

DIAGNÓSTICO DO ENSINO SUPERIOR NA IBERO-AMÉRICA 2019



INFORMES OEI



Este relatório foi elaborado por:

Jorge Sáinz González
Professor da Universidade Rey Juan Carlos e da Universidade de Bath

Rafael Barberá de la Torre
Professor da Universidade Rey Juan Carlos

© Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Área de Educação Superior, Ciência e ETP
Bravo Murillo, 38 -28015 Madrid, España www.oei.es

Foto da capa: propriedade da OEI.

Na fotografia da capa: [Cerimónia de apresentação do programa de Ensino Superior, 4 de dezembro de 2018.](#)



Este estudo foi elaborado com o objetivo de que lhe seja dada a maior divulgação possível e assim, contribuir para o conhecimento e intercâmbio de ideias. Portanto, autoriza-se sua reprodução desde que seja citada a fonte e não tenha fins lucrativos.

ÍNDICE

1	APRESENTAÇÃO	pág.3
	INTRODUÇÃO	pág.6
2	EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA IBERO-AMÉRICA	pág.11
	2.1 Os números das universidades ibero-americanas	pág.12
	2.2 Estudantes de ensino superior	pág.16
	2.3 Evolução dos graduados	pág.21
	2.4 Docentes e investigadores	pág.26
	2.5 A participação da mulher	pág.29
	2.6 Educação e rendimento	pág.32
	2.7 Gastos e fontes de financiamento	pág.36
3	QUALIDADE	pág.39
	3.1 Cómo articular um sistema de qualidade para a região	pág.43
	3.2 Uma proposta para a unificação da qualidade	pág.44
	3.3 Proposta de implementação	pág.51
4	BIBLIOGRAFÍA	pág.54

APRESENTAÇÃO

Mariano Jabonero

Secretário Geral da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

A Ibero-América já ultrapassou os 30 milhões de estudantes universitários. Cada vez mais jovens de meios sociais menos favorecidos têm acesso ao ensino superior. Esta é uma excelente notícia, especialmente para um organismo como a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI), que em 2019 completa 70 anos de trabalho em prol da educação, da ciência e da cultura na nossa região. Os esforços conjuntos com os governos nacionais nas últimas décadas estão a dar bons frutos: muitos países ibero-americanos que não podiam sonhar em ter acesso ao ensino superior, hoje têm filhos universitários. No entanto, o sucesso quase sempre vem acompanhado de responsabilidade, e no nosso caso não é menor, pois são muitas as legítimas aspirações que podem ser

frustradas caso estes universitários não cumpram as suas expectativas e as de suas famílias no final dos seus estudos: por exemplo, caso os empregos que consigam não correspondam à formação recebida. Por isso, a OEI, de acordo com o mandato recebido dos 23 ministros da educação ibero-americanos, decidiu dedicar uma atenção especial ao ensino superior em seu novo programa de trabalho.

Sabemos que, nos quase 15 anos decorridos desde a Declaração da XV Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo em Salamanca, quando foi lançada a proposta de “avançar na criação de um **Espaço Ibero-Americano do Conhecimento (EIC)**, que visa a

“Declaração da XV Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo em Salamanca, quando foi lançada a proposta de avançar na criação de um **Espaço Ibero-Americano do conhecimento**, que visa a necessária transformação do Ensino Superior, e que se articula em torno da pesquisa, do desenvolvimento e da inovação “

necessária transformação do Ensino Superior, e que se articula em torno da investigação, do desenvolvimento e da inovação”, criou expectativas que exigem uma ampla colaboração entre as instituições competentes, respostas, maior concretização e resultados.

Neste sentido, um âmbito de ação prioritário é o relativo à mobilidade, área na qual os dados estão muito aquém do esperado, sobretudo tendo em conta tudo o que nos une à comunidade ibero-americana, começando pelas línguas. Nos últimos cinco anos, o número de estudantes de ensino superior que foram estudar outro país aumentou de forma significativa no âmbito global: o total de estudantes de ensino superior que realizaram estudos no exterior passou de 2,05% para 2,30%. Embora essa percentagem possa parecer pouco significativo, em números absolutos trata-se de um aumento de 4 para 5 milhões, em apenas cinco anos. Na América Latina e no Caribe, no entanto, o crescimento foi muito menor: de 1,09% para 1,14% (em números absolutos, de 258 mil estudantes para 312 mil). É a segunda região do mundo onde a taxa de crescimento da mobilidade foi mais baixa¹.

Essa busca de respostas, citada acima, requer informações precisas e atualizadas sobre o ensino superior na região, e este relatório pretende colaborar, oferecendo uma visão clara sobre os sistemas universitários da região e fomentando o necessário debate que devemos realizar sobre como avançar nesse **EIC**, especialmente neste momento de plena revolução digital e futuros incertos.

Apesar do título, a nossa intenção não é simplesmente fazer um diagnóstico, por isso pedimos aos seus autores que também proponham medidas que, de acordo com os resultados deste diagnóstico, acreditem que poderiam contribuir para atingir o objetivo proposto. Aproveito estas linhas para agradecer não só seu trabalho, mas também a coragem de realizar uma proposta minuciosa, com previsões inclusivé para a sua implementação.

A OEI tem como princípio inexorável que qualquer política educativa só poderá ser bem-sucedida se estiver baseada em provas. Este relatório pretende ser um valioso passo nesta direção, um caminho que, em qualquer caso, não queremos percorrer sozinhos. Por isso, estamos mais que satisfeitos com a forma como fomos recebidos por todos aqueles que colaboraram para sua elaboração.

A 4 de dezembro de 2018, no Auditório da Universidade Complutense de Madrid, realizámos um evento para apresentar o nosso programa de ensino superior. Por que não podia ser de outro modo, tendo em vista o nosso interesse em construir o nosso projeto com base no diálogo e nas contribuições de todos os envolvidos da educação universitária, organizámos uma mesa redonda sobre uma dessas questões para as quais estamos tentando encontrar respostas: **“O ensino superior ibero-americano diante do desafio da 4ª revolução industrial”**.

1 Relatório de mobilidade do ensino superior na América Latina e no Caribe (IESALC-UNESCO)

Nessa mesma manhã, foi convocada uma reunião de trabalho na sede do Ministério da Ciência, Inovação e Universidades da Espanha, na qual, por primeira vez, se sentaram à mesa representantes governamentais, de universidades, estudantes, agências de qualidade e outros organismos, como o Banco Mundial ou a SEGIB. O propósito era convidá-los a participar na elaboração deste relatório e incentivá-los a colaborar nesta ambiciosa tarefa que temos pela frente, porque também é deles.

Em um curso de verão da Universidade Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), organizado pela OEI junto com o Ministério da Ciência, Inovação e Universidades de Espanha, apresentamos um primeiro esboço deste documento. A versão que estão hoje a ler integra as colaborações que relatores e participantes do curso apresentaram ao longo de dois intensos dias de debates e discussões entre responsáveis políticos, acadêmicos e gestores universitários, membros das agências de qualidade, especialistas e estudantes.

A trajetória à qual me referi anteriormente está apenas começando e esperamos que todas as pessoas e entidades interessadas no ensino superior ibero-americano se unam a nós. O relatório que apresentamos pretende promover a reflexão de todos aqueles que se interessem em lê-lo, mas também queremos, numa região tão diversa como a nossa, dar a todos a oportunidade de expressar suas opiniões e fazer-nos chegar as suas ideias. Este documento não é mais do que um instrumento para organizar propostas concretas que nos permitam avançar na construção do **EIC**: um verdadeiro espaço comum de educação que, como estabelece o ODS4 da Agenda 2030 das Nações Unidas, deve oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, como um processo de educação único e contínuo, imprescindível para gerar novos conhecimentos na nossa região, e assim, poder contribuir para a melhoria da sua produtividade e desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A Universidade de Salamanca, que comemorou recentemente o seu 800º aniversário, sendo a decana das universidades ibero-americanas, teve os seus primeiros estatutos em 1254. Neles, o rei castelhano Alfonso X afirmava que a Universidade era a união de pessoas, professores e estudantes, para partilhar saberes e conhecimentos entre eles. É surpreendente que depois de todo este tempo, nos continuemos a identificar com essa definição. No entanto, quase tudo mudou. A universidade deixou de ser um refúgio das elites para se transformar em motor de uma sociedade nova, mais aberta e inclusiva, que necessita estar em contínuo movimento e em contínua redefinição para enfrentar os desafios sociais que surgem a cada momento.

Também é curioso observar que oito séculos depois, um dos principais aspectos da caracterização do ensino superior seja precisamente a sua universalidade. Os nomes dos professores desse período medieval têm reminiscências que a todos nos fazem lembrar os fundamentos atuais de nossa civilização. Autores como Francisco de Vitoria, Tomás de Aquino ou Erasmo de Rotterdam ocupam um lugar de destaque nas paredes de muitas das universidades atuais e representam a mobilidade que naquela época tão longínqua já constituía um dos aspectos fundamentais da evolução do conhecimento.

A sociedade do século XXI continua ávida de conhecimento. Este saber, esta aquisição de competências e capacidades de trabalho ou de pensamento crítico deixaram de ser uma opção desejável para os nossos jovens, representam, na maioria das vezes, a única possibilidade que eles têm de ascensão social e aquisição de capacidades para o seu desenvolvimento profissional num mundo cada vez mais automatizado, em contínua transformação e onde a formação em áreas mais ou menos específicas deixou de ser fundamental, transformando-se na fonte de aquisição de competências que permitam não só adquirir conhecimentos, mas também modificá-los, adaptá-los, atualizá-los e colocá-los a serviço da sociedade.

Esta mudança é o resultado do esforço realizado pelas nossas sociedades durante décadas. A universidade representa a maior concentração de talento, tanto presente como futuro, existente em nossos países. Temos as gerações melhor formadas da nossa história graças ao investimento realizado por todos os cidadãos ibero-americanos, presentes e passados.

As nossas sociedades estão transformam-se cada vez mais depressa. Borges dizia que a sociedade tinha que ensinar sobre o passado, mas neste momento o passado está crescendo muito depressa. Por isso o objetivo tornou-se mais complexo. Cada vez há mais conhecimentos

acumulados, e estes evoluem a ritmos nunca antes vistos, transformando a formação num processo dinâmico no qual já não competimos contra nós mesmos ou contra um país, mas globalmente. A Ibero-América deve decidir agora o papel que quer desempenhar no futuro. É uma escolha simples: liderar ou ser um seguidor.

Temos o talento, temos as instituições, temos a vontade, o que necessitamos é preparar as mudanças que permitam que as nossas gerações jovens sejam responsáveis por este futuro. A educação deixou de ser um problema local e passou a ser uma realidade global. E para que seja bem-sucedida toda a sociedade tem de participar, não só a de um país, mas as de toda a nossa região.

Os Estados Unidos continuam sendo líderes mundiais no âmbito universitário. A Ásia está dedicando grandes esforços para competir em todos os campos, especialmente na criação de conhecimento, preparando o terreno para disputar a primazia tanto económica como social. A Europa, que até agora parecia isolar-se nas suas centenárias instituições, já advertiu que necessita mudar para romper a tendência que a estava a converter em pouco mais do que uma sombra do que foi e do que deixou de ser. A sua estratégia consiste em colocar em rede todo o conhecimento que as suas instituições sejam capazes de criar, para competir com asiáticos e norte-americanos.

A Ibero-América não pode ficar fora desta corrida. Há muita coisa em jogo na região. Em jogo está a diferença entre conseguir que as novas gerações liderem a mudança ou que sem alternativa, como aconteceu nos séculos anteriores, nos tornemos meros espectadores das aventuras de terceiros.

Há uma vantagem, o trabalho feito em muitos países individualmente permite partir de uma base sólida. Conforme mostra a primeira parte do relatório, temos um bom número de instituições que estão entre as melhores do mundo. Isto demonstra, sem dúvida, o esforço acumulado dos diferentes países da região em educação. Como confirma a análise descritiva das estatísticas do nosso estudo, os números são positivos no que diz respeito ao aumento da participação dos nossos jovens no ensino superior. Esta melhoria não foi gratuita. Para muitos países isso exigiu o, nem sempre fácil, desenvolvimento legislativo de novas estruturas, a atribuição de uma parte importante do investimento público à criação de instituições e à sua manutenção em momentos muito complicados para todos e, sobretudo, acreditar e confiar em nas nossas novas gerações.

Não podemos esquecer que a decisão de investir em universidades, em educação, é um compromisso da sociedade com o futuro. Quando há 70 anos foi fundada a **Organização de Estados Ibero-Americanos** (doravante, **OEI**), os seus criadores decidiram que essa responsabilidade deveria ser um compromisso de todos que orgulhosamente nos definimos

como ibero-americanos. Os progressos em todas as etapas da educação, alfabetização, desenvolvimento social, equidade e qualidade são tangíveis. De uma forma ou de outra, conseguimos partilhar determinados valores e a convicção de que o apoio da sociedade aos nossos jovens é a base de um futuro conjunto.

Uma sociedade altamente tecnológica exige cada vez maior esforço para o desenvolvimento do conhecimento. E, sobretudo, requer maior compromisso para que chegue a áreas da educação cada vez mais amplas e específicas. A OEI decidiu responder ao desafio que os nossos países enfrentam e continuar a trabalhar, como tem feito desde que foi criada no século passado, para conseguir um ensino superior melhor, que permita à nossa região competir e participar na criação do futuro. Porque só se fizer parte deste processo poderá participar como membro de pleno direito.

Não podemos pensar no ensino superior isolado do resto do sistema educativo, e este é um dos principais pontos fortes da OEI e do trabalho que vem desempenhando durante sete décadas em favor de todas as etapas da educação. As melhorias do sistema educativo devem ser mantidas para evitar disfunções entre as partes. Os exemplos bem sucedidos da Coreia e de Singapura, cujos bons resultados nas etapas educacionais prévias estão permitindo reforçar seu ensino superior, são a prova inequívoca de que a melhoria da qualidade em qualquer etapa da educação deve ser construída com base no que foi obtido nas anteriores.

Estamos num momento em que as melhorias observadas nas provas de avaliação externa (PISA, etc.) realizadas nos países da região devem permitir manter uma dinâmica de melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, fomentar a aquisição de mais capacidades por parte dos professores e estudantes, e promover a pesquisa nos países da região. Tudo isso administrado pelos governos dos países através de instituições com prestígio e experiência suficientes que façam com que as mudanças que ocorrerem sejam racionais e negociadas entre as partes.

A **Autonomia Universitária**, reconhecida constitucionalmente como um dos principais valores educacionais na maior parte dos países da região (Pavón y Ramírez, 2010), define os princípios e limites dessa colaboração: a aprendizagem de boas práticas já existentes; o respeito pelo ordenamento jurídico de cada um dos Estados; a colaboração entre instituições num contexto de igualdade e estabilidade; o diálogo contínuo que permita chegar a acordos de co-responsabilidade; a liderança dos projetos; e o respeito pelas competências de cada uma das partes. Isso torna ainda mais importante, a necessidade de um coordenador, com experiência e capacidade técnica, que seja capaz de orientar o processo e acompanhar todas estas instituições na sua trajetória rumo à melhoria da qualidade.

Com essa intenção apresentamos esta proposta, que é uma oferta de colaboração e

coordenação, não uma imposição. Para construir uma área de ensino superior onde todos nos sintamos confortáveis, é imprescindível assumir o compromisso de melhoria contínua dentro da necessária parceria entre os países.

A OEI possui comprovada experiência na coordenação de todos os âmbitos educacionais como também é conhecido seu compromisso com a educação, a ciência e a cultura como fatores de coesão social na região.

Por isso, ao longo do relatório serão apresentadas algumas propostas audaciosas em relação ao esforço que seria necessário dedicar tanto pela OEI como pelas partes envolvidas. Mas esta é a única opção possível, na nossa modesta opinião, para atingir os objetivos citados acima. Sobretudo, tendo em conta os escassos progressos obtidos nos últimos quinze anos desde que os Chefes de Estado e de Governo da comunidade ibero-americana decidiram criar um **Espaço Ibero-Americano do Conhecimento** durante a Cimeira de Salamanca em 2005. Esta proposta, em resposta à solicitação expressa da OEI, foi elaborada com base nas melhores práticas nacionais e sub-regionais que vêm sendo desenvolvidas na Ibero-América nesses 15 anos a favor de uma maior integração dos sistemas universitários e da mobilidade dos seus atores.

A longo prazo, o objetivo do processo de integração proposto, consiste em garantir seu sucesso, que seja facilmente adaptável às características dos diferentes países da região e aos marcos de convivência universitária já existentes. Em qualquer caso, trata-se de um processo voluntário, aberto a instituições e responsáveis universitários dispostos a fazer com que nossos sistemas universitários sejam mais comparáveis e compatíveis entre si.

É importante que isto seja assim por duas razões. Em primeiro lugar, para facilitar a integração com o menor custo político para os gestores. Em segundo lugar, para que o esforço a ser realizado tenha economias de escala que permitam que o trabalho nos países com marcos já instaurados beneficie todo o sistema. Por isso, o que se propõe não é a substituição e a primazia de um sistema sobre o outro, mas a colaboração entre todos eles para criar âmbitos de entendimento variáveis em função das necessidades e dos compromissos que estiverem dispostos a assumir tanto os países, como as universidades, ou as instituições de coordenação regional.

Propomos dar o primeiro passo. Não é, sem dúvida, um relatório fechado, mas sim um documento de trabalho que deve servir para que, com a colaboração de países, universidades, estudantes, professores e outras partes interessadas, possa ser desenvolvido um marco consistente, que permita a sua implantação da forma mais rápida e eficiente possível. Qualquer mudança na universidade necessita, para um funcionamento ótimo, da participação de todos os afetados pela mesma. Não reconhecê-lo seria cometer um erro que foi comum em todos os projetos que

fracassaram no ensino superior. A Ibero-América não se pode dar ao luxo de errar. Todos nós temos muito em jogo neste momento e só esta vitória nos permitirá crescer de forma conjunta.

O resto do relatório está dividido em primeiro lugar, num enquadramento genérico inicial sobre o motivo de fazer esta proposta. Neste capítulo compilamos os principais dados referentes a nossa região e explicamos porque é necessária essa coordenação, e depois detalhamos o contexto proposto de garantia da qualidade na Ibero-América, pormenorizando posteriormente as restituições necessárias para o desenvolver e os aspectos de colaboração pertinentes.

EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA IBERO-AMÉRICA

Em 2018, as universidades ibero-americanas completaram 800 anos de existência com a comemoração do nascimento da Universidade de Salamanca. No continente americano não surgiu nenhuma universidade comparável até 1551 quando foi criada a Universidade Nacional Mayor de San Marcos de Lima, então chamada Estudio General e Real Universidade de la Ciudad de los Reyes, e que eram tratadas, no que diz respeito a privilégios e liberdade, como a sua irmã mais velha, a Universidade de Salamanca.

A partir desse momento histórico aconteceram muitas coisas em relação à situação e evolução das universidades e da educação, que devemos conhecer para poder fazer uma avaliação correta. Neste capítulo apresentaremos como está e como evoluiu o ensino superior na Ibero-América nos últimos anos. Nesse sentido, serão levantadas questões referentes aos seguintes aspectos:

- Os estudantes e graduados do ensino superior.
- Docentes e investigadores.
- O papel da mulher.
- A relação entre educação e riqueza.
- Gastos com o ensino superior.

Os números das universidades Ibero-Americanas

O número de universidades ibero-americanas tem vindo a aumentar de forma discreta mas inevitável até que, depois de oito séculos, atingiu os atuais **3.724²**. Além disso, os últimos rankings revelam que cada vez mais universidades ibero-americanas estão em posições relevantes. Já não são simples desconhecidas no âmbito do ensino superior mundial. Os últimos anos registaram um importante aumento no número de instituições de ensino superior na região nos rankings universitários existentes. Isso, sem dúvida, serviu para que as universidades da zona melhorassem a sua exposição internacional, a sua visibilidade dentro e fora dos seus países e a qualidade da sua produção científica e do capital humano.

O ranking de Shanghai de 2019 (**Tabela 1**) revela que 26 universidades da Ibero-América estão entre as 500 melhores do mundo e 80 entre as 1000. Estas universidades correspondem a oito países diferentes, o que significa que além de ter ocorrido uma importante melhoria, esta não foi exclusiva de um ou dois países mas é, até certo ponto, homogénea em toda a região.

Podemos criticar os índices que apresentam os rankings e, de fato, muitos deles não têm em conta as particularidades de cada um dos países. Portanto, mais importante do que saber quem ocupa o primeiro lugar, é observar a tendência nestas últimas décadas.

Também é verdade, que se observamos este mesmo ranking em áreas de conhecimento como matemática, engenharia ou ciências sociais, as instituições de ensino ibero-americanas são líderes mundiais. Estes resultados foram alcançados com um trabalho conjunto de administrações, universidades, professores e cientistas e, graças à melhoria da aprendizagem dos níveis básicos até à universidade.

Contudo, não nos podemos dar por satisfeitos. Há muitos aspectos que precisam de ser melhorados. Por exemplo, neste ranking há apenas uma universidade entre as 150 primeiras. Claro que parte deste problema se deve à forma como é elaborado o ranking, mas se analisamos outros instrumentos similares, o resultado mantém a mesma tendência.

Temos boas universidades, de qualidade, mas temos que procurar a excelência. Essa excelência é determinada por aspectos tão importantes como a criação de redes, a mobilidade dos professores, o desenvolvimento conjunto de programas de doutoramento, ou a melhoria da qualidade dos títulos para que os graduados possam oferecer um capital humano e um conhecimento que sejam o motor da transformação e do crescimento nos diferentes países.

² Dado extraído do [Ranking Académico Webometrics](#)

Além destas universidades destacadas, não podemos ignorar a realidade de muitos países, onde algumas universidades, apesar das melhorias realizadas nos sistemas de qualidade, continuam a oferecer à nossa sociedade graduados que não possuem as competências necessárias para provocar uma mudança.

Tabela 1. Classificação das universidades ibero-americanas no Índice de Shanghai. 2019

ARWU*	Instituição	Ranking Regional	País	ARWU*	Instituição	Ranking Regional	País
101-150	Universidade de São Paulo	1	BR	701-800	Universidade Nacional de La Plata		AR
151-200	Universidade de Barcelona		ESP	701-800	Universidade Federal de São Carlos		BR
151-200	Universidade de Lisboa		PT	701-800	Universidade Federal de Viçosa	20	BR
201-300	Universidade de Buenos Aires		AR	701-800	Universidade de Brasília		BR
201-300	Universidade Nacional Autónoma do México		MX	701-800	Universidade Rey Juan Carlos		ESP
201-300	Universidade Complutense de Madrid		ESP	701-800	Universidade de Castilla La Mancha		ESP
201-300	Universidad Autónoma de Madrid		ESP	701-800	Universidade de la Laguna		ESP
201-300	Universidade de Granada		ESP	701-800	Universidade de Lleida		ESP
201-300	Universidade de Valência		ESP	701-800	Universidade de Murcia		ESP
301-400	Universidade do Oporto	10	PT	701-800	Universidade de Navarra		ESP
301-400	Universidade Federal do Rio de Janeiro		BR	801-900	Universidade Nacional de Colômbia		CO
301-400	UNESP		BR	801-900	Universidade da República do Uruguai		UY
301-400	Universidade de Campinas		BR	801-900	Universidade Nacional de Córdoba	30	AR
301-400	Universidade Autónoma de Madrid		ESP	801-900	Universidade Andrés Bello		CL
301-400	Universidade Pompeu Fabra		ESP	801-900	Universidade de Concepción		CL
401-500	Universidade do Chile		CL	801-900	Universidade Federal do Ceará		BR
401-500	Universidade Nova de Lisboa		PT	801-900	Universidade Federal de Pernambuco		BR

ARWU*	Instituição	Ranking Regional	País	ARWU*	Instituição	Ranking Regional	País
401-500	Universidade do Miño		PT	601-700	Universidade Politécnica da Catalunha		ESP
401-500	Universidade Federal de Minas Gerais		BR	601-700	Universidade de Córdoba		ESP
401-500	Universidade Federal do Rio Grande do Sul		BR	601-700	Universidad de Vigo		ESP
401-500	Universidade Politécnica de Valencia		ESP	601-700	Universidade de Salamanca	60	ESP
401-500	Universidade de Oviedo		ESP	801-900	Universidade Federal do Rio Grande do Norte		BR
401-500	Universidade de Sevilla	40	ESP	801-900	Universidade Federal de Santa Maria		BR
401-500	Universidade das ilhas Baleares		ESP	801-900	Miguel Hernandez Universidade de Elche		ESP
401-500	Universidade do País Basco		ESP	801-900	Universidade Pablo de Olavide		ESP
401-500	Universidade de Zaragoza		ESP	801-900	Universidade de Alicante		ESP
501-600	Universidade Católica do Chile		CL	801-900	Universidade de Cantabria		ESP
501-600	Instituto Nacional Politécnico		MX	801-900	Universidade de Extremadura		ESP
501-600	Universidade de Coimbra		PT	801-900	Universidade de Girona		ESP
501-600	Universidade federal do Paraná		BR	801-900	Universidade de Jaén		ESP
501-600	Universidade Politécnica de Madrid		ESP	801-900	Universidade de Malaga	70	ESP
501-600	Universitat Jaume I		ESP	801-900	Universidade de Valladolid		ESP
501-600	Universidade de Santiago Compostela	50	ESP	901-1000	Universidade de Los Andes		CO
501-600	Universidade Rovira i Virgili		ESP	901-1000	Universidad Técnica de Federico Santa María		CL
601-700	Universidade de Aveiro		ESP	901-1000	Universidade Federal da Bahia		BR
601-700	Universidade Federal de Goiás		ESP	901-1000	Universidade Federal do Pará		BR
601-700	Universidade Federal de Santa Catarina		BR	901-1000	Universidade Federal Fluminense		BR

ARWU*	Instituição	Ranking Regional	País	ARWU*	Instituição	Ranking Regional	País
601-700	Universidade Federal de Sao Paulo		BR	901-1000	Universidade Estadual do Rio de Janeiro		BR
601-700	Universidade Federal de Pelotas		BR	901-1000	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul		BR
				901-1000	Universidade de Alcalá		ES
				901-1000	Universidade Las Palmas de Gran Canaria	80	ES

Fonte: elaboração própria com dados obtidos do [Ranking de Shanghai](#).

*ARWU: Academic Ranking of World Universities.

Talvez um dos exemplos mais óbvios seja o dos estudantes das áreas de magistério não universitário. Foram investidos muitos esforços para melhorar o curso de magistério para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na maioria dos países ibero-americanos, mas, como mostra a OEI (2013), o elevado aumento na taxa de matrícula nos últimos 50 anos fez com que a procura de professores aumentasse de forma substancial. Além disso, registou-se uma crescente procura em zonas tradicionalmente excluídas, rurais e de baixo rendimento. As universidades de qualidade não conseguiam dar resposta à procura para formar um número suficiente de estudantes e rapidamente apareceram instituições de ensino superior que tentaram satisfazer essa necessidade, mas que posteriormente se observou que não tinham capacidade para formar profissionais com as competências necessárias para enfrentar o desafio de permitir que os países crescessem com a qualidade que necessitavam.

O resultado, como mostra a OCDE (2018), foi um empobrecimento da profissão diante da dificuldade de distinguir entre os profissionais bem formados e aqueles que não têm capacidade para assumir o processo fundamental de formação académica dos mais jovens.

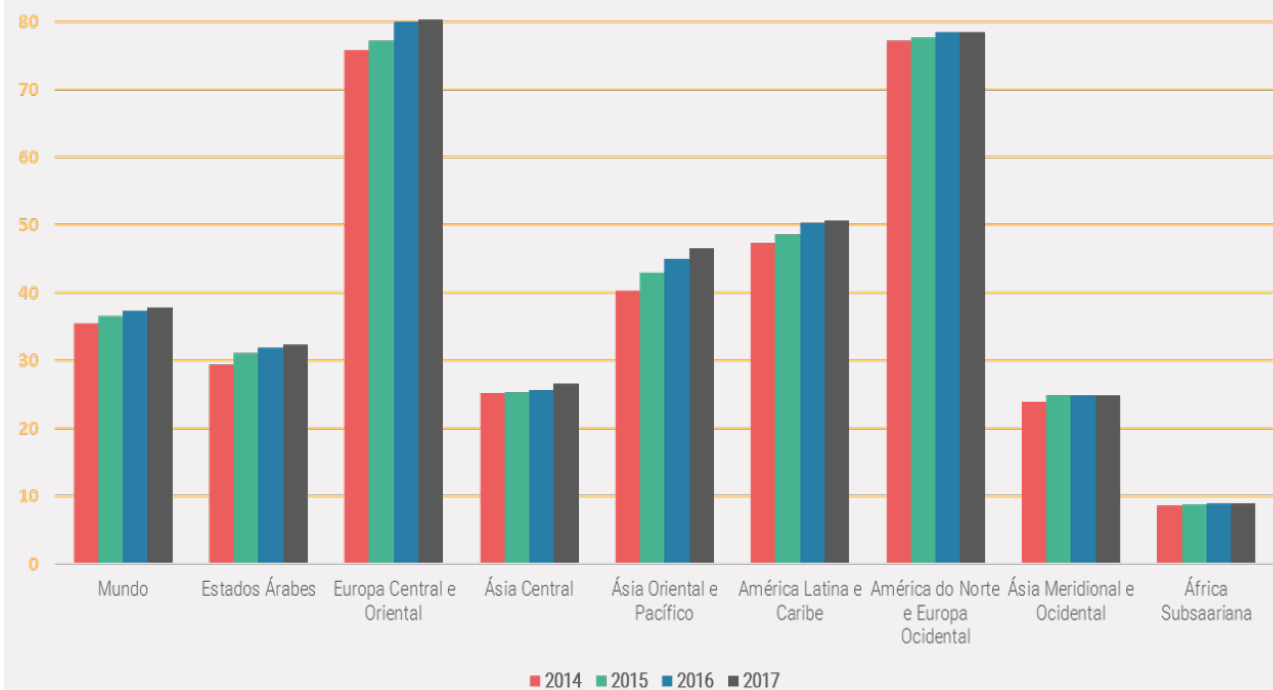
Não há nenhuma dúvida de que é necessário dedicar maior atenção ao ensino superior tanto nacional como supranacional. O objetivo é conseguir ter melhores níveis de qualidade para atingir quotas de excelência similares aos de outras regiões do mundo e promover a colaboração entre os diferentes países ibero-americanos, já que a educação em geral, e a superior em particular, é um elemento que pode facilitar consideravelmente a mobilidade social e acelerar os processos de crescimento e desenvolvimento dos países.

Estudantes de ensino superior

Logicamente, o aumento no número de universidades foi acompanhado de um importante crescimento na taxa bruta de matriculados no ensino superior (vide **Gráfico 1**). Sendo assim, enquanto no ano de 2000 a taxa era de 21% e em 2010 já chegava a 40%, segundo dados atuais da UNESCO, em 2014 era de 47,5% e em 2017 esperava-se que fosse superior a 50,6%, acima dos objetivos da Agenda 2030.

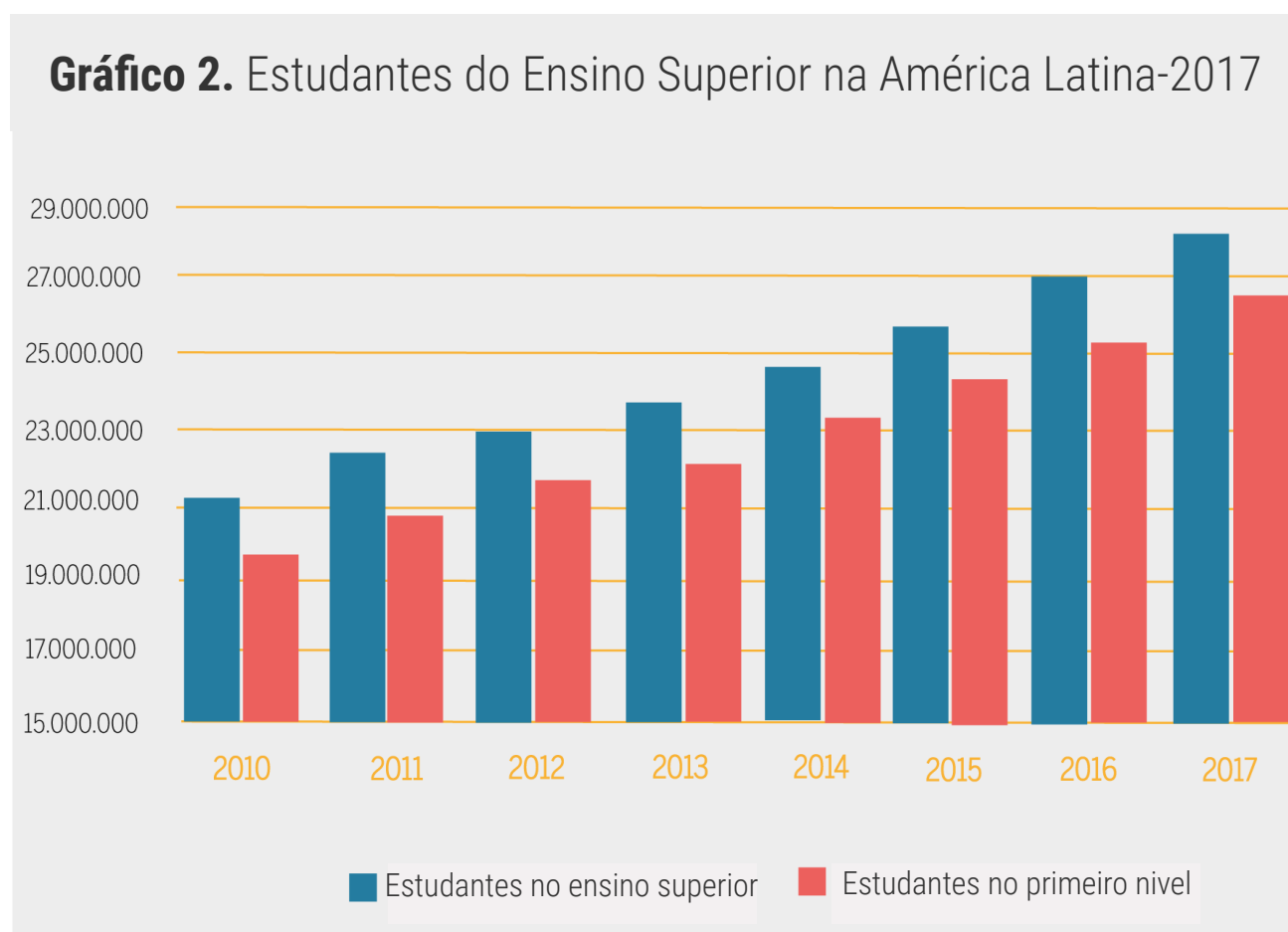
Embora a taxa de matrícula não mantenha um crescimento tão elevado como na primeira década de século XXI, a América Latina e o Caribe continuam sendo a terceira região do mundo depois da Europa Central e Oriental, e da América do Norte e da Europa Ocidental, mantendo uma distância de aproximadamente 12 ou 13 pontos percentuais em relação à taxa mundial correspondente.

Gráfico 1. Comparação internacional por regiões das taxas brutas de matrículas- 2017



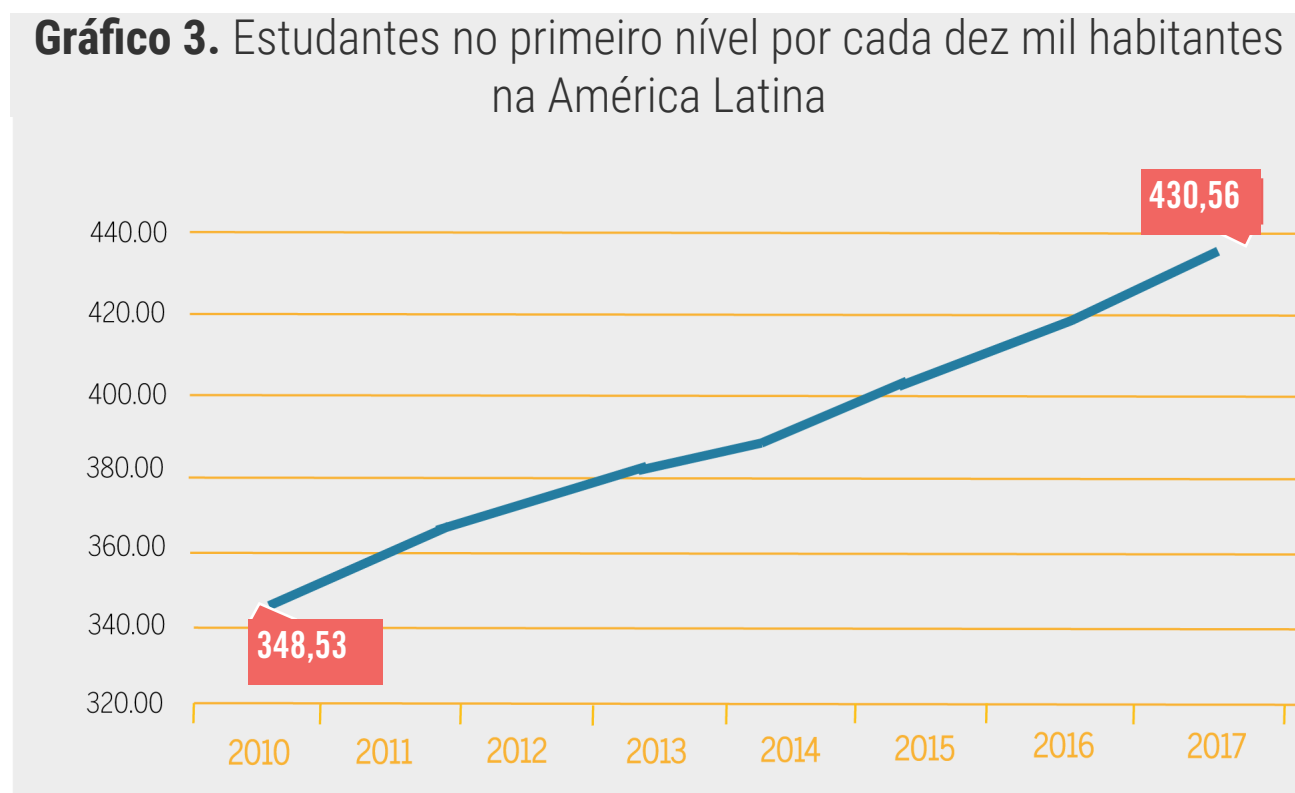
Vendo a evolução das taxas brutas de matrícula, não é de estranhar que o número de estudantes nas universidades da América Latina e do Caribe não tenha parado de crescer a cada ano, conforme mostra o **Gráfico 2**. Em 2017 chegou a quase 28.000.000 de estudantes. Isto representa um aumento de 4,2% em 2017 e de 31,8% desde 2010, valores superiores aos da Ibero-América como consequência da entrada da Espanha e de Portugal, conforme comentaremos mais adiante.

Se observarmos a evolução dos alunos que têm acesso ao primeiro nível da educação superior, veremos que o crescimento também é contínuo, embora ligeiramente mais baixo do que o do número total de estudantes de ensino superior nos últimos anos. Podemos ver que em 2017 os estudantes matriculados num curso de licenciatura totalizavam 26.298.718, o que representa um crescimento de 3,7% em relação a 2016. O crescimento desde 2010 é de 32,7%, o que representa um aumento ligeiramente superior ao do total de estudantes do ensino superior.



Fonte: elaboração própria com base em dados da [Rede IndicES](#).

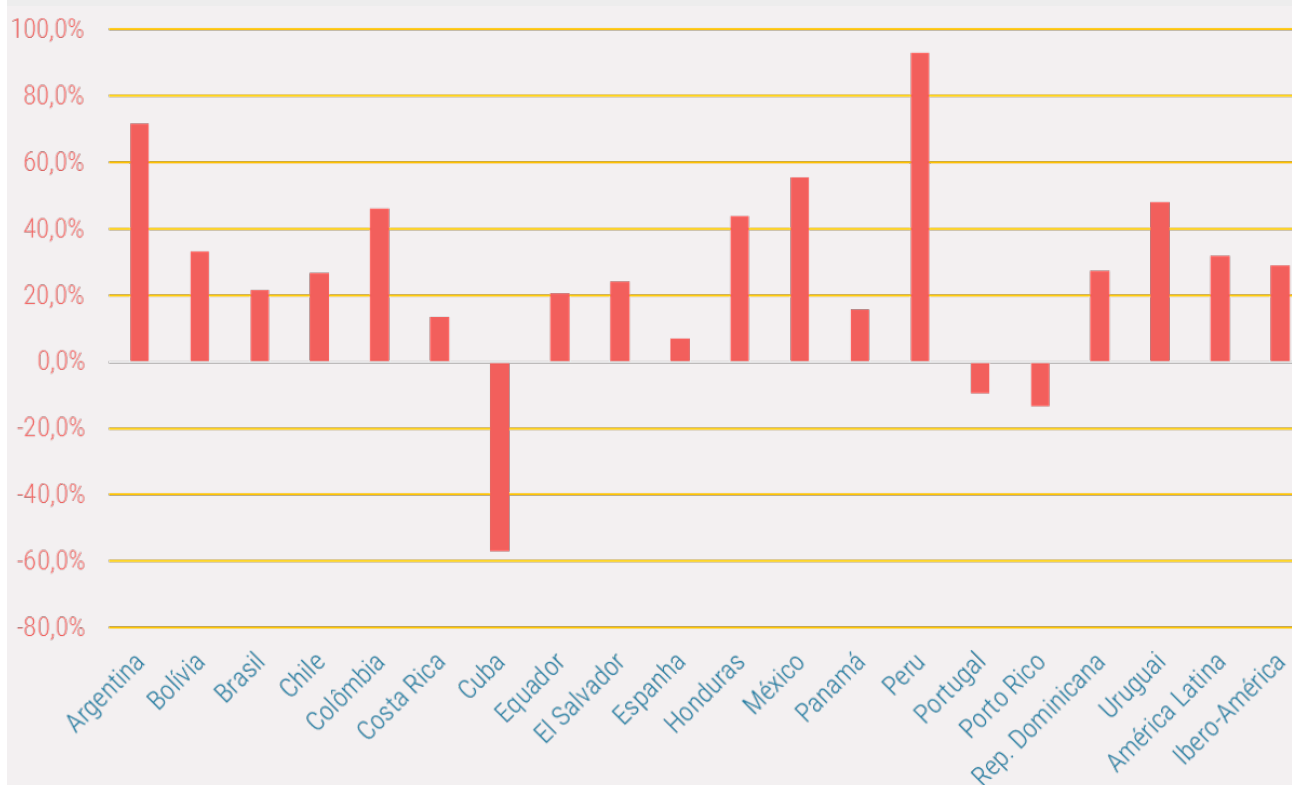
Além disso, conforme podemos observar no **Gráfico 3**, o número de estudantes de ensino superior por cada dez mil habitantes passou de 348 em 2010 para 430 em 2017. Isto representa um crescimento de mais de 23 pontos percentuais neste período.



Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

Se observarmos o comportamento por países (**Gráfico 4**) veremos como na grande maioria dos países da América Latina e do Caribe o crescimento do número de estudantes de ensino superior foi positivo, exceto em Cuba e Porto Rico que registaram uma redução de -56,9% e -13,4%, respectivamente. Os países com maior crescimento neste período são: Peru, Argentina, México, Uruguai, Colômbia, Honduras e Bolívia com taxas de 93,1%, 71,6%, 55,6%, 48,0%, 46,1%, 44% e 33,3%, respectivamente. O resto apresenta taxas abaixo da média da região. De notar que o crescimento na Ibero-América é menor do que o registado na América Latina e no Caribe porque a contribuição da Espanha e Portugal reduz este valor. O aumento no número de estudantes no ensino superior em Espanha foi de apenas 7% e em Portugal houve uma redução de -9,6%.

Gráfico 4. Variação no número de estudantes do ensino superior nos países selecionados 2010-2017

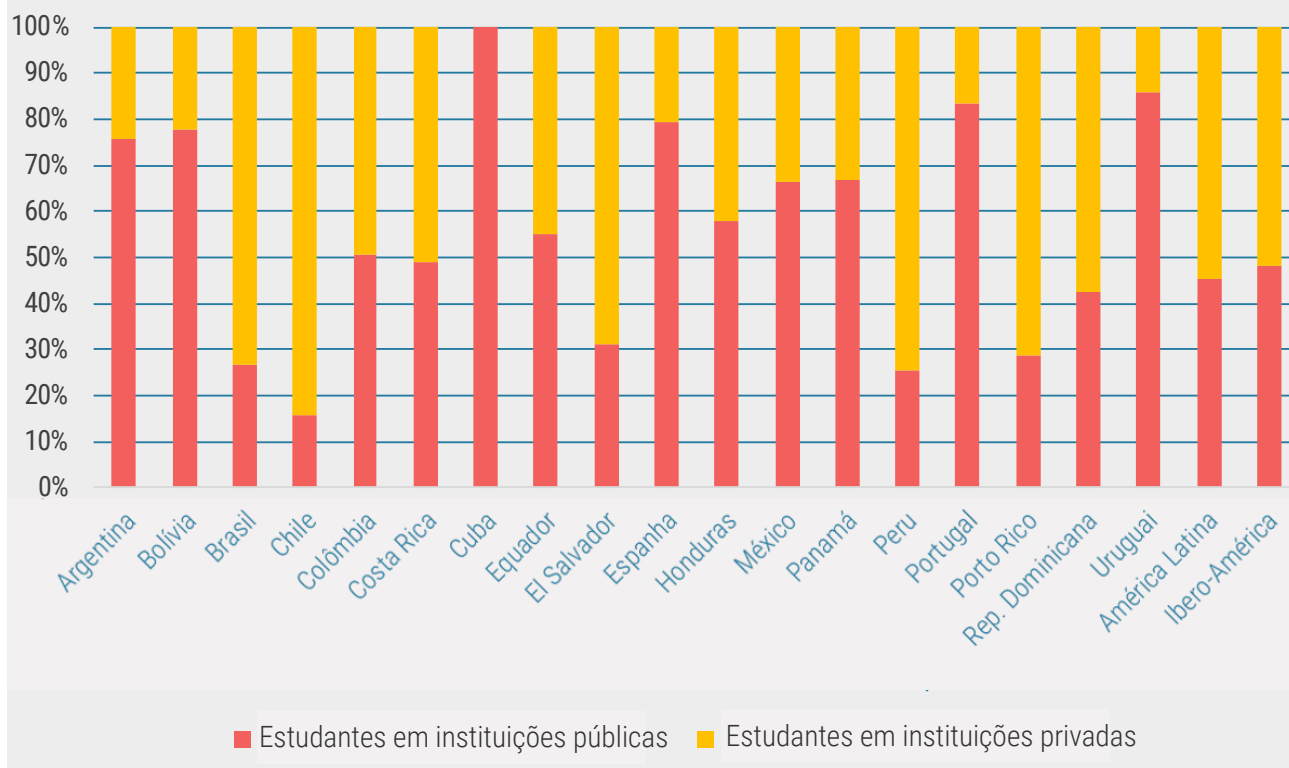


Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

Nota: no caso da Bolívia, Cuba e Panamá, o último dado disponível corresponde ao ano de 2016. O primeiro dado disponível do Brasil e da Costa Rica é de 2011. No caso do Equador o primeiro dado disponível é do ano de 2012 e o último de 2015. Argentina: ano 2010: Não inclui o subsistema superior não universitário.

Um aspecto a ser analisado é o tipo de instituição de ensino, pública ou privada, que predomina quando os estudantes da América Latina e do Caribe realizam os seus estudos. Se observarmos o **Gráfico 5**, veremos que, para o conjunto da região, a maioria dos estudantes realizam os seus estudos em instituições privadas. Além disso, o percentagem de estudantes em instituições privadas vem aumentando a cada ano, passando de 51,70% em 2010 para 54,65% em 2017.

Gráfico 5. Percentagem de estudantes por países segundo o tipo de instituição de ensino 2017



Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

Se em vez de nos concentrarmos na América Latina e no Caribe observarmos a Ibero-América, comprovaremos que a percentagem de estudantes em instituições privadas diminuiu de forma considerável, embora continue sendo superior hoje em dia, coisa que não acontecia há alguns anos. Neste caso, os alunos em instituições privadas em 2010 representavam apenas 48,29%, em comparação com os 51,80% dos centros públicos.

A nível nacional, o gráfico apresenta a situação em 2017. Como podemos observar, existe uma notável disparidade na participação dos estudantes no setor público e privado. Com exceção de Cuba, onde só existe o ensino público, o resto dos países tem uma distribuição desigual. Algo parecido acontece com a evolução que apresentam os países dos quais dispomos de informações para o período de 2010 a 2017. Neste grupo destaca-se o seguinte:

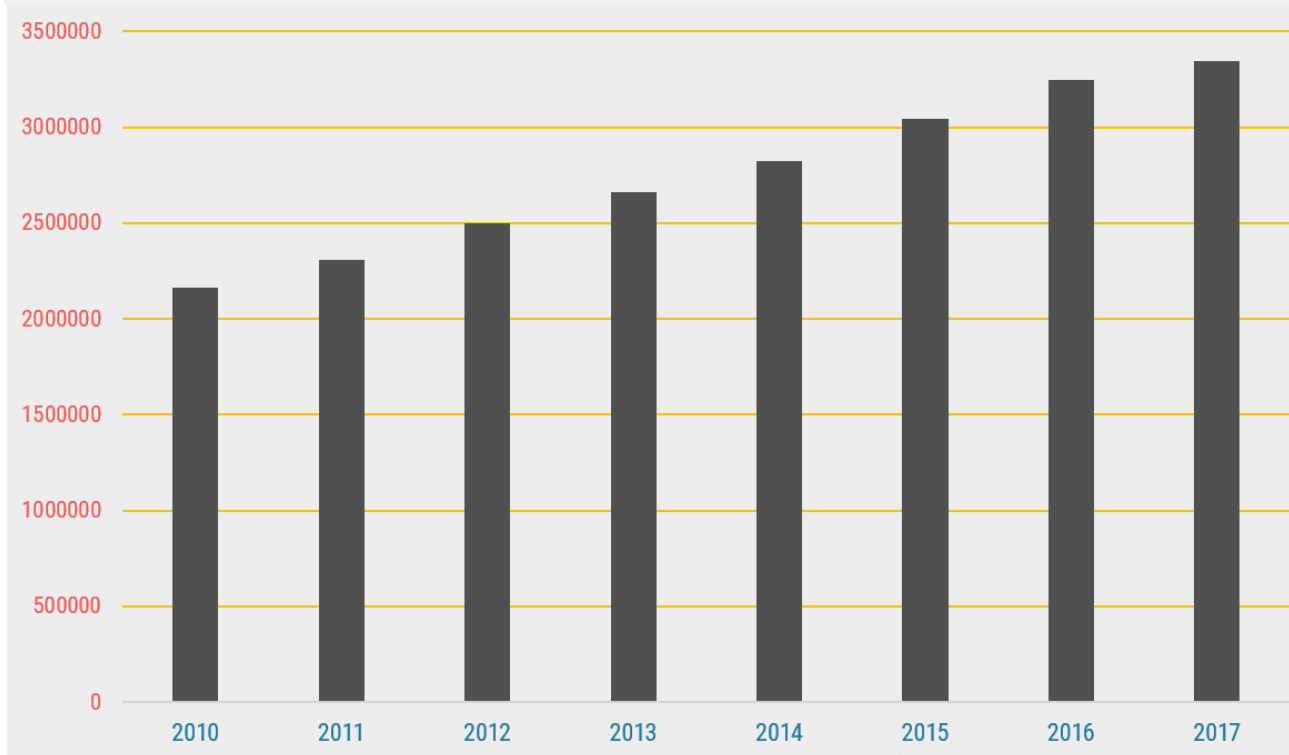
1. Observa-se que na maioria dos países ibero-americanos há uma tendência para o aumento da percentagem de alunos que estudam em instituições privadas, que é o que caracteriza a tendência regional. Nesta linha destacam-se Peru e República Dominicana com um aumento de 12,2 e 6,7 pontos percentuais respectivamente. Outros países onde essa percentagem também aumenta são: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Espanha e México.

2. Há uma série de países onde os estudantes do setor privado passaram para o setor público. É o caso de Portugal com um aumento do número de estudantes nas instituições públicas na ordem dos 6,94 pontos percentuais. Entre os outros que também aumentaram a participação estão Panamá, Porto Rico e Uruguai.
3. Há dois países que não mudaram ou tiveram uma mudança mínima. O primeiro é Cuba, que mantém 100% dos estudantes nas instituições públicas, e o outro é Costa Rica, onde a variação foi de apenas 0,47 pontos percentuais a favor do setor privado.

Evolução dos graduados

Se analisarmos o comportamento em relação ao número de graduados nos diferentes níveis do ensino superior, veremos que houve um crescimento contínuo do número de estudantes (sem incluir os correspondentes à CINE 5) que finalizaram seus estudos com sucesso. Entre os anos 2010 e 2017 o aumento do número de graduados foi de 54,59%. No Gráfico 6 podemos comprovar esta tendência crescente, embora em 2012 e em 2015 os aumentos em relação ao ano anterior do número de estudantes que obtiveram o grau de Doutor aumentou de forma muito mais significativa. Mais especificamente 13,91% em 2012 e 10,01% em 2015.

Gráfico 6. Número total de graduados do ensino superior na América Latina- 2017



Fonte: elaboração própria a partir de dados da RICYT. Nota: não inclui CINE 5 (Educação Terciária de Ciclo Curto)

Do total de graduados, como era de se esperar, a grande maioria corresponde aos alunos de licenciatura (CINE 6). Em qualquer caso, o peso deles em relação ao total de graduados sofreu um ligeiro decréscimo a partir de 2007 em relação aos graduados de cursos de mestrado (CINE 7) e de doutoramento (CINE 8).

Vendo a evolução dos graduados na América Latina e no Caribe, conforme mostra a **Tabela 2**, observamos que os graduados de cursos de licenciatura deixaram de representar 73,44% em 2010 para serem 73,94% em 2017. Os graduados de cursos de mestrado, passaram de 13,22% para 11,60%, e os de doutoramento, aumentaram de 0,86% para 1,02% no mesmo período.

Tabela 2. Percentagem de graduados em 2010 e 2017 por grau de formação

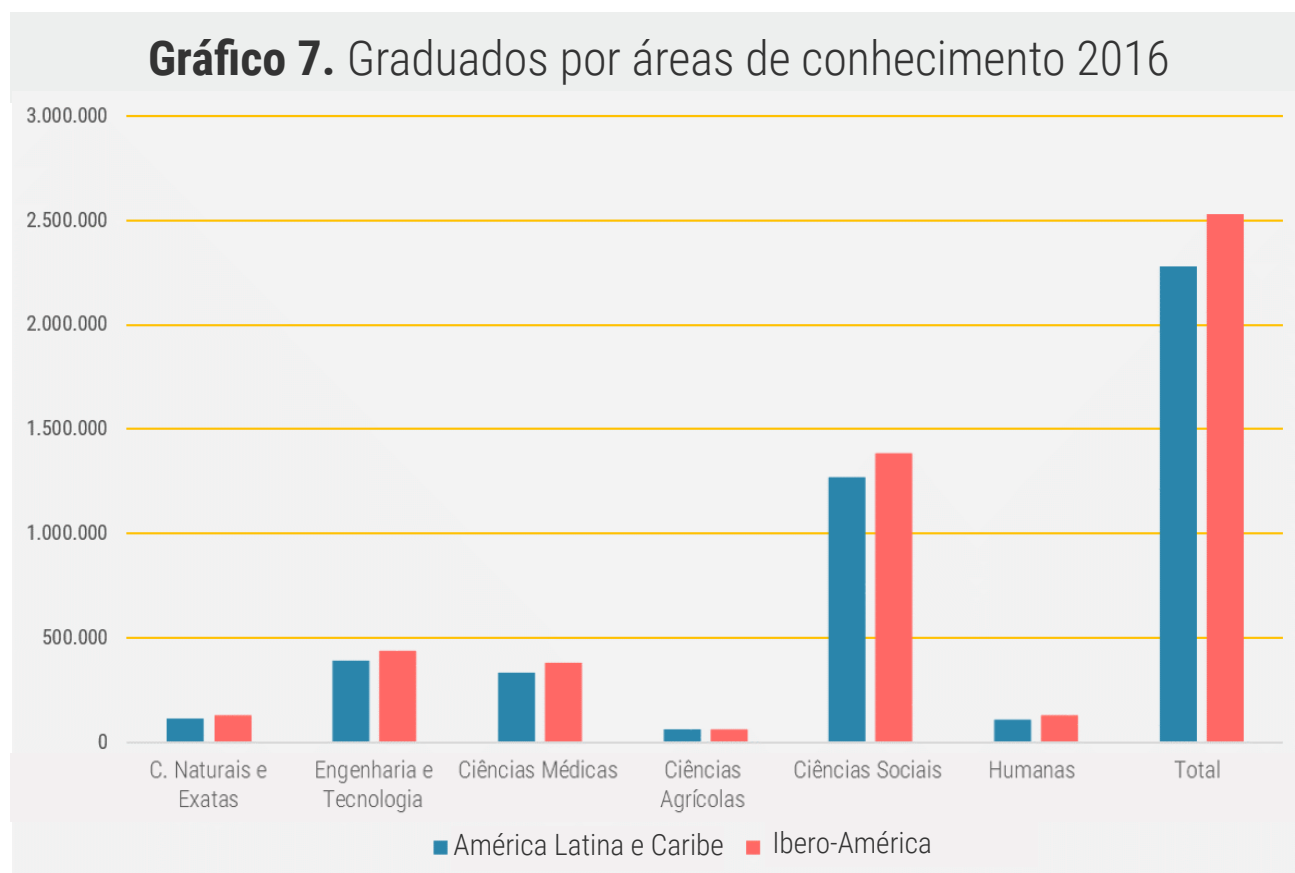
	AMÉRICA LATINA E CARIBE		IBERO-AMÉRICA	
	2010	2017	2010	2017
Licenciatura	73,44%	73,94%	66,82%	70,55%
Mestrado	13,22%	11,60%	18,06%	13,55%
Doutoramento	0,86%	1,02%	1,10%	1,31%

Fonte: elaboração própria com base nos dados da RICYT

Se em lugar da América Latina e do Caribe analisamos a Ibero-América, estes percentuais de participação mudam, conforme mostra a **Tabela 2**, sendo menor o peso dos graduados de cursos de licenciatura e aumentando a percentagem de graduados de cursos de mestrado e doutoramento, que ultrapassam em quase 3 pontos percentuais os da América Latina e do Caribe. Esta diferença deve-se ao número de graduados de Espanha e de Portugal, com mais de 90.000 em mestrado e mais de 20.000 em doutoramento.

Em relação à área de conhecimento dos graduados, os **Gráficos 7, 8 e 9**, mostram claramente como a grande maioria deles realiza seus estudos nas áreas de ciências sociais nos três graus acadêmicos: licenciatura, mestrado e doutoramento. No entanto, a diferença é muito mais acentuada nos dois primeiros, com mais da metade dos graduados nesta área de conhecimento.

No que diz respeito aos graduados de cursos de doutoramento, o número está muito mais igualado. Isso pode ser porque o doutoramento é um curso que costuma ser realizado por pessoas que querem se dedicar profissionalmente à investigação e à docência e porque tem pouca repercussão no mercado de trabalho, enquanto a licenciatura e o mestrado são valorizados pelas empresas em suas políticas de contratação.



Fonte: elaboração própria com base nos dados da RICYT

Gráfico 8. Graduados de mestrado por áreas de conhecimento 2016

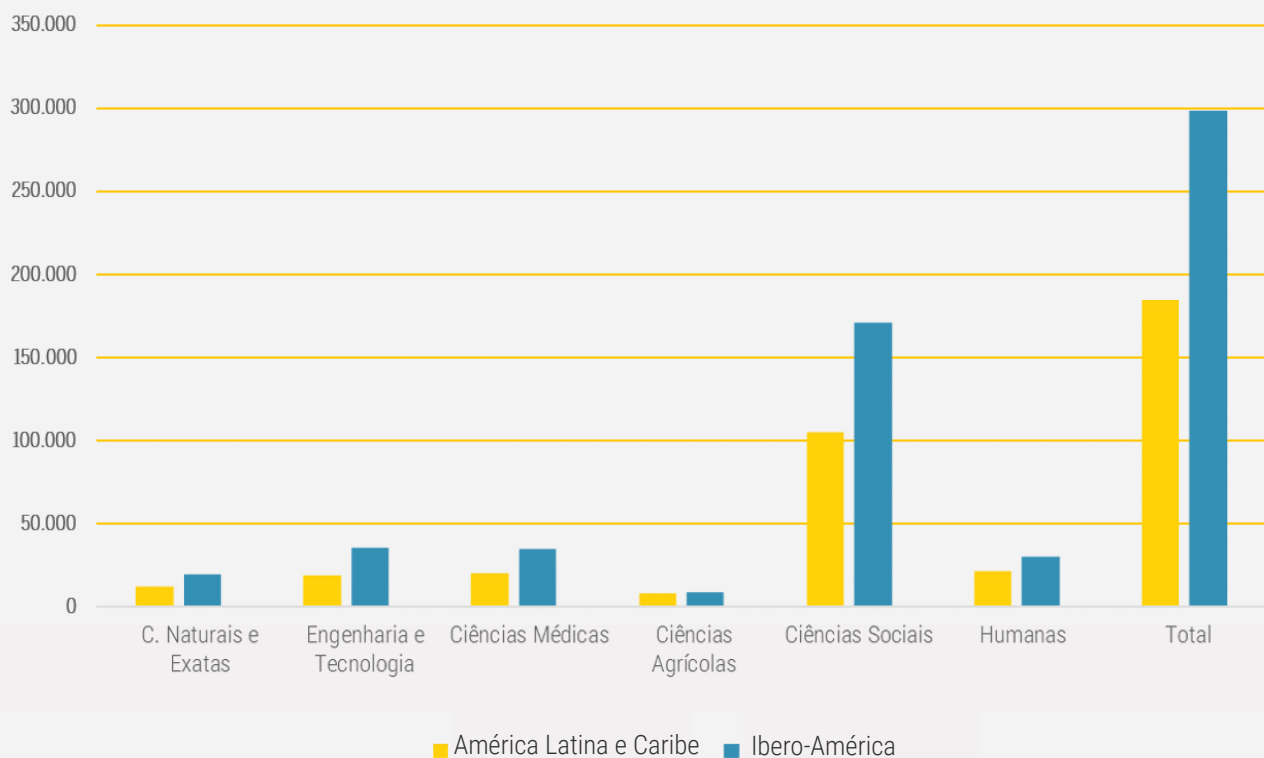
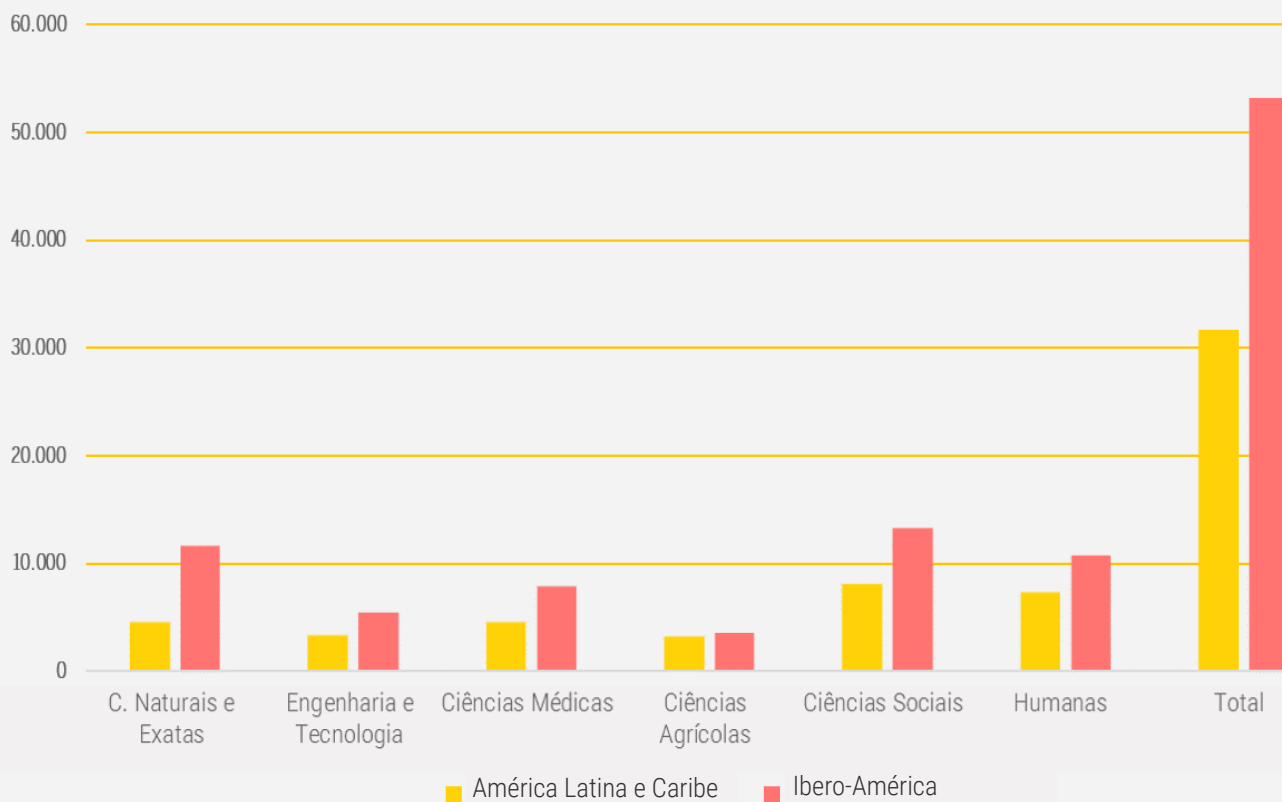
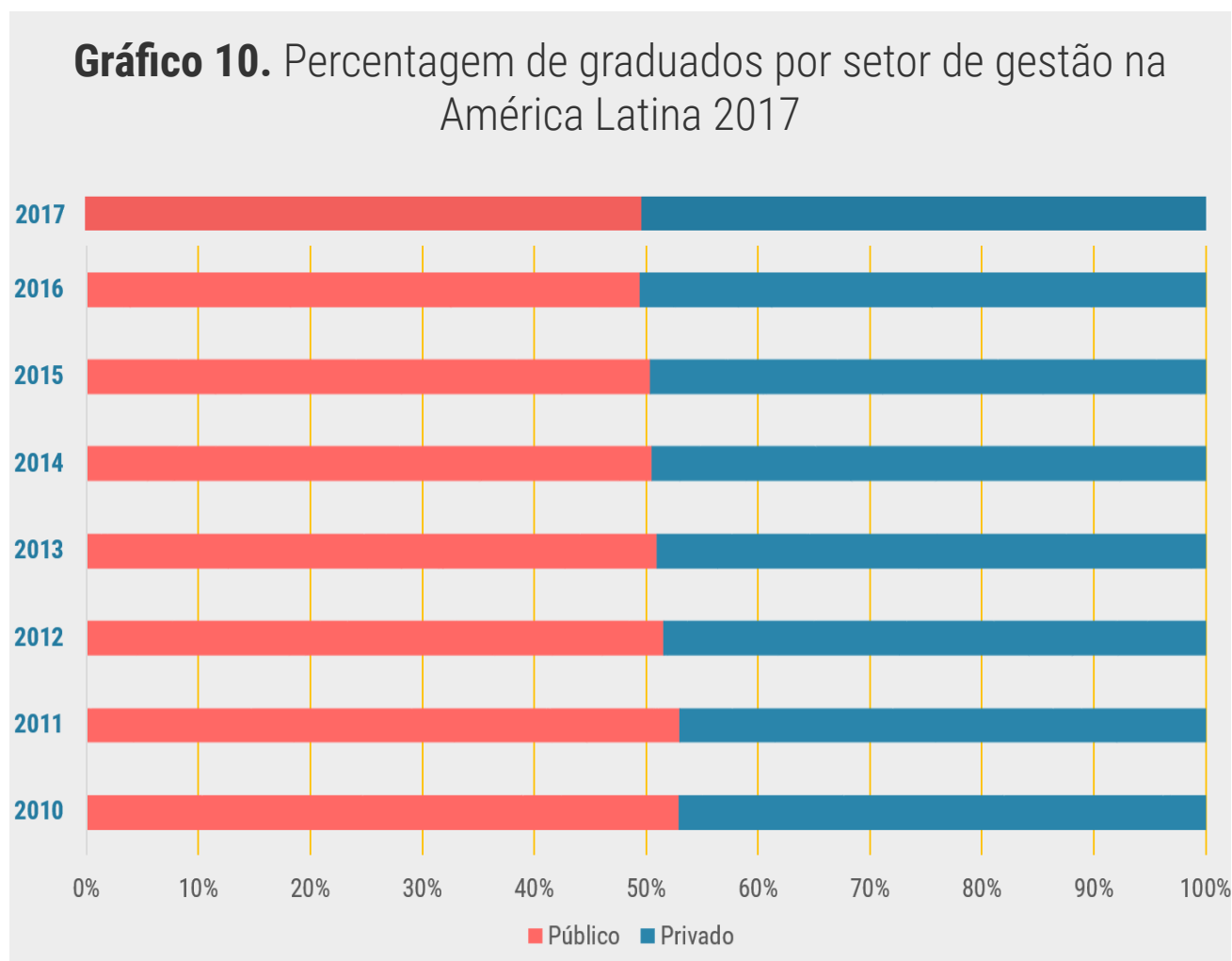


Gráfico 9. Número de doutores por áreas de conhecimento em 2016



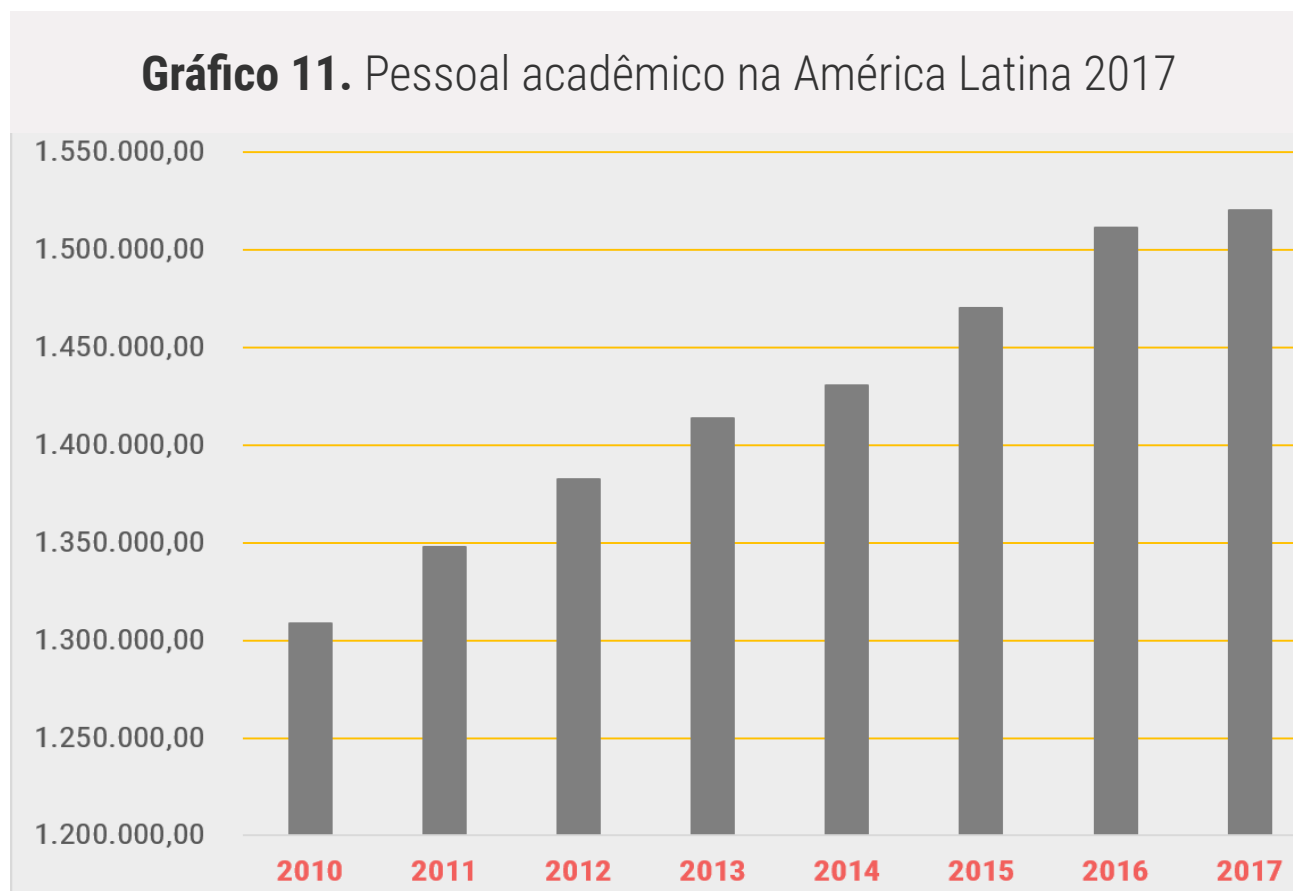
Se observarmos o setor de procedência dos graduados, veremos que há uma tendência similar à que vimos para os estudantes. A porcentagem de graduados de instituições de ensino privadas vai aumentando pouco a pouco, enquanto nas instituições públicas acontece exatamente o contrário. O **Gráfico 10** mostra esta evolução de 2010 até 2017. Nele podemos comprovar como no ano de 2010 53% dos graduados provinham de instituições públicas e em 2017 já eram apenas 49,5%, sendo os outros 50,5% provenientes de instituições privadas.



Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

Docentes e investigadores

Se há um elemento fundamental para analisar qualquer situação ou evolução da educação em qualquer nível é o referente aos professores. Dentro do ensino superior fala-se de docentes e investigadores, já que os professores têm que desempenhar estes dois papéis, coisa que em outros âmbitos da educação não costuma ocorrer.

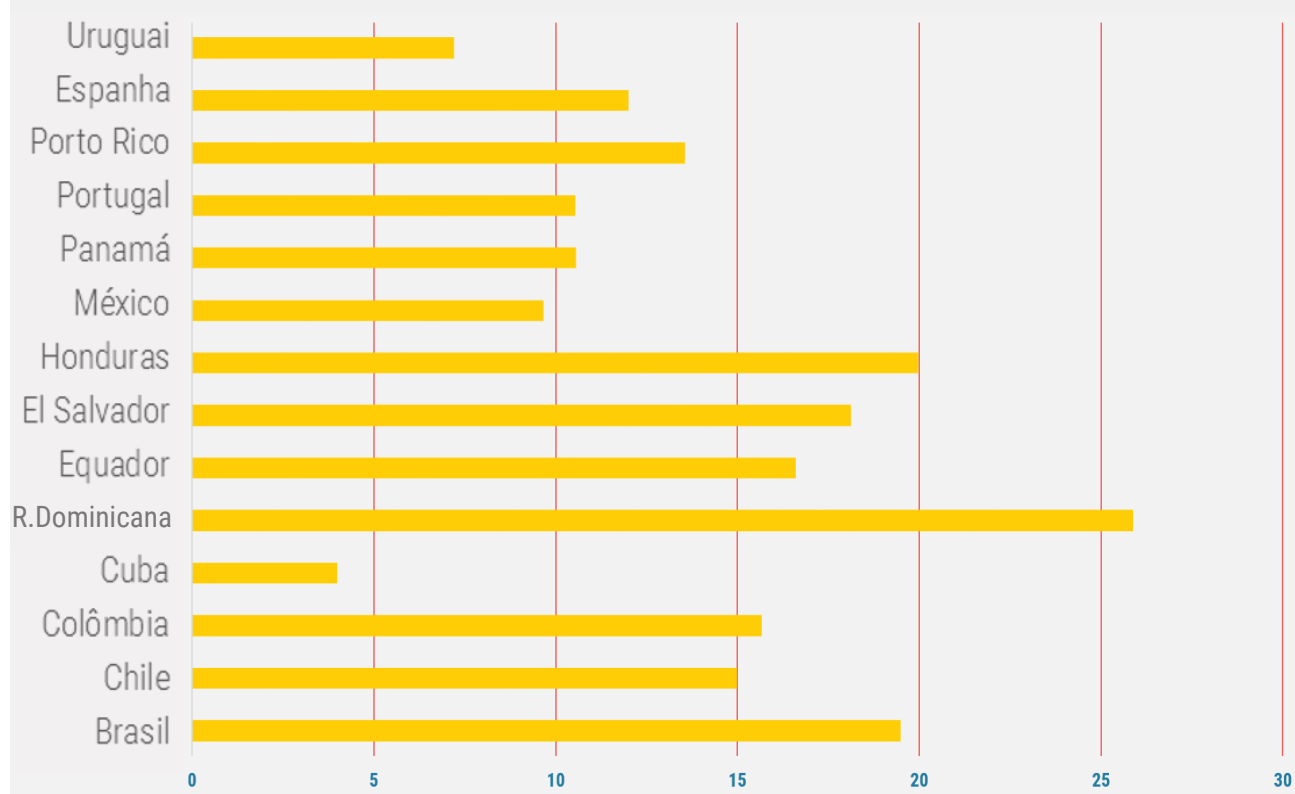


Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

Não é de estranhar que, com a evolução observada em relação ao número de estudantes e com o aumento do número de universidades, que os quadros de professores tenham tido que aumentar. Segundo os dados da Rede ÍndiceES, o número de professores entre 2010 e 2017 aumentou em quase 215.000, o que representa um crescimento nesse período de 16,47%.

Um componente que pode ser utilizado para avaliar a qualidade do ensino superior é a proporção aluno/professor. O **Gráfico 12** mostra esta proporção para uma série de países, calculado pela UNESCO. Nele podemos comprovar como os valores desta proporção são mais que aceitáveis, embora haja uma grande disparidade, entre os 3,94 alunos por professor de Cuba e os 25,86 da República Dominicana.

Gráfico 12. Proporção professor/aluno no ensino superior na América Latina - 2017



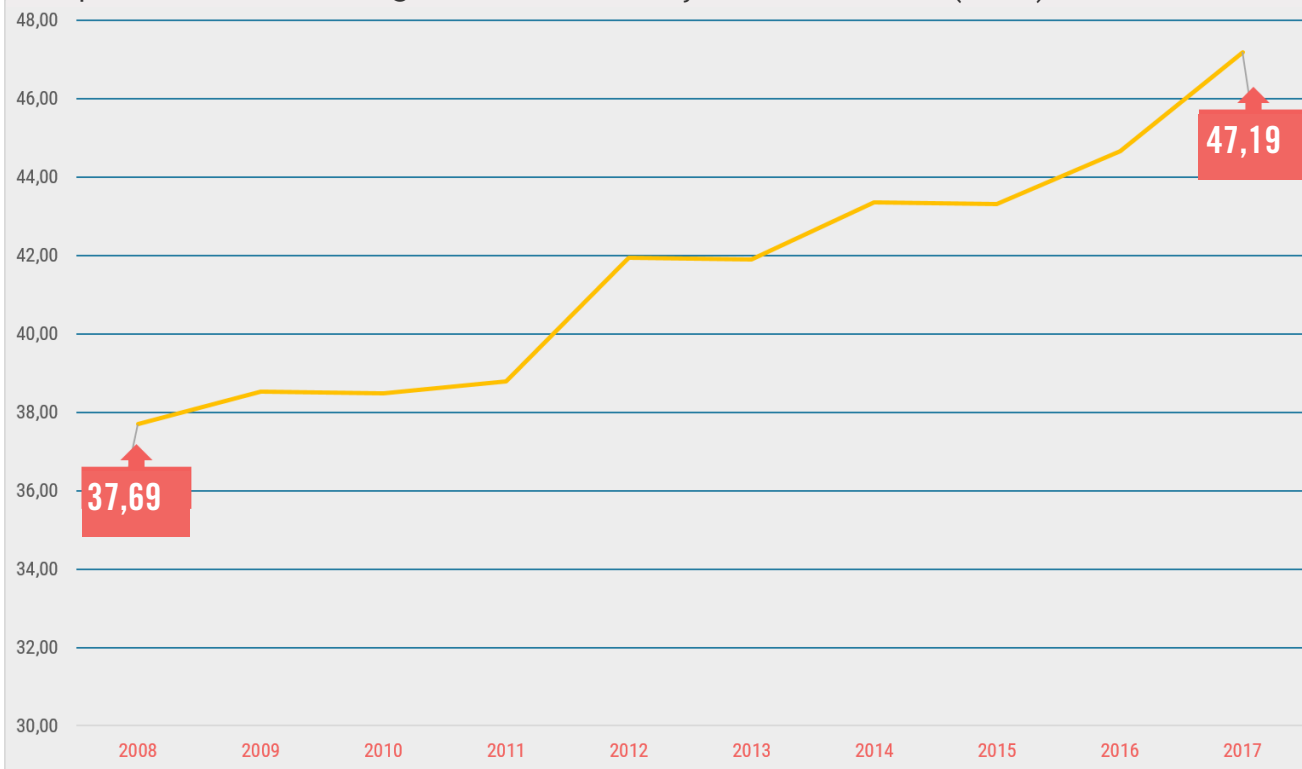
Fonte: UNESCO.

Nota: os dados do Equador, Honduras, México e Panamá correspondem a 2015 e os do Chile a 2013.

Conforme citado anteriormente, o outro componente inseparável do professor universitário é a faceta de investigador. Para tentar mostrar como evoluiu esta atividade nos países da América Latina e do Caribe utilizamos como referência as publicações registadas no índice Scopus³. O **Gráfico 13** mostra a evolução de 2007 até 2017. Nele podemos comprovar como neste período o número de publicações por cada 100 investigadores em equivalência ao regime de dedicação exclusiva aumentou de forma contínua e passou de 37,69 para 47,19, ou seja, aumentaram 9,5 publicações nestes nove anos, o que representa um crescimento de 25,21%. O **Gráfico 14** mostra como a proporção de professores com título de doutor na América Latina ainda é baixo, exceto no Brasil, em nenhum dos países selecionados chega a 12%. Por isso, deduz-se, que o aumento do número de matriculados universitários não está a chegar aos programas de doutoramento.

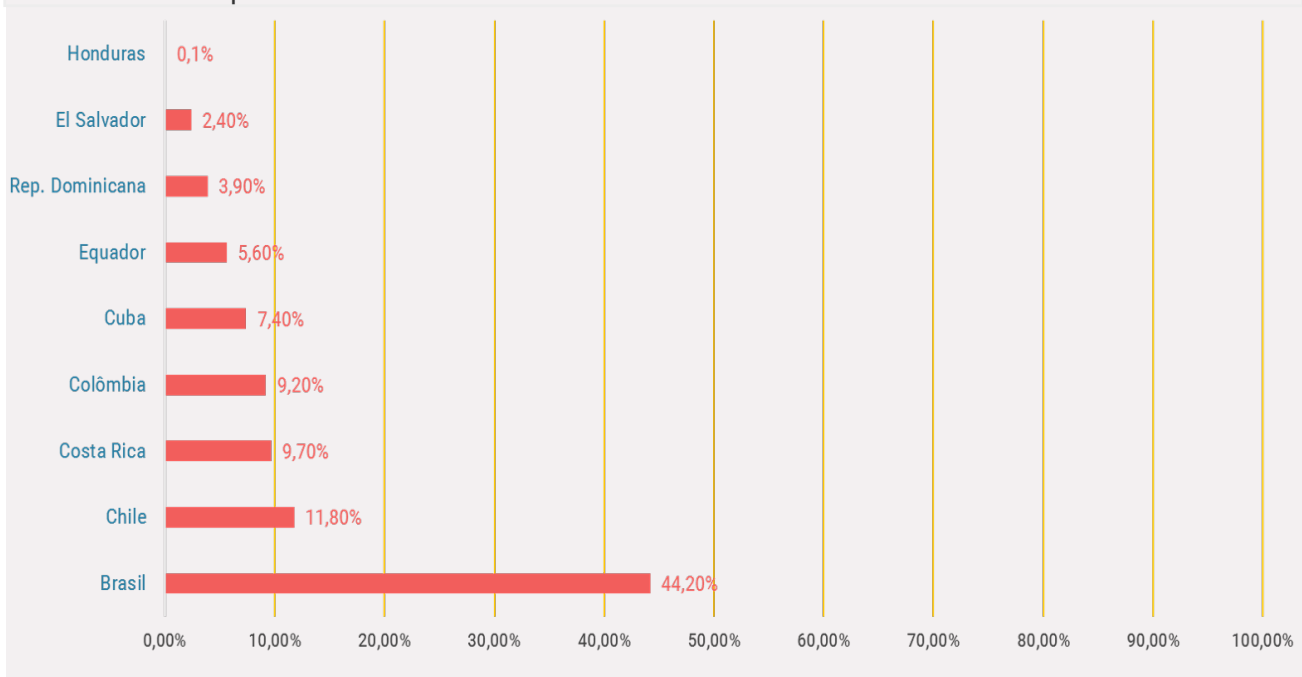
³ Scopus é uma base de dados da Elsevier que possui mais de 18.000 revistas de mais de 5.000 editores e cuja cobertura começou em 1996.

Gráfico 13. Publicações no SCOPUS por cada 100 investigadores em Equivalência ao Regime de Dedicção Exclusiva (EJC) na AL 2017



Fonte: elaboração própria com dados da RICYT

Gráfico 14. Proporção do pessoal académico com doutoramento nos países seleccionados da América Latina 2017



Fonte: elaboração própria com dados da RICYT

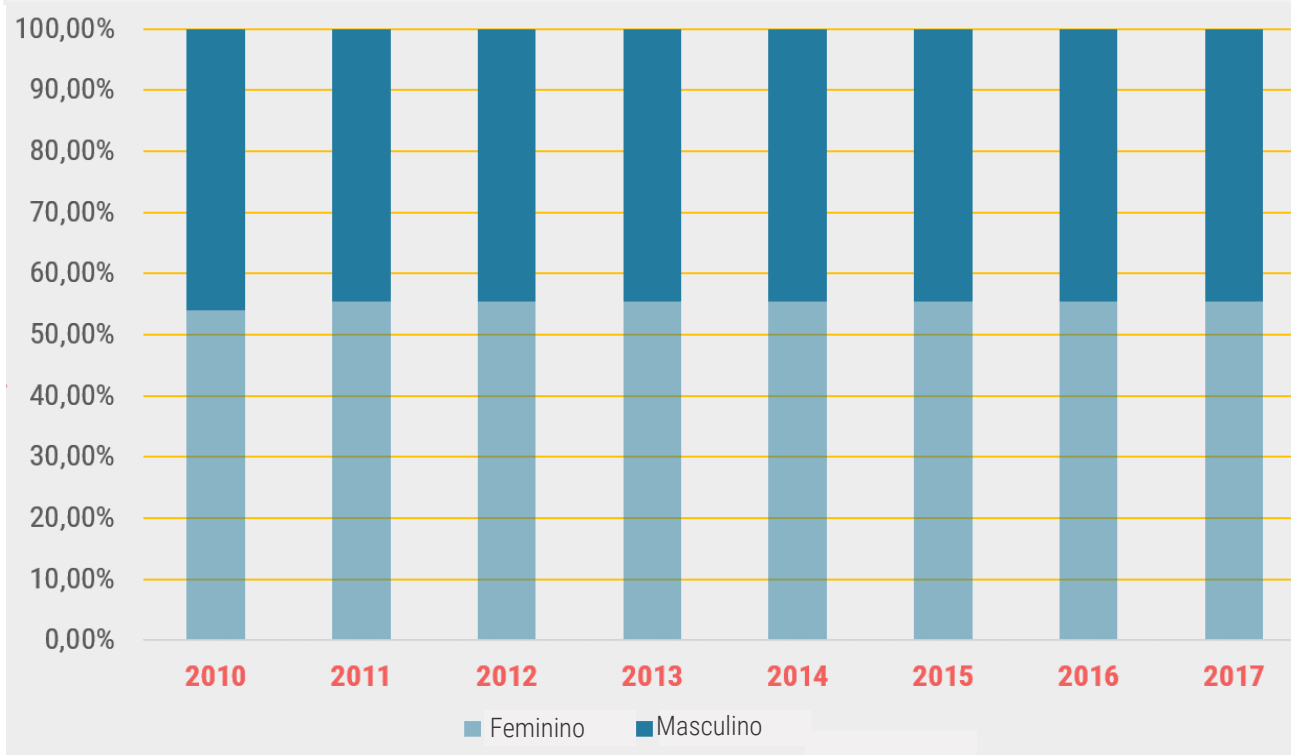
Nota: dados mais recentes disponíveis em Honduras, 2014, Equador, 2015 e Cuba, 2016.

A participação da mulher

Um elemento que não podemos deixar de analisar é a importante participação da mulher no ensino superior, assim como nos demais âmbitos de atividade das economias modernas. É um elemento relevante já que, como acontece na grande maioria dos países do mundo, as mulheres cada vez desempenham um papel mais ativo, têm uma maior participação e contribuem mais para as atividades nas quais se envolvem. O ensino superior não é, obviamente, uma exceção.

Começando com o número de alunas no ensino superior na América Latina e no Caribe, o **Gráfico 15** mostra claramente que há uma maior porcentagem de alunas que de alunos. A mulher entrou com força no sistema educativo e não deixará de estar presente de forma contínua e destacável. Neste gráfico podemos ver que, pelo menos desde 2010, o número de estudantes femininas no ensino superior se manteve acima de 50% todos os anos, chegando a 55,43% em 2017. Isso mostra que a porcentagem de mulheres que fazem um curso superior é 10,26 pontos percentuais maior do que o de homens. Além disso, a perspectiva é que se mantenha e, inclusive, que aumente nos próximos anos.

Gráfico 15. Percentagem de estudantes do ensino superior por sexo na América Latina e no Caribe 2017



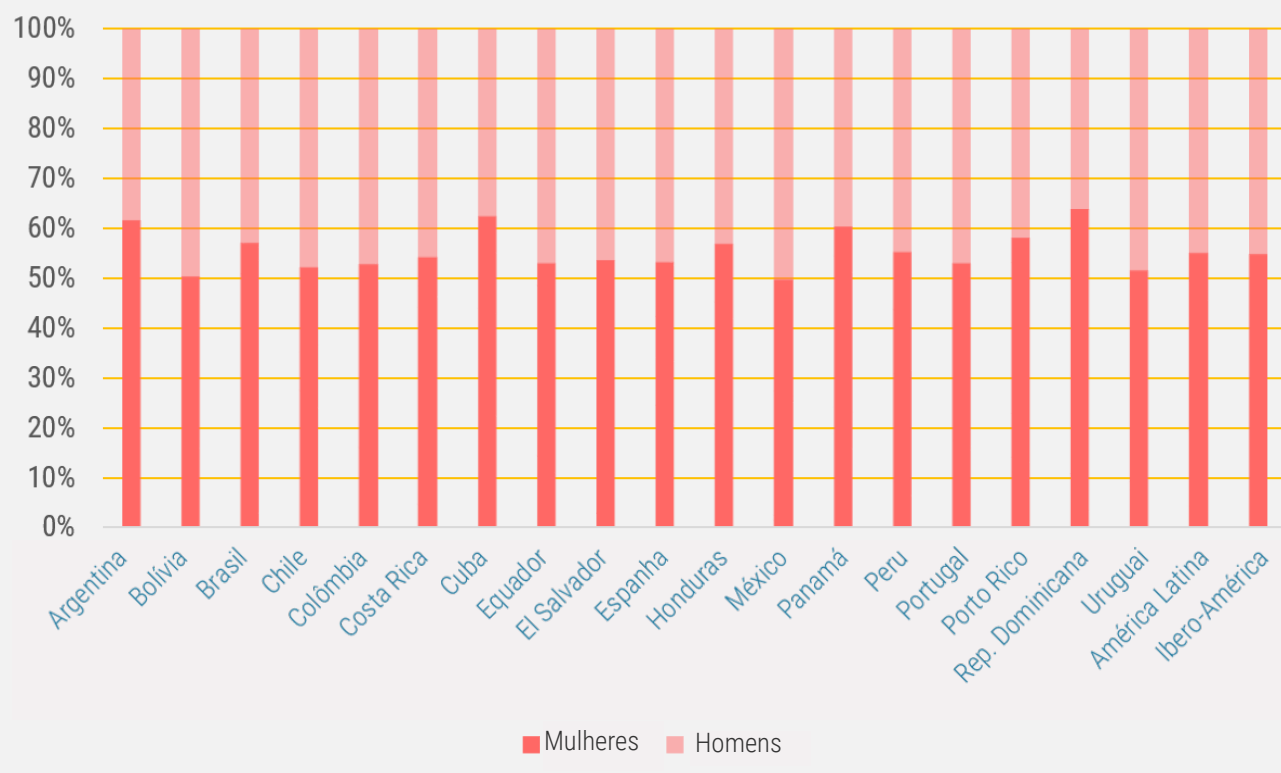
Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

Esta maior participação da mulher nos estudos superiores ocorre em quase todos os países da Ibero-América, tal como mostra o **Gráfico 16**. Como podemos comprovar, a grande maioria dos países apresenta percentuais de participação feminina acima de 50% em 2017, destacando-se acima de 60% : República Dominicana (63,88%), Cuba (62,37), Argentina (61,69%) e Panamá (60,46%). Por outro lado, o único país que não ultrapassa os 50% de participação feminina no ensino superior é o México, onde esta participação é de 49,86%.

Além do México, há um pequeno grupo de países que apresenta uma ligeira redução da participação feminina, mas em nenhum caso está abaixo de 50%. Neste grupo estão a Costa Rica e El Salvador, cuja percentagem de mulheres em 2017 era 54,24% e 53,76% respectivamente.

Vale destacar também que em alguns dos países considerados, o aumento da participação feminina foi extraordinário no período analisado. O Uruguai passou de 11,16% para 51,66%, e o Peru de 18,16% para 55,40% de mulheres no ensino superior. O primeiro teve um aumento da participação feminina de 40,5 pontos percentuais e o segundo de 37,24 pontos percentuais em seis anos.

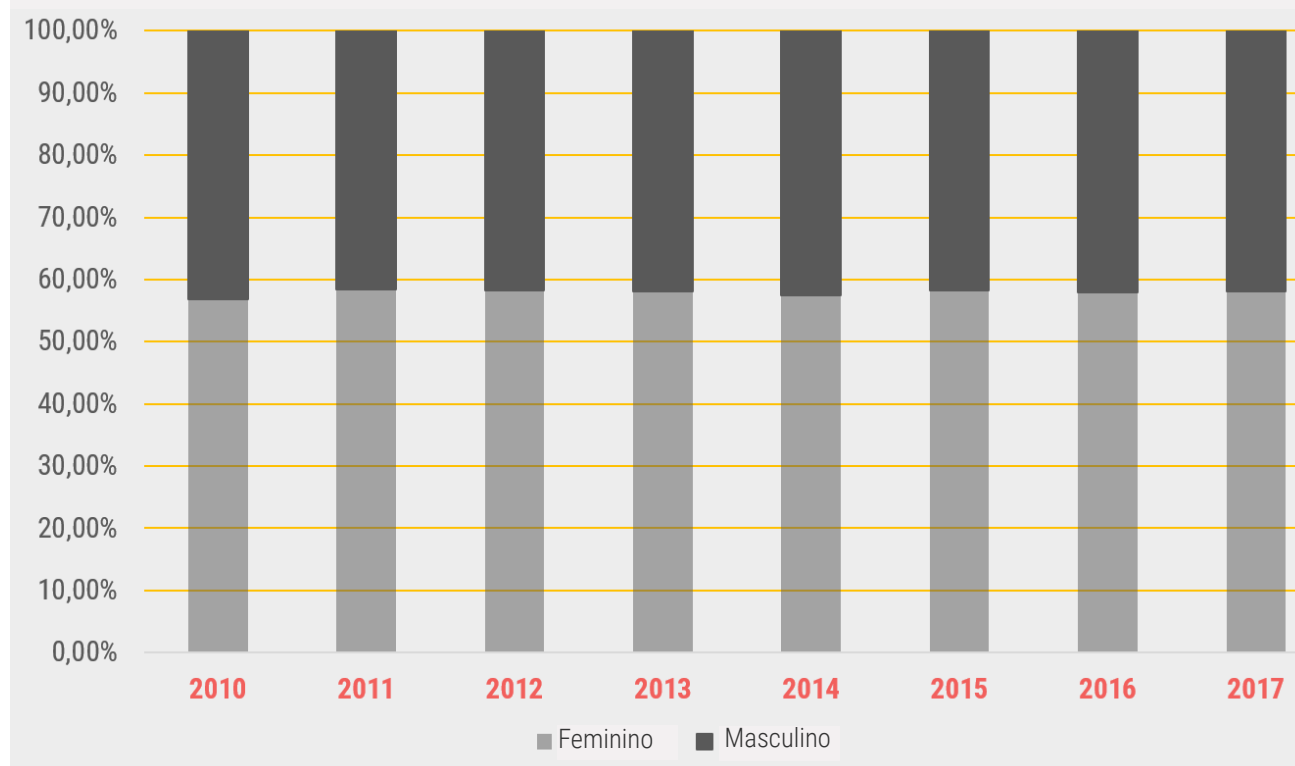
Gráfico 16. Percentagem de estudantes por sexos no ensino superior por países 2017



Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

Nota: no caso da Bolívia, Cuba e Panamá o dado corresponde ao ano de 2016 e para o Equador ao ano de 2015.

Gráfico 17. Percentagem de estudantes por sexos 2017



Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

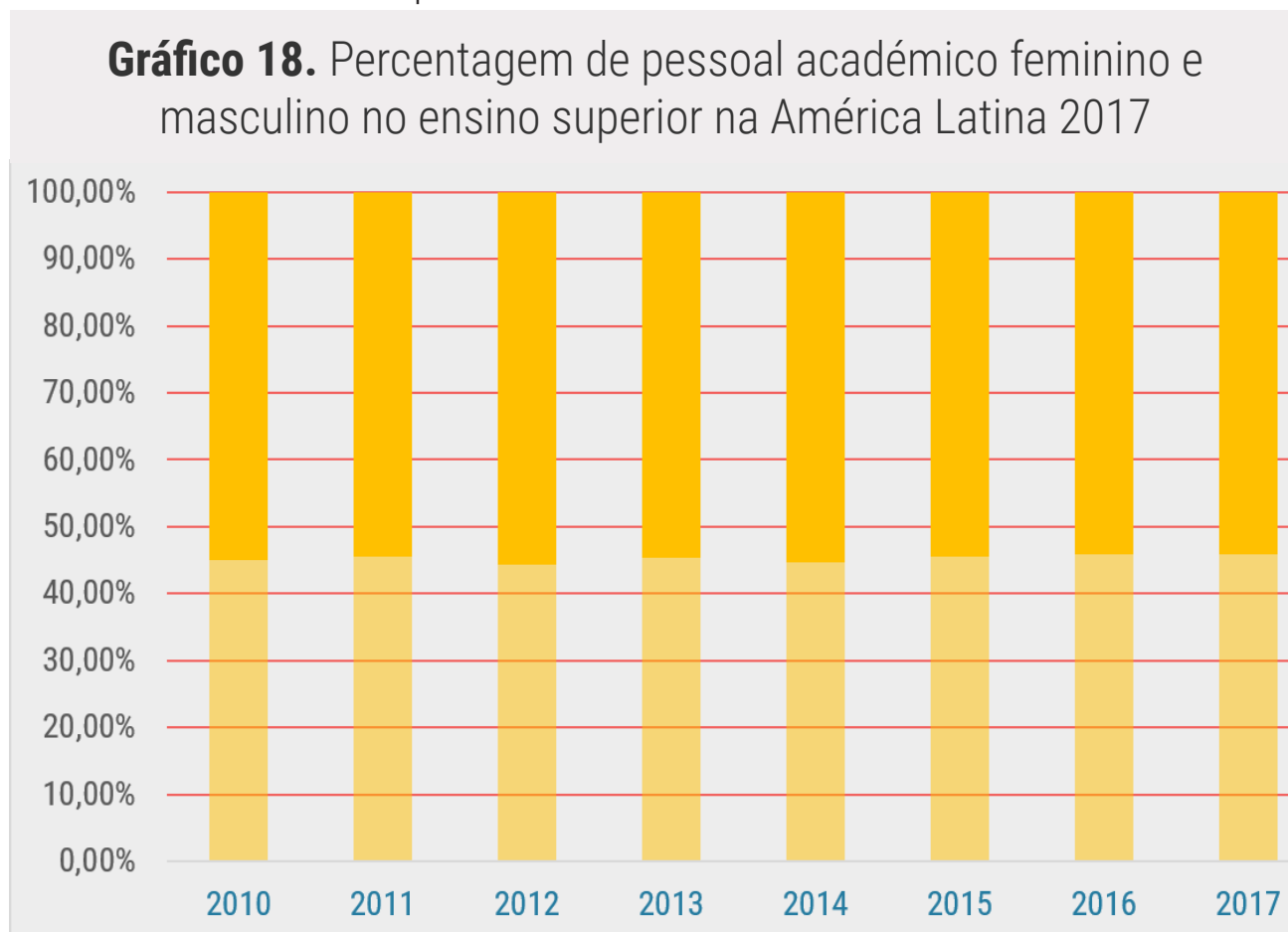
O **Gráfico 17** mostra como a percentagem de mulheres que terminaram em 2017 o seu curso de licenciatura é superior à percentagem de homens, especificamente 58,18% de mulheres face a 41,88% de homens. Isso mostra que os resultados obtidos pelas mulheres são melhores que os alcançados pelos homens. E isto vem se repetindo todos os anos desde, pelo menos, 2010, já que os homens durante todo o período não ultrapassaram os 44%.

Se observarmos os dados por países, veremos que em 2017 só a Bolívia e o Peru possuíam menos de 50% de mulheres formadas, já que chegam apenas a 45,29% e 48,42% respectivamente. As percentagens mais altas são as da República Dominicana (65,78%), Argentina (65,62%), Panamá (65,04%) e Honduras (64,18%). Outros países que também ultrapassaram os 60% de mulheres licenciadas foram Porto Rico, Uruguai, Costa Rica e Brasil.

Embora, como comentamos, as mulheres apresentem percentagens mais altas de participação, no que diz respeito ao número de estudantes e de graduados, esta maior participação ainda não se reflete na sua participação nos quadros de professores de ensino superior.

O **Gráfico 18** mostra como para a região da América Latina e do Caribe a percentagem de mulheres que se dedica à docência no ensino superior não chega a 50% em nenhum dos

anos do período considerado (2010-2017). A melhoria registada entre o ano 2010 e 2017 foi de apenas 0,88 pontos percentuais. Ou seja, a participação da mulher no ensino superior nos últimos sete anos melhorou em menos de 1%. É provável que nos próximos anos estes valores comecem a mudar, mas será preciso esperar para comprovar. Sobretudo, teremos de ver a que ritmo as mulheres começarão a integrar os quadros de docentes e investigadoras das universidades dos diferentes países.

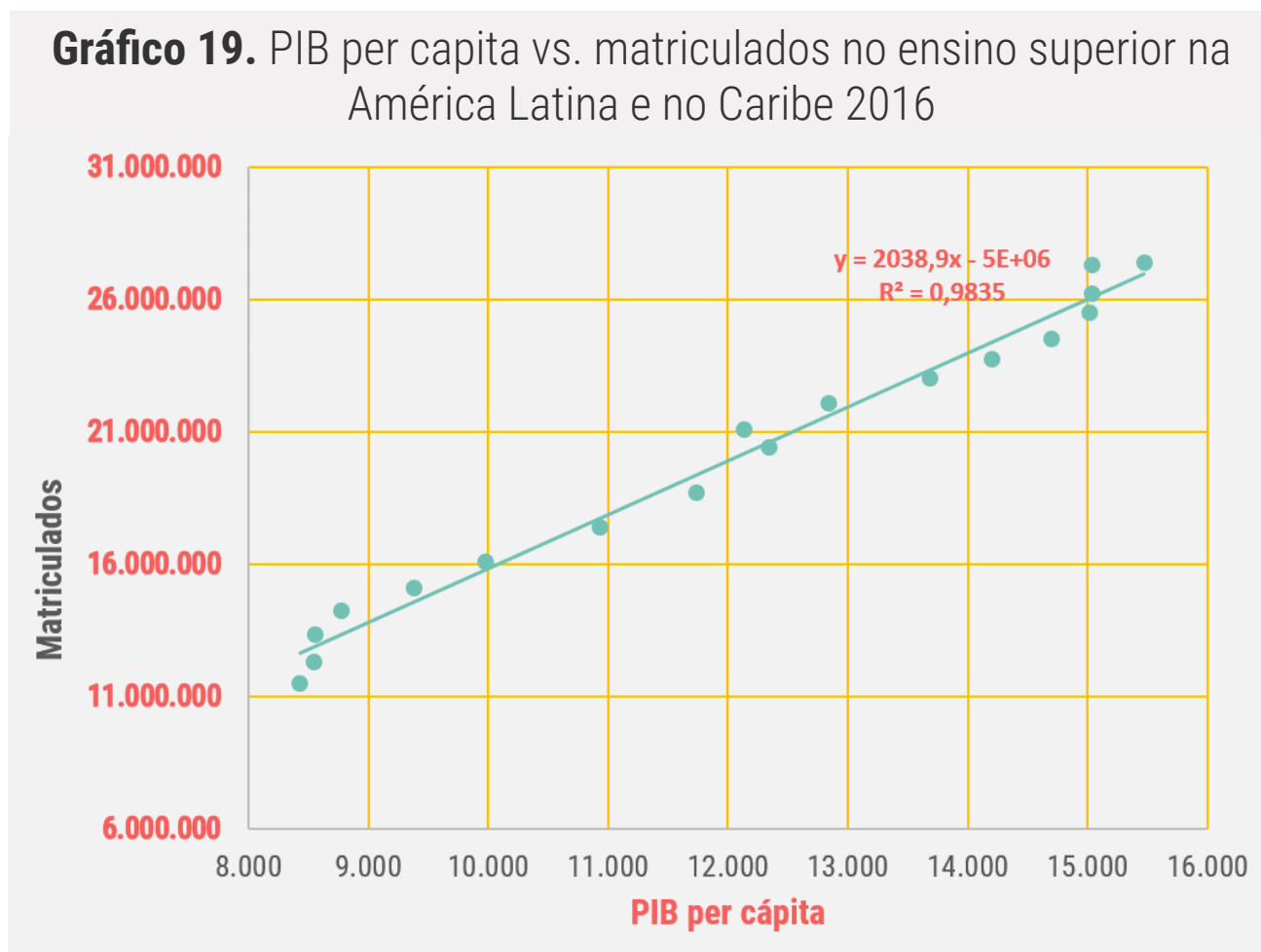


Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#)

Educação e rendimento

Costuma-se dizer que há uma relação direta entre a rendimento per capita e o número de alunos no ensino superior, de modo que aqueles países que possuem níveis mais altos de rendimento per capita também têm maior quantidade de estudantes no ensino superior. Isso pode ser verificado no âmbito regional no **Gráfico 19**. Este gráfico mostra claramente esta relação positiva entre o PIB per capita da América Latina e do Caribe e o número de estudantes matriculados no ensino superior. Como podemos observar, a tendência tem claramente uma

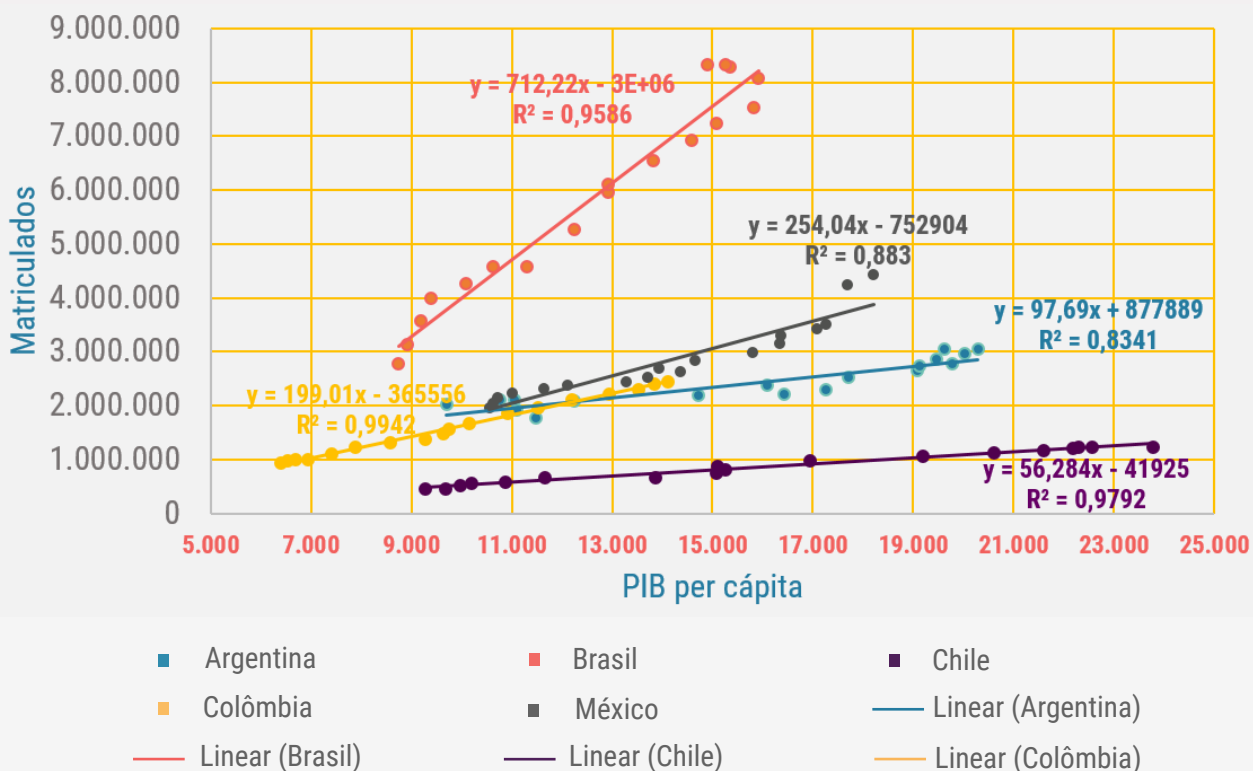
inclinação positiva e, além disso, mostra um grau muito alto de correlação. Note-se que o aumento do PIB per capita entre 2000 e 2016 foi de \$7.041,09 em PPC, enquanto o número de matriculados nesse mesmo período foi de 15.935.424 estudantes.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Banco Mundial.

Isso quer dizer que por cada dólar que aumentou o PIB per capita mais de 2.000 novos alunos se matricularam no ensino superior. Por este motivo o crescimento no número de matriculados foi significativo, situando-se no total do período em 138,9%. O aumento neste mesmo período do PIB per capita também aumentou para 85,53%.

Gráfico 20. PIB per capita vs. matriculados no ensino superior nos países seleccionados 2016



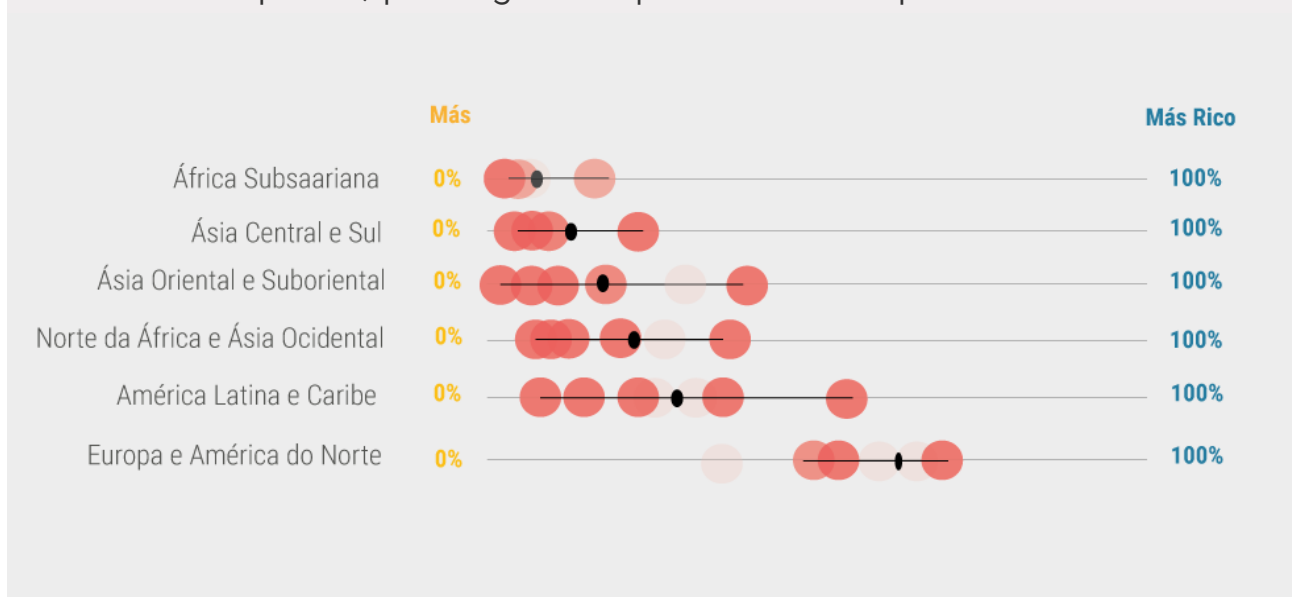
Fonte: elaboração própria com base em dados do Banco Mundial.

A tendência positiva comentada em relação ao conjunto da região também aparece nos cinco países da amostra considerada no **Gráfico 20**. No entanto, cada um deles apresenta um comportamento diferente, embora em todos eles exista uma correlação fortemente positiva. Enquanto o Brasil tem aumentos mais discretos do PIB per capita que o Chile, o número de estudantes matriculados aumenta rapidamente. Por outro lado, México, Argentina e Colômbia têm situações mais similares, embora este último tenha começado 2000 com níveis mais baixos do PIB per capita e do número de alunos matriculados no ensino superior.

Outro ponto de análise é ver como varia a frequência no ensino superior em função do nível de riqueza dos indivíduos ou das suas famílias.

O **Gráfico 21** apresenta informações do *Global Educational Monitoring Report* da UNESCO. Deste relatório foi selecionado o gráfico que compara as situações das diferentes regiões do mundo.

Gráfico 21. Frequência de jovens entre 18 e 22 anos ao ensino superior, por regiões e por nível de riqueza 2016



Fonte: elaboração própria com dados do [Global Educational Monitoring Report](#). UNESCO

Conforme mostra o gráfico, a América Latina e o Caribe em comparação com o resto das regiões, possuem percentagens mais altas de frequência no ensino superior nos quatro níveis de riqueza considerados (os mais ricos, ricos, classe média, pobres e os mais pobres), exceto se compararmos com a Europa e a América do Norte. De acordo com os níveis de riqueza, apenas 6% dos mais pobres frequentam um curso superior, sendo esta percentagem de 11% para os pobres e 16% para a classe média. Os ricos, por outro lado, conseguem que 28% de seus jovens frequentem o ensino superior e entre os mais ricos esta percentagem chega a 50%. A média estaria em 21%.

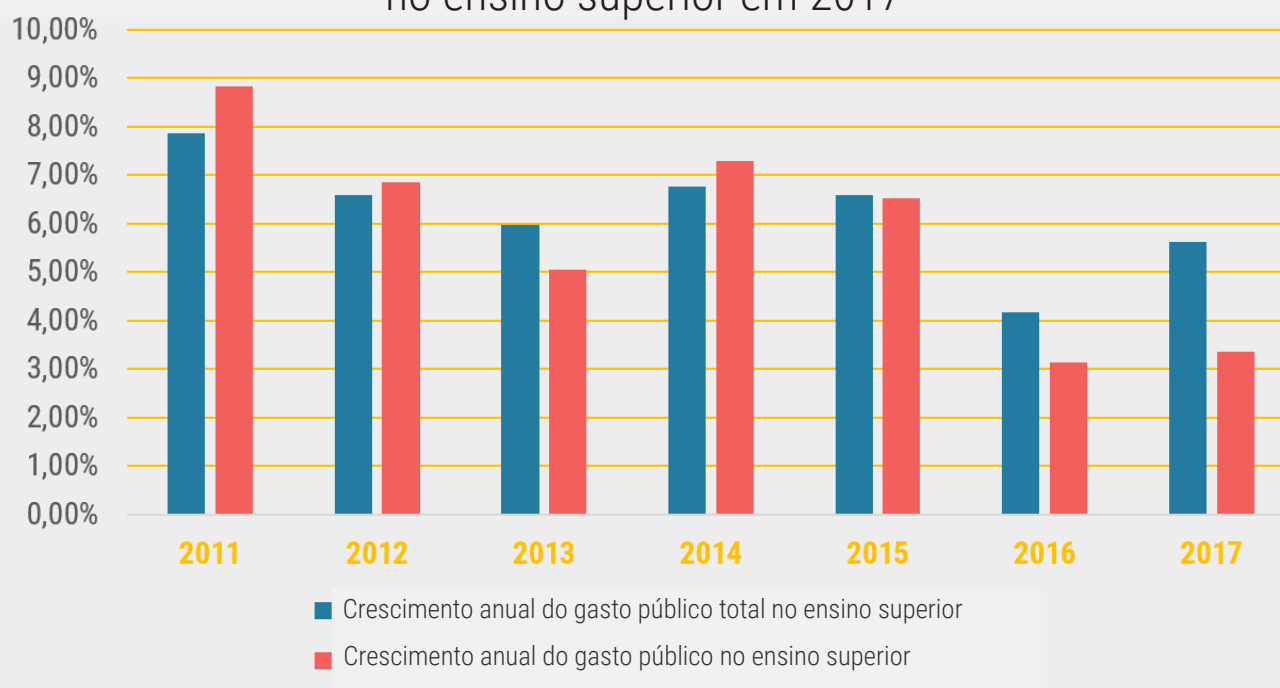
Portanto, os únicos que estariam em níveis próximos à média da Europa e da América do Norte (55%) seriam os que estão dentro do grupo dos mais ricos. Em relação aos níveis baixos e médios de riqueza a diferença entre a América Latina e o Caribe e a Europa e a América do Norte é muito grande, já que 49% dos jovens, tanto os mais pobres como os pobres, desta região frequentam um curso superior, enquanto na classe média são 46%.

Gastos e fontes de financiamento

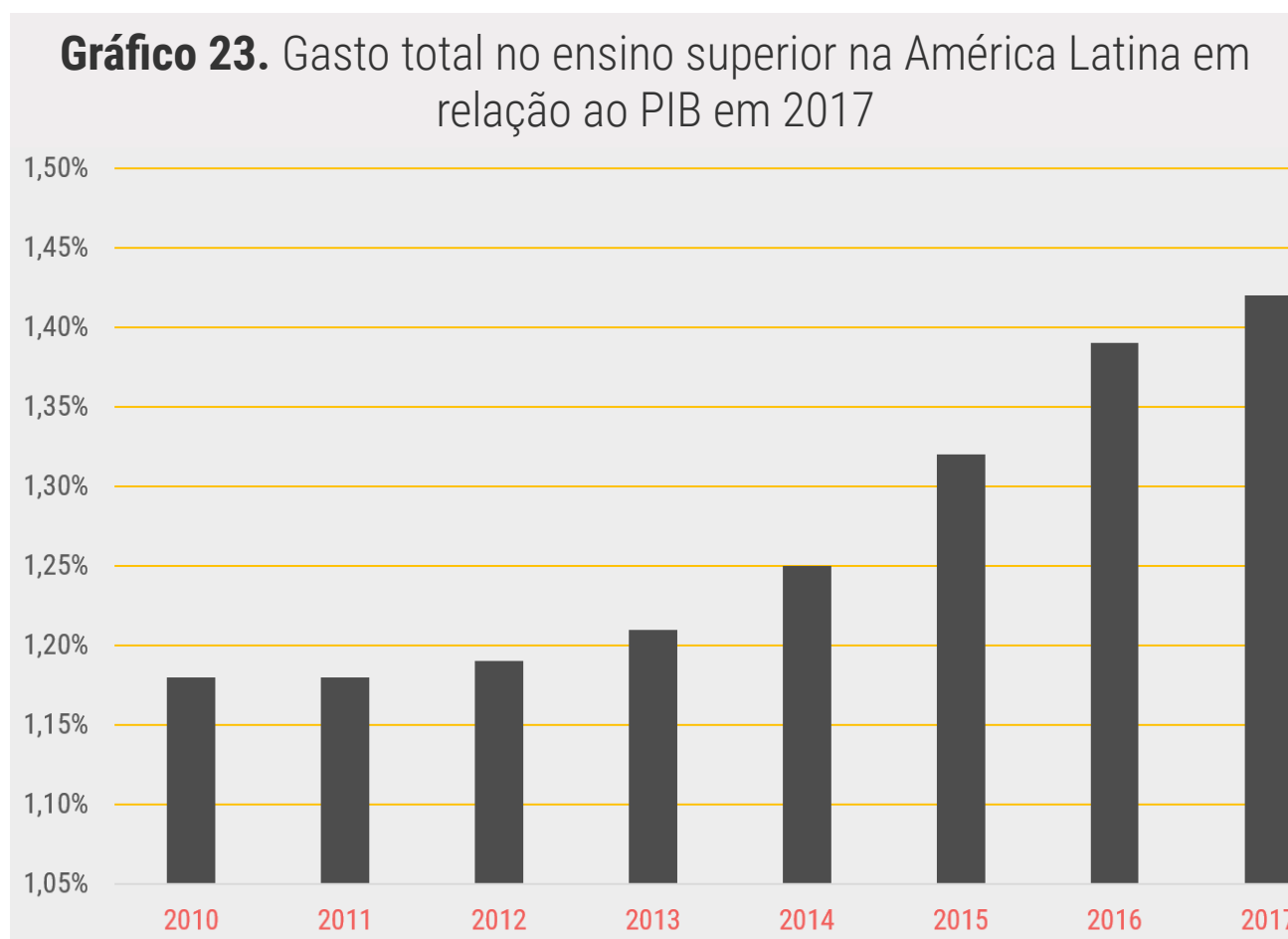
O financiamento do ensino superior é essencial para poder alcançar níveis de excelência e de qualidade, embora nem tudo signifique aumentar a quantidade, mas sim que ela seja acompanhada de uma boa gestão desses recursos. Em qualquer caso, a quantidade destinada à educação é um indicador que evidencia como o setor evoluiu e o compromisso do governo em relação à política educativa.

O **Gráfico 22** mostra a evolução do gasto público no ensino superior e como na região o aumento do gasto público foi importante, registrando um aumento de 48,83% entre 2010 e 2017. No entanto, se observarmos o crescimento ano a ano, veremos que o crescimento do gasto público no ensino superior teve um comportamento errático, com uma importante redução do crescimento no ano de 2016 quando caiu para 3,13% em comparação com os 6,53% do ano anterior. Algo similar ocorreu com o gasto total no ensino superior, embora este tenha menos variações porque incorpora além do gasto público, o gasto privado, independentemente de que este seja muito inferior ao público.

Gráfico 22. Taxas de crescimento do gasto total e do gasto público no ensino superior em 2017



No entanto, se olharmos o gasto no ensino superior em relação ao PIB constataremos que foi aumentando ligeiramente a cada ano, pelo menos desde 2011, tal como mostra o **Gráfico 23**, para terminar em 2017 com 1,42% em comparação com 1,18% de 2010 e 2011.

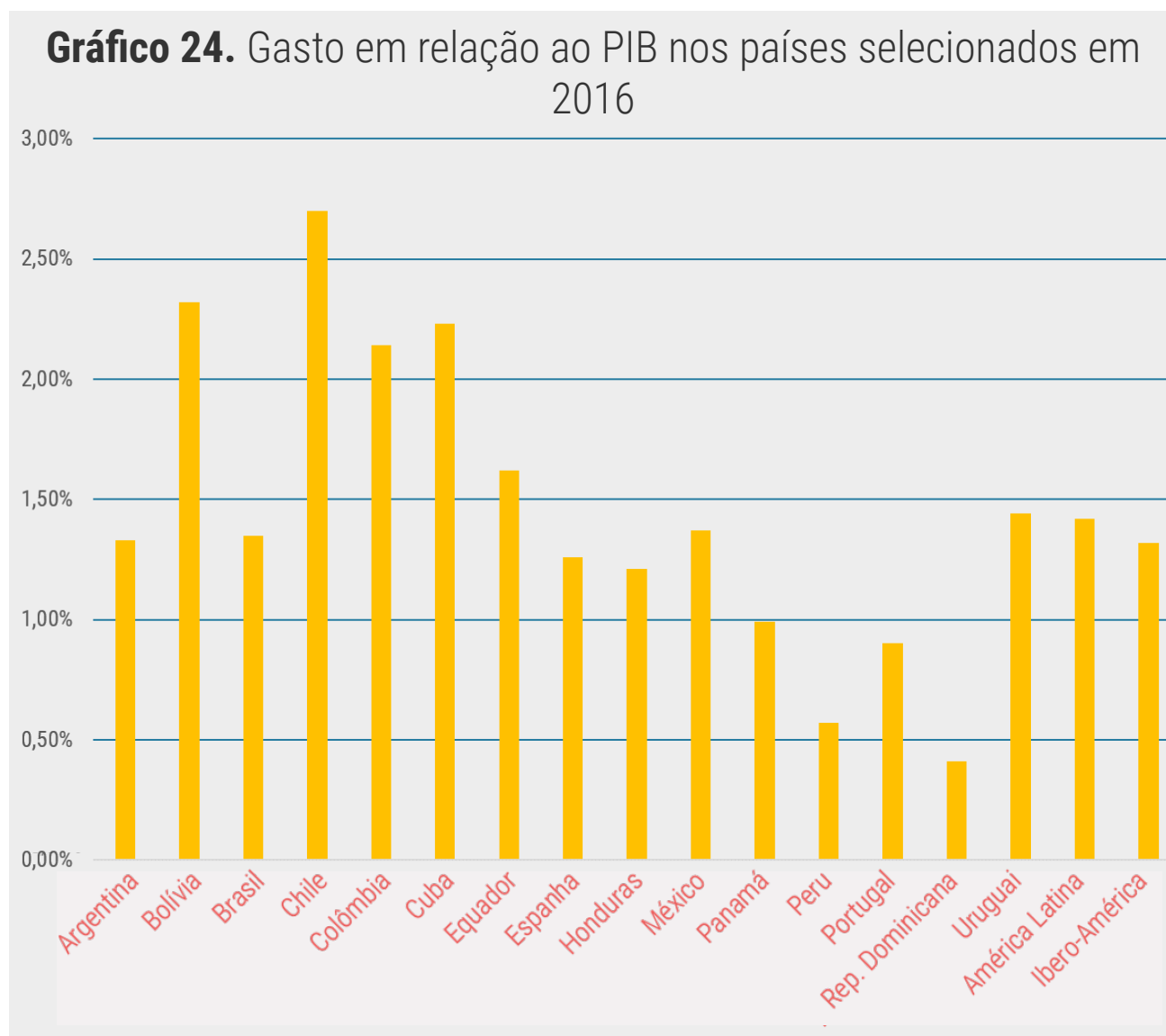


Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

A avaliação sobre como se comportaram os diferentes países no que diz respeito ao destino de recursos para o ensino superior é mostrada no **Gráfico 24** com uma série de países selecionados. A comparação não é fácil já que a informação apresentada para cada país é diferente: alguns incluem apenas o financiamento privado, outros público e privado, alguns execução orçamental, etc. Em qualquer caso, podemos afirmar que a grande maioria dos países gasta em educação mais de 1% do PIB, com exceção do Panamá, Peru, Portugal e República Dominicana. Os valores mais altos correspondem ao Chile, Bolívia, Cuba e Colômbia com 2,70%, 2,32%, 2,23% e 2,14% respectivamente.

Analisando os valores da região, vemos que a América Latina e o Caribe investem 1,42% do PIB no ensino superior, valor que diminui para 1,32% na Ibero-América devido à participação da Espanha e de Portugal. Além disso, todos os países considerados, salvo os quatro mencionados no parágrafo anterior mais Honduras, estão acima da média regional. Outro fator

a ser considerado são as diferentes pirâmides demográficas, que podem distorcer os dados em função do número de crianças e jovens do país.



Fonte: elaboração própria com base nos dados da [Rede IndicES](#).

Nota: para Cuba, Equador, Honduras, Portugal e República Dominicana, o dado corresponde ao ano de 2015. Para Bolívia, Espanha, México e Panamá, o dado corresponde ao ano de 2016.

QUALIDADE

A qualidade dos títulos universitários é uma das principais preocupações dos gestores universitários de todos os países e instituições, e não é menor na nossa região. O promissor aumento do número de jovens que pela primeira vez na história da sua família tiveram acesso ao ensino superior na Ibero-América implica necessariamente uma maior diversidade dos conhecimentos atualmente nas salas de aula. Para garantir uma homogeneidade no resultado final, as instituições de ensino superior têm que exercer um papel equalizador de todas as diferentes formações, experiências e perspectivas de futuro dos novos alunos, para que quando eles terminem o curso, a sociedade possa beneficiar de forma clara da aprendizagem adquirida. Só assim poderemos evitar que o ensino superior seja um elevador quebrado na mobilidade social que tanto esperam os nossos jovens.

Segundo a OCDE (2019), esta mobilidade social está cada vez mais em risco. Por um lado, os futuros estudantes têm dificuldade para averiguar o nível de qualidade das diferentes instituições, e estas, muitas vezes, também não estão interessadas ou não são capazes de mostrar o valor agregado que os seus estudantes poderão oferecer à sociedade. Como Cuervo et al (2019) afirmam, a estratificação é o grande risco da ampliação do acesso à universidade e a única forma de a evitar é garantindo padrões mínimos de qualidade em todos os cursos de nível superior.

Conforme afirma Fernández (2017) “[...] o desafio, para o presente e para os anos vindouros, é resolver esses problemas de uma forma integral, sustentável e sistémica, para que os benefícios desta etapa da educação possam chegar a todos os setores sociais e econômicos”. Uma educação sem qualidade nunca será equitativa nem poderá ser internacionalizada, se não cumprir os objetivos de uma grande parcela da sociedade.

Esses objetivos não são novos nem no mundo universitário nem na região. Talvez o projeto mais conhecido seja a criação do **Espaço Europeu de Ensino Superior e de Investigação** (doravante EEES), mais conhecido como “processo de Bolonha”. Segundo Gacel-Avila (2011), “Bolonha necessita de uma reforma baseada em estruturas académicas com um alto nível de inovação, podendo a sua análise e discussão enriquecer o debate sobre a modernização da educação na América Latina”. Para a autora mexicana “[...] um projeto de convergência e a criação de um espaço comum de ensino superior na América Latina, que considere a experiência europeia, e uma maior internacionalização das estruturas e conteúdos curriculares, poderia ser uma alternativa para melhorar os níveis de desempenho da educação na região, e conseguir uma melhor inserção na sociedade contemporânea”.

No entanto, embora ela pense que “[...] é possível ter estruturas curriculares com resultados comparáveis e compatíveis, apesar das diferenças intrarregionais e inter-regionais [...]” os marcos legais são suficientemente diferentes para que mantenhamos certa cautela, porque as normas locais estão muito avançadas e são pioneiras a esse respeito. Por exemplo, a **Lei Geral de Educação Mexicana**, que data de 1975, contém uma dezena de referências à qualidade do ensino em todos os níveis e a obrigação da administração pública de cuidar e manter, e aumentar a sua exigência em todo o país, o que se consegue com centenas de instituições dedicadas a esta tarefa. Segundo a OCDE (2018), é preciso desenvolver a avaliação externa da qualidade para continuar melhorando a equidade.

Mas o caso mexicano não é um caso isolado. Todos os países latino-americanos mostraram de uma forma ou de outra, nos seus textos normativos, a importância da qualidade como fator fundamental para o desenvolvimento do ensino superior. No caso do Equador, estas referências podem ser encontradas nos próprios textos constitucionais da nação, mostrando claramente a importância que tem este âmbito no imaginário educativo ibero-americano. Esta importância dada à qualidade neste país continua presente numa das normas mais recentes relativas à qualidade do ensino universitário. A reforma da Lei Orgânica da Educação publicada em agosto de 2018, mostra o processo iniciado em princípios do novo século pelo ensino superior equatoriano, para melhorar a oferta para todos os estudantes com o intuito de manter a equidade em relação ao acesso e à educação recebida.

A garantia da qualidade serve como ferramenta para confirmar a aquisição de competências académicas mínimas e transversais por parte dos alunos para que a sociedade seja capaz de comprovar o resultado. A norma de 2018 vai além do que Lemaitre e Mira (2018) denominam de função de controle, conseguindo uma melhoria contínua do ensino, centros, universidades e da sociedade que se alimenta delas.

Claro que o caso do Equador não é o único, reflete uma tendência generalizada na região. O uso da acreditação para manter um padrão de qualidade da educação em cada país e que sirva de referência para as três funções clássicas da universidade, já descritas por Ortega y Gasset (1930): criar profissionais, promover a ciência e transmitir conhecimentos à sociedade (Sainz, 2018). Esta mudança não pode ser analisada fora do contexto de uma universidade que cada vez tem um compromisso maior com o desenvolvimento da sociedade da qual faz parte e que, em muitos casos, a financia. Este comportamento faz parte do compromisso social que se espera de qualquer instituição numa sociedade moderna.

Os diferentes modelos de gestão da qualidade universitária existentes na Ibero-América representam, em cada um dos casos, a responsabilidade e a vontade soberana individual de cada país de melhorar a educação dos seus cidadãos dentro do seu próprio contexto. Falamos de maiores ou menores níveis de autonomia funcional, de centralização, financiamento ou

gestão dos resultados. No entanto, e dentro da margem de decisão própria, observamos nas últimas décadas uma vontade global de coordenação desses processos de qualidade.

Não vamos voltar a fazer, porque já fizemos inúmeras vezes, uma comparação dos modelos existentes. Sem querer ser exaustivos, os documentos elaborados pelo projeto EULAC-FOCUS (2017), ou por Lemaitre e Mira (2018) são, entre outros, uma contribuição fundamental para este documento e para qualquer proposta que se queira fazer sobre o assunto.

Todos eles têm uma proposta que coincide com a de mais de vinte especialistas da zona que aos quais entrevistámos. Existe um compromisso de melhorar a qualidade dos estudos universitários na região, e o que é mais importante: politicamente conseguiu-se chegar a um consenso, o que talvez fosse difícil conseguir em outros âmbitos da educação, de melhorar o ensino superior. Também existe unanimidade entre os diferentes especialistas na compreensão de que o caminho para conseguir essas melhorias é estabelecer sistemas de qualidade que já demonstraram que favorecem as competências adquiridas pelos estudantes, e portanto, melhoram as suas possibilidades de inserção de forma produtiva na sociedade. Além disso, a adoção destes sistemas facilita a comparabilidade com países terceiros e com a mobilidade.

Existe ainda outro fator: o apoio para analisar a gestão das instituições universitárias. A avaliação da gestão por terceiras partes externas funciona como um incentivo para que as instituições de ensino melhorem o seu desempenho, e implantem processos de inovação contínua. Este vínculo entre inovação e qualidade está presente na literatura referente ao tema e define uma das externalidades dos sistemas que introduziram importantes mudanças na região.

Esta nova orientação representa um objetivo que é comum a qualquer país: criar um sistema de ensino superior transparente, capaz de transmitir tanto a estudantes como à sociedade que competências estão sendo adquiridas e se as mesmas são as que a sociedade necessita para seu desenvolvimento e crescimento. Se este aspecto é importante em todos os âmbitos do ensino superior, ele é ainda mais relevante no caso das universidades públicas, que são financiadas com o esforço de todos os contribuintes. Esta preocupação é claramente transversal em todas as legislações referentes a esse assunto na América Latina, como mostram as tabelas e gráficos acima, o que representa uma oportunidade de avanço que não podemos deixar escapar.

Essa cooperação já está a acontecer em diferentes níveis. Os países europeus ibero-americanos: Portugal, Espanha e Andorra têm trabalhado no âmbito do **EEES** há quase 20 anos e apesar dos seus erros, é uma das experiências mais efetivas de integração do ensino superior. No entanto, como afirmam Schwarz e Westerheijden (2004), seria ingénuo e perigoso pensar que é uma experiência que pode ser transferida. O ensino superior na Europa comemorou no ano passado o 30º aniversário do programa **Erasmus**, depois de anos de integração económica,

regulamentar e política.

Não só esses aspectos são relevantes. Também é óbvio que esse sistema europeu poderia ser melhorado e, com certeza, e por vários motivos, poderia não ser o melhor para a região. No entanto, não podemos ignorar a sua relevância e, principalmente, sua referência, positiva e negativa, e em relação a esses dois aspectos deveria ser uma importante referência para todos os países. Com a clareza que o lhe caracteriza, Tiana (2009), afirma “[...] poderíamos pensar que a região ignora a experiência de Bolonha. No entanto, se observarmos o fenômeno mais de perto, reconheceremos algumas repercussões desse processo, como a reivindicação quase permanente de um espaço ibero-americano do conhecimento, a aplicação de modelos como Tuning e projetos como Proflex, ou implementação de projetos-piloto de acreditação regional dos cursos, nos quais a **Rede Ibero-Americana para o Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES)** tem um papel crucial”.

Continua o autor, “[...] mas não refletimos com a devida profundidade sobre as consequências que tem ou poderia ter uma reforma da organização do ensino, resultante da introdução de um sistema diferente de títulos, a adaptação do sistema de créditos ECTS ou a atenção à pertinência das notas obtidas para a empregabilidade dos jovens”. Algumas respostas para estas questões não são otimistas.

Apesar de estarmos a dar passos seguros que nos permitem ser otimistas, como é o caso da **Confederação Universitária Centro-Americana**, o que está claro é que ainda temos um longo caminho pela frente.

Esse projeto, que começou no final dos anos 40, parte do princípio de que os países centro-americanos possuem uma série de valores universitários comuns, estão próximos geograficamente e têm o tamanho apropriado, para que a colaboração entre todos eles permita otimizar os recursos destinados à promoção de mecanismos de melhoria e a criação de capital humano. Tudo isso com o objetivo final de articular programas e projetos que ajudem a resolver situações comuns que as universidades e as administrações públicas da zona enfrentam.

Os seus objetivos são estabelecer um marco de colaboração entre as universidades dos diferentes países da zona que facilite a mobilidade e fortaleça a qualidade do ensino, além de permitir que haja um maior intercâmbio científico, tecnológico e humanístico para que os profissionais formados em todos os países da zona possam trabalhar nos objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos por cada um dos países.

Este equilíbrio e compromisso entre os objetivos comuns da comunidade e os objetivos específicos de cada um dos países, constituem a principal conquista desta confederação. Paralelamente, foram criados uma série de organismos de apoio que complementam esta ideia

nos diferentes níveis do ensino superior. Falamos de objetivos estratégicos relacionados com a melhoria de procedimentos e processos educativos de fortalecimento institucional no âmbito centro-americano e ibero-americano, governança, integração e promoção das estruturas de investigação na zona e colaboração entre elas.

Qualquer país da região poderia assumir este tipo de objetivo, e as propostas feitas pelos países colaboradores para os atingir mostra que este tipo de acordo é possível. É necessário ter vontade técnica e política para os executar e abordar como algo permanente. Neste processo devemos aproveitar as ações resultantes da cooperação entre organismos e países, através de acordos e compromissos e da necessária supervisão de ações que dinamizem, deem credibilidade e representem as propostas dos diferentes estados membros.

Como articular o sistema de qualidade para a região

Uma das principais dificuldades de qualquer sistema de cooperação universitária é a articulação dos reconhecimentos entre instituições tanto das partes curriculares, como de disciplinas, especializações, etc. Cada país da região possui um sistema diferente, próprio e característico. Poucos países não utilizam um sistema de referência, sejam Créditos, RTFs ou o já citado programa Tuning América Latina, e os que ainda não desenvolveram um sistema, estão em vias de o fazer.

No entanto, existem muitas diferenças entre estas medidas padronizadas: não contemplam o mesmo número de horas; algumas só incluem as horas presenciais e outros também as de estudo ou trabalho autónomo do aluno; possuem formatos diferentes, etc. Em alguns países, inclusivé, esta métrica muda em função do tipo de curso. Nestas condições parece bastante complicado encontrar um formato único que sirva de referência. Isto não quer dizer que seja impossível chegar a acordos. Já existem experiências que demonstram que isto é possível através da adaptação de diferentes níveis. Velázquez (2010) descreve a experiência realizada com programas de pós-graduação que foram adaptados tanto às diretrizes de Bolonha dentro do **EEES**, como do **MERCOSUL**, com módulos de nivelamento para compensar as diferenças nos conhecimentos dos diferentes títulos.

Este sistema tem algumas desvantagens, como a necessidade de definir equivalências formativas, de competências e temporais, para permitir a mobilidade entre os sistemas.

Entretanto, há outros benefícios que compensam esses custos. Por exemplo, evita a modificação dos sistemas educativos que, por definição, exigem um amplo consenso para mudar qualquer aspecto da sua regulamentação. Além disso, reforça a autonomia das diferentes instituições para elaborar as políticas que considerem oportunas para definir a sua estrutura de ensino e curricular.

A maior complexidade de sistemas deste tipo, que de forma bilateral são relativamente fáceis de serem implantados, é a definição das equivalências. Para isso, sem dúvida, é necessário que exista um organismo superior responsável por realizar essas equivalências, negociá-las e executá-las. Este organismo deve ter algumas características próprias: reconhecimento de sua reputação como entidade independente, proximidade, especialização, capacidade administrativa para a gestão e, obviamente, experiência internacional no âmbito da educação.

Não existem muitas instituições capazes de desempenhar este papel no âmbito ibero-americano. Nas seguintes linhas apresentamos uma proposta.

Uma proposta para a unificação da qualidade

Diversas iniciativas de cooperação entre as instituições de avaliação da Ibero-América já tentaram desenvolver um ambiente propício e adequado para melhorar as ferramentas que poderiam facilitar a promoção da cultura da qualidade nas universidades. Isso significa que nos países que compõem esta área geográfica podemos encontrar uma grande variedade de modelos de avaliação interna da qualidade dependendo de várias variáveis, sendo uma delas: o seu contexto.

Estas iniciativas, junto com os progressos obtidos no reconhecimento de diplomas e em matéria de acreditação, criam um ambiente favorável para o desenvolvimento de um espaço ibero-americano do conhecimento.

Tudo isso conta com o apoio, em muitos casos, da legislação desenvolvida pelos governos, para incentivar e criar um ambiente que valorize os trabalhos realizados para garantir a qualidade das instituições de ensino superior.

Falta agora definir um marco que sirva para harmonizar políticas educativas que ajudem as universidades a implantar e consolidar processos de garantia da qualidade que promovam a melhoria do ensino superior através do fortalecimento dos organismos que a garantem, como as agências de avaliação da qualidade e a sua coordenação através de um organismo que exerça as funções delegadas das instituições nacionais para facilitar o procedimento administrativo.

Depois de quase 20 anos da criação do **EEES**, podemos fazer um balanço de conquistas e desafios desta experiência europeia, que em matéria de qualidade é considerada um exemplo de boas práticas em todo o mundo. O seu processo de criação começou com a harmonização das políticas de educação, o que facilitou o desenvolvimento de um ambiente propício e adequado para a construção de um espaço, baseado na **confiança mútua**, elaborando primeiro um plano técnico e depois um político.

Os principais grupos de interesse, governo, instituições de ensino superior, agências, associações estudantis e a sociedade em geral participaram ativamente durante todo o processo.

Sendo assim, a consolidação da garantia da qualidade deveria constituir um dos objetivos da construção do **Espaço Ibero-Americano do Conhecimento**, onde a implantação destes mecanismos devem considerar sempre a visão **dos grupos de interesse o nosso contexto académico nacional, jurídico e social**, como uma ferramenta para o desenvolvimento integral e bem-estar social, estabelecido de acordo com critérios que permitam comparar títulos e facilitar a livre mobilidade académica de docentes e investigadores.

O esquema proposto para o desenvolvimento do sistema de garantia da qualidade do ensino superior no âmbito ibero-americano inclui o desenvolvimento de diferentes blocos que englobam a garantia da qualidade do ensino superior, uma avaliação para a melhoria e a coordenação através de um organismo internacional com presença local que facilite todo o procedimento.

Bloco A. Garantia da qualidade das instituições de ensino superior.

As instituições de ensino superior devem ser as principais responsáveis pela qualidade. Por isso, devem ser desenvolvidas ferramentas que as ajudem a implantar uma “cultura de qualidade” efetiva e que esteja claramente vinculada ao seu grau de autonomia.

→ Garantia da qualidade interna

Sendo assim, as **Instituições de Ensino Superior (IES)** deveriam dispor de **Sistemas de Garantia Interna da Qualidade (SAIC**, por sua sigla em espanhol) para a gestão dos seus processos, de modo a fazer cumprir o disposto nas normas internacionais, facilitar a sua

melhoria contínua, e poder proporcionar aos seus grupos de interesse uma melhor oferta de formação que lhes permita conquistar a confiança social em relação à formação e aos resultados obtidos.

→ **Garantia da qualidade externa**

A avaliação dos sistemas por uma entidade de avaliação contribui para gerar confiança na instituição avaliada, onde os pares avaliadores desempenham um papel crucial na recolha de informações para comprovar o cumprimento dos critérios estabelecidos. Neste processo de avaliação deve ser feita obrigatoriamente uma prestação de contas. Neste sentido, as autoridades locais devem confiar num organismo supranacional que coordene e facilite todas as ações.

No âmbito internacional, podemos destacar a experiência de diferentes agências ibero-americanas que desenvolveram programas para a acreditação dos **SAIC** das universidades, a fim de promover e facilitar o desenvolvimento e implantação de sistemas de qualidade dentro das instituições de ensino universitário em seus respectivos países, e para implantar um procedimento que leve ao reconhecimento desses sistemas. En términos generales estos programas contemplan cuatro fases diferenciadas:

1. **Elaboração do projeto do SAIC, pela instituição.**
2. **Avaliação e, se for o caso, certificação do projeto pela agência.**
3. **Implantação do SAIC e auditoria interna da IES pela instituição.**
4. **Auditoria externa e, se for o caso, certificação pela agência.**

Estes programas, embora sejam voluntários, foram muito bem recebidos, e muitas instituições universitárias estão a solicitar às agências a certificação da efetiva implantação dos mesmos. A possibilidade de as **IES** implantarem de forma progressiva os **SAIC** em cada um de seus centros, também foi um fator relevante para sua adesão.

→ **Acreditação**

Na Ibero-América foram analisados diferentes modelos que tinham em conta o contexto nacional e onde os organismos de avaliação tinham um papel importante na garantia da

qualidade da formação oferecida. A coordenação destes programas na região representa uma das melhorias necessárias para conseguir um intercâmbio não apenas de estudantes, mas também de módulos de formação, professores, pessoal, disciplinas, etc.

Bloco B. Garantia da qualidade nas instituições de avaliação do ensino superior.

Seu objetivo é apoiar o desenvolvimento de sistemas de qualidade em agências ou organismos de avaliação, e implantar mecanismos que os permitam acompanhar e reconhecer.

a. Garantia **interna** da agência

De acordo com os critérios estabelecidos, a agência tem a possibilidade de rever e melhorar os processos que realiza, fazendo uma análise sobre si mesma, comparando como ela é com o que deveria ser.

b. Garantia **externa** da agência

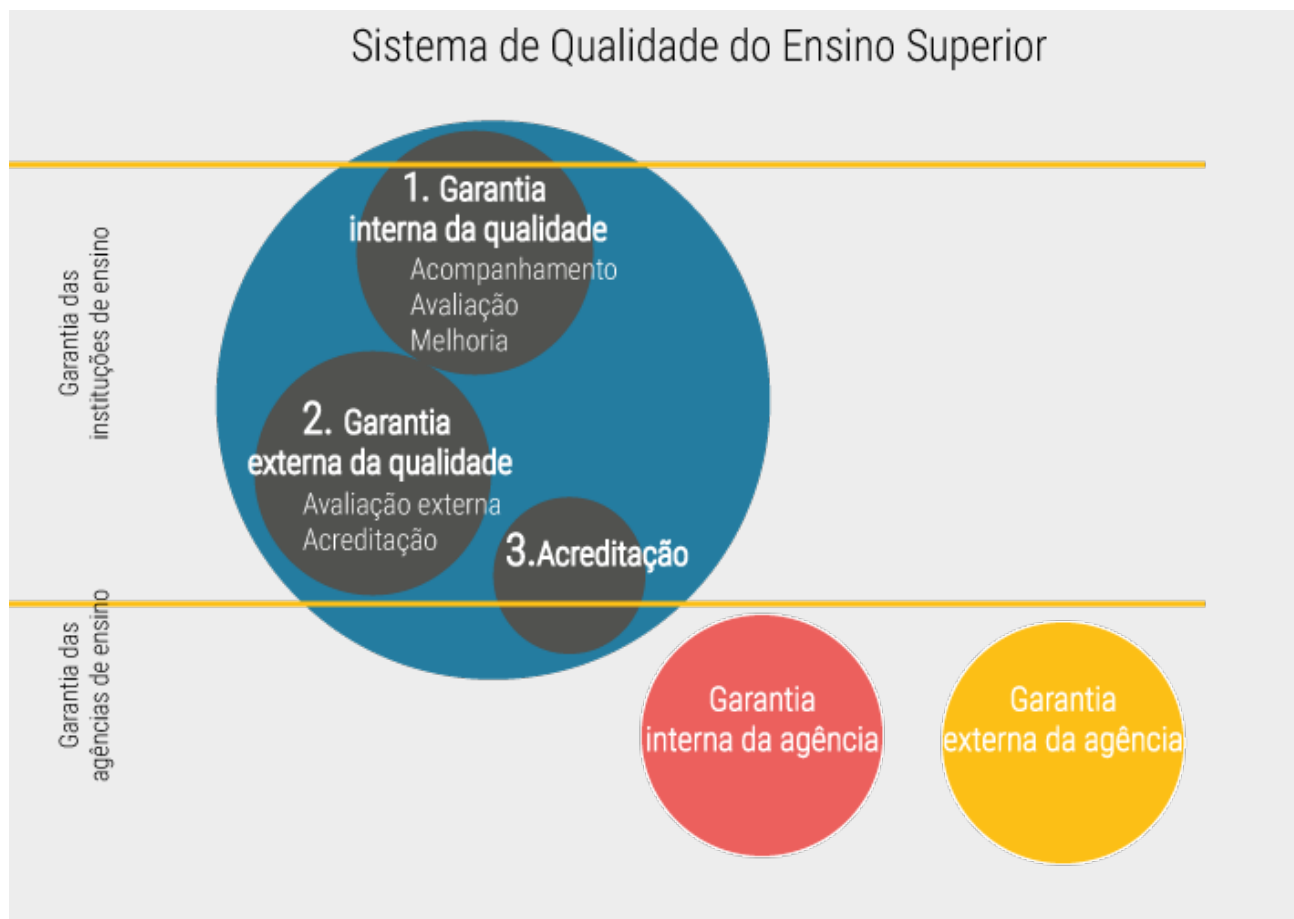
Desta forma, as agências conseguem demonstrar o cumprimento dos critérios e normas internacionais de qualidade através de uma avaliação externa, e obter maior visibilidade e prestígio dos processos de avaliação desenvolvidos, e por último avaliá-los e melhorá-los.

Neste sentido, é necessária uma coordenação e, como já comentámos, a agência deve estar implantada na região e ter capacidade e experiência em educação.

Este processo permite à agência receber recomendações dos pares avaliadores e propostas internas que constituirão a base para a melhoria contínua da qualidade da Agência.

Neste bloco seria conveniente observar e aprender de experiências anteriores nas quais participaram as instituições de avaliação na Ibero-América como, por exemplo, projetos de colaboração da RIACES.

Para o desenvolvimento do esquema proposto deveremos contar com a colaboração de todos os grupos de interesse para definir os critérios e procedimentos que poderão garantir a qualidade no espaço ibero-americano, bem como a parceria de universidades, estudantes, OEI e outros organismos internacionais.



Fonte: elaboração própria com base no documento da ANECA

IMPORTÂNCIA DOS SISTEMAS INTERNOS DE QUALIDADE (SAIC) NA CONSTRUÇÃO DO EIC

Conforme mencionamos no capítulo anterior, os **SAIC** devem desempenhar um papel crucial na construção do *Espaço Ibero-Americano do Conhecimento*. A ideia não é nova, mas provavelmente este seja o momento mais propício para que um projeto desta envergadura se torne realidade.

Uma das bases de sua construção é a confiança mútua entre os países, que permita implantar com garantia de sucesso processos de acreditação e reconhecimento mútuo de programas, facilitando a mobilidade de seus graduados entre qualquer um dos países que venham a fazer parte deste futuro espaço geográfico, assim como conseguiu o **EEES**.

Para haver confiança é necessário que os países assumam uma série de compromissos para garantir a qualidade dos títulos conferidos em suas respectivas universidades. A existência de um organismo que coordene esses compromissos e proporcione apoio técnico e humano,

também é fundamental para seu desenvolvimento. Por isso, acreditamos que os **SAIC** são relevantes neste novo projeto, quer seja de forma independente e/ou associados aos processos de acreditação de programas e/ou instituições.

Aqui, vale a pena refletir sobre os diferentes requisitos que um sistema com estas características deveria ter no contexto ibero-americano.

Critérios que poderiam servir de referência para o Modelo dos SAIC

Propomos a construção de um marco de referência para a garantia da qualidade na Ibero-América que considere aspectos que possam ser especialmente relevantes, como os citados a seguir:

1. **Política e objetivos de qualidade**, já que as IES devem tentar consolidar uma cultura da qualidade baseada numa política e em objetivos de qualidade claramente definidos, conhecidos e acessíveis publicamente, relativos à própria instituição e/ou aos cursos oferecidos em cada um de seus centros.
2. **Elaboração da oferta de formação**, fazendo com que as universidades disponham de mecanismos que lhes permitam manter e renovar sua oferta acadêmica, desenvolvendo metodologias para a criação, aprovação, controle, avaliação e melhoria periódica da qualidade e pertinência dos seus programas de formação.
3. **Desenvolvimento da docência e de outras ações dirigidas aos estudantes**, criando procedimentos que lhes permitam verificar as suas ações, incluindo estágios e mobilidade, têm como finalidade fundamental favorecer a aprendizagem dos estudantes.
4. **Pessoal acadêmico e de apoio à docência**, através de mecanismos que garantam que o acesso, gestão e formação dos seus professores e do pessoal de apoio à docência, são realizados com as devidas garantias para que cumpram as funções próprias de sua atividade.
5. **Gestão e melhoria dos recursos materiais e serviços**, criando mecanismos que lhes permitam projetar, administrar e melhorar os seus serviços e recursos materiais

para o adequado desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

6. **Desenvolvimento da Investigação**, através de mecanismos que garantam a promoção e o desenvolvimento da investigação de acordo com suas áreas de estudo e o contexto social onde estão situadas as **IES**.
7. **Extensão universitária e projeção social**, de forma que as **IES** possam garantir o desenvolvimento e a melhoria de ações de projeção social e extensão universitária, de acordo com a procura da sociedade.
8. **Dimensão externa das IES**, permitindo que seus centros consigam a médio prazo uma projeção a nível regional e nacional, assim como uma dimensão internacional dos seus cursos.
9. **Análise e utilização dos resultados**, garantindo que sejam medidos, analisados e utilizados os resultados dos processos contemplados no âmbito do **SAIC** para a tomada de decisões e a melhoria da qualidade do ensino.
10. **Informação pública e transparência**, para que as **IES** garantam a publicação periódica de informações atualizadas sobre sua oferta académica, assim como a prestação de contas aos seus grupos de interesse.
11. **Coordenação do processo**, através de um organismo internacional com credibilidade no âmbito educativo, implantado na região, que facilite tudo o que foi exposto acima e favoreça o progressivo compromisso entre os países da zona e terceiros.

Este conjunto de critérios pode ser dividido em subcritérios, para que possa ser mais detalhado e proporcionem às **IES** e aos seus avaliadores diretrizes mais específicas para desenvolverem os seus **SAIC**, tendo em conta que sempre será a universidade a responsável por realizar o seu próprio projeto, já que é ela quem melhor conhece a realidade e características específicas da sua instituição.

Benefícios do uso de uma norma única de qualidade

Embora os Governos e/ou as agências de avaliação dos respectivos países membros se limitem

a dar forma e conteúdo aos diferentes programas que em cada caso forem implantados, seria necessário utilizar uma referência comum, (como no caso europeu), para que esta situação permita harmonizar e facilitar o reconhecimento não só dos títulos, mas também, dos mecanismos de garantia de qualidade utilizados pelas **IES** em cada país.

Proposta de Implementação

As diversas reuniões que foram realizadas em todos os níveis deixaram claro a validade do modelo e a necessidade de flexibilizar sua aplicação, já que muitos países a trabalhar em diferentes âmbitos da sua legislação.

A rigidez de alguns currículos nacionais ou a falta de uma política nacional resulta em diferenças organizacionais, o que complica as ações supranacionais. Além disso, a escassez de recursos compromete a mobilidade e estimula muitas vezes a fuga de cérebros para fora da região. É por isso que uma das primeiras ações deveria ser o fomento de programas de dupla titulação entre países, a harmonização dos sistemas de qualificação entre os países da zona e o convencimento político da necessidade de um organismo supranacional com experiência no âmbito da educação para coordenar todo o processo.

Os diferentes encontros também revelaram a necessidade de construir através da colaboração entre as partes, um sistema de homologação completa ou parcial dos títulos entre os países, estabelecendo equivalências entre os sistemas de créditos por níveis acadêmicos. A necessidade deste sistema é evidente para as autoridades administrativas, acadêmicas e estudantes, como um primeiro passo para desenvolver um sistema mais eficaz de qualidade, equivalente e voluntário entre os países. Como resultado, esperamos num primeiro momento eliminar os preconceitos em relação às notas adquiridas em alguns países.

O resultado deve ser a internacionalização da universidade, facilitando o desenvolvimento de novas formas de investigação, estudo e conexão no âmbito do conhecimento. Desta forma, será possível gerar uma aprendizagem multinacional, melhorar a docência, os processos e os procedimentos em diferentes níveis que são necessários para o desenvolvimento científico e profissional dos títulos. Não podemos esquecer que este é o objetivo final, conseguir formar

cidadãos críticos que contribuam para o desenvolvimento e crescimento equilibrado das nossas sociedades. Para isso devemos repensar o papel da universidade na sociedade, analisar qual é o nosso papel agora e qual queremos que seja no futuro. Os diferentes relatórios da OCDE, do Banco Mundial, etc. mostram que as mudanças na produção estarão ligadas aos processos de automatização e robotização da economia e é necessário direcionar os novo conhecimento para estas áreas. Por isso é cada vez mais importante a ligação do conhecimento e das pessoas das nossas universidades, já que elas representam o nosso futuro. Mas também é necessário avaliar a sua contribuição para que o investimento que as nossas sociedades fazem seja o mais proveitoso para os nossos cidadãos e o seu futuro.

BIBLIOGRAFIA

Cuerdo, Grau y Ballestar (2019), Are the tide changes? Elitism in Spanish universities, *Economic Policy International Conference*, Barcelona.

ECOSOC. (2011). Challenges for Education with Equity in Latin America and The Caribbean. *Regional Preparatory Meeting 2011 Annual Ministerial Review*. Argentina, Buenos Aires.

Espinoza, R. y Urzúa, S. (2017). The Economic Returns to Higher Education: Funding, coverage and quality in Latin America. *Higher Education in Latin America of the World Bank*. http://econweb.umd.edu/~espinoza/espinoza_urzua_2017.pdf

Espinoza, R. y Urzúa, S. (2018). The (Un)expected Economic Consequences of the Recent Expansion of Higher Education in Latin America. *Latin America Policy Journal*: 47-53.

EULAC-FOCUS (2017) EU-CELAC scientific cooperation, retrieved from <http://eulac-focus.net/abouteu-lac/common-vision-based-on-cultural-scientific-and-social-commonalities/U-CELAC-scientificcooperation/>.

Fernandez, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*. Vol.17, n.74, pp.183-207.

Ferreira, M.M., et al. (2017). At a Crossroads. Higher education in Latin América and the Caribbean. *World Bank Group*. Washington.

Fiszbein, A. y Atanton, S. (2018). The future of education in Latin America and The Caribbean. *The Dialogue*. Washington.

Danish Institute for Studies in Research and Research Policy. (2001). Science Policy. Setting the Agenda for Research, Proceedings from MUSCIPOLI Workshop one. *Aarhus*.

Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 123-134.

Gacel-Ávila, J. (ed.). (2018). La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y El Caribe. *RIESAL*

García de Fanelli, A. (2019). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. *CTS-OEI*. <https://www.flipsnack.com/soporteoei/octs-panorama-de-la-educacion-superior-en-iberoamerica.html>

Guerrero, Y. M. N., & Monroy, C. R. (2015). Gestão de recursos intangíveis em instituições de ensino superior. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 55(1), 65-77.

Lemaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*, 19. UNESCO-IESAL. <https://drive.google.com/file/d/1iYENxfyzNbixEraVE0r6BY2sxxEgJq/view>

OCDE. (2017). Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data. Paris.

OCDE. (2018), Case Studies on Leaving No One Behind: A companion volume to the Development Cooperation Report 2018, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309333-en>.

OCDE (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

OCTS-OEI. (2018). *Informe de coyuntura n° 2*. Noviembre.

OEI. (2018). Las universidades pilares de la ciencia y la tecnología en América Latina. *III Conferencia Regional de Educación Superior*. Córdoba, Argentina.

Ortega y Gasset, J. (1930) Misión de la Universidad, *CATEDRA*, Madrid.

PAIRCA. (2009). Armonización de los sistemas de educación superior de los países centroamericanos. *Programa de Apoyo a la Integración Regional Centroamericana. DOC 1312* Guatemala, 2009.

Pavón Romero, A., & Ramírez, C. I. (2010). La autonomía universitaria, una historia de siglos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 157-161.

Sainz, J. (2018) Los resultados educativos y de empleabilidad de los estudiantes universitarios españoles, *Nueva Revista*, num 151 pag. 152-168. <https://www.nuevarevista.net/destacados/los-resultados-educativos-y-de-empleabilidad-de-los-estudiantes-universitarios-espanoles/>

Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (2004). Accreditation in the framework of evaluation activities: A comparative study in the European higher education area. *In Accreditation and evaluation in the European higher education area* (pp. 1-41). Springer, Dordrecht.

Tiana, A. (2009). El espacio iberoamericano del conocimiento: retos y propuestas. Madrid: *Fundación Carolina*. Disponible en: www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPTiana0907.pdf, [consulta: febrero de 2013].

Tuning América Latina. (2013). CLAR. *Crédito Latinoamericano de Referencia*. Bilibao.

Velazquez, Graciela. (2010) Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica. *Mem. Inst. Investig. Cienc. Salud* [online]. 2010, vol.8, n.2 [cited 2019-06-19], pp.03-04.



70 **OEI**
1 9 4 9 - 2 0 1 9

O presente relatório é um instrumento que serve para dar forma a propostas específicas que nos permitam avançar na construção do ***Espaço Ibero-americano do Conhecimento***: um verdadeiro espaço comum de educação que, como estabelece o ODS4 da Agenda 2030 das Nações Unidas, deve oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, como um processo único e contínuo de educação, imprescindível para gerar novos conhecimentos em na nossa região e assim poder contribuir para a melhoria da sua produtividade e desenvolvimento.