

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

DANIELE LOBODA

**A EDUCAÇÃO NO MERCOSUL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÕES
(1992-2025)**

GUARAPUAVA - PR

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

DANIELE LOBODA

**A EDUCAÇÃO NO MERCOSUL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÕES
(1992-2025)**

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo

GUARAPUAVA

2022

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

L799e Loboda, Daniele
A educação no Mercosul: uma análise dos planos de ações(1992-2025)
/ Daniele Loboda. -- Guarapuava, 2022.
iv, 184 f. : il. ; 28 cm

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo
Banca examinadora: Alessandro de Melo, Adrian Alvarez Estrada,
Daniel Luiz Stefenon

Bibliografia

1. Globalização. 2. MERCOSUL. 3. Políticas Educacionais do MERCOSUL. 4. Trabalho e Educação. 5. Globalização e Educação I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELE LOBODA

"A EDUCAÇÃO NO MERCOSUL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÕES (1992-2025)".

Dissertação aprovada em 09/12/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br ALESSANDRO DE MELO
Data: 02/02/2023 14:42:46-0300
Verifique em <https://verificador.jf.br>

(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada
(Membro Titular/UNIOESTE)

Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Elio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Profª. Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

Dedico este trabalho à minha filha Laura, que nos momentos mais cansativos, em meio à construção deste estudo, com seu olhar inocente e cheio de amor, recarregou as minhas forças para concretizar o primeiro passo do grande sonho.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL	86
QUADRO 2: SISTEMAS EDUCACIONAIS MERCOSULINOS	118
QUADRO 3: CATEGORIA EDUCAÇÃO E TRABALHO NOS DOCUMENTO DO SEM	166

LISTA DE SIGLAS

ALACC - Associação Latino-Americana de Livre Comércio
ALADI - Associação Latino-Americana de Integração
ARCOSUL -
CCR - Comitê Coordenador Regional
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CMC - Conselho do Mercado Comum
COVID-19 - Corona Vírus Disease
FMI - Fundo Monetário Internacional
GATT - Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
GBM - Grupo Banco Mundial
GMC - Grupo Mercado Comum
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP -
MCCA - Mercado Comum Centro Americano
MARCA -
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MEXA -
NAFTA - Acordo de livre-comércio da América do Norte
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial de Comércio
ONU - Organização das Nações Unidas
PIB - Produto Interno Bruto
RME - Reunião dos Ministros da Educação
SEM - Setor Educacional do Mercosul
SIMERCOSUL -
TA - Tratado de Assunção

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

LOBODA, Daniele. A educação no Mercosul: uma análise dos planos de ações (1992-2025). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Guarapuava, 2022.

Resumo: Esta dissertação aborda a educação como ferramenta capitalista, que no decorrer da história mundial assume papel como o principal componente para a evolução do processo de desenvolvimento econômico mundial, auxiliando na qualificação e orientação aos sujeitos para o sistema produtivo. Neste estudo, utilizamos os direcionamentos do Setor Educacional do Mercosul – SEM, analisando seus Planos de Ação, que são bases para as políticas públicas educacionais de seus países membros. O método de estudo utilizado é de abordagem bibliografia e documental, com base em fontes primárias e especialmente em documentos jurídico-legais apresentados pelas reuniões e pelas conferências do MERCOSUL e do MERCOSUL Educacional. Referente às fontes secundárias, este estudo foi embasado em referências bibliográficas sobre o tema MERCOSUL Educacional, além de autores que se debruçam sobre educação e trabalho. Este estudo tem como objetivo fazer uma análise dos sete Planos de Ação propostos pelo Setor Educacional do Mercosul, a fim de distinguir as práticas educacionais capitalistas que dão origem às políticas públicas educacionais no MERCOSUL. Para isso, dividimos o estudo em dois momentos: um descritivo e outro analítico. Na abordagem descritiva discorreremos acerca de um apanhado histórico referente à globalização da educação e uma análise geral das atividades do MERCOSUL Educacional, incluindo seus objetivos, sua estrutura organizativa e suas estratégias de ação. Já no momento analítico, propomos fazer uma reflexão das atividades presentes nos planos, atentando-nos ao envolvimento educacional e aos modos de produção capitalista. Nos resultados da pesquisa observamos a expressiva e visível presença da categoria trabalho engajada junto ao processo educacional. Em todos os documentos observamos uma preocupação com uma formação para o processo de integração atrelado aos meios de produção capitalista; podemos dizer que o documento dispõe como base de suas ações as orientações advindas de uma educação globalizada que enfatiza a formação do capital humano como solução econômica mundial. Dessa maneira, chegamos à conclusão de que é depositada na educação Mercosulina a responsabilidade de adequar a população aos direcionamentos para a integração em que são baseados, além de formar para atender os anseios econômicos mundiais e regionais. Em síntese, para montar um sistema educacional Mercosulino flexível capaz de qualificar o sujeito para as demandas do mercado baseado em formação de capital humano, ignorando o processo de formação humanística.

Palavras-chave: Globalização; MERCOSUL; Políticas Educacionais do MERCOSUL; Trabalho e Educação; Globalização e Educação.

LOBODA, Daniele. Education in the Mercosur: an analysis of the Action Plans (1992-2025). Dissertation (Master in Education), State University of the Midwest, UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2022.

Abstract: This thesis approaches education as a capitalist tool, which assumes a role as the main component for the evolution of the world economic development process, helping in the qualification and orientation of the subjects for the productive system. In this study, we use the MERCOSUR Educational Sector – MES - guidelines, analyzing its Action Plans, which are the basis for public education policies in its member countries. The study method applied is a bibliographic and documentary research, based on primary sources and especially on legal documents presented by MERCOSUR and MERCOSUR Educational meetings and conferences. Regarding secondary sources, this study was based on bibliographic references on the MERCOSUR Educational topic, in addition to authors who focus on education and work. This study aims to analyze the seven Action Plans proposed by the MERCOSUR Educational Sector to distinguish the capitalist educational practices that give rise to public education policies in MERCOSUR. For this, we divided the study into two moments: a descriptive and an analytical one. In the descriptive, we discussed a historical overview regarding the globalization of education and a general analysis of the Educational MERCOSUR activities, including its objectives, organizational structure, and action strategies. In the analytical moment, we propose to reflect on the activities present in the plans, focusing on educational involvement and the capitalist production modes. In the research results, we observed the expressive and visible presence of the category of work engaged in the educational process. In all documents, we observed a concern with training for the integration process linked to the capitalist means of production. So, we can say that the document has as a basis for its actions the guidelines arising from a globalized education that emphasizes the formation of human capital as a world economic solution. In this way, we concluded that MERCOSUR education is responsible for adapting the population to the directions for integration on which they are based, to training to meet global and regional economic aspirations. In summary, to build a flexible MERCOSUR educational system capable of qualifying the subject for the demands of the market based on the formation of human capital, ignoring the process of humanistic formation.

Keywords: Globalization; MERCOSUR; MERCOSUR Educational Policies; Work and education; Globalization and Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: A NOVA CONFIGURAÇÃO MUNDIAL E SUAS INTERVENÇÕES NA SOCIEDADE.....	19
1.1 ÓTICAS DA GLOBALIZAÇÃO	20
Octavio Ianni	20
Boaventura de Sousa Santos	25
Milton Santos	28
1.2 A GLOBALIZAÇÃO POR CATEGORIAS	35
1.2.1- Globalização Econômica	35
1.2.2- Globalização Cultural/Social	38
1.2.3- Globalização social.....	41
1.2.4- Globalização Política.....	44
1.3 A EDUCAÇÃO COMO O ALICERCE DA GLOBALIZAÇÃO	46
1.3.1- A fábrica de capital humano	59
CAPÍTULO 2: A CONSOLIDAÇÃO DA TEIA ECONÔMICA NA AMÉRICA LATINA – MERCOSUL.....	65
2.1 TENDÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO: BLOCOS ECONÔMICOS.....	66
2.2 O INÍCIO DO BLOCO LATINO-AMERICANO - TRATADO DE ASSUNÇÃO	74
2.3 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA INTEGRAÇÃO	82
2.3.1 Organização Estrutural Do Setor Educacional do Mercosul	86
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO NO MERCOSUL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÃO	93
3.1 AS AÇÕES DO SEM	94
3.1.1 O Que Trazem Os Planos de Ação Do Sem.....	96
3.2 O TRABALHO COMO PRINCIPAL CATEGORIA DO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO MERCOSULINO.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	181

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de uma pesquisa de mestrado e vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO.

Como professora e pesquisadora da área educacional na cidade de Guarapuava, a educação sempre esteve presente em meus estudos e questionamentos. Após a conclusão da graduação, ao ingressar como servidora pública do município e atuar na área da educação infantil, passo a somar no cotidiano de trabalho questionamentos referentes às políticas públicas destinadas a esse primeiro nível de ensino da Educação Básica. As inquietações vinham ao encontro dos direcionamentos e do desdém voltados a essa área de ensino, pouco valorizada pelos poderes públicos em seus aspectos de financiamento e reconhecimento como componente da Educação Básica.

Em busca de respostas por motivos pelos quais o nível de ensino que atende aos pequenos era “deixado de lado”, início as pesquisas voltadas a políticas públicas educacionais a fim de desvendar o possível princípio deste não reconhecimento equitativo. Em meio aos estudos, encontro algumas possíveis respostas, como o foco direcionado no ensino médio ensino médio, por exemplo, que aguçam ainda mais o interesse em descobrir o princípio para a existência de tais investimentos e preocupações específicas com determinados níveis dos sistemas educacionais, o que permite constatar também que tal posicionamento não é caso isolado do Brasil, e sim tem alcance mundial.

Outra das possíveis respostas às perturbações estaria vinculada ao processo produtivo mundial, arquitetado por meio da globalização que avança sobre a educação e que, em sentido amplo, estaria baseado na formação para o mercado e para a livre circulação de mercadorias e serviços, que é o que a educação se transforma para o capital imperialista. A Educação Infantil, por ora, não estaria diretamente vinculada ao processo produtivo por atender crianças pequenas e que ainda não contribuem para o desenvolvimento econômico mundial. Dessa maneira, a educação infantil apenas serviria para o mercado como depósito de crianças, como podemos observar no livro “História Social da Criança e da Família¹”, de Philippe Ariès (1981), em que as mães produtoras de capital deixavam seus filhos enquanto serviam ao processo produtivo, ou seja, o investimento para esta área não trazia retorno.

¹ Philippe Ariès, entre outros autores, teoriza a história social da infância e, dentre elas, inúmeras considerações sobre a criança em seus níveis, como eram vistos pela sociedade e de que maneira eram tratados em tempos históricos distintos. Tal construção permite consolidar uma visão ampla sobre a sociedade de um modo geral e onde as crianças eram postas, seguindo seu lugar na sociedade (LINHARES, 2016, p. 13).

Assim, ao perceber a educação cada vez mais vinculada ao processo produtivo, o viés desse estudo voltou seu olhar para identificar as principais características das orientações dadas aos países. Com isso, constatamos que as orientações advinham de documentos impositivos que servem de base para as políticas públicas das nações, sendo estas orientações o princípio norteador das práticas nas escolas. Mas quem produz tais documentos? Como eles são pensados? Quais métodos são utilizados para repasse de tais imposições?

Logo, em meio à história educacional latino-americana, nos deparamos com um setor educacional que discute, representa as exigências internacionais e impõe estratégias em parte dos países latino-americanos, o Setor Educacional do Mercosul – SEM, incorporado junto ao bloco econômico do MERCOSUL. Por meio desse setor, que trata de assuntos específicos referentes aos sistemas educacionais de seus países membros, são formulados documentos denominados Planos de Ações, que estrategicamente são incorporados às políticas públicas das nações pertencentes ao bloco. Dessa maneira, atuam como referência a existência de documentos que regem as organizações dos sistemas educacionais e curriculares do MERCOSUL.

Passamos então a constatar que a educação, ao longo de sua história, foi transformada em objeto de mercado diante das exigências globais e que tais orientações são trazidas para a escola por meio das reformas educacionais, como podemos conferir nos estudos de Nora Krawczyk (2012). Observamos que essas reformas são elaboradas majoritariamente atendendo as exigências de intervenções externas, sejam elas regionais, como é o caso dos anseios Mercosulinos, ou internacionais, por meio dos atores globais, no caso educacional vinculados à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE e Grupo Banco Mundial.

Com base nessas imposições, a presente dissertação torna-se relevante para as pesquisas educacionais por apresentar o contexto histórico pelo qual a educação passa a ser caracterizada como uma das principais ferramentas do setor econômico. No momento em que estudamos os documentos que contribuem para sustentação das políticas públicas para a educação, passamos a compreender a real intenção das práticas escolares, em que a escola é o início do projeto de uma pedagogia para o capital.

Dessa maneira, observamos, de maneira geral, que as políticas educacionais que direcionam os currículos de ensino estão ligadas a conteúdos que atendem aos anseios capitalistas ancorados pela globalização, levando a escola a formar mão de obra treinada e habilitada, tornando-a uma das formas de sustentar o processo produtivo. Assim, a formação

humana em sentido integral e emancipatório, por sua vez, passa a ser mera coadjuvante nas políticas/currículos, em que o ator principal é a formação subordinada aos ditames capitalistas.

Diante das impactantes transformações na economia e estrutura global, a esfera educacional passa a ser observada cada vez mais interesse externo à escola devido a sua representatividade diante da organização das sociedades, passando a ser posta como peça-chave para os avanços econômicos.

Santos e Diniz (2017) expunham que investir na educação seria a garantia do futuro do capital mundial. A educação passa, então, a ser colocada como instrumento das políticas sociais em meio às transformações históricas, moldando-se hoje em um contexto neoliberal, subordinada pela lógica econômica global, tornando o ensino produzido e direcionado para o mercado. Por isso os casos de resistência são e devem ser muito valorizados².

Nesse contexto, em que a educação é mais uma mercadoria, abordamos nesta dissertação uma análise das intervenções voltadas ao setor produtivo em meio às orientações educacionais promovidas por meio da globalização educacional e disseminada pelos blocos econômicos. Para isso, direcionaremos nossa pesquisa por meio de levantamentos bibliográficos e análises documentais, possuindo como pano de fundo o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, e como objeto de estudo o Setor Educacional do Mercosul – SEM e suas orientações representadas por Planos de Ações aplicados aos seus países membros, tomando como período histórico o ano de 1992.

O MERCOSUL é um dos grandes blocos econômicos contemporâneos reconhecidos globalmente e é voltado à unificação dos mercados, inicialmente compostos por Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e posteriormente com a Venezuela. É resultante do processo de integração iniciado por meio de um tratado para a constituição de um mercado comum, conhecido como Tratado de Assunção, assinado em 1991. Por ser apenas um tratado, e não uma consolidação, teve, inicialmente, quatro anos de adaptação para, só então, ter sua constituição validada, resultando em acordos e modificações nos encaminhamentos dos países a ele pertencentes (ALMEIDA, 1993, p.13).

Durante todo o processo de proposta de integração, as intervenções do bloco junto aos seus membros tinham como principal interesse selar esforços para a modernização e inserção

² Lembramos aqui, apenas a título de exemplificação, o projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, bem como o exemplo internacional das *Escuelitas* do Movimento Zapatista de Libertação Nacional – EZLN. Mas, claro, no cotidiano das escolas e pela resistência de professores isolados ou agrupados, pelos sindicatos de luta e outros, tem-se outras formas de resistir à mercantilização da educação.

internacional, com olhares, segundo Almeida (1993), voltados a uma adaptação bem sucedida a fim de seguir a posição vigente na nova ordem mundial.

Almeida (1993, p. 14) ainda dispõe que o MERCOSUL:

Começa a se efetivar num momento da economia mundial em que a inovação tecnológica diversifica produções, altera o ciclo de vida dos produtos, redimensiona a economia de escala, restringe os aportes da mão de obra e das matérias primas no custo final e modifica pressupostos em que se baseava a teoria clássica das vantagens comparativas.

Desse modo, por meio dessa integração, os ajustes nas sociedades são inevitáveis para que haja a uniformização dos seus membros e solidificação de blocos econômicos, incorporando outras instâncias além da econômica, as quais julgam contribuir para o desenvolvimento e sustentação dos blocos.

A educação, conforme Santos e Diniz (2017), é vantajosa para o setor econômico e assume um papel de ferramenta do mercado capitalista junto aos países membros. O MERCOSUL direcionou um setor específico voltado para as orientações regionais para a educação. Esse é um espaço no interior do Bloco e faz direcionamentos estratégicos para a área educacional para os países membros por meio de planos de ação direcionados, principalmente, ao processo de integração.

Setor Educacional do Mercosul é um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados ao MERCOSUL, desde dezembro de 1991, quando o Conselho do Mercado Comum (CMC) criou, através da Decisão 07/91, a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME) (MERCOSUL/SEM, s/p).

Passamos a enxergar o SEM como um dos principais setores do MERCOSUL, sendo o eixo que julgamos dar a sustentação ao processo econômico da região. É por meio desse setor que as ações que envolvem as necessidades educacionais da região são discutidas e disseminadas a todo o conjunto de países. Destacamos que o setor começa a funcionar organicamente em 1992, sendo que em 1991 ocorreu a primeira reunião dos ministros para esta finalidade, e seu primeiro plano de ação entra em vigor em 1992, daí o marco histórico que utilizamos na pesquisa.

O setor possui como visão.

Ser um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores

compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável.

Como podemos observar, é previsto assegurar ao cidadão Mercosulino algumas garantias, tais como equidade e qualidade educacional. Isso deve ocorrer por meio de negociação de políticas públicas e da elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos, sempre por intermédio de práticas consoantes com as ações em nível mundial de outros organismos internacionais.

Seu principal mecanismo de intervenção junto aos seus estados membros é por meio dos Planos de Ações, que são os documentos que analisamos neste estudo: “Los planes de acción son el resultado de procesos de diálogos y reflexión regional y se orientan a encontrar soluciones conjuntas a las necesidades educativas nacionales y de la integración.” (MERCOSUL/SEM, 2021, p. 01).

Como podemos constatar, suas estratégias estão voltadas a sanar as necessidades nacionais. Entretanto, constatamos que tais soluções estão estritamente relacionadas ao progresso da integração, ou seja, se voltam para construir estratégias que viabilizem o desenvolvimento econômico. Para este estudo, fazemos uso dos sete Planos de Ação do SEM, o que abrange como recorte temporal o períodos de 1992 a 2025.

O setor ainda dispõe, como forma de organização institucional, de uma estruturação orgânica a partir de 2010, composta por comitês de trabalho para a área educacional. Essa estratégia é justificada como forma de ampliação de projetos e programas em conjunto, abarcando assim o tema educacional com maior amplitude e direcionamentos para cada área dos sistemas educacionais.

Nesse sentido, nosso estudo tem como objetivo geral fazer uma análise dos sete Planos de Ação propostos pelo Setor Educacional do Mercosul – SEM, a fim de encontrar as principais elementos que estão relacionadas a categoria da relação Trabalho e Educação. Para isso direcionamos o estudo em dois momentos: um histórico e descritivo e outro analítico. Na abordagem histórica e descritiva, intencionamos fazer um apanhado histórico referente à globalização da educação e uma análise geral das atividades do MERCOSUL e do SEM, incluindo seus objetivos, sua estrutura organizativa e suas estratégias de ação. Já no momento analítico, propomos fazer uma reflexão das atividades presentes nos planos, atentando-nos à presença da relação entre Trabalho e Educação.

Os objetivos específicos são assim constituídos: a) Analisar o processo de globalização mundial, bem como seus impactos no setor educacional, com intuito de

compreender o princípio norteador das orientações contemporâneas para área educacional; b) identificar o que são blocos econômicos e seus modos de formação, caracterizando o processo de construção e consolidação do MERCOSUL e a formação e estruturação do Setor Educacional do Mercosul – SEM; c) analisar os sete Planos de Ação do SEM, do período de 1992 a 2025, a fim de identificar os pontos estratégicos do bloco direcionado ao desenvolvimento educacional. Para isso, examinaremos a estrutura organizacional, objetivos para cada período de vigência dos planos e atividades desenvolvidas constantes nos documentos, afim de detectar, por meio de seus textos e ações, a relação entre Trabalho e Educação.

Dessa maneira, a dissertação está organizada em três capítulos, com conteúdo que respondem aos objetivos específicos elencados: Capítulo 1: A nova configuração mundial e suas intervenções na sociedade; Capítulo 2: A teia econômica da América Latina – MERCOSUL; e Capítulo 3: Educação no MERCOSUL: uma análise dos Planos de Ação.

No primeiro capítulo procuramos, em um primeiro momento, conceituar a globalização fazendo uso de autores que são referência no assunto, tais como Octávio Ianni (2001), Milton Santos (2003) e Boaventura de Sousa Santos (2002), que lançam luzes tanto a respeito das atuais ações mundiais quanto ao princípio da intervenção contemporânea na educação. Em seguida, apresentamos a globalização educacional atuando como a ligação de todas as ações educacionais, bem como os principais atores educacionais e suas intervenções junto aos países, além da incorporação do capital humano como princípio norteador de suas ações globais.

No segundo capítulo direcionamos os estudos para a formação de um bloco econômico, bem como suas intervenções nos Estados que os compõem a fim de compreender o interesse dos blocos junto ao setor educacional. Em seguida, discorreremos sobre a história da criação do MERCOSUL, iniciando com os acordos que antecedem o Tratado de Assunção e finalizamos com a apresentação do Setor Educacional do Mercosul, mostrando sua forma de organização junto ao bloco. Como fonte de pesquisa para este segmento do estudo, utilizamos os documentos oficiais do bloco e o SEM, acessados por meio de registros oficiais que os legitimam, como atas de reuniões e protocolos

No terceiro capítulo apresentamos as análises detalhadas dos sete Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul. O roteiro para análise dos planos abrange o estudo da estrutura do documento, a identificação dos principais apontamentos presentes nos textos introdutórios, a exploração dos objetivos e estratégias para cada período de vigência, incluindo o plano que ainda está em vigência. Utilizamos como base teórica para tais

investigações autores como Schultz (1973), Rosevics (2015), Saviani (2010), Shiroma (2002), Cevidanes e Balestra (2019) e Frigotto (2006; 2001). Por fim, trazemos uma reflexão referente aos direcionamentos para a relação entre Trabalho e Educação, fortemente disposta nas ações dos setor educacional e atores globais.

Como fechamento da dissertação, dispomos de uma síntese de todo o trabalho realizado para a construção desta pesquisa. Destacamos ainda que os documentos utilizados no decorrer desta dissertação, como as fontes de análise, estão disponíveis em um *drive* como fonte de consulta³.

Em síntese, procuraremos demonstrar, por meio desse texto que, assim como o restante do planeta, o MERCOSUL vê a área educacional como protagonista do progresso, passando a articular essa área diretamente com o setor econômico para atuar como suporte ao grande capital global.

³ O drive pode ser acessado no link: https://drive.google.com/drive/folders/1XdYcLHcx6HdeIGXRdvF_knUoN99JVnrv?usp=sharing

CAPÍTULO 1: A NOVA CONFIGURAÇÃO MUNDIAL E SUAS INTERVENÇÕES NA SOCIEDADE

A globalização atingiu o planeta como um tsunami, arrastou consigo modelos sociais, estruturais e econômicos que, anterior ao fenômeno, acontecia de forma localizada para dar espaço a um novo direcionamento mundial, em que tudo passa a ter uma escala global. Constatamos por meio dos pensamentos de Ianni (2001), Galeano (2020) que sua aparição não é contemporânea, já que sua presença segundo os autores data das grandes navegações que objetivavam a colonização, como aconteceu com a América Latina.

Sendo assim a globalização perpassa pelas categorias que estruturam a sociedade, e que se ramifica ao tocá-las, pois cada dimensão em que é introduzido um determinado fenômeno poderá interferir de forma diversificada na esfera econômica, cultural, sociopolítica e educacional.

Alguns autores dedicam seus estudos a compreensão referente a este fenômeno que molda a sociedade. Neste estudo passamos a desvendar as visões dos autores os quais julgamos serem referencias quando se trata em compreender o processo de globalização, uma vez que por meio deste modelo implantado nas sociedades origina-se os blocos econômicos os quais interferem nas esferas da sociedade tendo como base a globalização chegando então a esfera educacional. Assim temos o intuito de fazer uso dos autores Octavio Ianni (1926-2004), Boa ventura de Sousa Santos(2001) e Milton Santos (2003), afim de compreender o processo de globalização bem como suas interferências nas sociedades.

Este capítulo possui três momentos, de início realizamos reflexões sobre a globalização com base nos autores selecionados, após apresentamos de forma sucinta as categorias classificadas pelos autores e em seguida restringimos o fenômeno dando ênfase área educacional.

ÓTICAS DA GLOBALIZAÇÃO

Octavio Ianni

Um dos autores referência sobre o processo de globalização é Octavio Ianni (1926-2004), sociólogo brasileiro que direcionou seus estudos para a compreensão das classes sociais com intuito de superá-las. Em seus últimos anos de vida, dedicou seus estudos à globalização, que é, segundo o autor, um dos principais desafios da sociologia contemporânea, que visa desvendar o novo processo pelo qual as sociedades vêm passando.

A produção do autor é constituída por diversos artigos e livros que fazem alusão ao assunto. Uma de suas obras que julgamos relevantes para o estudo é o livro “A teoria da globalização” (IANNI, 2001), em que o autor desvenda o processo de globalização, por meio de apropriações de conceitos que podem ser a porta de entrada para desvendar o emaranhado processo da sociedade global.

Ianni (2001) evidencia a complexidade do desafio epistemológico em refletir sobre o mundo como uma sociedade global, uma vez que o pensamento científico das Ciências Sociais tem sua essência direcionada a uma sociedade nacional. Segundo o autor, tal pensamento: “[...] não é suficiente para compreender a constituição e movimentos da sociedade global” (IANNI, 2001, p. 237), uma vez que o novo paradigma das ciências sociais trata das: “[...] configurações e movimentos de uma realidade, já que é sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente mundial” (IANNI, 2001, p. 239).

Para elucidar esse fenômeno, Ianni (2001) se apropria de conceitos em forma de metáforas. São alegorias utilizadas e criadas por outros pensadores como forma de exemplificar o processo da sociedade global. O autor acentua a metáfora como sendo a forma de explicar o reflexo das mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos séculos, mudanças essas que são um desafio de análise para as Ciências Sociais. Algumas das apropriações citadas pelo autor são “aldeia global”, “Fábrica Global”, “cidade global”, “nave espacial”, “nova babel”, “economias- mundo” e “*shopping center* global”. Ianni (2001, p. 13) considera que:

A descoberta de que a terra se tornou mundo, de que o globo não é mais apenas uma figura astronômica, e sim o território no qual todos encontram-se relacionados e atrelados, diferenciados e antagonicos – essa descoberta, encanta, surpreende, e atemoriza. Trata-se de uma ruptura drástica nos modos de ser, sentir agir, pensar e fabular.

O autor, no decorrer de sua obra, identifica o processo na nova estrutura global envolto por uma ruptura dos mapas geográficos. Para ele, a globalização passou a desmistificar o contorno dos países, que até então eram delimitados por linhas identificadas como fronteiras.

Ianni (2001) destaca que, com a inserção desse modelo de sociedade global, as distâncias impossíveis e as fronteiras que separavam as nações deixaram de existir, dando lugar a uma “linha” imaginária que apenas delimita o início e fim do território. Essa característica de aproximação entre países, proporcionada pela globalização, é significada por Ianni (2001) por meio da apropriação do conceito de Herbert Marshall McLuhan (1911-1980) sobre “aldeia global”.

A aceleração de hoje não é uma lenta explosão centrífuga do centro para as margens, mas uma implosão imediata e uma Inter fusão do espaço e das funções. Nossa civilização especializada e fragmentada, baseada na estrutura centro-margem, subitamente está experimentando uma reunificação instantânea de todas as suas partes mecanizadas num todo orgânico. Este é o mundo novo da aldeia global. (MCLUHAN,2001, p. 112).

McLuhan (2001) relaciona a aldeia global ao encurtamento de territórios por meio da incorporação tecnológica como forma de comunicação entre as sociedades. Destaca que, por meio dessa agilidade comunicacional, favorece os elos entre nações, uma vez que a capacidade de ultrapassar as fronteiras por meio da comunicação é o que aproximou os sujeitos. McLuhan (2001) se posiciona ao salientar que essa interligação de civilização independente de seu distanciamento geográfico, o que se tornou a base da sociedade moderna.

A partir das ideias de McLuhan, Ianni (2001) a posiciona como uma das maneiras de explicar o processo de globalização, uma vez que a facilidade de comunicação proporciona a conexão entre os indivíduos, empresas e nações. Ao levarmos em consideração o teor do conceito de “Aldeia”, direcionamo-nos a uma povoação de pequenas proporções, em que todos os habitantes têm um elo, se conhecem, conceito que compactua com os ditames dos dois autores, tendo como aliada a tecnologia e formando assim uma comunidade mundial, um mundo sem fronteiras.

Cabe lembrar neste momento, que no mesmo período tem crescido o movimento nacionalista, o qual sai em defesa da nação, defendendo e supervalorizando suas características como estado-nação, sendo expresso principalmente por meio do patriotismo. Ao reportarmos à história, podemos citar como exemplo os períodos da ditadura militar, momento que a supervalorização da nação ecoava por todos os cantos do país, por meio da

adoração a bandeira, hino nacional presente no dia a dia dos sujeitos, uma educação direcionada a moral e ao civismo.

Por intermédio do pensamento central do movimento a de preservação da nação, podemos considerar ser um momento o qual se opõe a toda interferência que possa transformar ou ameaçar a identidade da nação. Sendo assim, a globalização passa ser declarada pelos nacionalistas como ameaça contra as nações, uma vez que ela modifica todas as estruturas da sociedade, caracterizando-se assim como um movimento antiglobalização. Hoje o nacionalismo também se faz presente nos territórios, porém apresenta-se de maneira diferente trazendo consigo um plano de fundo étnico como, por exemplo, governantes que impedem a presença de imigrantes para que não “contamine” a cultura local.

Outra metáfora utilizada por Ianni (2001) é a “fábrica global”, expressão que se refere à expansão do capitalismo, que vai além das linhas geográficas. A expressão apresentada pelo autor está associada a uma desterritorialização dos produtos, em que a produção, “[...] o mercado, as forças produtivas, a nova divisão internacional do trabalho, a reprodução ampliada do capital desenvolve-se em escala mundial” (IANNI, 2001, p. 18). Além disso, o autor também disserta acerca das fronteiras dessa expansão ao afirmar que: “[...] a fábrica global instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas” (IANNI, 2001, p.19).

Assim, compreende-se, de acordo com o autor, que a expressão “fábrica global” está atrelada à fragmentação do processo de produção e generalização do consumo global, formando, dessa forma, uma gigantesca fábrica. A finalização de um produto até seu consumo pode perpassar diferentes territórios, a matéria-prima advir de uma nação e a produção acontecer em outra, encaminhamento este proporcionado pela comunicação e pela logística de transporte altamente desenvolvida. Assim, essa manobra empresarial está voltada ao custo-benefício da matéria-prima aliada à acessibilidade de mão de obra viável, obtendo um produto de baixo custo para o consumidor.

Para o autor, além de formar uma rede de produção mundial, a “fábrica global” vem acompanhada por uma força dominadora, tendo como aliada sua propagação por meio midiático/tecnológico, “[...] provocando em tempo real a desterritorialização e reterritorialização das coisas e ideias. Promove o redirecionamento de espaços e tempos” (IANNI, 2001, p. 19), mostrando assim a facilidade de movimentar a produção de mercadorias em um planeta capitalista.

A expressão “nave espacial” refere-se à globalização no sentido de um horizonte incógnito que ainda está sendo desvendado, segundo Ianni (2001). Também considera que:

“[...] os habitantes da nave podem ser levados a uma sucessão de perplexidades, reconhecendo a impossibilidade de desvendar o devir” (IANNI, 2001, p. 20), devido ao desconhecimento do amanhã, uma vez que a globalização segue em constante movimento, o que torna necessário dirigir-se ao oculto, conduzindo o sujeito a uma aventura que pode, ou não, ser possível.

Ianni (2001) deixa explícita a relação entre a nave espacial e a maneira como caminha a modernidade no século XX, incerta, em ritmo acelerado, ocasionando surpresas. Assim, Ianni (2011, p. 19) evidencia que:

“Nave espacial” sugere a viagem e a travessia, o lugar e a duração, o conhecido e o incógnito, o destinado e o transviado, o lugar e a aventura. A magia da nave espacial vem junto com o destino do desconhecido. O deslumbramento da travessia traz consigo a tensão do que poder ser impossível.

Atrelada à metáfora “nave espacial”, o autor constrói a ideia de “torre de babel”, que denota a dificuldade de compreender todo esse processo global. Ianni (2001) explica a desordem e o transtorno escondidos nas sociedades por meio da globalização, além de colocar que o processo global reage aos efeitos da Babel e promove a comunicação entre as nações, em que todos se entendem por meio de uma língua universal, o inglês. Assim:

Nos quatro cantos do mundo, esse idioma está no mercado e na mercadoria, na imprensa e na eletrônica, na prática e no pensamento, na nostalgia e na utopia. É o idioma do mercado universal, do intelectual cosmopolita, e da epistemologia escondida no computador, do Prometeu eletrônico. (IANNI, 2001, p. 22).

O autor deixa explícito que a língua inglesa se tornou o elo internacional, permitindo a comunicação entre as nações de todo planeta. Observamos que o idioma passa a fazer parte do cotidiano dos sujeitos em expressões incorporadas à língua materna em contextos como, por exemplo, o da tecnologia.

Ianni (2001) se apropria da expressão “Economia-mundo” como forma de explicar as transações que ocorrem entre as nações e dentro delas. Tal conceito advém de estudos de Fernand Braudel (1902-1985), que denomina a expressão economia-mundo, e de Immanuel Wallerstein (1930-2019), que a nomeia como sistema-mundo. Esses pesquisadores compartilham da mesma base de estudo para formular suas teorias, o sistema econômico.

Por economia mundo entende-se a economia do mundo globalizado considerado “o mercado de todo universo”, como já dizia Sismondi. Por economia mundo, termo que forjei a partir do alemão Weltwirtschaft, entendo a

economia de uma a porção do nosso planeta somente, desde que forme um todo econômico. (IANNI, 2001, p. 31).

Ianni (2001) explica os conceitos por meio desses estudiosos, constatando a “economia mundo” como uma parcela mundial que forma toda a economia do planeta. Esse conceito pode ser identificado por abranger um determinado território geográfico e depender de um centro, isto é, uma localidade soberana com regiões que fazem o contorno do cerne econômico. Dessa maneira:

Uma economia mundo é constituída por uma rede de processos produtivos, interligados, que podemos denominar “cadeias de mercadorias” de tal forma que, pra qualquer processo de produção na cadeia, há um certo número de vínculos para adiante e para trás, dos quais o processo em causa e as pessoas neles envolvidas dependem [...]. (IANNI, 2001, p. 36).

Observamos que ambos os pensadores utilizados por Ianni (2001) atribuem indícios para posicionar o capitalismo como a economia mundo moderna. Além disso, se expandiu por todo o planeta com particularidades globais e regionais, polarizando a cadeia social, o que acarretou modificações estruturais toda vez que houve mudança nos modelos aplicados, embora não fuja de suas características de base.

Ianni (2001) ainda deixa evidente que os modelos de economia-mundo capitalistas que perpassaram a história mundial vêm dos moldes coloniais, imperialistas, geoeconômicos e geopolíticos, sempre com fortes ligações com centros dominantes de poder, mostrando que nenhum sistema é totalmente autônomo. A economia mundo, por exemplo, depende do movimento que acontece no Estado-nação, como a representação e agente do sistema.

Em meio à economia mundo, vale ressaltar que o autor destaca também a presença das transnacionais. Elas ultrapassam limites geográficos com princípios divergentes e que são introduzidos aos Estados-nação, que passam a ser um apólogo desse sistema. Observamos que Ianni (2001) refere-se à globalização como uma ruptura, abalo epistemológico, uma mudança global que envolve o regional e global com fragmentação. Também destaca que o espaço e o tempo são definidos de acordo com a necessidade e preferência, sendo um tempo e espaço ainda desconhecidos, que geram um desafio à ciência que estuda a sociedade.

Outro ponto importante a se destacar é que Ianni (2001) explicita a conexão entre nações por meio da comunicação, um dos principais instrumentos que interliga todas as áreas de uma sociedade. A tecnologia tem papel crucial para a interligação política, social, cultural e, principalmente, geográfica entre sujeitos e mercadorias. Em síntese:

As fronteiras não são abolidas, dissolvem-se; as línguas continuam a existir, traduzir em geral para o inglês, as moedas nacionais continuam a circular, sempre referidas a uma moeda abstrata geral e mundial; as cartografias são redesenhadas pelo computador; as histórias são recontadas desde os horizontes da globalização; as experiências traduzem-se em virtualidades, simulacros; as palavras progressivamente recobertas pelas imagens. (IANNI, 2001, p. 222).

Boaventura de Sousa Santos

Boaventura de Sousa Santos (1940-), assim como Ianni (2001), dispõe de pensamentos e reflexões direcionadas ao processo de globalização. Procuramos, por meio de suas contribuições, analisar seu olhar diante do processo de globalização na vida dos sujeitos. Sousa Santos (2002) analisa as transformações que perpassam décadas e que romperam com as antigas formas de relacionamento entre os agentes das sociedades, influenciando no cotidiano das pessoas. A visão do autor perante o processo de globalização refere-se a:

um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização e de comunicação, da erosão do estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 11).

Observamos ser esse um novo modelo que perpassa pelas mais diversas áreas da vida de uma sociedade, com modificações sociais e culturais que interferem nas várias dimensões da vida social e individual. São modificações protagonizadas por agentes capitalistas com o intuito de fomentar a economia, utilizando todos os meios sociais como combustível para o movimento global.

Compreendemos que Sousa Santos (2002) em suas análises que a globalização não é uma ocorrência apenas do setor econômico, mas também afeta as áreas política, social, cultural, religiosa e jurídica com grande influência em suas estruturas. O autor caracteriza a globalização como não sendo um sistema pacífico e definitivo, já que deixa claro ser esse um processo que intensifica e avança segundo uma lógica e uma dinâmica próprias. Em outras palavras, não é um processo estável, que sofre oscilações de acordo com a necessidade momentânea, pois é dotado de intencionalidades.

O complexo mundial apresentado pelo autor é ramificado por meio de três práticas coletivas, que fazem parte do processo de globalização, denominadas como constelações. Sousa

Santos (2002, p. 56) apresenta-as como: “constelação de práticas interestatais, a constelação de práticas capitalistas globais e a constelação de práticas sociais e culturas transnacionais”.

Entendemos, por meio do pensamento do autor, que a constelação de práticas interestatais se refere ao papel dos Estados na fragmentação do trabalho, resultando, assim, em uma hierarquia mundial – países centrais e periféricos, onde os países periféricos oferecem a matéria-prima e a força de trabalho barata, enquanto o centro mundial o produto manufaturado. A constelação da prática capitalista global pode ser entendida como o conjunto de ações de entidades com poder econômico que movimenta o capital planetário. Destacamos como exemplo as empresas multinacionais que se instalaram com facilidade em várias parte do mundo por meio da globalização. Sobre a constelação de práticas sociais e culturais, acreditamos que está direcionada ao encurtamento de fronteiras, no sentido de mistura de culturas e facilidade de comunicação entre territórios.

Cada uma destas constelações de práticas é constituída por um conjunto de instituições que asseguram a sua reprodução, a complementaridade entre elas e a estabilidade das desigualdades que produzem; uma forma de poder que fornece a lógica das interações e legitima as desigualdades e as hierarquias; uma forma de direito que fornece a linguagem das relações interinstitucionais e interinstitucionais e o critério da divisão entre práticas; [...] todas as práticas do sistema mundial em transição estejam envolvidas em todos os modos de produção de globalização, nem todas estão envolvidas em todos eles com a mesma intensidade. (SOUSA SANTOS, 2002, p. 57).

Ao considerar as três constelações como parte do processo global, acreditamos que elas nos levam a compreender quais os setores pelos quais o “tsunami” global perpassa, desmistificando a ideia de que a globalização interfere somente no processo econômico. Por meio dessas subdivisões apresentadas pelo autor, observamos quão vasto é o alcance desse fenômeno e a grande relação de intercâmbio por meio do movimento prático das constelações, o que resulta, de acordo com Sousa Santos (2002), em desigualdades, lutas por poder entre os agentes que estão à frente nas práticas do sistema, além de trocas desiguais.

Um dos fatores que julgamos relevantes diante dos estudos de Santos (2001) é sua posição quanto a quatro formas de globalização que surgem por meio das relações de poder nos processos das constelações por ele defendidos, os quais ocasionam efeitos na vida das comunidades e pessoas. As quatro formas são representadas por Sousa Santos (2002) dentro da globalização hegemônica, que atua no movimento do fenômeno global, e da globalização contra hegemônica, colocada no contraponto desse movimento.

A primeira forma de globalização apresentada é o “localismo globalizado” que, segundo Sousa Santos (2002, p. 65-66): “[...] consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado, ou seja, atividade mundial das multinacionais”. Em outras palavras, algo proveniente de determinado lugar se expande a nível mundial, como, por exemplo, a expansão do *fast food*, que está presente em todos os cantos do mundo, bem como a universalização da língua inglesa, considerada o idioma comercial oficial. O autor destaca que, nessa forma de globalização, o vencedor de uma disputa de poder é amplamente reconhecido.

A segunda forma defendida por Sousa Santos (2002, p. 66) é o “globalismo localizado”, caracterizado pelo autor como o impacto gerado pela inserção do localismo globalizado nas sociedades, e que se principia da desestruturação local, introduzindo a configuração global. Podemos dizer que, nessa forma de globalização, há um desmonte das sociedades promovido pelas transnacionais. Como exemplo desta modificação é possível citar a introdução de multinacionais e eliminação do comércio de vizinhança, além da conversão da agricultura para subsistência em agricultura para exploração. O autor ressalta que essa forma de globalização geralmente é praticada nos países que não detém o poder do localismo global, aqueles que perderam na disputa de poder, os chamados países subdesenvolvidos.

A produção sustentada de localismo globalizado e de globalismo localizado é cada vez mais determinante para a hierarquização específica das práticas interestatais. A divisão internacional da produção da globalização tende a assumir o seguinte padrão, os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão só a escolha de localismos globalizados. (SOUSA SANTOS, 2001, p. 66).

Assim, observamos que as duas formas apresentadas são classificadas como globalismo hegemônico. O globalismo localizado é resultado do localismo globalizado, construindo a hierarquia mundial (divisão de classes e países), em que países com maior autoridade econômica possuem vantagem no controle dos demais. Consequentemente, as desigualdades sociais que o autor salienta é resultado advindo desta parcela hegemônica universal.

A terceira forma é posta por Sousa Santos (2002) como “cosmopolitismo”⁴, termo utilizado e defendido por Immanuel Kant⁵. Ideia baseada no princípio de um progresso

⁴ O cosmopolitismo é a ideia ocidental de que todas as pessoas, independente de quaisquer afiliações ou cidadania, devem ser tratadas com igual respeito. Em outras palavras, o cosmopolitismo acredita no mundo como uma aldeia global em que todos possuem os mesmos direitos, destacados de sua nacionalidade. É o conceito de pertencimento sem fronteiras. Assim, haveria uma forma de sintonia natural entre um cidadão

uniforme do planeta, onde o cidadão passa ser identificado como sujeito global, possuidor dos mesmos direitos independente de sua localização geográfica, tornando segundo o pensador um cidadão do mundo. Neste caso, a essência é voltada à resistência acerca das desigualdades resultantes dos localismos globalizados e globalismos localizados, que ocasionam como a existência das diferenças sociais. Esse processo também traz consigo uma proposta de transformar as trocas desiguais em trocas compartilhadas em prol de um mundo unificado de oportunidades.

Por fim, o “patrimônio comum da humanidade”, identificado por Sousa Santos (2002) como “desmercadorização” social, a qual considera entidades, ambientes naturais e entidades como um direito internacional, impossibilitando assim a interferência, seja ela local ou global. Essa forma de globalização admite organização sendo gerida não por trocas desiguais e, sim ordenados pensando nas formações sociais que virão.

A globalização contra hegemônica, representada como o cosmopolitismo, e o patrimônio comum da humanidade passam por resistência diante dos agentes da hegemonia, uma vez que interferem no andamento e nos propósitos por eles almejados, deixando evidente que a transição contra hegemônica é uma globalização de luta em prol de uma equiparação mundial.

Em síntese, observamos o esforço do autor em apresentar tamanha abrangência da globalização, deixando evidente que, nesse percurso, o movimento ocasionado origina uma divisão da estrutura social que é embasada pela área econômica, mesmo que o fenômeno não se concentre nessa instância.

Milton Santos

Por fim, trazemos para análise a posição de Milton Santos (1926-2001) referente à globalização, pois busca mostrar o processo de produção do sistema global e seus impactos na sociedade, propondo indícios para pensar em uma globalização diferente da que vivenciamos. O autor também se propõe a pensar acerca da existência de diferentes mundos inseridos em um único planeta, dispendo a globalização como arcabouço das perspectivas apontadas por ele.

nascido em Nova Iorque e outro nascido no Cairo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/cosmopolitismo/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

⁵ Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo alemão, fundador da “Filosofia Crítica” - sistema que procurou determinar os limites da razão humana. Sua obra é considerada a pedra angular da filosofia moderna. Disponível em: https://www.ebiografia.com/immanuel_kant/. Acesso em: 18 jan. 2022.

No transcorrer da concepção sobre globalização, Santos (2003) parte do princípio da internacionalização do mundo capitalista. O autor aponta algumas propriedades que julga servirem como base do capital para a construção da globalização, tais como a unidade técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e o motor único.

A “Unidade Técnica” é disposta pelo autor como um retrato de um período histórico. Sua causa se modifica de acordo com a época vivida e é caracterizada pela técnica, que representa o momento vigente. Santos (2003, p. 12) destaca que:

O desenvolvimento da história vai de par com o desenvolvimento das técnicas. Kant já dizia que a história é um progresso sem fim; acrescentemos que é também um progresso sem fim das técnicas. A cada evolução, uma nova etapa da história se torna possível.

Mesmo com o surgimento de novos métodos no decorrer da construção histórica das sociedades, o autor salienta que a técnica precedente não desaparece, porém modificam-se os instrumentos da aplicação no sistema, que ganha novos moldes de acordo com a etapa histórica, se adequando com a necessidade vigente.

Santos (2003) mostra quão vasto é o teor de oportunidades com os avanços das técnicas para os sujeitos e sociedades. Ao voltarmos às técnicas oportunizadas pela globalização, como se conectar com todas as nações em tempo real, por exemplo, observamos o leque de possibilidades por meio da interação, tais como interações sociais, culturais, econômicas e políticas entre os territórios. Entretanto, o autor sinaliza que os proveitos das técnicas se corrompem quando se direcionam à ideologia do mercado/capital, pois ganha moldes de competitividade de mercado, consumo e gera classificação social. Sobre isso Santos (2003, p. 14) destaca que:

Com essa grande mudança na história, tomamo-nos capazes, seja onde for, de ter conhecimento do que é o acontecer do outro. Nunca houve antes essa possibilidade [...] de ter em mãos o conhecimento instantâneo do acontecer do outro. Essa é a grande novidade, o que estamos chamando de unicidade do tempo ou convergência dos momentos.

A “convergência dos momentos” é mais um item indagado por Santos (2003), como parte do processo de base do capital. O autor afirma ser a capacidade do conhecimento instantâneo, identificado pela agilidade pela qual o entendimento e as informações se movimentam, articuladas em tempo factual em todo planeta.

É possível observar que, com o passar dos anos, o intervalo de repasse das informações passou a ser controlável. A velocidade com que a informação percorre os continentes está cada vez mais reduzida e acelerada, em um “clique” as informações são disseminadas concomitantemente por meios midiáticos que facilitam ainda mais o repasse da informação.

Diante da facilidade da transferência de informações, Santos (2003) aponta uma ideologia por trás dessa presteza informacional. Para ele, as empresas de informações, as responsáveis por compactar ainda mais os momentos, utilizam-se desta técnica como forma de manipulação social. Santos (2003, p. 19-20) dispõe que:

“Todavia, as condições atuais, as técnicas das informações são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares [...]. O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato uma informação manipulada, que em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque nas condições atuais de vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas e instituições hegemônicas é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia.

Dessa maneira, observamos imensa abrangência de informações no mundo globalizado, já que o acesso se tornou algo fácil e ágil e que ganha extensão em tempo recorde. Segundo o autor, as informações na era global tornam-se um meio de poder manipulador das sociedades e sujeitos, principalmente manipulação da massa popular, arquitetado pela classe dominante. Os dados repassados já estão direcionados, isto é, “[...] o evento já é entregue maquiado ao leitor, ao ouvinte, ao telespectador” (SANTOS, 2003, p. 20), dotados de paradigmas que atendam ao carecimento dessa parte da população. Com a globalização, Santos (2003) afirma que os múltiplos motores se estruturam de forma unificada, formando um “único motor” global, em que se destaca a tirania do dinheiro e do capital. Santos (2003, p. 15) justifica que:

“Esse motor único se tornou possível porque nos encontramos em um novo patamar da internacionalização, com verdadeira mundialização, com uma verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito da dívida do consumo, da informação.

De acordo com as colocações do autor, observamos que todos os ventos sopravam em direção à nova estruturação do capital, com técnicas vantajosas de produção proporcionadas pela globalização, que se concentrou principalmente em gerar maior lucratividade para as empresas, cada vez mais poderosas e oligopolizadas. Santos (2003, p. 14) defende a ideia que

na fase atual do capitalismo se faz presente um “[...] sistema unificado de técnicas, instalado sobre um planeta informado, permitindo ações igualmente globais”, desde o processo de produção da mercadoria até o desfecho no consumo.

Segundo as colocações do autor, é por meio da lucratividade que se unifica a estrutura. É também através dela que se condicionam outros fatores, como, por exemplo, a competitividade global. Assim, mediante a lucratividade, o motor único é apresentado pelo autor em sua análise por meio do conceito central da teoria marxista, a mais-valia.⁶

Por fim, Santos (2003) discute a “cognoscibilidade do planeta”, que é a possibilidade do sujeito conhecer o planeta por meio das técnicas e da ciência. Segundo o autor, as novas técnicas ocupam um espaço cada vez mais destacado dentro do processo de globalização. Santos (2003, p. 16) reitera que:

Com a globalização e por meio da empiricização da universalidade que ela possibilitou, estamos mais perto de construir uma filosofia das técnicas e das ações correlatas, que seja também uma forma de conhecimento concreto do mundo como um todo e das particularidades dos lugares, que incluem condições físicas naturais ou artificiais e condições políticas.

É por meios desses pilares que o autor solidifica seu pensamento em torno do processo de globalização e analisa os fatores de maneiras distintas, para que sejamos capazes de compreender o mundo inserido neste grande turbilhão de transições que, conforme seus estudos, não se apropria da globalização de forma homogênea. Assim: “De fato se desejamos escapar de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir que de sua percepção enganosa devemos considerar a existência de pelo menos três mundos em um só.” (SANTOS, 2003, p. 09).

Santos (2003) destaca que a globalização é fragmentada em dimensões, com óticas divergentes que ofuscam as percepções do processo. Segundo o autor, a mundialização pode ser observada de três maneiras: globalização como fábula, globalização como perversidade e uma outra globalização (proposta pelo autor).

A perspectiva de Santos (2003) referente à globalização como fábula está direcionada a um mundo de “como o fazem vê-lo”, onde tudo está ao alcance de todos e as possibilidades são proporcionalmente semelhantes para todo o planeta. Para Santos (2003, p. 09):

⁶ Entendemos por mais-valia, de acordo com a teoria marxista, o trabalho não pago ao trabalhador durante sua jornada de trabalho, cujo pagamento é encoberto pelo salário, que aparece ideologicamente como o pagamento do trabalho como um todo.

É como se o mundo se houvesse tornado para todos, ao alcance de todos. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando na verdade as diferenças globais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal.

Observamos que, de acordo com o autor, é disposta uma visão de mundo mitológico introduzindo os sujeitos em um cenário imaginário global, com realidades que parecem ser reais, levando a uma perspectiva de mundo belo e sem mazelas, com ideologias definidas que estão dispostas a solucionar os problemas planetários.

Outra forma de globalização exposta por Santos (2003), e considerada como uma das principais observações referentes ao assunto, é a globalização como perversidade. O autor faz indagações sobre esse modo de analisar a globalização, direcionando-as à realidade mundial, com menções ao verdadeiro impacto social que esse fenômeno vem ocasionando com o passar dos tempos. Santos (2003, p. 10) reitera que:

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou diretamente imputáveis ao presente processo de globalização.

Podemos considerar que, por intermédio da globalização, alguns comportamentos ancorados pela inserção desse fenômeno foram acarretados. São condutas que hoje se fazem presentes na sociedade, como, por exemplo, a competitividade. As novas técnicas e a agilidade de informações também são práticas advindas da globalização e, assim como a competitividade, se mostram desiguais, uma vez que não são todos os cidadãos que possuem as mesmas oportunidades. Assim, de acordo com Santos (2003), podemos dizer que são as condições que se mostram no cotidiano que nos fazem compreender e perceber a perversidade do fenômeno para a maioria da humanidade, por meio de condutas características das sociedades globais, transformando o fenômeno em uma gigantesca “fábrica de perversidades” ao invés da sonhada unificação do planeta.

Santos (2003) propõe uma maneira diferente de integração denominada e defendida como uma Outra Globalização, que evidencia que o sistema presente nas sociedades não é algo imutável e que o planeta requer novas técnicas para o enfrentamento das sequelas que hoje fazem parte das sociedades. Para Santos (2003, p. 82): “O mundo de hoje também autoriza uma outra percepção da história por meio da contemplação da universalidade

empírica constituída com a emergência das novas técnicas planetarizadas e as possibilidades abertas ao seu uso.”

Com a validação de que o mundo está em um estágio que impõe a necessidade de alternativas por meio de novas técnicas, Santos (2003) vislumbra um conjunto de mudanças e maneiras de justapor este fenômeno complexo (globalização), sugerindo de imediato uma conversão da atual globalização, passando por uma encubação a fim de se atingir um mundo contemporâneo. Assim, Santos (2003, p. 83) distingue que: “Esse mundo novo enunciado não será uma construção de cima para baixo, como a que temos hoje assistindo e deplorando, mas uma edificação cuja trajetória vai se dar de baixo para cima.”

Portanto, Santos (2003) parte para a proposição de uma nova globalização, em que o ponto central do mundo deixaria de ser a dominação do capital, que direciona os sujeitos a serem dominados pelo dinheiro e a serem dissolvidos no planeta como meros consumidores, e passaria a ser o homem, sujeito capaz de transformar todo esse processo já em andamento, movendo a hierarquia de baixo para cima.

Por fim, Santos (2003) destaca que, por meio do homem como o centro do processo, será proporcionado ao mundo uma mistura de sujeitos e filosofias capazes de construir um novo período histórico. Para o autor, o planeta passará por novas significações nos cenários construídos pela globalização, como, por exemplo, a humanização dos sujeitos, sem deixar de utilizar as técnicas advindas da atual estrutura, porém agora de forma não classificatória e sim homogênea, a fim de caminhar para novos significados. Nesse processo, a telecomunicação seria utilizada para homogeneizar as sociedades, e não para fragmentar, como acontece no mundo atual.

Assim, acreditamos que a contribuição de Santos (2003) para o processo de globalização está vinculada à ideia de apresentar formas diferentes de observar esse complexo movimento, que traz variações incessantes conforme o ângulo que nos é entregue. O autor afirma, em suas colocações, que o mundo se modifica de acordo com processos geográficos. É possível considerar que a medula planetária está vinculada totalmente ao poder do dinheiro, que manipula e modifica as sociedades, gerando rivalidades, atraindo os sujeitos a um processo de competitividade insaciável, afinal, ter dinheiro neste sistema é sinônimo de poder.

Também ressalta a informação e seu acesso como um dos grandes instrumentos da globalização. Segundo o autor, esse é um instrumento projetado para unificar nações por meio de sua facilidade, porém nada mais é do que um planejamento arquitetado por pequenos grupos poderosos, a fim de manipular o proletariado.

Fizemos uma tentativa de compreender o conceito de globalização e de identificar características atribuídas a esse fenômeno por meio de autores de referência na temática. Dessa maneira, pudemos observar que apresentam o fenômeno por óticas diferentes, porém não deixam de vincular a globalização à sua essência econômica e de dominação social. No decorrer da análise, observamos as metodologias divergentes para transmitir o significado e o processo pelo qual aconteceu a globalização. Em síntese, podemos destacar que Octavio Ianni (2001) representa a globalização por meio de metáforas, ressaltando a aldeia global como forma de unificação do planeta; Boaventura de Sousa Santos (2002) classifica o processo global por meio de constelações que identificam os setores pelos quais a globalização perpassa; e, por fim, Milton Santos (2003) propõe três formas de observar os processos globais, sendo: como nos fazem ver, como realmente ela é e como o fenômeno pode vir a ser de acordo com sua proposta.

Apesar de apresentarem metodologias diferentes para explicar o mesmo fenômeno, podemos acentuar que os autores destacados evidenciam alguns aspectos em comum, os quais podemos apropriar-nos para sintetizar o que compreendemos sobre a globalização. Desse modo, apontamos que a instauração do acontecimento da globalização ao redor do mundo surgiu em meio às interações internacionais proporcionadas pelo estreitamento e dissolução de fronteiras, englobando, assim, várias proporções, geográficas, sociais, culturais, religiosas, econômicas e jurídicas que passam a ser interligadas. Trata-se de uma rede global com estruturas de comunicação e informação que passam a ser o elo entre nações, facilitando ainda mais o intercâmbio comercial a partir da dissolução de fronteiras comerciais, deixando evidente a relação com o processo de reprodução ampliada do capitalismo, e, conseqüentemente, gerando novas formas de dominação social, dentro e entre os países do mundo.

Dessa maneira, percebemos que, por atingir diferentes esferas, seus efeitos são múltiplos e englobam toda a estrutura de uma sociedade, tornando-se um acontecimento que perpassa os campos político, social e cultural, interligando-os por meio do estreitamento da geografia e economia global, com ações características e de acordo com o campo. Assim, dispomos algumas das categorias a qual o processo de globalização rompeu com as estruturas.

A GLOBALIZAÇÃO POR CATEGORIAS

1.2.1- Globalização Econômica

A globalização econômica, segundo Ramalho (2012) e Sousa Santos (2002), está associada a um novo modelo econômico mundial. Trata-se de uma forma de desenvolvimento das relações econômicas entre nações, com intuito de favorecer as transações de cunho financeiro, a fim de se obter maior movimentação do capital mundial. Ramalho (2012 *apud* SCOLTE, 2000, p.349) apresenta que:

Relativamente à dimensão econômica da globalização assiste-se, hoje, a uma transformação da realidade do mercado financeiro que é capaz de realizar transações e investimentos comerciais de forma desvinculada a um espaço territorial, ligando os mercados e as economias do mundo inteiro através de estratégias econômicas que são coordenadas supra territorialmente.

Por intermédio desta nova conjuntura da globalização, é possível observar que Ramalho (2012) salienta a intensidade do fluxo de negociações, adquirido por meio das transações internacionais, proporcionada pela globalização econômica. O autor evidencia ainda que as distâncias deixaram de ser empecilhos para grandes e importantes negociações econômicas, proporcionando também diversidades de mercadorias em circulação para além das geografias nacionais, acompanhando a fluidez do capital a nível internacional.

Desta forma, a flexibilidade proporcionada por esse novo modelo para as negociações comerciais, viabilizou no cenário planetário a instauração das empresas globais, multinacionais e transnacionais, promovendo assim a internacionalização do capital financeiro e produtivo. Ianni (2001, p. 56) ressalta que:

Com a nova divisão internacional do trabalho, a flexibilização dos processos produtivos e outras manifestações do capitalismo em escala mundial, as empresas, corporações e conglomerados transnacionais adquirem preeminência sobre as economias nacionais. Elas se constituem nos agentes e produtos da internacionalização do capital. Tanto é assim que as transnacionais redesenham o mapa do mundo, em termos geoeconômicos e geopolíticos muitas vezes bem diferentes daqueles que haviam sido desenhados pelos mais fortes Estados nacionais. O que já vinha se esboçando no passado, com a emergência dos monopólios, trustes e cartéis, intensifica-se e generaliza-se com as transnacionais que passam a predominar desde o fim da Segunda Guerra Mundial; inicialmente à sombra da Guerra Fria e, em seguida, à sombra na "nova ordem econômica mundial".

Conforme o autor supracitado, a internacionalização do capital proporcionado pela flexibilização das transações e a incorporação das empresas transnacionais e multinacionais

nos territórios, o poder econômico desloca-se, ou pelo menos descentraliza-se, dos Estados nacionais, passando para as empresas internacionais o controle do processo econômico do planeta. Da mesma forma, Ianni (2001) grifa que as empresas internacionais independem da ação dos Estados, pois elas possuem uma organização própria, com direcionamentos e critérios independentes, dispensando a intervenção dos órgãos estatais, os quais até neste momento detinham o poder diante as nações. Assim sendo, pode-se considerar que se inverte a ordem do processo, e o Estado passa então a se adequar aos procedimentos instituídos internacionalmente, onde as multinacionais, transnacionais e as empresas globais passam a emitir as regras econômicas para os Estados.

Sousa Santos (2002) corrobora com as colocações apontadas por Ianni (2001), no que diz respeito à inversão do papel dos Estados. O autor ainda salienta que os Estados necessitam passar por adaptações, seguindo algumas normas, a fim de se enquadrar aos preceitos propostos no processo de globalização, que neste momento advém por meio das empresas e instituições internacionais. Sousa Santos (2002, p. 29) apresenta algumas das características explícitas nesta transformação sendo a:

economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multifocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras [...].

Sousa Santos (2002, p. 29-30) ainda evidencia que:

As economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais, deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamentos; os direitos de propriedade privada devem ser claros e invioláveis; o setor empresarial do Estado deve ser privatizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização[...] deve-se reduzir o peso das políticas sociais, eliminando sua universalidade e transformando meras medidas compensatórias.

Desta maneira, por meio das intervenções dos autores, é possível observar que a globalização econômica trouxe consigo um modelo que diminui a posição do Estado diante das decisões tomadas pelas grandes corporações transnacionais, transferindo ou descentralizando seu poder para estas empresas, as quais passam a dominar as políticas de

Estado de acordo com seus interesses, alicerçadas pelos países dominadores do capital e ancoradas pelos preceitos do neoliberalismo.

Acrescenta-se ainda, que a globalização econômica, segundo Ianni (2001), apresenta-se como um viés de negociação que dispensa restrições, favorecendo assim, as trocas financeiras e acordos internacionais, formando um sistema mundo. Segundo Ianni (2001, p. 75):

o sistema mundial, em curso de formação e transformação desde o final da Segunda Guerra Mundial e francamente dinamizado depois do término da Guerra Fria em 1989, contempla economia e política, blocos econômicos e geopolíticos, soberanias e hegemonias.

Tendo em vista a criação deste sistema mundial por meio da organização econômica, destaca-se, segundo Ianni (2001), que um dos marcos desta dimensão da globalização é a criação dos blocos econômicos, compostos por países que se aproximam construindo alianças comerciais, para fins de negociações econômicas e de outras dimensões, garantindo auxílio recíproco para todos os países envolvidos com intuito de fortalecer suas economias nacionais, apresentando o que o autor identifica como a interdependência das nações. Robert (1989 *apud* IANNI, 2001, p. 80) sintetiza que:

Na política mundial, interdependência diz respeito a situações caracterizadas pelos efeitos recíprocos entre as nações ou entre atores em diferentes nações. Estes efeitos com frequência resultam de transações internacionais: fluxos de dinheiro, mercadorias, pessoas e mensagens através de fronteiras [...].

Sendo assim, considera-se que os blocos econômicos são uma das maneiras de interdependência das nações. Destaca-se alguns dos blocos econômicos conhecidos a nível mundial: ALCA (Acordo do Livre comércio das Américas; NAFTA (Acordo do livre comercio da América do Norte); MERCOSUL (Mercado comum do Sul) e União Europeia.

No entanto, Ianni (2002) sinaliza que a autossuficiência dos blocos é algo fantasioso, pois encaminhamentos proferidos pelo conjunto de nações sentem grande influência de uma soberania exterior à organização. Para Ianni (2001, p.79) “[...] essa interdependência, já bastante teorizada, diz respeito às vantagens e responsabilidades de nações dominantes, ou superpotências, bem como das nações dependentes, subordinadas ou alinhadas”.

As intervenções advêm de entidades internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), *Fundo Monetário Internacional* FMI, Banco Mundial (BM), Organização Internacional do

Trabalho (OIT) entre outros, que apresentam orientações a serem seguidas a nível mundial, as quais deverão ser acatadas inclusive pelos blocos econômicos, sendo estas, hipoteticamente independentes, com organização e planejamento autônomo.

Desta forma, constata-se que a globalização econômica se tornou a matriz das transformações do planeta, por consequência, outras dimensões da sociedade se moldaram aos preceitos mundiais.

1.2.2- Globalização Cultural/Social

Quando se direciona os olhares para as mudanças das sociedades geradas por meio da globalização, observa-se que o mundo passou a ser interligado por diferentes esferas, bem como, condicionado ao sistema capitalista, o qual movimenta e reorganiza as estruturas das instâncias sociais, tornando um processo considerado irreversível e “sedutor”, ou seja, que se torna quase impossível de não aderir, dada a hegemonia dos processos em curso na globalização.

Logo, pode-se considerar que a globalização é disposta no decorrer da história como uma das características da Nova Ordem Mundial, em que o capitalismo está posicionado como a engrenagem que movimenta todos os sistemas da sociedade. É através do modelo universal econômico, por intermédio das interligações entre as nações, que resultou os formatos globalizados, momento da histórica mundial que, conforme Ianni (2001, p.59): “[...] globalizam-se as instituições, os princípios jurídicos-políticos, os padrões socioculturais e os ideais que constituem as condições e os produtos civilizatórios do capitalismo”, ou seja, tudo está se movimentando em torno de um núcleo singular.

Segundo Ianni (2001, p. 93):

A globalização tende a desenraizar as coisas, as gentes e as ideias. Sem prejuízo de suas origens, marcas de nascimento, determinações primordiais, adquirem algo de deslocado, genérico, indiferente. [...] aos poucos predomina o espaço global em tempo principalmente presente.

Neste sentido, destaca-se que a partir do maior fluxo de mercadoria adicionada a uma elevada circulação de pessoas, acarretou a adoção de hábitos e costumes que sobressaíram aos costumes locais, instaurando assim novas culturas por intermédio da globalização. Conforme na leitura de Junior e Eidt (2002, p.179): “[...] à medida que o espaço regional se tornou aberto e interdependente, as mudanças aconteceram de forma muito rápida [...]”, em todos os sentidos, inclusive na área cultural, a qual se intensifica com grande facilidade.

Como efeito das movimentações de mercadorias, conseqüentemente, de culturas, estimulou-se modificações nos comportamentos das sociedades que receberam de outros territórios ideias, valores linguísticos e costumes, gerando a cultura local um ofuscamento das tradições regionalistas, transformando a geografia local em uma aldeia global como apresentado por Ianni (2001, p. 119):

A noção de aldeia global é bem uma expressão da globalidade das ideias, padrões e valores socioculturais, imaginários. Pode ser vista como uma teoria da cultura mundial, entendida como cultura de massa, mercado de bens culturais, universo de signos e símbolos, linguagens e significados que povoam o modo pelo qual uns e outros situam-se no mundo, ou pensam, imaginam, sentem e agem.

Sendo assim, ao analisar as colocações do autor, observa-se que há uma busca pela unificação também na área cultural⁷. De acordo com Ianni (2001) a miscigenação de culturas oriundas do fluxo de pessoas e mercadorias passa por uma reestruturação, a fim de formar uma nova cultura identificada pelo autor como cultura de massa, produzindo símbolos, signos, imagens que ultrapassam qualquer fronteira e suas culturas.

A cultura passa, segundo Ianni (2001), a ser mercantilizada, visto que a mercadoria se torna inserida em uma gigantesca fábrica cultural, com técnicas advindas da facilidade de comunicação e informação por meio da tecnologia em prol de um consumo em massa, com intuito lógico de elevar e movimentar a economia mundial, uma vez que a área comercial também passa a ser cultural. Ianni (2001, p. 120):

a indústria cultural revoluciona o mundo da cultura, transforma radicalmente o imaginário de todo o mundo. Forma-se uma cultura de massa mundial, tanto pela difusão das produções locais e nacionais como pela criação diretamente em escala mundial. São produções musicais, cinematográficas, teatrais, literárias e muitas outras, lançadas diretamente no mundo como signos mundiais ou da mundialização. Difundem-se pelos mais diversos povos, independentemente das suas peculiaridades nacionais, culturais, linguísticas, religiosas, históricas ou outras.

Ressalta-se que a cultura de massa tende a moldar a vida social, e muitas vezes, formando uma nova cultura mundial, baseada nos protocolos econômicos. Silva Junior e Eidt (2012, p.166) compartilham a ideia com Ianni (2001) ao disporem que:

Ocorre ainda a universalização da cultura e dos modelos de vida social, de

⁷ Para a versão final será feito um estudo sobre as resistências à globalização cultural.

uma racionalidade a serviço do capital erigida em moralidade igualmente universalizada, universalidade de uma ideologia mercantil, concebida do exterior [...].

Desta maneira Ianni (2001), assim como autores citados anteriormente, acentua a globalização cultural como mecanismo de mudança estrutural no modo de vida. Observa ainda que essas mudanças inseridas nas fábricas culturais ou culturas de mundo são reflexos de modelos externos que advém dos países com ideologia dominante, gerando assim, segundo Silva Junior e Eidt (2012), o desfalecimento das identidades das sociedades para dar espaço a uma identidade global.

Mesmo em concordância com Silva Junior e Eidt (2012) e Ianni (2001), arrisca-se a indagar que a globalização cultural está gerando um sujeito globalizado por intermédio da massificação de informações geradas pela ideologia dominante do capitalismo? Nota-se que as marcas e desejos universais, encaminham este indivíduo à inserção na proposta capitalista de consumidor, deixando evidente uma cultura no decorrer da globalização cultural, o que se pode chamar de culturas de referências.

O consumo se sobressai mundialmente por meio de referências (marcas) que advém de uma dominação direcionada ao lazer, modo de vestir, alimentação, bem-estar entre outros. Entretanto ressaltamos que existem e sempre existiram, grupos de resistência, posicionados na direção oposta a estrutura dominante, apresentando-se contra a cultura de consumo e à comercialização de bens produzidos em massa. Podemos considerar que com o avanço da tecnologia por meio da globalização, trouxe para estas resistências desafios, devido a rapidez e diluição de informações e marketing em larga escala que instigam ao consumo, um exemplo desse acesso consumista instantâneo são as redes sociais. Silva Junior e Eidt (2012, p.177) afirmam que:

O consumo notadamente é causa e efeito da globalização e está intimamente atrelado aos conceitos de comunicação de massa, cultura de massa, indústria cultural, sociedade de consumo. Ele não é durável (em relação à liquidez de Bauman) e fisicamente sentido como a globalização econômica, embora seja resultado dela. Ele atinge diretamente os desejos, as mentes, as subjetividades, a consciência.

Neste viés de pensamento, destaca-se a presença de grandes marcas que estão mundialmente referenciadas, com ampla relevância principalmente pelos jovens globais e que já fazem parte da cultura do sujeito voltada ao consumismo como: Coca-cola, Samsung, Toyota, Apple, McDonald's, Nike, Levi's, Burguer King, Google, Walmart, entre outros. Não

deixando de evidenciar que também há um crescimento do consumo local, representado pelas pequenas marcas.

Outro fator a ser cogitado referente à globalização cultural, é a presença das empresas como as ditadoras de culturas, que com a grande facilidade de expansão por meio da globalização, empalham suas mercadorias para todo planeta. As fontes de informação (rádio, televisão, internet, redes sociais) são adicionadas como estratégias para manipulação em massa, criando nos indivíduos uma necessidade de consumo ilusória suprida com o consumo de um determinado produto. A comunicação em massa passa ser utilizada como vias de lucro dos empresários, onde podem servir como fontes de informação ou alienação, uma vez que é por meio delas que o conteúdo manipulador é repassado a sociedade.

Um exemplo que representa a cultura direcionada pelo capitalismo são as empresas de *fast food*, que se espalham pelo mundo suprimindo a demanda de consumo. Neste quesito, Santos (2001) assim como Ianni (2001) destacam a presença das empresas multinacionais e países desenvolvidos, na ligação das formulações publicitárias midiáticas das culturas de massa globais. Segundo Santos (2001, p. 24): “[...] as empresas produzem o consumidor antes do produto [...]”, ou seja, a mídia instaurada por meio da indústria cultural será a responsável pela circulação do produto, conseqüentemente, pelo seu consumo. E em meio a todo esse processo, está a relevância das tecnologias de comunicação, as quais são as peça-chave de todo o processo consumista global.

1.2.3- Globalização social

Em meio a todo esse processo de transformações das sociedades, pode-se considerar que, segundo Ianni (2002), há uma grande ilusão quando é reportada a globalização como um processo de unificação, principalmente quando analisado o processo dentro da dimensão social. Nota-se que, durante o processo histórico das sociedades já se observava as divisões sociais, como está destacado nos escritos de Marx e Engels (2020) em “O Manifesto Comunista”, no qual reportam a presença de dois lados opostos inseridos na sociedade, os burgueses e proletários. Marx e Engels (2020, p. 09) mostram que:

A história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes. [...] Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo opressores oprimido estiveram em constante oposição um ao outro, mantiveram sem interrupção uma luta as vezes aberta-uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionária com a ruína das classes em disputa.

Sendo assim, a presença de duas classes sociais pode ser identificada em quase todos os momentos históricos da sociedade, e o poder (controle) social está junto à esfera dominante, gerando, segundo os autores, uma luta histórica pautada nas classes sociais.

Segundo Marx e Engels (2020), os movimentos das sociedades sempre estiveram dirigidos pelo poder de uma classe sobre outra, e no capitalismo este é hegemônico pela burguesia. Entretanto, destaca-se que havia limitações devido à geografia dos territórios, porém, a busca pela expansão a nível planetário era o pensamento visionário burguês. Assim Marx e Engels (2020, p. 15) dispõem a visão da burguesia sendo:

A necessidade de um mercado em expansão constante para seus produtos persegue a burguesia por toda a superfície do globo. Precisa-se instalar-se em todos os lugares, acomodar-se em todos os lugares, estabelecer conexões em todos os lugares.

Sendo assim, há a possibilidade em considerar que o desejo burguês se concretizou por intermédio da globalização. Destarte as conexões mundiais foram estreitadas e o domínio do capitalismo tornou-se planetário, prevalecendo o poder da burguesia nos quatro cantos mundiais. Destaca-se então que, com a expansão da globalização, há o fortalecimento da classe burguesa no processo das sociedades em âmbito mundial, o que gerou transformações evidentes nas relações entre indivíduos por meio do processo produtivo. Marx e Engels (2020, p. 15) explanam que:

A burguesia, por meio de sua exploração do mercado mundial, deu um caráter cosmopolita para a produção e o consumo em todos os países. Para grande desgosto dos reacionários, rebaixou a base nacional da indústria até o rés do chão. As indústrias nacionais antigas foram destruídas ou seguem sendo destruídas dia após dia. Elas são desalojadas por novas indústrias, cujas introdução torna-se questão de vida e morte para todas as nações civilizadas; por indústrias que não mais trabalha com matéria prima nacional, mas matéria prima extraída de zonas remotas; cujo produtos são consumidos não só no próprio país, mas em todos os cantos do globo.

De acordo com os autores, a presença da classe burguesa vem incluída junto à globalização pela transformação do processo produtivo, com a inclusão de empresas multinacionais e transnacionais que se instalam nos territórios, os quais de acordo com Marx e Engels (2020, p. 16): “[...] compele todas as nações, sob pena de extinção, a adotar o modo de produção burguês [...] cria um mundo à sua imagem”. Assim, a burguesia como dominante do processo global transformou as cidades. Segundo Marx e Engels (2020, p. 16):

A burguesia subjugou o país às leis das cidades. Criou cidades enormes;

aumentou em grande escala a população urbana, se comparada à rural, e assim resgatou uma considerável parte da população da idiotia de vida rural. Do mesmo modo como tornou o país dependente das cidades, tornou os países bárbaros e semibárbaros dependentes dos países civilizados, nações de camponeses dependentes das nações burguesas, o Oriente dependente do Ocidente.

Com a abrangência da burguesia e o controle pelo qual exerce nas sociedades, agora em nível mundial, ousa-se em salientar que a dependência apresentada pelos autores, é uma das ferramentas de sustentação da classe sendo uma das formas de manter-se no poder do processo. Salienta-se neste momento a que presença da burguesia no processo de globalização evidenciou ainda mais a presença das classes sociais apresentadas por Marx e Engels (2020), o que ocasionou em uma contradição a essência de unificação da globalização.

Sousa Santos (2002) em consonância com os pensamentos dos referidos autores, apresenta a classificação social global vista como uma globalização perversa, influenciada pela presença da dominação burguesa por intermédio da internacionalização do capital. Neste aspecto, Ianni (2001, p. 64), também destaca:

a internacionalização do capital, compreendida como internacionalização do processo produtivo ou da reprodução ampliada do capital, envolve a internacionalização das classes sociais, em suas relações, reciprocidades e antagonismos. Como ocorre em toda formação social capitalista, também na global desenvolve-se a questão social. Quando se mundializa o capital produtivo, mundializam-se as forças produtivas e as relações de produção. Esse é o contexto em que se dá a mundialização das classes sociais, compreendendo suas diversidades internas, suas distribuições pelos mais diversos e distantes lugares, suas múltiplas e distintas características culturais, étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e outras.

Constata-se que a movimentação do sistema produtivo capitalista gera consequências positivas e negativas, de toda forma gera exclusão social, disparidades de oportunidades e aumento da pobreza a nível mundial, classificação de países (desenvolvidos e subdesenvolvidos) e a acumulação de riqueza em posse da minoria. Santos (2001, p. 10) afirma que:

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são diretas ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização.

Portanto, é possível considerar que a globalização tornou-se contraditória quando analisada em seu aspecto social, uma vez que a mesma findou fronteiras, facilitou a

locomoção de pessoas e informações mas não emparelhou as classes sociais, ou seja, não acabou com a miséria e a fome, pelo contrário intensificou, fazendo transparecer ainda mais a luta de classes apresentada por Marx e Engels (2020), se concretizando por meio da competitividade entre as instituições, ainda mais, por meio do modelo Estatal que veio acarretado com o sistema.

1.2.4- Globalização Política

Dentre as seções estruturais pelas quais a globalização adentrou e ali fez adaptações também na área da política com transformações, modificando seus agentes na estruturação da sociedade. Segundo Modelski (1987 *apud* IANNI, 2001, p. 78):

As unidades que estruturam a interação de política global são as potências mundiais. Estas estabelecem as condições da ordem no sistema global. Elas são as capazes e dispostas a agir. Organizam e mantêm coalizões e estão presentes em todas as partes do mundo, habitualmente mobilizando forças de alcance global. Suas ações e reações definem o estado da política em nível global. [...] sistema mundial é uma orientação para que se possa visualizar os arranjos sociais mundiais em termos de totalidade. Permite pesquisa as relações entre as interações de alcance mundial e os arranjos sociais em níveis regional, nacional e local.

Desse modo, o autor indica que, em meio ao novo direcionamento do processo econômico mundial o principal sujeito dessa dimensão na sociedade o Estado, tem seu poder reduzidos perante o poder econômico das grandes corporações, bem como da atuação incisiva de organizações internacionais. Os atores desse sistema estão em posse de empresas globais, as quais orientam, constroem e disseminam regras a serem seguidas pelos Estados, passando a seguir moldes determinados pela conjuntura empresarial global.

Sousa Santos (2002, p. 33) também comenta sobre a presença das empresas globais nos territórios mundiais, trazendo às nações uma característica identificada por ele como a “não política global”, ou seja:

a política feita pelas empresas, sobretudo as maiores. Quando uma grande empresa se instala, chega com suas normas, quase todas extremamente rígidas. [...] Muda as relações do emprego, assim como as outras relações econômicas, sociais, culturais e morais dentro de cada lugar, afetando igualmente o orçamento público, tanto na rubrica da receita como no capítulo da despesa. Um pequeno número de grandes empresas que se instala acarreta para a sociedade como um todo um pesado processo de desequilíbrio.

Neste sentido, pode-se dizer que as empresas são instituições capitalistas interdependentes as quais potencializam a constituição de leis e normas a serem seguidas pelos Estados, causando, segundo o autor, transformações não só na dimensão política nacional, mas também na esfera social e cultural.

Com este novo contexto político global, inserção das multinacionais e transnacionais nos territórios e a reconfiguração do Estado diante a sociedade, destaca-se, como já salientado por Ianni (2001) e Sousa Santos (2002), a instauração de um regime estatal global, que se ajusta a esse novo modelo econômico arquitetado pelos beneficiários do regime capitalista, o qual visa facilitar as negociações econômicas. Assim, Sousa Santos (2002, p. 39) grifa que:

A tendência geral consiste em substituir até o máximo que for possível o princípio do Estado pelo princípio do mercado e implica pressões por parte de países centrais e das empresas multinacionais sobre os países periféricos no sentido de adotarem ou se adaptarem às transformações jurídicas e institucionais que e são a correr no centro do sistema mundial.

Nesse cenário, evidencia-se então que, a globalização política está baseada na hegemonia do Estado Neoliberal como forma de unificação dos direcionamentos de um modelo. Sousa Santos (2002) evidencia ser encaminhamentos não só, mas principalmente para os países periféricos, sendo o alvo das empresas globais por motivos voltados ao processo de produção.

Neste cenário do mercado global neoliberal uma de suas características é a busca constante do controle dos mercados e consumidores, o que fez surgir no processo histórico político econômico os acordos entre nações na forma de blocos econômicos, com objetivos que Machado e Matsushita (2019) atribuem como a facilidade do alcance de mercados entre os países associados, desejando o aumento das relações mútuas econômicas, com aproximação das relações de comércio. Nota-se que os Estados nacionais por meio da globalização, estão envoltos de constantes influências externas, seja por meio das empresas globais ou acordos econômicos firmados entre blocos econômicos. Ressalta-se que os direcionamentos são pautados na política neoliberal.

A globalização educacional trazemos na sessão a seguir, uma vez que apontamos alguns detalhes relevantes para nosso processo de estudo, referente as intervenções externas capitalistas por meio da educação.

A EDUCAÇÃO COMO O ALICERCE DA GLOBALIZAÇÃO

Como podemos observar, a “Globalização” tornou as ações das sociedades pensadas não mais em seu âmbito local, e sim em um contexto mundial e constituídas por meio de uma única política global. Conseguimos constatar, por meio do discurso de Ianni (2001), Sousa Santos (2001) e Santos (2002), que as interferências geradas por meio desse fenômeno perpassam por todas as categorias da sociedade, elaboradas e orientadas a partir do setor capitalista, que é a estrutura principal da globalização.

Ainda de acordo com as análises dos autores da sessão anterior, percebemos também que a globalização é um caminho que consideramos sem escapatória, já que todos os países precisam se moldar em torno de um modelo mundial comum, em que as sociedades passam a ser inseridas junto às políticas que versam o bem estar econômico mundial. Consideramos que são ações globais que impactam de diversas maneiras as formas culturais, políticas e econômicas das sociedades nacionais por meio de um fenômeno que forma parte da história mundial.

A educação, por sua vez configurada como um processo de reprodução e de transformação social e cultural das sociedades, é atingida e inserida em meio a globalização, a qual se reconfigura em suas políticas e práticas educativas em torno de agendas globalmente alicerçadas pelos atores e setores que dominam a era global, cuja base é o neoliberalismo que impulsiona o processo de globalização (CASTRO; PINEDA, 2016).

A nova configuração da prática educacional a nível global passa, assim como as demais categorias da sociedade, a ser moldada em torno desse movimento, atribuindo para dentro das escolas os anseios e desejos de uma ideologia global. Esse movimento acarreta diferentes óticas às sociedades, estruturadas em prol da satisfação dos interesses globais. Segundo Castro e Pineda (2016), a educação passa a ter como princípio a flexibilidade, uma vez que necessita adequar-se às constantes mudanças globais a fim de preparar os estudantes para inserção em um sistema econômico organizado e que vive em constante transformação, hegemonicamente arquitetado.

Para Castro e Pineda (2016), com a intervenção da globalização nas práticas educativas “*gran parte del discurso transferido a las escuelas versa sobre competencias, emprendimiento, desarrollo técnico, habilidades laborales, entre otros*”, o que significa que a escola passa a formar os indivíduos para o sistema que vem sendo implantado freneticamente por meio da globalização, incorporando assim a lógica de mercado por meio das intervenções internacionais, que muitas vezes passam despercebidas para os sujeitos. Dessa firma,

podemos considerar que educação assumiu, em meio ao processo de globalização, funções que se baseiam em adequar os sujeitos para engrenar uma sociedade globalizada, impondo uma aprendizagem que treine o sujeito em habilidades e competências a fim de servir para a área produtiva global e aos interesses capitalistas propostos por uma hegemonia burguesa que pretende manter-se no controle do mundo. Observamos que, por esse viés global, a escola passa a ser um dos instrumentos de planejamento social mundial devido ao seu alcance sobre os indivíduos.

Em meio ao processo de globalização, surgem atores que atuam centro de poder em meio às políticas globais. São eles os responsáveis por organizar e ditar “regras” a todo planeta, seja por meio de Planos de Ação ou de acordos que reestruturam as organizações e sociedades. Esteves e Sousa (2020), em relação aos atores mundiais, dispõem que as organizações internacionais nada mais são do que instrumentos da classe burguesa para “adestrar” a classe trabalhadora para um consenso voltado ao projeto do capital.

Nesse contexto, segundo Dale (2004, p. 451),

Somos conduzidos a reconhecer que as organizações internacionais não confinam as suas intervenções apenas à área dos mandatos políticos; elas também, e de uma forma crescente, tratam de questões quer de capacidade, quer de governação.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que organizações internacionais agem em áreas que contribuem significativamente para seus propósitos iniciais, direcionados a alavancar o capitalismo. Além disso, a educação é a principal porta para esse impulso, já que a classe dominante encontra, em meio às organizações, a porta de acesso para suas façanhas.

Esteves e Sousa (2020, p. 683) evidenciam que a classe burguesa

encontrou nos organismos internacionais aliados para difusão de uma política do capital, que objetiva a subordinação da classe trabalhadora aos interesses da burguesia, sobretudo no que se refere à formação de um trabalhador educado e flexível. (ESTEVEES; SOUSA, 2020, p. 683).

O interesse pela área educacional advinda dos organismos internacionais não está associada a melhorar a educação mundial, e sim a educar os sujeitos para mão de obra para que sejam flexíveis em suas funções, uma vez que a necessidade produtiva varia de acordo com o período histórico. Por isso, além de educados para atender ao sistema sem criticidade, os sujeitos são formados conformados pela ideologia do capital humano. Observamos, ao

longo do transcurso histórico mundial, que os olhares dos organismos internacionais direcionados à educação ganharam espaço nos direcionamentos junto aos países membros, e que moldaram-se em torno das orientações dadas pelas entidades, gerando no interior dos países transformações nos sistemas educacionais. São mudanças inseridas na escola por intermédio das reformas educacionais, que julgamos ser, nesse contexto, o ponto de apoio para imersão de tais exigências internacionais.

Podemos dizer, então, que a globalização da educação tem como principal característica a presença de atores globais, os quais, por meio de suas orientações dotadas de princípios, objetivos e definições capitalistas, intervém diretamente nos sistemas educacionais dos estados-nação. Segundo Dale (2004), as atividades regulatórias que advém desses organismos colocam a educação em uma posição de ser alicerçada levando em consideração a sua capacidade de manipulação social.

A globalização da educação corre em busca de uma homogeneidade do currículo mundial em que predomine os interesses hegemônicos da classe do poder, possuindo os atores globais como ponte de ligação de estruturação. As alterações nos currículos educacionais mundiais em meio ao processo de globalização, de acordo com Meyer e Kamens (1992, p. 175, *apud* DALE, 2004, p. 452), “tiveram as fontes nos centros metropolitanos dominantes, cujas características idiossincráticas desempenham um papel na evolução do currículo mundial”, reforçando a posição de Esteves e Sousa (2020), que discorrem acerca da manipulação burguesa no processo educacional por meio de imposições externas.

Com os atores globais como aliados e interlocutores da burguesia no processo da globalização educacional, destacamos que, em meio a imensuráveis organizações internacionais existentes, algumas se destacam na área educacional, sejam como provedoras, influenciadoras ou avaliadoras. Vale ressaltar que as organizações globais são estruturadas por membros compostos por países associados, que são os financiadores dessas organizações. No interior de cada organização são discutidas e montadas as orientações para serem seguidas por todos os associados. Mais uma vez reforçamos que os países membros das organizações com maior poder econômico são os principais influenciadores nas decisões tomadas e praticadas e são aqueles que intervém diretamente nas estratégias.

Destacamos ainda que essa dominação de poder pelos países esteve presente, segundo Galeano (2020), em todo processo da história mundial, uma vez que esses países⁸ procuraram

⁸ Destacamos que o poder dos países associa-se de acordo com sua posição econômica medida por meio do PIB (Produto Interno Bruto), que é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou

e ainda pretendem ampliar e manter o controle mundial. Assim, podemos dizer que as organizações internacionais têm como destaque a presença imperialista de países que insistem em manter-se no topo da pirâmide mundial, executando ações viáveis a seus progressos.

Passaremos a identificar sinteticamente as ações das três organizações internacionais que julgamos ter grande influência nas estruturas dos sistemas educacionais nacionais por meio de suas ações. A Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU/UNESCO) e o Grupo Banco Mundial (GBM), são organizações que contam com ferramentas de inclusão global da educação, dando sustentação à globalização e aos interesses econômicos predominantes. Ressaltamos que expomos resumidamente as ações de tais organizações junto à esfera educacional, apenas para que possamos compreender suas posições junto à estruturação dos sistemas nacionais, pois suas atribuições na área educacional são de grande proporção ao longo da história e, mais uma vez, adentraríamos em um assunto que não daríamos conta de analisar minuciosamente nessa dissertação.

A Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) é uma organização internacional que tem como eixo principal de suas ações o desenvolvimento econômico. Nessa organização, são estruturadas e discutidas políticas públicas e econômicas como forma de orientação às nações. Atualmente, é formada por 36 nações, dentre elas as maiores economias do mundo, como os Estados Unidos e Japão.

De acordo com Sossai (2020, p. 01), a OCDE nada mais é do que “um palco para formalização de negociações e acordos previamente construídos entre os governos mundialmente poderosos”. Em outras palavras, as políticas advindas dessa organização são voltadas a atender as necessidades dos países que possuem o poder por causa de suas posições econômicas.

Sendo assim, de acordo com website oficial da OCDE (2022), estamos discutindo uma organização que trabalha

Juntamente com governos, formuladores de políticas e cidadãos, trabalhamos para estabelecer padrões internacionais baseados em evidências e encontrar soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais. Desde melhorar o desempenho econômico e criar empregos até promover uma educação sólida e combater a evasão fiscal internacional, fornecemos um fórum único e um centro de conhecimento para dados e análises, troca de experiências, compartilhamento de melhores práticas e aconselhamento sobre políticas públicas e definição de padrões internacionais.

Podemos observar que o foco dessa organização é procurar soluções para os desafios sociais, econômicos e ambientais, fazendo uso de coletas e armazenamentos de dados promovidos pela própria organização. São informações que servem de direcionamento para os governos e também para definição de padrões internacionais para um desenvolvimento e estabilidade econômica.

Para suscitar os objetivos do organismo, a organização faz um acompanhamento dos fatores que influenciam o campo social de seus países-membros como, por exemplo, os impostos cobrados, o sistema previdenciário e o sistema educacional, tendo em vista ações para o fortalecimento do sistema econômico permanente e não momentâneo. Assim, para que o trabalho do OCDE seja coerente, o órgão faz coletas de informações nos países filiados, e os resultados passam por exames revertendo-se em conclusões para possíveis soluções e, conseqüentemente, tornando-se orientações para serem repassadas aos estados-membros.

No âmbito educacional, a coleta de dados é feita por meio das avaliações em larga escala a fim de vistoriar a qualidade de ensino. Sousa (2020) expõe que para o acompanhamento do sistema educacional dentro do organismo foi criado um comitê denominado Comitê de Políticas Educacionais (*Education Policy Committee*), que é a delegação responsável por conceder os dados. Já as análises das informações geram um suporte para os Estados em favor de se obter um aperfeiçoamento e bons resultados de aprendizagem no sistema educacional.

Maués (2011) indica que a OCDE apresenta razões motivacionais para fazer o uso das avaliações como forma de convencimento para a aplicabilidade delas dentro dos governos, a saber, a necessidade dos países disporem de uma mão de obra qualificada e a necessidade de um clima de controle orçamentário e uma divisão de tarefas entre autoridades centrais e locais da escola. Por meio dessa forma de controle em massa, é possível fazer um acompanhamento das competências dos estudantes em diferentes países. Vale ressaltar que são intervenções que direcionam a uma espécie de afinamento até chegar à base, a escola.

Diante de tamanha importância das avaliações no cenário mundial, para melhor atender os países e, conseqüentemente, vistoriar, a OCDE cria então um mecanismo dentro de sua organização para dar mais suporte a esse papel de assistência e possíveis ações. A entidade elabora dentro de sua estrutura o PISA (*Programme for International Student Assessment*, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o qual apresenta a maior avaliação comparativa do mundo e serve de modelo para as modalidades de ensino.

Esse programa concentra-se em critérios avaliativos direcionados à educação com ênfase na criação dos *ranking* de desempenho, que são utilizados para diversas ações nos países.

O PISA foi criado em 1997, dando uma nova conduta à OCDE perante a educação, e sua primeira edição teve início em 2000. A centralidade do novo programa seria refletir numericamente a realidade da educação mundial. Para participar desse programa, o Estado não precisa ser membro da entidade; os países interessados filiam-se como associados e seus feitos também farão parte do *ranking* de desempenho, que é utilizado como aparato de comparação da qualidade educacional mundial. Esse programa divide-se em categorias de avaliações: matemática, leitura e ciências.

A aplicabilidade do PISA é feita a cada 3 anos, e durante a realização, uma das categorias (matemática, leitura ou ciências) é indagada, intercalando-as. De acordo com Morgan (2011, p. 4, *apud* VILLAN; OLIVEIRA 2018, p. 134), com a realização do PISA, a OCDE conseguiu se colocar como protagonista na produção de informações estatísticas no mundo educativo, pois “criando o PISA a OCDE posicionou-se como líder na produção dos dados estatísticos em nível internacional e na produção de infraestrutura que existe dentro de uma arquitetura global da educação”.

Consideramos que o programa possui uma metodologia de comparação baseada em hierarquizar a capacidade dos estudantes. O PISA foi construído a partir dos conteúdos que não são ensinados no âmbito escolar seguindo uma lógica, e essa seria uma das formas de levar em consideração que os currículos sofrem alterações conforme as diversas regiões, fazendo valer o pressuposto da educação global em ser flexível. Portanto, não há adaptação das provas aplicadas, uma vez que o objetivo do programa é avaliar conteúdo específicos que saem do currículo tradicional de ensino em sala de aula. Foi estabelecida também a idade de 15 anos para participar da prova, decisão tomada levando em conta a competência do estudante, que deveria atender às aptidões sociais, econômicas e sociais, pois julga-se que nesta idade essa competência já faz parte do estudante.

Levando em conta os resultados obtidos pelos programas, pode-se considerar que o resultado do PISA estabelece um parâmetro para fundamentar as decisões ou as reformas que julgam necessárias. Segundo Villani e Oliveira (2018, p. 1349), “a OCDE declara que por meio do PISA avalia a habilidade dos estudantes para refletir os conhecimentos e experiências e a maneira de aplicá-los nas problemáticas reais e cotidianas.

Por meio dos *rankings* gerados através dos resultados do PISA, fica em evidência a forte presença do neoliberalismo dentro do sistema avaliativo, pois a competição entre entidades passa a se consolidar a nível mundial, apresentando-se concretamente na concorrência entre os Estados. Esse parâmetro acaba rotulando países e entidades de ensino, que passam por julgamentos classistas desmerecendo seus profissionais, classificando gêneros e fatores socioeconômicos, resultando, muitas vezes, no financiamento, seja do país ou da entidade de ensino.

A função das avaliações não consiste somente em expressar e monitorar a concepção de qualidade, sendo esta uma das justificativas de sua aplicabilidade, mas também implica em uma hegemonia de poder, seja pelo Estado ou pelas intervenções internacionais, que se intensificaram na década de 1990, destacando os desejos da classe dominante que vem predominando cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem. As avaliações que hoje fazem parte do cenário educacional sinalizam características marcantes, externas e exógenas, são somativas e não formativas, e o foco prevalece nos resultados e não no processo educativo.

Outro fator recorrente das avaliações está relacionado aos *rankings* mundial e nacional, que colocam a educação em patamares de comparação e classificação, gerando conflitos dentro do sistema. Dessa maneira, o principal papel da entidade junto à esfera educacional está em produzir informações como forma de assistência ao desenvolvimento dos países para concretização do crescimento econômico mundial por meio da educação.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), é mais uma das Organizações Internacionais que desenvolve ações diretas na área educacional mundial. Segundo Silva (2022), foi fundada com o intuito de desenvolver a solidariedade a nível global e intelectual das sociedades, possuindo como base a construção de uma paz duradoura. Trata-se de uma agência internacional da ONU especializada em desenvolver ações que giram em torno da educação.

Silva (2022, p. 31) dispõe sobre sua criação

Ser em resposta a um mundo assolado por profundas crises políticas-economias e permeado por inúmeros conflitos que não cessaram com o fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas – ONU e seu conjunto de agências especializadas, dentre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, que atuam na “recuperação econômica e social dos seus países membros, sendo a “paz” a sua principal bandeira.

De acordo com a autora, a organização foi criada com intuito de recuperação da economia mundial que advinha com fragilidades devido às disputas mundiais. A ONU, por sua vez, criou conjuntos especializados nas categorias da sociedade, como estratégia de ações para os solução dos problemas. A educação adentrou na agência identificada como UNESCO. É uma instituição que possui alcance global e que, segundo Silva (2022), foi criada em 1945 em um contexto de pós Segunda Guerra Mundial. Atualmente, conta com centenas de estados-membros espalhados por toda extensão do planeta. Entre os três organismos aqui relatados é a única organização que possui campo de atuação institucional direcionado exclusivamente à educação.

Segundo MEC (2022, s/p),

É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Para isso desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização.

Como podemos observar, é uma instituição com grande influência internacional, possuidora de projetos estratégicos que adentram nas políticas públicas nacionais, impondo metas e direcionamentos que atendem em teoria as necessidades mundiais. Podemos constatar que os direcionamentos que provém dessas organizações chegam até as sociedades como uma avalanche e resultam, muitas vezes, em reformas estruturantes para que possam se adequar aos desejos mundiais. Entretanto, muitas vezes isso não está ao alcance dos territórios devido às disparidades sociais e econômicas expressas na Nova Ordem Mundial, por exemplo.

As ações da UNESCO, segundo SILVA (2022), são direcionadas a vários campos da sociedade, como, por exemplo, cultural, ambiental, ciência e tecnologia, igualdade de gêneros e ciências naturais, embora a educação seja seu destaque. Podemos considerar que todas essas áreas possuem um ponto de encontro comum para a realização dos objetivos da entidade, a educação, pois é por meio da área educacional que a disseminação das estratégias direcionadas pela organização acontece. A educação é reconhecida como um “direito humano ao longo da vida” e todos, em algum momento, “deveriam” ter acesso a ela, além de ser a área que “transforma vidas” (UNESCO, 2022).

Dessa maneira, com a educação como a base das suas realizações, a UNESCO enxerga que todos tem direito à escola ao longo da vida. A instituição tem como principal

direcionamento a “Educação para todos”, assumida como um dos compromissos mundiais, sendo esta a base atribuída para estratégias lançadas a nível mundial.

Um dos principais marcos da educação global promovida pela UNESCO foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, encontro que ocorreu em 1990 e que definiu orientações para os países membros. Um dos compromissos assumidos no encontro, que teve a participação de mais de cem países, foi aumentar a oferta da Educação Básica em seus territórios e estabelecer uma Educação de qualidade para as crianças, jovens e adultos. O documento visava um projeto de Reforma Educacional, cuja ideia central, segundo Evangelista, Moraes e Shiroma (2007), era propagar a educação, que deveria satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, seguindo em suas ações um protocolo mundial.

Hoje, a UNESCO continua desenvolvendo suas ações por meio de agendas e compromissos firmados a nível mundial, e é alicerçada em meio às conferências que contam com a participação dos países membros e que resultam em metas a serem cumpridas pelos países. Vale lembrar que essa entidade acompanha as ações da ONU. Atualmente, a organização está na liderança da Agenda Global de Educação 2030 (anexo drive) proposta pela ONU, especificamente no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4^o, com propostas educacionais que visam assegurar a educação inclusiva, equitativa, de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Desatacamos, por meio do documento, que os objetivos específicos desse item continuam em consonância com o documento primordial da educação proposto pela UNESCO, firmado em Jomtien, no ano de 1990, a saber uma educação de qualidade para todos a nível global. Acrescentamos que a agenda educacional em vigência tem como data limite para concretização das metas o ano de 2030. São postas propostas à área educacional que visam garantir equidade sem distinção de gênero, assegurar o acesso para homens e mulheres à educação técnica profissional, assegurar aos jovens habilidades técnicas e profissionais relevantes para emprego do trabalho, formação de nível profissional aos mais vulneráveis, incluindo os indígenas e pessoas com deficiência, entre outros.

Esses são objetivos a serem atingidos por todos os países membros da ONU/UNESCO, que orienta aos territórios adequações nas políticas públicas nacionais com propósito de cumprimento das metas acordadas a nível mundial. Os objetivos elencados na agenda 2030, que são um dos eixos norteadores em vigência para área educacional mundial, não são compostos de estratégias de desenvolvimento para o cumprimento até a data limite.

⁹ Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Ao analisarmos as propostas da Agenda 2030 e com base o contexto histórico do planeta, elencamos dois pontos de vista em relação à falta de encaminhamentos para o cumprimento. Primeiro, acreditamos ser um documento com flexibilidade para sua efetivação no momento em que abstém de planos estratégicos para a execução dos objetivos, deixando cada país construir suas próprias estratégias sem saber se terão ou não condições para efetivação. Em um segundo momento, voltamos nosso olhar por se tratar de um documento que não leva em consideração as disparidades sociais, podendo haver outros problemas educacionais que muitas vezes impedem o cumprimento desses objetivos, como, por exemplo, estrutura escolar como principal porta de acesso para equidade nos países-membros. Em ambos os casos, a data para cumprimento permanece a mesma, sem levar em consideração as condições dos territórios.

Conseguimos observar, por meio de Silva (2022), que as orientações da UNESCO são dispostas em agendas globais e estão em consonância com as necessidades do mercado produtivo. No documento liderado neste momento pela organização, há uma grande preocupação em preparar os sujeitos para o mercado de trabalho por meio de formação técnica profissional a fim de aumentar ainda mais o capital humano.

Outra Organização que intervém nos sistemas educacionais com grande impacto é o Grupo Banco Mundial (GBM), está presente em grande parte do território global. O GBM é uma instituição financeira (capitalista) que, segundo Esteves e Souza (2020), tem como premissa, assim como a OCDE, estimular a promoção econômica e comercial dos países. Além disso, tem sua atuação especificamente voltada aos empréstimos, investimentos e operações de créditos para projetos de diversas áreas, principalmente junto aos países em desenvolvimento. É uma organização criada em 1944, composta atualmente por 189 países membros, os quais, assim como os países associados à OCDE e UNESCO, seguem suas orientações. A diferença é que, além de ditar regras globais, também é o provedor delas.

O GBM (2022) é uma das principais fontes de crédito dos países em desenvolvimento. É composto por cinco instituições comprometidas em diminuir a pobreza, aumentar a economia e promover desenvolvimento econômico. As cinco instituições vinculadas ao Grupo Banco Mundial são o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Agência Internacional de Fomento (AIF); a Corporação Financeira Internacional (CFI); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA); e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID).

Com isso, podemos dizer que o GBM é possuidor de uma grande estrutura em prol de seus objetivos; e os países associados a essa organização passam a ter facilidade para adquirir

novos empréstimos e para aceitarem as instruções junto ao setor financeiro internacional. Assim, a dívida externa desses países, que já enfrentam condições econômicas adversas, aumenta, tornando-os reféns dessa organização. A educação, por sua vez, entra no desenvolvimento das atividades do GBM, uma vez que é vista, segundo Oliveira (2002), detentora de um grande poder de redefinição da situação social mundial.

Para o GBM (2022, p. s/p),

A educação é um direito humano, um poderoso impulsionador do desenvolvimento e um dos instrumentos mais fortes para reduzir a pobreza e melhorar a saúde, a igualdade de gênero, a paz e a estabilidade.

Acreditamos que o Banco Mundial faz uso da educação como um direito do sujeito e como peça-chave para mascarar as mazelas deixadas por um sistema em que a luta de classes e as desigualdades estiveram, e ainda estão, presentes nas sociedades ao longo da história, atribuindo a ela a tarefa de ser o impulsionador do desenvolvimento econômico.

Para Oliveira (2002), o GBM enxergou no setor educacional o poder da solução do quadro social existente no mundo, além de ser um dos instrumentos para o aumento da produtividade dos sujeitos mais vulneráveis. Também passou a oferecer aos países créditos para financiamento para a área educacional ou qualquer outra categoria que minimiza-se a disparidade economia e aumentasse o setor produtivo.

Segundo o GBM (2022, s/p)

Fazer investimentos inteligentes e eficazes na educação das pessoas é fundamental para desenvolver o capital humano que acabará com a pobreza extrema. No centro desta estratégia está a necessidade de enfrentar a crise de aprendizagem, acabar com a pobreza de aprendizagem e ajudar os jovens a adquirir as habilidades cognitivas, sócio emocionais, técnicas e digitais avançadas de que precisam para ter sucesso no mundo de hoje.

Enxergamos nesse trecho uma forma de convencimento aos países a investirem junto à organização para qualificação do capital humano, já que é atribuído ao déficit na formação a responsabilidade pela pobreza dos países, mais uma vez retirando a responsabilidade do sistema capitalista pelas desigualdades existentes. A educação, por sua vez, é vista, segundo Frigotto (2006), como produtora deste capital.

Podemos dizer que o principal objetivo do GBM direcionado à área educacional junto a seus membros está voltado ao investimento dos países na educação como produtora de habilidades para o trabalho. Nesse sentido, suas principais ações estão direcionadas em

mostrar para seus membros que a qualificação do capital humano reduz a pobreza, o que na verdade julgamos ser mais uma artimanha capitalista em preparar a mão de obra para o setor produtivo.

Oliveira (2002, p. 63) ressalta que o investimento proposto pelo GBM está restrito ao atendimento dos interesses do mercado, com foco em aumento da produtividade, independente da finalidade do investimento, sua procura é por resultados. Salientamos que o GBM, conforme aponta Pronko (2015), possui uma estreita relação com outras organizações internacionais, como é o caso da Unesco e a OCDE, seguindo as principais orientação.

Destacamos ainda que as principais defesas dessa organização estão direcionadas aos países em desenvolvimento. Para que os estados consigam erradicar a “sua” pobreza por meio da qualificação do capital humano, necessitam de investimentos econômicos que os países em teoria não possuem, o que os levam a contrair dívidas externas com a própria organização a fim de atender as orientações para driblar as deficiências que o próprio sistema econômico impôs ao longo da sua história.

Conseguimos dizer por meio das posições do própria organização que, segundo Oliveira (2002) e Pronko (2015), um dos principais esforços do GBM junto aos países, principalmente aqueles em desenvolvimento, é expandir a mão de obra necessária para a produção do mercado embasados na Teoria do Capital Humano, apoiados pelas direções propostas pela UNESCO em uma educação para todos.

Pronko (2015) apresenta que, além de defender a bandeira do capital humano, o GBM, por meio do relatório de 1997 conhecido como “Relatório sobre o desenvolvimento mundial: O Estado em um mundo de Transformação”¹⁰, dispõe outro viés defendido pela organização, a redefinição do papel do estado junto à área educacional. No documento, o grupo apresenta a redução da participação estado no processo de ensino, sustentando a privatização como a saída das nações para corresponder às demandas globais. Para a organização

não é preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, abrindo as portas para provedores privados competitivos em atividades até agora reservadas ao setor público [...] sendo a privatização a saída mais óbvia para este processo. (PRONKO, 2015, p. 98).

Como podemos observar, a presença do estado mínimo é defendida e assumida como mais um dos pontos chave do GBM, fortalecendo a presença neoliberal no setor educacional

¹⁰ Para maiores informações referentes ao documento o qual delineou a nova posição estatal disponível em : <https://pt.scribd.com/document/216843287/Relatorio-Banco-mundial-O-estado-num-mundo-em-transformacao>. Acesso em: 19 out. 2022.

dos países. A parceria público privada por meio da descentralização da educação é determinada pela organização como peça crucial para melhoria da qualidade educacional, além de ser disposta como fator necessário para os países adequarem-se ao fenômeno global.

Pronko (2015) acrescenta que a iniciativa de privatização defendida pelo GBM foi inicialmente proposta para a “educação terciária”, entendida como aquela que atinge a educação universitária e politécnica. Acreditamos que a decisão justamente para essas modalidades de ensino, sem dúvida alguma, são de pensamento capitalista, pois são as modalidades que atendem as demandas do mercado. Os estados em desenvolvimento não conseguem acompanhar a flexibilidade da demanda de qualificação do setor produtivo, e a alta demanda de rotatividade de qualificação está acelerada devido às mudanças globais e à necessidade de diversificação da qualificação que o estado não consegue acompanhar. Dessa maneira, a qualidade da mão de obra necessária para o setor produtivo é afetada, ou seja, tudo é arquitetado com viés capitalista.

Ainda Pronko (2015, p. 99) dispõe que, de acordo com a visão da organização,

A diversificação da oferta de educação terciária e a limitação dos recursos públicos para enfrentar essa demanda exigiram o desenvolvimento dos “provedores privados de educação”, capazes tanto de atuar diretamente no provimento do serviço (instituições privadas de educação) quanto de gerir ou auxiliar o funcionamento de instituições públicas.

Segundo a autora, abre-se no setor educacional a mercantilização, uma vez que adentram no interior do sistema empresas educacionais com papel significativo para o setor produtivo, seja na sua capacidade de prestação de serviços, seja pela sua flexibilidade em adequar-se às circunstâncias da economia. Já ao setor estatal cabe, nesse novo arranjo internacional da educação, prestar seus serviços como mero regulador do processo educacional, o que resumimos como fiscalizadores do processo e não mais provedores, além de favorecer e facilitar a entrada de fornecedores educacionais.

Dessa maneira, as empresas educacionais passam a fazer parte do sistema educacional mundial, que por meio dos seus provedores inserem no ensino o que, segundo Pronko (2015), é chamado de internacionalização do ensino. A educação passa a ser redefinida como mais uma negociação capitalista, porém agora restringida ao conhecimento dos sujeitos.

Por fim, destacamos que uma das novas estratégias elencadas pelo GBM retoma fortemente a formação para o trabalho. Em 2011 traçou-se como foco a aprendizagem para todos, com ênfase no conhecimentos e competências dos sujeitos para contribuição do desenvolvimento. Pronko (2015, p. 106) dispõe que “neste contexto, a educação como

ferramenta central para o desenvolvimento deve ser considerada não mais exclusivamente na perspectiva da escolarização, mas, sobretudo e de forma estratégica, da aprendizagem”, ou seja, moldada estrategicamente para atender as demandas mercadológicas.

Assim, o GBM, com essa nova abordagem, propõe o alargamento do conhecimento como mais uma estratégia de treinamento para inclusão do sistema, isto é, segundo Pronko (2015), a valorização dos espaços externos à escola não ligados ao sistema público de ensino, as instituições privadas, como forma de ampliação dos processos formativos ligados principalmente à atividade produtiva. Em síntese, o plano apresentado pelo GBM para os próximos anos redefine o foco do investimento educacional, que passa a estar ligado a projetos que promovam oportunidades de aprendizagem como aquela que dissemina as habilidades para o desenvolvimento de um modo de produção capitalista.

Em resumo, o GBM tornou-se a principal conexão das orientações advindas dos organismos internacionais junto à área educacional, além de defender a teoria do capital humano como fator de resolução das disparidades sociais acarretadas pelo próprio sistema e dispõe como meio estratégico a privatização do setor com vistas à qualidade de uma formação que seja flexível devido às mudanças do mercado. Assim, podemos dizer que a formação humana vem sendo cada vez mais direcionada à sua função produtiva para o sistema.

Por meio dessa breve análise referente aos atores que intervêm no processo educacional mundial, podemos dizer que a globalização da educação está nas mãos das entidades internacionais. Consideramos que ambas as entidades relatadas caminham em um mesma direção, a de propagar a hegemonia capitalista no interior das escolas do planeta, formando, por meio de políticas públicas, uma pedagogia do capital que tem como princípio a formação que envolva capital, trabalho e educação.

1.3.1- A fábrica de capital humano

Após observar qual caminho a educação global vem percorrendo, achamos pertinente compreender um pouco sobre a teoria que vem sendo a base das influências nos currículos escolares, aquela que vem posicionando a área educacional como uma fábrica de capital humano.

Iniciamos dispendo, por intermédio de Silva (2015) e Motta (2008), que o capital humano é incorporado como teoria econômica por volta de 1950-1960, sendo popularizada por intermédio de Theodore W. Schultz e Gary Becker.

Segundo Motta (2008, p. 3), a teoria fundamenta

que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida.

Segundo a posição do autor, compreendemos que a teoria do capital humano é direcionada à capacitação do sujeito para o mercado de trabalho, disposto como uma forma de investimento individual. Ainda, o indivíduo é o principal responsável pela busca constante de capacitação, além de ser o diferencial para tomar uma posição na engrenagem do setor produtivo.

Assim, segundo Schultz (1973, p. 59),

o valor de um pessoa em relação a outras é medido por qualquer excesso de sua contribuição para a produção sobre o que consome da produção-esta diferença sendo o quantitativo pelo o qual os outros se beneficiam da sua produtividade.

Podemos então, por meio da apropriação do autor, distinguir que a capacitação do homem passa a ser posta em meio à teoria como uma mercadoria, comercializada no interior do setor produtivo e possuindo como matéria-prima o conhecimento, qualificação e treinamento do sujeito, o que chamamos de auto investidor, o desempenho atribuído pela sua qualificação que o torna mais produtivo. Será que o fato de investir em um capital torna o homem um capitalista, uma vez que comercializa seu conhecimento? Qual o papel do homem nesse processo produtivo que o torna fornecedor?

Schultz (1973, p. 35) afirma que

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações das empresas, como folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande medida o produto de investimentos e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.

Destacamos que Schultz (1973) nos permite compreender que a grande parcela dos benefícios não recai ao fornecedor, e sim ao consumidor desse capital humano, adentrando nos pensamentos de Marx quando dispõe sobre a “*mais valia*” inserida no setor econômico, em que o empregador garante para si o maior lucro da produção, que é executada pelo possuidor do combustível da fabricação.

Observamos que o papel que a teoria do capital humano desempenha no interior das sociedades, impulsionado pelos atores internacionais, não está voltado à valorização do sujeito enquanto possuidor do conhecimento, e sim ao crescimento econômico que proporciona ao torna-se um fornecedor qualificado ao capital.

Muitos fatores corroboram com essa teoria, como, por exemplo, o apontamento pelo GBM que, devido a suas carências, os países em desenvolvimento não estão em uma posição econômica favorável, tornando necessária uma descarga de capital humano para solucionar os problemas econômicos sociais existentes, principalmente aqueles que já estão em um patamar periférico do capital. Salientamos que a teoria do capital humano é para o sujeito, mas serve para o capital. Dessa maneira, a educação adentra na esfera como a principal produtora desse capital, uma vez que é por meio dela que o sujeito adquire o conhecimento e a qualificação necessária.

Nas palavras de Frigotto (2006, p. 137), “concepção do capital humano postula que a educação e o treinamento potenciam trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico”, assumindo, em paralelo com a teoria, a responsabilidade de ser o mecanismo de redução da desigualdade econômica mundial, pois passa a ser por meio dela que acontece o aumento ou fracasso da força produtiva.

Ainda sobre a capacidade de transformação econômica por meio da qualificação, Motta (2008) dispõe que

desenvolveu-se a crença de que a ‘desigualdade social’, seja ela entre classes, países e regiões, não era uma questão orgânica do sistema capitalista em seu conjunto, isto é, não era vista como uma questão estrutural, mas algo conjuntural que podia ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como a qualificação de trabalhadores e modernização da produção.

Podemos dizer que a Teoria do Capital Humano agregou para a área educacional legitimidade econômica e social. De acordo com o autor, recaiu sobre ela a responsabilidade de, por meio da capacitação por ela oferecida, aumentar a mão de obra dos trabalhadores seguindo o processo de produção que, em consequência, reduziria a desigualdade. Segundo Frigotto (2006), isso transferiria a responsabilidade do sistema para o trabalhador e para a escola.

Em meio ao processo de globalização da educação, observamos que a formação para o capital humano passou a ser direcionada à empregabilidade, isto é, formar com potencialidade de inserção no mercado. O sujeito é inserido em um mercado produtivo que, segundo Gentili (1998), tem como características a competitividade e limitação de oportunidades, o que acaba

exigindo saberes que proporcionem condições de entrar na disputa pelo cargo almejado. Esse fenômeno causa uma busca de qualificação sem fim, já que os empregos passam a ser destinados àqueles com alto índice de qualificação.

Observamos, por meio do contexto histórico mundial, que a globalização educacional focada na formação humana tornou-se eixo das diretrizes dos sistemas educacionais das nações, com agendas globais focadas neste viés educacional e com oportunidades de financiamentos por meio do GBM. Os países, por sua vez, fizeram sua parte ao gerar oportunidades para qualificação por meio dos incentivos internacionais. Entretanto, não houve dentro do sistema produtivo espaço suficiente para todos, não havendo assim a garantia do emprego, mesmo com qualificação.

O Capital Humano, segundo Frigotto (2000), começa a ganhar outra formatação em que a qualificação não é mais sinônimo da empregabilidade, passando a gerar, no interior da teoria, novos olhares e posicionamentos como, por exemplo, perda da centralidade do trabalho por meio da qualificação, e a busca por seu “lugar ao sol” depende da ampliação constante da capacitação e do treino dos trabalhadores.

Compreendemos, por meio de Gentilli (1998), que nesse modelo global de educação, as escolas atendem as demandas do trabalhador quanto a função de capacitar mas também direcionam o homem para o desemprego. A ausência do trabalho é empregada como combustível para busca de mais e mais qualificação, aumentando assim a capacidade competitiva dentro do sistema, sem deixar de atender as demandas do capital.

Notamos, por meio do levantamento histórico e bibliográfico, que os Estados nacionais, por meio da globalização, estão envolvidos por constantes influências externas, seja por meio das empresas globais ou acordos econômicos firmados a nível global que culminam em atribuições a todas as categorias. Observamos que as intervenções advêm de entidades internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros atores que apresentam orientações a serem seguidas a nível mundial.

Tendo em vista a criação desse sistema mundial por meio da organização econômica, destacamos, segundo Ianni (2001), que um dos marcos da globalização é a criação dos blocos econômicos como vias de inserção dos territórios ao emaranhado processo mundial. São organizações compostas por países que se aproximam, construindo, de início, alianças comerciais para fins de negociações econômicas e construção de estratégia que viabilizem o processo econômico, garantindo auxílio recíproco para todos os países envolvidos, com o

intuito de fortalecer suas economias nacionais. Robert (1989 *apud* IANNI, 2001, p. 80) sintetiza que

Na política mundial, interdependência diz respeito a situações caracterizadas pelos efeitos recíprocos entre as nações ou entre atores em diferentes nações. Estes efeitos com frequência resultam de transações internacionais: fluxos de dinheiro, mercadorias, pessoas e mensagens através de fronteiras [...].

No entanto, Ianni (2002) sinaliza que a autossuficiência dos blocos é algo fantasioso, pois encaminhamentos proferidos pelo conjunto de nações sentem grande influência de uma soberania exterior à organização. Para Ianni (2001, p. 79) “[...] essa interdependência, já bastante teorizada, diz respeito às vantagens e responsabilidades de nações dominantes, ou superpotências, bem como das nações dependentes, subordinadas ou alinhadas”.

Dessa maneira, consideramos que os blocos econômicos são uma das maneiras dos países pertencerem ao mercado econômico mundial, além de ser a ponte de apoio das orientações dos atores internacionais. Destacamos alguns dos blocos econômicos conhecidos a nível mundial: ALCA (Acordo do Livre comércio das Américas; NAFTA (Acordo do livre comércio da América do Norte); MERCOSUL (Mercado comum do Sul) e União Europeia. Essas são organizações que, em conjunto, traçam estratégias que viabilizam o crescimento econômico a nível global dos seus países membros.

Observamos que os blocos econômicos interferem com propostas e estratégias em todas as categorias da sociedade com o único intuito de contribuir para o capitalismo e ficar em um patamar econômico desejável. A Educação, por sua vez, não foge de suas orientações, uma vez que, como já verificamos no decorrer desse capítulo, a ela são atribuídas funções econômicas e sociais, tornando-a a principal ferramenta a ser utilizada no decorrer de todo processo, seja ele global ou regional, como é o caso dos blocos econômicos.

Assim, nossa pesquisa limita-se a percorrer o caminho encontrado pelos países que se colocam em meio ao sistema globalizado e aos blocos econômicos, que consideramos ser a ferramenta de conexão mundial.

No segundo capítulo, trataremos especificamente do bloco que abrange diretamente alguns países da América Latina, especificamente na América do Sul. O Bloco do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL – é o bloco plano de fundo que norteia nosso estudo, uma vez que restringimos nossas análises às orientações educacionais promovidas pelo Setor Educacional do Mercosul – SEM – via Planos de Ação. Também passaremos a compreender como os blocos econômicos são constituídos. Para isso, lançaremos nossos olhares aos

estudos de Bela Balassa (1928-1991), uma vez que observamos a busca constante pela evolução de categorias que, em suas características, dependem das ações nos setores que compõem.

CAPÍTULO 2: A CONSOLIDAÇÃO DA TEIA ECONÔMICA NA AMÉRICA LATINA – MERCOSUL

Após compreender um pouco sobre a globalização e as interferências desde novo modelo mundial ao setor educacional, partimos para compreensão do nosso plano de fundo o qual restringe-se aos blocos econômicos que, em meio ao sistema global, se tornaram um dos principais responsáveis pela conexão do mundo em todas as categorias.

Pretendemos, com este segundo capítulo, voltar os estudos à identificação do bloco econômico latino-americano e seus direcionamentos para a área educacional. Primeiramente, visamos compreender como se dá a formação de um bloco econômico e suas intervenções aos Estados dispendo a classificação das categorias de Bela Balassa (1928-1991), uma vez que observamos que há a busca constante dos blocos constituídos pela evolução de categorias as quais em suas características dependem das ações nos setores estratégico da organização regional para atingir outro nível.

Em seguida, apresentaremos a história de criação do MERCOSUL sendo o aporte secundário da nossa análise, uma vez que o objeto de estudo trata-se de um setor interno do bloco. E em um terceiro momento apresentamos o Setor Educacional do Mercosul SEM sua criação e organização que é nosso objeto de estudo a fim de compreender sua organização como parte integrante do bloco e compreender suas ações junto aos países.

2.1 TENDÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO: BLOCOS ECONÔMICOS

Ao reportarmos ao percurso histórico dos blocos econômicos, observamos que a integração regional econômica é intensificada ainda mais com a globalização. Entretanto, de acordo com alguns autores como Fassbinder (2017), Pinto (2004) e Freire (2009), o momento histórico em que foi registrado maior interesse pela união entre nações foi a partir do término da Segunda Guerra Mundial. Segundo Fassbinder (2017), a junção de países tornou-se uma das principais armas capitalistas para a recuperação das ruínas econômicas no pós-guerra. A integração regional passava a ser uma das ferramentas econômicas eficazes para evitar o declínio econômico. Dessa maneira, a união regional passava a fazer parte das relações internacionais.

Destacamos que, inicialmente, os blocos regionais eram poucos e de pequenas proporções. Como exemplo, citamos o bloco econômico Benelux¹¹ (*Union Économique Benelux*) - União Econômica Benelux, criado logo após a Segunda Guerra Mundial, um dos primeiros a se colocar no mercado mundial e que, posteriormente, integrou-se à União Europeia.

Foi com a Guerra Fria que, ousamos dizer, houve uma erupção de propostas de integração regional, resultado da disputa entre duas grandes potências econômicas pelo domínio do poder econômico mundial. Assim, com o término da guerra e a vitória do bloco capitalista, a procura pelo controle dos mercados e dos consumidores acelerou, dando início a uma das bandeiras do capitalismo neoliberal, a chamada competitividade pelo mercado, como afirmam Machado e Matsushita (2019). Partindo desse prisma, podemos considerar essa competitividade como uma guerra sem fim em que se observa, até os dias de hoje, competição e anseio por conquistas econômicas.

Machado e Matsushita (2019, p. 118) dispõem que a motivação pela criação dos blocos econômicos está voltada às relações de comércio.

¹¹Tratado de criação do Benelux (*Union Économique Benelux*) - União Econômica Benelux, foi firmado logo depois da Segunda Guerra Mundial, em 1944, pela Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo, é formado pelas iniciais dos nomes dos três países: BELgique, NÉderland e LUXembourg. O seu objetivo foi o de estimular o comércio e eliminar as barreiras alfandegárias entre estes três países, ao mesmo tempo que garante o direito de livre comércio e mobilidade de cidadãos entre os países-membros. O Benelux acabou por não ter um grande desenvolvimento ao nível institucional, uma vez que estes três países acabaram por aderir a outras organizações a nível económico e militar – OTAN em 1949, CECA em 1951, CEE em 1957 (a atual UE), para maiores informações disponíveis em: <https://euroogle.com/dicionario.asp?definicion=323#:~:text=O%20Tratado%20que%20estabelece%20a,tarde%2C%20pela%20Uni%C3%A3o%20Econ%C3%B3mica%20Benelux>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Assim, foram criados os chamados “blocos econômicos”, tipo de acordo intergovernamental onde as barreiras do comércio são reduzidas ou eliminadas. São associações criadas entre os países, com a finalidade do estabelecimento de relações econômicas entre si e entre os demais Estados-Nação, visando o crescimento das relações mútuas econômicas, com a integração das relações de comércio.

Entendemos, por intermédio das colocações dos autores, que a junção de países em blocos seria uma das formas mais eficazes de conquista econômica em meio ao sistema competitivo no pós-guerra. Acreditamos que, em meio ao tabuleiro econômico mundial, peças (nações) sozinhas não conseguem se movimentar com a mesma eficiência econômica ao se comparar com a movimentação em conjunto, não havendo assim condições para competir com potências de grande escalão econômico, o que acarretaria dificuldades na economia e no desenvolvimento das sociedades locais. É com a integração que as nações passam a usufruir, segundo Fassbinder (2017), de vantagens e benefícios que um país em exílio não conseguiria alcançar, como, por exemplo, redução de tarifas e taxas alfandegárias, aumento gradativo do produto interno bruto (PIB), menor custos em produtos, entre outros.

Fassbinder (2017, p. 12) faz menções quanto à posição de união de países como:

A ampliação de mercado a partir da eliminação de barreiras ao fluxo de mercadorias, serviços e fatores de produção assegura não apenas melhor alocação de recursos como também incremento da concorrência, o que resultaria em preços mais baixos, aumento na qualidade dos produtos e crescimento da produtividade dos fatores de produção.

É com base nas vantagens que os países obtinham ao selar alianças que hoje observamos tamanha proporção que os blocos econômicos adquiriram ao longo da história, principalmente em relação à economia. Dessa maneira, os blocos podem ser considerados como uma das peças de conexão do mundo, ganhando ainda mais ênfase por intermédio do processo da globalização. Os blocos econômicos mais relevantes da contemporaneidade são o Nafta (*North American Free Trade Agreement* - Acordo de Livre Comércio da América do Norte), União Europeia e MERCOSUL (Mercado Comum do Sul).

Nesse sentido, muitos olhares foram direcionados a essa nova forma de organização dos Estados nacionais e do modo de produção capitalista. Pensadores, autores, pesquisadores e entidades internacionais se concentravam em organizar e delinear características para melhor organização desse fenômeno. Salientamos que um dos autores referência na análise dos blocos econômicos é Bela Balassa (1928-1991), economista húngaro que adicionou seu ponto de vista didático ao processo de criação dos blocos. Sua visão apresenta uma sequência

de características de integração, formando etapas que vão desde a criação de um bloco simples até a criação de um com formato superior.

As etapas apresentadas por Bela Balassa (1928-1991) são compreendidas por Fassbinder (2017), Freire (2009), Menezes e Penna Filho (2006) e Machado e Matsushita (2019) como níveis de integração econômica, em que destacamos os principais como Zona de Preferência Tarifária; Zona de Livre Comércio; União Aduaneira; Mercado Comum; e União Econômica e Monetária, fazemos questão de caracterizar os modelos de blocos econômicos pois o MERCOSUL, bloco o qual utilizamos na nesta pesquisa, busca em suas ações moldar-se a uma nova nomenclatura, fazendo adequações e imposições em suas ferramentas como a educação para dar suporte. Passaremos a discutir as formações dos blocos uma vez que a busca constante pela evolução do bloco atinge as orientações nas categorias da sociedade

A Zona de Preferência Tarifária refere-se aos acordos que eliminam parcialmente os empecilhos alfandegários e é identificada como a primeira fase da integração regional. Segundo Fassbinder (2019, p. 22), “[...] consiste em assegurar níveis tarifários preferenciais para os países que participam desse tipo de mercado”, isto é, as tarifas para os países membros são menores do que as tarifas para os países que não são membros. Um exemplo de bloco econômico que utiliza a Zona de Preferência Tarifária como acordo é a ALALC (Associação Latino-Americana de Livre Comércio), substituída pela ALADI (Associação Latino-Americana de Integração), em 1980.

A Zona de Livre Comércio é identificada por Menezes e Filho (2006) e Machado e Matsushita (2019) como a isenção de taxas e impostos de comercialização entre os membros do bloco, havendo, segundo os autores, a extinção dos empecilhos para o comércio dentro da zona integrada ao bloco. Por outro lado, há a preservação da autonomia dos países, relativa à gestão política comercial. Em outras palavras, Menezes e Penna Filho (2006, p. 2) afirmam que “[...] o comércio seria aberto e as trocas facilitadas, mas cada país manteria suas taxações específicas para transições com terceiros de fora da área integrada”. Citamos o NAFTA (*North American Free Trade Agreement* - Acordo de Livre-Comércio da América do Norte) como zona de livre comércio e que está em pleno exercício.

A etapa seguinte é a União Aduaneira, que consideramos mais complexa que os estágios anteriores porque abrange mais requisitos de negociação econômica, política e trabalhista. Nesta fase de integração, Freire (2009, p. 24) a caracteriza como a extinção de barreiras entre conexões de mercadorias e fatores de produção. Segundo o autor:

seu funcionamento pressupõe a harmonização dos instrumentos da política comercial, fiscal, financeira, trabalhista e de previdência social ou, pelo menos, a convergência de resultados em termos da gestão das políticas que possam afetar direta ou indiretamente, o fluxo inter-regional de fatores de produção.

Dessa maneira, há a renúncia aos privilégios da soberania, requisito que na fase anterior se mantinha. Na fase da União Aduaneira, o fator fundamental e que a diferencia das etapas anteriores é a criação de uma tarifa externa comum (TEC). Freire (2009, p. 24), traduz que:

Os Estados Partes da integração econômica terão uma mesma tarifa de importação para países que não fazem parte da integração. Isso faz com que os produtos dentro da área integrada sejam, em tese, mais baratos dos que os produtos de terceiros países.

Assim, compreendemos, por meio do autor, que quando houver negociações de países pertencentes ao bloco com outros não inseridos, existirá uma taxa padronizada de importação de acordo com o firmado dentro do bloco. Tendo em vista a forma de organização dos membros, nessa etapa podemos incluir como exemplo de bloco aduaneiro o MERCOSUL.

Dando sequência às categorias organizadas por Bela Balassa, há o Mercado Comum, em que há liberação do comércio de bens e serviços, taxa de uniformização de importação (TEC) e mobilidade dos fatores de produção. Freire (2009, p. 25) dispõe que esse é o acordo em que os fatores produtivos (mão de obra) também podem circular em meio aos países membros do bloco, pois se trata “[...] da circulação de capital, trabalho, bens e serviços entre os Estados Partes e deve ser tão livre como dentro do território de cada país participante da integração econômica”.

Observamos uma espécie de avanço nos acordos, o que torna a organização de cada um ainda mais complexa, com mais exigências aos membros, como políticas macroeconômicas semelhantes. Baumann; Canuto; Gonçalves (*apud* FREIRE, 2009, p. 25) ainda evidencia que nesse modo de acordo

Se faz necessário a coordenação de políticas macroeconômicas, ou seja, política cambial, fiscal, monetária, além de compatibilizar as legislações correlatas, como as normas trabalhistas, previdenciária, regulação de capital, proteção aos investidores, regulação de concorrência e diversas outras.

Dessa maneira, julgamos que essa é uma união em que há um grande passo diante da estrutura, uma vez que requer harmonização e uniformização de políticas. Por sua vez, é difícil chegar a essa maneira de acordo, uma vez que interfere diretamente nas legislações

sociais dos países membros. Destacamos União Europeia (UE) como referência nesse padrão de filiação econômica.

Por fim, o estágio mais avançado direcionado à organização dos blocos econômicos considerados por Bela Balassa é a União Econômica e Monetária. Esse estágio compreende grande intensificação nas relações entre os membros, chegando a um estágio máximo e completo. É dotado de negociações entre os países participantes para chegar ao estágio pleno de organização única, e cada acordo firmado significa um avanço em relação às etapas anteriores, podendo haver substituição de políticas econômicas nacionais por políticas comuns ao bloco todo. Para Fassbinder (2017, p. 23), trata-se de:

uma fase que supõe a homogeneização das políticas financeiras, agrícolas, sociais, fiscais, econômicas e monetárias. Para atingir a União Econômica Monetária, além dos elementos característicos da Zona de Livre Comércio, União Aduaneira e Mercado Comum é necessário estabelecer uma autoridade supranacional com plenos poderes sobre as decisões a serem tomadas no bloco [...].

Outra característica importante referente à União Econômica e Monetária é a substituição da moeda dos países, que aderem à unificação da moeda como consequência de uma instituição bancária central comum. Menezes e Penna Filho (2006, p. 03) salientam que:

Os países integrados, nesse momento, chegaram a um ponto de relacionamento econômico em que é impossível se mover sem o outro. E, por fim, tem-se a união econômica completa. É quase como se fosse em um só país. Existe uma autoridade ou governo central que é superior, em muitos aspectos, aos próprios governos nacionais. Esse tipo final de integração teria, portanto, a eliminação de barreiras comerciais, tarifa externa comum, livre circulação de mão-de-obra, capital e serviços, unidade nas políticas fiscal, monetária, industrial e social, e ainda um órgão controlador unificado investido de poderes para fazer funcionar a entidade integrada, agora em seu estágio máximo.

Sob o ponto de vista dos autores, podemos destacar a União Europeia como exemplo contemporâneo de União Econômica e Monetária. Esse é o bloco que possui a maior representatividade de integração entre nações e que dispõe de toda propriedade para tal ação. Um exemplo de que a UE cumpre os requisitos é legitimar o Euro como uma moeda única do bloco. Com o crescimento da união entre países para formação de blocos econômicos, surge a necessidade de uma entidade que ficasse responsável por organizar de forma igualitária essas uniões regionais, a fim de criar uma economia internacional. Assim, a regência da área de acordos internacionais de comércio fica a Cargo do GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade* - Acordo Geral de Tarifas e Comércio), criado, segundo Geraldello (2015), após a

Segunda Guerra Mundial, e atualmente incorporada à OMC (Organização Mundial de Comércio), fundada com o término da Guerra Fria. Portanto, o acordo entre as duas entidades construiu regras que fundamentam a política econômica mundial, incluindo o regimento dos blocos econômicos.

Salientamos, de acordo com a visão de Freire (2009), que a integração regional propiciou, além da integração econômica, interferências nas culturas e relações sociais, uma vez que uma rede de informações passa a ser interligada por meio de imposições e práticas alicerçadas em acordos com o bloco a que o país pertence, o que, muitas vezes, traz modificações nos modelos de cultura ou de convívio social já existentes. Freire (2009, p. 15) afirma que:

Ainda que, aparentemente, os processos de integração sejam formados por razões meramente comerciais, nota-se que os acordos regionais sempre respondem a propósitos que ultrapassam a fronteira estritamente econômica. A integração regional deve, com isso, ser vista como um novo sistema organizacional dos Estados.

Compreendemos que os acordos estabelecidos pelos blocos econômicos podem, de alguma maneira, afetar a estrutura organizacional dos países membros, já que, uma vez integrante, têm o compromisso de atender as demandas culturais, sociais, econômicas, educacionais e políticas do bloco. Enfatizamos que, segundo Freire (2009), essa integração está à frente dos acordos de preferências tarifárias. Isso acontece, principalmente, nas fases de integração mais avançadas, como são os casos de Mercado Comum ou União Econômica e Monetária, que buscam certa associação para além do âmbito econômico, interferindo no sistema dos países membros.

Os blocos econômicos tornaram-se tendência comercial potencializada pela globalização e se proliferam de forma estratégica pelo mundo. Isso acontece devido à grande abrangência e importância da instauração dos blocos para a área onde atuam, abrindo um leque de oportunidades de mercado e transações entre os membros. Quanto aos blocos pertencentes à América Latina, podemos salientarmos que, de acordo com Menezes e Penna Filho (2006), a pretensão em consolidar acordos entre as nações do continente teve início em 1960, por intermédio da Comissão para a América Latina (CEPAL), entidade responsável por proporcionar ensaios de integração econômica nesta região do planeta. Menezes e Penna Filho (2006, p. 76) alegam que:

A CEPAL acreditava que a América Latina deveria se industrializar, em vez de ser eternamente vendedora de matérias-primas. Os países da área de

forma individualizada, com raras exceções não tinham um mercado interno para atrair empresas indústrias em estágios mais adiantados [...] a integração econômica regional ou sub-regional poderia ampliar o tamanho do mercado. Nesse caso, o capital nacional ou internacional, se sentiria atraído a investir em indústrias não só de consumo, mas também de bens de capital.

Assim, com o propósito mudar a visão até então existente sobre a parte sul do continente e transformá-la em território propício também para investimentos de empresas internacionais, surge o que chamamos de bloco econômico “piloto” do continente latino-americano. Esse projeto teve início com os países da América Central em meados de 1960, conforme salientam Menezes e Penna Filho (2006).

O bloco “piloto” seria uma das formas de apresentar o continente como oportunidade de investimentos externos e ficou conhecido como Mercado Comum Centro Americano (MCCA). Segundo Menezes e Penna Filho (2006), esse primeiro bloco foi uma das tentativas da CEPAL para o reconhecimento internacional do continente, mas que foi se degradando aos poucos por diversos fatores, como conflitos entre os países associados e pouca participação da população local. A má qualidade da infraestrutura nos países também contribuiu para o fracasso, pois, segundo os autores, a estrutura dos países quanto à telecomunicação, energia e transporte, por exemplo, não acompanharam a velocidade necessária da integração, além da região ser cenário de lutas políticas, levando à diminuição do ritmo de união, culminando falência desse projeto. Entretanto, os autores acreditam que, apesar de não se solidificar, o projeto “piloto” deixou uma base sólida para passos futuros de integração na região.

Outros blocos econômicos foram criados por toda extensão do continente, com políticas distintas para membros e não membros. Os tratados variavam entre áreas de Livre Comércio, União Aduaneira e Mercado Comum, seguindo, dessa maneira, as características apresentadas por Bela Balassa. Destacamos, então, a ALALC (Associação Latino-Americana de Livre Comércio), formada por Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru e Uruguai. Com a agregação de outros países, como o Peru, teve início a ALADI (Associação Latino-Americana de Livre Comércio), que passou a substituir a ALALC, composta, atualmente, por 11 países-membros: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. A partir desses dados, observa-se que possui número significativo de países. Panamá e Nicarágua estão em processo de anuência. Vale ressaltar que a ALADI foi consolidada por meio do Tratado de Montevideo, em 1980¹².

¹² Acordo firmado entre os países da América Latina que substituiu o ALALC, acordado em 1980, havendo algumas alterações ao bloco anterior, tendo como objetivo criar um mercado comum latino-americano, sem metas nem cronogramas predeterminados, em um âmbito flexível e, ao possibilitar a criação de relacionamentos

Já sobre alguns dos blocos que surgiram na região sul do continente, arriscamos afirmar que se tornaram uma forma de garantia de subsistência econômica e política da região, uma vez que os países da América do Sul fazem parte do acordo acerca da nova ordem mundial e estão enquadrados no grupo de países em desenvolvimento, necessitando desta integração para melhor entrar no jogo capitalista mundial. Por isso, acreditamos que qualquer nação que esteja fora de alguma organização regional, mais cedo ou mais tarde pode passar por exílio econômico em meio ao sistema de globalização do capital.

Passamos, agora, a nos reportar ao MERCOSUL, principal bloco econômico da América Latina, e foco da nossa análise. Iniciaremos o estudo partindo do princípio de como tudo começou, com uma breve trajetória histórica, até o acordo entre seus membros. Em seguida, apresentaremos seus principais objetivos, explícitos no documento que legitima a entidade, o Tratado de Assunção. Posteriormente, discorreremos sobre como acontece sua disposição organizacional em relação a seus países membros para, assim, chegarmos no principal eixo da pesquisa, a esfera educacional.

2.2 O INÍCIO DO BLOCO LATINO AMERICANO - TRATADO DE ASSUNÇÃO

Para que possamos direcionar nosso estudo ao instrumento que encaminhou a construção do MERCOSUL, regressamos historicamente para analisar de onde veio o projeto para a criação do bloco da América do Sul.

Almeida (1993) ressalta que o documento identificado como Tratado de Assunção direciona a instauração do bloco regional e teve suas raízes na integração Brasil e Argentina. Esse processo levou alguns anos para ser consolidado, pois houve percalços durante as negociações, como, por exemplo, posições políticas e militares divergentes, colocando os dois países em posições rivais e dificultando acordos. Sobre o início do bloco, Almeida (1993, p. 75) discorre que:

O fato é que o Brasil e a Argentina permaneceram afastados durante meio século mas, até que “a necessidade econômica e vontade política” pudessem se combinar, a partir de meados dos anos 80, numa aliança virtuosa entre duas democracias renascentes.

Por isso, devido aos empecilhos políticos entre as duas maiores nações da América do Sul, a união dos territórios foi postergada. Grande parte da disputa entre as nações estava direcionada, segundo o autor, ao aproveitamento dos recursos hídricos da bacia do Rio Paraná, impasse que se arrastou até 1970 e terminou por meio do Acordo da Tripartite do Iguazu¹³. Foi a partir desse momento que a cooperação econômica e acordos políticos entre os dois países teve início. Segundo Almeida (1993, p. 76), em 1985, a Declaração do Iguazu¹⁴ declarou que “estava aberto, o processo de integração bilateral, que mais tarde desdobrar-se-ia na iniciativa quadrilateral do MERCOSUL”.

Constatamos que Brasil e Argentina se adequaram à estrutura econômica mundial, colocando suas divergências em segundo plano devido à nova estrutura econômica alicerçada por meio da globalização. Dessa maneira, havia a necessidade de procurar alianças, preferencialmente dentro do próprio continente, pois só assim ambos teriam certa sustentação

¹³ Em 1996 era criado o que pode ser conceituado como mecanismo formal de cooperação policial internacional local, existente na região da Tríplice Fronteira e que congrega instituições policiais e de inteligência de Argentina, Brasil e Paraguai. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.idesf.org.br/wp-content/uploads/2021/05/25-anos-do-Comando-Tripartite-Prof.-Fabiano-Bordignon.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

¹⁴ A aproximação entre Argentina e Brasil culminou com a assinatura desta declaração, com objetivos de resolver os impasses direcionados ao aproveitamento hidrelétrico do rio Paraná e aproximar laços dos campos econômicos. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8444/000575916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2022.

diante da demanda do capital global. Além disso, Almeida (1993) afirma que foi um processo que contribuiu para a racionalização produtiva e modernização dos países.

Por conseguinte, a integração bilateral entre os países transitou por duas etapas que, segundo Almeida (1993), contemplava propósitos almejados por cada um. A primeira aconteceu em 1986, com a “Ata de Integração”, a qual registra um plano de integração com características de cunho gradativo, adaptável e harmonioso. A segunda etapa ocorre, segundo o autor, em 1988, com o “Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento”, que objetivou constituir nesses países um espaço econômico comum, com prazo de 10 anos para concretização e com o intuito de estabelecer acordos nas políticas dos países para, posteriormente, criar um mercado comum. Almeida (1993, p. 78) frisa que, após as duas etapas de ajustes, houve certa intensificação de ambos os países para o cumprimento dos propósitos, já que:

responde à tomada de consciência de que a modernização econômica, bem como a inserção competitiva na economia mundial seriam grandemente facilitadas, nos dois países, por uma complementaridade ampliada entre as duas economias.

Observamos que houve certa percepção de urgência em concluir e fazer com que o processo de integração entre os países começasse a funcionar. Almeida (1993) afirma que, com o movimento da globalização econômica acontecendo em nível mundial, os países que estavam no processo de integração bilateral estariam ameaçados a ficar isolados no cenário econômico, uma vez que precisavam acompanhar a mudança internacional.

Em meio ao funcionamento do acordo firmado, houve também a troca de governos de ambos os países, fato que também interfere no desenrolar de acordos deste tipo. Almeida (2011) recorda que a mudança ocorreu em 1990, quando o presidente da Argentina passou a ser Carlos Saul Menem, e do Brasil, Fernando Collor, administradores políticos que foram agentes de modificações no acordo original. Almeida (2011, p. 107) alega que os presidentes: “Tomaram posse e passaram a introduzir profundas mudanças, ditas neoliberais nas políticas econômicas dos países e, conseqüentemente, em suas políticas setoriais, como a comercial e a industrial.”

Com as modificações trazidas a partir do modelo estatal adotado pelos novos presidentes, a estrutura do acordo firmado entre os dois países também passa por modificações, adentrando em suas estruturas o molde neoliberal. Almeida (2011, p. 107), salienta que formas de organização anteriormente acordadas foram modificadas, passando a ser:

a versão flexível, gradualista e setorial – ou seja, dirigida e administrada pelos governos – exibia até então em favor de um ritmo e uma amplitude bem mais amplos e acelerados do que o talvez desejado pelos ramos e setores apresentando problemas de competitividade e certa sensibilidade à abertura generalizada.

Observamos que, com a adesão ao neoliberalismo, amplamente influenciado pelo recém-fechado Consenso de Washington, em 1989, as mudanças passaram a se interiorizar nos acordos dos territórios, acarretando um adendo ao tratado firmado por meio da Ata de Buenos Aires, assinada e acordada pelos presidentes de ambos os países. Com a nova consolidação da integração bilateral neoliberal entre Brasil e Argentina, Almeida (2011) salienta que países próximos se mostraram interessados em integrar o grupo, como, por exemplo, o Uruguai.

Após muitos caminhos percorridos, chegamos ao ano de 1991, em que decisões foram acertadas em prol de acordos econômicos, formulando, assim, o Tratado de Assunção (TA), que encaminha a criação do MERCOSUL e engloba também os territórios vizinhos. Destacamos que esse novo tratado já se molda aos preceitos do neoliberalismo e acompanha os novos encaminhamentos que anteriormente já estavam alicerçados pelos presidentes da Argentina e do Brasil. A partir daí, em comum acordo, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram, na cidade de Assunção, no dia 26 de maio de 1991, o tratado pelo qual foram definidos os princípios que, inicialmente, dariam o suporte necessário para a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que, posteriormente, passou por ajustes.

O documento acordado pelos países é organizado em 5 capítulos, 24 artigos e alguns anexos. O acordo firmado por meio do TA pressupõe um compromisso de livre circulação de bens e serviços, além dos fatores de produção (mão de obra) entre os quatro países, a fim de constituir-se o almejado mercado comum. Também propõe a eliminação de barreiras alfandegárias e a movimentação de mercadorias entre os membros do bloco. Realçamos alguns dos objetivos explícitos no capítulo 1, artigo 1 do TA.

Este Mercado Comum implica: A livre circulação de bens serviços e fatores produtivos entre os países, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários, restrições não tarifárias à circulação de mercado de qualquer outra medida de efeito equivalente;

O estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em fóruns econômico-comerciais regionais e internacionais;

A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes - de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial

e de capitais, de serviços, alfandegária, de transportes e comunicações e outras que se acordem -, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes;

O compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração. (MERCOSUL, 1991, p. 02).

Consideramos que o exposto nesse primeiro capítulo são componentes que direcionam a formação de um futuro mercado comum de forma genérica. Evidenciamos que no documento há, explicitamente nos artigos 4 e 5, a presença dos preceitos neoliberais e práticas protecionistas, elencados como estratégias para a concretização do bloco. Assim, a concorrência comercial é colocada como uma das principais ferramentas claramente ostentada no item C do capítulo 5, propondo “uma tarifa externa comum que incentive a competitividade externa entre os Estados-Partes” (MERCOSUL, 1991, p. 4), exaltando um dos princípios neoliberais. Vale lembrar que o neoliberalismo foi uma das modificações iniciadas pelos presidentes do Brasil e Argentina no acordo bilateral, que atuavam de acordo com a nova posição do Estado a nível global e que, nesse processo, se fez presente como peça-chave para a idealização do MERCOSUL.

O capítulo II do TA é composto pela identificação da estrutura de comando, que foi dividida em dois segmentos, o Conselho do Mercado Comum (CMC), que, conforme o texto dos artigos 10, 11 e 12, é identificado como o órgão superior do MERCOSUL e é responsável pela conduta política da integração dos países, assumindo as decisões com o propósito de garantir o cumprimento dos acordos firmados. Uma parcela do bloco é composta pelos Ministros da Economia e das Relações Exteriores dos países, com participação especial dos presidentes das Repúblicas uma vez por ano nas reuniões do Conselho.

O segundo segmento estrutural do MERCOSUL é o Grupo Mercado Comum (GMC), também caracterizado no texto do Capítulo II, nos Artigos 13, 14 e 15 como a área executiva do bloco, comandada também pelos Ministros das Relações Exteriores, que direcionam seus trabalhos aos detalhes necessários para o cumprimento das políticas advindas do Conselho do Mercado Comum. Para que o cumprimento se torne efetivo, o Grupo do Mercado Comum prevê a constituição de subgrupos de trabalho, em quantidade necessária para o cumprimento dos objetivos. Citamos alguns subgrupos inicialmente presentes no documento em seu anexo V:

Subgrupo 1: Assuntos Comerciais. Subgrupo 2: Assuntos Aduaneiros. Subgrupo 3: Normas Técnicas. Subgrupo 4: Política Fiscal e Monetária Relacionadas com o Comércio. Subgrupo 5: Transporte Terrestre. Subgrupo 6: Transporte Marítimo. Subgrupo 7: Política Industrial e Tecnológica.

Subgrupo 8: Política Agrícola. Subgrupo 9: Política Energética. Subgrupo 10: Coordenação de Políticas Macroeconômica. (MERCOSUL, 1991, p. 31).

Observamos que a área educacional ainda não estava explicitamente exposta no TA como ferramenta de cumprimento de metas. Entretanto, segundo Almeida (1993), na primeira reunião do CMC, em dezembro de 1991, mesmo antes do início da validade da integração, foram acrescentados, por meio do Tratado de Brasília (Anexo/Drive), apêndices ao documento introdutório (TA). Nessa mesma data, mais 11 decisões que somariam ao Acordo de Assunção, entre elas a necessidade de reuniões ministeriais para áreas não exclusivamente econômicas. A partir dessas reuniões, nasce o momento em que a educação passa a fazer parte do tabuleiro do bloco econômico do MERCOSUL, juntamente com o setor do trabalho e justiça, por meio das decisões números 7, 8 e 16, conforme a ata nº1/91(Anexo/Drive).

Observamos que, até a data em que entra em vigor o período de transição (29 de novembro de 1991), não havia no TA e no Tratado de Brasília nenhum mecanismo a ser adotado para a fixação e efetivação das metas e objetivos acordados nos documentos. Tudo o que existia apenas direcionava o GMC, órgão responsável por buscar soluções para o cumprimento de estratégias e prazos do acordo.

Tendo em vista a lacuna existente nos documentos iniciais do bloco, houve um encontro na Argentina, após seis meses de andamento do acordo, que originou, segundo Almeida (1993), o cronograma de Las Leñas (Anexo/Drive), documento que apresenta detalhes dos compromissos já firmados no tratado em Assunção. O documento estabelece prazos e ações a serem realizadas até o ano final da transição (1994). Nesse cronograma, as ações estão detalhadas por subgrupos de trabalhos que preenchem todas as lacunas evidentes no TA, apresentando metas e prazos para realização e avaliação da ação.

Destacamos o subgrupo de trabalho número 11 – relações trabalhistas, emprego e segurança social, em que o item 4 do documento apresenta

4. FORMAÇÃO PROFISSIONAL
 - 4.1. Recapacitação trabalhista
 - 4.1.1. Diagnóstico
 - 4.1.2. Apresentação de propostas
 - 4.1.3. Remessa ao GMC para sua consideração e instrumentação
 - 4.2. Reconhecimento de aptidões profissionais
 - 4.2.1. Análise de equivalências
 - 4.2.2. Apresentação de propostas
 - 4.2.3. Remessa ao GMC para sua consideração e instrumentação.
- (MERCOSUL, 1992, p. 33).

Observamos que a ação referente à área de capacitação profissional está totalmente direcionada à esfera educacional. Com base no documento, acreditamos que são esperadas propostas de trabalho do GMC quanto ao quesito elencado para um mapeamento do nível de formação profissional nos países membros. Posteriormente, a inserção de propostas que visa garantir a capacitação para mão de obra necessária na extensão do bloco, uma vez que, de acordo com o TA, há a livre circulação do processo de produção.

Ao analisar os atos ocorridos na reunião de Las Leñas (1992), constatamos menções direcionadas à esfera educacional. Denominada de “Plano Trienal para o Setor de Educação no Contexto do MERCOSUL”, que se constituiu no projeto inicial do bloco na área, incorporando, assim, a educação como ferramenta fundamental para os objetivos econômicos do bloco. Assim, consideramos que aconteceram grandes decisões para as ações do bloco no encontro ocorrido em Las Leñas, na Argentina (1992). Tais decisões são referentes à organização e sistematização de instrumentos de ação para o período de transição, deixando registrada também a abertura para ingresso do setor privado em meio aos trabalhos do bloco. A área educacional, que não havia sido mencionada no principal documento norteador do bloco (TA), passou a ser inserida como instrumento necessário para a consolidação da política econômica e passa a ser engajada na resolução dos problemas econômicos.

Foi assinado, em dezembro de 1994, o protocolo adicional ao Tratado de Assunção, referente à estrutura do MERCOSUL, e ficou conhecido como o Protocolo de Ouro Preto (Anexo/Drive). De acordo com esse complemento, foram adicionados órgãos na composição do bloco e arquitetadas suas funções, aumentando a desenvoltura do bloco e dos órgãos em funcionamento. A Comissão de Comércio do MERCOSUL foi incorporada ao CMC e ao GMC, e ficou encarregada de conceder auxílio ao GMC quanto à política comercial dos países. O documento também formalizou a criação de uma Comissão Parlamentar Conjunta, do Foro Executivo Econômico e Social e, por fim, de uma Secretaria Administrativa, responsável por fornecer trabalhos para todos os outros órgãos que formam o MERCOSUL.

Contudo, após vários adendos no documento inicial, constatamos que o bloco econômico do MERCOSUL se trata de uma organização intergovernamental, tendo como principal documento norteador o Tratado de Assunção, o qual foi construído espelhado no acordo binacional entre Brasil e Argentina. Por isso, é possível dizer que seus preceitos iniciais advêm primordialmente dos apontamentos e desejos desses dois países, que podemos considerar como os principais membros do bloco.

Ao analisar o texto do TA, observamos falhas quanto à condução para integração econômica, como, por exemplo, a ausência de ações que seriam executadas dentro do bloco

com a dispensa de prazos de cumprimento e a falta de especificidades quanto aos entes responsáveis pelas ações e execuções de prazos. Seis meses depois do início do projeto de regionalização, foram sentidas as lacunas no andamento do tratado, o que resultou em protocolos adicionais que, necessariamente, deveriam suprir o déficit sentido no TA para que houvesse continuidade e efetivação do bloco.

Destacamos o Protocolo de Brasília (1991), o Cronograma de Las Leñas (1992) e o Protocolo de Ouro Preto (1994) como documentos importantes tanto para a estruturação quanto para a organização do bloco no início da implantação. Dessa maneira, podemos considerar que o TA é o esqueleto do MERCOSUL e fez uso dos ditames do acordo bilateral como base para sua construção. Adendos ao TA acontecem até os dias atuais, e são somados ao tratado como forma de acompanhar as necessidades globais,

Após os ajustes significativos que ocorreram no início da implementação, o bloco latino-americano é, atualmente, reconhecido mundialmente como a quinta economia do mundo, e tem a cooperação internacional como forma de preencher as brechas existentes e estreitar as possíveis integrações futuras.

Atualmente, o MERCOSUL está estruturado com países Membros Plenos: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai; Membros Associados: Bolívia (1996), Chile (1996), Peru (2003), Colômbia (2004), Equador (2004), Guiana (2013) e Suriname (2013); e Membros Observadores: México (2006) e Nova Zelândia (2010).

Vale ressaltar que a inserção da Venezuela, como membro efetivo, ocorreu após o apadrinhamento das presidentes Dilma Rousseff (Brasil) e Cristina Kirchner (Argentina) em 2012, ocasionando debates no campo político e econômico, pois a inclusão ao bloco efetivou-se no período em que o Paraguai se encontrava suspenso perante as atividades do bloco. Após permanecer apenas quatro anos junto ao MERCOSUL, em 2016, houve a suspensão da Venezuela. Foram apresentadas causas oficiais que justificam a ação de suspensão, como a situação econômica caótica que o país enfrentava naquele momento e o descumprimento dos acordos firmados na adesão ao bloco.

Entretanto, podemos considerar que todo o processo que vinculou a Venezuela ao MERCOSUL gerou controvérsias, desde sua aceitação até seu cancelamento, apresentando motivações direcionadas mais a área política. Entre esses fatores, destacamos o retorno efetivo do Paraguai ao bloco, bem como o impeachment de Dilma Rousseff e consequente posse de Michel Temer como presidente do Brasil. Também neste período ocorreu a eleição de Mauricio Macri na Argentina. Estas novas configurações podem ter auxiliado no processo,

uma vez que o Paraguai não era adepto a inserção da Venezuela, devido a divergências políticas e encontrava-se suspenso não podendo posicionar-se perante a decisão.

Contudo, o bloco MERCOSUL possui hoje ações em áreas que vão além da econômica, já que também atua nas esferas ambiental, social, cultural e educacional, porém essencialmente arquitetadas economicamente. Segundo Santos e Diniz (2017), tornou-se necessária a expansão para áreas não econômicas porque tais áreas propiciam a promoção da integração regional e possuem natureza multiplicadora para a economia do bloco. São atuações em áreas distintas que seguem as bases neoliberais presentes desde o primeiro documento oficial do bloco.

Após este percurso, podemos apresentar o MERCOSUL como um amplo projeto de integração regional com cerca de 25 anos de pleno funcionamento. Ao longo de sua trajetória, suas ações implicaram em desenvolver um caminho que contemple os desejos e anseios econômicos de desenvolvimento dos países membros e associados. Com o acordo firmado entre os países, houve a diluição de barreiras comerciais entre seus membros, bem como de serviços e trabalho. De acordo com a classificação de Bela Balassa (1961), o bloco é essencialmente um Mercado Comum, porém esse é um ponto de grande divergência, pois alguns autores o caracterizarem em uma etapa anterior.

O principal objetivo do bloco esteve presente no TA, em seu Artigo 1, que trata da livre circulação de bens serviços e fatores produtivos entre os países. Para o cumprimento desse artigo, observamos que o bloco passou por modificações e adaptações significativas, em que os protocolos adicionais foram de grande relevância para o início do funcionamento junto aos seus países membros.

Portanto, fica claro para nós que a busca do bloco por investir em outras instâncias da sociedade se tornou o combustível primordial para as transformações e ambições capitalistas, trazendo o setor educacional como subordinado para o desenvolvimento econômico.

2.3 A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA INTEGRAÇÃO

No decorrer da constituição do MERCOSUL, a área educacional tornou-se um dos pontos de dedicação do bloco durante o processo de integração regional. O interesse econômico na educação aguçou olhares a nível mundial, já que esse é um dos setores da sociedade que atinge a maioria da população, uma vez que faz parte dos direitos fundamentais dos sujeitos e é dever do Estado ofertá-la. Santos e Diniz (2017, p. 23) evidencia que:

a busca do desenvolvimento regional iria além da antiga métrica que visava a garantir o crescimento econômico. Portanto, seria necessário investigar e investir na educação, dado seu potencial de contribuição para a transformação, seus impactos no médio/longo prazo, bem como o fator de ser considerada um direito humano e um bem público, possibilitando ainda o fomento à identidade regional.

Com base nos mesmos autores acerca da conjuntura global e constituição do MERCOSUL, passamos a pensar em uma educação que ocupa um papel privilegiado diante do desenvolvimento de integração regional capitalista. À educação é conferido o papel de gerar soluções para mazelas sociais, econômicas, sendo seu papel fundamental o de garantir uma estabilidade do sistema. Além disso, o interesse na educação se dá pelo seu caráter mercantil, tal como apontado por Silveira (2016, p. 908-909), que observa que:

além de basear-se na abertura aos mercados mundiais e no papel do Estado como regulador, normalizador, fiscalizador e catalisador das atividades econômicas, apoia-se na integração de outros setores como o cultural e o educacional, [...] que inclui a educação como atividade a ser comercializada.

Conforme as colocações da autora, observamos que a educação passa a ser mais um produto comercializado dentro do MERCOSUL, consequência resultante da globalização que advém do interesse de adicionar a educação ao grande capital como forma de beneficiar seu movimento de reprodução. Esse modo de atuação gera transformações na maneira de conduzir e elaborar a educação, que passa a ser disposta como mercadoria e pode ser comprada ou vendida, com propósito único de acumulação do capital.

Podemos destacar alguns exemplos que corroboram com a visão de mercado educacional, como, por exemplo, a oferta de cursos presenciais e à distância por instituições privadas; a comercialização de materiais didáticos na forma de livros, apostilas e softwares adquiridos pelos Estados com conteúdo arquitetados nos moldes capitalistas; além de auxílios advindos de empresas para agregar a educação ao mercado financeiro.

Em meio à conjuntura que se molda globalmente, e ao estudarmos essas ações econômicas, confirma-se que a educação é mais um produto econômico. A afirmação de que a educação não é uma mercadoria está distante de ser concretizada. Acreditamos que da forma como o capitalismo mundial vem avançando, o ato de “querer” uma educação que não forme seres alienados e direcionados ao mercado passa a ser visto apenas como um árduo desejo a ser conquistado, uma vez que, mesmo a educação sendo apresentada globalmente como um direito social e dever do Estado, o mercado educacional prossegue rapidamente sem freios e abocanhando o sistema como um todo.

Em meio ao processo global de colocação da mercadoria “educação”, existem as criações dos blocos econômicos que acompanham todo o movimento global em prol da reprodução do sistema capitalista. Dessa maneira, o MERCOSUL atua como um grupo de países que utilizam o setor educacional para seu crescimento e consolidação. Embora a educação não tenha sido citada no primeiro documento norteador do bloco, o Tratado de Assunção, que instituiu o MERCOSUL, foi inserida logo na primeira reunião do CMC, evento que a classificou como ferramenta do processo integrador da América do Sul e determinada por meio da decisão n. 7/1991 da Reunião de Ministros da Educação (RME). Em seu artigo primeiro, ficou assim definido: “Art. 1 - Criar Reunião de Ministros de Educação que terá como função propor ao referido Conselho através do Grupo Mercado Comum medidas visando a coordenar políticas educacionais nos Estados Partes.”

Assim, as reuniões ministeriais iniciaram no mesmo ano de criação do bloco, iniciando, dessa maneira, as intervenções econômicas na área educacional dos países deste bloco. Essas intervenções tinham como objetivo ancorar a educação para possíveis contribuições ao desenvolvimento das políticas do MERCOSUL, depositando na educação uma certa responsabilidade de minimizar os embaraços econômicos do bloco.

Observamos que as reuniões ministeriais aconteciam periodicamente desde a decisão, conforme as publicações das atas arquivadas no *website* oficial (<https://mercosur.educacion.gob.ar/pt-br/institucional/o-que-e.html>) e deliberada pelo CMC, na decisão n° 18/17 exposta em anexo no artigo 4°. Também ocorriam semestralmente na instância superior do setor, onde são feitos os acordos e ajustes para projetos e deliberações.

Destacamos que, no primeiro encontro dos Ministros da Educação¹⁵, diversas alegações referentes à área educacional mercosulina foram consolidadas no decorrer da

¹⁵ Estavam presentes nesta reunião os ministros Antônio Salonia, da Argentina; Antônio Teixeira de Souza Junior, do Brasil; Hugo Estigarribia Elizethe do Paraguai, e Guilherme Garcia Costa, do Uruguai (MOMMA, 2001).

reunião, que ficou registrada por meio da Declaração de Princípios ou Protocolo de Intenções (Anexo/Drive), assinado pelos representantes dos países. Em seguida, destacamos as considerações acordadas:

Que a Educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide e se desenvolva;

Que a herança cultural dos povos latino-americanos e, particularmente, dos Estados Membros do MERCOSUL, é comum;

Que estes povos comprometeram-se ante a empreender esforço conjunto que os conduza à prosperidade, ao progresso e ao bem-estar, com justiça social;

Que o fator humano e a qualidade de sua formação constituem sólida garantia de êxito no processo de integração;

Que toda melhoria dos fatores de produção geradores de riqueza, passa necessariamente por uma melhoria dos níveis de educação e de formação integral das pessoas;

Que para fortalecer a ampliação das atuais dimensões de seus mercados nacionais, a livre circulação de bens, serviços e fatores de produção, é condição fundamental considerar a Educação como elemento dinamizador que permitirá acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social e consolidar o caminho da integração regional;

Que da Educação depende, em grande parte, a capacidade dos povos latino-americanos de reencontrar seus valores comuns e de afirmar sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo;

Que a Educação, como processo gerador e transmissor de valores e conhecimentos científicos e tecnológicos, além de sua finalidade produtiva, deve constituir-se em meio idôneo de modernização para os Estados Membros. (MERCOSUL EDUCACIONAL DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS, 1991, p. 1).

Ao analisar a redação do documento, conseguimos fazer algumas indagações referentes à educação constituída no encontro. Logo no início do texto, mais uma vez confirma-se que a educação é adicionada ao bloco como um dos alicerces fundamentais para que a integração se concretize no continente, visão que vai se repetir em outros documentos. O texto expõe ainda a expressão “o fator humano e a qualidade de sua formação constituem sólida garantia de êxito do processo de integração”, que além de depositar mais uma vez a responsabilidade da conquista da integração, revela um fortalecimento de formação alienante, inserindo os indivíduos como fornecedores de força de trabalho, tornando este um dos princípios de uma educação formal. Por fim, é explicitada a inclusão da área educacional com finalidade produtiva, ou seja, sua função passa a ser o mercado.

Por meio dos encaminhamentos para uma educação que reproduz os preceitos da classe capitalista, os assuntos educacionais passam a ser observados e analisados com maior frequência. Dessa forma, propõe discussões que visam soluções e projetos, dando origem a deliberações, acordos em conjunto e tratados para formação das políticas públicas junto aos

países do bloco. Ressaltamos que os países que compõem o bloco possuem certa desproporcionalidade que vai além da área geográfica, como podemos observar nos apontamentos de Santos e Diniz (2017, p. 27):

existe muita assimetria entre os países do MERCOSUL, seja em termos de população, superfície, taxa de câmbio, produto interno bruto (PIB), índice de desenvolvimento humano (IDH) e coeficiente Gini. Essa diversidade se reflete na complexidade de implementação de políticas comuns no bloco.

Percebemos, nos apontamentos de Santos e Diniz (2017), que as diferenças estruturais que compõem o bloco podem, de certa forma, afetar a complexidade da implementação das ações deferidas no setor educacional. Como exemplo, citamos o próprio acesso ao ensino, que pode apresentar diferentes formas, fazendo com que a disparidade intrabloco acabe dificultando soluções de problemas devido à diversidade com que se apresentam.

Vale reforçar que os membros que fazem parte do bloco estão inseridos, de acordo com a nova ordem mundial, no grupo de países classificados como em desenvolvimento. Nesses países, a pobreza é um dos fatores presentes, porém se apresenta de forma divergente em cada um e torna-se uma desigualdade social que representa um dos principais desafios para o bloco devido a sua irregularidade.

Santos e Diniz Junior (2017) ressaltam, em conformidade com Brasil (2013), outro fator que demonstra a assimetria entre os países, voltado aos sistemas políticos. Brasil (2013, p. 09) discorre que:

Outro limite é decorrente da diferença nas formas de Estado entre os membros do MERCOSUL. Brasil, Argentina e Venezuela são Estados Federados. Uruguai e Paraguai, Estados Unitários. Nesses, o governo central tem um papel soberano e suas determinações se estendem, como normas suficientes e uniformes, a todo o território. Os departamentos e distritos, ou outro nome que adotem, não têm autonomia para elaborar leis ou dispor uma forma própria de organização dos serviços públicos. Por isso, a legislação deve ser completa a partir do governo central, que é responsável por garantir os meios para seu pleno cumprimento [...] Os outros três – Argentina, Brasil e Venezuela – têm uma organização administrativa e política descentralizada, com repartição de competências entre o governo federal e os governos dos demais entes federados (províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, no caso da Argentina; estados, Distrito Federal e municípios, no caso do Brasil; estados, Distrito Capital, dependências federais e territórios federais e municípios, na Venezuela).

Desse modo, por meio dos referidos autores, observamos diferentes formas de Estado incorporado ao setor, que orienta seus países com encaminhamentos divergentes. Os Estados do Paraguai e Uruguai possuem uma configuração unitária, centralizada, em sua organização, pois o Estado é o único centro do poder e outras instâncias, como estados e municípios, não

possuem independência em sua disposição ou decisão. Já Brasil e Argentina são configurados em uma estruturação descentralizada, fazendo valer assim as normas federativas, pois suas organizações são compartilhadas com outras instâncias, e as responsabilidades são transferidas, proporcionando certa autonomia.

Segundo Brasil (2013), todos os membros possuem leis constituídas pelo mesmo poder em seus territórios, porém os Estados unitários¹⁶ elaboram regulamentações educacionais para todo o país, sem abertura para participação na tomada de decisões ou autonomia para executá-la. Já os Estados federados¹⁷ se colocam como auxiliares no processo de implementação das leis educacionais, já que têm poder para e o dever de formulá-las. Entretanto, apenas prestam assistência para seu cumprimento, repassando aos estados e municípios certa autonomia diante da normativa. No modelo estatal, segundo Brasil (2013, p. 10), há demora para se efetivar as normativas federais, muitas vezes por fatores financeiros e estruturais. Assim, fica evidente que “[...] dada essa autonomia, as desigualdades na oferta também são maiores do que nos países unitários”.

Diante das diversas incompatibilidades entre os membros do bloco, julgamos que há limitações nas propostas para educação no MERCOSUL, pois existe uma somatória de diferentes impasses a serem solucionados, ocasionando, assim, um desafio para construir uma única identidade integradora educacional.

2.3.1 Organização Estrutural Do Setor Educacional do Mercosul

Diante da conjuntura do sistema político e estrutural dos países membros do bloco, observamos que a busca por viabilizar as estruturas educacionais direcionadas a uma integração torna-se um trabalho extenso e de grande complexidade. Destacamos que o setor hoje é uma instância do bloco organizado e estruturado de forma que as competências são

¹⁶ É caracterizado pela concentração de poder político na figura de uma autoridade central, a qual assume a agenda decisória do Estado e direciona os comandos desse núcleo convergente aos mais distantes espaços de penetração no território daquele país. Apesar de existirem graus de centralidade estatal, uma restrição peculiar de liberdade de ação para a periferia gerencia os fluxos decisórios nesse modelo, permitindo que a figura da autoridade central concentre e gerencie todas as unidades daquela estrutura governamental. (SILVEIRA, 2018, p. 01). Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/federalismo-a-brasileira/279802/o-estado-unitario-e-o-estado-federativo>. Acesso em: 20 maio 2022.

¹⁷ Descentralização de poder assume o discurso jurídico e a estrutura estatal emerge a partir deste desenho institucional. O Estado como um todo é repartido em pequenas unidades, sendo a cada uma entregue uma liberdade própria: legislativa, administrativa, organizacional e política. Não se fala mais em soberania estatal das unidades independentes, mas sim de autonomia (SILVEIRA, 2018, p. 01). Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/federalismo-a-brasileira/279802/o-estado-unitario-e-o-estado-federativo>. Acesso em: 20 maio 2022.

distribuídas em ramificações, sendo que toda essa estruturação foi arquitetada desde seu início. Entretanto, apenas no ano de 2001 a estrutura orgânica do setor foi publicada pelo CMC, que passou por alterações até chegar à estrutura vigente.

Inicialmente, antes da publicação, apenas os ministros da educação dos respectivos países atuavam como linha de frente e eram responsáveis por todas as instâncias. Entretanto, repartições responsáveis em guiar os estudos e as possibilidades dos acordos que advém do bloco foram estipuladas dentro do próprio setor, a fim de assessorar os ministros da educação no desenvolvimento de suas competências burocráticas. Tais repartições são identificadas como Comitês Coordenadores Regionais (CCR) e foram instituídas na decisão nº 15/2001 do CMC. A partir dessas distribuições de funções, foi criado ambiente de discussões voltadas à educação, o chamado Setor Educacional do Mercosul – SEM, agora com estruturação por funções.

Assim, podemos dizer que o SEM passa a ser formalizado estruturalmente apenas com a deliberação de 2001, momento em que foi proposta uma organização em relação à sua estrutura interna com objetivos voltados à otimização da administração e ao pleno funcionamento do setor. Ressaltamos que a deliberação nº 15/2001 passou por reformulações, que geraram as decisões nº 05/06 e 05/11, que foram revogadas pela decisão nº 18/17.

Assim, por meio da decisão nº 18/17 do CMC, o Regulamento Interno da estrutura do SEM foi acordado e reformulado, além de instituídas as Comissões ou Grupos *Ad Hoc*, que eventualmente venham a se constituir em seu âmbito. Dessa maneira, a estrutura do Setor Educacional do Mercosul (SEM) conta com os seguintes âmbitos: Reunião de Ministros da Educação (RME); Comitê Coordenador Regional (CCR); Comissões de Área (CA); Grupos de Trabalho (GT); Comitê de Gestão do Sistema de Informação e Comunicação (CGSIC); Comitê Técnico de Avaliação (CTA); Comitê Assessor do Fundo Educacional do MERCOSUL (CAFEM); Comissões *Ad Hoc*; Grupos Gestores de Projetos (GGP).

Esses comitês e grupos de trabalho auxiliam na organização e funcionamento do SEM e apresentam funções distintas, baseadas em três funções principais: a política (objetivos estratégicos propostos); as técnicas (áreas e linhas de ação); e as de execução (aplicação dos projetos). Com base na deliberação nº 18/17, organizamos as funções principais em uma tabela, bem como seus responsáveis e algumas das competências diante da posição no setor, como forma de compreender a disposição das atribuições dadas a cada campo de ação do SEM.

Quadro 1: Organização estrutural do Setor Educacional do Mercosul

FUNÇÃO	RESPONSÁVEIS	COMPETÊNCIAS
Política	Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL	Adotar acordos sobre os aportes que a gestão educacional possa promover.
	Comitê Coordenador Regional (CCR)	Propor políticas de integração e cooperação na área educacional e coordenar as ações do SEM; Desenvolver e executar planos, projetos e ações conforme recomendados pelo RME; Promover articulação com os Organismos Internacionais e cooperação e financiamento; Propor, aprovar e avaliar os programas, projetos e ações; Identificar mecanismos de recursos para cumprimento dos projetos prioritários; Supervisionar, monitorar e avaliar o desenvolvimento do Plano SEM; Prestar contas do trabalho realizado ao RME; Cumprir todas as demais funções encomendadas pela RME.
Técnica	Comissões Regionais Coordenadoras de Áreas.	Assessorar o CCR, encarregado de propor linhas estratégicas e seus mecanismos de implementação; Planejar e implementar linhas de ação; Propor a criação de instâncias de trabalho para o melhor desenvolvimento de suas funções; Analisar e avaliar projetos; Gerir e executar projetos; Elaborar perfil do projeto, analisar sua viabilidade e elevar a proposta ao CCR.
	Comitê Assessor de FEM (CAFEM)	Assessorar a administração financeira do fundo do SEM.
Execução	Grupos de Trabalho (GT)	Assessorar o CCR/CRA; Projetar e realizar tarefas relacionadas a um tema.
	Grupo Gestor de Projetos (GGP)	Definir perfis e desenvolver projetos aprovados no âmbito do SEM/FEM.
	Comissão de <i>Ad Hoc</i>	Instância de trabalho especial que tem por finalidade analisar uma temática específica de interesse emergente; Sua duração de atuação estende-se até a conclusão das atividades pela qual foi criada.
	Comissão de Gestão	Administrar instâncias específicas relacionadas a processos.
	Comitê gestor do Sistema de Informação e Comunicação (CGSIC)	Atender os requerimentos de comunicação, difusão do conhecimento, informação e trabalho, utilizando tecnologias de comunicação. Desenvolver sítio <i>web</i> , plataformas de comunicação; Atualizar os dados, documentos de trabalho, atas, anexos das diferentes reuniões; Difundir notícias e publicações digitais.

Fonte: Elaboração própria com base na decisão nº18/17

Por meio da organização deliberada pelo CMC, observamos a extensão de trabalho prestado via educação para contemplar o papel, por assim dizer, econômico, que a educação tem para o bloco, conforme objetivos anteriormente expostos. Os desafios lançados ao setor exigem novas atividades e reconfigurações constantes, por isso julgamos que, para os avanços

nos acordos se efetivarem, exige-se do SEM repensar a lógica de seu funcionamento periodicamente, tendo em vista as diversidades estruturantes dos países membros, a disparidade social e, também, o movimento global, que é uma das influências concretas do setor.

Dessa maneira, as estruturas organizadas e planejadas são guiadas por objetivos dotados de uma visão que não se restringe à qualidade de ensino, e sim, com preceitos que se direcionam ao objetivo do bloco, a integração econômica. O prisma pelo qual olhamos esse bloco direciona as ações das instâncias acima elencadas, segundo MERCOSUL (2022), em:

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

Com isso, observamos que a missão do setor se vincula à integração da educação como parte da integração econômica. Sabemos que a consolidação de padrões educacionais mínimos lançados para os países pode se tornar algo de difícil concretização, principalmente devido à disparidade estrutural e política existente, o que pode comprometer o desenvolvimento das ações propostas.

Ao longo do texto, identificamos o que pode ser compreendido como um dos mecanismos para resolução de um dos problemas do setor. Esse mecanismo consiste em estimular a mobilidade educacional como método para suprir os déficits dos países de origem, garantindo, de certa forma, o acesso à educação, uma vez que não são todos os países que têm acesso universalizado. Por meio da missão de garantir o acesso a todos os indivíduos, o setor educacional apresenta como perspectiva, segundo MERCOSUL (2022):

Ser um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável.

Também observamos que a missão e visão do SEM deposita muitas atribuições na educação, como se ela resolvesse todos os obstáculos sociais, visão advinda desde a primeira reunião dos ministros da educação. Com base nos textos, apoiamos as observações feitas de

Gadotti (2007), que afirma que o processo de incorporação da educação nos blocos econômicos não pode atribuir a ela, sozinha, a responsabilidade de resolver os problemas de integração, mesmo sendo um dos fatores importantes para a criação e firmação do bloco.

O SEM possui visão e missão direcionadas a trazer para o setor atribuições e soluções para as diversas instâncias da sociedade a que se integra. O MERCOSUL (2022, s/p) estabelece que é necessário:

- Estabelecer mecanismos para a incorporação de novos países associados às atividades do SEM;
- Melhorar a capacidade de relacionamento do SEM com outros órgãos do Mercosul, considerando:
 - a necessidade de que as resoluções da Reunião de Ministros da Educação - RME sejam sistematicamente incluídas nas agendas dos órgãos decisórios do Mercosul (Grupo Mercado Comum - GMC e Conselho Mercado Comum - CMC);
 - a importância da interação horizontal com outras reuniões de Ministros da região;
 - a importância de aprofundar os vínculos com o Parlamento do Mercosul, o Fórum de Consulta e Concertação Política (FCCP), o Subgrupo de Trabalho nº 10 (SGT 10)¹⁸ e com o Comitê de Cooperação Técnica (CCT);¹⁹
 - a necessidade de estimular a conformação de redes e uma estreita vinculação entre os níveis administrativos e de gestão dos sistemas educacionais dos países membros e associados da região;
 - a necessidade de fortalecer a coordenação a nível de Mercosul nas relações com organismos internacionais, regionais, sub-regionais e outros países.

O setor educacional volta suas atenções às parcerias entre o GMC, CMC e áreas administrativas como necessidade, o que demonstra total dependência de outras instâncias e consequente falta de autonomia nas tomadas de decisões, necessitando da aprovação para sua efetivação. Observamos que, assim, o setor favorece as interferências externas no seu funcionamento e planejamento.

Percebemos, por meio do documento, a busca do setor pelas entidades internacionais como parte da necessidade para seu funcionamento. Assim como as instâncias internas do bloco, as instituições internacionais podem intervir no processo de integração educacional,

¹⁸ Órgão que coordena as políticas macroeconômicas do MERCOSUL, direcionado “Assuntos Trabalhistas, Emprego e Seguridade Social”, propõe aos órgãos superiores medidas concretas destinadas a promover a melhoria das condições de vida e de trabalho das populações dos Estados- Partes. SGT 10 organiza-se em três comissões temáticas: a) CT I, Relações e Trabalho; CT II, Emprego, Migrações, Qualificação e Formação Profissional; CT III, Saúde, Segurança e Inspeção do Trabalho e Seguridade Social.

¹⁹ O CCT é o órgão assessor do Grupo Mercado Comum (GMC) e competente para toda a Cooperação Técnica do MERCOSUL. Sua função é a de assessorar o GMC e coordenar-se com todos os órgãos do MERCOSUL em matéria de cooperação técnica. Todos os projetos de cooperação do MERCOSUL devem passar pelo CCT, que atua como intermediador entre os Países Partes e as organizações ou países que prestam cooperação ao Bloco.

direcionando ao SEM um modelo globalizado de educação que contempla as exigências internacionais. Atualmente, há cerca de doze instituições internacionais já vinculadas ao setor e podem influenciar diretamente nas tomadas de decisões e nas próprias ações dos Estados. Dentre elas, destacamos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) (IESME), entre outros.

Oliveira e Guimarães (2017) ressaltam que, em meados do século XX, a educação passa a fazer parte do discurso global como um direito humano a ser garantido a todos os indivíduos. Assim, os organismos internacionais passam a utilizar esse direito como forma de atribuir um modelo internacionalizado de educação por meio de declarações e convenções. Afonso (2001, p.24 apud Oliveira e Guimarães 2017, p. 847) afirmam que:

é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, MERCOSUL, Organização Mundial do Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI), sendo que elas têm sempre implicações diversas, entre as quais, e de acordo com o objeto deste trabalho, aquelas que direta ou indiretamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase atual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica.

Constatamos que, conforme apresentado pelos autores, os organismos internacionais possuem grande influência nas políticas públicas dos Estados, de forma direta ou indireta, transformando a educação Mercosulina em algo sob o domínio dos preceitos internacionais. Destacamos, também, que os Organismos Internacionais, segundo Oliveira e Guimarães (2017), defendem a necessidade do indivíduo possuir competências básicas para o trabalho, isso significa que suas interferências se baseiam na defesa de uma força de trabalho adequada à reprodução do capital, afirmação que pode ser encontrada nos textos funcionais do SEM. Nesse sentido, partimos das indagações de Oliveira e Guimarães (2017), que compartilham da colocação de Catani (2000) referentes às interferências educacionais no Setor Educacional do Mercosul.

O Mercosul Educativo reafirma a perspectiva internacional do papel central da educação nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos, tornando-os mais competitivos frente aos desafios do processo de globalização/regionalização, bem como o fortalecimento dos laços culturais e sociais entre os países envolvidos para a construção de uma transnação. (CATANI, 2000, p. 56)

Diante do exposto, acreditamos que há evidência da presença internacional nos direcionamentos do setor, que são apresentados por meio dos documentos oficiais e em sua própria constituição. Santos e Diniz Junior (2017) identificam que a constituição do SEM está apoiada nos textos elaborados pelos organismos internacionais, que colocam a educação como dotada de grande capacidade de transformar a sociedade, além de agregar ao setor produtivo.

Tendo em vista tamanha responsabilidade em melhorar e adequar a qualidade dos recursos humanos, o setor passa a implantar planos de ações constituídos por metas, objetivos e estratégias junto ao processo educativo do bloco, para cumprimento dos objetivos que virão no decorrer do desenvolvimento global. Segundo Santos e Diniz Junior (2017), esses planos visam estimular a compreensão para consolidação da integração, a fim de compactuar com as ideias dos textos internacionais.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO NO MERCOSUL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÃO

No decorrer do Capítulo 1, construímos um panorama histórico da globalização e apresentamos, nas primeiras páginas desse estudo, as principais movimentações referentes à incorporação capitalista nos diversos setores das sociedades. Identificamos, por meio de renomados autores, as modificações que o fenômeno causou nas estruturas e os novos encaminhamentos por meio da nova ordem mundial. Podemos dizer que o processo de globalização está em busca de uma homogeneidade que favoreça a livre circulação de mercadorias e serviços, dentre elas a educação. Observamos que a educação passou a ser parte do contexto capitalista mundial, assumindo um papel de destaque em meio ao processo, passando a acompanhar as demandas históricas capitalistas vigentes.

A partir desses encaminhamentos discutimos, no Capítulo 2, a formação histórica do MERCOSUL, o bloco que deu origem ao nosso objeto de estudo. Apresentamos os principais acontecimentos históricos de sua criação para só então introduzir, neste capítulo, nosso objeto de estudo, o Setor Educacional do Mercosul (SEM). Constatamos, ainda no segundo capítulo, que o SEM ganha um papel de grande relevância, em meio aos direcionamentos aos seus países membros, como um espaço de coordenação de políticas educacionais. Assim, dispomos sua organização, metas, visões e as algumas considerações do setor referente à área educacional para junto aos seus países membros.

Através de documentos oficiais do SEM, constatamos que o bloco é representado e organizado para suas intervenções por meio de Planos de Ação, projetos e programas em conjunto, os quais servem de base para as políticas educacionais aos países membros e associados.

Nesse sentido, neste Capítulo 3 faremos uma reflexão sobre Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul, com o foco nas propostas de ações direcionadas aos sistemas de ensino mercossulinos. Buscamos nesta análise identificar quais são os eixos que norteiam as ações do setor, mudanças nos documentos, estrutura de organização do plano e as conquistas e falhas de cada plano, tudo isso durante o período de 30 anos de atividades do Setor. Assim, dispomos das análises feitas nos seis plano já concluídos e do plano em vigência.

3.1 AS AÇÕES DO SEM

Observamos, no decorrer da pesquisa, a grande relevância da educação nas discussões iniciais do bloco, quando surgiram desafios que o setor necessitava suprir, contribuindo para o desenvolvimento produtivo e a consolidação do bloco latino-americano.

Soares (1998, p. 110) dispõe alguns dos desafios que inicialmente foram agregados à área educacional,

O desafio que se apresentava à educação era de produzir conhecimentos e de formar mão-de-obra especializada que viesse a apoiar o pretendido desenvolvimento econômico da região, bem como sua inserção competitiva no mercado internacional.

Podemos considerar que, de acordo com o autor, a formação da mão de obra tornou-se a medula central do SEM, em que a qualificação dos sujeitos passa a se limitar ao contexto da integração, adotando medidas por meio de Planos de Ação que auxiliam o progresso regional, estreitando a relação entre economia e conhecimento. Destacamos que esse desafio amplia a disparidade entre os países membros e dificulta a integração, seja na esfera econômica ou educacional. Torna-se necessário, assim, elaborar estratégias específicas que vão além da qualificação para o mercado, como, por exemplo, a própria oferta do ensino nos países.

Em meio a grandes desafios, estratégias e objetivos precisavam ser alinhados entre os países como forma de dar prosseguimento à integração. A educação atua como a chave de entrada para superar os desafios, e o SEM fica responsável por criar vias de discussão e implementar uma agenda de integração educacional. Dessa maneira, as reuniões de ministros da educação criadas por meio da decisão n. 7/1991 são realizadas com intuito de coordenar estratégias a fim de “propor as medidas necessárias à coordenação das políticas educativas entre os estados membros” (SETOR EDUCATIVO DO MERCOSUL, 2005, p. 09) como ótica para o desenvolvimento econômico do bloco.

Tendo em vista tamanha responsabilidade em melhorar e adequar a qualidade dos recursos humanos (capital humano) e encontrar respostas para os desafios que apresentam-se nesses percursos, o setor passa a implantar suas atividades por meio de Planos de Ação, que estão em análise neste estudo. Os planos são constituídos por metas, objetivos e estratégias, junto ao processo educativo do bloco e tem como propósito o agrupamento de ações estratégicas a fim de enfrentar desafios que surgem no decorrer do desenvolvimento global. Além disso, são documentos construídos e aprovados no RME e firmados pelo CMC.

De acordo com MERCOSUL/SEM (2022, s/p),

Os Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul constituem um marco para os projetos e iniciativas realizadas pelos diversos órgãos que compõem o MERCOSUL Educacional. Estes documentos são elaborados com base em sugestões feitas pelas comissões de área e pelos grupos de trabalho que se reportam a elas, assim como o intercâmbio em fóruns e seminários realizados com a participação aberta de diferentes atores.

Os Planos de Ação oferecem um conjunto de diretrizes estratégicas, princípios orientadores e resultados esperados, que orientam as diferentes intervenções do SEM na concepção de políticas educacionais regionais. Nesta base, as comissões de área elaboram metas e ações que lhes permitem alcançar seus objetivos específicos, de acordo com as principais linhas de trabalho estabelecidas pelo Comitê de Coordenação Regional e pela Reunião de Ministros da Educação.

Para Santos e Diniz Junior (2017, p. 30), esses planos visam estimular a compreensão para consolidação da integração, a fim de compactuar com as ideias dos textos internacionais e alinhar-se com os objetivos do MERCOSUL. São reelaborados por meio dos grupos de trabalhos internos do SEM, os quais coletam dados e sugerem estratégias e intervenções junto aos membros do bloco.

Constatamos, por meio dos planos disponíveis online²⁰, que no decorrer de 30 anos de atividades do SEM foram traçados sete Planos de Ação com duração determinada em cada documento. Observamos que, no período de 1992 até o ano 2000, as atividades do setor eram identificadas como Planos Trienais, e poderiam ser prorrogados conforme a necessidade do setor. Já as estratégias elencadas a partir de 2001 passaram a ser chamadas de Planos de Ação, cujas durações variavam conforme as metas e estratégias firmadas, podendo ser prorrogados conforme a necessidade, o que, de acordo com nossa análise, é de 5 anos. O plano em vigência já não está mais identificado como plano de ação como os anteriores, e sim como Programa de Trabalho do Setor Educacional do Mercosul e segue o tempo de duração de 5 anos. Vale destacar que houve prorrogação do primeiro Plano Trienal iniciado em 1992 e finalizado em 1997, em teoria.

Assim, as atividades estratégicas educacionais que direcionam as políticas públicas voltadas à educação nos países membros e associados estão organizadas em: Plano Trienal 1992-1994; Prorrogação do Plano Trienal (1997); Plano Trienal 1998-2000; Plano de Ação 2001-2005; Plano de Ação 2006-2010; Plano de Ação 2011-2015; Plano de Ação 2016-2020 e o que está em vigência, o Programa de Trabalho do Setor Educacional do Mercosul.

²⁰ Disponível em: <https://edu.mercosur.int/pt-br/plano-2011-2015/90-institucionall/344-planos-de-acao.html>. Acesso em: 04/08/2022

Passamos então a analisar os documentos que norteiam as Políticas Públicas dos países membros e associados do MERCOSUL, a fim de identificar nos textos oficiais como se apresentam as estratégias direcionadas à educação Mercosulina e de que maneira vêm acompanhando os desfechos da globalização.

3.1.1 O Que Trazem Os Planos de Ação Do Sem

A seguir, dispomos a estrutura e organização dos Planos Trienais e Planos de Ação e de Trabalho, examinando seus objetivos, estratégias, metas e conquistas durante os anos de vigência.

Assim, os Planos de Ação, como reafirmado por Goin (2008, p. 99), tem como função

além de trazer a concepção de educação, explicitam as estratégias e as propostas de ação do SEM para cada período delimitado, no intuito de consignar áreas básicas para um avanço da integração educacional do bloco e estimular a difusão de atitudes, valores e conhecimentos condizentes com as novas exigências do modelo de desenvolvimento regional.

Ao realizar uma varredura nos documentos oficiais disponíveis online, constatamos que, anteriormente aos planos, houve a elaboração da Declaração de Princípios, o primeiro registro estratégico para a área educacional, desenvolvido após a Decisão n. 7/1991 do CMC.

Destacamos que o presente documento expressa em seu texto, logo no primeiro momento da redação, uma educação vista como fator fundamental para que a integração mercosulina se consolide. A educação foi adicionada ao processo econômico regional em seu primeiro documento, aprovado e assinado pelos Ministros da Educação dos respectivos países membros daquele período (Prof. Antônio Salonia, da República Argentina; Dr. Hugo Estigarribia Elizeche, da República do Paraguai; Dr. Antônio Teixeira de Souza Júnior, da República Federativa do Brasil; e Dr. Guillermo Garcia Costa, da República Oriental do Uruguai).

Não iremos desenvolver uma análise minuciosa referente à declaração de princípios, uma vez que esse documento foi a base introdutória do primeiro plano de ação do setor, que utiliza as metas e estratégias propostas nesse primeiro documento oficial, que chamamos de primogênito dos Planos de Ação.

A seguir, passamos a desenvolver uma análise detalhada referente a seus direcionamentos sobre a educação mercosulina por meio dos planos estratégicos.

3.1.1.1- 1º Plano Trienal (1992-1994/ 1995/1997)

Em 1º de junho de 1992, em Buenos Aires, os Ministros da Educação Professor Antônio Salonia (Argentina); Dra. Carmem Quintana de Horak (Paraguai); Dr Antônio de Sousa Teixeira Junior (Brasil) e Dr. Guillermo Garcia Costa (Uruguai) discutiram o primeiro planejamento programado pelo SEM. O encontro tratou de assuntos referentes a projetos futuros e as primeiras orientações para os países quanto à discussão da Declaração de Princípios, que resultou no primeiro plano estratégico. Nesse encontro, decidiram

Aprovar o Plano Trienal para o setor de educação no contexto do Mercosul, proposto pelo Comitê Coordenador Regional, que apresenta as áreas estratégicas identificadas para a cooperação e o desenvolvimento de programas, subprogramas, linhas de trabalho e atividades que orientam os esforços neste campo. (MERCOSUL/RME, 1992, p. 01).

Ressaltamos que esse foi o primeiro encontro do setor educacional após a sua concepção. Ao observar o teor da reunião por meio da ata 01/91 do RME, constatamos que a aprovação do Plano Trienal foi o principal assunto desse encontro, além de ser considerado como o regimento educacional durante o período de 1992-1994, prorrogado até 1997.

Podemos observar que a elaboração das estratégias do primeiro plano foi organizada por meio da Declaração de Princípios que, segundo as atas das reuniões, foi proposto pelo Comitê Coordenador Regional. Porém, com base nos escritos de Faria e Luigi (2021), Barboza (2009) e na Decisão nº 15/01 (anexo drive) CMC, constata-se que o Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional não estava em vigor. Segundo os autores, neste período inicial do SEM não havia um gerenciamento administrativo ou organizacional, passando a ser organizado apenas em 2001, por meio da Decisão 15/01 do CMC que originou vários comitês e grupos responsáveis por elaborar as estratégias, cada qual em sua área de atuação, inclusive o Comitê Coordenador Regional do próprio do Setor Educacional, como pode ser visualizado no Quadro do capítulo 2.

Dessa maneira, podemos considerar um documento estratégico, com metas e olhares com maior rigor econômico, o que acreditamos vir do comitê interno do MERCOSUL, uma vez que um setor recém gerado foi aprovado em sua primeira reunião com um plano alicerçado em estratégias e ações já organizadas. Destacamos que não houve reuniões que antecessessem a Decisão 01/92, do RME para um possível alinhamento e estudo por parte dos representantes da área educacional.

O Plano Trienal regeu as ações do setor após aprovado pelos Ministros da Educação e acordado pelo CMC na Decisão nº7/92, com metas a serem cumpridas pelos estados

membros. Está organizado em cinco sessões: Antecedentes; Marco Institucional; Pressupostos; Áreas prioritárias de Cooperação e Integração e Programas. Além disso, acompanha anexos dos principais tratados e acordos firmados pelo MERCOSUL: Tratado de Assunção; Protocolo de Intenções; Resoluções do Conselho do Mercado Comum; Indicadores socioeconômicos e perfis dos sistemas educativos.

Analisando o texto do documento, identificamos dois momentos distintos. Inicialmente, constatamos uma preocupação em justificar o processo de integração e o papel da educação neste contexto; e no segundo momento estão postas as estratégias que serão desenvolvidas no decorrer do período estabelecido.

Na primeira parte do documento, o MERCOSUL/SEM (1991, p. 01) apresenta justificativas para formação do bloco econômico latino-americano, atribuindo as mudanças do mundo à globalização, e a porta de entrada das futuras transações comerciais estariam em posse dos blocos continentais. Os pressupostos para a criação do MERCOSUL, dispostos no segundo capítulo desse estudo por meio do TA, são apresentados de forma sucinta junto ao texto inicial, mostrando as atribuições a serem alcançadas para a sonhada consolidação, levando-nos a entender que seria uma forma de mostrar a relevância primordial da educação para tais cumprimentos.

Fechando as primeiras sessões, o documento expõe o papel da educação no processo de integração, conforme destacamos

Para acompanhar o processo de integração, é necessário definir mudanças profundas nos estilos tradicionais de ação educativa, a fim de responder às demandas de um novo modelo de desenvolvimento baseado na conquista de altos níveis de competitividade externa e justiça social de forma democrática e cada vez mais participativa. (MERCOSUL/SEM, 1991, p. 02).

Notamos que há uma clareza no papel que a educação deveria seguir em meio a integração. Os direcionamentos pedagógicos e curriculares passam a ser subordinados neste momento. Na consolidação do MERCOSUL, sua essência educacional deixa de ser direcionada a qualificar o sujeito para saber lidar com a diversidade de sua realidade e passa a visar a esfera comercial, inserindo o sujeito como “peça” no desenvolvimento produtivo e no avanço econômico, enfatizado o potencial de competitividade internacional.

Souza (2017, p. 135) reafirma que

a educação se configura como um significativo elemento promotor do desenvolvimento em conjunto dos estados, que constituem um bloco

regional e assume um papel estratégico como fator produtivo de avanço econômico, social, político, cultural e humano.

Acreditamos que a primeira parcela de redação do presente plano está pautada em apenas justificar a inserção da educação no âmbito do MERCOSUL, visando uma atuação de convencimento para uma participação ativa junto ao cumprimento de sus objetivos. Dessa maneira, corroboramos com Souza (2017) que considera a educação como um elemento promotor em todas as áreas da sociedade.

Já no segundo momento da nossa divisão estão as estratégias e ações que orientam os países no início do trabalho para a consolidação do bloco recém criado e alinhado com a área educacional. “1. Formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração; 2. Capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento; 3. Compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais.” (MERCOSUL/SEM, 1991, p. 03).

Verificamos que as estratégias presentes no primeiro plano trienal são as mesmas apresentadas e firmadas por meio da declaração de princípios, como já salientamos. Notamos que os objetivos para o período não estão voltados ao processo de ensino, e sim à aceitação por parte dos sujeitos que pertencem ao bloco, propondo “[...] uma consciência cidadã que não negue, recrimine ou viabilize o processo de integração proposto pelo Mercosul” (BARBOZA, 2009, p. 62). Também procuraram organizar um sistema único de educação a fim de centralizar os objetivos e práticas que contribuam para o processo de interação.

Faria e Luigi (2021, p. 25) dispõem que:

As propostas iniciais do Mercosul Educacional buscaram suprir as necessidades objetivas existentes nos países, ligadas a área educacional, investindo no reconhecimento e no conhecimento mútuo de suas sociedades, promovendo uma cooperação entre os países.

Podemos observar que o plano procura, por meio de um dos objetivos, homogeneizar os sistemas educacionais, uma vez que, conforme o desenvolvimento da história dos países, há uma grande disparidade social e política entre os membros. Esse fator interfere no desenvolvimento e organização dos sistemas educacionais, seja em suas condições de oferta, acesso ou estrutura, o que dificulta o desenvolvimento de um projeto econômico junto ao sistema.

As três diretrizes apresentadas estão dispostas no documento, cada qual com suas especificidades, e é destinado a programas para sua efetivação com objetivos, linhas de

trabalho e atividades. O programa I tem por incumbência a “Formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração”, com atribuições que:

Têm por finalidade promover o conhecimento do impacto da integração e difundir esta informação nos diferentes níveis do sistema educativo e implementar o ensino do Espanhol e do Português em instituições dos diferentes níveis e modalidades do sistema educativo. (MERCOSUL/CMC, 1992, p. 02).

Nesse primeiro programa, fica evidente que, por meio da educação, acontecerá um convencimento favorável em todos os níveis de ensino, com o intuito de apresentar a importância de consolidar o processo de integração. Observamos, por meio da redação acima, que os “impactos” mencionados estão atrelados ao lado positivo de uma integração, cujo objetivo é dispor para os sujeitos mercosulinos as vantagens de fazer parte de uma integração econômica como forma de persuasão, pensamento este que se confirma nas atividades desta linha de trabalho.

- a- Realizar seminários, conferências, painéis para refletir sobre questões ou aspectos relacionados ao Mercosul, especialmente sobre o impacto socioeconômico da integração;
- b- produzir materiais relacionados à questão do Mercosul;
- c- elaborar programas de divulgação que possibilitem a compreensão dos benefícios e resultados esperados do processo de integração do Mercosul;
- d- desenvolver programas de intercâmbio para professores, técnicos, administradores e estudantes, para promover o conhecimento das realidades e modos de vida dos países membros do Mercosul;
- e- desenhar políticas e estratégias que assegurem a compreensão mútua e a reavaliação da identidade cultural comum. (MERCOSUL/SEM, 1992, p. 07).

Consideramos que esse primeiro programa trata-se de uma das principais estratégias do bloco neste momento, uma vez que para que o projeto tenha prosseguimento no continente, é de máxima importância primeiramente a aceitação da população, já que são os principais agentes de toda a integração. Ao dispor dos benefícios à população dos países constituintes, desenvolverão ações favoráveis ao prosseguimento.

Ao reportarmos a história dos blocos latino-americanos, há o exemplo o Mercado Comum Centro Americano (MCCA), projeto piloto da CEPAL, o qual introduzia no continente um bloco econômico que não se consolidou, como já relatado no primeiro capítulo, por vários fatores, mas o fator de maior relevância foi a não aceitação da população. Julgamos ser essa uma das principais preocupações do momento inicial mercosulino.

No decorrer do mesmo programa, observamos que foi a primeira intervenção nos currículos educacionais. Os direcionamentos incluíam a aprendizagem dos idiomas português e espanhol em todo território pertencente ao bloco com a justificativa de melhorar a comunicação entre os países.

Destacamos ainda que nas linhas de trabalho são direcionadas atividades como introduzir as disciplinas nos currículos; promover alternativas metodológicas que se direcionem a esse conhecimento, além da participação na formação docente. Tais atividades são voltadas à facilitação desse mecanismo (MERCOSUL, 1992, p. 09).

Barboza (2009, p. 63) expõe que:

o ensino bilíngue é um aspecto motivador do consumo de mercadorias produzidas nos países do bloco, o que exigiu da educação escolar um esforço no sentido de dinamizar e integrar o ensino de espanhol e português nos sistemas educacionais do bloco.

Como podemos observar, o ensino bilíngue está direcionado também ao desenvolvimento econômico, voltado à circulação de mercadorias. Segundo o autor, uma língua padrão motiva a compra e consumo de mercadorias intrabloco, pois há propagandas e informações nos idiomas que a população da região teria, em “teoria”, um domínio e é claro que este papel de integrar os idiomas na região coube à educação. Atualmente, principalmente nos supermercados, a maioria os produtos contém as informações nutricionais nos dois idiomas, como é o caso de biscoitos, embutidos, óleos, congelados, entre outros, o que, segundo Barbosa (2009), facilita a identificação para os sujeitos ao adquirir.

O segundo programa está direcionado à “capacitação de recursos humanos para contribuir no desenvolvimento”, em que “[...] seu objetivo é promover estratégias de desenvolvimento educativo para o ensino básico e médio, para a formação técnico-profissional e de alto nível” (MERCOSUL/CMC, 1992, p. 02). Destacamos que esse programa é subdividido em quatro subprogramas direcionados à formação do sujeito mercosulino.

O primeiro subprograma é o “Educação básica e média”, cujo documento explicita visivelmente a necessidade de preparação e capacitação do capital humano na região da integração direcionada a estas modalidades de ensino. Conforme a redação, esse subprograma tem como propósito habilitar os cidadãos para o trabalho, a fim de que possam corresponder às demandas do sistema produtivo do bloco, o qual acompanha as necessidades globais. Para isso existem diretrizes de tarefas a serem cumpridas para a evolução do programa, tais como

- a- Realizar um levantamento dos currículos do ensino fundamental e médio que permita uma atualização do conteúdo de acordo com as demandas do Mercosul;
- b- Realizar estudos regionais de modelos alternativos de educação de adultos que favoreçam um maior vínculo com o setor produtivo;
- c- Sistematizar experiências de descentralização realizados nos quatro países que permitem melhorar processos de gestão institucional;
- d- Propor ações que possibilitem oportunidades e fornecimento equitativo de treinamento qualificado para os mais desfavorecidos na sua inserção no mercado de trabalho;
- e- Implementar atividades nacionais e regionais de treinamento e capacitação de professores em áreas significativas para o Mercosul. (MERCOSUL/SEM, 1991, p. 10).

De acordo com as áreas a serem trabalhadas nesta parcela do Programa II, podemos observar que o referido plano ainda não dispõe de dados concretos para tal proposta de capacitação conforme a redação deste item. Como já relatamos, trata-se de um plano que foi levado pronto para primeira reunião, por isso subentende-se que não houve um estudo detalhado que caracterizasse as realidades dos países com antecedência à elaboração do documento.

Assim, podemos considerar que esse plano, além de propor algumas ações que interferem nos currículos e no convencimento populacional, passa a ser, antes de tudo, um mapeamento como forma de conhecimento do campo de ação do setor, voltado principalmente à formação do capital humano. Portanto, para nós trata-se de um documento organizado às escuras, sem conhecimento prévio da realidade educacional dos países. Observamos também a flexibilização e descentralização da educação, repassando as responsabilidades para outros campos da sociedade e deixando transparecer a visão neoliberal que já faz presente na própria constituição do bloco.

O segundo subprograma volta-se à “educação técnico profissional” e é vinculado ao objetivo de formular estratégias de formação que acompanhem as dinâmicas do mercado (MERCOSUL/SEM, 1991, p. 11). A formação baseia-se na necessidades produtivas e o conhecimento é moldado para atender as demandas do capital. Consideramos que passa ser uma pedagogia com foco no aprimoramento de habilidades e competências necessárias para a atualidade, o que Frigotto (2006) chama de uma formação de treinamento focada em habilidades específicas.

Além disso, é um subprograma que, assim como os demais, baseia-se em linhas de trabalho. Destacamos

- a- Estabelecer mecanismos de coordenação com os representantes dos grupos de trabalho do MERCOSUL para definir as áreas de maior impacto;
- b- Realizar estudos nacionais descritivos e prospectivos sobre a ligação entre sistemas produtivos e educacionais;
- c- Propor alternativas válidas para o desenvolvimento de um vínculo eficiente entre educação, trabalho, produção, compatibilizando recursos e mecanismos dos países em a perspectiva do Mercosul;
- d- Desenvolver ações de formação técnico-profissional nacional e regional em resposta aos requisitos Mercosul. (MERCOSUL/SEM, 1992, p. 11).

Neste trecho, é notório que o principal objetivo do MERCOSUL para a educação está voltado ao vínculo necessário entre a “educação-trabalho-produção”. Também dispõe que por meio da educação o setor produtivo é abastecido, e para nós o papel do Setor Educacional passa a ser o de mediar o processo de formação necessária a ser seguida pelos países, com intuito de suprir as necessidades do bloco.

Goin (2008) dispõe que a relação entre conhecimento e produtividade é uma das articulações que visam atender às demandas internacionais competitivas. Ainda segundo a autora, é um processo necessário para o desenvolvimento favorável da integração, incorporando educação à habilidade produtiva. A mesma autora (GOIN, 2008, p. 90) afirma que:

A educação no contexto do Mercosul vem sendo demarcada, desde o advento dos primeiros encontros dos Ministros de Educação, como uma estratégia de formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento produtivo, aspecto considerado essencial para o desenvolvimento econômico da região e uma inserção mais significativa desta no sistema internacional.

Em consonância com a autora, destacamos o Subprograma 3 direcionado à “capacitação do capital humano de alto nível”, sistematizada para atender as áreas de maior impacto do MERCOSUL, com especificidade na qualificação superior visando a adequação da força de trabalho mercosulina para o sistema internacional. Destacamos, neste subprograma, a linha de trabalho “c” exposta no documento:

- c- Implementar políticas de cooperação entre as instituições de ensino superior dos países membros para melhorar a educação e a formação científica, tecnológica e cultural em relação às exigências do Mercosul. (MERCOSUL/SEM, 1992, p. 12).

Enfatizamos este item a fim de mostrar que as ações do SEM seguem a força propulsora da economia mundial, uma vez que é visível o grande crescimento científico e

tecnológico, o que a torna indispensável para o desenvolvimento da integração proposta. Tanta importância dada ao ensino superior o torna estratégico para a área educacional, e passa a ser considerado pela CEPAL (1992, p. 15) o impulso central para o desenvolvimento econômico e competitivo da América Latina.

Por fim, o Subprograma 4 está vinculado ao Programa II e é referente à capacitação. Restringe-se a pesquisa e pós-graduação e apresenta como objetivo: “Promover na ordem regional a formação de uma base de conhecimento científico, recursos humanos e infraestrutura institucional, para apoiar a tomada de decisões estratégicas de Mercosul” (MERCOSUL, 1992, p. 13). Com base nas linhas de trabalho apresentadas no Plano Trienal, observamos que esse subprograma está voltado ao conhecimento do território, uma vez que se propõe a identificar grupos de pesquisa que estão voltados para a investigação do MERCOSUL, a fim de estreitar parcerias e coletar dados que auxiliem o desenvolvimento do setor produtivo na área.

O último programa proposto no Plano Trienal (1992-1994) é “compatibilização e harmonização dos sistemas educativos”. De acordo com o documento, atua principalmente porque:

Persegue a proposição de mecanismos jurídicos, administrativos e acadêmicos que possibilitem a compatibilização dos sistemas educativos e o estabelecimento de um sistema de informação em rede que possibilite conhecer os dados educativos relevantes dos Estados Partes. (MERCOSUL/CMC, 1992, p. 02).

No terceiro planejamento, assim como no segundo, há ramificações dispostas em dois subprogramas. O primeiro está conduzido à “harmonização acadêmica, jurídica e administrativa” e seus objetivos são voltados a identificar a estrutura dos sistemas educacionais; identificar a relação entre instituições públicas e privadas; propor medidas de locomoção de indivíduos em processo de formação; e reconhecimento de títulos em todos os países membros do bloco (MERCOSUL, 1992, p. 15). É por meio desses propósitos que julga-se a necessidade de procurar meios para uma harmonização dos sistemas educativos mercosulinos, os quais são organizados de acordo com a legislação vigente de cada país, o que se torna um obstáculo para as atividades coletivas do setor.

O segundo Subprograma está direcionado a “sistemas de informação”, com propostas de estabelecer uma rede de informações que possibilite acesso a informações significativas dos países membros referentes a educação e sobre o mercado de trabalho.

Após percorrer o documento com um olhar analítico referente a seus posicionamentos, podemos considerar, em seu aspecto geral, mais que propostas para o processo de ensino mercosulino. Percebemos que trata-se de um documento que visa um conhecimento do objeto de trabalho do setor, uma vez que os objetivos elencados no decorrer da redação dos Programas II e III em específico são direcionados a levantar dados referentes à educação dos países membros.

O Programa I direciona-se a um convencimento da população quanto à integração, visando de antemão a aceitação do MERCOSUL diante de seus atores principais, a população. Apresenta, por meio do texto, ações concretas sobre a estrutura educacional ao propor o ensino bilíngue junto a seus países. Também há interferência nas disciplinas de história e geografia a fim de introduzir no currículo destas disciplinas conteúdos que favoreçam a integração.

Constatamos que, assim como o documento base do bloco (TA), o primeiro plano de ação para área educacional possui lacunas em seu texto. Uma delas é que apenas propõe ações, sem elencar responsáveis para cumprimento. Além disso, não dispõe de uma organização cronológica para efetivação, dificultando sua aplicabilidade junto aos países membros. Por meio dessas observações, passamos a concordar com Barboza (2009) quando caracteriza o documento como “genérico”. Segundo o autor, o documento é apresentado sem detalhes e suporte concretos, complicando ainda mais as ações iniciais.

Em diversas passagens, o texto deixa evidente que a educação tem como finalidade, nesse contexto de integração, servir ao setor produtivo, não apresentando no decorrer da sua redação o desejo de uma formação crítica ou uma preocupação com o processo de ensino dos países. Restringe a educação a uma formação de treinamento para atender a demanda do mercado, seguindo o jargão “educação/trabalho/emprego” exposto no programa II desse plano. Outra posta neste plano é a uniformização da educação, que, como qualquer serviço, pode ser melhor comercializada se for unificada.

O presente documento foi, entre todos os Planos de Ação do setor, o de maior validade. Por meio da Ata 02/94 do RME, foi prorrogado até 31 de dezembro de 1997; e na ata 02/97, de 1º de dezembro de 1997, novamente foi validado até 30 de junho 1998.

Cevidanes e Balestra (2019) expõem que a prorrogação do plano esteve embasada no não cumprimento das metas propostas. Segundo os autores, houve dificuldades de colocar em prática as metas traçadas, por isso optou-se em esticar sua validade com interesse direcionado ao cumprimento das metas e ações iniciadas em 1992.

Na reunião dos ministros, em 29 de dezembro de 1994, houve a prorrogação do plano. Ainda, alguns dos avanços obtidos nos três primeiros anos foram apresentados e foram considerados conquistas das atribuições do Comitê Coordenador Regional, que julgamos ser o comitê geral do bloco. Entre as conquistas, destacamos:

- a realização de ações de difusão dos objetivos do Mercosul com a finalidade de contribuir para a criação de consciência favorável à integração regional;
- a implementação do Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Médio Não-Técnico, **prevendo-se** a conclusão da elaboração dos módulos de História e Geografia para o primeiro semestre de 1995;
- **o estabelecimento de critérios** para definição de um sistema de equivalências e um esquema para reconhecimento de títulos e diplomas de profissões técnicas de nível médio;
- a elaboração do glossário de termos técnicos;
- as ações que **tendem ao reconhecimento** de títulos universitário de graduação, somente para fins de realização de estudos de pós-graduação em qualquer dos países do MERCOSUL, com **vistas à elaboração** de um protocolo antes do segundo semestre de 1995. (MERCOSUL/RME, 1994, p. 02, grifos nossos).

Ao apreciar os avanços nos três primeiros anos, arriscamo-nos a salientar que não houve avanços significativos no que se refere a intervenção na educação dos países do bloco, com vistas no processo de ensino. Como podemos observar nas palavras em destaque, a maioria das ações concretas ainda estão por vir, o que remete, mais uma vez, ao que já salientamos, que o plano está direcionado a colher dados para as ações futuras, que pressupomos ser o foco dos anos de prorrogação, uma vez que não houve nenhuma alteração.

Cevidanes e Balestra (2019, p. 09) apontam, além dos avanços do primeiro plano dispostos na reunião dos ministros em 1994, as conquistas obtidas durante os anos de prorrogação de vigência, entre 1994 a 1998.

- A aprovação de protocolos que facilitam o reconhecimento e equiparação de estudos e a livre circulação de estudantes;
- O início de trabalhos de adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do Mercosul e ao ensino de História e Geografia, e dos currículos de formação técnico-profissional, na perspectiva da formação por competência;
- A aprovação de protocolos para facilitar o intercâmbio de docentes universitários e a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; do Mercosul;
- A elaboração de um mecanismo de credenciamento de cursos universitários.

Estes são, segundo os autores, as conquistas do primeiro plano, que ficou em vigor de 1992 até junho de 1998. Verifica-se que os avanços gerais estão vinculados aos avanços apresentados em 1994, que podemos considerar abstratos e concretizados nos anos de prorrogação.

Por fim, referente ao primeiro plano, ainda destacamos que, em síntese, as principais temáticas são direcionadas à conscientização da população em relação ao Bloco; qualificação do capital humano e à compatibilização dos sistemas educativos do Bloco.

3.1.1.2- 2º Plano Trienal (1998-2000)

O Plano Trienal referente ao triênio de 1998 à 2000 foi aprovado pelo CMC em 10 de dezembro de 1998, conforme a ata MERCOSUL/CMC nº13/98. Constatamos que o primeiro plano de ação ficou em vigor até 30 de junho de 1998, e foi decidido por meio da RME 02/97 (anexo/drive) ocorrida em 1º de dezembro de 1997.

Observamos que para entrar em vigor e iniciar suas atividades o plano necessitou da aprovação do CMC, conforme a regulamentação do bloco. Podemos dizer então que o período de 1º de junho de 1998 até 09 de dezembro de 1998, o setor não esteve orientado por nenhum dos Planos de Ação, entrando em vigor apenas em 10 de dezembro, ou seja, o plano que teria todo o ano de 1998 para execução dos trabalhos acabou em vigência por apenas 22 dias. Assim, de acordo com a documentação, seu ano de duração diminuiu para 2 anos e 22 dias.

O plano que analisamos contou como base de estruturação para o programa de ação do MERCOSUL 2000, conforme a Decisão nº9/95 CMC, que afirma “[...] o aprofundamento da integração através da consolidação e aperfeiçoamento da União Aduaneira, em um contexto de regionalismo aberto” (MERCOSUL/CMC DEC. nº9/95, 1995, p. 01). No decorrer do documento, constam as necessidades vigentes que se tornam metas para serem cumpridas até o ano 2000 em áreas que compõe o bloco, incluindo a área educacional.

A educação, considerada nos documentos anteriores a peça essencial para a integração, está inclusa nas metas almejadas, como podemos observar nos item 3 de “A Dimensão Global da Integração”, especificamente nos tópicos 3.5 e 3.6. Nesses tópicos, são expostos os anseios direcionados à educação, que posteriormente tornou-se o eixo norteador do segundo plano.

Passamos a observar o item 3.5:

3.5. A educação - O objetivo permanente nesta área deverá ser o melhoramento da qualidade da educação nos Estados Partes, incorporando-lhe uma dimensão cultural e linguística.

Assim mesmo, há que se aprofundar a integração educativa. Nesse sentido, dever-se-ão ser conciliados os diversos níveis educativos, estabelecer instâncias de formação conjunta de recursos humanos, estabelecer planos de ensino-aprendizado das línguas oficiais do Mercosul, articular os sistemas de informação nacionais e reconhecer a formação acadêmica. (MERCOSUL/CMC DEC. nº9/95, 1995, p. 12).

Tais objetivos encontram-se atrelados aos objetivos do primeiro Plano de Ação, reafirmados em itens como, por exemplo, o aprendizado das línguas oficiais do bloco (português e espanhol), a articulação dos sistemas de informação nacional e o reconhecimento da formação acadêmica. A novidade neste trecho é a intenção de melhorar a qualidade da educação, expressão que não esteve inclusa em momento algum no primeiro plano.

O item 3.6 também vincula-se à área educacional, conforme a publicação:

3.6. Ciência e Tecnologia - O objetivo é o fortalecimento da capacidade científica e tecnológica dos Estados Partes, estimulando o desenvolvimento da sua competitividade internacional e o fomento da pesquisa. A fim de poder desenvolver estes objetivos, promover-se-á a cooperação em matéria de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia, e a elaboração de programas de pesquisas e desenvolvimento tecnológico, estabelecendo ações para a difusão dos resultados das pesquisas e para sua utilização. (MERCOSUL/CMC DEC. nº9/95, 1995, p. 12).

O documento intitulado como “Programa de Ação do Mercosul até o ano 2000” tornou-se a base para as ações do bloco nas diversas áreas de atuação, as quais organizaram estratégias a fim de atingir as metas propostas. O SEM, por sua vez, elaborou o segundo plano estratégico do setor visando atender os anseios expostos no documento.

O primeiro tópico de análise do segundo plano de ação refere-se à participação e assinatura do presente documento. Destacamos, de início, que no decorrer da vigência do primeiro plano de ação acrescentou-se ao bloco países associados, os quais, conforme a estrutura e o regimento do MERCOSUL, apesar de não possuírem as mesmas vantagens, assinam acordos que impulsionam suas economias. A educação é considerada por todos como ferramenta essencial para o processo, portanto a reunião originou o documento, que dispõe de um núcleo de ministros expandido, estando presentes, além dos países membros efetivos, o Chile e a Bolívia, ambas ingressantes no bloco no ano de 1996.

O segundo plano esteve incluso no “Compromisso de Brasília”, em que os ministros da educação presentes assinaram o documento incorporando as ações educacionais para os próximos anos.

Ciavanes e Balestra (2019, p. 10) afirmam que:

Pelo Brasil, quem assinou o documento foi o economista Paulo Renato de Souza (que manteve-se no cargo de 1995 até o final do segundo mandato de FHC); pelo Paraguai, Rafael Jacobo, advogado (vice-ministro); pela Argentina, Manuel García Solá, advogado (à época, vice-ministro, ocupando o cargo de ministro no ano seguinte); pelo Uruguai, Antonio Guerra, professor (subsecretário de Educação e Cultura); pelo Chile, Maria Josefina Bianchi, socióloga (Chefe do escritório de Relações Internacionais do Ministério da Educação chileno) e pela Bolívia, Tito Hoz de Villa Quiroga (advogado, ministro durante todo o mandato do então presidente Hugo Banzer Suarez).

Salientamos que o segundo plano de ação do SEM mostra-se mais bem planejado em sua estrutura e com maior clareza de ideias quando comparado com o primeiro plano. Observamos que sua redação não se restringe apenas aos objetivos sem orientações práticas, já que apresenta uma organização de assuntos compostos por algumas propostas para sua realização. Consideramos ser um dos pontos positivos do documento que facilita sua compreensão e execução pelos seus membros.

Assim, o segundo Plano Trienal foi organizado em três partes: a primeira parcela é composta pelo histórico do MERCOSUL e do SEM; a segunda parte apresenta as áreas prioritárias e medidas adotadas para contemplação; e, por fim, a terceira parte expõe um conjunto de metas elencadas para o ano 2000.

O documento, inicialmente, discorre em defesa da educação como fator importante para a integração, e essa relevância é o principal argumento apresentado desde os primeiros documentos. Também apresenta a necessidade de formular políticas regionais que priorizem a capacitação dos recursos humanos, melhoria da qualidade da educação e a modernização dos Estados Partes. Deixa evidente a utilização das metas para o ano 2000 como fonte de construção do presente plano. Conforme a redação, as áreas em destaque estão concentradas na “[...] renovação educacional, avaliação educacional, educação e trabalho, cooperação universitária e sistemas de informação” (MERCOSUL/CMC/DEC nº13/98, 1998, p. 03), o que tornou-se prioridade para sua elaboração.

Nessa primeira parcela também encontra-se um feedback das conquistas adquiridas com a primeira programação do setor durante os sete anos, avanços que consideramos abstratos baseados em construção e aprovação de protocolos que se desenrolam como proposta neste novo encaminhamento.

Na sequência do documento, está exposta a missão do setor educacional.

Contribuir para os objetivos do Mercosul, estimulando a formação da consciência cidadã para a integração e promovendo educação de qualidade para todos, num processo de desenvolvimento com justiça social e consequente com a singularidade cultural de seus povos. (MERCOSUL/CMC/DEC nº13/98, 1998, p. 03).

Destacamos que, para efetivação desta missão, o setor recomenda alguns princípios orientadores, como a integração regional e respeito à diversidade; compromisso democrático e educação de qualidade para todos. Há presença de expressões que não estiveram inclusas nos documentos anteriores, como “educação de qualidade para todos” e a defesa da “singularidade cultural”, que são incorporadas neste documento como missão a ser seguida pelo setor.

Vale mencionar que o setor contribui com os objetivos do MERCOSUL, passando a assumir claramente o papel de moldar-se às necessidades do mercado econômico do bloco, ou seja, articular a educação com trabalho, expressão presente no decorrer da redação do plano anterior.

Segundo Barboza (2009), o desajuste cultural torna-se um dos empecilhos para a integração, uma vez que as rivalidades culturais, por exemplo entre países, prejudica os acordos dentro do bloco. Assim,

Com a educação focando no respeito da diversidade cultural procura-se incentivar a harmonização das classes sociais que compõe a realidade das sociedades da região, o que possibilitaria acelerar o processo de integração no sentido de eliminar entraves que poderiam se constituir a partir de resquícios nacionalistas ou de certas medidas e práticas importadas por certos países. (BARBOSA, 2009, p. 68).

Contudo, constatamos que é depositada na educação a ideia de apaziguar as assimetrias que porventura venham impedir as transações e avanços do bloco. Isso remete à disparidade social nas diferenças culturais, como se a classificação social fosse exclusivamente advinda da cultura dos países, mascarando os conflitos e as desigualdades econômicas geradas pelo capital.

Acreditamos que essa função dada à educação não condiz com seu alcance, uma vez que as disparidades dos países vão além das diferenças culturais, estão atreladas a posicionamentos políticos e a uma ideologia capitalista assumida pelos países, e a educação não tem controle de modificar.

Outro fator que se fez presente nos Planos de Ação e que tornou-se uma das metas a serem cumpridas a partir do segundo plano é “a educação de qualidade para todos”. Essa

expressão aparece no documento na missão e no decorrer de toda redação, especificamente nos termos de referência e em uma das áreas prioritárias do documento.

O documento apresenta as principais áreas de trabalho, que são consideradas como preferência para esses três anos de vigência, separados em dois âmbitos: área I, “Desenvolvimento da Identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e uma cultura de integração”, e área II, “Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação” (MERCOSUL/SEM, 1998).

Dessa maneira, assim como no primeiro plano, as esferas de atuação são compostas por objetivos específicos, apresentados como linhas programáticas. Compreendemos que a Área I é direcionada à formação de uma identidade regional que estimula um conhecimento da cultura e costumes com intuito de acelerar o processo de integração, sem empecilhos advindos de rivalidades culturais, por exemplo. Destacamos algumas táticas a serem desenvolvidas presentes na redação da área I:

- 4.1.1. Criação de condições que facilitem e promovam a mobilidade de estudantes e professores, por meio da elaboração de programas específicos.
- 4.1.2. Estimulo de redes de programas de cunho regional, nos diversos níveis compreendidos nos sistemas educacionais.
- 4.1.3. Favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul, mediante a provação de políticas adequadas, o aproveitamento do currículo escolar e o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino.
- 4.1.4. Introdução da perspectiva regional na formação de docentes e de administradores educacionais.
- 4.1.5. Difusão e fomento da literatura e das artes regionais, por meio de sua adequada consideração nos currículos educacionais e por meio de iniciativas de educação não formal.
- 4.1.6. Implementação de programas que privilegiem a perspectiva regional na aprendizagem da história e geografia.
- 4.1.7. Elaboração e aplicação de programas de formação em valores, que fomentem a convivência democrática no quadro regional. (MERCOSUL/SEM, 1998, p. 07).

Ao observar a linha programática, constatamos que os itens 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 e 4.1.6 já estiveram presentes no primeiro documento de ação do setor. Entretanto, não estavam sendo cumpridos na prática. No plano anterior ainda se limitavam a protocolos e início de adequações curriculares, como, por exemplo, a aprendizagem das línguas oficiais e o ensino de história.

Destacamos o item 4.1.4, que julgamos ser um dos diferenciais desta primeira área e direciona-se a preparar professores para a prática de integrar. Acreditamos ser uma capacitação para docentes e administradores educacionais que molda o profissional para a

integração, ou seja, uma preparação que limita a formação de docentes integradores, capazes de repassar aos estudantes aprendizados já direcionados com enfoque na aceitação e viabilidade da regionalização, além de repassar os conteúdos de treinamento que seja favorável ao bloco.

A área II, por sua vez, restringe suas ações a capacitar o capital humano com vistas a uma qualidade educacional para todos. Entretanto, a qualidade expressada nesse documento não é claramente explicada.

Passamos então a desvendar, por meio da redação deste plano, qual seria a concepção de qualidade educacional mercosulina. Encontramos algumas passagens em meio ao texto documental, as quais podemos projetar uma descrição referente à expressão “educação de qualidade para todos”. Assim, passamos a investigar o contexto em que a palavra “qualidade” está inserida no documento.

- 1- O setor educacional do Mercosul é uma instância privilegiada para favorecer a melhoria continuada dos níveis de **qualidade da educação** ministrada na região, com sentido de equidade promovendo e aproveitando adequadamente a cooperação ente os estados partes e o apoio de organismos multilaterais e internacionais. [...]
- 2- [...] o Setor Educacional do Mercosul reconhece que o poder de concorrência de um país ou bloco de países no mercado, imposto pela globalização econômica, vê-se cada vez mais determinado pela **qualidade dos recursos humanos**, pelo conhecimento, a ciência e a tecnologia aplicada aos métodos de produção, e menos pela disponibilidade de mão-de-obra barata e pela existência de recursos naturais. [...]
- 3- Aumentará o requerimento por tornar realidade a meta de conseguir **qualidade para todos**, buscando maior justiça social, a eliminação da pobreza e maior competitividade no mercado, baseada na capacidade e produtividade das pessoas. [...]
- 4- Os sistemas educacionais serão pressionados para que continuem melhorando a **qualidade da educação** que oferecem e para que controlem a qualidade de resultado que obtém. A fim de assegurar a formação de competências (saberes, práticas e atitudes) em níveis equivalentes e facilmente credenciáveis m num espírito de integração regional [...]. (MERCOSUL, 1998, p. 04, grifos nossos).

Enfatizamos que as passagens acima foram selecionadas de acordo com a presença da expressão “qualidade” na composição da escrita, a fim de interpretar o teor da redação com propósito de desvendar a concepção pleiteada pelo setor. Contudo, constatamos que além das passagens citadas, não há uma definição claramente explícita referente a “qualidade” em nenhum momento do texto, apenas é apresentada junto ao conjunto de argumentos do plano, como pode-se notar nos trechos selecionados. Entretanto, de acordo com a nossa

interpretação, podemos levantar alguns direcionamentos referentes a esta qualidade de educação implícitas no documento.

No trecho 1 destacamos a presença da palavra “equidade” que, de acordo com o contexto da redação, está relacionada com a qualidade educacional proposta pelo setor. Segundo a definição, remete a igualdade, ou seja, uma educação de qualidade é aquela que é ofertada de forma igual, seja em seus aspectos de acesso, infraestrutura ou condições.

Constatamos que esta articulação entre equidade e educação expressa nesse trecho dispõe como alusão teórica às orientações nos documentos fornecidos pela CEPAL, os quais dispõem sobre o desenvolvimento da região latino-americana. Destacamos o documento intitulado como “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” publicado em 1995, em que equidade é disposta em contexto de acesso ao conhecimento, ou seja, acesso à educação.

Ao reportarmos a realidade educacional dos países que compõem o bloco, observamos a disparidade de acesso à educação, já que não são todos os sujeitos que têm o mesmo direito de inclusão de ensino. Um exemplo é o ensino brasileiro, que apresenta inúmeras dificuldades em equalizar o conhecimento devido a inúmeras realidades como a desigualdade social, falta de investimento, acesso limitado entre outros.

Acreditamos que a insuficiência de acesso ao ensino diante do progresso econômico proporcionado pela globalização torna-se um retardo para o processo de integração. A preocupação referente ao acesso igualitário está totalmente direcionada à transformação produtiva, a qual necessita de sujeitos capacitados para impulsionar o desenvolvimento da região. Segundo a UNESCO/CEPAL (1995, p. 919), ao proporcionar essa equidade de acesso, ao mesmo tempo “[...] seus resultados condicionarão tanto a evolução econômica e social interna quanto o peso dos países da região latino-americana no contexto mundial.”

Shiroma (2002, p. 64) evidencia que:

O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate internacional é que a equidade não é mais analisada simplesmente em termos da cobertura, mas centra-se agora na qualidade de oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver os problema dos ensinos de capacitação.

A autora apresenta o acesso equitativo direcionado a um conhecimento significativo socialmente, o que neste caso da integração remete-se ao conhecimento necessário para o prosseguimento do bloco, ou seja, capacitar para incluir no mercado capitalista.

Diante das outras citações onde a palavra “qualidade” é exposta no documento, podemos considerar que os seus contextos remetem a uma qualidade de capacitação, que posiciona-se a uma “qualidade de recursos humanos”, levando-nos a compreender que baseia-se como ferramenta a elevação do capital humano mercosulino. Deixa explícita a necessidade do MERCOSUL ter um poder de concorrência diante do mundo globalizado, em que a competitividade é a porta de entrada para as relações econômicas, sendo necessário um impulso educacional para que haja uma capacitação que atenda às demandas internacionais. Essa referência está expressa pela CEPAL/UNESCO (1995, p. 914-915):

é fundamental conceber e pôr em prática uma estratégia para dar impulso à transformação da educação e da capacitação e para aumentar o potencial científico-tecnológico da região, com vistas à formação de uma cidadania moderna, vinculada tanto à democracia e à equidade [sic] quanto à competitividade internacional dos países, que possibilite o crescimento sustentado, apoiado na incorporação e na disseminação do progresso técnico.

Assim, “qualidade” estaria atrelada a um elevado nível de qualificação, capaz de certificar uma produtividade vinculada ao sistema capitalista. A presença implícita do capital humano no segundo plano de ação mostra a necessidade de capacitar para produzir, ou seja, formar competências e habilidades nos indivíduos. Azevedo e Carneiro (2015, p. 02) ressaltam que: “O capital humano tornou-se, assim, uma prioridade política e econômica para os países tidos como industrializados e passou a utilizar esse mesmo discurso em países desenvolvidos na tentativa de resolver os problemas provenientes da crise do capital.”

Observamos que ao incorporar a necessidade de capacitação humana, o MERCOSUL estaria investindo não só nos sistemas de produção, e sim no homem, o qual por meio da lapidação de suas habilidades e novos conhecimentos, a educação assume o papel de formar pessoas mais produtivas, ressaltando a forte ligação ideológica entre conhecimento/trabalho/educação. Dessa maneira, o MERCOSUL estaria investindo no sujeito, segundo Schultz (1973), como um mero componente material do capital.

Com base na relação conhecimento/trabalho/educação, Schultz (1973) reafirma que a elevada aplicação no capital humano torna-se um meio importante para o desenvolvimento econômico, que terá como fruto o aumento de ganhos produtivos do trabalhador, e principalmente proveitos econômicos e globais.

Portanto, com base nos documentos e reflexões direcionadas às passagens advindas do Segundo Plano Trienal, podemos atribuir como significado de “educação de qualidade” mercosulina neste documento: o acesso igualitário ao conhecimento por todos os sujeitos

residentes nos países que fazem parte do bloco, com uma formação limitada a ampliar a produtividade, alimentando os meios de produção por meio do capital humano, em que a qualificação/qualidade está subordinada às leis do mercado.

Reportamos que o documento, nesta segunda área prioritária, “Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação” dispõe de objetivos estratégicos que se baseiam em reafirmar esta formação para o mercado.

Finalizando o plano trienal, as metas expostas visam ser atingidas até o ano 2000, sendo:

- I. Compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional
- II. Intercâmbio de alunos, docentes e pesquisadores;
- III. Informação e comunicação;
- IV. Avaliação e credenciamento;
- V. Formação de Recursos Humanos. (MERCOSUL/SEM, 1998, p. 8-9).

Cevidanes e Balestra (2019) e Barboza (2009) destacam que algumas das metas elencadas foram executadas, mas não todas efetivadas. Segundo os autores, as principais conquistas estão vinculadas aos procedimentos que não demandavam de logística e financiamento, que não necessitavam de um trabalho ativo/prático, restringindo-se aos feitos que transitavam mais para a área burocrática, como a aprovação de acordos e protocolos, coordenação de instâncias de trabalho e articulação com entidades internacionais.

Um dos marcos significativos neste plano foi a implantação do “Mecanismo Experimental de Credenciamento de Cursos para Reconhecimento de títulos de Graduação Universitária nos Países do MERCOSUL (MEXA)”. Segundo Rosevics (2015), é um sistema que busca a validação dos diplomas universitários em todo território Mercosulino, entretanto não autorizava naquele momento o exercício da profissão. Observamos que o MEXA entra em vigor prático no plano posterior.

Assim, evidenciamos que o documento direciona-se a uma qualidade educacional para todos sem demonstrar explicitamente no teor da redação o que seria esta qualidade. Dispõe a formação do capital humano como uma das principais perspectivas adotadas pelo SEM. A partir desse plano, a educação é posta como capaz de melhorar o nível competitivo mundial por meio da capacitação produtiva.

3.1.1.3 3º Plano de Ação (2001-2005)

O terceiro Plano de Ação, 2001/2005 MERCOSUL Bolívia e Chile, foi aprovado perante a decisão do CMC nº 15/2001 no dia 20 de dezembro de 2001, data que além do plano estratégico direcionado de 2001 a 2005, fica admitida a decisão da nova estrutura orgânica do SEM.

Destacamos que com a organização aprovada o setor educacional passa a ser composto por setores de atuação, cada qual responsável por uma parcela do SEM, com funções distintas e que já dispomos no segundo capítulo deste estudo. Nesse momento, acontece o início dos trabalhos do Comitê Coordenador Regional (CCR), que atribui-se como competência a articulação do setor, seja com os organismos internacionais ou com os próprios países membros efetivos e associados, a fim de reunir dados para construção de estratégias, ou seja, planos de ações para o setor educacional (MERCOSUL/SEM, 2001).

Um dos diferenciais do presente plano está na sua nomenclatura, a qual deixa de ser disposta como Plano Trienal passando a ser reconhecida como Plano de Ação. Outra alteração explícita está voltada à duração do cumprimento das estratégias, deixando de ser três anos e passando para cinco, mudança que garante aos governos mais tempo para o cumprimento dos objetivos almejados.

Assim como os primeiros planos se baseavam em documentos norteadores para sua elaboração, este, por sua vez, se baseia no “Compromisso de Gramado”, e foi considerado o marco referencial para a definição do plano de ação do setor educacional elaborado com base na Carta de Buenos Aires (ANEXO/DRIVE). O compromisso é semelhante ao dos planos anteriores e apresenta objetivos para a melhoria do setor e uma visão estratégica para os próximos anos.

Os Ministros que assinaram esse documento foram Paulo Renato de Souza (economista/Brasil); André Delich (sociólogo/Argentina); Nicolás Zarate Arellano (advogado/Paraguai); Antonio Mercader (advogado/Uruguai); Tito Hoz de Vila Quiroga (advogado/Bolívia) e Mariana Aylwin Ouarzún (professora/Chile). Podemos constatar mais uma vez a presença da Bolívia e do Chile junto ao conjunto de propostas educacionais mercossulinas. Outro destaque é a permanência nos cargos dos Ministros do Brasil e Bolívia, levando-nos a imaginar uma continuidade nos objetivos e metas traçadas para este plano. Também é visível que, mais uma vez, outras áreas de atuação se fazem presentes na construção das estratégias educacionais por meio dos representantes de seus países, e apenas uma das ministras tem formação como professora.

Houve neste terceiro plano uma nova organização estrutural do documento. Primeiramente dispõe de uma breve apresentação, seguida de introdução, contextualização, princípios orientadores, objetivos estratégicos, plano de ação com linhas estratégicas e blocos temáticos, metas e anexos, compostos por um quadro com metas e algumas sugestões de ações.

Junto às modificações referentes a sua estruturação, está explícita uma redefinição da missão do setor,

contribuir a los objetivos del MERCOSUR conformando un espacio educativo común, estimulando la formación de la conciencia ciudadana para la integración, la movilidad y los intercambios con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región. (MERCOSUL/SEM, 2001, p. 02).

Ao comparar com a missão estabelecida no plano anterior, observamos que sua essência permaneceu como a consciência cidadã para a integração, presente desde o primeiro plano, educação de qualidade para todos acrescentada no segundo e, principalmente, a contribuição do setor educacional nos objetivos do bloco.

Houve acréscimo de atribuições, apontando uma redefinição explícita quanto ao papel assumido pelo setor diante da educação Mercosulina. Destacamos como adicionais a formação de espaço comum educativo, mobilidade de intercâmbio, atenção aos setores mais vulneráveis e respeito à diversidade cultural, novas incumbências que se fazem presentes nos textos deste terceiro plano de ação.

Barboza (2019) enfatiza, em um primeiro momento, que o documento apresenta uma certa continuidade dos planos anteriores, principalmente no diz respeito a conscientização cidadã referente ao processo de integração, como pode ser visto no plano estratégico 1. O documento destaca cada vez mais no decorrer do texto a universalização e o respeito pela diversidade cultural. Salientamos também a missão direcionada à qualidade de formação vinculada aos recursos humanos, educação, competitividade e cidadania, expressões fortemente presentes nos documentos da CEPAL, que podemos associar ao aprimoramento da posição de inclusão internacional do bloco.

Averiguamos, no decorrer da redação, referências da educação como uma política social. Nesse sentido, a consideramos contraditória, uma vez que são atribuídas à esfera educacional medidas para corrigir e amenizar os próprios impactos gerados pelo modo de

produção capitalista, protagonizados por meio do processo de integração em que a desigualdade cresce à medida que a riqueza se posiciona nas mãos de poucos.

Assim, podemos dizer que o propósito explícito da educação como política social tenta de uma certa forma descentralizar o projeto de integração comercial, passando a enfatizar as ações voltadas para superação das desigualdades geradas pelo próprio modo de acumulação capitalista. Acreditamos que esse olhar voltado aos mais vulneráveis não está direcionado ao bem estar do sujeito, e sim ao processo de desenvolvimento do bloco, uma vez que necessita progredir junto à de reprodução serviços prestados pelos indivíduos para o sistema de produção.

Barboza (2009, p. 78) sinaliza que “segundo os teóricos técnicos do MERCOSUL, somente seria possível a garantia da integração caso fosse removida esta condição de injustiça que estaria impedindo o desenvolvimento capitalista da região”. Assim, cabe à educação nessa posição de política social a oferta de ensino de qualidade para todos.

La integración será válida en la medida que permita a los países revertir la inequidad existente en la región y en el bloque. La educación es una herramienta esencial que permite construir las condiciones favorables a la realización de esta aspiración y desarrollar capacidades que permitan reducir significativamente la marginación y la exclusión existentes. (MERCOSUL/SEM, 2001, p. 03).

O plano em estudo se baseia em seis princípios norteadores a fim de atender as necessidades vinculadas ao setor: I - A agenda do SEM vinculada às políticas educacionais nacionais, a fim de incorporar nas legislações vigentes as decisões advindas do setor; II - A educação enquanto espaço cultural - fortalecendo assim a integração com respeito a diversidade e cultura entre os países do bloco; III - O processo de integração fortalecido nas instituições educativas, com ênfase no ensino primário e médio; IV- Educação e qualidade para todos, onde atenda às necessidades dos mais vulneráveis; V – O fortalecimento do diálogo com a sociedade, atraindo diversos atores educativos junto ao processo; VI - Mobilidade dos atores educativos com propósito de cooperação e transição de experiências (MERCOSUL/SEM, 2001).

As estratégias basilares desse plano estão reunidas em três grupos que direcionam as ações apresentadas por modalidades de ensino e por meio de blocos temáticos próprios para cada etapa, a saber

1. Fortalecimiento de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración regional que valore la diversidad cultural.

2. Promoción de una educación de calidad para todos en la región y de políticas de formación y capacitación de recursos humanos competentes.
3. Conformación de un espacio educativo regional de cooperación solidaria. (MERCOSUL/SEM, 2001, p. 04).

De acordo com os objetivos gerais do terceiro plano, observamos que não apresenta novidades se compararmos aos objetivos já dispostos nos planos anteriores. Sustenta propostas já iniciadas, como a presença da consciência cidadã para integração com o respeito e a valorização social, a qualidade de ensino pra todos com direcionamentos, a capacitação de recursos humanos aptos para assumir seu papel em meio ao sistema de produção e a formação de um espaço educativo direcionado à cooperação.

Contudo, as estratégias dispõem de propósitos divididos de acordo com a modalidade de ensino: Educação Básica, Educação Tecnológica e Educação Superior. Metas e blocos temáticos que atendem os três objetivos gerais do plano são apresentados.

Antes de reportarmos as ações de acordo com os níveis de ensino, torna-se viável a identificação da organização dos sistemas educacionais dos países que compõem o bloco, bem como da Bolívia e do Chile. Isso faz-se necessário para que possamos compreender a ações em cada modalidade de ensino. Sublinhamos que os sistemas de ensino se organizam por meio de legislações em cada país, as quais apresentam seus objetivos metas e estruturas, formando assim um Sistema Nacional de Educação, com características específicas da região.

Saviani (2010, p. 381) dispõe que:

o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

Comprendemos, de acordo com o autor, que os sistemas educacionais possuem informações gerais da educação para todo o território nacional, sendo um conjunto normativo direcionado às instituições públicas e privadas nos diferentes níveis de ensino. Ressaltamos que, apesar dos países do bloco estarem entrelaçados, cada país membro do MERCOSUL possui suas legislações próprias que se moldam e modificam por meio de reformas educacionais, com ajustes ao sistema que derivam dos propósitos mercossulinos/internacionais.

No quadro a abaixo dispomos as legislações que regulamentam a educação dos países, com ênfase na composição dos níveis de ensino. Ressaltamos, mais uma vez, a presença da Bolívia e do Chile devido a suas participações no plano em análise.

Quadro 2: SISTEMAS EDUCACIONAIS MERCOSULINOS

PAÍS	LEGISLAÇÃO	ESTRUTURAÇÃO
Argentina	<p>Lei n° 24.195/1993 (substituída)</p> <p>Lei de educação Nacional n°26.2006/2006 (Vigente)</p>	<p>LEI N° 24.195/93</p> <p>Nível inicial - jardim de infância para crianças de três a quatro anos, e a pré-escola (obrigatória), para as de cinco anos;</p> <p>Educação geral básica - dividida em três ciclos de três anos cada, a partir dos seis anos de idade;</p> <p>Educação geral básica/educação polimodal - etapa opcional, com ciclo de duração mínima de três anos;</p> <p>Educação terciária ou superior, profissional e acadêmica de graduação;</p> <p>Educação quaternária, - pós-graduação.</p> <p>LEI DE EDUCAÇÃO NACIONAL N°26.2006/2006</p> <p>Educação Inicial - crianças de 45 dias até 5 anos (ciclo 1 jardins maternos 45 dias – 2 anos, ciclo 2 obrigatório 3 à 5 anos);</p> <p>Educação primária - crianças a partir dos 6 anos de idade (obrigatório);</p> <p>Educação secundária - adolescentes e jovens;</p> <p>Educação superior.</p>
Brasil	<p>Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96 (Vigente)</p>	<p>Educação Infantil - 0 a 5 anos sendo obrigatório na idade de 4 e 5 anos;</p> <p>Ensino fundamental - duração de 9 anos ingresso com 6 anos dividido em dois ciclos (iniciais e finais);</p> <p>Ensino Médio - mínimo de 3 anos;</p> <p>Educação superior</p>

		Modalidades (educação jovens e adultos, Educação Especial e Educação Profissional.
Bolívia	Lei Educativa “Avelino Siñani – Elizardo Pérez /2010 (Vigente)	<p>Educação regular - compreende os níveis de educação inicial em família comunitária dividida em: educação em família comunitária não escolarizada é dirigida a crianças de 1 a 3 anos de idade. A educação em família comunitária escolarizada é dirigida a crianças de 4 e 5 anos, sendo esta obrigatória; primária vocacional destina-se a crianças de 6 a 11 anos. Tem caráter intracultural, intercultural e plurilíngue e é obrigatória e a secundária comunitária produtiva voltada a adolescentes de 12 a 17 anos. É de caráter intracultural, intercultural e plurilíngue e obrigatório .</p> <p>Subsistema de educação alternativa e especial - Oferece processos de formação no âmbito da educação popular e da educação inclusiva. Oferece processos formativos para pessoas com deficiências, pessoas com dificuldades de aprendizado e pessoas com talentos extraordinários. Articula ações com os subsistemas de educação regular e superior de formação profissional.</p> <p>Subsistema de ensino superior de formação profissional: destina-se à formação de jovens e adultos com mais de 15 anos. É de natureza técnico-humanista e sistemática. Inclui alfabetização, pós-alfabetização, educação primária e educação secundária. Os níveis e etapas educacionais são certificados pelo Ministério da Educação. Ao concluir as etapas da educação secundária, jovens e adultos recebem o diploma de bacharel técnico-humanístico e, gradativamente, como técnico médio.</p>

Chile	Lei Geral de Educação de 2009 (LGE)	<p>Pré-escola: Para crianças com até 5 anos de idade, opcional para a 1ª série.</p> <p>A educação infantil está dividida nos seguintes níveis:</p> <p>Sala cuna: (84 dias a 2 anos); Medio: (de 2 a 4 anos); Transición: (de 4 a 6 anos). Se diferencia neste nível o Primer nivel (prekinder, 4 a 5 anos) e Segundo Nivel (kinder, 5 a 6 anos).</p> <p>Educação básica: (Enseñanza básica) para crianças entre 5 e 13 anos de idade, dividida em oito séries; ciclo I: 1º, 2º, 3º e 4º ano ou grau de escolarização; EGB ciclo II: 5º, 6º, 7º e 8º ano ou grau de escolarização;</p> <p>Educação média: (Enseñanza media) para adolescentes para 13 a 18 anos de idade, dividida em quatro séries.</p> <p>Escolas médias são também dividida em:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Aproximação humana-científica: No Terceiro Medio (11ª série) na escola secundária, os alunos podem escolher uma especialização em ciência (matemática, física, química, biologia), ou humanas (literatura, história, sociologia), o que significa que eles terão mais lições naquela área de sua escolha. ○ Educação técnico-profissional: Estudantes recebem uma educação extra nas chamadas áreas técnicas, como eletricidade, mecânica, metalúrgica, etc. Esse segundo tipo de educação é mais típico de escolas públicas, que dá aos estudantes de áreas mais pobres a chance de trabalhar. <p>Universidade: um sistema dividido em universidades públicas (ou do estado), e um sistema privado.</p>
Paraguai	Lei Geral da	Educação inicial (maternal, infantil e pré-escola - 0-

	educação 12.64/98 (vigente)	5 anos); Educação Básica (nove graus dividida em três ciclos de 3 anos cada); Educação média (único ciclo 3 anos de duração, direcionada a aptidões de bacharel científico ou formação profissional) idade mínima para término dos períodos é de 17 anos e Ensino Superior .
Uruguai	Lei Geral da Educação Uruguia n°. 18.437/2008	Educação inicial - 3 a 5 anos; Educação primária - 6 a 12 anos; Educação Média Básica (abarcará o ensino primário) - 12 a 14 anos; Educação média superior , disposta em categorias educação geral, tecnologia e formação técnica profissional) - 15 á 17 anos.

Autoria própria com base nas leis educacionais dos países. Argentina (1993-2006), Brasil (1996), Chile (2009), Bolívia (2010), Paraguai (1998), Uruguai (2008).

Procuramos com este Quadro realçar a organização educacional vigente no período de aplicação do terceiro plano de ação. Podemos observar que a Argentina, Bolívia e Uruguai são os países que possuem as regulamentações mais recentes. O Brasil, por sua vez, possui a organização mais remota quando comparado ao ano de publicação das demais.

Por meio das leis, conseguimos observar que os países direcionam sua organização para a educação básica obrigatória e se estruturam a partir de três etapas/ciclos. A primeira é direcionado ao ensino infantil e contempla, obrigatoriamente, crianças de 4 e 5, enquanto a inserção de 0 e 3 anos é opcional. A segunda etapa é voltada à educação primária; já a terceira, à educação média. O Uruguai é o único país que difere quanto à divisão da Educação Básica, pois dispõe de duas etapas do ensino médio e não inclui em sua estruturação a educação de crianças de 0 a 2 anos, como pode ser observado no quadro 2.

Todos os países apresentam modalidades diferentes de ensino voltadas a atender as necessidades da atualidade e incorporadas dentro dos níveis. De acordo com as legislações, notamos que Paraguai e Argentina apresentam gama maior de modalidades, enquanto Brasil e Uruguai, a menor.

Contudo, observamos que há pequenas diferenças em suas nomenclaturas e organizações, porém, observamos avanços normativos na definição e sistematização

educacional no decorrer da história em busca de tornar a garantia à educação obrigatória. Entretanto, não há marco legal em nenhuma das legislações que garanta o acesso, permanência e qualidade da missão assumida pelo setor a partir desde terceiro plano de ação.

Após identificar a estrutura educacional dos países onde a educação básica é nível de ensino obrigatório e previsto em suas leis específicas, seguimos desenvolvendo o estudo referente ao plano de ação, que passa orientar suas ações por meio dos níveis de ensino. O primeiro nível de ensino arquitetado neste plano é a Educação Básica, que contempla a educação infantil, educação primária (fundamental) e média. Indica como principal linha estratégica *“revertir el fracaso escolar que afecta particularmente los primeros años de escolaridad y los correspondientes a la transición de ciclos y/o niveles constituye el desafío común del área”* (MERCOSIL/SEM, 2001, p. 5). Consideramos ser esse um dos principais desafios do setor junto aos países. Todavia, o documento analisado não dispõe de estratégias concretas que possam agir para cumprimento das expectativas.

Apresenta a necessidade de atenção aos grupos vulneráveis e demonstra a preocupação para garantir o acesso e permanência. Também reforça, na concepção do setor, que as instituições de ensino Mercosulinas são espaços onde a identidade cultural e regional podem direcionar-se a práticas positivas para integração (MERCOSUL/SEM, 2001).

Assim, são propostos os principais eixos a serem desenvolvidos no decorrer da vigência do plano para este nível de ensino, ligando a aprendizagem ao processo cultural, que qual o setor reconhece ser um importante aspecto para integração. A busca pela qualidade educacional vincula-se à flexibilidade e construção do currículo, além da participação dos atores na construção do processo de ensino (MERCOSUL/SEM, 2001, p. 6).

Indagamos esse item no momento em que se refere ao atores que, segundo o documento, terão livre participação para construção do processo de aprendizagem. Entretanto, não conseguimos captar junto ao texto quem seriam esses atores, os docentes, a sociedade, os estudantes, os economistas, os Ministros, o SEM ou o próprio MERCOSUL. Essa lacuna preocupa quanto à direção que a educação segue.

Para o Ensino Médio, são publicadas as metas a serem atingidas durante o período, dispostos em um quadro ao final do documento, com um agrupamento de ações para cumprimento das metas. Destacamos como meta

- Haber constituido una red de instituciones que permita al intercambio de experiencias y la creación de un banco de información sobre educación inclusiva.

- Tener implementado un curso de capacitación regional para profesores de Historia y Geografía.
- Haber implementado un programa de Intercambio para docentes.
- Haber logrado instrumentar un programa de pasantías para docentes.
- Tener consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero en todos los países.
- Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/español), entre los países del MERCOSUR.
- Haber generado mecanismos de difusión del conocimiento producido en los distintos países.
- Haber desarrollado seminarios bienales sobre enseñanza de Historia y Geografía, integrando docentes de otras áreas y de lengua y cultura.
- Tener relevada la producción de material didáctico y experiencias pedagógicas exitosas de todos los países.
- Tener asegurada la movilidad estudiantil de la región y lograr un acuerdo con esa finalidad con el Convenio Andrés Bello.
- Tener en funcionamiento una red para el intercambio institucional y la génesis de políticas educativas dirigidas a revertir el fracaso escolar a nivel regional.
- Haber conformado una red de intercambio de estrategias de gestión, experiencias educativas, docentes y recursos didácticos que atienda la problemática del fracaso escolar. (MERCOSUL/SEM, 2001, p. 06).

As metas são sucintamente direcionadas à formação de professores, intercâmbio, validação do idioma oficial e compartilhamento de conhecimentos entre países. Junto às metas, as estratégias se voltam à produção de materiais didáticos, formação de recursos humanos e socialização de materiais pedagógicos.

A educação tecnológica é outro nível de ensino que apresenta metas e direcionamentos específicos. Segundo o documento, este nível está direcionado a atender os desafios gerados por meio do avanço científico-tecnológico e das transformações produtivas, sem deixar de mencionar também a qualidade contínua da educação (MERCOSUL/SEM, 2001). O bloco temático voltado a essa modalidade de ensino dispõe como principais eixos

- La educación técnico-profesional ante la transformación de los escenarios del sector productivo.
- El espacio de la educación en valores en la formación técnico-profesional.
- Las oportunidades de formación profesional a lo largo de la vida.
- El nuevo rol del docente en la educación técnico-profesional. (MERCOSUL/SEM, 2001, p. 07)

Estamos diante do nível educacional em que é explícita a estreita relação entre educação e o trabalho. Evidencia uma educação de mão de obra para os setor produtivo, com perspectiva educacional que atenda uma formação continuada, geradora de conhecimento, atitudes, valores e competências que sejam necessárias à profissionalização.

Também dispõe como metas a serem alcançadas contar com professores tecnicamente capacitados e atualizados; harmonizar os perfis profissionalizantes; possuir experiências inovadoras de capacitação, qualificação e profissionalização para a formação de adultos; dispor de experiências que aproximem a escola como setor produtivo (MERCOSUL/SEM, 2001). Notamos que as metas e eixos não estão direcionados à concretude imediata; são ações que se estabelecem a longo prazo, mas deixa evidente a visão produtivista e competitiva engajada na educação.

Para o cumprimento das metas, o quadro anexado exemplifica as linhas de trabalho para esse nível: harmonizar áreas profissionais ainda não definidas até 2002; produção de guias como ferramenta de troca de experiências; realização de cursos, seminários e congressos para docentes e estudantes; divulgação de experiências inovadoras; e formação de rede escolar para elaboração de materiais articulados com a Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica (CCRA/EB).

Observamos que esse nível de ensino é ofertado pelos países e contemplando de duas maneiras, paralela ao ensino médio ou após o término da Educação Básica. No decorrer do texto, constatamos que a educação profissional é de livre acesso ao longo da vida, podendo ser aperfeiçoada de acordo com a demanda do mercado, o que significa que não há restrições para quantidade de formações, uma vez que esse nível de ensino é projetado para satisfazer a necessidade do capital, que não é obrigatório.

O último nível retratado no terceiro plano de ação é a Educação Superior, disposta como

En el ámbito de la educación superior, la conformación de un espacio académico regional, el mejoramiento de su calidad y la formación de recursos humanos constituyen el elementos sustanciales para estimular el proceso de integración. (MERCOSUL/SEM, 2001, p. 07).

Esse nível é engajado, segundo Barboza (2019), como instigadora junto ao processo de integração, que assim como a educação técnica-profissional tem sua função direcionada a formar recursos humanos, um dos principais elementos para a integração regional. A educação superior é um nível de ensino não obrigatório em nenhum dos países, mas importante para a “formação de alto nível”, como já exposto no primeiro documento estratégico do setor.

Esse bloco temático foi subdividido em três sessões: Credenciamento, item que abrange o reconhecimento de títulos específico para graduação; Mobilidade, voltado à

circulação de estudantes, docentes, pesquisadores e gestores por meio de um espaço comum regional de educação; e Cooperação Interinstitucional, direcionado a ações conjuntas entre universidades em prol de um rede de excelência.

As metas que direcionam o trabalho junto ao ensino superior são:

- Tener en funcionamiento el Mecanismo Experimental de Acreditación para las carreras de grado de Agronomía, Ingeniería y Medicina.
- Haber ampliado su aplicación a otras carreras.
- Tener aprobado un Acuerdo de Acreditación de Carreras de Grado.
- Tener implementado un programa de capacitación de Pares Evaluadores.
- Tener aprobado un Acuerdo de Movilidad.
- Tener en funcionamiento un Programa de Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y administradores.
- Haber eliminado las restricciones legales que dificultan la implementación del Programa de Movilidad.
- Tener implementado el Programa de Postgrado en Políticas Públicas.
- Tener operando un banco de datos de programas de postgrado en la región.
- Haber consolidado los programas de postgrado en la región en el marco del Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Postgrado entre los Países Miembros del MERCOSUR.
- Coordinar con la Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología del MERCOSUR (RECyT), el desarrollo de actividades de interés común.
- Implementar acciones conjuntas en el área de formación docente con la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica.
- Tener aprobado un Acuerdo de Reconocimiento de Títulos de Nivel Terciario no universitario para la prosecución de estudios en los países del Mercosur. (MERCOSUL/SEM, 2001, p. 07).

Observamos que algumas das ações previstas para esta modalidade de ensino estiveram presentes nos documentos anteriores, como a mobilidade e o credenciamento de diplomas. Por meio desse nível de ensino, o setor visa alcançar a formação de alto nível a proposta no Plano Trienal 1991-1998. O setor ainda prevê a criação de um Sistema de Informação e Comunicação (SIC) a fim de proporcionar comunicação, gestão e informação dentro do SEM (MERCOSUL/SEM, 2001).

Consideramos que o terceiro plano de ação 2001-2005 foi o primeiro documento vinculado SEM que dispõe em suas ações de um maior detalhamento direcionando a cada nível de ensino. Sua centralidade segue a mesma proferida no primeiro documento direcionado a educação, suas ações ao setor produtivo e ao desenvolvimento econômico do bloco.

Conseguimos observar no teor da redação que a missão do setor foi redefinida e passou a abranger a qualidade da educação e atenção aos mais vulneráveis como mais um dos insumos para a expansão da integração. Entretanto, não percebemos no decorrer do

documento mecanismos práticos que garantam o acesso à educação aos mais vulneráveis, assim como o segundo plano também não explicita a qualidade educacional que explanam. Não podemos deixar de mencionar que o texto sinaliza singelamente a educação inclusiva, dispondo a troca de experiências referente a esse assunto sem qualquer definição que atenda essa área, pois direciona-se apenas como educação universal com alcance a todas as pessoas.

É notório um fortalecimento da cultura regional considerada elementar para o prosseguimento da integração, fortemente arquitetada nos currículos de história e geografia, além de dar continuidade ao ensino das línguas portuguesa e espanhola. Há reconhecimento do desenvolvimento tecnológico como elemento básico para o setor produtivo engajado com o ensino profissionalizante em formação contínua em prol de conhecimento e competências, vinculando as escolas ao setor produtivo diretamente. Entretanto, ainda existe a falta de um projeto técnico pedagógico com diagnósticos para dar sustentação às metas e alcançar os objetivos.

Nesse terceiro documento, é sinalizado “*En cuanto al financiamiento se señala la necesidad de contar con recursos financieros provenientes tanto de fuentes internas como externas para la efectiva implementación de los programas*” (MERCOSUL/SEM, 2001, p. 02). Entretanto, não há estratégias referentes à organização para efetivação, apenas apresenta abertura quanto a fontes de recursos e necessidade da criação de um sistema de financiamento, a garantia da implementação das ações propostas pelo setor, como consta nas linhas estratégicas do CCR presentes no documento.

Os marcos que, segundo Cevidanes e Balestra (2019), foram alcançados nesse plano estão voltados aos mecanismos de atuação do setor, com ênfase nas áreas de cooperação universitária, aprovação de protocolos, harmonização de novos perfis técnicos e capacitação de docentes por meio de seminários e palestras. No entanto, ainda contamos como obstáculo a disseminação do idioma oficial do bloco e a equiparação dos sistemas de ensino, que vem se arrastando desde os primeiros planos.

3.1.1.4 - 4º Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul (2006-2010)

O quarto documento divulgado pelo SEM entrou em vigor no ano de 2006, com validade até o ano 2010, totalizando cinco anos para efetivação das ações elencadas no documento.

Notamos que, na apresentação do referido plano, há diferença em sua organização em relação aos demais documentos. Esse plano dispõe uma estrutura mais completa e detalhada, composta por apresentação, introdução, visão do setor educativo, objetivos estratégicos,

encaminhamentos, princípios de orientação, resultados esperados, plano operativo, estrutura/funcionamento e seguimento/evolução. Como diferencial destacamos a elaboração do plano, pois possui uma estrutura organizacional (decisão CMC nº 15/2001) e, após a reestruturação de Conselho Coordenador Regional, o plano passa a ser organizado e estruturado pelo conselho, uma vez que tem como incumbência diante do setor arquitetado e elaborar as ações dos planos educacionais.

Portanto, o quarto plano de ação em estudo foi construído por meio do CCR, conforme consta na redação do documento, de 2004. Sua construção se deu por meio das reflexões feitas pelas comissões regionais e seminários que aconteceram no decorrer do planejamento do terceiro plano, encontros que serviram para coleta de informações para construção deste plano. Assim, o plano de ação 2006-2010 foi articulado em conjunto com as comissões do setor, e nele constam as ações e as prioridades educacionais de cada segmento.

No início da redação, é disposto um apanhado geral dos dez primeiros anos de efetiva vigência do setor educacional, apresentando de forma sucinta os encaminhamentos feitos até a presente data. Na sequência, o documento faz reflexões críticas referentes ao contexto do setor, dispondo que os fatores e acontecimentos atuais da sociedade “*repercuten em el proceso regional y em sus sectores*” (MERCOSUL/SEM, 2006, p. 05). Em síntese, o texto deixa explícito que os Planos de Ação acabam acompanhando as mudanças que ocorrem no cenário internacional, além de justificar que as estratégias elencadas nos anteriores diferenciam-se das presentes, uma vez que as necessidades possuem outras configurações.

O documento ainda expõe a predominância das políticas unilaterais no cenário mundial limitada aos países com maior poder. Nesse sentido, os organismos internacionais determinam políticas globais ao desenvolvimento econômico e social dos países (MERCOSUL/SEM, 2006, p. 05).

O setor educacional, por sua vez, não se desvincula das demandas globais, suas ações devem suprir os anseios externos em um cenário regional que, assim como o histórico, é marcado por assimetrias e desigualdades divergentes, o que dificulta suas ações e objetivos em meio a um turbilhão de interesses externos, tornando-os, muitas vezes e de acordo com as condições reais da região, impraticáveis.

Após dez anos de funcionamento, foi possível fazer um balanço do caminho percorrido até este período. O documento exprime alguns pontos relevantes no decorrer do percurso. Destaca que o maior desafio está voltado a ofertar uma educação de qualidade devido às reais condições dos países pertencentes ao bloco. Reforça que a oferta de educação ao longo da vida está longe de se efetivar devido às altas taxas de analfabetismo ainda

presentes nos países pertencentes ao bloco, índices que podem ser observados em pesquisas feitas por institutos educacionais, como os levantamentos feitos pela UNESCO que mostram estatisticamente que o analfabetismo torna-se que mais do um dos obstáculos para as ações educacionais concretas do setor.

Destacamos a relevância dada desde o primeiro plano de ação e reafirmada no texto introdutório deste documento referente à articulação entre educação e trabalho.

Se considera fundamental la vinculación del mundo productivo con la educación y especialmente con la formación profesional, más aún con los cambios que comienzan a vislumbrarse en la región. Frente a esto los países han empezado a recuperar la educación técnica como herramienta del desarrollo. (MERCOSUL/SEM, 2006, p. 06).

Podemos considerar que, apesar dos documentos estarem em períodos históricos diferentes, o tripé do setor permanece na vinculação ativa da educação com o setor produtivo. Esse um aspecto é considerado a qualidade educacional do setor, o acesso a uma educação que prepare o indivíduo para o setor produtivo.

Cabe neste momento reportarmos que os países pertencentes ao bloco estão dispostos de acordo com a Nova Ordem Mundial em desenvolvimento, conhecidos como as bases do capitalismo periférico, com características de dependência, altos índices de desigualdades sociais e posicionam-se na divisão internacional do trabalho como fornecedores de mão de obra. A formação para o setor produtivo torna-se um fator fundamental, como consta no documento, passando a ser um dos focos centrais das ações Mercosulinas, uma vez que é por meio da qualificação do capital humano para o mercado que o bloco estará atendendo as demandas do mercado internacional.

Com o pensamento exposto no plano de que a educação deve ser aparelhada com o setor produtivo, recordamos nossas indagações referentes à qualidade da educacional e defesa do acesso a uma educação igualitária. Esse plano reforça a ideia que a educação Mercosulina tem pretensão de propagar a educação em que o sujeito obtenha conhecimentos necessários para “operar, manusear, produzir e consumir conforme a contribuição da produção capitalista contemporânea, agora totalmente incorporada à reestruturação produtiva [...]”, como afirma Barboza (2009, p. 89).

O quarto plano ainda apresenta neste início, antes de expor seus objetivos para o quinquênio, um balanço referente aos documentos anteriores, apresentando alguns dos avanços e destacando que as conquistas andam a passos lentos. Como podemos observar, foram limitadas na construção e aprovação de protocolos.

Como dos demais documentos, a missão do setor é apresentada no teor da redação

Conformar un espacio educativo común, a través de **la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR**, estimulando la movilidad, el intercambio y la **formación de una identidad y ciudadanía regional**, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región. (MERCOSUL, 2006, p. 09, grifo nosso).

Notamos que não houve mudanças significativas quanto à missão expressa no documento anterior. Entretanto, constatamos algumas modificações quanto a sua redação, mas o eixo central permanece voltado construção de um espaço comum, educação e integração, mobilidade entre os países e atenção aos vulneráveis.

Destacamos, no trecho acima, duas passagens que julgamos ser novidade na missão prevista para 2006-2010, voltadas à articulação das políticas educacionais junto ao processo de integração e à formação de uma identidade mercosulina. Observamos que até o plano 2001-2005 havia uma preocupação direcionada à aceitação da integração perante os cidadãos, disposto nos documentos como “formação de consciência cidadã para integração”, objetivo este que se fez presente no terceiro plano. O plano em estudo dispõe o que consideramos ser uma fase mais avançada e mostra-se pertinente após os trabalhos durante os planos anteriores iniciar uma formação de uma identidade regional, mas sem descartar a consciência cidadã para integração.

O plano 2006-2010 estabelece uma organização mais sistematizada, com estrutura que não segue os parâmetros dos anteriores a educação Mercosulina tem pretensão de propagar a educação em que o sujeito obtenha conhecimentos necessários para “operar, manusear, produzir e consumir conforme a contribuição da produção capitalista contemporânea, agora totalmente incorporada à reestruturação produtiva [...]”, como afirma Barboza (2009, p. 89).

A grande diferença é a presença de um quadro, onde cada objetivo está direcionado a uma área composta por metas específicas e responsáveis pelo cumprimento (CCR, SIC) e níveis de ensino (Básico, Tecnológico e Superior). Junto a essas informações, há prazos para realizações e o que se espera com as metas cumpridas para cada área.

Apontamos que o plano também propõe uma série de princípios e características que *“han de estar presentes em todos o niveles y em la aplicacion de todas sus líneas estratégicas”* (MERCOSUL/SEM, p. 2066, p. 13), a fim de alcançar os resultados desejados, baseando-se nos princípios da confiança, respeito, consenso, solidariedade e cooperação.

O quarto plano de ação do setor se orienta por meio de cinco objetivos estratégicos, os quais norteiam os trabalhos para o período.

Objetivo 1 - Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente. (MERCOSUL/SEM, 2006, p. 10).

Em relação a esse objetivo, consideramos que possui direcionamentos já elencados nos documentos anteriores, almejando uma integração que promova a cidadania/identidade regional. Identificamos que por estar novamente presente, esse objetivo ainda não foi atingido até o presente plano. Citamos também que há persistência no ensino dos idiomas português e espanhol, iniciado nas primeiras estratégias, e encaminhado para mais cinco anos.

Com base nas estratégias direcionadas a esse objetivo, observamos no item 1.2, dirigido à consciência cidadã, um item fortemente pautado para as zonas de fronteira, onde projetam-se programas culturais e linguísticos. Acreditam que, por meio das zonas fronteiriças, haverá maior aceitação de construir uma identidade regional por estar diante de suas realidades.

Apesar da ênfase estar direcionada a cidades que limitam as fronteiras, o ensino na língua espanhola e portuguesa é proposto para toda extensão do bloco. No quadro específico para este objetivo, há como meta a criação de um espaço virtual que deverá conter materiais referentes a cidadania regional a fim de gerar fluxo de comunicação entre as regiões em prol da identidade Mercosulina. Ainda sobre a construção da identidade regional, são propostas alterações no currículo da educação básica, incorporando nas disciplinas de história e geografia (estratégia já proposta nos planos anteriores) conteúdos que sejam associados às temáticas do MERCOSUL. Entretanto, não explica quais seriam as temáticas trabalhadas.

De acordo com o planejamento, existe projeto para realização de seminários e palestras para debates referentes à construção da identidade regional, com intuito de construir um acervo de materiais para utilização por todos os países. São disponibilizados no espaço virtual, que estará em vigência de acordo com o cronograma na data limite do plano 2010.

O segundo objetivo elencado é voltado a *“Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo”*

(MERCOSUL/SEM, 2006, p. 11). Ao interpretar o contexto do texto, podemos direcioná-lo à formação de mão de obra de qualidade com intuito de melhorar a competitividade regional.

As condutas pertinentes a esse segundo objetivo, estão relacionadas à construção de estratégias em prol de uma educação para todos e de qualidade em todo âmbito mercosulino, seguindo o documento “Objetivos do Milênio”. Salientamos que os “Objetivos do Milênio”²¹ trata-se de um documento organizado pela ONU que reúne as preocupações e necessidades emergentes identificadas pelo mundo, e apresenta indicações a serem seguidas de como adaptar-se ao novo século. Constatamos que, no decorrer do documento em estudo, há princípios estratégicos que atendem as necessidades do milênio, como, por exemplo, as atividades que se voltam à universalização da educação, atenção aos vulneráveis e atenção à educação ambiental.

Outro direcionamento de relevância neste segundo objetivo e que, da mesma forma, acompanha trajeto histórico dos planos é “*fortalecimiento de los vínculos entre la educación y el sistema productivo*” (MERCOSUL/SEM, 2006, p. 11). Assim, vincula a educação ao treinamento da mão de obra do sujeito para o mercado de trabalho, e tem a educação, como já salientamos, a produtora de capacidade para o trabalho.

Frigotto (2010, p. 40) dispõe que o processo escolar no sentido de produção capitalista:

é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimento que funcionam como geradores de capacidades de trabalho e, conseqüentemente de produção.

Com base no pensamento de Frigotto (2010), podemos salientar que o processo de regionalização mercosulino continua a reforçar, neste quarto plano, os ditames globais no sentido de investimento no fator humano por meio educacional como condição produtiva para superar o atraso econômico determinado historicamente.

As ações práticas em prol da capacitação e treinamento dos indivíduos estão direcionadas, neste objetivo, à flexibilização de formação, e pode ocorrer em qualquer

²¹ Os objetivos são intitulados como “Oito jeitos de mudar o mundo”: 1. Redução da pobreza; 2. Atingir o ensino básico universal ; 3. Igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4. Reduzir a mortalidade na infância; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

território do MERCOSUL com a validação e reconhecimento de certificados e competências. No quesito formação como forma de auxílio didático para o setor produtivo, é proposta a formulação de matérias contendo experiências, práticas e reflexões de temáticas relevantes para a formação a fim de contribuir para o treinamento das capacidades.

O terceiro objetivo estratégico está voltado a “*Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para el mejoramiento de los sistemas educativos*” (MERCOSUL, 2006, p. 11). Com esses propósitos, percebemos que o setor enxerga uma necessidade de melhorar os sistemas educativos do bloco a fim de procurar sanar uma parcela das assimetrias expressas no contexto do MERCOSUL. Com intuito de amenizar as assimetrias, são dirigidas ações como investigação direcionada ao recolhimento da realidade educacional; fortalecimento das redes de informação; e formação de centros de educação básica nos centros regionais, além de um solido intercâmbio de informações e experiências.

Podemos constatar que após dez anos de funcionamento do setor educacional Mercosulino, ainda desconhece a realidade educacional da região, pois indaga como primeiro passo para a revitalização do sistema educativo do bloco o recolhimento de informações. Recordamos que o primeiro plano trienal esteve em todo seu planejamento voltado à investigação da realidade. Com esse objetivo, observamos que a vivência educacional da região ainda é estranha aos olhos do SEM. Entretanto, não podemos deixar de destacar que há mudanças no decorrer dos anos e que o sistema educacional poderia passar por modificações devido ao contexto histórico. Ressaltamos que, de acordo com os planos, não houve avanços significativos no decorrer do tempo, e que a realidade educacional ainda persiste em suas assimetrias, como, por exemplo, a desigualdade social e acesso à educação.

Como quarto objetivo, o plano expõe “*Impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales*” (MERCOSUL, 2006, p. 12). Aqui, notamos mais uma vez as propostas para efetivação da mobilidade. Assim, consideramos que esse objetivo esteja fortemente ligado ao objetivo anterior, que busca um reconhecimento dos sistemas educacionais a fim de propor programas e projetos que viabilizem a mobilidade dos profissionais e estudantes, uma vez que acreditam que, dessa maneira, estariam amenizando os impactos do não acesso ao seu país de origem. Ressaltamos que neste quarto objetivo há a procura por novas iniciativas para que o intercâmbio aconteça de modo que favoreça a formação do sujeito independente do país de origem.

Salientamos ainda que neste conjunto de ações há referência à criação de programas para estudantes com financiamento externo. Como exemplo, é citado o Bloco da União

Europeia, que julgamos ser uma forma de estabelecer políticas educacionais internacionais com intuito de promover, de certa forma, novas tentativas de aperfeiçoamento junto aos sistemas educacionais mercosulinos.

O último objetivo estratégico deste quarto plano está direcionado a “[...] *concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR*” (MERCOSUL, 2006, p. 11). Acreditamos que este seria o principal engajamento do SEM, que vem se desdobrando em meio a outros encaminhamentos e articulando suas ações em prol de uma educação incorporada ao processo de integração.

Junto a esse objetivo, são propostas algumas medidas a fim de alinhar as políticas educacionais do bloco com intuito de garantir a realização de suas ações junto à área educacional. De acordo com o documento, os mecanismos expostos para este objetivo são a articulação constante com o Sub Grupo de Trabalho nº (SGT), equipe responsável pelas relações trabalhistas do MERCOSUL; transferência de conhecimentos e tecnologia entre as instituições de ensino e setor produtivo; e estreitamento do vínculo entre educação superior com a melhoria da competitividade produtiva do bloco, ou seja, todos voltados a uma formação para contribuir com a integração.

Assim, consideramos que este seria o estágio mais crescente do bloco nos últimos dez anos. É um documento que demonstra a organização burocrática e considerável aperfeiçoamento nos fundamentos técnicos e metodológicos, com encaminhamentos que percorrem uma mesma direção, a de construir uma educação integradora.

Destacamos que este é o primeiro plano educacional o qual contou com Fundo de Financiamento do Setor Educacional – FEM, iniciado burocraticamente no plano anterior e vigorado neste plano. É constituído por subsídios para os financiamentos dos projetos e programas elaborados no SEM. O FEM foi regulamentado por meio do Artigo 4 MERCOSUL/CMC/DEC Nº 33/04, em que é exposta a captação do financiamento.

O capital do fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul será constituído pelas contribuições nacionais dos Estados Partes do Mercosul e dos Estados Associados, dos Rendimentos, contribuições extraordinárias de terceiros países, de outros organismos e do setor privado. Cada Estado Parte deverá fazer sua contribuição anual antes do encerramento do primeiro semestre de cada ano, de acordo com o estabelecido no Regulamento do Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul, que consta como anexo e forma parte da presente Decisão. (MERCOSUL, 2004, p. 01).

Como podemos observar, o FEM é mantido por todos os países que constituem o bloco (membros e associados), com brechas para contribuições de outros países, organismos

internacionais e o setor privado. Acreditamos que no momento em que há financiamento externo ao bloco, os organismos internacionais e o setor privado esperam um retorno do investimento. Assim, o SEM passa a ser influenciado por outras instâncias que podem não estar vinculadas à educação, inserindo mais uma vez a educação nos trâmites capitalistas.

No período de 2006 a 2010, houve conquistas relevantes por meio dos objetivos traçados neste plano em estudo. Barboza (2009) expõe como uma das conquistas o projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira²² (PEIBF), desenvolvida por Argentina e Brasil, em 2005, contando inicialmente com 15 escolas em cidades-gêmeas²³.

Hoje, o projeto se direciona, segundo o MEC (2022), à integração de estudantes e professores brasileiros e países vizinhos. A partir de 2009 passou a ser constituído por cinco países, Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. É um dos projetos do setor que possui como foco a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua. As ações de projeto acontecem com crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, tendo como principal característica de ação aulas com professores do país vizinho uma vez na semana, que se desloca até a escola inserida no projeto.

Segundo o portal do MEC (2022), a organização do projeto é feita por meio de projetos de aprendizagem, planejamento organizado e em conjunto com todos os professores participantes que determinam o momento em que será feito o intercâmbio docente, que deve ocorrer uma vez por semana. Assim, não se trata de um projeto “de” ensino da língua estrangeira, e sim um ensino “em” língua estrangeira, que acontece no ambiente do aluno por professores externos ao ambiente.

Constatamos, então, que a criação do projeto seria umas das maneiras de difundir a língua oficial que vem acompanhando todos os Planos de Ação, mais uma das tentativas para consolidação das línguas oficiais do bloco latino-americano. De acordo com o portal do MEC,

²² Para maiores informações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32617-projeto-escola-intercultural-bilingue-de-fronteira>. Acesso em: 13 set. 2022.

²³ Segundo o Ministério da Integração Nacional, serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho. Não serão consideradas cidades gêmeas aquelas com população inferior a 2 mil habitantes. (MINISTERIO DA INTEGRAÇÃO, 2014, p. s/p). Disponível em: <https://www.gov.br/secretariadegoverno/pt-br/portalfederativo/arquivos-privados/noticias/midias/ministerio-da-integracao-define-conceito-de-cidades-gemeas>. Acesso em: 14 set. 2022.

o Brasil é o país que possui o maior número de escolas no projeto, com um total de 13 no Brasil e 13 divididas²⁴ nos outros 4 países.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA²⁵ - também fruto deste plano, trata-se de uma criação brasileira fundada no último ano de vigência do plano, em 2010. É uma instituição de ensino criada pela e para integração latino-americana, com sua sede em Foz do Iguaçu. Configura-se como uma instituição pública educacional brasileira, com aportes direcionados especificamente a formar capital humano apto a contribuir com a integração latino-americana. Em suma, é uma instituição que, segundo Frigotto (2006), forma indivíduos reduzidos à sua funcionalidade e treinamento de habilidades em prol da integração.

A UNILA é um instrumento do setor direcionado à formação em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional. Com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação, promove pesquisas avançadas em rede e formação de recursos humanos de alto nível, um dos objetivos almejados também nos planos anteriores. Vale destacar que os encaminhamentos da Universidade seguem o desenvolvimento do bloco. Assim, sua oferta baseia-se na necessidade vigente da integração reforçando a vinculação com o setor produtivo, como é o principal desejo.

Não podemos deixar de mencionar o processo de concretização dos programas MEXA e MARCA²⁶, que terão continuidade nos planos posteriores. Trata-se de um projeto operativo para implementação do sistema de concretização de cursos universitários, o ARCU-SUL²⁷, que acontece também no decorrer de vigência do presente plano.

Outro aspecto que merece espaço de divulgação é a institucionalização do Projeto Caminhos do MERCOSUL²⁸, que consagra a integração educacional e cultural dos jovens. Acontece por meio de um concurso anual que envolve os conhecimentos literários e históricos da região do MERCOSUL e geralmente volta-se a avaliar a importância da integração, sendo esta mais uma das facetas do setor a fim de instigar o conhecimento da história regional.

²⁴ 1 Dionísio Cerqueira (SC); 1 Foz do Iguaçu (PR); 1 escola Bernardo Irigoyen (Argentina); 1 Puerto Iguazu (Argentina); 1 Uruguaiana (RS); 1 escola São Borja (RS); 2 escolas Paso de Los Libres (Argentina); 1 Santo Tomé (Argentina); 2 Itaquí (RS); 1 escola Itaquí; 1 escola Alvear (Argentina); 1 La Cruz (Argentina); 1 Chuí (RS); 1 escola Jaguarão (RS); 2 escolas Chuy (Uruguai); 1 Rio Branco (Uruguai); 1 Ponta Porã (MS); 1 escola Pacaraima (RR); 2 escolas.

²⁵ Para maiores informações referentes ao funcionamento, cursos ofertados, organização e acesso da Universidade, está disponível em sua página oficial: <https://portal.unila.edu.br/acessoainformacao/institucional>. Acesso em: 13 set. 2022.

²⁶ Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para cursos acreditados pelo Sistema de Acreditação de cursos de Graduação no MERCOSUL.

²⁷ Sistema de acreditação de cursos de graduação no MERCOSUL e Estados Associados.

²⁸ Tem como objetivo fortalecer a identidade dos jovens do MERCOSUL, entre 16 a 17 anos, através de uma experiência de aprendizagem em que os participantes, além de ampliar seus conhecimentos, desenvolvem uma experiência que permite avaliar a importância da integração regional, respeitando a diversidade cultural. Disponível em:

Houve, também neste período, a realização da primeira edição do projeto Parlamento Juvenil do MERCOSUL²⁹, em que é ofertado um espaço para a voz da juventude da região Mercosulina, uma forma encontrada de instaurar a democracia dentro do SEM.

O quarto plano de ação do SEM, apesar de trazer a permanência de alguns dos objetivos dos planos anteriores, também apresenta concretizações significativas para o setor. Além disso, é marcado por inúmeros projetos que estão em pleno exercício até os dias atuais, deixando de ser restritos à burocracia, como vinha acontecendo nos anteriores, e passando a ter uma visível coordenação da política educacional para benefício da integração.

3.1.1.5 5º Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015

O quinto plano educacional do SEM entra em vigência no ano de 2011, aprovado por meio da decisão nº 020/2011 do CMC. Apresenta, assim como os anteriores, objetivos estratégicos para o período estipulado.

Destacamos que assina o presente tratado, além dos países membros oficiais acrescidos de Bolívia e Chile, que se fizeram presentes desde o terceiro plano, a Venezuela, que começa a fazer parte do bloco incorporando-se como país oficial da cúpula, inclusão já mencionada no capítulo 2 desse estudo.

A estrutura organizacional do plano em análise é semelhante ao plano anterior e composta por missão, visão e objetivos estratégicos que se ramificam no decorrer das ações, também expostas por meio de um intitulado plano operativo, até aqui sem diferenciação explícita. No início da redação, assim como a partir do segundo plano de 1998-2001, há um balanço referente aos objetivos conquistados e os que deixaram de ser concretizados no decorrer do plano anterior. Ainda apresenta em seu texto introdutório a expectativa depositada neste novo ciclo de estratégias.

Destacamos que a redação do documento coloca o plano inserido em um novo contexto internacional e regional, o qual realça as mudanças nas relações políticas, comerciais e financeiras. Ainda integra ao texto que a América Latina, especialmente a América do Sul, vem de destacado nos investimentos externos em meio às modificações (MERCOSUL/SEM, 2011, p. 01).

²⁹proporciona aos jovens estudantes de nível médio público dos países membros e associados do bloco um espaço de encontro e diálogo que incentive o protagonismo juvenil para geração de propostas sobre temáticas de interesse comum. Para mais informações disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/30000-uncategorised/37901-parlamento-juvenil-do-MERCOSUL#:~:text=O%20Parlamento%20Juvenil%20do%20MERCOSUL,propostas%20sobre%20tem%C3%Alticas%20de%20interesse> . Acessado em: 23/09/2023

É sabido que, por meio do contexto histórico em que ressaltamos os escritos de Galeano (2020), os investimentos direcionados à região, especificamente aos países que compõem o MERCOSUL, estão voltados à procura de matéria-prima bruta encontrada em abundância na região, e à mão de obra barata. Esses atrativos são internacionalmente vistos e colocam os países emergentes (pertencentes ao bloco) em posição de competição internacional. Julgamos que esses aspectos estão associados ao teor do texto quando apresenta certo destaque nos investimentos externos.

Dessa maneira, cabe aos Planos de Ação do setor educacional lapidar o chamariz internacional, focando em estratégias para realçar ainda mais a área de treinamento para mão de obra como um dos atrativos para as relações internacionais.

O documento exhibe que, mesmo após 20 anos de planejamentos direcionados à educação mercosulina, é notória a fragilidade presente no quesito inclusão e qualidade educacional como um dos pontos de destaque neste plano em estudo. Aponta ainda a necessidade de uma maior expansão da educação profissional e superior na região, com propostas ainda mais voltadas à educação e trabalho.

A novidade que podemos registrar referente a sua organização é a presença da estrutura do SEM exposta por meio de um organograma (anexo). Segundo a redação do documento, houve a necessidade de uma reorganização na estrutura do setor, uma vez que

nos últimos cinco anos o Setor Educacional do Mercosul diversificou as temáticas com objetivos de abarcar o tema educacional com maior amplitude. Essa diversificação temática originou a criação de diversas comissões e grupos. (MERCOSUL/SEM, 2011, p. 17).

Como podemos perceber, as ações voltadas aos objetivos estratégicos agora se ramificam em grupos de projetos, grupos de trabalhos ou comissões de caráter temporário. Destacamos ainda que neste novo ciclo de organização é proposto estruturar uma nova comissão regional que seja específica para formação docente, área que torna-se peculiar junto ao setor, podendo ser visível no decorrer das suas ações.

A organização estrutural ganha espaço especial no documento com especificações de cada instância no decorrer da redação. Ressaltamos que a definição e função de cada setor foi detalhada na “Tabela 1: Organização estrutural do Setor Educacional do Mercosul”, exposta no segundo capítulo dessa dissertação.

O quinto Plano de Ação mercosulino mantém os direcionamentos definidos no documento anterior. Ao esmiuçar o texto à procura de alterações, constatamos que o texto

sobre a visão, missão, objetivos estratégicos e alinhamentos estratégicos presente nas páginas 10 até 17 estão exatamente compostos conforme o quarto plano de ação sem qualquer alteração visível. Destacamos então os objetivos que ainda estarão vigentes no decorrer do quinquênio

1. Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente;
2. Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo;
3. Promover a cooperação solidária e o intercâmbio, para a melhoria dos sistemas educacionais;
4. Promover e fortalecer os programas de mobilidade de estudantes, estagiários, docentes, pesquisadores, gestores, diretores e profissionais;
5. Acordar políticas que articulem a educação como um processo de integração do MERCOSUL. (MERCOSUL/SEM, 2011, p. 13).

Como podemos visualizar, são as mesmas linhas de trabalho, entretanto, constatamos que as estratégias para o cumprimento foram renovadas e estão dispostas no plano operativo, também distribuído de acordo com os grupos de trabalho organizados por meio da nova estruturação. Selecionamos, nos grupos de trabalho presentes no plano operativo, algumas das metas e ações que levamos em consideração para seleção, relevância e inovação, uma vez que o eixo norteador é formado por elementos já apresentados no plano anterior.

Dispomos as atividades do Comitê Coordenador Regional (CCR); Comitê Assessor de Políticas Linguísticas; Comitê Gestor del Sistema de Informacion y Comunicacion (SGSIC); Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica (CRC EB); Comissão Regional Coordenadora de Educação Tecnológica (CRC TC); Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (CRC ED); Comissão Regional de Educação Superior (CRC ES). Ressalvamos que no quarto plano as ações eram divididas em apenas cinco grupos de trabalho, então acrescentado o Comitê Assessor de Políticas Linguísticas e Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (CRC ED).

As atribuições neste quinto plano direcionado ao Comitê Coordenador Regional (CCR) são voltados ao primeiro objetivo, produzir materiais com conteúdo que sejam vinculados ao processo de integração, possuindo como ponto chave a história do MERCOSUL. São matérias que, de acordo com o documento, serão direcionadas para uso nas disciplinas de história e geografia por meio de um levantamento de conteúdos e temas que sejam pertinentes ao processo de integração Mercosulino em parceria com as instituições de ensino superior. São ações que ainda estão em busca de uma identidade regional.

O segundo objetivo do CCR tem como meta “Promover a realização de programas que busquem uma educação de qualidade orientada à inclusão educacional para todos e todas”, com ações que se voltam a programas de primeira infância (educação infantil), etapa de ensino que é enfatizada com maior destaque pela primeira vez nos documentos. Está entre suas atribuições, também neste objetivo, o incentivo para uma vinculação ainda mais consistente do setor produtivo com a educação. Esse direcionamento está disposto logo no início do documento como uma das necessidades de cumprimento para este período do plano (MERCOSUL/SEM, 2011, p. 37).

Consideramos, acerca das ações dos trabalhos voltados ao quarto objetivo, além daquelas para facilitar a mobilidade, a mais relevante direcionada ao CCR a de “[...] promover uma análise do impacto da mobilidade no sistema educacional do MERCOSUL” (MERCOSUL/SEM, 2011, p. 56). Essa preocupação é exposta pelo Setor pela primeira vez nos documentos. Entretanto, as ações não são claras quanto ao que se pretende investigar nesta análise, pois se restringem à publicação de um estudo sem orientação sobre qual caminho seguir. Pode ser interpretado por meio de vários eixos, como o impacto na vida do estudante, os benefícios para a integração, quantidade de pessoas que têm ou tiveram acesso a essa mobilidade, ou quais países membros são mais beneficiados. Assim, percebemos que não está claro quanto ao processo proposto nessa análise.

Por fim, outro ponto que destacamos como relevante ao CRR faz referência ao quinto objetivo, que é “Promover a criação de uma Secretaria Técnica permanente do SEM”. Destacamos que nestes 20 anos de vigência, o setor não possuía um local fixo de instalação. Assim, por meio desse objetivo, seriam apresentados lugares que seriam pertinentes para essa acomodação. Ressaltamos que o documento evidencia se tratar apenas de uma proposta para criação, dando a entender que não necessariamente seria instalada no período de vigência desse plano.

O Comitê Assessor de Políticas Linguísticas é um dos novos grupos de trabalho presentes neste plano de ação, o qual possui apenas atividades voltada ao objetivo um do plano estratégico. Com um único objetivo específico “Promover e difundir ações com respeito à diversidade linguística nos sistemas educacionais dos países” (MERCOSUL/SEM, 2011, p. 25), Observamos que as ações estão voltadas a conhecer as diversidades de línguas presentes no MERCOSUL, seguindo a lógica da criação de uma identidade regional.

O diferencial que encontramos neste plano de ação está inserido nas ações do Comitê Gestor del Sistema de Informacion y Comunicacion (SGSIC), o qual, no plano anterior, tinha como foco a difusão de ações. Agora passa a direcionar mecanismos de monitoramento das

ações propostas pelo setor junto aos países. Constatamos que será realizada a “manutenção e atualização constante da página do SIC” (MERCOSUL/SEM, 2011, p. 27), como uma forma de acompanhar as ações que os países estão desenvolvendo em seus territórios.

Assim, por meio das publicações constantes do SGSIC, o Setor terá condições de avaliar e acompanhar os países quanto ao cumprimento dos objetivos firmados neste plano de ação, o que até então não poderia ter uma base de cumprimento e quais os métodos que cada país estava usando. Para este comitê também fica designado o desenvolvimento e banco terminológico sobre a educação, que seria direcionado segundo a redação para consultas. Destacamos também que projeta-se participação da escolha de um sistema de avaliação regional em que o comitê passará a monitorar e avaliar as funcionalidades e objetivos de aplicação, sistemas de avaliações que são descritos no decorrer do documento.

A Educação Básica neste plano fica a cargo da Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica (CRC EB). Algumas das metas junto a este núcleo dão continuidade ao plano anterior, como, por exemplo, as escolas de fronteira onde quinto plano projeta a consolidação de uma política de cada um dos Ministérios de Educação dos países envolvidos, com vistas à ampliação das instituições participantes.

A incumbência deste comitê está voltada a:

aprofundar as estratégias para garantir a igualdade de oportunidades de acesso, permanência e conclusão com qualidade em tempo oportuno, das crianças e jovens nos sistemas de ensino da região do Mercosul. (MERCOSUL/SEM, 2011, p. 39).

Como já mencionamos no decorrer desse trabalho, a disparidade entre os países é de grande proporção em todas as instâncias das sociedades mercossulinas. A educação, por sua vez, enfrenta obstáculos que dificultam a homogeneização de suas ações. Segundo Souza (2017), há neste plano a consciência de que existe uma forte desigualdade nos resultados educacionais, permanecendo em situação frágil parte da população da região mercossulina.

Em virtude disso, as estratégias elaboradas estão em buscar de uma equiparação das políticas educacionais na região, mesmo sendo este uma das maiores barreiras do setor. Arriscamos dizer que pode se arrastar para futuros Planos de Ação, uma vez que depende de outros campos da sociedade. Por esse viés, o documento traz estratégias que visam a concretização de suas ações com vistas à qualidade educacional, mesmo em meio a assimetria social.

Um dos propósitos que julgamos estar voltado à qualidade educacional é o monitoramento do sistema educacional da região, exposto no item A do segundo objetivo do plano, que é a criação de um modelo de avaliação que permita adquirir reconhecimento geral do sistema educacional. Propõe-se como meta a criação de critérios de avaliação regional, abrangendo, em um primeiro momento, a leitura e escrita, limitando-se nesta avaliação o ensino primário. A aprendizagem de línguas, ciência e matemática coube aos demais níveis de ensino, com atribuições que limitam os objetivos até 2014.

Fazemos um adendo referente a esta preocupação do MERCOSUL em monitorar especificamente estes pontos do ensino e os programas de avaliações internacionais em larga escala, orientada para educação. Segundo Villani e Oliveira (2018, p. 02):

programas de avaliação internacional em larga escala, entende-se avaliações baseadas sobre instrumentos estandardizados que promovem uma comparação do nível de conhecimento e das competências dos estudantes ou adultos em diferentes países do mundo. As agências que desenvolvem e implementam mais este tipo de avaliação são a *Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e a OCDE.

Como podemos observar, os programas de avaliações educacionais tornam-se parâmetros para os países e são compostos por instrumentos específicos que tendem a avaliar o conhecimento dos estudantes, utilizados como objetos de comparação. Salientamos que um dos maiores programas de avaliação educacional utilizado no planeta é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³⁰, criado pelo organismo internacional OCDE. Trata-se de um programa que avalia as capacidades voltadas às áreas de linguagem, matemática e ciência, que são consideradas pela organização como parâmetros de qualidade educacional, Assim, não é por acaso que o SEM passa a ter um monitoramento específico voltado a essas áreas.

São muitas indagações que podemos fazer referente aos programas de avaliações como, por exemplo, se realmente demonstra uma realidade da qualidade educacional dos países, uma vez que os territórios possuem diferenças visíveis em suas estruturas sociais,

³⁰ É um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Para maiores informações referentes esta disponível no site oficial do INEP. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20\(OCDE\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20(OCDE).). Acessado em:19/09/2022

culturais e econômicas. São postos em uma classificação mundial que denota os países desenvolvidos e subdesenvolvidos e, conseqüentemente, o investimento à área educacional é variável devido a sua realidade diante das avaliações em que todos são colocados em uma igualdade que não condiz com as condições reais.

São análises que caberiam em um novo estudo direcionado especificamente às avaliações externas e suas formas de aplicação. Ingressamos neste assunto para justificar, por meio de nossa concepção, a ótica dada às disciplinas de Linguagem, Matemática e Ciências presente neste plano em estudo. Ainda, destacamos que a meta de elaboração dos programas de avaliação ficou a cargo de cada país, além de organizar e aplicar as avaliações, mantendo o foco de aperfeiçoamento nas linhas de avaliação internacional, instrução esta que não está explícita no documento.

Ainda referente à estratégia direcionada a CRC EBR quanto ao acesso e permanência educacional, constatamos que o direcionamento está voltado a difundir a obrigatoriedade da educação básica desde o ensino inicial (educação infantil), com propostas que iniciaram em seminários realizados no período do plano anterior.

Observamos que este nível de ensino foi algumas vezes mencionado no plano anterior e que agora passa a ter um olhar específico com propósitos de elaboração de documentos sobre os princípios da primeira infância, bem como à socialização das legislações referentes a esta modalidade de ensino. Destacamos que esta modalidade tornou-se obrigatória há pouco tempo e foi historicamente tratada como assistencialismo, e não como modalidade de ensino obrigatório.

Como podemos observar no Quadro 2, o ensino obrigatório é iniciado, na maioria dos países mercosulinos, a partir dos 4 anos de idade. Essa modalidade começa a fazer parte do ensino básico nos países ainda durante a vigência do terceiro plano de ação (2001-2005), entretanto, sua universalidade obrigatória se arrasta até o presente plano em estudo (2011-2015).

Na Argentina, o ensino inicial passa a ser obrigatório a partir de 4 anos no ensino básico por meio da lei nº 27.045/2015; no Brasil, a partir resolução nº 6/2010, do Conselho Nacional de Educação), em que torna-se obrigatória para as crianças a partir dos 4 anos e deve ser universalizada até 2016, é obrigatória também a partir dos 4 anos de idade; no Chile entra em vigor com lei nº 20.710, reforma constitucional que estabelece a obrigatoriedade do segundo nível de transição que, segundo o quadro, equivale entre 5 e 6 anos; no Uruguai, entra em vigor em 2007, com a obrigatoriedade estendida para os quatro anos e com prazo até 2012 para regulamentação; no Paraguai, por meio da Resolução nº 37.885, de 2017.

Por fim, acrescentamos que as funções e metas desse comitê advém dos outros planos. Citamos o fortalecimento de políticas de mobilidade aos estudantes desse nível de ensino, por exemplo, além do fortalecimento dos programas bilíngues direcionados, principalmente, às escolas de fronteira.

A comissão Regional Coordenadora de Educação Tecnologia – CRC ET- possui ações voltadas ao ensino profissional e tecnológico. Observamos que as estratégias são subordinadas às demandas do mercado e com maior articulação entre educação e trabalho com vistas ao mundo produtivo. Uma das metas é a construção de escolas binacionais de fronteira que, de acordo com Amorim (2021), já vinham sendo estudadas e acertadas desde o ano de 2007. Foram oficialmente lançadas em Montevideo (URU) e tiveram o acordo assinado entre Brasil e Uruguai. Segundo o documento, estariam focadas em desenvolver habilidades prioritárias para a integração e são voltadas a cursos técnicos.

Amorim (2021, p. 179) realça a importância dada às zonas de fronteira:

As fronteiras passaram a desempenhar papel estratégico, não somente nos âmbitos econômico e político, mas também no social, uma vez que são espaços de complexas redes de interação e de resignificação de identidades, a partir do intenso trânsito e da convivência da população entre os limites políticos nacionais.

Observamos que as áreas de fronteira, nesse plano em específico, ganharam grande destaque por meio do objetivo de expansão das escolas bilíngues e agora por meio da educação binacional direcionada ao ensino profissionalizante. Julgamos, de acordo com o autor, ser essa mais uma das possibilidades de integração encontradas pelo setor para expandir a integração entre os países vizinhos, integração essa já iniciada no plano anterior e que neste vem fomentando ainda mais as aproximações e cooperações entre as nações.

Observamos que fica evidente para o comitê que: “[...] fortalecer o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no marco das políticas públicas dos países membros do MERCOSUL” (MERCOSUL/SEM, 2011, p. 65). Observamos que neste plano há preocupação em consolidar materiais, referencial curricular, articular mobilidade e reconhecimento de títulos, ou seja, dar legitimidade a este nível de ensino a fim de corresponder as necessidades da integração.

A Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (CRC ED) é mais um dos diferenciais deste plano e é responsável por tratar do eixo central para o processo de formativo formação docente. Assim, fica disposta como ação a essa instância do setor o incentivo à formação docente para a integração.

Destacamos a relevância desse plano, expressa por meio de ações sobre inclusão e educação na diversidade centradas no CRC ED. Dentre as metas, destacam-se a elaboração de políticas integradas à perspectiva inclusiva e diversa. Observamos que há direcionamentos voltados à formação docente com ênfase na diversidade, em que são propostas a inclusão da temática na formação inicial e continuada dos educadores, além da implementação de um banco de recursos de formação modular sobre acessibilidade para os professores, voltados àqueles inseridos no contexto de necessidades especiais.

Por fim, as ações do quinto plano direcionam a Comissão Regional de Educação Superior (CRC ES). Uma das ações voltadas a este comitê, que julgamos sobressair sobre as demais, está direcionada a promover a educação à distância (EaD) como forma de inclusão social no nível superior e enfatiza a vinculação do ensino superior ao setor produtivo, com prospeção de premiação como forma de fomento. Observamos as mais variadas artimanhas para fazer acontecer a articulação ativa do setor educação com o setor produtivo.

Podemos considerar que houve concretização de ações iniciadas no plano anterior mesmo ainda persistindo uma grande desigualdade social entre os países. É notório que ainda persiste neste plano a busca de materiais que moldem uma identidade regional por meio do processo de integração, além do ensino das línguas oficiais que se expandem por meio das escolas bilíngues de fronteira. Consideramos que a busca do “eu” regional transpassa como um dos princípios do setor, que insiste em novas estratégias para concretização de uma cultura mercossulina. Destacamos que o desejo pela busca de uma identidade está vinculada ao documento que norteia o setor e exprime que “da educação depende em parte, a capacidade dos povos latino-americanos de se reencontrarem nos valores comuns e na afirmação de sua identidade frente aos desafios do mundo contemporâneo” (PROTOCOLO DE INTENÇÕES, 1991).

Um dos grandes destaques é a consolidação da obrigatoriedade da primeira infância como parte da educação básica que, apesar de iniciar no plano anterior, finda neste plano e pode ser observada nas datas limites impostas pelas legislações para tal cumprimento. Destacamos também como conquista a expansão dos agentes externos com vistas a acordos e negociações internacionais.

A criação das escolas binacionais se confirmam também no período de vigência desse quinto plano de ação, que tiveram suas primeiras turmas materializadas no ano de 2011. A primeira intuição binacional foi organizada, segundo Amorin (2021, p. 182), pela IFSul³¹, que

³¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

“é uma instituição pública federal brasileira, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” e pela CETP-UTU³², que “é uma instituição pública, vinculada à Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai (ANEP), que oferece educação técnica e tecnológica de níveis médio e superior e formação profissional básica e superior, em todo o território uruguaio”.

Ainda nesse plano percebemos o alinhamento com o compromisso mundial firmado e intitulado “educação para todos”, proposto pela UNESCO, ao observarmos as estratégias voltadas à inclusão e à diversidade. Nesse documento conseguimos perceber certa preocupação na formação dos docentes a fim de atender aos estudantes com necessidades especiais, indígenas, negros e quilombolas. Entretanto, o setor não define ações concretas e direcionadas para tais garantias.

No ano de 2014, houve a criação de um sistema de trabalho que é direcionado à mobilidade do setor por meio da Decisão CMC/DEC nº 16/14, o chamado Sistema Integrado de Mobilidade do MERCOSUL (SIMERCOSUL). De acordo com a Dec nº 16/14, esse sistema aperfeiçoará, ampliará e articulará as iniciativas de mobilidade acadêmica em educação no âmbito do Setor Educacional do Mercosul (SEM) e será desenvolvido sob a coordenação da Reunião de Ministros da Educação (RME).

Consideramos que o quinto plano, apesar de apresentar os mesmos objetivos sem inovações, tem metas que foram reelaboradas e mostram um plano mais maduro, com preocupações que variam entre questões interculturais, ênfase nas fronteiras e estratégias inclusivas. Entretanto, não apresenta direcionamentos específicos para essas metas, gerando dúvidas de como serão os programas propostos, arquitetados a nível regional e replicados nos países ou se cada país organizará o seu. Observamos que alguns propósitos iniciados em 1992 o acompanham e ainda não se efetivaram neste quinquênio, se arrastando para o sexto plano.

3.1.1.6 6º Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul até 2020

O sexto plano de ação do Setor Educacional do Mercosul foi aprovado por meio da decisão do CMC Nº 21/17 e tem vigência até o ano de 2020. Trata-se de um plano sucinto quando comparado com os planos anteriores. O documento em estudo foi acordado pelos mesmos países do plano anterior, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai, Paraguai e Venezuela. Observamos a diversidade nas formações dos representantes da educação dos países, visto que o documento foi assinado por psicólogas, economistas, médicos, advogados

³² Universidad del Trabajo del Uruguay.

e apenas dois professores. Mais uma vez, outras áreas se fazem presentes nos direcionamentos da educação Mercosulina.

O sexto documento elaborado pelo setor apresenta estrutura e encaminhamentos sucintos ao comparar com os planos anteriores, não faz introduções referentes ao setor nem ao bloco educacional, dispensa o balanço que dispunha as conquistas do plano anterior e há ausência da visão e missão do setor educacional. Sua organização é composta por várias informações que orientam a execução do plano, como objetivo, princípios orientadores, objetivos estratégicos tratados como eixos nesse plano, prioridades dadas a cada eixo, acompanhamento, financiamento, área, subárea, atividades, MERCOSUL (PEAS), UNASUL (POQ), ONU (agenda 2030), além dos anos de execução divididos por semestre.

É disposto que:

O presente plano de Ação tem como objetivo formar um espaço educacional comum, mediante a coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio, e a formação de uma identidade e cidadania regional, a fim de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL/SEM, 2016, p. 02).

Constatamos que o texto exposto nesse sexto plano de ação também existe no quarto (2006-2010) e quinto (2011-2015) planos, como missão do setor educacional, diferenciando apenas em algumas palavras. Contudo, destacamos que o alicerce está presente em todos os Planos de Ação, seja qual for a titulação objetivos ou missão, o espaço educacional do MERCOSUL segue articulando ao processo de integração por meio de políticas e ações que favoreçam o desenvolvimento regional.

O documento ainda segue os princípios orientadores expressos no quarto e quinto planos: confiança, respeito e consenso, solidariedade, cooperação, impacto, difusão e visibilidade, gradualidade, diálogo e interação. Cada sub item, assim como os anteriores, são compostos por orientações.

Uma das modificações nítidas no decorrer do documento são as metas, que agora são expressas em quatro eixos: 1) Geração e Difusão de Conhecimento; 2) Mobilidade para Integração Regional; 3) Qualidade e Equidade; 4) Inclusão e Participação Social (MERCOSUL/SEM, 2016, p. 03). Os objetivos (eixos) são apresentados mais sucintos, demonstrando diretamente quais propósitos serão seguidos neste plano. Cada eixo apresenta

um pequeno texto de explicação, mas que não apresentam informações significativas, apenas reforçam o propósito do eixo.

Em cada eixo são depositadas prioridades que nortearão os trabalhos do setor:

- 1) GERAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO
 - Troca de experiências socioeducativas para a primeira infância.
 - Marco Regional de qualificação profissional de competências para a vinculação de sistemas educacionais como o mundo do trabalho.
 - Difusão de pesquisas e publicações.
- 2) MOBILIDADE PARA A INTEGRAÇÃO REGIONAL
 - Criação de redes de instituições técnicas de fronteira.
 - Redes de instituições formadoras de docentes.
 - Sistema integrado de mobilidade do MERCOSUL.
 - Mecanismo de reconhecimento/ homologação de estudos de Educação Fundamental, Média, Técnica e Superior.
- 3) QUALIDADE E EQUIDADE
 - Consolidação e disseminação do Sistema ARCO-SUL, a outros países.
 - Desenvolvimento de estratégias de apoio para implementação da política pública de educação na primeira infância da região.
 - Desenvolvimento de indicadores regionais para o Marco de Ação Educação 2030.
- 4) INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL
 - Institucionalização e consolidação de Programas Regionais: Parlamento Juvenil do MERCOSUL, Caminhos do MERCOSUL, Escolas Interculturais de Fronteira.
 - Desenvolvimento de oportunidades de inclusão e participação para atendimento das necessidades sócio educativas. (MERCOSUL/SEM, 2016, p. 03-04).

Ao observar as prioridades elencadas para cada eixo do documento, conseguimos observar que algumas das orientações são provenientes de outros Planos de Ação, por isso julgamos que não foram conquistados, como é o desejo do Setor e do próprio bloco econômico. Dessa maneira, essas orientações vêm percorrendo plano após plano até sua efetivação, como, por exemplo, a mobilidade e reconhecimento de título e diplomas, que vêm acompanhando todos os Planos de Ação com novas estratégias a cada período. Percebemos o interesse na expansão da formação técnica e profissional por meio de criação de mais instituições técnicas e disseminação do programa ARCO-SUL.

O documento ainda dispõe que “[...] às diretrizes estratégicas que se definem no presente plano é fundamental implantar um sistema de monitoramento de metas e ações, baseado na disponibilidade e circulação permanente de informações” (MERCOSUL/SEM, 2016, p. 04), ou seja, existe uma necessidade de acompanhar os países quanto ao desenvolvimento das metas elencadas neste plano. Também salienta em seu texto a necessidade de fazer avaliações anuais do andamento do plano. Julgamos ser esta uma forma

de observar se os países pertencentes ao bloco estão fazendo sua “tarefa de casa” em prol da integração.

Em seguida e referente ao fator financiamento, o documento mostra uma certa coerção, uma vez que deixa clara a importância da educação nas agendas internacionais que contribuem com SEM. Dessa forma, explicitam que há compromisso com o setor, isto é, dos países membros em apresentar resultados atribuídos à educação, por isso mostram a necessidade de monitorar os países. Quando passamos a analisar o quadro, sentimos dificuldade em compreendê-lo, pois apresenta informações que não foram debatidas no decorrer da redação do documento e são dispostas no quadro como orientações a serem seguidas pelos países.

Uma das atribuições que julgamos ser o principal alicerce é a presença da ONU, por meio da Agenda 2030, e da ANASUL POQ³³, apresentadas no quadro apenas pela numeração. Trata-se de um acordo firmando globalmente identificado como Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS), conhecido como Agenda 2030.

A agenda apresenta 17 objetivos compostos por 169 metas direcionadas a todas as nações globais visando um desenvolvimento sustentável e passa a ser uma política a ser cumprida nos países. Foi apresentada no ano de 2015 e entrou em vigor em janeiro de 2016.

é guiada pelos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas, incluindo o pleno respeito pelo direito internacional. Fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tratados internacionais de direitos humanos, a Declaração do Milênio e os resultados da Cúpula Mundial de 2005. Ela é informada por outros instrumentos, tais como a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento. (ONU, 2015, s/p)

Com objetivos que:

se constroem sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. Eles buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

Trata-se um guia a longo prazo em que os países precisam desenvolver ações a fim de cumprir as metas que, segundo o documento, perpassa as vias econômicas, sociais e ambientais, paralelas com a área educacional. Assim, por meio das sete metas, a educação

³³ Não encontrei por meios disponíveis de buscas as informações a que o documento se refere.

mundial passa então a integrar-se à grande teia mundial em busca de cumprir os objetivos elencados pela ONU.

Os objetivos elencados são

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.

Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.

Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.

Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.

Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos. (ONU, 2015, p. 18, grifo nosso).

Os objetivos, como podemos observar, são abrangentes e contemplam todas as esferas de uma sociedade, pois, segundo o documento, a ONU se volta totalmente a esse plano em prol de banir a pobreza extrema e a fome, proporcionar educação de qualidade durante a vida, defender o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030.

Destacamos que a educação é um dos objetivos específicos da Agenda 2030 voltada a “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, posta no objetivo 4. Assim, constatamos que as ações deste plano estudado visam atender os objetivos propostos por este plano internacional, deixando um pouco de lado as questões regionais.

Para que possamos compreender os objetivos deste plano de ação, precisamos conhecer os objetivos específicos que são atribuídos à área educacional. Assim, destacamos as metas citadas por meio de seu código em meio ao quadro estratégico desse plano:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para 23 os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. (ONU,2015, p. 23-24, grifo nosso).

Destacamos o objetivo específico 4.3, o mais citado na tabela de ações desse plano de ação em estudo. Podemos observar certa conformidade na ênfase depositada na educação profissional, em que o acesso vem sendo uma das estratégias elencadas no percurso histórico dos planos do SEM. Nesse sentido, Frigotto (2007) salienta que a formação considerada para o trabalho complexo tornou-se o aporte necessário e efetivo para a competição intercapitalista mundial. Para nós, não é novidade a formação para o trabalho ser a ênfase dada pelo setor neste plano, pois conseguimos compreender ser essa a ambição depositada ao longo do caminho percorrido até aqui para o processo de integração do MERCOSUL junto ao desenvolvimento econômico.

O quadro estratégico do sexto plano de ação proposto pelo setor educacional está alinhado com a Agenda 2030, ou seja, suas ações visam atender as necessidades globais depositadas por meio do acordo assinado pelos países. Passamos então a expor o que se pretende alcançar com esse plano de ação por meio dos eixos estratégicos elencados.

O eixo 1 “Gerar e difundir o conhecimento” possui estratégias que se voltam a atender as demandas depositadas nos objetivos 4.1, 4.2 e 4.3 da Agenda 2030. Percebemos certa preocupação neste eixo em socializar os resultados positivos dos trabalhos feitos no âmbito do

SEM, sendo proposta a divulgação de pesquisas, materiais em revistas e organização de seminários em todos os níveis de ensino. Entretanto, há uma ótica especial para a formação tecnológica/profissional e o ensino superior. Observamos neste núcleo que pretende-se fortalecer o marco regional de qualificação profissional, mostrando os pontos positivos por meio de troca de conhecimento.

Há uma pretensão em articular as disciplinas de forma que contemplem as necessidades para o trabalho, o que jugamos ser uma tentativa de homogeneização dos conteúdos, uma das características da integração regional. Nesse eixo também há ações direcionadas a promover intercâmbio de experiências socioeducativas da primeira infância logo no início do texto, porém não menciona essa etapa de ensino novamente neste núcleo de ações. Essa modalidade aparece novamente apenas no eixo 3.

No eixo 2 “Mobilidade para integração regional” notamos objetivos semelhantes aos dos planos anteriores, como promover intercâmbios para docentes, estudantes e pesquisadores, além da promoção de mecanismos de reconhecimento e homologação de estudos e certificados, ações que se voltam à promoção da integração regional educacional.

Constatamos que com o eixo 1 há um intenso trabalho direcionado à promoção da formação tecnológica e profissional no decorrer das ações direcionadas à mobilidade, principalmente nos níveis profissionais e superior. Também observamos que no texto há apenas atividades de fortalecimento e expansão dos programas e sistemas já criados nos planos anteriores, como o MARCA, SIMERCOSUL, ARCO-SUL e as Escolas Profissionais de Fronteira, não apresentando nenhuma iniciativa de formulação diferente das já existentes.

O eixo 3 “Qualidade e equidade” também está totalmente direcionado a atender o item 4.3 da Agenda 2030, ou seja, a formação técnica profissional é o que norteia os trabalhos deste eixo. O texto expõe como objetivo central “garantir a aplicação de mecanismos para assegurar a qualidade dos aprendizados e das instituições educativas em todos os seus níveis e modalidades, nos estados partes e Associados do Mercosul” (MERCOSUL/SEM, p. 53).

Contudo, ao percorrer as ações desse terceiro eixo, percebemos que a maioria das atividades propostas a fim de garantir e assegurar a qualidade são direcionadas ao ensino superior por meio da difusão e visibilidade do Sistema ARCU-SUL, incorporando maior número de países e estabelecendo novos critérios nos currículos de cursos. Essas atividades são vistas no sistema como forma de melhorar a qualidade do ensino.

Como podemos perceber até aqui, o foco desse plano é o fortalecimento do ensino profissionalizante, o que em total consonância com o acordo feito em 2015. Além disso, há

uma ligeira preocupação em promover estratégias de apoio às políticas públicas que se voltam à expansão e garantia da qualidade do ensino na primeira infância.

Em referência à Agenda 2030, o plano traz como meta a criação de indicadores regionais que denotem a ação feita pelos países membros e associados, além de incorporar ao Grupo de Indicadores do setor os dados educacionais referentes aos sistemas nacionais de educação. Podemos perceber que até este plano, aparentemente, o SEM criou um banco de dados referente à educação dos países pertencentes ao bloco e propõe, em uma das atividades, a incorporação dos indicadores do PISA à estatística do sistema educacional.

Com foco no quesito indicadores, uma das atividades é a separação das informações relativas à educação técnica como forma de identificar e orientar a oferta educativa de acordo com os ramos produtivos. Referente aos indicadores, pela primeira vez foram propostos indicadores que contemplem a primeira infância. Como sabemos, não há uma avaliação internacional direcionada à primeira infância, pois acreditamos que tais medidas estejam direcionadas a fomentar internacionalmente uma qualidade educacional mercosulina que corresponde desde a primeira infância.

Reportamos, em referência aos possíveis indicadores da qualidade da primeira infância, que aconteceram no Brasil iniciativas voltadas para a avaliação em larga escala direcionadas à educação infantil. Em 2019, houve um estudo-piloto feito pelo INEP direcionado à avaliação da educação infantil brasileira. Esse estudo colheu informações junto a professores, diretores de escolas e gestores municipais sobre a Educação Infantil em caráter amostral. Os dados gerados não foram disponibilizados publicamente assim como as demais avaliações, contudo, não é uma discussão muito realizada, não havendo número considerável de referências direcionadas à avaliação brasileira.

Segundo site do INEP (2023)³⁴,

Em 2021, o Saeb manteve, de maneira geral, a estrutura da aplicação de 2019. A avaliação da educação infantil — realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes — foi implementada, incluindo escolas privadas na amostra.

Podemos perceber que o projeto existe e que vem se encaminhando para uma validação. Conforme consta no site, essa avaliação deverá acontecer com periodicidade

³⁴ Mais informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/saeb-utiliza-novas-matrizes-de-referencia-desde-2019>. Acesso em: 23 set. 2022.

bienal. A próxima avaliação para essa faixa etária está prevista para o ano de 2023, porém não há muitas informações.

O último eixo desse sexto plano de ação tem suas ações com ênfase, mais uma vez, nos programas existentes no âmbito do setor, a saber os programas regionais do Parlamento Juvenil do MEROSUL e Caminhos do MERCOSUL (ambos com criação no período de aplicação do quarto plano de ação), e a ampliação das Escolas de Fronteira e Escolas Interculturais.

O que nos chamou a atenção é o destaque dado à celebração do dia do MERCOSUL (26 de março) em prol da identidade regional mercosulina. Nesse sentido, os países terão a incumbência de realizar atividades pedagógicas referentes ao dia do MERCOSUL, incorporadas em guias para o trabalho em sala de aula e divulgadas no sítios *web* dos ministérios e redes sociais. Mais uma vez, vemos a identidade regional colocada nas salas de aula.

Sentimos, nesse sexto plano de ação, grande dificuldade em conseguir compreender as suas orientações, pois o plano não dispunha de informações suficientes que nos levasse a distinguir alguns conceitos e orientações. É um documento que não propôs ou se dedicou a criar programas ou comissões e nem sequer extinguiu algumas criadas nos planos anteriores. Assim, fica evidente que seu papel passou a ser apenas expandir, institucionalizar e estruturar os programas já em andamento.

O documento ainda é incompleto quanto às suas metas em assuntos que foram destaque nos planos anteriores, como, por exemplo, o compromisso de assegurar uma educação enquanto direito humano, além de recuar em alguns aspectos que foram peças-chaves dos planos anteriores, como a inclusão, apresentando apenas uma vaga menção sobre assunto. Há apontamentos no texto em relação à formação docente integrada, qualidade e equidade educacional, além da difusão de pontos positivos do processo de integração educacional.

Em síntese, os elementos privilegiados desse plano foram as ações direcionadas ao ensino tecnológico e profissionalizante, com fortes influências advindas do pacto internacional. Nesse ínterim, os países se voltaram a potencializar a área de formação de capital humano.

Podemos, nesse momento, citar uma das ações referentes ao ensino profissionalizante brasileiro que ocorreram no período de vigência do presente plano. No ano de 2016, foi realizada no Brasil a Reforma do Ensino Médio, que culminou em transformações na estrutura curricular da última instância do ensino brasileiro. A reforma entrou em vigência em

2021 e foi proposta pelo governo por meio da Medida Provisória 746, publicada em 22 de setembro de 2016. Nessa reforma, houve reestruturação curricular baseada nos argumentos de oferecer posição de maior protagonismo aos jovens e garantir direitos semelhantes de aprendizagem. Em seu artigo 36, a lei n. 13.415/2017 destaca que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;

V - Formação técnica e profissional. (MEC, 2017).

Com base na nova estruturação do Ensino Médio, podemos observar que o foco do ensino brasileiro passa a ser direcionado a acompanhar uma das necessidades da atualidade presentes na Agenda 2030. Também atende as metas do sexto plano de ação, que direciona os sistemas educacionais para atender às demandas do mercado, enfatizando a interpelação entre educação e trabalho.

A potencialização das ações transversais também se fizeram presentes com mecanismos para uma promoção à cidadania e maior participação democrática. Nesse sentido, explicitamos a ampliação dos programas do setor, cujo núcleo gerador é a participação da sociedade, como é o caso do Parlamento Juvenil. Destacamos como concretizado neste plano o acordo firmado com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o apoio da Organização de Estados Ibero-americanos.

Não podemos deixar de mencionar que o último ano de vigência do presente plano foi o início da Pandemia Covid-19, momento da história mundial quando planos e ações foram postergados devido à necessidade de isolamento social, havendo necessidade de adaptação global a esse novo acontecimento. Por se tratar do último ano de sua vigência, junto a esse não conseguimos observar grande impacto em suas realizações, uma vez que esse documento não trouxe acontecimentos inovadores, e sim fortalecimento e expansão dos programas e projetos já existentes, que se consolidaram durante todo o período de vigência.

Outro fator importante que correu durante o período de vigência desse plano de ação foi a determinação que o Brasil, partir de 2019, não mais faria parte do Setor Educacional. De acordo com a nota oficial emitida pelo MEC,

O Ministério da Educação (MEC) anunciou na manhã desta sexta-feira, 29 de novembro, o processo de transição para a saída do Setor Educacional do Mercosul. [...] A partir de agora, o país deixa de participar das reuniões do bloco e passa a ter relações e acordos bilaterais na área. [...] O governo brasileiro ressalta que não está rompendo relações com os países vizinhos. O diálogo permanece e futuros acordos, que tragam entregas efetivas, poderão ser firmados bilateralmente como por exemplo a implementação do bilinguismo nas escolas. (MEC, 2019, s/p).

O Governo brasileiro ainda afirma, por meio da nota oficial, que a justificativa para sua saída do SEM é a ineficiência de resultados práticos junto à educação brasileira, deixando transparecer que o governo esperava mais do setor. Além disso, considera irrelevante estar ou não associado a SEM, deixando explícito no decorrer da redação que os acordos firmados permaneceram em vigência.

Ao levantarmos dados referente a este conteúdo, constatamos que não há publicações que antecedem a data do anúncio oficial da saída do país do setor educacional, o que evidenciar que não houve estudos específicos e explícitos sobre o assunto. O que encontramos foram matérias em *websites* referenciando o assunto com citações e justificativas vindas do Ministro da Educação. Utilizamos algumas frações das matérias para complementar o anúncio feito oficialmente. São matérias escritas pela jornalista Isabela Palhares³⁵, do site UOL, e pela jornalista Isabella Sander³⁶, do GZH Educação e Trabalho.

De acordo com Palhares (2019), a saída inesperada do Brasil não possuiu um estudo ou análise que justificasse seu afastamento junto às atividades do setor, o que reforça a nossa análise referente à inexistência de publicações sobre o assunto que antecedem a publicação. A motivação, segundo a jornalista e com base no pronunciamento do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, está alicerçada nos gastos com as reuniões que acontecem durante o ano, que ele julga ser em torno de R\$ 30 milhões. Contudo, ressaltamos que não há registros oficiais ou estudos que esmiúçam os gastos por ele apresentados.

Sander (2019) afirma que, durante o anúncio feito em 29 de novembro de 2019 pelo Ministro, ele salienta uma certa indignação acerca do fato de que não havia reuniões do setor no Brasil e, quando acontecia os países não compareciam, enviando notas de justificativas ou então apenas representantes. Conseguimos observar que houve certo ressentimento do ministro sobre a suposta desvalorização com as reuniões que ocorriam no Brasil, o que

³⁵ Isabela Palhares. Repórter em São Paulo. Escreve sobre educação desde 2015. Formada em jornalismo pela PUC-Campinas, participou do primeiro curso sobre desenvolvimento na primeira infância do ICFJ (*International Center for Journalists*).

³⁶ Jornalista, com especialização em Direitos Humanos e mestrado em Comunicação Social pela PUCRS. Trabalhou como jornalista no setor de Comunicação da Secretaria Estadual de Educação e como produtora no SBT RS. Atualmente, é repórter de GZH.

motivou ainda mais a saída do setor. Ainda em meio ao anúncio, o Ministro Abraham Weintraub aproveitou para compartilhar que a redução de custos com o Setor poderá ter outras finalidades, citando a instalação de placas solares³⁷ nas universidades federais.

Destacamos uma das falas do ministro expostas por Sander (2019): “Estamos há 28 anos lá, com custos altos, gasto de tempo e esforço e a educação não melhorou”. Analisando a fala do ministro, podemos observar que, segundo ele, setor educacional regional é responsável pelo mal andamento da educação brasileira, depositando no SEM a responsabilidade de resolver as defasagens educacionais presentes no Brasil.

Podemos perceber que, por estar associado ao SEM, o então Ministro da Educação esperava que o setor proporcionasse ao sistema educacional brasileiro um grande salto em qualidade educacional, melhoria na infraestrutura, equidade de condições, entre outros fatores que alicerçam uma educação de qualidade. Entretanto, podemos dizer que o grupo educacional do setor delimita metas a serem seguidas pelos países membros e associados. Dessa maneira, quem coloca ou não as ações em prática são os governos. Julgamos que, se a educação brasileira não melhorou, é por causa das políticas públicas educacionais e encaminhamentos mal praticados pelos governantes do país. Para nós, a saída brasileira aconteceu por meio de interesses ideológicos e políticos.

3.1.1.7 7º Programa de Trabalho do Setor educativo do MERCOSUL (SEM) 2021-2025

O sétimo plano de ação do Setor Educacional entrou em vigência no ano de 2021. Assim como os demais, apresenta metas a serem cumpridas pelos países membros e associados para a área até o ano de 2025.

Un nuevo Programa es un capítulo más de este proceso, es una hoja de ruta que toma lo transcurrido hasta ahora en este espacio regional y además traza las líneas de acción a emprender en el próximo quinquenio, entendiendo y considerando los desafíos y proyecciones como un horizonte de construcción, de aporte y de democratización de la educación en los Estados Parte y Asociados del MERCOSUR. (MERCOSUL/SEM, 2021, p. 01).

Logo, destacamos que este novo capítulo do SEM junto à educação regional mercosulina é construído em meio a um período pandêmico iniciado no ano de 2020 devido ao surto mundial do COVID-19. A estruturação de ações deste documento aconteceu em meio a um ensino que, devido às circunstâncias, necessitou de adaptações, deixando de ser o

³⁷ Mais informações sobre o assunto feito e meio ao pronunciamento disponíveis em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/11/mec-anuncia-saida-do-brasil-de-setor-educacional-do-MERCOSUL-ck3k9hoik011401rzq4uo4ab4.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

método de ensinar na sala de aula. Dessa maneira, despertou nos sistemas educacionais novos desafios com necessidade de linhas de ação que atendam a esta demanda durante e pós o período pandêmico.

O documento vigente foi construído por meio da participação de todas as comissões, áreas, grupos de trabalho, comitês técnicos e grupos *ad hoc*. De acordo com a ata 01/20 em seu anexo V da RME (anexo/drive), foram discutidas, via vídeo conferência, algumas linhas gerais de ação para a construção do plano vigente. De acordo com o anexo V, foram apresentadas as necessidades de cada área, mostrando assim as carências a serem supridas em cada setor para o próximo quinquênio. Fica disposto por meio desta ata que as linhas gerais para o plano de 2021-2025 são

- Generar acciones que permitan fortalecer y consolidar el sector tanto internamente como externamente.
- Pensar en una lógica de políticas públicas más que por resultados en el planteamiento del próximo plan.
- Incluir otras instituciones que trabajen temas relacionados a las actividades del SEM para enriquecerlas. (MERCOSUL/RME, 2020, p. 01).

Assim, por meio das especificidades de cada área de atuação, ficou delineado que as ações do próximo plano deveriam seguir o caminho para fortalecer o setor interno e externo, propor políticas públicas que consolidem as ações do plano durante o período, cumprindo as metas estabelecidas e, por fim, buscar parceria externa ao setor, incrementando ainda mais as ações transversais. Observamos que em linhas gerais não houve um posicionamento referente aos impactos ou ações do setor no período pandêmico, apesar da reunião acontecer em 25 de junho de 2020, momento em que as configurações educacionais já estavam modificadas. Quanto à ata do CMC acerca da aprovação do plano, até o momento não foi disponibilizada nos meios digitais disponíveis, o caminho pelo qual se tem acesso a documentos legais do MERCOSUL. Aproveitando o ensejo, há uma certa demora por parte do comitê responsável em anexar os arquivos nos meios eletrônicos. Este documento vigente, por exemplo, foi anexado recentemente, no mês de julho de 2022, apenas no *website* do SEM, e ainda está indisponível nas abas onde constam as atas legais dos encontros.

Observamos, por meio das atas das reuniões do RMC, que o plano foi abordado em dois momentos. Um, como já citamos, quando foram apresentadas as propostas; e outro no dia 12 de novembro de 2020, quando foi acordado e levado para aprovação em instância superior (CMC). Nessas reuniões, estiveram presentes as delegações da Argentina, Bolívia, Brasil, Equador, Paraguai e Uruguai. Chama-nos a atenção a presença constante nas reuniões

de grande número de delegações sem a presença do Ministro da Educação dos países. Outro ponto a relatar é a presença de outras instâncias dos países, principalmente de representantes/observadores de relações exteriores dessas nações.

Ainda, podemos perceber a participação do Brasil nas reuniões mesmo após o pronunciamento feito em 29 de novembro de 2019, quando comunicou sua saída do setor. Em uma varredura nas atas das reuniões após o pronunciamento, percebemos que o país deixou de comparecer a três reuniões após sua declaração de rompimento. Entretanto, a partir de 18 de junho de 2020, a presença de representantes brasileiros tornou-se constante nas reuniões, registrando apenas a participação de delegações do MEC sem um a presença do Ministro da educação. Ainda no segundo semestre de 2021, o país esteve à frente da presidência do setor. Portanto, ainda não sabemos qual é a real situação do Brasil; o que podemos afirmar por meio das atas é que, mesmo após o pronunciamento, representantes do país estiveram junto às decisões e ajustes do SEM, porém não há registros oficiais que o país segue o plano de ação vigente.

Em relação à estrutura do programa de trabalho que segue até 2025, podemos dizer que retorna às configurações do planos anteriores, exceto o sexto plano. É composto por apresentação, introdução, balanço do plano anterior, visão, missão e objetivos de trabalho. Tais objetivos se estruturam em volta de cinco macro campos, prioridades e quadro de trabalho, formado por objetivos específicos e atividades a serem desenvolvidas. Ao final, dispõe de um segundo quadro com as atividades consideradas como prioridades pelo setor.

O setor educacional, de acordo com a redação do documento:

En este escenario y más allá de la coyuntura global y regional que atraviesa el MERCOSUR, la educación sigue siendo reconocida como una condición para fortalecer el proceso integrador y para asegurar su irreversibilidad. (MERCOSUL/SEM, 2021, p. 02).

Assim, como podemos evidenciar, o eixo estruturante do setor educacional permanece firme no presente plano assumindo, desde sua primeira ação prática junto aos países até o compromisso de ser o elo de ligação entre a sociedade e o setor econômico, atribuindo suas ações em prol de um processo integrador duradouro na região. Nesse plano também são inseridas atuações do setor com propósitos de cumprir os objetivos firmados na Agenda 2030, iniciado no plano anterior, que destacou a formação profissional.

Em relação à visão e missão expostas no documento, salientamos ser as mesmas presentes no quarto e quinto Planos de Ação, aqueles que evidenciam uma educação de

qualidade e com respeito à diversidade, formando um espaço educacional regional comum articulado com o processo de integração. Dispõe também dos mesmos princípios orientadores que acompanham os planos educacionais regionais desde o terceiro plano de ação (2001-2005), apenas acrescenta, no item 8, diálogo e integração ao importante papel das relações externas ao SEM para o cumprimento dos objetivos propostos, como, por exemplo, a articulação e alianças com organismos internacionais a fim de construir políticas de integração.

Quanto aos macro campos, são direcionadas, assim como nos planos anteriores, as estratégias centrais do trabalho no quinquênio,

- 1- Generación y difusión del conocimiento
- 2- Movilidad para la integración regional
- 3- Calidad y equidade
- 4- Inclusión y participación social
- 5- Articulación Institucional. (MERCOSUL/SEM, 2021. p. 08).

De acordo com o exposto, percebemos que os macro campos 1 ao 4 são os mesmos eixos estratégicos do plano anterior, acrescido para este período o quinto macro campo, que é direcionado à articulação institucional com especificidades voltadas às relações externas ao SEM a fim de selar articulações que promovam a articulação da educação com o processo de integração.

Dessa forma, dispostos os macro campos cada qual com sua especificidade, o documento gerencia prioridades a serem seguidas pelos países. Observamos que, apesar de objetivos em que já foram planejadas ações no plano anterior, os planos estratégicos para este quinquênio se modificaram. Acreditamos que os mesmos objetivos se perpetuam devido a não ter sido atingido a meta no plano anterior, o que torna necessário esquematizar novas estratégias alinhadas com a nova demanda educacional demandada pela pandemia.

Assim, conforme consta no documento, as prioridades estão direcionadas a discutir experiências socioeducativas a partir da pandemia. Permanecem a qualificação e fortalecimento profissional e tecnológico, vinculação da educação com o mundo do trabalho, mobilidade, estratégia de políticas públicas para primeira infância, reflexão sobre os processos pedagógicos durante a pandemia, oportunidades para necessidades socioeducativas e articulação de ações com outras instâncias do MERCOSUL.

De acordo com o quadro estratégico, primeiramente o plano é direcionado à pandemia, em que o propósito busca compartilhar as experiências dos sistemas educativos dos países a partir da pandemia, delineando critérios de avaliação dos impactos educacionais que

foram e estão sendo sentidos em todo planeta. Entretanto, não há registro neste documento de ações voltadas à superação dos impactos causados. Observamos que está apenas voltado a colher informações sobre os déficits gerados pela COVID-19 no setor educacional regional, não apresentando ferramentas regionais para superação.

Podemos observar que, durante o período pandêmico, os sistemas educacionais mundiais incorporaram a tecnologia como uma das ferramentas didáticas para o processo de ensino. Dessa maneira, por meio de aulas *online* os conteúdos necessários eram repassados, e a educação passou a ser transferida para ambiente digital, método utilizado pela maioria das escolas do planeta como forma de cumprir com o currículo educacional neste período.

Quando enfatizamos o uso da tecnologia nos países em desenvolvimento, podemos considera-lo mais um dos obstáculos de desigualdade existentes nas sociedades. Devido às desigualdades sociais, econômicas e culturais nesses países, o uso da tecnologia é limitado. Cherutti e Zucchetti (2021) discorrem que não são todos que possuem acesso devido à vulnerabilidade social registrada no decorrer da história, como é o caso entre Uruguai e Brasil. Acrescentamos o acesso às tecnologias como mais um dos obstáculos para a área da educação; além das desigualdade sociais, as desigualdades digitais.

Assim, a tecnologia utilizada como ferramenta pedagógica no período pandêmico acabou tornando a educação um privilégio de poucos. Nesses países, fatores que já eram historicamente preocupantes nos sistemas educacionais foram agravados, como o direito ao acesso, a qualidade de aprendizagem e a precariedade de ensino. A tecnologia foi apresentada como mais um obstáculo a ser enfrentado para a qualidade educacional almejada e discutida mundialmente.

Passamos a refletir sobre a educação mercosulina pós pandemia. Será que o documento que estamos analisando não deveria se ater aos aspectos que dificultaram o processo de ensino no período do COVID-19 ao invés que documentar apenas as boas práticas geradas no período? Suas atividades não deveriam estar direcionadas a propor ações que superassem uma parcela da desigualdade tecnológica a fim de se preparar para um futuro inesperado? Ou debater metodologias pedagógicas a fim de tentar recuperar o ensino dos estudantes que, durante a pandemia, ficaram na listagem dos que não tiveram acesso ao ensino?

Percebemos, no decorrer de todos os Planos de Ação, que a preocupação do SEM está em disseminar as conquistas e o lado bom do setor educacional, sem dar muita atenção ao processo de desenvolvimento. Além disso, não se detém aos motivos e empecilhos que os

países apresentam no transcurso de determinada ação, apenas focam nos resultados nos positivos.

Ainda referente à tecnologia, não podemos de deixar de mencionar que no atual plano há uma grande parcela de atividades que serão contempladas em formato *online*, como cursos e seminários. Destacamos também que os anos de 2020 e 2021 foram aqueles quando aconteceu o maior número de encontros do setor, e todos em formato virtual. As tecnologias ganham espaço privilegiado neste documento, disposta em atividades direcionadas às tecnologias educativas. Entretanto, não encontramos na redação uma proposta de projeto direcionado à superação da desigualdade digital nos países, apenas promove debates e discussões acerca das experiências positivas dos países.

Podemos demonstrar na prática a disparidade em relação a políticas que se voltam à tecnologia. Tomamos como exemplo Uruguai e Brasil, ambos países membros efetivos. Logo de início podemos dizer que, no quesito tecnologia na área educacional, podem ser classificados em dois extremos, pois de um lado está o Uruguai, país que possui constantes investimentos nas TICs, com formulações de leis que introduzem a tecnologia na educação, disponibilizando computadores aos estudantes; e de outro está o Brasil, que de acordo com pesquisa realizada pela CETIC.BR, 2021, não disponibiliza a todos os brasileiros um computador, nem mesmo acesso à internet. Dessa maneira, nos questionamos: como será o resultado do aprendizado pós pandemia, uma vez que as tecnologias foram a principal ferramenta?

Em relação às atividades direcionadas a políticas que direcionam a tecnologia, Cherutti e Zucchetti (2021) dispõem que o Uruguai é visto como um modelo a ser seguido mundialmente; já o Brasil, como um péssimo exemplo, demonstrando total ausência de políticas digitais, como podemos afirmar com base nos estudos das autoras e na nossa realidade.

Em relação ao Uruguai, Cherutti e Zucchetti (2021, p. 06) relatam que

No país, desde 2007, os professores e estudantes da rede pública recebem um notebook ou tablete, além disso, há disponibilização de conexão de internet em todas as escolas e plataformas online, com atividades e conteúdo de forma gratuita, através do Plano Básico de Conectividade Educacional de Ciência da Computação para Aprendizagem Online (CEIBAL). (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

No Brasil,

A pesquisa realizada no Brasil, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2021), evidencia que 100% dos domicílios pertencentes a classe A possuem acesso à internet, 99% da classe B, 91% da classe C e 64% da classe DE. Também, demonstrou que essa dificuldade é causada pelo alto preço e por não saberem utilizar as ferramentas adequadamente, onde a desigualdade concentra-se, na maior parte, em pessoas negras, amarelas, analfabetas e sem renda (CETIC.BR, 2021). (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2021, p. 05).

Como podemos observar nas colocações dos autores, são nítidas as desigualdades existentes entre os países, começando pelo acesso à internet, já que no Uruguai todos os estudantes possuem acesso à internet sem qualquer restrição e com conteúdo formativos de forma gratuita, ampliando assim o acesso à informação e formação.

No Brasil, o acesso ao mundo digital depende da sua classe social, pois seu custo é alto e, devido às desigualdades econômicas, não são todos que conseguem tem o mesmo alcance. Isso repercute na formação e informação, tornando-as limitadas à classe econômica. Cherutti e Zucchetti (2021, p. 05) deixam claro que “o aumento das divergências de oportunidades entre pobres e ricos é tendência histórica no Brasil”.

O Uruguai ainda possui um centro de inovação educacional, o Plano CEIBAL³⁸, com tecnologias digitais do Estado uruguaio a serviço das políticas públicas educacionais. Promove a integração da tecnologia na educação para melhorar a aprendizagem e promover processos de inovação, inclusão e crescimento pessoal.

o Uruguai vem desenvolvendo programas educacionais, que fizeram se tornar um exemplo mundial, principalmente na pandemia. O Plano CEIBAL foi essencial para o resultado de sucesso, por um lado pela disponibilização de recursos tecnológicos aos estudantes e professores das instituições públicas, por outro pela rede de apoio criada, a fim de auxiliar nas dificuldades das famílias, enfatizando a assistência social. (CHERUTTI; ZUCCHETTI, 2021, p. 09).

O trabalho tecnológico para que se tenha êxito deve ser contínuo e duradouro, como podemos observar no desenvolvimento das TICs no Uruguai. Esse fato teve boa repercussão no desenvolvimento de atividades na pandemia que, por meio de uma rede iniciada no ano de 2007, reduziu os impactos trazidos pelo isolamento social. Já no Brasil, o período trouxe, além do isolamento social, o isolamento educacional que, por falta de acesso, fez com que os estudantes tivessem prejuízos que estenderão por alguns anos.

³⁸ Para conhecer mais sobre a CEIBAL, maiores informações podem ser encontradas em: <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>

Outro aspecto que pudemos observar no decorrer do Programa de ação (2021/2025) é voltado ao desenvolvimento de atividades para ampliação do universo entre a educação e produção na região Mercosulina, deixando evidente o desejo de ampliação do capital humano via educação por meio do treinamento das especificidades técnicas para o trabalho. Essas ações se alinham com a “Agenda 2030” iniciada no plano anterior, e com as estratégicas bases do Setor desde sua concepção. Nesse sentido, a educação, segundo Frigotto (2006, p. 40), assumiu papel enquanto “produtora de capacidade para o trabalho, potenciada a do fator trabalho”.

Como novidade do plano vigente, contatamos uma breve menção à Agenda de Educação Inclusiva proposta no item 4.1.2.3. Entretanto, não há maiores orientações que direcionem o desenrolar da agenda proposta e a busca por novas parcerias em espaços externos ao setor (regional/internacional) expressa em objetivo único.

Por fim, salientamos que o programa vigente 2021/2022 dá continuidade ao plano anterior, iniciando pelos objetivos e atividades voltadas ao mercado de trabalho em paralelo com a Agenda 2030. Percebemos que não há uma preocupação voltada ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes Mercosulinos, pois o foco está em divulgar os acontecimentos, ações e programas que tiveram posição positiva, estratégias que, muitas vezes, não partiram do SEM.

Sentimos também a ausência de ações voltadas a suprir os déficits educacionais deixados pela pandemia. Julgamos que tratar dessas lacunas na aprendizagem no próximo plano (2026) pode agravar ainda mais o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, o que reforça o descaso do setor quanto ao processo de aprendizagem.

Ainda explicitamos que a presença brasileira junto ao cumprimento do presente plano é para nós, até o momento, uma incógnita, uma vez que o pronunciamento de sua saída foi feito, ficou certo período sem participar das reuniões, voltou a enviar representantes e ainda assumiu a presidência por um período, porém não há registros oficiais sobre a real situação brasileira. Fica registrado nossa curiosidade sobre quais serão os resultados que o SEM colherá no transcurso de sua vigência.

3.2 - O TRABALHO COMO PRINCIPAL CATEGORIA DO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO MERCOSULINO

Após analisar os Planos de Ação propostos pelo Setor Educacional do Mercosul, passamos a examinar qual é o principal eixo norteador de todas as ações do SEM, já que ele se faz presente em todos os documentos, seja implicitamente, quando os fins são voltados à finalidade do eixo, ou de forma explícita expondo a real finalidade. Em meio à busca pela principal categoria que permeia os planos educacionais do SEM, observamos que o bloco latino-americano, em seu contexto geral, segue as lógicas estabelecidas no decorrer do processo de globalização, aquelas baseadas no desenvolvimento econômico mundial, ou seja, estão estritamente interligadas com o processo econômico, como já relatado no primeiro capítulo.

No decorrer do estudo, averiguamos que o processo de globalização educacional é delineado por um modelo mundial entrelaçado com os objetivos das agências multilaterais, como é o caso da UNESCO, OCDE e o Banco Mundial, instituições que consideramos como as principais influenciadores do capitalismo em meio às políticas públicas educacionais mundiais.

Silva (2015, p. 525) nos apresenta que:

Estes organismos internacionais delineiam o modelo educacional a ser seguido através de políticas e projetos, seguindo essas agências os países podem alcançar um ótimo patamar educacional e poderão concorrer plenamente no mercado mundial.

Por intermédio das colocações do autor e do nosso estudo, constatamos que ideologicamente o desenvolvimento está relacionado com seguir as orientações impostas por estas organizações que, em conjunto, formam uma hegemonia econômica e educacional. Essa hegemonia se volta a uma política educacional que atende o setor produtivo e tem a educação como ferramenta a serviço dos seus interesses.

O SEM, pertencente a um bloco que almeja posicionar-se em patamar de competitividade internacional e instalado junto a países em desenvolvimento que encontraram na união regional a oportunidade de ingressar no mercado externo, segue as ideologias de tais organismos, como garantia de fazer parte do planeta competitivo visando o crescimento econômico prometido, em teoria, para sua região por meio da educação.

Observamos no Capítulo 1 deste estudo que as instituições internacionais colocam claramente em suas orientações a relação entre educação e trabalho como a principal

ferramenta educativa a serviço do capital. Constatamos que, de acordo com as visões dos organismos, é por meio dessa relação que acontece a inserção do homem como ser útil ao sistema, gerador de mais-valia e, concomitantemente, como cidadão obediente às regras sociais estabelecidas. Dessa maneira, o sujeito torna-se possuidor de uma qualificação adquirida em processos educativos, o que garante a ele sua inserção no mercado de trabalho, e, com isso, compete para o desenvolvimento da economia nacional.

Assim, a educação é posta pelos organismos internacionais como a alavanca econômica regional e passa a ter íntima relação com o trabalho para a evolução da economia. Dessa maneira, constatamos que o SEM está, no decorrer das orientações para seus estados membros, em consonância com o ideário global e as acolhe como uma das principais bases de seus encaminhamentos, quando a educação profissional adentra fortemente no planejamento do setor.

Chegamos à constatação que a educação, com o capital humano como norte, é vista como meio principal para chegar a dois fins, um direcionado à qualificação que prepara para o trabalho, e outro que, conforme a posição dos atores globais, como o Grupo Banco Mundial, conduz à ordenação da economia mundial, como pudemos observar nos estudos de Schultz (1973). A educação dos países em desenvolvimento forma o proprietário para continuar no domínio e recebendo vantagens pelo trabalho de terceiros, já que são possuidores de mecanismos para os fins, como é o caso dos atores globais, como a OCDE, UNESCO e GBM.

Os países em desenvolvimento são aqueles que consideramos formar o não proprietário qualificado e que segue as orientações como uma das saídas encontradas para se colocar no mercado. Assim, podemos dizer que as ações educacionais que estão presentes nos planos educacionais do SEM estão totalmente direcionadas a formar para continuarem como países dominados e fornecedores de trabalho. Constatamos que os direcionamentos dos Planos de Ação do SEM estão baseados na articulação entre educação e trabalho no sentido de formar e qualificar para o trabalho, no entanto, ponderamos que a qualidade do trabalho nesta quadra do globo terrestre não é, historicamente, uma qualidade que nos remeta a um trabalho complexo, mas simplificado, já que os trabalhos de ponta, tecnológicos e melhor remunerados, estão concentrados nos países imperialistas.

Dessa maneira, atribuímos à relação entre educação e trabalho a base que percorre todas as estratégias, que se ramificam em sub categorias como formação para o trabalho, formação do capital humano, profissionalização, formação de recursos humanos, educação e setor produtivo. Entretanto, o movimento dessas categorias não foge do cerne central de “formar o trabalhador para o processo de produção” capitalista (SILVA, 2015, p. 518).

Observamos que a presença da relação entre educação e setor produtivo, e suas sub categorias, tem grande expressividade em todos os documentos analisados nesse estudo, e é posta de forma explícita e implícita nas orientações, missões, metas e, principalmente, nos objetivos das atividades práticas reportadas a seus países membros. Trazemos por meio de um quadro alguns dos trechos que julgamos demonstrar as atividades realizadas em consonância com a categoria que delinea os trabalhos regionais

Sinalizamos que as partes selecionadas estão dispostas junto aos textos introdutórios, estratégias e objetivos, não abrangendo as atividades concretas para tais efetivações, uma vez que as atribuições estão em total consonância com os objetivos centrais do documento, os quais já se farão presentes na nossa seleção.

Quadro 3: CATEGORIA EDUCAÇÃO E TRABALHO NOS DOCUMENTO DO SEM

CATEGORIA EDUCAÇÃO E TRABALHO		
PLANO DE AÇÃO	TRECHO	PAG
Plano 1 (1992-1997)	Estabelecimento de uma nova aliança entre o setor educacional e o setor produtivo . Isso constitui o apelo da hora antes dos processos de reconversão competitiva em que os países da área estão embarcando. Para isso, é necessário assegurar uma apropriação generalizada e igualitária do conhecimento científico e tecnológico, o que só é possível se o sistema educativo incorporar as inovações neste domínio e as transmitir de forma eficaz a toda a sociedade. A educação é necessária para gerar nos indivíduos conhecimentos, atitudes, valores - e habilidades propícias à apropriação das inovações científico-tecnológicas.	05
	O processo de integração, a formação de recursos humanos para contribuir para a economia e a harmonização dos sistemas educativos são as áreas prioritárias identificadas para o desenvolvimento de ações que devem acompanhar o processo de integração.	06
	Formação de recursos humanos para contribuir para o desenvolvimento econômico.	06
Plano 2 (1998-2000)	As mudanças e inovações educacionais deverão acelerar seu ritmo, a fim de satisfazer oportunamente os requerimentos do setor laboral que se integra e moderniza mais rapidamente, pressupondo uma maior e melhor articulação entre educação e trabalho .	04
	O Setor Educacional do Mercosul expressa a certeza de que, no quadro descrito, a educação constitui um elemento para preparar os cidadãos para o desafio decorrente do aparecimento de novos modos e estilos de produção , bem como para redefinição dos imaginários coletivos que favorecem uma existência plena.	05
	Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade de educação.	06
	Formação de recursos humanos	09

Plano 3 (2001-2005)	Nós do SEM reconhecemos que a qualidade da formação dos recursos humanos e o acesso ao conhecimento fazem da educação uma ferramenta essencial para a conquista da equidade, competitividade e desenvolvimento da cidadania. O desafio da Educação Tecnológica, o avanço científico-tecnológico e a aceleração das mudanças que se impõem no mundo do trabalho exigem formação que gera conhecimento, atitudes, valores e competências propícias à profissionalização e à inserção social ativa.	02
	A formação deve ser promovida de recursos humanos de qualidade para a modernização e desenvolvimento integral de nossas sociedades, estabelecendo objetivos comuns e mecanismos de avaliação.	04
	Na Educação Tecnológica, os esforços serão direcionados para enfrentar os desafios postos por avanços científico-tecnológicos, transformações produtivas e a necessidade de educação continuada de qualidade para todos. Nesse sentido, é necessário para gerar conhecimento, atitudes, valores e competências propícias à profissionalização das pessoas que lhes permite inserir-se ativamente na sociedade e interagir na região.	07
Plano 4 (2006-2010)	Considera-se essencial vincular o mundo produtivo com o educação e principalmente com a formação profissional, ainda mais com mudanças que começam a vislumbrar na região. Diante disso, os países começaram a recuperar o ensino técnico como ferramenta da em desenvolvimento.	06
	Missão: O SEM constitui uma instância de concentração de políticas que integram a educação para os processos econômicos, sociais e políticos necessários para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Projetar e executar programas que promovam uma educação de qualidade para todos, contribuindo assim para os objetivos do MERCOSUL.	09
	Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão desenvolvimento social, humano e produtivo.	10
	Fortalecer os vínculos entre a educação e o sistema produtivo.	11
Plano 5 (2011-2015)	Também é necessário ampliar a articulação do educação com o trabalho, levando em conta as questões geográficas e sociais. Nesse sentido, os países continuarão firmes no esforço de aumentar seu investimento em educação, o que levará a uma melhor infraestrutura de políticas de assistência aos setores mais vulneráveis e reconhecimento da importância da profissão docente na sociedade.	04-05
	Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão desenvolvimento social, humano e produtivo.	13
Plano 6 (2016-2020)	Quadro regional de qualificação profissional de competências para vinculação de sistemas educacionais com o mundo do trabalho. Fortalecer os sistemas de educação para o trabalho através do intercâmbio de experiências, informações, dados, conhecimentos, tecnológicos e metodologias, referidas aos perfis profissionais.	03
	Desenvolver programas de qualidade para o fortalecimento do capital humano.	17
	Obs.: Plano é organizado por eixo de trabalho, que constitui um quadro de ações com objetivos específicos do setor educacional e da Agenda 2030, da ONU, para cada eixo, como abordado na análise do bloco anterior	35

	desse capítulo.	
Plano 7 (2021- 2025)	Quadro regional de qualificação profissional de competências para a articulação dos sistemas educativos com o mundo do trabalho (mesmo texto do plano anterior).	09
	Promover linhas de ação voltadas para a articulação da educação e o trabalho .	11
	Promover formação específica para integração	11

Fonte: Elaboração própria com base nos planos de ações do Setor Educacional do Mercosul (SEM). Grifo nosso.

Podemos observar que, desde o documento de 1992 até o que está em vigor, há presença de ações que giram em torno de posicionar a educação como um dos fatores de ajuste econômico por meio de sua capacidade de formação para o trabalho. Podemos dizer que os documentos são mais um grande reforço das imposições globais, que auxiliam as posições capitalistas internacionais a inserirem nas políticas públicas para educação os desejos necessários ao mercado produtivo, atribuindo à formação do capital humano a fonte de crescimento econômico. Dessa maneira, o “dever de casa” no que diz respeito a ações para elevação econômica está feito.

Afinal qual a função do SEM? Após identificar a formação para o trabalho como a categoria de base das atividades dos planos estratégicos, nos questionamos qual seria o seu real papel junto aos sistemas de ensino mercosulino. Passamos a compreender que o setor não tem autonomia para desenvolver projetos que siga outro caminho, a não ser a de fornecer subsídio manual para o setor produtivo. As atividades propostas estão totalmente interligadas com os desejos e necessidades burguesas e que são repassadas por meio dos acordos internacionais seguidos pelos Planos de Ação.

Para nós, o SEM acaba desempenhando dois papéis em meio aos sistemas de ensino mercosulinos: aquele que transmite e aquele que auxilia. A função de transferir está direcionada ao mero repasse dos desejos dos possuidores do poder capitalista. Esses desejos são centrados no processo econômico mundial e são transmitidos por meio de acordos educacionais via organismos internacionais, como a UNESCO, por exemplo.

O papel enquanto auxílio às políticas educacionais estaria direcionado a arquitetar de todas as maneiras um perfil do sujeito mercosulino, aquele sujeito que se reconhece como parte integrante e responsável pela integração econômica de sua região e que necessita adequar-se à nova realidade. Observamos os dois pontos que o setor vem auxiliando, a saber, a implantação de uma cultura regional a fim de possibilitar que o bloco se torne Mercado Comum; e a introdução da formação de capital humano como política regional. Constatamos

que, referente à cultura regional, o setor teve poucos avanços. No quesito formação para o capital humano, acreditamos que, por ser a base dos planos e dos anseios globais, é alvo de maior preocupação e obteve avanços consideráveis como, por exemplo, a UNILA e ARCOSUL, programas de formação profissionalizante voltados ao capital humano Mercosulino.

Por meio da articulação posta nos documentos do setor, o sujeito Mercosulino passa a ser “produzido” como mais uma mercadoria para o capital, preparado para continuar assumindo o papel de fornecedor de mão de obra necessária para a produtividade do mercado. Podemos dizer que as ações regionais do setor educacional estão vinculadas à aprendizagem unilateral.

Existe, portanto, uma relação indissociável entre trabalho e educação, compreendendo-se essas categorias ontológicas e históricas, em diferentes dimensões de desdobramentos da análise da realidade, no que se refere à própria constituição da existência humana, plena de múltiplas e contraditórias condicionalidades resultantes do ordenamento econômico, político, social e cultural do capitalismo, ao longo de oito séculos, após o desmonte do sistema feudal. (ROSAR, 2018, p. 604).

Colocamo-nos na posição em que educação e trabalho podem ser adquiridos em duas perspectivas para o sujeito: alienar ou emancipar. Alienar no sentido de reproduzir os ditames dominantes, correspondendo apenas a servir ao capital, como é o caso das estratégias que não agregam à formação humana do sujeito enquanto pertencente a uma sociedade e que posiciona-se em prol de uma educação para “além do capital”, como posto por Mézáros (2008). Ou então emancipar, a partir do momento que se criam oportunidades de fortalecer as práticas posicionando o ser humano como principal referência dessa articulação, e não o processo capitalista. Entretanto, nesse momento, segundo Mézáros (2008, p. 14):

A educação, que poderia ser mais uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão da sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

O que queremos não é uma educação que em sua estrutura esteja direcionado apenas a fornecer o conhecimento para a maquinaria capitalista, e sim uma educação que, além de preparar para o trabalho, desenvolva ao mesmo tempo a socialização de valores, com

subsídios para o homem intervir como conhecedor de todo o processo de produção, reconhecendo as suas relações com o mundo do trabalho.

A educação que queremos precisa ser para o sujeito uma fonte que ensine o processo, mas que também lhe faça entender que não são apenas mão de obra, deixando de lado, segundo Mèzaros (2008), uma educação que forme “mentes limitadas” e incapazes de evoluir. Para isso, acreditamos ser necessário reconstruir os princípios da educação, utilizando as reformas educacionais, por exemplo, não para corrigir as imperfeições, e sim para atribuir ao sistema as funções emancipadoras a fim de remediar os efeitos do sistema. Entretanto, essas articulações não estão previstas nas atuais políticas educacionais mercosulinas. Por fim, “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÈZAROS, 2008, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o andamento da pesquisa percorremos alguns pontos da história mundial até a inserção da educação no contexto econômico por considerarmos importantes fatores para a construção do nosso conhecimento sobre as políticas públicas educacionais. Além disso, abordamos as intervenções mercosulinas para a estruturação dos sistemas educacionais dos seus países membros.

Em meio à coleta de referências relacionadas com o estado da arte voltadas ao Setor Educacional e a seus Planos de Ação, constatamos limitações de produções que retratassem os encaminhamentos presentes nos documentos norteadores das políticas educacionais da região. Encontramos textos de cunho econômico, a maioria direcionada diretamente ao MERCOSUL. Também encontramos um número reduzido de publicações que dispunham de reflexões acerca da esfera educacional. Dentre os achados, os conteúdos estavam ligados a temas específicos abordados esporadicamente nos planos, tais como a educação inclusiva, educação digital e os direcionamentos específicos para área de história/geografia e o ensino do espanhol como língua oficial do bloco. Portanto, podemos dizer que são poucos os trabalhos que são voltados a analisar os direcionamentos educacionais do bloco latino-americano, e mais restrito ainda quando se trata de examinar a íntegra dos documentos do SEM e os encaminhamentos para construção das políticas educacionais regionais.

No primeiro capítulo, embasados por Ianni (2001), Sousa Santos(2002) e Santos (2003), procuramos apresentar o processo de incorporação da globalização, que consideramos ser o início de todas as intervenções na esfera educacional. Trata-se de um ciclo mundial com novos direcionamentos que modificaram e impactam o modo de ser e viver em sociedade, com orientações e possuindo como base a ideologia capitalista.

Por meio das reflexões desses teóricos, pudemos compreender que a globalização arrastou consigo modelos sociais, estruturais e econômicos que, anterior ao fenômeno, aconteciam de forma localizada para dar espaço a um novo direcionamento mundial, em que tudo passa a ter uma escala global, sendo esta característica impulsionada com a Queda do Muro de Berlim, em 1989.

Concordamos com Ianni (2001) que afirma que a globalização é uma ruptura em diversos aspectos, dentro de um espaço geográfico mundial, perpassando pelas dimensões (sociais, econômica, cultura e educacional) que estruturam a sociedade, e que se ramifica ao tocá-las, pois cada dimensão em que é introduzido um determinado fenômeno poderá

interferir de forma diversificada. Entretanto, são reestruturações que são conduzidas pela esfera econômica.

Corroboramos também com Santos (2003) quando dispõe que essa transformação do mundo pode ser vista em diversos modos na sociedade, como na universalização da produção, nas trocas, universalização do capital, consumo, alimentação e modelos de vida, pois o homem passa a estar inserido em uma sociedade que o encaminha para uma alienação total.

A globalização passa a posicionar o mundo em torno de dependências, em que de um lado uns produzem e outros consomem, uns fornecem força de trabalho e outros impõem a forma da força de trabalho necessária para o mercado. Segundo Ianni (2003, p. 94), trata-se de uma “globalização tende a desenraizar as coisas, as gentes e as ideias. Sem prejuízo de suas origens, marcas de nascimento”, mas que tende a enfraquecer as identidades nacionais em prol de um conjunto global.

Portanto, arriscamos dizer que a globalização surge a partir do domínio do capital em esfera global no momento em que há a intensificação das interações internacionais nas dimensões financeiras, formas de produção de comunicação e informação.

Observamos, no decorrer no enredo da globalização, que esse fenômeno se fortalece no momento em que há a intensificação das interações internacionais nas dimensões financeiras, formas de produção de comunicação e informação. Também nesse momento surgem atores globais que formam uma espécie de rede de disseminação dos princípios capitalistas mundiais. Essas redes são identificadas como Organizações Internacionais, que intervêm nos sistemas das sociedades impondo anseios e necessidades do mercado mundial diretamente aos países por meio de acordos, planos e estratégias em uma escala global.

Ainda no primeiro capítulo, dispomos de uma reflexão direcionada aos encaminhamentos na dimensão educacional mundial que, assim como outras instâncias da sociedade, esteve sob a teia da globalização. Esse fenômeno global acarretou mudanças e imposições que refletem no desenvolvimento das políticas educacionais, que iniciam em escala mundial e por meio de sua rede de atores, mas que recai nas direções na dimensão nacional por meio de planos de ações, acordos, entre outras medidas.

Observamos nesta parcela da pesquisa que, assim como as outras categorias, os anseios capitalistas adentram na educação, que passa a ser instrumento das políticas capitalistas e colocada a serviço do neoliberalismo. Assim, passou a ser organizada por uma lógica econômica internacional e foi reduzida a fornecedora de formação para o processo produtivo. Portanto, constatamos a grande influência que a educação recebe da ideologia da

globalização e de intervenções colocadas em jogo por meio das organizações internacionais, que se debruçam sobre a esfera educacional.

Percebemos na primeira parcela do estudo, conforme Dale (2004) e Esteves e Sousa (2020), que não são todas as organizações internacionais que voltaram suas atenções à intervenção no meio educacional, mas que foi nestas organizações que a ideologia burguesa encontrou aliados para seus encaminhamentos, agora em um escala global. Constatamos então que as organizações que direcionam a educação caminham em um mesmo sentido, intervindo de maneira divergente, pois o que importa não é o caminho e o processo seguido, e sim o fim, que está afinado para colocar a educação a serviço do capital, já que é capaz de convencer os sujeitos a seguirem um sistema, além de fornecer capital humano.

Destacamos que as principais organizações que estão à frente das imposições para educação mundial são a UNESCO, o Grupo Banco Mundial e a OCDE. A UNESCO, por meio de seus acordos ao redor do mundo, reproduz o viés capitalista na área educacional quanto à inclusão, acessibilidade, equidade e qualidade educacional. Entretanto, acreditamos tratar-se de estratégias que disfarçam os impactos gerados pelo sistema e os reais interesses estão direcionados a inserir nas políticas públicas educacionais os direcionamentos de uma pedagogia capitalista, reprodutora para o mercado socioeconômico mundial.

O Grupo Banco Mundial, de acordo com Oliveira (2002), por sua vez, fornece aos estados subsídios financeiros para que possam atingir os objetivos lançados pela UNESCO, por exemplo. Além disso, a organização elenca aos países os direcionamentos a serem seguidos nos sistemas educacionais das nações, como, por exemplo, a privatização como mecanismo de melhoria de ensino e a formação de capital humano como saída para as dificuldades econômicas dos países, principalmente daqueles em desenvolvimento.

Já a OCDE pode ser considerada como um aparelho internacional de monitoramento que, por meio de avaliações, mede a qualidade do ensino e culmina em comparações e competitividade em cima de resultados dos sistemas de ensino. Para nós, esse monitoramento vincula-se ao cumprimento das metas que são estabelecidas pela UNESCO e financiadas pelo GBM, que através das avaliações conseguem medir o cumprimento e o possível retorno para o capital mundial.

Como podemos ver, são intervenções diferentes, mas que vinculam-se ao processo de uma educação a serviço da produção capitalista por meio de uma nova estruturação pedagógica com bases sólidas na formação do homem para o mercado. Todo o processo foi pensado pelo classe dominante, de acordo com Dale (2022), estruturado pela UNESCO,

financiado pelo GBM e monitorado pelo OCDE. Em síntese, a educação mundial está nas mãos da elite, e a escola reproduz o que os donos do poder desejam.

Salientamos, ainda no primeiro capítulo, que a estruturação da pedagogia capitalista disseminada pelas organizações passou a ser embasada pela Teoria do Capital Humano, formalizada por Shultz (1978). Essa teoria dispõe as nações como uma ferramenta para o desempenho econômico do país, ou seja o financiamento no capital humano como forma de mudança social.

De acordo com Beshara e Pinheiro (2019, p. 09):

No cenário da globalização, a habilidade de uma economia atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva nos mercados internacionais, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos recursos humanos.

O que observamos atualmente é esta supervalorização da capacitação humana como sinônimo de oportunidades no mercado mundial, além da criação de estratégias cada vez mais em busca de qualificar seus sujeitos com a esperança de mudança econômica dos países.

Tendo em vista tamanhas modificações nas estruturas globais, os países passam a se reunir em grupos como forma de fazer parte do processo de globalização. Dessa maneira, criaram blocos econômicos que oportunizam e fortalecem os países diante das mudanças econômicas, sociais e educacionais trazidas pelo novo modo de vida mundial. Os blocos econômicos podem ser considerados mais uma peça de disseminação capitalista aliada aos atores internacionais.

No segundo capítulo da dissertação, pudemos observar que essa peça capitalista regional possui, de acordo com Bela Balassa, fases caracterizadas conforme seus acordos entre os componentes do bloco, e que os países procuram evoluir de fase em busca de uma integração de mercado cada vez mais sólida, necessitando da educação como via de acesso para o objetivo desejado.

Nosso plano de fundo, o MERCOSUL, é considerado, de acordo com a classificação deste autor, como uma organização aduaneira identificada como um bloco em que há a extinção de barreiras entre conexões de mercadorias e fatores de produção. O bloco evoluiu para Mercado comum e já possui a livre circulação de mão de obra entre seus países, mas ainda necessita de uma política de compatibilização em todos os setores da sociedade, a saber as esferas educacional, econômica, cultura e social. Contudo, acreditamos que isso esteja um pouco longe da realidade devido às disparidades em todas as categorias.

Percebemos, no decorrer da análise dos Planos de Ação, que alguns dos quesitos postos como necessários para o MERCOSUL tornar-se Mercado comum vêm sendo trabalhados junto ao setor educacional desde o primeiro plano de ação, em 1992, e seguem até o plano vigente. Afirmamos que ainda não se consolidou, pois mudam-se as táticas, porém os objetivos necessários para a evolução do bloco ainda se fazem presentes, como, por exemplo, a construção de uma identidade cultural regional, a língua oficial do bloco e os sistemas educacionais homogêneos, reflexo das disparidades existentes nos países que fazem parte do grupo.

O MERCOSUL possui uma estrutura de comando que está disposta no capítulo II do TA, em que o Conselho do Mercado Comum (CMC) é identificado como o órgão superior do MERCOSUL, aquele que assume as decisões com o propósito de garantir o cumprimento dos acordos firmados e é representado pelos Ministros da Economia e presidentes das Repúblicas. O Grupo Mercado Comum (GMC) é a área executiva do bloco e direciona seus trabalhos aos detalhes necessários para o cumprimento das políticas.

Constatamos, por meio de Rosevics (2015), Almeida (1993) e do próprio documento de consolidação do bloco, o TA, que a educação, em um primeiro momento, não aparece como estratégia de criação do setor. De acordo com os autores e os documentos legais, o ingresso da educação acontece após seis meses de funcionamento do bloco e se torna um dos principais princípios do processo de integração político-econômica. Um fator importante que salientamos é que por mais que o setor educacional trabalhe autonomamente no sentido de estruturar seus projetos e planos, toda ação que desencadeia do setor deve obrigatoriamente passar pelo CMC, que em reunião aprova ou não os passos da educação da região.

Para Oliveira (2011, p. 235):

O Mercosul poderá se consolidar como um projeto de integração na medida em que a educação se constituiu como o viés por onde perpassam todas as demais políticas, sejam de cunho econômico ou social.

Assim, possuindo a educação como um dos princípios integradores, cria-se no interior do bloco econômico o Setor Educacional do Mercosul – SEM, hoje organizado por meio de uma estrutura orgânica efetivada em 2001, ramificada em comitês de ações que instigam metas, estratégias e objetivos nos planos em cada área do sistema educacional visando atitudes em prol da cooperação e crescimento econômico da região.

Percebemos, ao longo da história do SEM, que ele reconhece a sua relevância como a principal tática para o desenvolvimento da integração mercosulina e seus planos oscilam para

a finalidade econômica, introduzindo como estratégia a promoção social, acesso à educação, formação de capital humano, entre outras façanhas entrelaçadas com o capital. Podemos afirmar que o setor caminha no sentido de posicionar a educação como fonte de contribuição de médio/longo prazo para o progresso da integração.

Verificamos, no terceiro capítulo, o desenvolvimento das práticas aplicadas pelo setor como instruções para os encaminhamentos educacionais junto aos países membros do bloco. Percebemos que os planos estão condicionados à promoção do potencial econômico da região mercosulina e dispostos em sete documentos oficiais que consideramos ser as políticas educacionais do MERCOSUL.

Notamos que os planos tornam-se estratégias muitas vezes abstratas, ficando contidas apenas no papel com poucas ações postas em práticas, demonstrando assim que pouco se avançou durante esses 30 anos de trabalhos.

Dessa maneira, com o objetivo geral de analisar junto aos Planos de Ação as posições capitalistas presentes nos documentos educacionais do MERCOSUL, atribuímos algumas considerações referentes a cada um dos planos

Desde o primeiro plano de ação, o setor educacional posiciona a educação em um caráter estratégico. Propõe uma educação voltada para o trabalho que possibilita acelerar o processo de integração, e acrescenta desde 1992 a teoria do capital humano no campo educacional da região. Assim, é evidente a elevação de investimentos em áreas de educação profissional e tecnológica.

O primeiro plano de ação, iniciado em 1992 e prorrogado até metade de 1998, possui em seus textos uma preocupação em justificar o processo de integração e o papel da educação neste contexto. Atribui, por meio de suas estratégias, a nítida função que a educação passa a exercer em meio à consolidação do MERCOSUL. De acordo com o documento, passa a emitir ações que acompanham e favorecem o desenrolar da integração, bem como começa a ser uma ponte de ligação também com os anseios da educação global. Em suma, a educação mercosulina assume o papel de acompanhar o processo econômico almejado a nível regional e mundial, voltando-se a uma escolarização que prepara para o mercado e adicionando aos sistemas de ensino a formação do capital humano como estratégia econômica.

O segundo plano, iniciado em 1998-2000, apresenta a defesa de uma educação de qualidade para todos. Entretanto, no decorrer do documento, não conseguimos observar nitidamente qual a posição de educação. Por isso, acreditamos que a educação almejada nesse plano estaria atrelada a oportunidades de acesso e a uma formação que atenda a necessidade

do setor produtivo, passando em suas ações a investir na formação do homem em busca da qualidade educacional.

Já o terceiro plano, de 2001 a 2005, apresenta a visão, e a missão do setor passa a ser pública e se faz presente nos planos que estarão por vir, colocando a educação a serviço da integração e do processo econômico com estratégias que favoreçam esse fim, ou seja, seguindo a lógica da formação para integração, dispondo assim uma certa continuidade aos planos anteriores. É nesse plano que as metas e objetivos são ramificados aos comitês internos do bloco, em que cada nível de ensino possui estratégias e metas diversificadas, mas que se encaminham para o mesmo objetivo, que repetimos ser o desenvolvimento da integração regional.

Com o quarto plano de ação, de 2006 a 2010, o setor continua, em meio às suas estratégias, a implantar uma conscientização da população para trabalhar em prol da integração. Busca, em seus objetivos, atender às exigências do mercado, melhorando, por meio da educação, o setor produtivo, reforçando mais uma vez a formação para o trabalho na região, relação esta que o setor dispõe no documento como fundamental, estabelecendo um maior vínculo da educação como sistema produtivo. Consideramos como o maior foco desse plano o estímulo à formação profissionalizante, preparando os sujeitos mercosulinos para uma mão de obra de qualidade e que atenda às exigências da integração e do mercado internacional.

Podemos considerar que o quinto plano de ação, de 2011 a 2015, é a réplica do plano anterior sem alterações de objetivos e metas a serem atingidas, ou seja, encaminha para uma educação que treine as habilidades dos sujeitos para atuar no setor produtivo regional e internacional. Contudo, observamos que as estratégias se modificam e são mais uma tentativa de consolidar o objetivo almejado no plano anterior.

O sexto plano de ação, de 2016 a 2020, é o documento mais sucinto de todos os analisados, com estratégias objetivas e com objetivos dos dois planos anteriores, além dos defendidos pela ONU por meio da Agenda 2030. Consideramos que esse plano não trouxe novidades para a área educacional, e sim o fortalecimento das ações conquistadas nos planos anteriores, principalmente os direcionados à ampliação da formação técnica profissional, permanecendo a mesma missão e visão em que a educação acompanha o processo de integração como forma de subsidio da qualificação profissional.

O último plano de ação, em vigência de 2021 a 2030, é um plano que deveria estar arquitetado para recuperar o que foi perdido com a pandemia. Entretanto, observamos que o setor não prevê os impactos gerados pela pandemia na área educacional. Destacamos que suas

ações estratégicas referentes à pandemia estão em mostrar apenas as atividades positivas na região, sem qualquer estratégia que esteja voltada a combater as dificuldades que afloraram nesse período. Porém, as ações direcionadas ao setor produtivo estão a todo vapor, como se nada tivesse acontecido no planeta, remetendo à ideia de que não importa o processo de alcançar o êxito produtivo, e sim o resultado por ele proporcionado.

Podemos considerar que nos 30 anos de trabalhos, os avanços do setor caminharam a passos lentos, com algumas conquistas significativas, principalmente em relação à formação de capital humano por meio de programas como o ARCOSUL e a Universidade UNILA, por exemplo, que promovem uma educação com moldes para mercado produtivo da integração. Em relação às medidas lançadas nos planos para a concretização do bloco como Mercado Comum, podemos dizer que estão estacionadas, como pudemos observar nas análises do terceiro capítulo, e são objetivos que se arrastam plano após plano e moldam-se às estratégias, mas não conseguem êxito.

De modo geral, em relação aos documentos, podemos considerar que são mais uma das ferramentas do mercado, promovidos por uma das ramificações da globalização e servem para disseminar os anseios de uma educação para o capital. Não poderíamos esperar outra formulação, senão uma educação para o trabalho, uma vez que, como observamos no decorrer da história, o ensino é posto como um dos principais direcionamentos do sujeito e é capaz de se moldar às necessidades da burguesia.

Nesse trabalho, não nos colocamos contra o processo de integração, e sim contra o processo educacional que vem sendo moldado, subordinado às demandas do capital. Pensamos e queremos uma educação integral do sujeito, aquela que atenda aos requisitos para uma formação profissional, mas que resista a essa formação que aprisiona o sujeito a um sistema econômico que consideramos opressor, colocando-o como servo em benefícios da minoria. Procuramos, com esse trabalho, mostrar em qual cenário educacional vivemos hoje a fim de conscientizar e indignar os futuros professores, com o propósito de tentar iniciar um outro viés educacional.

Defendemos aqui uma escola que garanta ao sujeito, além de habilidades para sua sobrevivência, uma educação que privilegie o acesso ao conhecimento e que o oportunize refletir enquanto sujeito não anulado e conformado a um sistema produtivo, além de pertencente a uma sociedade. Dessa maneira, retira-se dos estudantes a visão de que a escola serve para preparar para o mercado de trabalho, espaço onde o capitalismo internalizou uma competição de uns contra os outros por um lugar no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **O MERCOSUL: no contexto regional e internacional**. São Paulo: Aduaneiras, 1993.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. Uma história do MERCOSUL (1): do nascimento à crise. **Revista Espaço Acadêmico**, Brasília, v. 10, n. 120, p. 106-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13086>.

AMORIM, Márcio Estrela de. Cooperação na fronteira: a política binacional de educação profissional nas cidades gêmeas de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). **Pracs: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap, Macapá**, v. 14, n. 3, p. 177-200, 2021. Mensal.

BARBOZA, Mario de Jesus. **Política de educação nos Planos do Setor Educacional do Mercosul: a educação como elemento de integração e desenvolvimento regional**. 2009. 122 f. - Curso de Pós-graduação, Educação, Unioeste, Cascavel, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação. Ministério da Educação. Brasília, 2013. 132p.

CARNEIRO, Marcos Torres. A relação entre educação e trabalho: o lugar da educação na indústria moderna e a teoria do capital humano. **Anais II CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/15319>>. Acesso em: 05 set. 2022.

CASTRO, William Rodrigo Avendaño; PINEDA, Ramón. Educardi Guacaneme. Educación y globalización: una vision crítica. **Civilizar: s/n, [s. l], v. 30, n. 16, p. 191-206, 2016.**

CATANI, Afrânio F. **América Latina: impasses e alternativas**. São Paulo: Humanistas, 2000.

CEPAL/UNESCO. Cinquenta anos de pensamento na CEPAL. **Editora Record**, São Paulo, v. 2, p. 913-923, 2000.

CEVIDANES, Kamila Nogueira; BALESTRA, Juliana. **Conquistas e desafios da educação nos Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul**. 2019. 24 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Historia, Unila, Foz de Iguaçu, 2019.

CHERITTI, Tauana; ZUCCHETTI, Dinora. Educação e pandemia: um estudo comparado entre a realidade educacional do Brasil e Uruguai. **Momento: Diálogos em Educação**, São Paulo, v. 31, n. 02, p. 671-692, 2022. Anual.

Comision Econica para America Latina y Caribe (CEPAL) - **Equidade y Transformación Productiva: Un Enfoque Integrado**, Santiago de Chile, 1992.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302004000200007>. Acesso em:

Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0430.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação Brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Rpge**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 678-692, 2020. Semestral.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria C.; SHIROMA. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FARIA, Lara Ciardelli; LUIGI, Ricardo. O MERCOSUL e as políticas Educacionais: um balanço da atuação do Setor Educacional do Mercosul e de seus planos para a educação. **Conjuntura Global**, São Paulo, v. 10, p. 01-30, 2021. Anual

FASSBINDER, Andressa Gabriella Muller. **A integração econômica no MERCOSUL: aspectos da relação comercial entre Brasil e Argentina nos anos 1991 a 2015**. 2017. 69f. Monografia (Doutorado) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí/RS, 2017.

FREIRE, Marcelo Medeiros. **O fenômeno da integração econômica regional na América do Sul e o começo da integração produtiva no âmbito do MERCOSUL**. 2009. 75f. Monografia (Doutorado) - Curso de Relações Internacionais, Centro Universitário de Brasília Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais – FCJS, Brasília, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 8.ed.Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 235 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Semestral.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **O MERCOSUL Educacional e os desafios do século 21**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco.15. ed. Porto Alegre: Limam, 2020.

GBM. **Grupo Banco Mundial: Educação**. 2022. Disponível em:

<https://www.worldbank.org/en/topic/education>. Acesso em: 06 out. 2022.

GENTILI, P. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora.** In: FRIGOTTO, G. (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.76-98.

GOIN, Mirela. **O processo Contraditório da Educação no Contexto do MERCOSUL:** Uma análise a partir dos planos educacionais. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Serviço Social, Ufsc, Florianópolis, 2008.

IANNI, Octavio. **Imperialismo na América Latina.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. 179 p.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 271 p.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 271 p.

IANNI, Octavio; Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, p. 27-32, 1998.

MACHADO, Marlon Wander; MATSUSHITA, Thiago Lopes. Globalização e blocos econômicos. **Direito Internacional e Globalização Econômica,** v. 1, n. 1-Ext., p. 104-132, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2526-6284.2019next1p104-132>.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** 22. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MAUES, Olgaies Cabral. **As políticas educacionais e o sistema de avaliação.** 2011. MEC. **Educação brasileira sairá do MERCOSUL.** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33381-noticias/notas-oficiais/83131-educacao-brasileira-saira-do-MERCOSUL>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MEC. UNESCO. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 11 out. 2022.

MENEZES, Alfredo da Mota; PENNA FILHO, Pio. **Integração regional:** os blocos econômicos nas relações internacionais. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2006.

MERCOSUL ATAS DE REUNIÕES DO CMC. DECISÃO nº 07/1992. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/public/normativas/820>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MERCOSUL ATAS DE REUNIÕES DO CMC. DECISÃO nº 15/2001 estrutura orgânica. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/public/normativas/820>. Acesso em: 05.jul. 2022.

MERCOSUL ATAS DE REUNIÕES DO CMC. DECISÃO nº 16/2014. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/public/normativas/820>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MERCOSUL ATAS DE REUNIÕES DO CMC. DECISÃO n° 18/17, revogação decisão n° 5/11 estrutura orgânica. Disponível em:

<https://documentos.mercosur.int/public/normativas/3431>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MERCOSUL EDUCACIONAL VISÃO/MISSÃO. 2022. Disponível em:

<https://edu.mercosur.int/pt-br/institucional/o-que-e.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MERCOSUL. Compromisso de Brasília, 1991, disponível em:

<https://documentos.mercosur.int/public/normativas/820>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MERCOSUL/CMC, ATAS DE REUNIÕES DO CMC. DECISÃO n° 09/1995. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/public/normativas/820>. Acesso em: 05.jun. 2022.

MERCOSUL/CMC, ATAS DE REUNIÕES DO CMC. DECISÃO n° 13/1998. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/public/normativas/820>. Acesso em: 05.jul. 2022.

MERCOSUL/CMC, ATAS DE REUNIÕES DO CMC. DECISÃO n° 33/2004, fundo de financiamento. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/public/normativas/820>. Acesso em: 05.set. 2022.

MERCOSUL/RME ATAS DE REUNIÕES DO RMC. ATA n° 02/1994. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MERCOSUL/RME, ATAS DE REUNIÕES DO RMC. ATA n° 02/1997. Disponível em: <https://documentos.mercosur.int/>. Acesso em: 02. mar. 2022.

MERCOSUL/RME, Compromisso de Gramado, Disponível em:

<https://documentos.mercosur.int/public/normativas/820>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MERCOSUL/SEM. **Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul até 2020**. MERCOSUL Educacional, 2015.

MERCOSUL/SEM. **Plano de ação do MERCOSUL 2006-2010**. MERCOSUL Educacional, 2006.

MERCOSUL/SEM. **Plano de ação do MERCOSUL 2006-2010**. MERCOSUL Educacional, 2006.

MERCOSUL/SEM. **Plano estratégico 2001-2005**. MERCOSUL Educacional, 2001.

MERCOSUL/SEM. **Plano Trienal e metas do Setor Educacional 1998-2000**. MERCOSUL Educacional, 1998.

MERCOSUL/SEM. **Plano Trienal para o setor Educacional no contexto do MERCOSUL 1992-1998**. MERCOSUL Educacional, 1998.

MERCOSUL/SEM. **Programa de trabajo del sector educativo del mercosur (SEM) 2021-2025** . MERCOSUL Educacional, 2021.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 119 p.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.L.], v. 6, n. 3, p. 549-572, 2008. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1981-77462008000300009>. Acesso em: 05 out. 2022

OCDE. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/>. Acesso em: 05 out. 2022.

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano de; GUIMARÃES, Lucélia Tavares. A influência dos organismos multilaterais internacionais na formação das políticas brasileiras de alfabetização. **Revista E-Curriculum**, v. 15, n. 3, p. 842, 29 set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p842-870>.

OLIVEIRA, Ramon de. Notas para a compreensão da proposta educacional do Banco Mundial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. n. 36, p. 59-73, 2002.

ONU. **Nações Unidas Declaração do Milênio**. 2000. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.oas.org/dil/port/2000%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Milenio.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

PALHARES, Isabela. **Weintraub anuncia que Brasil deixará MERCOSUL na área educacional...** 2019. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2019/11/29/weintraub-anuncia-que-brasil-deixara-MERCOSUL-na-area-educacional.htm>. Acesso em: 06 out. 2022.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

RAMALHO, Néelson Alves. Processos de globalização e problemas emergentes: implicações para o serviço social contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, [S.L.], n. 110, p. 345-368, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-66282012000200007>

ROSAR, Maria de Fatima Felix. Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia-histórico crítica. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 602-615, 28 set. 2018. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v18i3.8653335>. Acesso em: 02.out.2022.

ROSEVICS, Larissa. Por uma integração vai educação: o novo arco do MERCOSUL Educacional no século XXI. **Regionalismos**, Rio de Janeiro, v., n. 1, p. 116-128, 2015. Anual.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SANTOS, Thauan; DINIZ JUNIOR, Carlos Antônio. Integração regional e Educação: O caso do MERCOSUL. **Revista Oikos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 16, p. 22-36, 2017. Disponível em: <http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/viewArticle/451>.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 44, p. 380-412, 2010. Anual.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782007000100012>. Acesso em: 11 set.2022.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital Humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 250 p.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JUNIOR, Edinaldo Enoque; EIDT, Paulino. GLOBALIZAÇÃO: AS MARCAS DA HOMOGENEIZAÇÃO DO MUNDO NO UNIVERSO REGIONAL. **Revista Geografares**, [s. l], v. 13, p. 160-191, 2012. Semestral.

SILVA, Dayane Santos. **A educação para o desenvolvimento sustentável EDS como agenda ideológica da Unesco (1970-2022): o pilar dos pilares da educação como consenso fabricado na produção das políticas curriculares para educação básica do Brasil**. 2022. 292 f. Tese (Doutorado), UEM, Maringá, 2022.

SILVA, Edilaine Cristina. **Teoria do Capital Humano e a relação educação e capitalismo**. 2015. Disponível em: CRISTINA, Edilaine. Teoria do Capital Humano e a relação educação e capitalismo. 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

SILVEIRA, Zuleide S. Setor Educacional do Mercosul: convergência e integração regional da educação superior brasileira. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 21, p. 901-927, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fzX9zFXDjkFDX4mFM8jdwyL/?lang=pt>.

SOSSAI, Fernando Cesar. PELOS BASTIDORES DA OCDE: embates e perspectivas sobre educação e desenvolvimento econômico (1958-1962). **História da Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-31, 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/99293>.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SOUZA, Kellcia Rezende. **Direito à educação no MERCOSUL**: um estudo comparado. 2017. 346 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP, 2017.

UNESCO. **Educação para Todos**: compromissos de Dakar. 2. ed. Brasília: Ação Educativa, 2001. 36 p.

VILLAN, Maria Luísa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, p. 1343-1362, out. 2018.