

1. INTRODUÇÃO

Desde o I Congresso Mundial de Educação da UNESCO, realizado em 1998 em Paris, a educação tem sido posicionada como elemento central na construção de um futuro global mais justo, equitativo e sustentável. A agenda então proposta englobava princípios como a paz, os direitos humanos, a diversidade cultural, a democracia e a compreensão do meio social e natural. Mais do que diretrizes pontuais, tratava-se de um chamamento para uma transformação paradigmática da educação, em todos os níveis e modalidades. Contudo, ao se observar o percurso das Instituições de Ensino Superior (IES) da América Latina e Caribe (ALC) ao longo dessas décadas, verifica-se um descompasso entre as formulações conceituais promovidas pelos congressos e a capacidade de tradução institucional desses valores em ações concretas, continuadas e de impacto.

De fato, a educação superior latino-americana vive entre dois polos: de um lado, a adesão formal aos ideais proclamados em instâncias multilaterais; de outro, a resistência estrutural a mudanças profundas. Boaventura de Sousa Santos (2010) afirma que as universidades ainda operam sob a lógica de uma "razão indolente", incapaz de romper com o paradigma eurocêntrico da ciência e do saber. Essa dicotomia tem impedido a plena inserção de epistemologias outras, de práticas pedagógicas emancipatórias e de gestões mais responsivas aos desafios contemporâneos. Catherine Walsh (2009), ao propor uma pedagogia decolonial, alerta para a urgência de ressignificar o conhecimento e o papel da educação no reconhecimento da diversidade epistêmica dos povos e territórios.

Ao mesmo tempo, o discurso da educação para o desenvolvimento sustentável, reiterado em 2008 e 2022, ainda não produziu um reposicionamento das IES como agentes transformadores de suas comunidades. Sterling (2011) argumenta que a sustentabilidade requer uma "mudança de sistema" na educação, não apenas a inserção de conteúdos ambientais ou sociais. No entanto, observa-se que, para além da retórica, pouco se avançou na construção de currículos transdisciplinares, na gestão institucional ecoeficiente ou na valorização de práticas comunitárias como dimensão do saber.

A permanência de estruturas curriculares obsoletas, a fragmentação entre ensino, pesquisa e extensão, a baixa integração entre saberes acadêmicos e práticas populares e a resistência à inovação digital são sintomas de uma educação que ainda não incorporou a aprendizagem ao longo da vida como princípio orientador. Como destaca Delors (1998), aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser deveriam estar no centro da formação universitária. A pouca valorização das microcredenciais, das trajetórias formativas flexíveis e da interação com o mundo do trabalho indica que a educação superior da região ainda está distante dos pilares propostos.

Por fim, não se pode negligenciar o papel da diversidade institucional. Muitas leituras derivadas dos congressos da UNESCO ignoraram ou minimizaram a contribuição das IES privadas, que respondem por uma parcela significativa da

matrícula na região. Reproduz-se assim uma narrativa parcial, com forte viés ideológico, que associa mercantilização a ineficácia, e público a qualidade, sem levar em conta as diferenças contextuais, os modelos de governança e a complexidade dos ecossistemas educativos.

Diante desse panorama, a próxima edição do Congresso Mundial de Educação da UNESCO deveria ser oportunidade para uma revisitação profunda das propostas anteriores, com foco na implementação, na mensuração de resultados e na construção de agendas mais plurais, dialogadas e sensíveis às realidades latino-americanas e caribenhas.

Além do Relatório Delors, as últimas décadas assistiram ao fortalecimento de novos marcos globais para a educação, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que afirma o compromisso de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). A Declaração de Incheon (2015), que lançou a Agenda Educação 2030, ampliou essa perspectiva ao reafirmar a centralidade da educação na construção de sociedades sustentáveis, resilientes e pacíficas. Na América Latina e Caribe, a Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2018) e seu desdobramento CRES+5 (2023) buscaram regionalizar essas agendas, propondo diretrizes específicas para o fortalecimento da educação superior como bem público e direito humano. No entanto, a transição desses compromissos globais para políticas institucionais efetivas segue marcada por desafios estruturais, contradições e resistências que o presente artigo se propõe a analisar.

Este artigo está estruturado em seis seções: após esta introdução, a seção dois revisita os três congressos mundiais, destacando suas propostas centrais; a seção três analisa os conceitos-chave frequentemente evocados, mas pouco implementados; a quarta seção propõe diretrizes críticas e oportunas para a revisão da agenda; a quinta discute a influência de capturas ideológicas no discurso educacional; e, por fim, a sexta seção apresenta considerações finais com propostas para o próximo ciclo de conferências. O objetivo é contribuir para uma reflexão situada, propositiva e comprometida com os desafios regionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A evolução das agendas educacionais promovidas pelos Congressos Mundiais de Educação da UNESCO revela não apenas uma sequência cronológica de eventos, mas a tentativa de atualizar os referenciais pedagógicos globais diante das transformações sociopolíticas e tecnológicas do mundo contemporâneo. Cada edição refletiu, de forma particular, os dilemas e esperanças de seu tempo, propondo caminhos para uma educação mais equitativa, sustentável e humanista. No entanto, ao se revisitar criticamente essas agendas, emergem fragilidades, ambiguidades e ausências que precisam ser enfrentadas.

2.1. UNESCO 1998 (Paris) - I Congresso Mundial de Educação

O primeiro Congresso Mundial, realizado em Paris, teve como marco de referência o Relatório Delors (1998), que estabeleceu os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Este paradigma buscava superar a educação tecnicista, valorizando uma formação integral e voltada para a convivência e a paz. A proposta era profundamente influenciada pelo contexto do pós-Guerra Fria e por uma visão humanista e universalista.

O congresso enfatizou também a educação para a democracia, os direitos humanos, a compreensão intercultural, o respeito à diversidade e o compromisso com o desenvolvimento sustentável. Como apontam Torres (2001) e Faure (1972), tratava-se de uma reimaginação da educação enquanto bem público global, inserida em um novo contrato social planetário. No entanto, a ausência de mecanismos de *accountability* e a fragilidade dos compromissos regionais impediram avanços substanciais em diversas partes do mundo.

Apesar do forte apelo ético e filosófico do Relatório Delors, sua incorporação nos sistemas educacionais latino-americanos foi limitada. Muitos Planos Nacionais de Educação mencionaram os quatro pilares da educação, mas com baixa institucionalização prática. Na esfera do MERCOSUL Educacional, as diretrizes dialogaram timidamente com o ideário delorsiano, especialmente nas áreas de integração curricular e mobilidade estudantil, sem, contudo, promover mudanças estruturais. Na prática, o primeiro congresso marcou mais um despertar retórico do que uma virada estratégica concreta nas políticas regionais.

2.2. UNESCO 2008 (Paris) - II Congresso Mundial de Educação

Dez anos depois, o II Congresso reiterou a importância dos princípios anteriores, mas deslocou o foco para temas emergentes: a internacionalização da educação superior, a aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem significativa. Inspirado pelas transformações impulsionadas pela globalização e pelas tecnologias digitais, o evento propôs uma visão mais fluida da formação, superando os limites temporais e geográficos do modelo tradicional universitário (Brennan; Naidoo, 2008).

Apesar do avanço conceitual, as práticas institucionais nas IES da América Latina pouco refletiram esse novo horizonte. A ideia de "*lifelong learning*", central nos discursos europeus e asiáticos, foi compreendida de forma limitada na região, com resistências à flexibilização curricular, à certificação modular e ao reconhecimento de saberes não-formais. Como destaca UNESCO (2012), a aprendizagem significativa requer não apenas métodos inovadores, mas uma reforma profunda dos sistemas avaliativos e das culturas docentes.

A internacionalização e a aprendizagem ao longo da vida passaram a figurar com maior presença nos discursos institucionais da região após 2008. No entanto, a tradução desses temas em políticas concretas foi desigual. Alguns países, como Chile e Colômbia, criaram marcos legais sobre reconhecimento

de saberes prévios e educação continuada, mas ainda sem plena articulação com as IES. O MERCOSUL Educacional avançou em propostas de mobilidade e redes temáticas, mas sem incluir os mecanismos avaliativos e de integração interinstitucional sugeridos pelo congresso.

2.3. UNESCO 2018/2022 (Barcelona) - III Congresso Mundial de Educação

O III Congresso representou uma tentativa de consolidar os aprendizados das décadas anteriores à luz de uma nova conjuntura marcada pela diversidade, pela inovação e pela virtualidade. Realizado em Barcelona, o evento incorporou os debates da CRES+5 (2022), reafirmando o compromisso com a inclusão, o diálogo de saberes e a educação humanizada em tempos de digitalização acelerada.

Contudo, como critica Morin (2000), a educação ainda carece de um pensamento complexo que integre as múltiplas dimensões do saber e não se limite a uma abordagem tecnicista da inovação. Muitos dos conceitos promovidos no congresso foram capturados por discursos institucionais performáticos, desvinculados das transformações estruturais requeridas. A inovação digital, por exemplo, tem sido compreendida como simples adoção de plataformas tecnológicas, sem articulação com metodologias ativas, autonomia discente e equidade no acesso.

O "diálogo de saberes", outro conceito-chave, vem sendo instrumentalizado por algumas IES sem que se reconheça a profundidade de sua proposta intercultural e decolonial. Como denuncia Grosfoguel (2007), muitas dessas práticas continuam reproduzindo a lógica do epistemicídio ao tentar subordinar os saberes locais às epistemologias do Norte global.

A edição mais recente do congresso gerou intensa mobilização de redes universitárias e movimentos sociais, culminando em documentos como a Declaração de Barcelona e o Plano de Ação da CRES+5. Contudo, embora tenha ocorrido uma atualização conceitual em torno da diversidade, interculturalidade e inovação, essas noções foram majoritariamente capturadas por agendas institucionais centradas em performance, sem transformações profundas nos modelos de ensino, pesquisa ou extensão. Mesmo com a pressão regional por currículos mais inclusivos e territorializados, poucos países avançaram em legislações que efetivem esse compromisso.

A ausência de diretrizes específicas para a participação efetiva das IES privadas e comunitárias, que representam a maioria das instituições na ALC, é outro ponto crítico. Como observa Levy (2006), ignorar essa pluralidade compromete a capacidade da UNESCO de dialogar com a diversidade do sistema educacional da região.

Em síntese, os três Congressos refletem avanços conceituais importantes, mas também denotam a necessidade de revisão crítica, articulação regional e realinhamento com os desafios concretos da educação superior latino-americana e caribenha.

3. METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, baseada na análise crítica de documentos institucionais e referenciais normativos produzidos no âmbito da UNESCO e de redes universitárias regionais, com ênfase nos três Congressos Mundiais de Educação Superior (1998, 2008 e 2018/2022), bem como nos desdobramentos da CRES 2018 e CRES+5. A metodologia fundamenta-se na hermenêutica crítica e na leitura política dos discursos globais, buscando tensionar o hiato entre formulações conceituais e práticas institucionais na América Latina e Caribe. Inspirado nas diretrizes de estudos críticos em políticas educacionais comparadas (Rizvi & Lingard, 2010), o artigo articula revisão documental com análise de conteúdo discursivo, considerando elementos como: (a) recorrência de conceitos-chave (ex: educação permanente, diálogo de saberes, inovação); (b) omissões e silenciamentos sistemáticos (ex: exclusão das IES privadas); e (c) tensões entre normatividade internacional e dinâmicas regionais. Ao final, propõe-se uma agenda mínima de ação propositiva, orientada por princípios de justiça cognitiva, diversidade institucional e sustentabilidade educacional, com base em uma leitura situada e crítica do processo de globalização da educação superior.

4. RESULTADOS

A repetição de conceitos como "educação permanente", "aprendizagem significativa", "inovação" e "diálogo de saberes" nos documentos da UNESCO e nos discursos educacionais institucionais não garantiu sua efetiva concretização nas Instituições de Ensino Superior da América Latina e do Caribe (ALC). O que se observa é uma dissociação entre a adesão formal às diretrizes internacionais e a internalização profunda desses princípios nas estruturas pedagógicas, curriculares e gestoras das universidades.

A educação permanente, por exemplo, foi consagrada pelo Relatório Faure (1972) e posteriormente reiterada por Delors (1998), como fundamento de uma sociedade em constante transformação. Aprender ao longo da vida não é apenas um direito, mas uma necessidade civilizatória. No entanto, como denuncia Lima (2007), o conceito permanece periférico nas IES latino-americanas, mais associadas à lógica dos cursos regulares e da certificação tradicional do que à construção de trajetórias formativas abertas, intergeracionais e flexíveis.

Mesmo nos casos em que políticas de extensão e formação continuada são promovidas, estas raramente são integradas aos sistemas de avaliação institucional ou à gestão de competências docentes. Como destaca Tardif (2002), a formação de professores é muitas vezes tratada como ato pontual e não como processo dinâmico e reflexivo de aprendizagem. Isso demonstra a superficialidade com que se trata o tema dentro das universidades.

No que tange à aprendizagem significativa, a distância entre o discurso e a prática é ainda mais evidente. Embora Ausubel (1963) já tenha proposto uma teoria centrada na construção de conhecimento com base em estruturas cognitivas prévias do aprendiz, a pedagogia universitária ainda é dominada por transmissão conteudista, com baixa contextualização e escassa participação ativa dos estudantes. A transposição de conceitos para situações reais e complexas do mundo do trabalho e da vida cidadã continua sendo exceção e não regra.

A inovação, por sua vez, tem sido amplamente evocada em planos de desenvolvimento institucional, relatórios e discursos de lideranças universitárias. Contudo, sua compreensão muitas vezes se restringe à inserção de tecnologias digitais, sem que isso implique transformação metodológica, organizacional ou epistemológica. Como alerta Christensen (1997), a inovação disruptiva requer rupturas e não apenas aprimoramentos incrementais. No contexto universitário latino-americano, essa ruptura esbarra em estruturas burocráticas, culturas institucionais resistentes e regulações normativas engessadas.

O diálogo de saberes, conceito amplamente debatido no âmbito da CRES 2018 e do Congresso de 2022, tem sido apropriado mais como retórica que como prática institucional. O reconhecimento de epistemologias indígenas, afrodescendentes, populares e locais ainda é marginal nos currículos, nos processos de pesquisa e nos modelos de avaliação da ciência. Como propõem De Sousa Santos (2010) e Walsh (2009), o diálogo de saberes exige a desconstrução da monocultura do saber universitário e a abertura para um ecossistema epistêmico plural.

Entretanto, o que se verifica é uma superficialização do conceito, reduzido a eventos temáticos, atividades pontuais ou inserção de "conteúdos alternativos" sem alteração estrutural nos modelos de ensino-aprendizagem. Isso reforça o que Quijano (2005) denunciava como colonialidade do saber: a manutenção de uma hierarquia epistêmica em que saberes tradicionais seguem desvalorizados.

Diversas tentativas de institucionalizar esses conceitos foram registradas na última década, embora com resultados limitados. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (2014–2024) incluiu metas relacionadas à inovação curricular e à integração entre ensino, pesquisa e extensão, mas seu impacto foi diluído por cortes orçamentários e instabilidade política. Na Argentina, algumas universidades nacionais criaram programas específicos de diálogo intercultural, sobretudo em regiões com presença indígena, como a Universidad Nacional de Salta, mas enfrentaram resistência institucional à revisão epistemológica dos currículos. No Equador, a proposta de vincular a educação superior à cosmovisão andina teve expressão normativa na Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), mas encontrou obstáculos na implementação prática devido à falta de formação docente específica e à pressão por indicadores acadêmicos tradicionais. Esses exemplos ilustram a tensão entre intenção política, inovação conceitual e práticas institucionais consolidadas.

Por fim, é importante mencionar que a ausência de indicadores, mecanismos de avaliação e financiamento adequado às políticas de educação permanente, inovação e diálogo de saberes também contribui para sua marginalização. Sem instrumentos de governança que monitorem, avaliem e estimulem boas práticas, tais conceitos permanecem como "palavras-fetichê" do discurso educacional, como afirma Menezes (2015).

Diante disso, o silêncio das IES da ALC em torno desses conceitos-chave não é apenas um problema de compreensão teórica, mas de vontade política, formação docente, arranjos institucionais e condições sistêmicas. Uma agenda renovada para a educação superior na região exige ressignificar esses princípios com base na realidade concreta, nos desafios sociais e nos potenciais transformadores das próprias comunidades acadêmicas.

4.1 UM CHAMADO À REVISITAÇÃO: ENTRE CONTRADIÇÕES E OPORTUNIDADES

A iminência de um novo ciclo congressual da UNESCO representa uma oportunidade estratégica para revisar criticamente os avanços e lacunas das edições anteriores, sobretudo no contexto da América Latina e Caribe (ALC). É necessário reconhecer que os progressos foram parciais e que persistem tensões entre os discursos globais e sua efetiva apropriação institucional. Como ressalta Rizvi (2009), diretrizes internacionais só produzem impacto quando interpretadas à luz dos contextos locais.

Nesse sentido, propõe-se uma reconstrução conceitual de temas centrais como sustentabilidade, inovação, educação permanente e diálogo de saberes, com ênfase em abordagens contextualizadas e decoloniais. Gadotti (2000) alerta que educar para a sustentabilidade exige mudanças institucionais profundas e não apenas conteúdos temáticos. Isso demanda que as IES da ALC se apropriem desses princípios a partir de seus territórios e comunidades.

Também é essencial incorporar, de forma efetiva, as IES privadas e comunitárias nas agendas educacionais globais. Sua exclusão simbólica limita a compreensão da diversidade e inovação presentes na região. Como aponta Levy (2006), a maioria das matrículas no ensino superior latino-americano está em instituições privadas, muitas das quais lideram iniciativas em microcredenciamento, educação digital e formação por competências. Superar a visão dicotômica entre público e privado é imperativo para promover políticas mais inclusivas e baseadas em evidências (Salmi, 2009).

Adicionalmente, a próxima agenda deve articular os eixos de qualidade, inclusão e sustentabilidade como elementos indissociáveis de uma educação transformadora. Diante das desigualdades estruturais e desafios globais, urge transcender indicadores tradicionais e incorporar métricas de impacto social, justiça cognitiva e compromisso territorial (Santos, 2010).

Nesse contexto, propõe-se a criação de grupos temáticos diversos, com representações da sociedade civil, redes universitárias e gestores, voltados a temas prioritários como: (1) regulação de microcredenciais; (2) escuta contínua

das comunidades locais; (3) valorização de parcerias público-privadas e comunitárias; e (4) criação de um índice regional de justiça cognitiva. Tais iniciativas podem impulsionar uma inovação mais enraizada e plural.

Por fim, é necessário migrar de uma governança baseada em recomendações normativas para uma escuta ativa e dialógica. A internacionalização, como lembra Marginson (2016), deve fortalecer capacidades locais e promover intercâmbios horizontais. A próxima conferência da UNESCO deve, portanto, operar como espaço de revisão crítica e cocriação de agendas sensíveis aos desafios do presente e às potencialidades regionais.

4.2 CRÍTICA À CAPTURA IDEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Um dos aspectos mais sensíveis da análise dos Congressos Mundiais de Educação da UNESCO é a apropriação ideológica de seus discursos por determinados setores acadêmicos e políticos na América Latina e Caribe. Em muitos casos, observa-se uma leitura reducionista, que marginaliza experiências inovadoras oriundas de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, comunitárias ou confessionais, desconsiderando a diversidade e a complexidade do ecossistema educacional da região.

Como aponta Levy (2006), o ensino superior latino-americano é amplamente plural, com predominância de matrículas em instituições não estatais. Ignorar essa realidade em nome de uma oposição binária entre público “virtuoso” e privado “mercantilizado” distorce o debate e empobrece o campo de possibilidades para a reforma educacional. A exclusão simbólica dessas instituições das narrativas internacionais compromete a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, centrada no aprendiz e voltada à inovação social (Salmi, 2009).

As IES privadas têm liderado iniciativas relevantes, como certificação de competências, microcredenciais, currículos híbridos e educação a distância de qualidade. Contudo, essas contribuições são frequentemente ignoradas nas formulações das conferências globais, em parte devido à aversão generalizada a parcerias público-privadas, vistas equivocadamente como ameaça à missão pública da educação. Como argumenta Mazzucato (2019), a colaboração entre os setores público e privado pode ser estratégica, especialmente em ecossistemas orientados por impacto social.

Há diversos exemplos concretos que atestam o protagonismo de IES não estatais. A Pontificia Universidad Javeriana (Colômbia) atua com comunidades vulneráveis, integrando justiça socioambiental à formação acadêmica. No Chile, a Universidad Católica Silva Henríquez destaca-se na educação popular. No Brasil, a PUCRS criou o Tecnopuc, referência em inovação com impacto social. No Equador, a UTPL desenvolveu um modelo robusto de educação a distância, com forte presença em comunidades indígenas e rurais. Essas experiências, por não se alinharem ao discurso hegemônico dominante, muitas vezes são silenciadas, apesar de sua relevância regional.

A captura ideológica também gera resistência à formação por competências e à aprendizagem ao longo da vida, equivocadamente associadas a lógicas neoliberais. No entanto, tanto Delors (1998) quanto a própria UNESCO (2022) defendem esses princípios como essenciais para o desenvolvimento humano integral. Quando bem implementadas, essas abordagens promovem autonomia, cidadania ativa e inclusão.

Por fim, a interpretação dogmática de conceitos como “decolonialidade” ou “democratização do conhecimento” tem levado à rejeição de práticas pedagógicas híbridas, saberes empresariais e iniciativas comunitárias autônomas. Isso pode configurar uma nova forma de colonialidade: a epistemologia da resistência que se fecha à pluralidade (Mignolo, 2011).

Superar esse reducionismo exige abrir espaço para uma pedagogia da complexidade, capaz de articular colaboração intersetorial, escuta ativa e responsividade territorial. Como propõe Morin (2000), pensar juntos, negociar sentidos e reconhecer contradições é o caminho para uma educação superior enraizada na diversidade e voltada ao futuro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A América Latina e o Caribe enfrentam, no campo da educação superior, um paradoxo persistente: ao mesmo tempo em que assumem formalmente os compromissos estabelecidos pelos Congressos Mundiais da UNESCO, seguem apresentando um déficit significativo na implementação sistêmica de suas diretrizes. A região necessita de uma agenda educacional menos dogmática e declarativa, e mais orientada por evidências, responsiva ao contexto, baseada em pluralismo epistêmico e comprometida com resultados mensuráveis e transformadores.

Os Congressos da UNESCO têm desempenhado um papel crucial ao fornecer direções globais, fomentar o debate internacional e produzir um vocabulário comum para a educação do século XXI. Entretanto, como alertam Marginson (2016) e Rizvi (2009), a existência de diretrizes internacionais não é suficiente para gerar mudanças reais se estas não forem apropriadas, adaptadas e traduzidas para os contextos locais. No caso latino-americano, há uma lacuna entre o discurso institucional e a prática cotidiana das IES, marcada pela rigidez curricular, fragmentação disciplinar, desigualdade de acesso e baixa integração com os territórios.

A construção de modelos viáveis exige protagonismo institucional, liderança transformadora e coragem para romper com estruturas obsoletas. Como propõem Fullan e Quinn (2016), a liderança eficaz na educação não se limita a gestão administrativa, mas está profundamente vinculada à capacidade de construir visões compartilhadas, mobilizar comunidades e sustentar mudanças culturais. No âmbito universitário, isso implica revisar os modelos de governança, reposicionar a extensão universitária como prática formativa e fortalecer a dimensão social da pesquisa.

Tornar a agenda educacional mensurável não significa submeter a educação a lógicas meramente quantitativas. Pelo contrário, trata-se de construir indicadores que expressem a complexidade dos processos formativos, que reconheçam o valor de trajetórias não lineares, que valorizem os saberes locais e que conectem os desempenhos acadêmicos com a contribuição social. Como argumenta Santos (2010), o conhecimento deve ser avaliado também por sua relevância para as lutas sociais, sua capacidade de geração de autonomia e sua contribuição para a construção de alternativas civilizatórias.

Nesse sentido, é fundamental que a região rompa com a dependência de modelos educacionais importados e construa suas próprias epistemologias de reforma, baseadas em sua diversidade histórica, linguística e cultural. Como defendem Walsh (2009) e Quijano (2005), uma verdadeira transformação educacional só é possível com o reconhecimento das epistemologias do Sul e a descolonização do pensamento universitário.

Paralelamente, é preciso superar a polarização ideológica que tem marcado o debate educacional na ALC. O futuro da educação superior depende da construção de consensos estratégicos em torno da qualidade, da equidade e da sustentabilidade, que envolvam tanto as IES públicas quanto as privadas, os governos, as redes sociais e os setores produtivos. Como sugerem Draxler e Haddad (2003), a educação deve ser entendida como responsabilidade compartilhada e bem comum, e não como campo de disputa ideológica permanente.

A próxima edição do Congresso Mundial de Educação deveria assumir o desafio de operar como um "espaço de escuta global" — não apenas para reiterar os conceitos já consagrados, mas para revisá-los à luz de sua implementação concreta, de suas ausências e contradições. Trata-se de criar condições para um novo ciclo de criatividade institucional, pedagogia intercultural e inovação social.

À luz das análises desenvolvidas, propõe-se a construção de uma "agenda mínima" para o próximo ciclo de conferências da UNESCO sobre educação superior, com cinco pontos estratégicos: (1) o reconhecimento formal da diversidade institucional como riqueza do sistema de ensino superior, incluindo IES públicas, privadas, comunitárias e confessionais; (2) a criação de marcos regulatórios regionais para o reconhecimento de microcredenciais e trajetórias formativas flexíveis; (3) o fortalecimento da articulação entre sustentabilidade, inovação e justiça cognitiva nos currículos e nos sistemas de avaliação; (4) a consolidação de plataformas permanentes de escuta de redes acadêmicas e movimentos sociais, com participação efetiva na formulação de políticas educacionais; e (5) o desenvolvimento de um índice regional de impacto educacional baseado em evidências qualitativas, que reflita o compromisso das IES com seus territórios, comunidades e desafios civilizatórios.

Mais do que eventos celebratórios ou fóruns de reafirmação de consensos abstratos, as futuras conferências globais da UNESCO precisam se constituir como processos dialógicos, contínuos e enraizados nos contextos locais. Para tanto, é necessário repensar sua arquitetura como um processo *bottom-up*, no

qual universidades, redes comunitárias, docentes, estudantes e populações tradicionalmente marginalizadas não sejam apenas convidados a “contribuir”, mas se tornem coautores de uma nova agenda educativa. A lógica verticalizada, normativa e distanciada da realidade concreta tem se mostrado insuficiente para provocar mudanças efetivas. A escuta ativa, a coconstrução territorializada e o respeito à diversidade epistêmica são condições fundamentais para que as conferências deixem de ser instâncias de discurso e passem a ser motores reais de transformação.

Conclui-se, portanto, que a educação superior na América Latina e Caribe deve deixar de ser mera expectadora dos debates globais e assumir o papel de coautora da agenda internacional. Para isso, é necessário investir em redes de colaboração horizontal, formação docente crítica, tecnologias sustentáveis e modelos pedagógicos centrados no estudante. Somente assim a região poderá transformar as diretrizes da UNESCO em realizações concretas, enraizadas em sua própria realidade e voltadas para um futuro mais justo, plural e sustentável.

Como proposta de ação, sugere-se que a UNESCO incorpore em sua próxima conferência um espaço permanente de escuta às redes universitárias regionais, promova a institucionalização de indicadores alternativos de qualidade, incentive políticas de inovação enraizadas nos territórios e reconheça formalmente o papel das IES privadas e comunitárias. Propõe-se ainda a criação de um observatório latino-americano e caribenho de implementação dos compromissos assumidos nos congressos, com apoio das agências da ONU e das redes universitárias existentes na região. Somente por meio de compromissos compartilhados, diversidade institucional valorizada e práticas avaliativas contextualizadas será possível traduzir, com eficácia, o discurso global em transformação concreta.

REFERÊNCIAS

ABRUC. Os novos desafios da universidade segundo a UNESCO. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2025.

AUSUBEL, D. P. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton, 1963.

CRES2018mas5. CRES+5: Conferência Regional de Educação Superior. Disponível em: <https://cres2018mas5.org/pt/cres5/>. Acesso em: 20 maio 2025.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1998.

DRAXLER, A.; HADDAD, W. D. Technologies for education: potentials, parameters and prospects. Paris: UNESCO, 2003.

FAURE, E. Aprender a ser: a educação do futuro. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. Paris: UNESCO, 1972.

FULLAN, M.; QUINN, J. Coherence: the right drivers in action for schools, districts, and systems. Thousand Oaks: Corwin, 2016.

GADOTTI, M. Educação para a sustentabilidade: um novo paradigma da educação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GROSFOGUEL, R. O conceito de "epistemologias do Sul" e a lógica da colonialidade do saber. Revista Crítica e Sociedade, v. 1, n. 1, p. 15–23, 2007.

LEVY, D. Private higher education: patterns and prospects. PROPHE Working Paper No. 3. Albany: SUNY, 2006.

LIMA, L. C. Educação de adultos e educação ao longo da vida: entre a ideologia e a emancipação. São Paulo: Cortez, 2007.

MARGINSON, S. The Dream Is Over: the crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education. Berkeley: University of California Press, 2016.

MAZZUCATO, M. O valor de tudo: refazendo a economia depois da crise. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2019.

MENEZES, P. L. Educação e palavras-fetice: reflexões sobre a retórica na educação superior. Revista Brasileira de Políticas Públicas, v. 5, n. 1, p. 63-78, 2015.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. Theory, Culture & Society, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2011.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

QUILIANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIZVI, F. Global trends in education policy. In: ARNOVE, R. F.; TORRES, C. A. Comparative education: the dialectic of the global and the local. Lanham: Rowman & Littlefield, 2009. p. 268–289.

SALMI, J. The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington, DC: World Bank, 2009.

SANTOS, B. S. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

STERLING, S. Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. Devon: Green Books, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, C. A. Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania numa era global. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO. World Conference on Higher Education. Paris: 1998, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2025.

UNESCO. World Higher Education Conference 2022. Barcelona: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/higher-education/2022-world-conference>. Acesso em: 20 maio 2025.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: a reinvenção do conhecimento e da educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). Direitos humanos, educação e interculturalidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. p. 95–120.

CONVIVA EDUCAÇÃO. UNESCO e educação superior. Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2025.