de 2009.

ARTÍCULO 124. El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), es un aliado estratégico del sector de educación superior para el fortalecimiento de la capacidad científica, tecnológica, de innovación, de competitividad y de emprendimiento del sector y para la formación de investigadores en Colombia y hace parte de los organismos consultivos del Ministerio de Educación Nacional, de conformidad con la ley.

ARTÍCULO 125. El Ministerio de Educación Nacional y las Instituciones de Educación Superior hacen parte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) y propenderán por fortalecer una cultura basada en la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento y la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación y el aprendizaje permanentes, para incrementar la capacidad, la productividad y la competitividad que requiere el aparato productivo nacional, en un marco de cooperación institucional, nacional e internacional.

ARTÍCULO 126. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), establecimiento público del orden nacional encargado de ejecutar e invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, mediante la oferta y desarrollo de formación laboral, técnica profesional y tecnológica integral para la incorporación de las personas en actividades productivas que contribuyan al crecimiento social, económico y tecnológico del país.

Contribuye a la oferta del servicio educativo de la educación superior en los niveles técnico profesional y tecnológico, la educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, y es aliado estratégico del Ministerio de Educación Nacional para la generación de posibilidades formativas pertinentes del recurso humano que demanda el mercado laboral.

ARTÍCULO 127. El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), entidad financiera de naturaleza especial, con personería

jurídica, autonomía administrativa, tiene por objeto el fomento social de la educación superior, priorizando la población de bajos recursos económicos y aquella con mérito académico en todos los estratos a través de mecanismos financieros que hagan posible el acceso y la permanencia de las personas a la educación superior, la canalización y administración de recursos, becas y otros apoyos de carácter nacional e internacional, con recursos propios o de terceros.

El ICETEX por la Ley 1002 de 2005 y conforme a ella cumplirá su objeto con criterios de cobertura, calidad y pertinencia educativa, en condiciones de equidad territorial. Igualmente otorgará subsidios para el acceso y permanencia en la Educación Superior de los estudiantes de estratos 1, 2 y 3.

ARTÍCULO 128. La articulación entre los niveles de formación que conforman el sistema educativo tiene por objeto mejorar la calificación del capital humano y brindarle al individuo opciones de movilidad y proveerle de las competencias necesarias para insertarse competitivamente en ámbitos socio-ocupacionales.

ARTÍCULO 129. Suprimanse los Comités Regionales de Educación Superior (CRES) creados por el artículo 133 de la Ley 30 de 1992 y en su lugar se crean los Comités Departamentales de Educación Superior, los cuales tendrán las siguientes funciones:

- a) Coordinar los esfuerzos regionales para el desarrollo de la Educación Superior departamental.
- b) Fomentar la movilidad académica de docentes, investigadores y estudiantes.
- c) Fomentar el uso compartido de recursos institucionales.

d) Actuar como cuerpo asesor del Ministerio de Educación Nacional en materia de políticas de descentralización y de Educación Superior para el respectivo departamento y la región.

ARTÍCULO 130. Estos comités estarán integrados por los rectores de las Instituciones de Educación Superior con domicilio principal en el departamento, los cuales tendrán voz y voto, y por los representantes de las instituciones que tienen sedes o regionales en el mismo, con voz pero sin voto. La secretaría técnica corresponderá al Secretario de Educación del Departamento, quien sólo tendrá voz.

Cada Comité Departamental se dará su propio reglamento y forma de funcionamiento.

PARÁGRAFO: La delegación de las funciones de la Secretaría Técnica de los Comités Departamentales de Educación Superior (CRES) en los Secretarios de Educación de los departamentos en los que dichos comités tengan asiento, y la fijación de derechos y obligaciones de delegante y delegado se determinarán en los convenios que celebrará el Ministerio de Educación Nacional con las entidades territoriales, de acuerdo con lo previsto en el artículo 14 de la Ley 489 de 1998.

ARTÍCULO 131. El Ministerio de Educación Nacional coordinará el desarrollo e implementación de la política de Educación Superior en el nivel departamental y regional a través de los Comités Departamentales de Educación Superior.

ARTÍCULO 132. El Gobierno Nacional desarrollará un Marco Nacional de Cualificaciones que promueva el tránsito efectivo en el sistema educativo y el reconocimiento de saberes. Dicha articulación hará posible el reconocimiento de cualificaciones con equivalencias nacionales e internacionales, estimulará el aprendizaje a lo largo de vida y abrirá las oportunidades para que las competencias sean reconocidas nacional e internacionalmente.

TÍTULO VIII.

ÓRGANOS ASESORES

ARTÍCULO 133. Son órganos asesores del Ministerio de Educación Nacional en materia de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU; el Consejo Nacional de Acreditación, CNA; y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES.

ARTÍCULO 134. Son funciones del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU:

- a) Proponer políticas y planes para la marcha de la Educación Superior.
- b) Recomendar normas y procedimientos de carácter general.
- c) Proponer mecanismos para evaluar la calidad de las Instituciones de Educación Superior.
- d) Proponer mecanismos para evaluar la calidad de los programas de Educación Superior.
- e) Designar a los miembros del Consejo Nacional de Acreditación.
- f) Asesorar al Ministerio de Educación Nacional y al ICFES sobre los Exámenes de Estado.
- g) Darse su propio reglamento.
- h) Las demás que le señale la ley y las que le asigne el Ministerio de Educación Nacional.
- i) Apoyar al ICFES y al Ministerio de Educación Nacional en la determinación de lo que se evaluará en los Exámenes de Estado.

ARTÍCULO 135. El Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, estará integrado así:

- a) Ministro de Educación Nacional.
- b) Departamento Nacional de Planeación.
- c) Rector de la Universidad Nacional de Colombia.
- d) Rector de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- e) El Presidente del Sistema de Universidades Públicas, SUP.
- f) El Director del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias).
- g) El Director del Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación de la Educación, ICFES.
- h) El Director del Servicio Nacional de Aprendizaje.
- i) Un representante de los investigadores, elegido entre los directores de grupos de investigación pertenecientes a los dos más altos niveles de la clasificación de grupos establecida por Colciencias.
- j) Un representante de los profesores de Instituciones de Educación Superior.
- k) Un representante de los estudiantes que haya cursado al menos las dos terceras partes del programa de grado o que esté cursando posgrado.
- l) Dos presidentes de Comités Departamentales de Educación Superior, elegidos por voto directo entre la totalidad de los presidentes de Comités: dos de instituciones privadas y uno de instituciones públicas.
- m) Dos rectores de Instituciones de Educación Superior acreditadas ante el Consejo Nacional de Acreditación, CNA.
- n) Dos representantes del sector productivo.

PARÁGRAFO. Los representantes establecidos en los literales i) a n) tendrán un período de dos años. El

Gobierno Nacional establecerá la reglamentación que asegure la participación de cada uno de los estamentos representados.

ARTÍCULO 136. El Consejo Nacional de Acreditación estará integrado entre otros, por miembros de las comunidades académicas y científicas, designados por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU. El Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, definirá su reglamento, funciones e integración.

ARTÍCULO 137. La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Conaces, está integrada por: el Ministro de Educación Nacional o el Viceministro de Educación Superior, el Director del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS) o su designado, el Director del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) o su designado, y un representante del sector productivo, sin perjuicio de convocar a los órganos evaluadores, a los representantes de los organismos asesores del Gobierno Nacional en materia de Educación Superior, y de la academia, de conformidad con la reglamentación vigente.

TÍTULO IX. RÉGIMEN ESTUDIANTIL

ARTÍCULO 138. Es estudiante de una Institución de Educación Superior la persona que posee matrícula vigente para un programa académico.

ARTÍCULO 139. Las Instituciones de Educación Superior tendrán la obligación de proporcionar a los estudiantes servicios adecuados y actualizados de bibliotecas, hemeroteca, bases de datos, equipos y aplicativos informáticos, sistemas de interconectividad, laboratorios físicos, escenarios de simulación virtual, y de experimentación y práctica, acordes con las actividades de formación y los programas académicos que desarrollen.

ARTÍCULO 140. Las Instituciones de Educación Superior brindarán información sobre el régimen de derechos y deberes que rige la prestación del servicio público de Educación Superior y establecerán canales de expresión a través de los cuales los usuarios puedan manifestar sus opiniones e inquietudes, sugerencias e iniciativas.

ARTÍCULO 141. Las Instituciones de Educación Superior deberán tener un reglamento estudiantil que regule al menos los siguientes aspectos: Requisitos de inscripción, admisión y matrícula, derechos y deberes, distinciones e incentivos, régimen disciplinario y de participación en los órganos de gobierno, y demás aspectos académicos.

TÍTULO X.

POLÍTICAS DE BIENESTAR

ARTÍCULO 142. Las Instituciones de Educación Superior deben adelantar y ejecutar programas de bienestar en los que participe la comunidad educativa, procurando espacios que propicien el aprovechamiento del tiempo libre, que atiendan las áreas de la salud, cultura, desarrollo humano y deporte, que promuevan la formación integral del estudiante y su capacidad de asociar sus programas de formación con su proyecto de vida, estrategias solidarias y en consecuencia que promuevan el desarrollo físico, psico afectivo, intelectual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo.

El Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, determinará los lineamientos de bienestar universitario.

ARTÍCULO 143. Dentro de la política de bienestar se debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla, para lo cual se debe tener en cuenta los datos registrados en los Sistemas de Información del Ministerio de Educación Nacional y los referentes de la política nacional.

ARTÍCULO 144. Las instituciones incorporarán como parte de la política de bienestar estrategias direccionadas a apoyar a jóvenes con dificultades económicas o que enfrenten otro tipo de inequidades que influyen de manera directa en el acceso y permanencia en la Educación Superior.

ARTÍCULO 145. Cada institución de Educación Superior destinará por lo menos el dos por ciento (2%) de su presupuesto de funcionamiento para atender adecuadamente su propio bienestar universitario.

TÍTULO XI.

INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y DESARROLLO

ARTÍCULO 146. La investigación como fundamento de la docencia, medio de avance de la sociedad y soporte de la transferencia social del conocimiento, se constituye en función esencial de las Instituciones de Educación Superior.

ARTÍCULO 147. Las Instituciones de Educación Superior, deben asumir como uno de sus objetivos el desarrollo de investigación científica, técnica y artística, así como la formación de investigadores y abordarán tanto la investigación básica, como la investigación aplicada y la innovación.

ARTÍCULO 148. La actividad y dedicación investigadora y la contribución al desarrollo científico, tecnológico o artístico de los docentes e investigadores de las Instituciones de Educación Superior, será un criterio para determinar la calidad y eficiencia de las Instituciones de Educación Superior.

ARTÍCULO 149. Las Instituciones de Educación Superior, trabajarán en conjunto con el Gobierno Nacional para promover la movilidad de su personal docente, estudiantes e investigadores con el objetivo de mejorar

su formación y contribuir a la generación de conocimiento.

ARTÍCULO 150. Las Universidades desarrollarán una investigación de excelencia con el objetivo de contribuir al avance del conocimiento, la innovación y mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y la competitividad del país.

ARTÍCULO 151. El fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico corresponderá en el ámbito de las Instituciones de Educación

Superior, al trabajo articulado entre el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Ministerio de Educación Nacional acorde con lo consagrado en la legislación y en el marco del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Sistema Nacional de Competitividad, sin perjuicio del desarrollo de nuevos programas o iniciativas.

ARTÍCULO 152. Entre los objetivos del fomento a la investigación se encuentran la promoción de su calidad y competitividad internacional, el desarrollo de la investigación multidisciplinaria, la articulación entre los centros de investigación y las Instituciones de Educación Superior, el fomento a la movilidad de estudiantes docentes e investigadores, el intercambio técnico y científico, el fomento y consolidación de los centros y grupos de investigación y las diferentes redes conducentes al fortalecimiento del sistema educativo, el apoyo a las estrategias que financien el acceso de estudiantes e investigadores en la formación de alto nivel y la estimulación de la participación y desarrollo de las nuevas generaciones de investigadores, emprendedores, desarrolladores tecnológicos e innovadores.

ARTÍCULO 153. El Gobierno Nacional promoverá la articulación entre las instituciones de la educación superior y el sector productivo, como vía de transferencia de conocimiento y generación de procesos de innovación.

TÍTULO XII.

INTERNACIONALIZACIÓN

ARTÍCULO 154. La internacionalización en la educación superior se entiende como un proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional e intercultural en los objetivos, propósitos y funciones del sector. La cooperación internacional en materia de Educación Superior debe basarse en la reciprocidad, la solidaridad y el respeto mutuo.

ARTÍCULO 155. Las Instituciones de Educación Superior fortalecerán sus capacidades en materia de relaciones internacionales, con el fin de favorecer su integración y articulación con el mundo.

ARTÍCULO 156. El fomento a los procesos de internacionalización contemplará acciones orientadas a fortalecer las capacidades institucionales que permitan incrementar la movilidad académica y profesional, posicionar internacionalmente el sistema de calidad de la Educación Superior a través de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos, de la conformación de redes internacionales tanto bilaterales como multilaterales, la internacionalización del currículo y procesos de internacionalización solidaria.

ARTÍCULO 157. El Gobierno Nacional y las Instituciones de Educación Superior promoverán el desarrollo de la competencia en un segundo idioma.

ARTÍCULO 158. El Gobierno Nacional promoverá que el Sistema de Educación Superior se inserte en el contexto internacional a través de la participación activa en espacios de integración gubernamental, científicos y regionales.

TÍTULO XIII.

OTRAS DISPOSICIONES Y DISPOSICIONES TRANSITORIAS

ARTÍCULO 159. La Universidad Pedagógica Nacional será institución asesora del Ministerio de Educación Nacional en la definición de las políticas relativas a la formación y perfeccionamiento de docentes no universitarios.

ARTÍCULO 160. La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, será institución asesora del Ministerio de Educación Nacional en lo referente a la modalidad de educación virtual y a distancia.

ARTÍCULO 161. Las personas naturales y jurídicas que financien los estudios de sus trabajadores en Instituciones de Educación Superior, para efectos tributarios podrán deducir dicho monto de sus costos de operación.

ARTÍCULO 162. El Ministerio de Hacienda y Crédito Público, diseñará instrumentos dentro del estatuto tributario que permitan que un porcentaje de la renta gravable de las Instituciones de Educación Superior con ánimo de lucro se destine a fondos de becas y créditos administrados por el ICETEX y dirigidos a población vulnerable según reglamentación que expida el Gobierno Nacional.

ARTÍCULO 163. Las Instituciones de Educación Superior podrán celebrar convenios para prestación del servicio de la educación superior con las entidades territoriales.

Estos convenios tendrán vigilancia especial por las entidades competentes.

ARTÍCULO 164. Esta ley rige a partir de su promulgación y deroga las disposiciones que le sean contrarias, especialmente la Ley 30 de 1992.

Anexo 2- Retirada formal do Projeto de Lei 112 de 2011 que altera a legislação sobre a Educação Superior na Colômbia.

República de Colombia

Ministerio de Educación

Bogotá D.C.,

Doctores

JUAN MANUEL CORZO ROMAN

Presidente Senado de la República

SIMON GAVIRIA MUÑOZ

Presidente Cámara de Representantes

OLGA LUCIA SÚAREZ MIRA

Presidente Comisión Sexta Senado de la República

JOSÉ EDILBERTO CAICEDO

Presidente Comisión Sexta Cámara de Representantes

Ciudad

Asunto: Retiro Proyecto de Ley No. 112-C de 2011 Cámara

Respetados Señores Presidentes:

De conformidad con lo establecido en el artículo 155 de la Ley 5 de 1992, el cual dispone que un proyecto de ley podrá ser retirado por su autor, siempre que no se haya presentado ponencia para primer debate y sea de iniciativa congresional y que en los demás eventos se requerirá la aceptación de la Comisión o Cámara respectiva.

De conformidad con lo establecido en la mencionada disposición se retira el proyecto de Ley "por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior.

Cordial saludo,

MARÍA FERNANDA CAMPO SAAVEDRA
Ministra de Educación Nacional

Hajbleidy Saez
11/NOVIEMBRE/11
4.46 pm

ANEXO 3 - Termo de Co-orientação Internacional entre a Universidade Nacional da colômbia e a Universidade Federal da Paraíba - para

CONVENIO DE COTUTELA INTERNACIONAL DE TESIS
CONVÊNIO DE CO-ORIENTAÇÃO INTERNACIONAL DE TESE

Entre:

La Universidad de origen **Universidad Nacional de Colombia**, representada por su Presidente, el Profesor **Moisés Wasserman**, actuando en virtud de los poderes que le son conferidos; ubicada en la calle 45 No 26-85 Edificio Uriel Gutierrez 5° piso. Oficina 514. Bogotá, Colombia, que será llamada "UN"

Y,

la Universidad de acogida, la **Universidade Federal da Paraíba** representada por su Rector el Profesor **Rômulo Soares Polari**, actuando en virtud de los poderes que le son conferidos, ubicada en el campus universitário, cidade universitária, Predio da Reitoria, 3º Andar CEP 58 051 900, João Pessoa, Paraíba, Brasil designado abajo como "UFPB".

Que serán nombrados como "socios"

Se acuerda lo siguiente:

Preámbulo

Los socios nombrados convienen poner en marcha un acuerdo de cotutela internacional de tesis doctoral, cuya realización y sustentación se efectúan bajo la responsabilidad conjunta de las dos instituciones, según la siguiente reglamentación:

- La reglamentación vigente sobre la formación en doctorado de la **Universidade Federal da Paraíba**
- y la reglamentación propia del socio **Universidad Nacional de Colombia**:

- El acuerdo número 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario, por el cual se reglamentan los estudios de posgrado.
- El acuerdo número 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario, por el cual se reglamentan los trabajos finales, las tesis y el examen de calificación de los programas de posgrado.
- El acuerdo número 008 del Consejo Superior Universitario, por el cual se adopta el estatuto estudiantil en sus disposiciones académicas.
- La resolución de Rectoría número 1952 de 2008, por el cual se adopta el Manual de Contratación de la Universidad Nacional de Colombia.

Artículo 1. Objeto

El presente convenio tiene por objeto determinar las condiciones para el desarrollo de la cotutela internacional de tesis en beneficio de **Sandra Patricia REYES ORTIZ**, para la preparación de una tesis sobre el siguiente tema: **“Efecto de la impregnación con polímeros sobre las propiedades mecánicas de la Guadua Angustifolia Kunth”**

Artículo 2. Modalidades Administrativas

2.1 La señora Sandra Patricia REYES ORTIZ es poseedora del título de Química de la Universidad Nacional de Colombia y de magíster en docencia de la química de la Universidad Pedagógica Nacional; desde el año 2010 se encuentra adelantando estudios de doctorado en ingeniería – Ciencia y tecnología de los materiales – en la Universidad Nacional de Colombia.

2.2 La señora Sandra Patricia REYES ORTIZ ha cumplido con los requisitos de admisión del programa de doctorado en cada una de las instituciones, de acuerdo con las normativas vigentes en cada una.

2.3 La presente cotutela comienza en febrero de 2012 y se desarrollará sobre un periodo de dos años. Sin embargo, este plazo podrá prorrogarse excepcionalmente mediante una enmienda firmada por las partes.

2.4 La duración de los periodos de trabajo de Sandra Patricia REYES ORTIZ en cada una de las instituciones está prevista del siguiente modo:

Año académico 2011-2012 UN
Año académico 2012-2013 UFPB
Año académico 2013-2014 UN

2.5 Los Derechos de inscripción se pagarán así:

Año 2011: Ante la UN. La UFPB exonera por su parte a Sandra Patricia REYES ORTIZ del pago de dichos derechos.

Año 2012: Ante la UFPB. La UFPB exonera por su parte a Sandra Patricia REYES ORTIZ del pago de dichos derechos.

Año 2013: Ante la UN. La UFPB exonera por su parte a Sandra Patricia REYES ORTIZ del pago de dichos derechos.

Como estudiante de doctorado y becaria del programa nacional de formación de investigadores "GENERACIÓN DEL BICENTENARIO" doctorados nacionales de COLCIENCIAS, es esta institución quien hará los pagos correspondientes a la Universidad Nacional de Colombia.

2.6 Durante Su estancia en la UFPB, la protección social de la estudiante será cubierta por ella y por COLCIENCIAS, en un organismo de seguridad social garantizado de acuerdo con la reglamentación en vigor.

2.7 Durante su estadía en la UFPB, el doctorando debe cubrir su alojamiento por su propia cuenta.

2.8 Las dos instituciones acuerdan que el personal académico de cada universidad que participen en el desarrollo de este convenio de tesis en cotutela, será considerado como contratado exclusivamente por la universidad de origen.

2.9 En el caso en que se presente una discrepancia entre las partes, ésta deberá ser resuelta con base en un acuerdo entre ellas.

2.10 No existe régimen de solidaridad entre las partes que suscriben este convenio.

2.11 Las partes no podrán ceder parcial ni totalmente la ejecución del presente convenio a un tercero, salvo previa autorización expresa y escrita de las mismas.

Artículo 3. Modalidades Pedagógicas

3.1 Directores de tesis son:

- Por la UFPB, el Sr. **Normando Perazzo Barbosa**, Profesor titular del Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, quien dirige la tesis de la señora Sandra Patricia REYES ORTIZ en una proporción de 60%.

- Por la UN el Sr. **David Landinez Tellez**, profesor asociado al **Departamento de Física - Facultad de Ciencias**, quien dirige la tesis de la señora Sandra Patricia REYES ORTIZ en una proporción de 40%.

3.2 Obligaciones del doctorando

La señora Sandra Patricia REYES ORTIZ se compromete a respetar el reglamento de los estudios doctorales en vigor en los dos establecimientos vinculados por este convenio. En particular se ajustará a las normas previstas para la presentación, la descripción y la reproducción de las tesis.

3.3 Jurado y lugar de defensa de la tesis doctoral

- Se designará al jurado de defensa de tesis de común acuerdo por las dos universidades socias. Este estará compuesto equitativamente por miembros habilitados de los dos países. Los dos directores de tesis no podrán ser parte del jurado.
- El lugar de defensa de la tesis se determinará una vez se designen los jurados.

3.4 Idiomas

La tesis será escrita en portugués y un resumen será escrito en español. La defensa de la tesis deberá hacerse en portugués. En los tres meses siguientes a la sustentación el candidato deberá entregar a la UN, una copia de la tesis en español.

3.5 Títulos

Según conformidad del jurado y teniendo en cuenta el expediente de defensa de tesis (memoria, informes, deliberación del jurado e informe de defensa de tesis), el rector de la UFPB entregará a Sandra Patricia REYES ORTIZ el título nacional de Doctora en Ciencias e Ingeniería de Materiales.

Así mismo, la UN entregará a Sandra Patricia REYES ORTIZ, e título de doctora en ciencia y tecnología de los materiales, teniendo en cuenta el expediente de defensa de tesis (memoria, informes, deliberación del jurado e informe de defensa de tesis), según las modalidades reglamentarias aplicables.

3.6 Depósito, descripción personal y reproducción de la tesis

El candidato, los directores de tesis y las universidades previamente mencionadas, se comprometen a cumplir la normativa en vigor en cada uno de los países para el depósito y la reproducción de la tesis.

3.7 Modificaciones

Toda modificación en el presente convenio será objeto de una enmienda firmada por los representantes de ambas partes.

El presente se firma en cuatro ejemplares originales, en portugués y español.

<p>Por la UFPB</p> <p>El director de tesis</p> <p><i>Normando Perazzo Barbosa</i></p> <p>Profesor, Normando PERAZZO BARBOSA</p> <p>El coordinador de la escuela doctoral</p> <p><i>Rômulo Heringer</i></p> <p>Profesor, Rômulo HERINGER</p> <p>El rector de la UFPB</p> <p><i>Rômulo Soares Polari</i></p> <p>Rômulo SOARES POLARI Reitor</p> <p>Firmado em João Pessoa, el _____</p>	<p>Por la UN</p> <p>El director de tesis</p> <p><i>David Arsenio Landinez Tellez</i></p> <p>Profesor, David Arsenio LANDINEZ TELLEZ</p> <p>El coordinador de la escuela doctoral</p> <p><i>José Manuel Arroyo</i></p> <p>Profesor, José Manuel ARROYO</p> <p>El rector de la UFPB</p> <p><i>Moisés Wasserman</i></p> <p>Moisés WASSERMAN</p> <p>Firmado em Bogotá, el _____</p>
<p>La candidata</p> <p>Sandra Patricia REYES ORTIZ</p> <p><i>Sandra Patricia Reyes Ortiz</i></p> <p>Firmado em Bogotá, el _____</p>	

Decarlinto
Servicio Notarial - 10º Oficio de Notas
Conte com a gente

Av: Cal. Edson Romalho, 1131 - Mangáira
João Pessoa - PB - CEP: 58038-102 - Fone: (83) 3218-8800
www.decarlinto.com.br
Título: Sérgio Albuquerque

Reconheço, por semelhança, a(s) firma(s) de: _____
NORMANDO PERAZZO BARBOSA
conforme autógrafo arquivado neste Ofício.
João Pessoa - PB, 23/02/2012. Em testemunho da verdade.
[118827-87095-111111]
Priscila Maria Reis de Lima - Escrevente

CARTÓRIO MONTEIRO DA FRANCA
Serviço Notarial - 5º Ofício

Av. Epitácio Pessoa, 416 - Torre - CEP: 58040-000 Telefax: (83) 3244-8000 - João Pessoa/PB

Reconheço, por semelhança, a(s) firma(s) de: _____
RÔMULO ADOLFO HERINGER FERREIRA
RÔMULO SOARES POLARI
conforme autógrafo arquivado neste Ofício.
João Pessoa - PB, 23/02/2012. Em testemunho da verdade.
[10319-133595-114529]
Luiz Carlos de Lima - Escrevente