SISTEMAS EDUCACIONAIS SULAMERICANOS: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE ARGENTINA, BRASIL E CHILE

South-American educational systems: a comparative study between Argentina, Brazil and Chile

Sistemas educativos Sudamericana: un estudio comparativo entre Argentina, Brasil y Chile

Erinaldo Ferreira Carmo[*]

Michel Zaidan Filho [**]

Clovis Tatsumi Miyachi[***]

RESUMO

Este artigo aborda, de forma comparada, os sistemas educacionais de três países sulamericanos. A educação comparada, como método sistemático de estudo das ações pedagógicas por meio comparativo, enriquece a dinâmica e complexa natureza da pesquisa educacional. Aqui, observam-se as alterações promovidas nesses países após o restabelecimento da democracia na região e com dados do Sistema Educacional do Mercosul (SEM), acompanham-se os investimentos públicos desses sistemas educacionais em tecnologias e na qualificação do ensino público.

PALAVRAS-CHAVE: Educação comparada. Mercosul. Sistemas educacionais.

ABSTRACT

[*] Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE. Pesquisador do Núcleo de Estudos Eleitorais, Partidários e da Democracia – NEPE-UFPE. Email: erinaldocarmo@gmail.com

[**] Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo – USP. Professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Coordenador do Núcleo de Estudos Eleitorais, Partidários e da Democracia – NEPD-UFPE. Email:mzaidan@bol.com.br

[***] Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor da Universidade Estadual de Pernambuco – UPE. Pesquisador do Núcleo de Estudos Eleitorais, Partidários e da Democracia – NEPD-UFPE. Email:clovismiyachi@terra.com.br

This article discusses, on a comparative basis, the educational systems of three South American countries. Comparative education, as a systematic method to study pedagogical actions by comparison thus enriches the dynamic and complex nature of educational research. Here, we observe the changes promoted in these countries after the restoration of democracy in the region and with data from the Educational System of Mercosur (SEM), are accompanied by public investment in these educational systems technologies and qualification of public education.

KEWORDS: Comparative education. Mercosur. Educational systems.

RESUMEN

Este artículo trata de los sistemas educativos comparativos de tres países de América del Sur. La educación comparada como método de estudio sistemático de las acciones pedagógicas enriquece comparativas de la naturaleza dinámica y compleja de la investigación educativa. Aquí observamos los cambios promovidos en estos países después de la restauración de la democracia en la región y atraves de el Sistema Educativos Mercosur (SEM), seguimos estas inversiones públicas en los sistemas de tecnología de la educación y capacitación de la educación pública.

PALABRAS CLAVE: Educación comparada. Mercosur. Sistemas educativos.

EDUCAÇÃO EM ESTUDO COMPARADO

O estudo comparado em educação, surgido ainda no início do século XIX, no mesmo período científico-cultural em que surgiram os estudos do Direito Comparado, da Política Comparada, dentre outras ciências que permitem tal aplicação da pesquisa com métodos comparativos, aos poucos ganhou aceitação no meio acadêmico, passando a ser aplicada, posteriormente, em pesquisas educacionais em vários países, inclusive no Brasil.

Tradicionalmente, a educação comparada tem como matriz o Estado-Nação. Na observação de Nóvoa (2001, p. 168), comparam-se países do norte com países do sul, desenvolvidos com subdesenvolvidos, do centro com os periféricos. A referência quase sempre é o Estado nacional. Mas, atualmente, as fronteiras nacionais se diluíram por efeito

de uma cultura global e pela multiplicidade dos níveis de filiação e de pertencimento. Hoje, a educação é um fenômeno mundial, assim como a ciência, a tecnologia e tantos outros fenômenos que são, por natureza, transnacionais. Por isso, a educação e a estrutura como ela está organizada são características que se baseiam no nível da cultura, da política e do sistema econômico mundial, e não apenas no plano nacional. Assim, ganha mais sentido e uma maior abrangência o estudo comparado em educação.

Pode-se pensar que esta é uma prática muito remota, pois há indícios de sua aplicabilidade já na Antiguidade, quando Tucídides, Heródoto e Xenofonte fizeram comparações que permitem a distinção entre o modo educativo ateniense e o espartano, entre a educação grega, a egípcia e a persa. Entretanto, essas comparações antigas, por mais relevantes que sejam para o nosso entendimento sobre a educação aplicada à época, não se caracterizam como estudos comparativos, de fato, por não possuírem critérios adequados ao rigor científico. Somente os estudos sistemáticos contemporâneos se apropriam de teor de cientificidade em suas exigências de caráter descritivo e analítico dos sistemas educativos nacionais, resultantes de progressivas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais das sociedades que são consideradas nos estudos comparativos.

No século XIX, quando do seu surgimento, o estudo comparado em educação era, na verdade, uma modesta investigação sobre a pedagogia do estrangeiro, caracterizada pelo acompanhamento das viagens aos países estrangeiros para observação da atuação de pedagogos e da organização educacional dessas localidades visitadas, e eventualmente comparadas com a realidade do próprio país. Só no século XX ocorreu, então, a aplicação sistemática do método comparativo na tentativa de explicitar as ações pedagógicas e o uso de fatores pedagógicos pelo poder estatal. No período posterior à Segunda Guerra Mundial apareceram correntes positivistas que consideravam prejudicial à abordagem comparativa a tentativa de explicar as semelhanças e as diferenças na educação dos diferentes países através de observações do modelo nacional, cultural, de raça e de forças políticas e econômicas. Apesar das críticas, esse modelo resistiu e ganhou força, principalmente pela necessidade de reconstrução no pós-guerra e pela certeza de que a educação possibilitaria essa reconstrução do continente europeu. De acordo com Ferreira (2008, p. 125), a educação comparada despontou em um contexto histórico em que a expansão escolar e a

afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exatamente para poder contribuir com as reformas educacionais mais fundamentadas. Por isso sempre esteve, desde o início, voltada para a compreensão da dinâmica dos sistemas educacionais ou dos processos a eles relacionados, sempre por meio da comparação. E esse sentido permanece até hoje.

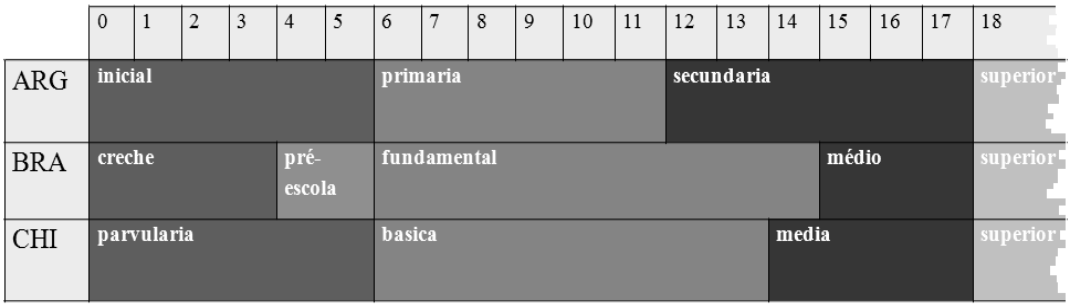
Segundo Sadler (1964, p. 313), o valor prático de estudar o funcionamento dos sistemas educativos estrangeiros, no seu verdadeiro espírito e com precisão científica, está na possibilidade de se adquirir, como resultado prático, uma preparação melhor para estudar e compreender o próprio sistema educacional. A maior parte dos comparatistas da primeira metade do século XX dava atenção especial ao estudo das forças, fatores e causas determinantes sobre a educação, de forma menos explicativa e mais demonstrativa dos sistemas educativos. A partir dos trabalhos desenvolvidos por Sadler, o estudo comparado em educação tomou uma postura mais explicativa. Nesse momento, o empenho dos comparatistas mais relevantes passou a não apenas descrever a educação dos outros países, mas principalmente a questionar as causas, interpretá-las e avaliá-las. A comparação em educação adquiriu, então, um sentido claro. Para Groux (1997, p. 88), a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática dentro, unicamente, do contexto local. A comparação na pesquisa em educação gera uma dinâmica de raciocínio que leva a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos. Ainda permite interpretá-los levando em consideração a relação desses com os contextos sociais, político, econômico e cultural que os envolvem.

Nesse sentido, a educação comparada se afirma como um conhecimento dinâmico, aberto aos diferentes procedimentos e ciente de que o seu desempenho depende da associação a outras ciências. Como a própria educação, o estudo comparado não pode existir no isolamento, ao contrário, ele só existe na congregação de outros conhecimentos, como a história, a estatística, a economia, a política, a sociologia e tantas outras. O seu objetivo é contribuir para o melhor entendimento da educação, através da comparação de suas aplicações, sem deixar de considerar o percurso histórico e o contexto social no qual se insere.

O ABC da América do Sul

Para compor este estudo comparado, tomaram-se, por base de acompanhamento e análise, três países que integram o Mercosul e também despontam como lideranças sulamericanas. Na abordagem das ações educacionais institucionalizadas, esses três sistemas foram selecionados estrategicamente. Argentina, Brasil e Chile formam o sobregrupo regional que se destaca, não apenas pela manutenção dos resultados no campo da educação, mas também pelas ações políticas e econômicas adotadas na formatação desses resultados. A Figura 1 mostra os três sistemas de ensino acompanhados.

Figura 1 – Sistemas educacionais



Fonte: SEM-2008.

Argentina

O sistema educacional argentino, organizado em quatro níveis de ensino, vem passando por um grande processo de transformação ao longo dos últimos anos, desde a redemocratização do país. A promulgação de leis de transferência de serviços educacionais para as províncias, no ano de 1992, o estabelecimento da Lei da Educação Nacional, em 1993, e a Lei do Ensino Superior, de 1995, fazem parte do aparato legal desse processo. A primeira lei transfere o controle educacional do governo federal para as províncias, a segunda estabelece as diretrizes básicas de organização do ensino primário e secundário, e a terceira contém as diretrizes gerais de organização do ensino superior. Ainda dentro desse quadro jurídico, a criação da nova Lei de Educação Nacional, no ano de 2006, ampliou a escolaridade obrigatória para os argentinos, de forma que agora abrange a educação inicial, a educação primária e o ciclo básico da educação secundária.

O ensino ofertado no nível inicial contempla a educação das crianças até os cinco anos de idade. O ensino primário está voltado para as crianças de seis a 11 anos de idade e o seu objetivo maior é a abordagem de competências básicas, conhecimentos, habilidades e valores vitais para a formação social. O ensino secundário tem uma duração de seis anos e envolve a educação dos adolescentes entre os 12 aos 17 anos de idade. Essa educação secundária inclui dois ciclos, o básico e o orientado, que resultam, respectivamente, no ensino de currículo comum para todos os alunos e nos conteúdos orientados para diferentes áreas do conhecimento social e produtivo. O ensino superior é ofertado em instituições específicas voltadas para esse nível mais elevado de produção do conhecimento e de formação profissional. Os cursos superiores são os universitários, que duram de cinco a seis anos, e os não univeristários, com duração de três a quatro anos. De acordo com Rabossi (2013), embora as universidades nacionais argentinas se orgulhem da igualdade social do seu processo de admissão, elas se mostram ao mesmo tempo ineficazes por conta da baixa proporção de formandos em relação aos demais países da região. Atualmente, há na Argentina 54 universidades nacionais.

Brasil

O sistema educacional brasileiro foi adaptado ao processo de consolidação democrática do país e encontra-se marcado por um arranjo institucional que se caracteriza pelo elevado grau de autonomia dos três níveis de governo e pela descentralização das políticas educacionais. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, regulamenta o atual sistema de educação brasileiro. A estrutura desse sistema compreende a educação básica e a educação superior, sendo a primeira formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto aos estados cabe a competência sobre os ensinos fundamental e médio. O governo federal, por sua vez, é responsável pelo sistema de educação superior. Além disso, cabe ao governo federal exercer a função redistributiva e supletiva, prestando assistência técnica e financeira aos estados e aos municípios.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. O ensino fundamental, com duração de nove anos, é obrigatório, cabendo ao governo garantir a sua oferta a todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria. Já o ensino médio, etapa final da educação básica, tem duração de três ou quatro anos e atende a formação geral do educando, podendo incluir programas de preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional. A educação formal no Brasil compreende, além do ensino regular, a educação especial, para os portadores de necessidades especiais, e a educação de jovens e adultos, para os que não tiveram acesso aos estudos na idade apropriada. Já o ensino técnico, de nível médio, é ministrado de forma independente do ensino médio regular. Por fim, a educação superior abrange os cursos de graduação nas diferentes áreas do conhecimento, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio, ou equivalente, e que tenham sido classificados em processo seletivo.

Chile

O sistema educacional chileno compreende a educação formal, a educação flexível e o ensino superior. O ensino formal, ou regular, é composto pelos seguintes níveis: educação infantil, educação especial, educação do ensino secundário e o ensino básico adulto regular. O sistema chileno adota o subsídio do Estado às empresas de gestão que administram a oferta do ensino através de acordos com o poder público. O nível da educação pré-escolar, ou parvularia, atende as crianças de até cinco anos de idade, em instituições públicas e privadas. Já o nível da educação básica tem a duração de oito anos e atende aos estudantes de seis a 13 anos de idade. Na sequência, a educação média, com duração de quatro anos, atende aos estudantes de 14 a 17 anos. Os dois primeiros anos do ensino secundário apresentam um currículo geral de formação, enquanto os dois últimos anos estão organizados em dois campos de formação: o Humanístico-Científico e o Técnico-Profissional. Os ensinos primário e médio fazem parte da escolaridade obrigatória no país.

A educação flexível se aplica à educação pré-escolar e ao ensino de adultos. Na educação flexível infantil, agências governamentais promovem o desenvolvimento integral de crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, através de programas institucionais projetados para atender às famílias e aos alunos carentes, garantindo a oferta da educação infantil por meio de criação, promoção, supervisão e certificação de creches e jardins de infância privados. Já a educação flexível de adultos atende a parcela da população acima de 15 anos de idade e com baixa escolaridade para uma formação com duração mais curta que a regular, sendo de seis meses para o nível básico e de oito meses para o médio. Quanto ao ensino superior, este é oferecido por três tipos de instituição: as universidades, os institutos profissionais e os centros de formação técnica. As universidades tradicionais são de dois tipos: as criadas antes do ano de 1981 e as criadas a partir desse mesmo ano. Só as primeiras recebem a contribuição direta do Estado em complementação ao pagamento das mensalidades pelos alunos. As criadas em 1981 e posteriormente são exclusivamente privadas e financiadas por valores pagos pelos estudantes, sem o auxílio direto do governo. Também são instituições privadas os institutos profissionais e os centros de formação técnica.

Investimentos em TIC

Nas sociedades emergentes, o crescente emprego de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) modificou, de forma substancial, as relações sociais. Nessas sociedades, ainda marcadas por fortes desigualdades sociais, a escola torna-se um espaço privilegiado para democratizar o acesso ao conhecimento, inclusive com a utilização dessas novas tecnologias. Essa situação confere ao Estado a responsabilidade de preparar o sistema educativo público para capacitar seus estudantes no uso adequado e na compreensão crítica das TICs. Por isso, avaliar a aplicação dessa ferramenta nas escolas públicas e o investimento governamental nessa área torna-se um importante referencial de compreensão e comparação da estrutura educacional nos países observados.

Tabela 1 – TIC em escolas públicas

	A	B	C

ARG	41,2%	47,3%	43
BRA	47,0%	66,9%	28
CHI	60,1%	84,0%	11

A – Escolas com acesso à Internet.

B – Alunos com acesso à Internet.

C – Relação aluno por computador.

Fonte: SEM-2010

Na Argentina, como se vê na tabela anterior, a política de inclusão digital apresenta os resultados menos favoráveis, em comparação aos dois outros países observados. Para reverter esse fato, o Ministério da Educação argentino, visando à integração dos professores e alunos às TICs, promoveu o desenvolvimento de um portal dinâmico para a produção de conteúdos multimídias de capacitação docente e criou programas educacionais para uso na aprendizagem dos alunos, desenvolveu o portal educ.ar e difundiu outras ferramentas aplicadas ao ensino escolar, além da distribuição de três milhões de *netbooks* aos alunos e aos professores das escolas públicas da educação secundária, da educação especial e dos institutos de formação docente.

No Brasil, a TIC em educação contempla as ações educacionais do Ministério da Educação que visam à inserção e ao desenvolvimento do uso de tecnologias no sistema educacional público. Algumas dessas ações são a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), o Plano Nacional de Formação de Professores (E-tec Brasil) e o Programa Um Computador por Aluno (UCA) destinado a distribuir *netbooks* aos estudantes da educação básica de escolas públicas. Esses programas possibilitam a formação de laboratórios de informática nas escolas, a criação de redes ligadas à Internet e o oferecimento de cursos na modalidade Educação a Distancia (EaD), principalmente para a capacitação docente.

No Chile, desde 1992 a política educativa tem considerado o acesso e o emprego das tecnologias como elemento relevante para o melhoramento e a inovação da gestão e da prática pedagógica. A partir do ano de 2007, o Ministério de Educação, por meio do Centro de Educação e Tecnologia, implantou o Plan-TEC para dotar o sistema escolar de equipamentos digitais, atingindo uma média de um computador para cada grupo de 11 alunos. O programa ainda possui uma política de desenvolvimento e promoção do uso de

TIC ligada aos serviços de formação docente e distribuição dos recursos educativos digitais. Dos três sistemas educacionais públicos considerados neste estudo, o chileno é o que apresenta o melhor desempenho na oferta de TIC aos seus estudantes.

Análise Conjunta e Comparada

Em situações diferentes, considerando as variações temporais e espaciais, as reformas educacionais na América do Sul, assim como em toda a América Latina, estiveram orientadas pela concepção econômica das instituições financeiras internacionais, tomando por base três parâmetros para sua elaboração: a descentralização, a setorização e a privatização. Para os três países aqui considerados, cada um deles se enquadra em um desses parâmetros de forma mais especifica, como se mostra a seguir.

No período da ditadura militar, procedimentos diferentes marcaram os posicionamentos de cada governo. No caso da Argentina, a descentralização foi uma forma de diminuir a atuação das instâncias superiores do poder público na gestão dos sistemas nacionais de educação técnico-profissional em favor de entidades de caráter regional ou local, não estatais, preferencialmente. No Brasil, a setorização foi uma maneira de fragmentar as iniciativas de educação conforme as demandas dos setores da economia, determinadas pelas frações do mercado de trabalho, abandonando-se as políticas gerais de formação. E, no Chile, a privatização visava à transferência da administração das instituições públicas de educação para empresários, com a diversificação das fontes de financiamento, sem a participação, ou com a participação bastante reduzida, da figura do Estado.

Enquanto na Argentina os militares alteraram o papel do Estado, no que diz respeito à sua responsabilidade no funcionamento do sistema educacional, causando um processo de transferência de responsabilidades às províncias, ou seja, promovendo a descentralização da educação, sem dotar as províncias de recursos adequados, no Brasil ocorreu o oposto, com o governo autoritário guiando sua política para o fortalecimento do papel dominador do Estado, aplicando à educação formal medidas de centralização, mas mantendo o aspecto de espaço aberto à participação popular com o sentido de alcançar sua legitimação. Já no Chile, em vista de medidas extremas e completamente diferentes dos

demais países da região, o sistema educacional estatal foi completamente fragilizado, estagnado e por fim privatizado.

Os mesmos países estiveram submersos em uma violenta ditadura militar, mas os regimes autoritários se manifestaram de forma distinta em cada um deles no que diz respeito ao papel do Estado no controle da educação nacional. Após a dominação de governos autoritários militares na região, as ações dos governos democráticos civis também foram bem distintas. Os posicionamentos de inverteram na Argentina e no Brasil e permaneceram com poucas alterações no Chile, como se passa a tratar agora.

Na Argentina, a reforma educacional, determinada pela nova Lei de Educação Nacional, de 2006, manteve a linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, mas reservou um papel de relevância para o governo central no que diz respeito à avaliação e ao financiamento. A nova lei reforça a presença do governo federal e estabelece uma estrutura quase unificada do sistema educacional, apresentando um arcabouço moderno do sistema educacional, mas, em observação à análise de Cunha (2000, p. 60), a necessidade para centralizar as decisões esbarra nas distribuições de responsabilidades ocorridas ainda no governo militar, quando as competências foram transferidas às províncias.

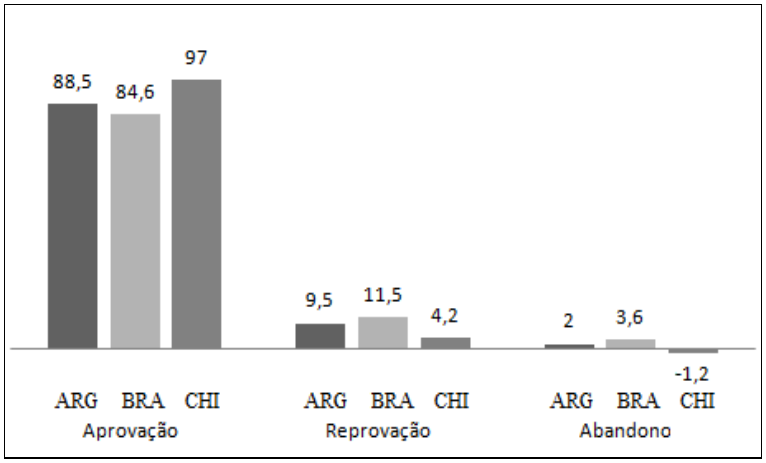
No Brasil, em sintonia com as necessidades de uma nova sociedade, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a relevância da formação escolar aos brasileiros, reconhecendo o seu caráter de direito universal a todos os cidadãos, e descentralizou a administração do sistema educacional, transferindo aos entes federados responsabilidades específicas na oferta desse bem. A nova LDB, por sua vez, conferiu ao ensino básico o caráter de processo educacional necessário para o exercício da cidadania, para o acesso às atividades produtivas e para o prosseguimento nos níveis mais elevados de estudos.

O Chile teve sua Lei Orgânica Constitucional de Ensino promulgada no início de 1990, ainda no governo Pinochet, e, como avalia Cunha (2000, p. 64), a plataforma do governo civil democrático, iniciado em março de 1990, não alterou a estrutura educacional montada pelos militares, apenas recusou-se a aprofundar a política de privatização estabelecida anteriormente pelos militares. Diante do elevado grau de privatização da educação chilena, de acordo com Maturana (1998, p. 14), hoje os jovens desse país estão, implícita ou explicitamente, sendo forçados pelo atual sistema de educação a se formar

para realizar algo que não está declarado como um projeto nacional, mas que configura um projeto fundado na disputa e na negação mútua, sob o convite à livre competição.

Sem sombra de dúvida, a década de 1990 ficou marcada pela reestruturação dos sistemas educacionais nas sociedades sulamericanas, com o fortalecimento da democracia, restabelecida na década anterior, e o simultâneo incentivo à participação política e valorização da educação. Mesmo assim, como observa Almeida (2001, p. 148), até o final dessa década, os gastos públicos com educação na Argentina, no Brasil e no Chile ficaram em um patamar na faixa de 4% do Produto Interno Bruto nacional, enquanto os países desenvolvidos estavam numa faixa acima de 5%. Nesse mesmo período, Casanova (1998, 90) projetou para toda a América Latina a tendência de homogeneização das referências intelectuais e técnicas trazidas pela difusão dos modelos dos organismos internacionais. Essa homogeneização produziria resultados semelhantes nos diferentes países latinoamericanos e seria determinada pela forte interferência das agências financeiras internacionais no campo educacional desses países, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, ou Banco Mundial, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Isso demonstra que apesar do restabelecimento da democracia, a região ainda sofria uma forte influencia e ingerências externas.

Gráfico 1 – Taxas de aprovação, reprovação e evasão na educação básica



Fonte: SEM-2009

A busca por investimentos externos vinha do reconhecimento de que algo precisava acontecer nos sistemas e estruturas educacionais e da necessidade de elevar a qualidade do

ensino em todos os níveis. Na educação básica, por exemplo, a otimização do ensino encontrava-se abaixo das médias almejadas, como apresenta o Gráfico, com elevados níveis de reprovação e evasão, principalmente no sistema brasileiro.

Já no ensino superior, o percentual de matriculas subiu sucessivamente a cada ano, desde a década de 1990, principalmente por conta do crescimento das instituições privadas, e na década de 2000 pela recuperação das instituições públicas, que voltaram a crescer na região devido ao retorno dos investimentos governamentais na educação superior, principalmente nos países em desenvolvimento, que tiveram sua economia alavancada pelo crescimento das exportações. Como demonstra Gazzola (2008, p. 28), na Argentina, o quantitativo de alunos de instituições públicas chegou a 75% do total de estudantes de nível superior. No Brasil, esse valor atingiu os 27%. No Chile, o número de alunos que contam com investimentos públicos alcançou os 65%. Nos demais países da região os percentuais foram bastante diferenciados: 61% na Bolívia, 62% na Colômbia, 47% no Peru, 88% no Uruguai e 68% na Venezuela.

Foram muitas as transformações ocorridas nas sociedades sulamericanas, principalmente no retorno à democracia. Agora, outras transformações são necessárias, especialmente no que diz respeito aos desafios da atualidade, mais complexos e que não se resumem à necessidade de elevar o número de escolas, de alunos e de professores. Atualmente, as demandas são diferentes e de variados tipos (étnicas, culturais, sociais, de gênero), como ressalta Fanfani (2007, p. 20), e essas necessidades não podem mais ser atendidas pela simples expansão da oferta educacional. A questão central agora é a qualidade da educação ofertada. Por isso, na visão de Lampert (1998, p. 20), entre os países do Mercosul há a premissa de lutar por uma educação de qualidade e equidade em todos os níveis de ensino. Uma educação capaz de formar profissionais críticos que, além de exercer a cidadania, produzam conhecimentos para aumentar sua capacidade produtiva e organizacional, de forma a responder de forma mais rápida e ética aos desafios que, inevitavelmente, a competitividade econômica impõe à sociedade moderna.

Programas educacionais do Mercosul

A partir deste espaço, tratar-se-á agora da questão educacional no âmbito do Mercosul, não mais em relação especificamente aos três países metodologicamente selecionados para este trabalho, mas para todo o conjunto de países membros e associados. Diante da necessidade do estabelecimento de políticas públicas de articulação da educação dos países sulamericanos com o processo de integração regional, foi criado o Setor Educacional do Mercosul (SEM) com o sentido de estimular a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade regional. O SEM foi criado em dezembro de 1991 pelo Conselho do Mercado Comum para ser o espaço de coordenação das políticas educacionais que reúnem os países do Mercosul. Logo em 2001, foram criadas outras instâncias de apoio ao SEM, como o Comitê Coordenador Regional e as Comissões Coordenadoras de Área (Básica, Tecnológica e Superior) e o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação. Em 2005, foi criado o Comitê Assessor do Fundo Educacional do Mercosul. Já em 2006, foi instituída a Rede de Agências Nacionais de Acreditação. E, em 2011, foi criada a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente. Além dessas, existem outras instâncias, provisórias e permanentes, que gerenciam ações específicas dentro desse Setor.

O SEM é o resultado da assinatura do protocolo de intenções por parte dos Ministros da Educação dos respectivos países membros do bloco. Sua criação reconheceu a importância da educação como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural do Mercosul e o peso da informação para se alcançar esse objetivo. Integram o SEM dois Grupos de Trabalho (GT) que abordam as questões relacionadas a indicadores estatísticos e harmonização de termos educacionais, além do Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação (CGSIC).

O GT de Indicadores tem como missão produzir novos indicadores educacionais comparáveis regionalmente. Uma tentativa de unificar as informações e avaliações dos diferentes sistemas educacionais. Além disso, o grupo também é responsável pela Vitrine Estatística, na qual constam informações, tais como descrições sobre os sistemas educativos dos países membros e associados, seleção de indicadores demográficos, econômicos e educativos globais e um conjunto de indicadores educativos específicos. O GT de Terminologia é responsável pela harmonização e normalização de termos ligados à educação. Atualmente, esse grupo tem trabalhado para alimentar o Banco Terminológico

do Mercosul, considerado a primeira base terminológica regional. O GT Terminologia é hoje um dos pilares técnicos do Mercosul, sendo constantemente demandado como assessor técnico das demais instâncias. Já o CGSIC serve de instância de gestão da informação e do conhecimento no âmbito do SEM e tem como objetivo central sensibilizar a comunidade do Mercosul para a importância da educação no processo de integração regional. Como instância de assessoramento, é o CGSIC quem informa a comunidade educacional dos países da região sobre as diversas ações na área da educação que ocorrem nos países membros.

O SEM ainda conta com o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do Mercosul e Estados Associados (ARCUSUL) é um mecanismo permanente de validação, cujo objetivo é dar aos cursos acadêmicos uma garantia pública baseada em critérios regionais elaborados por uma comissão consultiva sob a coordenação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação. Esse mecanismo respeita as legislações nacionais e a adesão voluntária das Instituições de Ensino Superior (IES). O processo de acreditação é contínuo e até o momento engloba os cursos de Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Medicina e Odontologia, com previsão de breve ampliação para outras áreas.

Ver-se-á agora alguns programas educacionais criados pelo Mercosul para melhorar coletivamente a qualidade dos cursos superiores ofertados pelas IES da região, bem como aproximar docentes e discentes dos países vizinhos, ainda incentivando as atividades de pesquisa e os programas de pós-graduação.

O Programa para Mobilidade de Docentes do Ensino Superior (MARCA) está destinado aos projetos de associação institucional universitária para os cursos de graduação. Seu objetivo maior é a contribuição ao fortalecimento da capacidade docente e à cooperação institucional através da pesquisa científica, da inovação tecnológica e do intercâmbio institucional. O Programa MARCA foi instituído no sentido de fomentar o intercâmbio de docentes de cursos superiores nos países da região; promover ações conjuntas de cooperação interinstitucional; estimular a aproximação das estruturas curriculares e o reconhecimento mútuo de níveis acadêmicos; e propiciar o intercâmbio de experiências em metodologias de ensino e pesquisa científica nas universidades. Além desse programa de mobilidade docente, existe também no âmbito do Mercosul o Programa MARCA de mobilidade estudantil.

O Programa de Intercâmbio Acadêmico de Português e Espanhol foi criado pelo Mercosul com o objetivo de fomentar a associação institucional universitária para estimular o intercâmbio de estudantes e docentes da educação superior de programas de ensino de língua português e língua espanhola, permitindo a estes o domínio de uma segunda língua. O programa consiste em projetos de instituições universitárias nas especialidades de Letras, Português e Espanhol, a fim de estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições participantes, além de fomentar o intercâmbio na região.

Em relação aos cursos de pós-graduação, foi criado o Sistema Integral de Fomento para a Qualidade dos Cursos de Pós-graduação do Mercosul. Para isto, o SEM incluiu o ensino de pós-graduação em seu Plano Estratégico de 2011-2015 visando a contribuir na redução das assimetrias e na melhoraria da qualidade da educação superior na região. Ainda no ano de 2010, formou-se um Grupo de Trabalho para elaborar os termos e as bases dos programas de cooperação que integram o Sistema Integral de Fomento da Pós-graduação. Esse GT foi aprovado pela Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior e a partir de seu documento final surgiram o Programa de Associação de Projetos Conjuntos de Pesquisa, o Programa de Associação para o Fortalecimento dos Cursos de Pós-graduação e o Programa de Formação de Recursos Humanos. Todos voltados para a formação em nível de pós-graduação.

O Programa de Associação de Projetos Conjuntos de Pesquisa tem o objetivo de estimular o intercâmbio de docentes e pesquisadores dos Estados membros e associados do Mercosul, vinculados a programas de doutorado de excelência das IES, buscando a formação de recursos humanos de alto nível nas diversas áreas do conhecimento. Esse programa destina-se às IES que possuem programas de doutorado reconhecidos oficialmente, de acordo com a norma vigente de cada país.

Já o Programa de Associação para o Fortalecimento dos Cursos de Pós-graduação se baseia no princípio da cooperação solidária por meio da associação acadêmica flexível, em que o curso de pós-graduação, ou a rede de pós-graduação mais desenvolvida, fortalece um curso ou uma rede de pós-graduação menos desenvolvida. Esse Programa tem como objetivo reduzir as desigualdades regionais que se constatam na educação superior, apoiando a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, fortalecendo as

atividades de pesquisa em áreas deficitárias e contribuindo para o incremento da mobilidade de estudantes e docentes de pós-graduação, melhorando regionalmente a qualidade dos cursos oferecidos.

Por fim, o Programa de Formação de Recursos Humanos apoia a formação de docentes das universidades dos países do Mercosul para que estes contribuam na melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa de suas respectivas universidades. Além disso, busca criar vínculos entre as universidades por meio da integração e da cooperação entre os docentes e suas práticas de ensino-aprendizagem e de pesquisa. Esse programa concede bolsas de estudos para a realização de cursos de doutorado em diversas universidades do Mercosul.

Além desses programas aqui descritos, também foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação Superior do Mercosul, como resultado do GT convocado para esse fim e formado por representantes da Argentina, do Brasil, do Paraguai, do Uruguai, do Chile e da Venezuela, que estabeleceram as bases para sua criação, definiram os seus objetivos e o incluíram no Plano Estratégico para 2011-2015. Esse Núcleo ficou incumbido das seguintes tarefas: proporcionar a reflexão e a produção de conhecimentos sobre a educação superior no Mercosul; promover pesquisas sobre as contribuições da educação superior para a integração dos países; propor iniciativas que contribuam para reforçar o processo de formulação de políticas públicas e orientar a tomada de decisões sobre a educação no Mercosul; e sistematizar as informações sobre as pesquisas e iniciativas acadêmicas que tenham como objetivo analisar os problemas existentes na região e que demandam estudos conjuntos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivan Castro. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200, jan/dez, 2001.

CASANOVA, Ramón. As Encruzilhadas da reforma educativa dos anos 90: uma revisão dos problemas da mudança institucional. In: BOMENY, H. M. B. *Ensino Básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos.* Rio de Janeiro: EDUERJ/Preal, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa,* nº 111, dez, 2000.

FANFANI, Emilio Tenti. *La condición cocente:* análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI: Argentina, 2007.

FERREIRA, ANTÓNIO GOMES. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, mai/ago. 2008.

GAZZOLA, Ana Lúcia. Panorama da Educação Superior na América Latina e Caribe: a importância da expansão quantitativa e qualitativa da pesquisa e da pós-graduação. In.: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UNESCO/IESALC, OUT, 2008.

GROUX, Dominique. L'Éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie*, n. 121, oct./déc., 1997.

LAMPERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, jul/dez, 1998.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política.* Belo Horizonte: UFMG, 1998.

NÓVOA, António. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan/jun, 2001.

RABOSSI, Marcelo. *Universidade pública na Argentina:* ineficiente e ineficaz? Disponível em: < http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br. Acesso em: 08 mai. 2013>.

SADLER, Michael. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. *Comparative Education Review*, n. 7, 1964.

Recebido em: 27/03/2014
Aprovado em: 08/04/2014