UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA
PROLAM/USP

RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO

Integração dos países constituintes do MERCOSUL por meio da Educação Superior
Universitária. Análise em uma perspectiva histórico-cultural

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2013

RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO

**Integração dos países constituintes do MERCOSUL por meio da Educação Superior
Universitária. Análise em uma perspectiva histórico-cultural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Integração da América Latina - PROLAM,
Universidade de São Paulo, para a obtenção de título
de Doutor em Ciências – Integração da América
Latina.

Área de concentração: Integração da América Latina

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2013

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

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Castro, Rita de Cássia Marques Lima de
Integração dos países constituintes do Mercosul por
meio da educação superior universitária: análise em uma
perspectiva histórico-cultural / Rita de Cássia Marques
Lima de Castro; orientador Afrânio Mendes Catani. – São
Paulo, 2013.
224 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Interunidades em Integração da América Latina -
PROLAM.

1. Ensino superior. 2. Integração latino-americana. 3.
Políticas públicas. 4. Tratados internacionais. 5. Mercosul.
6. América Latina. I. Título. II. Catani, Afrânio Mendes.

CDD

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Rita de Cássia Marques Lima de Castro

Título: Integração dos Países Constituintes do MERCOSUL por meio da Educação Superior Universitária. Análise em uma perspectiva histórico-cultural.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - PROLAM, Universidade de São Paulo para a obtenção de título de Doutor em Ciências – Integração da América Latina.

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

Aprovada em: 25 out.2013

Banca Examinadora

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani	Instituição: FE-USP
Julgamento: Aprovada	Assinatura:
Prof. Dra. Helena Coharik Chamlian	Instituição: FE-USP
Julgamento: Aprovada	Assinatura:
Prof. Dr. Umberto Celli Junior	Instituição: FD-USP
Julgamento: Aprovada	Assinatura:
Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo	Instituição: UEM
Julgamento: Aprovada	Assinatura:
Prof. Dra. Patricia Helena Fernandes Cunha	Instituição: PUC-SP
Julgamento: Aprovada	Assinatura:

*Ao meu querido esposo Paulo, um presente precioso que Deus me concedeu
para andarmos juntos e O Servirmos com todo o coração e aos meus
queridos pais, que sempre deram o melhor de si para me levarem para os
caminhos do Senhor.*

Agradecimentos

A Deus, Pai de bondade e de toda a graça.

A Jesus Cristo, fonte da sabedoria e o maior tesouro que pode ser encontrado.

A meus pais, Antonio e Clara, José e Helena, por serem, na excelência da palavra, pais, dando-me afeto, carinho, incentivo, correção, orientação, entendimento, dedicando muitas horas de sono para me ajudarem e me formarem. Este singelo trabalho é dedicado a vocês. Ao meu esposo e amigo, Paulo, companheiro de todas as horas, grande incentivador, a quem dediquei este trabalho por tudo o que você, Paulo, representa em minha vida, meu precioso tesouro recebido de Deus.

Aos queridos amigos e pastores, Juarez e Solange, Paulo Jr. e Daniela, por quem nutro grande afeição e a quem devo o mais profundo agradecimento pelo apoio, pelas orações e por darem suas vidas para me ajudar.

Ao Prof. Afrânio Mendes Catani, orientador e amigo, professor que estimula a pensar e nos dá a liberdade de alçar nossos voos solo, estando sempre pronto a nos auxiliar para darmos prosseguimento, com segurança, às diversas etapas e exigências de um trabalho de tese.

Aos professores Helena Chamlian e Umberto Celli, que além de terem compartilhado de seus conhecimentos em sala de aula, foram parte desta tese também em suas valorosas considerações no momento da qualificação, as quais foram meus pontos norteadores para a conclusão deste trabalho.

À Profa. Maria Cristina Cacciamali, pela oportunidade de poder aprender com seus ensinamentos e aprender com o querido PROLAM, permitindo-me crescer com os trabalhos realizados nos Cadernos PROLAM, na assistência à disciplina obrigatória, na atualização da página do programa e nas diversas outras interações ao longo de três anos, além, claro de ter me incentivado a buscar o auxílio CAPES.

Aos professores Abraham Laredo Sicsú, Antonio Carlos Manfredini, Antonio Zoratto Sanvicente, Daniel Augusto Motta, Izidoro Blikstein, Maria Cristina Nogueira Gramani, Maria Irene Stocco Betiol, não somente pelas cartas de recomendação, mas por todo o apoio e incentivo que sempre me deram. Vocês são muito preciosos para mim.

À Profa. Ana Gracinda Queluz, que tanto me apoiou e me ajudou, com suas críticas e sugestões de leitura em meu pré-projeto.

Ao Prof. Rinaldo Artes, grande incentivador para que eu terminasse esta tese. Tenho grande gratidão por seus conselhos, suas orientações, empréstimo de livros e pelo genuíno interesse em me orientar na parte estatística. Muito obrigada, querido professor!

À Profa. Diana Cañal, da *Universidad de Buenos Aires*, que muito me apoiou nos contatos na Argentina e na inspiração para um projeto futuro de pesquisa, além de ter me dado o privilégio de assistir suas aulas de *Filosofía del Derecho*. Às estimadas Laura Moreno e Norma Benitez, do Grupo SPES, da Profa. Diana Cañal, por toda a ajuda e interesse.

Aos professores Gustavo Arce, Wilson Fernández, da *Universidad de la República*, pela pronta disposição em conhecer meu projeto e ajudar-me com contatos no Uruguai.

Aos professores e pesquisadores Adriana Omena, Alejandro Perotti, Ana Buti, Ana Fanelli, Analia Losada, Barbara Costa, Daniel Pinkasz, Evandro Bolsoni, Fabio Shibao, Francisco Pereira, Gentil Corazza, Hewdy Lobo, José Fliguer, José Rolon, Leonor Pavez, Lucas Luchilo, Mabel Dávila, Maria Alice de Moura e Claro, Marina Larrea, Marta Biagi, Richard Leivas, Simon Schwartzman, Sylvie Didout Aupetit, que dispuseram de seu tempo, indicaram contatos, apresentaram sugestões e a todos os que responderam à minha pesquisa. Sua contribuição foi muito valiosa.

Aos professores Adriana Bruscatto, Dirk Boehe, Fabio Mizumoto, Guilherme Fowler, Maria de Fátima José-Silva, Henrique Barros, Gazi Islam, Marcelo Moura, Pedro Valls, Regina Madalozzo e Sergio Lazzarini pela força e pelas sugestões de leitura e apoio que me ajudaram a seguir adiante.

A todos os meus inesquecíveis professores de 38 anos de estudo e aos que compartilharam de sua vivência e opiniões comigo, durante toda a trajetória escolar, até chegar a este Doutorado na USP. Esta tese é o resultado de muitas experiências de vida que tive o privilégio de ter com todos vocês, queridos mestres, que deixaram marcas indeléveis na minha formação. Sei que vocês saberão reconhecer-las nessas linhas que compõem esta tese e que fazem parte da minha pessoa. Meu grande agradecimento por contribuírem, dando de vocês mesmos, para nos tornarem pessoas melhores.

Ao amigo Gilberto Cury, que muito me ajudou com sua *expertise* em línguas estrangeiras. À estimada amiga Meiry Tregier, que tem sido, desde 2005, mais do que alguém com quem convivo na escola, tem sido uma grande pessoa na minha vida, por seu caráter, sua lisura e seu grande incentivo em todos os meus empreendimentos.

Ao amigo Leandro Pongeluppe, um irmão de verdade, que muito me apoiou. Nesta tese, em especial, no tocante à ajuda com o *software* STATA, mas sua amizade e ajuda vai muito além deste pequeno empreendimento. Sou muito grata por sua vida, amigo.

Ao amigo Carlos Alberto Rodrigues de Souza, que tanto me apoiou nos empreendimentos de internet e desenvolveu minha página para realização da pesquisa. Muito grata!

À Florisbela e Mônica, que são, com toda a ênfase que a palavra guarda, ‘gente’, pessoas preocupadas com o outro, prestativas, prontas a ajudar. Não esquecerei o quanto me ajudaram para poder imprimir este trabalho e entregá-lo em tempo. Obrigada, amigas!

Aos amigos Genival Jr., Luciana Dornellas e Vera Lúcia Mourão, sempre prontos a me auxiliar no que precisei e grandes incentivadores em mais este passo da minha vida.

Aos amigos de muitos anos que Deus tem me dado, aos parceiros de grupo dos ‘vigilantes das teses e dissertações’, que montamos na USP e que tanto foi útil para melhorarmos nossos trabalhos. Muito obrigada, Lia, Julia, Karina. Desfrutar da sua amizade foi um grande privilégio. Obrigada, também, Margarida, Susana e Regiane, pelas trocas de experiências.

Aos meus queridos alunos, que sempre me incentivaram e deram muita força para que eu pudesse chegar até aqui. Vocês também são parte deste trabalho.

Aos estimados Raquel, Rodrigo e William, mais do que colaboradores do PROLAM, foram verdadeiros amigos em todas as horas que precisei. Vocês são parte da construção do meu caminho na USP e foram muito importantes para que eu pudesse cumprir todas as etapas no prazo. As palavras podem não ter força suficiente para expressar a importância do seu trabalho, mas saibam que no meu coração esse valor é imenso. Gracias!

Aos funcionários das bibliotecas da Faculdade de Educação e do Insper Instituto de Ensino e Pesquisa, e um agradecimento especial à Lucia Son, da Comissão de Ética da FE-USP, e a todo o grupo do REVALIDA USP, representados de maneira singular pelo funcionário Aroldo, por sua gentileza, interesse em ajudar e presteza, o que me permitiu desenvolver este trabalho no prazo e contar com informações valiosas para a conclusão desta tese.

À CAPES, pelo incentivo com a bolsa de pesquisa.

Enfim, meus agradecimentos seguem, de coração sincero, a todos do Rui Barbosa, do Comercial, do CECA, da USP, da FGV-EAESP, do Insper Instituto de Ensino e Pesquisa e de outros lugares por onde passei que, de uma forma ou de outra, fizeram parte nessa luta para cumprir mais uma etapa de vida. Todos vocês, nominados ou não, são parte do que está expresso a seguir. Muito, muito obrigada!

*Se clamares por conhecimento, e por inteligência alçares a tua voz,
Se como a prata a buscares e como a tesouros escondidos a procurares,
Então entenderás o temor do Senhor, e acharás o conhecimento de Deus.
Porque o Senhor dá a sabedoria; da sua boca é que vem o conhecimento e o entendimento.*

Provérbios 2:3-6

RESUMO

CASTRO, R.C.M.L. **Integração dos Países Constituintes do MERCOSUL por meio da Educação Superior Universitária. Análise em uma Perspectiva Histórico-Cultural.** 2013. 224 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

Este trabalho de tese apresenta uma investigação sobre os sistemas, processos e leis de Educação Superior Universitária adotados nos países formuladores do projeto de criação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991, procurando identificar (i) em que medida esses sistemas, leis e processos, isto é, as distintas estruturas, abarcam a possibilidade integradora entre esses países e, por extensão, os demais países da América Latina e (ii) se aspectos culturais e os interesses dos atores em campo educacional dos países constituintes do MERCOSUL apontam perspectivas de um processo de integração que favoreça a consolidação dos objetivos do bloco no campo educacional. Mediante (i) estudo em uma perspectiva histórico-cultural, (ii) investigação comparada de leis magnas, leis referentes ao Ensino Superior universitário, instrumentos legais do Setor Educacional do MERCOSUL e (iii) aplicação de questionário via *web* para análise de percepções dos atores da Educação Superior Universitária no tocante a ser o Setor Educacional do MERCOSUL um marco na integração, identifica-se que, em especial no Brasil, é maior o nível de desconhecimento do tema, por parte de professores e dirigentes de cursos e que a percepção acerca de ser o Setor Educacional do MERCOSUL um marco é a menor também neste país em comparação à Argentina, Uruguai e Paraguai; bem como se constata que os respondentes não demonstram identificar o impacto do Setor Educacional do MERCOSUL em ações como reconhecimento de títulos ou mudanças nas formas das leis, embora haja diferença significativa quanto ao reconhecimento do MERCOSUL como um órgão que cumpre o que se propôs, ao se comparar as respostas do grupo I - Argentina, Paraguai e Uruguai, com maior índice de respostas favoráveis, e os do grupo II – Brasil. Conclui-se, ademais, que não obstante os esforços de integração expressos nos instrumentos legais, acordos e políticas públicas mais recentes, aspectos estruturais, culturais e os interesses dos atores em campo educacional dos países constituintes do MERCOSUL apontam mais entraves do que avanços nas perspectivas de um processo de integração por meio da Educação Superior universitária entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Possíveis caminhos para pavimentar essa integração e acelerá-la podem ser: (i) o reforço à criação de agências de acreditação em cada país envolvido, que respeitem as peculiaridades locais, mas tenham, também, foco no caráter transfronteira que a integração exige e favoreça a redução de assimetrias; (ii) o maior envolvimento dos atores do campo educacional - corpo gestor e docente das Instituições de Ensino Superior - na construção e aplicação dos acordos de integração do Setor Educacional do MERCOSUL que se mostram, especialmente no Brasil, pouco conhecidos.

Palavras-chave: Integração latino-americana; Educação Superior Universitária; Setor Educacional do MERCOSUL; Tratados internacionais.

ABSTRACT

CASTRO, R.C.M.L. **Integration of the constituent countries of MERCOSUR through Higher Education. Analysis in a Cultural-Historical Perspective.** 2013. 224 p. Thesis (Doctorate) - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

This thesis presents an investigation into the Higher University Education systems, processes, laws, adopted in the countries that have formulated the creation project of the Southern Common Market – MERCOSUR. They are Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay, which have signed the Treaty of Asuncion on March 26, 1991. It aims to identify (i) to what extent these systems, laws, processes, ie the different structures embrace the possibility of integration among those countries and, by extension, with other Latin American countries and (ii) if the cultural aspects and interests of the actors in the MERCOSUR countries educational field indicate perspectives of an integration process that might favor the consolidation of the block objectives in the educational field. By means of (i) study in a cultural-historical perspective, (ii) comparative research of Laws Magnas, laws concerning Higher University Education, MERCOSUR Educational Sector legal instruments, and (iii) a *web* questionnaire to analyze the perceptions of the Higher University Education actors, as for being the Educational Sector of MERCOSUR a landmark in its integration, it is possible to identify that, especially in Brazil, the level of ignorance of such subject is higher, either by teachers and also course leaders. Also the perception of being the Educational Sector of MERCOSUR a landmark is lower in this country, when compared to Argentina, Uruguay and Paraguay. Likewise it is clear that the respondents do not seem to identify the impact of the Educational Sector of MERCOSUR on actions such as the recognition of titles or changes in forms of laws, although there are significant differences as for the acknowledgement of MERCOSUR as a body that fulfills what it set, when comparing the responses of group I - Argentina, Paraguay and Uruguay, with a higher rate of favorable responses, and group II - Brazil. Therefore, the conclusion is despite the efforts for integration expressed in the legal instruments, agreements and recent public policies, the structural and cultural aspects, as well as the interests of the actors in the educational field of the MERCOSUR countries indicate more barriers than advancements in the prospects of an integration process through the Higher University Education among Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay. The possible ways to pave this integration and accelerate it may be: (i) to strengthen the creation of agencies to promote accreditation in each of the involved countries, which should respect the local peculiarities, but also focus on the cross-border character required by the integration, and favor the reduction of asymmetries, (ii) a greater involvement of stakeholders in the educational field - the managers and teachers of the Higher Education Institutions – in the construction and application of the integration agreements of the MERCOSUR Educational Sector that are little known, especially in Brazil.

Keywords: Latin American integration; Higher University Education; MERCOSUR Educational Sector; International Treaties.

RESUMEN

CASTRO, R.C.M.L. **Integración de los Países Constituyentes del MERCOSUR por la Educación Superior Universitaria. Análisis desde una mirada histórico-cultural.** 2013. 224 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – PROLAM, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

Esta tesis de doctorado presenta una investigación acerca de los sistemas, procesos y leyes de Educación Superior Universitaria adoptados por los países que desarrollaran el proyecto de creación del Mercado Común del Sur – MERCOSUR, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, signatarios del Tratado de Asunción, firmado en 26 de marzo de 1991, intentando identificar (i) en qué medida esos sistemas, leyes y procesos, es decir, las distintas estructuras, abarcan la posibilidad integradora entre esos países e, más allá, a los otros países de la América Latina y (ii) si aspectos culturales y los intereses de los actores en el campo educacional de los países constituyentes del MERCOSUR demuestran perspectivas de un proceso de integración que favorezca la consolidación de los objetivos del bloque en el campo educativo. Por intermedio de (i) estudio en una perspectiva histórico-cultural, (ii) investigación comparada de las leyes magnas, leyes referentes a la Educación Terciaria Universitaria, instrumentos legales del Sector Educativo del MERCOSUR y (iii) aplicación de encuesta por internet para análisis de percepciones de los actores de la Educación Terciaria Universitaria con relación a ser el Sector Educativo el MERCOSUR un marco en la integración, identifica, identificase que, en especial en Brasil, es mayor el nivel de desconocimiento de la temática, por parte de profesores y dirigentes de cursos y que la percepción acerca de ser el Sector Educativo del MERCOSUR un marco es más reducida también en Brasil si comparado con los índices de Argentina, Paraguay y Uruguay; así como si constata que los respondientes no demuestran identificar el impacto del Sector Educativo del MERCOSUR en acciones como reconocimiento de títulos o cambios en las leyes, aunque haya diferencia significativa en cuanto al reconocimiento del MERCOSUR como un órgano que cumple los objetivos que propuso en la comparación de las respuestas del grupo I - Argentina, Paraguay y Uruguay, con más respuestas favorables en este grupo que en el grupo II – Brasil. Además, sin embargo los esfuerzos de integración expresos en los instrumentos legales, acuerdos y políticas públicas más recientes, aspectos estructurales, culturales y los intereses de los actores en el campo educacional de los países constituyentes del MERCOSUR presentan más obstáculos que avances en las perspectivas de un proceso de integración por medio de la Educación Terciaria Universitaria entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Posibles caminos para pavimentar esa integración y apresurarla pueden ser: (i) o refuerzo a la creación de agencias de acreditación en cada país involucrado, que respeten las peculiaridades locales, pero presenten también, foco en el carácter transfronterizo exigido por la integración y favorezca la reducción de asimetrías; (ii) el mayor involucramiento de los actores del campo educativo - cuerpo directivo y profesores de las Instituciones de Educación Superior Universitaria – en el desarrollo y en la aplicación de acuerdos de integración del Sector Educativo del MERCOSUR que se muestran, en especial en el Brasil, poco conocidos.

Palabras-clave: Integración latinoamericana; Educación Superior Universitaria; Sector Educativo del MERCOSUR; Tratados internacionales

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 - As universidades europeias em 1500	30
Fig. 2 – As universidades na América Latina – Lenta Evolução	30
Fig. 3 - Fonte: desenvolvido pela própria autora, com base em Krottsch (2009).....	47
Fig. 4 - Porcentual de aumento na taxa bruta de matrícula – 1950 e 1985.....	48
Fig. 5 - Evolução da taxa bruta de matrícula na Educação Superior – 1950 e 1985	48
Fig. 6 - Passagem entre os níveis - CINE	57
Fig. 7 - Modelos e relações entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai no mundo globalizado	65
Fig. 8 -Anos de ditadura, transição democrática e democracia em Brasil, Paraguai e Uruguai	68
Fig. 9 - Os caminhos históricos da integração latino americana	90
Fig. 10 - Os caminhos históricos da integração latino americana – MERCOSUL	91
Fig. 11 - Instâncias do Setor Educativo do MERCOSUL	97
Fig. 12 - Série histórica dos pronunciamentos dos órgãos do MERCOSUL	98
Fig. 13-Resultado da comparação de decisões – parte I - Considerandos.....	104
Fig. 14– Resultado da comparação de decisões – parte II - Artigos	105
Fig. 15 - Percepções sobre o MERCOSUL Educacional - BRASIL.....	123
Fig. 16– Percepções sobre o MERCOSUL Educacional – ARGENTINA, PARAGUAI E URUGUAI.....	123
Fig. 17 - Principais obstáculos à integração educacional no MERCOSUL – Grupo I (ARG/PAR/URU).....	124
Fig. 18 - Principais obstáculos à integração educacional no MERCOSUL – Grupo II	125
Fig. 19 – Medidas que o MERCOSUL deve tomar para possibilitar a integração.....	127
Fig. 20 - Medidas que o MERCOSUL deve tomar para possibilitar a integração – Grupo II.....	128
Fig. 21 - Nuvem de palavras para a questão 2 – <i>Desde su punto de vista, ¿cuál es el mayor desafío para la integración educativa de los países del Mercosur?</i> -Grupo I – ARG/PAR/URU	130
Fig. 22 - Nuvem de palavras para a questão 2 – <i>Em seu ponto de vista, qual é o maior desafio para a integração educativa dos países do MERCOSUL?</i> - Grupo II – BRASIL.....	130
Fig. 23 - Nuvem de palavras para a questão 3 – <i>¿Qué medidas debe tomar el Mercosur Educativo para posibilitar la integración real de los países?</i> - Grupo I – ARG/PAR/URU.....	131
Fig. 24 - Nuvem de palavras para a questão 3 – <i>Que medidas o Mercosul Educacional deve tomar para possibilitar a real integração entre os países?</i> - Grupo II – BRA.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - evolução da universidade	31
Quadro 2 - Os modelos de universidade.....	35
Quadro 3 - Estrutura do Ensino Superior na América Latina.....	53
Quadro 4 - Dados gerais dos países estudados	55
Quadro 5 - Classificação Internacional Normatizada da Educação– CINE – 1997	56
Quadro 6 - Tipologias das Instituições de Ensino Superior	58
Quadro 7 - Diferenciação do setor privado por países nos últimos dez anos, conforme percentual de matrícula, período 1985-1995	59
Quadro 8 - Classificação dos Sistemas Nacionais de Educação Superior dos países selecionados.....	60
Quadro 9 - Sistemas Nacionais de Educação Superior e Nível de Massificação	60
Quadro 10 - Aspectos político-administrativos dos países estudados	61
Quadro 11 - Estrutura do sistema educativo universitário nos quatro países estudados	63
Quadro 12 - Marcos Legais no tocante à Educação Geral e especificamente ao âmbito da Educação Superior Universitária	77
Quadro 13 - Educação como Direito na Constituição	78
Quadro 14 - Disposições Constitucionais sobre a Educação Superior	79
Quadro 15 - Posição do direito do MERCOSUL na ordem jurídica de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai	93
Quadro 16 - Estrutura do MERCOSUL	95
Quadro 17 - Evolução dos pronunciamentos do MERCOSUL, por tipo e categoria.....	99
Quadro 18 – Tratados relativos à Educação em vigor em Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai	110
Quadro 19 - Os planos do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM)	112
Quadro 20 - Divisão do questionário em blocos de categoria, conforme suas relações intrínsecas	117
Quadro 21 - Questões abertas – Percepções acerca do Setor Educacional do MERCOSUL.....	118
Quadro 22 - Blocos de teste.....	118
Quadro 23 – Maiores diferenças em termos de índices de desconhecimento entre os grupos: (I) Argentina, Paraguai e Uruguai e (II) Brasil.....	120
Quadro 24 - Posições distintas mais expressivas entre os grupos: (I) Argentina, Paraguai e Uruguai e (II) Brasil	121
Quadro 25 - Diferenças de percepção (Brasil em comparação com Argentina, Paraguai e Uruguai).....	122
Quadro 26 - Respostas ilustrativas para a questão 2	125
Quadro 27 - Respostas ilustrativas para a questão 3	128

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
Trajetória	16
Objetivos.....	19
Metodologia.....	19
Hipóteses	21
Justificativa.....	21
Por Que Estudar Educação na América Latina?.....	21
Estrutura dos Capítulos.....	24
DESENVOLVIMENTO.....	27
1. Modelos Universitários na América Latina - Análise em uma Perspectiva Histórico-Cultural	27
1.1. Das concepções e da evolução das Universidades	28
1.1.1. O modelo norte-americano	33
1.2. População estudantil.....	33
1.3. - Os modelos de universidade.....	34
1.4. A Universidade na América Latina	37
1.4.1. O princípio - implantação da Universidade como ato administrativo	38
1.4.2. Influência do modelo francês, Positivismo e formação profissional.....	39
1.4.3. O modelo alemão e a “Universidad de los Abogados” (Universidade dos Advogados).....	41
1.4.4. O Movimento de Córdoba	43
1.4.5. – Século XX e a influência norte-americana – das elites para as massas.....	45
1.5. Considerações quanto a este capítulo	50
2. Aspectos estruturais dos sistemas educativos e políticas públicas em Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai	52
2.1. Panorama geral - diversidade e complexidade	52
2.2. Princípios de Organização dos Sistemas e Possibilidades de Integração	62
2.3. Políticas Públicas e Reformas	67
2.3.1. Situação e reformas depois da ditadura... ..	68
2.3.1.1. Argentina	69
2.3.1.2. Brasil.....	70
2.3.1.3. Paraguai	71
2.3.1.4. Uruguai	73
3. Comparação de Leis	76
3.1. Análise global dos Marcos Legais para a Educação Terciária Universitária	77
3.1.1. Análise do conteúdo - Argentina	80

3.1.1.1. Aspectos gerais da Lei 26.206/2006.....	80
3.1.1.2. Integração na Lei 26.206/2006.....	81
3.1.1.3. Aspectos gerais da Lei 26.075/1995.....	82
3.1.1.4. Integração na Lei 26.075/1995.....	83
3.1.2. Análise do conteúdo - Brasil.....	83
3.1.2.1. Aspectos gerais da Lei 9394/1996.....	83
3.1.2.2. Integração na Lei 9394/96.....	84
3.1.3. Análise de Conteúdo - Paraguai.....	85
3.1.3.1 Aspectos gerais da Lei 1264/98.....	85
3.1.3.2 Integração na Lei 1264/1998 e no Anteprojeto de Lei de Educação Superior de 2006.....	86
3.1.4. Análise de conteúdo - Uruguai.....	87
3.1.4.1 Aspectos gerais – Lei 18.437/2009.....	87
3.1.4.2. Integração na Lei 18.437/2009.....	88
3.1.4.3 Aspectos gerais e integração – Lei ° 12.549/1958.....	88
3.2. Considerações quanto ao capítulo 3 - aspectos da redação da lei referente à integração.....	89
4. Gênese e estrutura do MERCOSUL, considerações acerca de seu <i>status</i> na ordem jurídica de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e análise dos documentos que compõem o Setor Educacional do MERCOSUL.....	90
4.1. Tratados internacionais.....	92
4.2. Estrutura do MERCOSUL e do Setor Educacional do MERCOSUL.....	95
4.3. Histórico de atuação do MERCOSUL.....	98
4.3.1. Análise de documentos 1991-1995.....	99
4.3.2. Análise de documentos 1996-2000.....	101
4.3.3. Análise de documentos 2001-2005.....	105
4.3.4. Análise de documentos 2006-2013.....	106
4.3.4.1. A criação do Sistema de Credenciamento Regional de Cursos de Graduação dos Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados.....	108
4.4. Atividades do Setor Educacional do MERCOSUL.....	111
4.6. Considerações quanto ao Capítulo 4.....	113
5. Percepções acerca do setor educacional do MERCOSUL.....	115
5.1. Procedimentos metodológicos.....	115
5.2. Análise dos resultados.....	118
5.2.1. Questões objetivas.....	119
5.2.2. Questões abertas.....	124
Considerações quanto ao Capítulo 5.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	152

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	152
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA EM LÍNGUA ESPANHOLA	155
APÊNDICE C – DADOS DEMOGRÁFICOS, RESPOSTAS ABERTAS E AGRUPAMENTOS– GRUPO I – ARGENTINA, PARAGUAI E URUGUAI E GRUPO II - BRASIL	160
APÊNDICE D – FIGURAS ILUSTRATIVAS DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL	193
APÊNDICE E – O MOVIMENTO DE CÓRDOBA – BREVE APANHADO HISTÓRICO	194
APÊNDICE F - CRONOLOGIA - MARCOS TEMPORAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE ARGENTINA, BRASIL, PARAGUAI E URUGUAI	196
APÊNDICE G - . FORJADORES E PENSADORES DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES CONSTITUINTES DO MERCOSUL	214
APÊNDICE H – SOLICITAÇÃO DE PEDIDOS DE RECONHECIMENTO DE CURSOS NO REVALIDA-USP	215
ANEXO A - EVOLUÇÃO DAS UNIVERSIDADES	218
ANEXO B – SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	220
ANEXO C - MOBILIDADE.....	222

INTRODUÇÃO

"Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. ... Education shall be directed to the full development of the human personality and to strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace."

The right to education: Article 26 of the Universal declaration of Human Rights.

A América Latina é uma região que vem, há décadas, sendo objeto de atenção de estudiosos não somente do continente, mas de outras nações, e que contém, em seus países constituintes, um caldo cultural que envolve aspectos pré-modernos, modernos e pós-modernos. Diversas questões instigantes assomam quando se pensa nessa “América Latina”, um mundo de contradições e complexidades que desafiam estudiosos, políticos, administradores a desvendarem o rico e infindável universo em constante ebulição composto pelas nações constituintes deste “mundo novo”, se comparado aos séculos de história dos continentes europeu e asiático.

Dentre essas questões, uma em especial desafia aos pesquisadores por sua relevância e sempre marcante presença nos mais variados objetos de estudo: trata-se da **Educação**, tema vastíssimo que se constituiu no estímulo inicial desta investigação, cuja trajetória de pesquisa será apresentada, resumidamente, nesta introdução, com a finalidade de demonstrar os porquês e os caminhos que foram percorridos na busca de encontrar respostas às questões e problemáticas a seguir levantadas, as quais foram se afunilando até chegar ao tema central desta pesquisa, que é a análise interdisciplinar, em perspectiva histórico-cultural, da Educação Superior Universitária como um possível caminho para integração de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, os países inicialmente constituintes do MERCOSUL.

Trajectoria

A proposição de estudar a Educação surgiu há 30 anos, em 1983, na época em que teve início, para a autora, seu curso técnico de Magistério. Surgiu de uma preocupação sobre

o alcance da Educação, a qual, na ocasião, foi apenas uma semente lançada, sem poder a autora compreender a magnitude da ideia. Do Magistério, os estudos seguiram na área de Comunicação Social - Jornalismo e o objeto de pesquisa voltou-se para a análise do discurso e para o poder da palavra. Depois do bacharelado, enquanto fazia uma pós-graduação *lato sensu* em Jornalismo (aprofundando os conhecimentos em Didática do Ensino Superior e Teoria do Poder), a autora ingressou em um Mestrado em Administração e realizou estudos em diversas disciplinas eletivas voltadas para os fundamentos sociais da Administração, o que ampliou o interesse em estudar, de forma mais contundente, a Educação como fator de integração e desenvolvimento. Na dissertação do mestrado em Administração de Empresas, a autora desenvolveu um trabalho acadêmico voltado para o estudo da influência da linguagem e análise do discurso, parte do que se tornou, também, base deste trabalho no tocante à análise de leis e das respostas dos questionários sobre percepções acerca do Setor Educacional do MERCOSUL.

No doutorado, as disciplinas cursadas causaram diferentes impactos ao desenvolvimento deste trabalho: *Pensamento Político Latino-americano* permitiu a compreensão de algumas ideias realmente fundantes para o pensamento latino-americano, bem como possibilitou o aprofundamento nas obras de Simón Bolívar e José Martí, atores-pensadores que marcaram a construção da visão latino-americana, inclusive na Educação, até os dias atuais. *Políticas de Educação Superior na América Latina*, por sua vez, teve total aderência a esta tese, visto que toda a estrutura da disciplina estava voltada ao tema da pesquisa proposta pela autora para ser desenvolvida no Prolam. A carga de leitura intensa trouxe os fundamentos para desenvolver uma pesquisa com qualidade e esses fundamentos serviram como inspiração para o desenvolvimento de possíveis categorias de análise e construtos a serem utilizados em diversos artigos e documentos de pesquisa.

Ciências para a Análise da Integração da América Latina, disciplina obrigatória, foi muito útil para fornecer conhecimento sobre assuntos que são básicos para a melhor compreensão da América Latina em toda sua complexidade, tais como: cultura, identidade, economia, política internacional. A disciplina cumpriu, pois, seu propósito de instrumentalizar a autora na busca e acumulação de conhecimentos das distintas dimensões dos processos de integração latino-americanos e de trazer fundamentação metodológica exigida em cursos nos quais a interdisciplinaridade é o ponto focal.

Políticas Educacionais na América Latina: Tendências e Perspectivas contribuiu para a formação da autora e para o trabalho de pesquisa por permitir um olhar para a Educação de uma forma mais ampla e situar esse ‘objeto’ em um campo maior, o das políticas públicas, ou

seja, possibilitou uma imersão em problemáticas que não são vistas nos cursos relacionados à área. *Mudança Educacional: Inovação e Reforma* traz, no título, a palavra que melhor caracteriza o que há de comum entre a disciplina e o tema desta pesquisa (possibilidades de integração por meio do Ensino Superior nos países constituintes do MERCOSUL): *mudança*. Integração exige mudança. Para pesquisar ‘possibilidades integradoras’, é preciso identificar as concepções de mudança educacional de cada país, a fim de ter subsídios para, cientificamente, responder às indagações que motivam a pesquisa. O tema contribuiu, pois, para a pesquisa ao estimular, com artigos e discussões instigantes, a reflexão sobre *mudança*, palavra eleita como ‘chave’ entre o que havia de comum entre o tema desta pesquisa e o tema da disciplina. A disciplina também contribuiu para a pesquisa ao esclarecer como realizar uma pesquisa com método. Ajudou a compreender o que é um problema, uma hipótese, como construí-la, como relacionar dois fenômenos.

Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAE foi um passo para aperfeiçoamento e para obter novas experiências de vida, conhecer pessoas que passaram por caminhos diferentes dos desta autora e que puderam, com seus diferentes pontos de compreensão da realidade, ampliar sua visão e atuação na Educação, tanto formal quanto informal. A disciplina atendeu ao que se propôs: contribuir para o aprimoramento da formação de pós-graduandos para o exercício da docência no ensino superior, com o enfoque pretendido de não somente contemplar as circunstâncias de sala de aula, como também traçar um cenário revelando a complexidade que envolve a educação superior e, portanto, foi mais uma janela aberta no desenrolar deste trabalho de pesquisa.

A Formação do Professor Universitário, por fim, contribuiu para este trabalho de pesquisa por permitir a compreensão dos modelos universitários, elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho de doutorado. Outra contribuição muito relevante é a referente à melhor definição do escopo de pesquisa que a disciplina permitiu, ao fazer a distinção entre Universidade e Ensino Superior. Assim, após as discussões e estudos principalmente relativos aos modelos universitários, a pesquisa ficou restrita ao estudo dos modelos universitários, não mais do “ensino superior” como um todo.

Esta tese é, portanto, um produto dessa trajetória de 30 anos, em especial com nuances mais fortes do impacto das experiências mais recentes vividas na Universidade de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - Prolam/USP. Aproveitando o período de licença sem vencimentos na Instituição em que é docente, a autora procurou cursar o máximo de créditos que poderia, visto considerar as

disciplinas como fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma tese com a devida consistência esperada em um programa de pós-graduação de alto nível.

As diversas disciplinas cursadas foram, portanto, não somente a sedimentação das ideias desenvolvidas ao longo desses 30 anos, mas se constituíram em diferentes janelas de possibilidades de investigação que se abriram e que, graças à orientação e à avaliação da banca de qualificação, puderam ser mais delimitadas. Ressalte-se que algumas dessas janelas foram fechadas temporariamente, para tornar factível a realização deste trabalho, mas ainda são fatores de inquietação para esta autora e se constituem em possíveis objetos de investigação futura.

Objetivos

Investigar os sistemas, processos e leis de educação superior universitária adotados pelos países formuladores do projeto de criação do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), visando identificar em que medida eles abarcam a possibilidade integradora entre esses países e, por extensão, os demais países da América Latina.

Identificar se aspectos estruturais, culturais e os interesses dos atores em campo educacional desses países constituintes do MERCOSUL apontam perspectivas de um processo de integração que favoreça a consolidação dos objetivos do bloco no campo educacional.

Metodologia

Para este trabalho, adotou-se como metodologia de pesquisa o estudo comparado entre países e a abordagem historiográfica. A combinação dessas duas metodologias demanda uma análise que associa interpretação e adoção de diversas disciplinas, como Sociologia, História, Ciência Política, Educação, com a finalidade de realizar o estudo comparativo entre os países escolhidos.

O método comparativo, conforme Schneider & Schmitt (1998), é um requisito considerado fundamental no que concerne à busca da objetividade científica nas ciências sociais, quando são abordados fenômenos que não podem ser reproduzidos experimentalmente. Assim, o método comparativo pode ser considerado como “inerente” ao se construir o conhecimento em ciências sociais, auxiliando o pesquisador a explicitar as determinações mais gerais que conduzem os chamados fenômenos sociais.

A abordagem historiográfica permite, ainda, buscar as diferenças entre os países estudados a partir da compreensão da história enquanto processo para, a seguir, reconstruir tais diferenças, usando a história como método, buscando a compreensão de uma realidade complexa (FRANCO, 2000) e que deriva de práticas sociais passadas que se refletem no presente (KROTSCH, 2009). Esta escolha é reforçada pela visão de Feldmann (2003) que comenta o quanto a complexidade, a diversidade e a ambiguidade, elementos presentes ao se analisar a educação e sua relação com o mundo contemporâneo exigirão, do pesquisador, a realização de diversas abordagens de estudo para abarcar essa complexidade.

A análise histórica ocorreu com base no estudo comparativo de documentos, publicações nas páginas dos Ministérios da Educação, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e comparações qualitativas e quantitativas de leis e estatísticas sobre o Ensino Superior nos quatro países selecionados (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai). Essa metodologia foi preponderantemente voltada ao atendimento do primeiro objetivo apresentado, qual seja, o relacionado à investigação dos sistemas e processos de educação superior universitária, a fim de identificar em que medida esses sistemas e estruturas legais abarcam a possibilidade integradora entre esses países e, por extensão, os demais países da América Latina.

Para atender ao segundo objetivo, (identificar se aspectos estruturais, culturais e os interesses dos atores em campo educacional dos países constituintes do MERCOSUL apontam perspectivas de um processo de integração que favoreça a consolidação dos objetivos do bloco no campo educacional) um dos instrumentos de pesquisa utilizado mais especificamente foi a aplicação de questionário de pesquisa via web, com questões quantitativas e qualitativas, sobre percepções acerca do Setor Educacional do MERCOSUL. O público-alvo constituiu-se de atores que estão na ponta da linha do processo de integração via Setor Educacional do MERCOSUL: os professores dos cursos de pós-graduação e graduação e pesquisadores que estudam a temática do Setor Educacional do MERCOSUL. Detalhes quanto aos procedimentos metodológicos desta segunda parte estão apresentados no capítulo 5.

Hipóteses

São duas as hipóteses que impulsionaram o desenvolvimento desta investigação:

- (I) As políticas públicas, leis e reformas adotadas para o Ensino Superior nos países constituintes do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) focalizam a questão integradora entre esses países e os demais países da América Latina, mas os aspectos estruturais, culturais e os interesses dos atores em campo educacional desses países constituintes do MERCOSUL apontam mais entraves do que avanços nas perspectivas de um processo de integração que dê identidade ao bloco.
- (II) O Setor Educacional do MERCOSUL, não obstante seus esforços de integração mediante instrumentos como protocolos e *memorandum* de entendimento sobre sistema de credenciamento inter-regional, não é ainda um marco na integração, não tendo impactado, de forma significativa, as políticas educacionais dos quatro países formadores constituintes do MERCOSUL.

Justificativa

Por Que Estudar Educação na América Latina?

Como apresentado na Introdução, **Educação** é um direito. Cabe ressaltar, ademais, que esse direito à educação, que parte do rol de direitos sociais desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda é, na América Latina, objeto de preocupação quanto à sua efetiva realidade, enquanto outros continentes debatem outras questões relativas aos denominados “direitos difusos”, ou direitos de terceira geração, que ultrapassam a visão do indivíduo e abrangem os direitos voltados à proteção da coletividade como: preservação do meio ambiente, conservação de tradições dos povos, conservação do patrimônio histórico e cultural etc.

Ademais, o tema **Educação**, se já não merecesse investigação e reflexão apenas por constituir-se em um direito básico de toda pessoa, mereceria uma abordagem investigativa por ser apontada como condição de crescimento e desenvolvimento de nações e de qualquer indivíduo¹. É um tema que atrai por sua importância e complexidade, pelas idiossincrasias e vicissitudes que dele fazem parte; atrai, também, por ser a Educação pauta de discussão na sociedade pós-moderna em que vivemos, na qual o conhecimento tem tido um papel cada vez mais relevante como gerador de riqueza (SCHWARTZMAN, 2000) e na qual os processos educacionais destacam-se como elementos a serem estudados, em profundidade, em suas intenções e efeitos na formação das pessoas, visto que contribuem para definir cada povo como sujeito social singular, com perspectivas de cidadania próprias (SENNA, 2007). Justifica-se, pois, o interesse nos processos de educação por essa relevância.

Do amplo objeto de estudo, que é a Educação, foi selecionada a modalidade referente ao **Ensino Superior Universitário**. Ressalte-se que o Ensino Superior como um todo, abrangendo a parte universitária e não universitária, é uma categoria que tem sido considerada como um imperativo estratégico para as nações que buscam o desenvolvimento. Ademais, é base para que se possa desenvolver uma sociedade mais inclusiva (UNESCO, Conferência Mundial de Educação Superior, 2009), um papel-chave pela sua capacidade de produzir e transferir conhecimentos (JURI, 2008), um fator de destaque no tocante à tentativa de integração entre países, visando a uma inserção internacional no mundo globalizado (RAIZER, 2007); um fator cada vez mais importante no tocante à integração internacional (ESPINOZA, GONZÁLEZ E CASTILLO, 2008).

O Ensino Superior também volta à pauta com uma abrangência mundial. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 2009, trouxe como objeto central do debate o papel dessa modalidade de ensino na promoção de mudanças sociais e desenvolvimento. Após 14 anos do último encontro mundial, além dos desafios da globalização e da integração das nações em desenvolvimento, voltaram à discussão as questões centrais da Conferência de 1998: o papel do Estado na Educação Superior, a democratização do acesso, a qualidade do Ensino.

¹ Alguns estudos nessa linha são apresentados por entidades como CEPAL, OCDE, UNESCO, BANCO MUNDIAL. Foram pesquisados e estão referenciados os seguintes estudos: CEPAL (1992), OCDE (1996, 2000), UNESCO (1990), Banco Mundial (2002). Também apontam esse papel da educação: Morosini (2000), Martinez (2000), De Ferranti et al (2002), Brunner e Elacqua (2003), Schwartzman (2009), Mendes e Marques (2007) que afirmam: “A comparação em Educação é cada vez mais marcada pelo desenvolvimento das ciências sociais e pelo próprio papel desempenhado pela educação, entendida como factor de desenvolvimento das sociedades e condição de aperfeiçoamento das democracias”. (MENDES & MARQUES, 2007, p.8).

O Ensino Superior é destacado como tema estratégico para a região, não somente no tocante a aspectos relacionados ao desenvolvimento econômico e social, mas também no que se refere a possibilidades de **integração**, como ressaltam pesquisadores como Martinez (2000)², Mota (2000)³ e Arocena (2000)⁴, entre outros.

Por fim, ainda que haja uma quantidade expressiva e importante de estudos sobre educação superior envolvendo países da América Latina⁵, esta investigação poderá contribuir como complemento e incentivo à realização de mais pesquisas nessa área por: (1) realizar uma investigação mais atual com os quatro países constituintes do MERCOSUL, focando as políticas públicas, representações passíveis de análise por meio do estudo minucioso das leis magnas, das leis referentes ao Ensino Superior Universitário e dos instrumentos legais desenvolvidos no Setor Educacional do MERCOSUL com a aplicação de uma visão mais pragmática do Direito e da análise do discurso no campo educacional; e por(2) abordar a questão da integração com foco mais específico no papel dos sistemas, estruturas e políticas educativas de Educação Superior em cada país investigado, utilizando, adicionalmente, de

²Martinez (2000) resalta que, desde a assinatura do Tratado de Assunção, o aspecto educacional já era objeto de pauta, com a previsão de um programa de reorganização das universidades dos países signatários, visando à integração dos sistemas de ensino superior; isto porque a universidade tem um papel estratégico no processo de integração da América Latina.

³Mota (2000) chama a atenção para a necessidade de desenvolver, na esfera educacional, iniciativas mais vigorosas de integração real entre os países do MERCOSUL, para o desenvolvimento de uma pauta permanente de estudos sobre temas cruciais para a América Latina. A Universidade do MERCOSUL seria, na visão de Mota, o espaço para a construção de um novo ponto focal que contribuísse para a construção de uma cidadania latino-americana.

⁴Arocena (2000) aponta o desafio que as universidades têm de, novamente, mudarem em uma dimensão tão grande quanto a que gerou, no século XIX, a universidade moderna. Neste desafio, questões como igualdade, redução das diferenças históricas e qual o papel da Universidade frente a uma segunda revolução acadêmica mundial são os pontos de destaque. O conhecimento exerce um novo papel econômico e as universidades, por sua vez, são instadas a cumprir um papel insubstituível nas dinâmicas do conhecimento e da inovação em busca do desenvolvimento humano auto-sustentável.

⁵Foi encontrada diversa literatura abrangendo estudos comparados, com predominância de avaliações em torno de Argentina, México, Chile, Cuba e Brasil. Em geral, os países estudados são tomados dois a dois ou em painel. Com relação ao MERCOSUL e seus países constituintes (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), encontram-se, entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, a maioria dos estudos realizados e, mais recentemente, alguns estudos realizados por organismos internacionais, com predomínio de análise abrangendo aspectos econômicos. Com o tema: Educação Superior em países da América Latina, podem ser citados: Balan & Fanelli (1993), Balán & Trombetta (1996), Brunner (1993; 1990), Castro & Levy (1998), Catani & Gutierrez (1997), Fishlow (2004), García-Guardilla (1998), Krotzsch (1997), López, S.F. & Dias Sobrinho (2008), Levy (1986), Malo & Morley (1996), Mollis (2001), Morosini (1998), Schwartzman (1996). Coletâneas: Catani (2008; 1997), Gentili (2001); Sader & Gentili (1995), Trindade (2001); Trindade & Blanquer (2002), Velloso (1998). Dos estudos relacionados à Educação, encontram-se muitos referentes à desigualdade, a maior parte com uma abordagem voltada para níveis mais básicos da Educação e outros com foco nas Ciências Econômicas. Alguns exemplos de literatura sobre o tema: Andersen et al (2000), Ashenfelter & Krueger (1994), Atkinson (1997), Blau e Kahn (1999), Fishlow (1972), Katz e Autor (1999), Langoni (1973), Murphy et al (1998), Reis e Barros (1991), Chiswick (1971), Ram (1990), Knight and Salbot (1985); Pochman, M. et al (org.) (2005), De Ferranti et alli (2004), Sen, A. (2001), Amsberg, J.V.; Lanjouw, P., Nead, K. (2000), Henriques, R. (2000), Tilly, C. (1998), Székely (2001), Leal e Werlang (1991), Menezes-Filho, N. (2000), Menezes-Filho, N., Fernandes, R. & Picchetti, P. (2000). Vale ressaltar que, neste trabalho, constam em “Referências Bibliográficas” apenas os autores que já foram consultados efetivamente para o desenvolvimento da pesquisa, sendo esta nota de rodapé apenas um recorte de revisão de literatura, destacando os focos mais encontrados nas pesquisas sobre Educação que foram realizadas pela autora no decorrer do desenvolvimento do pré-projeto e da tese propriamente dita.

questionário aplicado via *web* para identificar a percepção dos atores que estão na ponta da linha desse processo de integração via Setor Educacional do MERCOSUL: os professores dos cursos de pós-graduação e graduação e pesquisadores que estudam a temática do Setor Educacional do MERCOSUL. Essa combinação de tema, países objeto de estudo, metodologia e conjuntura atual diferencia esta proposta dos estudos verificados até este momento.

Estrutura dos Capítulos

No primeiro capítulo, ocorre uma abordagem histórica sobre concepções e modelos de universidade⁶, com ênfase na criação e evolução da Universidade na América Latina. Tal enfoque justifica-se por permitir um maior embasamento acerca de aspectos, tanto históricos quanto culturais, que impactam no desenvolvimento de políticas públicas e de leis sobre a Educação, além de influenciarem na elaboração e execução dos mais diferentes acordos sobre integração por meio da Educação. Como afirma Krotsch (2009): “Cómo comprender a la universidad y sus problemas actuales sin el aporte de la historia, que es finalmente una reflexión sobre cómo las prácticas sociales pasadas han devenido en estructuras y restricciones del presente.” (KROTSCH, 2009, p.54).

No segundo capítulo são apresentados alguns elementos socioeconômicos que caracterizam cada um dos países escolhidos para este estudo, bem como as composições dos sistemas educativos, os quais são apresentados para que se possa identificar as semelhanças e diferenças estruturais entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e, em uma análise mais profunda, identificar possíveis pontos favoráveis e possíveis entraves à aplicação de políticas de integração na educação superior universitária.

No terceiro capítulo são estudadas as leis como instrumentos de políticas públicas dos quatro países escolhidos. (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), com ênfase nas leis sobre Educação e análise detalhada dos aspectos relativos à Educação Superior, a fim de identificar

⁶Um ponto que merece ser observado é o relativo à missão da universidade que, nos países da América Latina, reveste-se de importância por sua relação com o desenvolvimento tanto social quanto econômico da região. O enfoque deste trabalho não está, porém, na discussão sobre a missão da universidade, tema que por sua complexidade já justificaria uma tese a respeito. No entanto, a missão da universidade está por trás da concepção das leis e, por isso, será abordada nessa contextualização histórica.

os princípios e valores lá contidos, bem como as estruturas que estão por trás dos dispositivos legais que regem um país e que visam à demarcação de sua identidade legal.

As leis, também por expressarem as políticas públicas, são importantes elementos de pesquisa por serem subsídios para a compreensão de mudanças nos setores educacionais (ANASTASIA ET. AL, 2008) e seu estudo permite identificar os princípios e valores lá contidos, bem como as estruturas que estão por trás dos dispositivos legais que regem um país e que visam à demarcação de sua identidade legal. Além desse ponto, as leis contêm elementos que traduzem a essência da luta dos atores no campo educacional. É como o percorrer de um caminho de uma lei (a do Direito) a outra (a do campo). Segundo Bourdieu (2011):

O campo universitário é, como todo campo, o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo. Os diferentes conjuntos de indivíduos (mais ou menos constituídos em grupos) definidos por esses diferentes critérios ligam-se a eles e, ao reivindicá-los, esforçando-se por fazê-los reconhecidos e afirmando sua pretensão em constituí-los como propriedades legítimas, como capital específico, trabalham para modificar as leis de formação dos preços característicos do mercado universitário e para aumentar assim suas chances de lucro (BOURDIEU, 2011, p. 32-33).

Em especial, neste capítulo as leis sobre Educação serão analisadas em duas vertentes: a da comparação de seus elementos-chave, que estarão estruturados em campos de estudo, os quais serão considerados estatisticamente, e por meio da análise do discurso. Esses pontos dos capítulos 2 e 3 são testados e retomados na avaliação das respostas dadas aos questionários, o que constitui o capítulo 5.

Em seguida, no capítulo 4, o Setor Educacional do MERCOSUL será abordado de forma histórica, procurando-se apresentar sua estrutura e evolução, especificamente mediante uma análise dos tratados e acordos sobre educação superior. No capítulo 5, o Setor Educacional do MERCOSUL continua sendo o foco, mas agora em uma perspectiva aplicada, em que se analisam os resultados da aplicação de um questionário via *web* enviado para universidades públicas e privadas, professores de graduação e de pós-graduação, especialistas em pesquisar o Setor Educacional do MERCOSUL, centros de pesquisa sobre educação superior e alguns institutos legais, como ministérios da educação, secretarias de ensino superior e outros órgãos relacionados, dos quatro países escolhidos.

Nas considerações finais, retoma-se a problemática central da tese e conclui-se acerca das duas hipóteses apresentadas, que em outras palavras se resumem a identificar: (I) se os aspectos estruturais e histórico-culturais e os interesses dos atores em campo educacional realizam entraves às políticas públicas e reformas realizadas em Argentina, Brasil, Paraguai e

Uruguai visando à integração; (II) se há elementos que permitam corroborar cientificamente a hipótese de que o Setor Educacional do MERCOSUL não é ainda um marco na integração entre os quatro países formadores constituintes do MERCOSUL, não tendo impactado, de forma significativa, as decisões tomadas nesses países com relação ao reconhecimento de cursos de graduação ou de pós-graduação realizados fora do âmbito nacional de cada país e em um dos quatro países que são parte deste estudo.

DESENVOLVIMENTO

1. Modelos Universitários na América Latina - Análise em uma Perspectiva Histórico-Cultural

“La historia es el autoconocimiento del ser humano, y una pista importante para saber lo que el hombre puede hacer, es saber lo que el hombre ha hecho” (GARCÍA GUADILLA, 2008, p. 11)

Este capítulo apresenta um estudo referente à concepção e evolução dos modelos universitários e seu impacto na construção da estrutura universitária dos países latino americanos. A justificativa para sua inserção, como já destacado, está no fato de que a análise comparativa da Educação Superior dos países escolhidos (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) torna-se mais embasada quando são abordados aspectos históricos e culturais que levam à execução de políticas públicas, de leis e, conseqüentemente, de acordos dos mais diversos. Conforme García Guadilla (2008), a análise da dimensão histórica associada à análise comparada permite ao pesquisador adquirir uma compreensão melhor do passado e do presente.

Ademais, o estudo dos modelos educacionais universitários é demandatório para que se possa compreender a gênese desse processo educacional que se apresenta, hoje em dia, ainda com muitos desafios a serem superados. O tema da exclusão e a própria estruturação dos modelos de universidade levam o pesquisador a profundas reflexões sobre o futuro e os possíveis caminhos para a Educação Universitária como estímulo ao desenvolvimento e à integração na América Latina, espaço geográfico permanentemente em estado de “vir a ser”, seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista social.

Ora, qualquer proposta de integração, como a apresentada no Setor Educacional do MERCOSUL, parte do estudo deste trabalho, sofre o impacto das raízes históricas e a influência das visões sobre a missão da universidade, questão esta atemporal e mundial, a qual, na América Latina, reveste-se de matizes fortes no tocante ao desenvolvimento social e econômico, reforçando a importância da reflexão e do debate a respeito do papel da universidade para os povos latino-americanos e de sua possível integração por meio da Educação.

Vale ressaltar que do amplo universo que abrange a Educação Superior na América Latina, a universidade é, com exceção do Brasil, historicamente a primeira instituição de ensino superior trazida da Europa para o continente. Desde seu início, encontra-se na pauta das discussões sobre sua missão e papel no desenvolvimento do indivíduo e, em escala, de seu país. A universidade é a que deve se entender enquanto “consciência da sociedade” (Bonati, apud Steger, 1970, p.1) e, como tal, deve atuar como guia na evolução dessa sociedade. Não é uma única missão, tampouco um consenso sobre qual o papel da universidade que se encontra em sua evolução histórica. Em qualquer parte do mundo, a discussão é ampla e revestida de tensões, como apresentado a seguir, nesse breve apanhado histórico. Essas tensões poderão ser portas ou empecilhos à integração e por isso, portanto, serão abordadas nestas páginas.

A opção por uma abordagem histórico-cultural sempre traz os limites próprios dessa escolha, mas também permite o olhar aprofundado sobre um matiz do complexo de elementos que constituem qualquer objeto de investigação científica. Vale lembrar que, como ocorrerá no decorrer deste trabalho, o estudo de uma lei, sob esse ponto de vista de abordagem histórico-cultural, permite que a análise do discurso por trás da lei traga a magnitude do passado que levou à construção desse objeto.

Ressalte-se, por fim, que o propósito desta recuperação histórica da gênese da universidade e da sua criação ou implantação na América Latina ultrapassa uma mera contextualização, porque tem por objetivo principal trazer o olhar reflexivo sobre as bases que constituem a estrutura dessa instituição secular que é a universidade e estimular a análise sobre o pensamento universitário constituinte das leis e reformas educativas desses países latino-americanos, em especial no tocante a uma possível integração entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, os quatro países signatários do MERCOSUL escolhidos para o desenvolvimento deste trabalho.

1.1. Das concepções e da evolução das Universidades

Para discutir possibilidades de integração entre países da América Latina por meio da educação superior universitária, é preciso compreender as concepções de universidade que impactam não somente os modelos latino-americanos, mas as visões de universidade ao redor do mundo, visto que essas visões fundadoras foram transplantadas para outras regiões e geraram

distintos modelos universitários, os quais, por sua vez, são refletidos nas leis e nas reformas educativas.

Segundo Ricoeur, em Prefácio de Drèze e Debelle (1983), as universidades se distribuem entre dois polos, um voltado ao modelo liberal, idealista, independente dos poderes públicos, voltado à busca da verdade em um ambiente livre de sujeições, e outro mais voltado a um modelo dito funcional, em que a universidade tem a função de atender ao Estado, quase como um serviço público. Ao longo desse apanhado, essas concepções estarão presentes em diferentes momentos temporais, com maior ou menor ênfase, nos países estudados.

Wolff (1993), ao refletir sobre o ideal da universidade, sugere a análise sobre os fins e propósitos, ou seja, sobre a função da sociedade, para buscar uma possível construção de modelos. Chega a quatro diferentes concepções, as quais se enquadram nos polos apontados por Drèze e Debelle (1983). Para Wolff (1993), a Universidade pode ser vista como um santuário do saber (modelo liberal), como também pode ser um local de treinamento para o exercício das profissões liberais, uma agência para prestar serviços e uma linha de montagem para o chamado homem do sistema (modelo funcional).

Esses dois polos (liberal-funcional) irão abarcar os diferentes modelos que surgem e evoluem ao longo do tempo. A evolução social impacta, obviamente, a evolução da própria universidade, nascida no seio da sociedade. A missão da universidade procede da - e até se confunde - no dizer de Franco (1958) - com a própria cultura. A universidade, pois, deriva da preocupação com a criação de uma instituição especial para que houvesse um espaço em que as pessoas pudessem aprender não apenas habilidades manuais, mas também os conhecimentos que permitissem o desenvolvimento do homem enquanto ser social, dotado de um espírito mais elevado e que pudesse, pela transmissão do conhecimento de seus antepassados, contribuir para a perpetuação e para a evolução de sua espécie (Drèze e Debelle, 1983).

É importante determinar, neste ponto inicial, o conceito de universidade adotado, para estabelecer a linha de tempo que será utilizada para apresentar essa evolução. Para Charle e Verger (1996), a perspectiva adotada é a de universidade como “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior” (CHARLE; VERGER, 1996, p.7).

Dada essa concepção, a linha de tempo tem início, então, no século XIII, mais precisamente na Europa Ocidental, nos países Itália (Universidade de Bolonha), França (Universidade de Paris) e Inglaterra (Universidade de Oxford). O modelo universitário (que, é importante observar, não era a única forma de ensino superior, tampouco tinha um modelo único, como será detalhado mais adiante) espalhou-se por toda a Europa a partir do século XVI

e para todos os continentes nos séculos XIX e XX (Charle e Verger, 1996). As figuras a seguir demonstram a dimensão inicial da abrangência das universidades e seu paralelo, como evolução numérica, na América Latina.

Fig. 1-As universidades europeias em 1500

Fonte: A History of the University in Europe, v.1., Cambridge University Press, 1992 – extraído de Charle; Verger, 1996, p.10

Fig. 2 – As universidades na América Latina – Lenta Evolução

Fonte: adaptado de García Guadilla, 2008, p.23

Franco (1958) relembra que os estudiosos da história da universidade dividem sua evolução em três fases predominantes que, na verdade, não são excludentes entre si, há uma justaposição entre elas, como será constatado a seguir.

Quadro 1 - evolução da universidade

Período	Características
1. Universidade Filosófica	
Séculos XII e XIII	O modelo inicial nesse período não era único, como tampouco se tornou depois. No norte da Europa (Inglaterra e França) predominavam o ensino da Teologia e das Artes Liberais, as associações de mestres e o domínio eclesiástico. Na área mediterrânea, que compreende a Espanha, as universidades tinham como característica as associações de estudantes e o predomínio das disciplinas mais práticas, como Direito e Medicina. O controle eclesiástico, embora ainda forte, ficava externo às instituições. Semelhanças: o forte caráter associativo (de mestres e/ou de estudantes) e a reivindicação de uma autoridade intelectual, autoridade esta que vinha imbuída de uma ideia de autonomia, esta ainda limitada por ser garantida apenas pelo papado.
2. Universidade Profissional (Franco, 1958) - Fase em que as Américas iniciam seu contato com o ensino universitário.	
Séculos XIV e XV	Surgem novas universidades, agora autorizadas não somente pela autoridade religiosa, mas por autoridades políticas (príncipes e dirigentes das próprias cidades). Cai, por outro lado, a importância dos mestres e da tradição escolar, tão marcantes em Oxford, Bolonha e Paris, por exemplo. Nesta nova configuração de universidade destaca-se a Península Ibérica, a chamada terra das universidades fundadas, no dizer de Charle e Verger (1996). ⁷ As universidades crescem (saem de 13 para 62) e ficam mais próximas do controle das cidades e Estados, menos dominadas pela igreja. Com essa mudança de controle, há uma restrição à autonomia universitária, visto que a universidade passa a uma relação com o Estado de troca de gratificações financeiras e promessas de carreiras brilhantes, além de ter de atender às necessidades administrativas e de desenvolvimento com o crescimento das cidades e as exigências urbanas e políticas.
Séculos XVI a XVIII	Questionamentos... ⁸ A noção de utilidade social da universidade vem da Idade Média; ela, além de servir para a salvação das almas, deveria auxiliar na organização social. O intelectual, figura surgida já na Idade Média, e as próprias exigências de desenvolvimento urbano e comercial traziam as críticas a um sistema que parecia distanciar-se das expectativas sociais e políticas, com ensinamentos universitários que mantinham os fundamentos antigos e não atendiam às crescentes complexidades do mundo moderno. O papel da universidade é questionado, e com a crescente corrida para a modernização, observa-se cada vez mais uma vertente se dirigindo ao caminho da educação profissional, ao atendimento às necessidades de um Estado mais laico e mais exigente de novos perfis e de novas profissões. ⁹ Ressalte-se que a universidade passou a ser cada vez mais dependente do Estado, pelas benesses e privilégios concedidos. Na Península Ibérica, a modernização da universidade ocorrerá por volta de 1770-1780, com movimentos renovadores dos aspectos pedagógicos, inclusão de novas disciplinas e com o rompimento de privilégios corporativistas, em especial os encontrados nos chamados <i>Colegios Mayores</i> . ¹⁰
3. Universidade científica –preponderância do espírito científico mais filosófico e da pesquisa científica	
Século XIX	Pode-se resumir a primeira metade do século XIX como um período em que o modelo alemão em sua versão clássica foi se tornando mais influente, embora tanto o modelo francês quanto o inglês mantiveram-se em cenário. A ampliação da distância da herança do período anterior, assim como a presença de instituições não universitárias ou livres nas quais preponderava o ensino mais profissionalizante e a dedicação à pesquisa, são características dos primeiros 50 anos do século XIX.

Fonte: elaborado pela própria autora, com base em Charle; Verger, 1996; Franco, 1958

⁷ “Foram incontestavelmente os soberanos dos diversos reinados (Leão, Castela, Portugal, Aragão) que tomaram a iniciativa de instituir universidades em Salamanca (1218), Valladolid (final do século XIII), Lisboa (1290), Lérida (1300) e para estas a confirmação pontifical só chegou demasiadamente tarde”. (CHARLE; VERGER, 1996, p.23).

⁸ “Desde sua origem, a universidade sempre pareceu estar à espera de uma nova reforma. Contudo, a partir do século XVI a questão se coloca em novos termos. Relativamente discretas na Idade Média, as críticas dirigidas contra a universidade multiplicam-se durante o Renascimento. Dos humanistas aos filósofos, a universidade será incessantemente questionada”. (CHARLE; VERGER, 1996, p.57).

⁹ Um exemplo dessa vertente dominante de estar a universidade a serviço do Estado será encontrado na Alemanha protestante, como será detalhado mais adiante, na seção sobre os modelos principais de universidades. De igual forma, encontram-se nas revoluções figuras que impactaram os modelos de universidade, como Humboldt e Napoleão, também citados no decorrer deste trabalho. (nota da autora)

¹⁰ Os *Colegios mayores* eram instituições que davam formação acadêmica e alojamento aos estudantes. Muitas vezes foram os embriões das universidades, em outras vezes atuavam como prolongamentos destas. Atualmente, são centros universitários que atuam de forma integrada à Universidade, possibilitando moradia aos estudantes, assim como formação cultural e científica (nota da autora).

Pode-se inferir que a universidade, em sua essência e desde a Idade Média, trouxe uma noção de utilidade social que, conforme apresentado adiante, trará um impacto na constituição das universidades na América Latina. No final do século XVIII e até meados do século XIX, assiste-se ao nascimento dos movimentos nacionais e liberais nos estabelecimentos de ensino superior, o que pode até ser considerado natural, visto que grande parte dos estudantes não vem da aristocracia, visto que esta desprezava o saber escolar. A América Latina, em particular, terá a universidade como um marco especial em seus movimentos de independência, conforme apresentado nas páginas seguintes.

Cabe ressaltar que os países da América Latina não acompanharam, temporalmente, essa evolução condensada no quadro anterior. Seus países colonizadores – Espanha e Portugal – sempre estiveram atrás das mudanças ocorridas no meio universitário.

Assim como a fase filosófica ou teológica da Universidade subsistiu diretamente em Portugal, apesar dos esforços renovadores do Marquês de Pombal e, indiretamente, no Brasil dominando o ensino em pleno período da preparação profissional, também hoje se observa fenômeno semelhante. Em países atrasados, como o Brasil, defrontamos ainda a formação universitária predominantemente profissional, na nossa época em que a Universidade é também, e mesmo principalmente, um centro de ciência e de pesquisa. (FRANCO, 1958, p.56).

Com relação às novidades que surgiam, foram emblemáticos a resistência e o atraso da Espanha, o outro país colonizador da América Latina. O sistema educacional espanhol era caracterizado por sua burocracia e centralização excessivas, sistema este em que reinavam a estagnação e o funcionalismo. Uma combinação de orientação anti-liberal (por conta da resistência à França, após a guerra contra Napoleão) e adoção, paradoxalmente, de métodos governamentais parecidos com os métodos estatais de Napoleão levam a uma concentração universitária em Madri (único local de concessão do grau de doutorado, ressalte-se) e ao fechamento das pequenas universidades.

Madri domina o sistema universitário espanhol durante todo o século XIX, como Paris na França. Uma organização semelhante é imposta às universidades da América do Sul antes da independência das colônias espanholas. Depois de 1840, um governo liberal suprime as faculdades de Teologia católica, substituídas por grandes seminários. Mas a verdadeira abertura ocorre fora das universidades pelo expediente de sociedades eruditas privadas que, por vezes, fundam cadeiras para novas disciplinas. (CHARLE; VERGER, 1996, p.90).

As características dos países colonizadores foram levadas às colônias. Seja na implantação da educação universitária, seja na preparação de docentes, a presença de missões estrangeiras era comum na região, como, no século XIX, a presença alemã no Chile, Peru, Equador e Venezuela, a missão belga na Bolívia, os norte-americanos na Argentina (Salgado Peña, 2006).

1.1.1. O modelo norte-americano

Nos fins do século XIX até praticamente a primeira metade do século XX (anos 1940), o modelo norte-americano vem à tona, com suas peculiaridades de atendimento às transformações sociais e às comunidades locais, atendimento este que torna a extensão, aliado ao ensino e à pesquisa, tradicionais e presentes em outras épocas, um terceiro eixo na questão do papel da universidade.

Teixeira (1960) rememora que depois de passar pela influência europeia continental, mais especificamente alemã (a partir de 1875), os Estados Unidos começaram a desenvolver, no final do século XIX, um modelo próprio, para o qual muito contribuíram a organização local das escolas, o praticismo (isto é, o saber como algo instrumental) e os objetivos e necessidades imediatas (visão do presente). Desde o início desse modelo próprio, a sociedade participou diretamente em sua concepção, por meio de conselhos populares.

Os Estados Unidos tornaram-se, nas Américas, um ponto fora da curva, ao desenvolverem esse modelo próprio, pois as outras nações seguiram, como regra geral, os padrões europeus de ensino. Outra particularidade do modelo norte-americano, por conta de seu pioneirismo, é a abertura do ensino superior para as mulheres, desde a metade do século XIX, enquanto na Europa essa abertura ocorre a partir do final do século (Charle e Verger, 1996).

O crescimento das escolas públicas de ensino superior é outro fato relevante no modelo norte-americano, que contribui para a redução do elitismo histórico que acompanhou a evolução das universidades. No entanto, é preciso ressaltar que não há uma homogeneidade nessa redução do elitismo (ver apêndice D, com figuras ilustrativas da composição da população estudantil ao longo do tempo). As escolas mais prestigiadas utilizam-se de subterfúgios como ampliação dos preços e instituição de cotas discriminatórias, a fim de manterem em seu quadro as classes desejadas e afastarem as indesejadas.

1.2. População estudantil

Cabe lembrar que na origem da universidade, os nobres ficavam em torno de 5% a 10%, porque a universidade não trazia o tipo de cultura e/ou carreira que atraía esse grupo. A maioria dos estudantes provavelmente vinha das classes médias urbanas e eram comerciantes, artesãos

ricos, notários. Não há registros precisos da época, mas pode-se considerar que os que frequentavam as universidades viam o diploma como um meio de ascensão na sociedade, ou uma forma de se obter uma carreira religiosa de maior prestígio ou, ainda, uma forma de enriquecimento (Charle e Verger, 1996).

Posteriormente, do século XVI ao XVIII, observa-se uma redução na abrangência social dos estudantes universitários. Se no século XVI encontravam-se filhos de camponeses ricos e das cidades até maioria (55% dos alunos de Oxford eram dessas classes), começa a aumentar, a partir do próximo século, a presença da alta nobreza. Na Espanha, o domínio era da elite social. No século XVIII, o cenário é outro. As classes menos favorecidas diminuem sua participação, há uma redução na participação da nobreza e um crescimento na participação de filhos de médicos, juristas, advogados, oficiais, pastores e padres.

As figuras no apêndice D procuram exemplificar a estratificação social elitista da universidade. Um retrato ao longo do tempo que não mudou muito na atualidade, inclusive na América Latina, conforme apresentado no decorrer deste trabalho. Como relembra Krotsch (2009), a passagem de uma universidade de elite para uma universidade de massa na América Latina irá ocorrer, de fato, nos anos 1950 e 1960.

Essa breve reconstituição histórica permite, agora, realizar a comparação dos modelos que predominaram ao longo dos séculos e impactaram a constituição das universidades latino americanas e, conseqüentemente, seus fundamentos legais e as políticas públicas relacionadas à educação superior universitária.

1.3. - Os modelos de universidade

Para os fins deste trabalho, a apresentação dos modelos de universidade (que são Europeus - Inglês, Francês, Alemão - ou Norte-Americano) em um quadro sinótico foi a escolhida, visto que facilita a compreensão da essência e permite a aplicação mais aprofundada à região escolhida, a América Latina, que trará em suas universidades um conjunto de características derivadas desses modelos.

Quadro 2 - Os modelos de universidade

Modelo $\Rightarrow$	Inglês	Alemão	Francês	Norte-americano
Tópico $\Downarrow$				
Essência – concepção de universidade	Associação permanente de sábios e estudantes, em um lugar de ensino do saber universal. A universidade é, portanto, um centro de educação – esta tem primazia sobre a pesquisa.	Uma comunidade de pesquisadores e de estudantes que buscam a apreensão da verdade. A universidade é, por conseguinte, um centro de pesquisa científica – esta tem primazia sobre o ensino.	Uma instituição que seja centralizada, orientada e vigiada pelo Estado, a fim de garantir a instrução pública única. A universidade é a conservadora da ordem social mediante a difusão de uma doutrina comum.	Agente da fusão das atividades progressistas que são aspiração natural da sociedade. A universidade é, portanto, o centro de progresso que faz o elo entre imaginação (pesquisa) e experiência (ciência)
Objetivo	Difusão e extensão do saber para formar os espíritos dos estudantes nos aspectos moral, intelectual e religioso.	O aprendizado de uma atitude científica por parte dos estudantes. A formação verdadeira (<i>Bildung</i>) ao desenvolver a atitude de pesquisa que envolve também qualidades morais e éticas	Difusão de uma mentalidade geral idêntica, que permita a expansão da doutrina napoleônica, a manutenção da ordem social e a devoção ao chefe de Estado (princípio de soberania supranacional)	De acordo com as condições de progresso de cada sociedade, mas, em sua essência, visa permitir a simbiose entre pesquisa e ensino e dar vida aos conhecimentos, impedindo-os de se tornarem inertes.
Para quem?	Para os que têm consciência do valor do uso refletido da inteligência.	Para uma elite intelectual, os melhores por vocação, os que veem o estudo e a pesquisa como uma maneira vital de participar na “elaboração do mundo a serviço da ciência e da verdade” (Drèze e Debelle, 1983, p.53).	Para todos e para uma minoria. A todos deve ser dada a formação para o serviço ao Estado, a uma minoria está destinada a pesquisa necessária para manter a inovação.	Para uma elite, porção minoritária da sociedade que possui a imaginação criadora necessária para aliar ciência e pesquisa.
Modelo de educação	Liberal O saber deve trazer sua própria justificação, trata-se da cultura da inteligência. Busca-se a perfeição intelectual, a formação geral – esta é considerada a única preparação profissional que é eficaz em longo prazo Relação pedagógica estreita entre tutor e aluno.	Socrático O ensino é uma iniciação à pesquisa e, portanto, deve-se estimular a reflexão do indivíduo. Procura-se a liberdade e a responsabilidade tanto do professor quanto do estudante. A pesquisa é o ponto de partida para a educação permanente. O professor é um orientador.	O ensino volta-se para uma formação profissional e para a preparação para ingresso em concursos. Neste modelo, impera a uniformidade; os professores detêm o monopólio da instrução e possuem princípios fixos. O mais importante é o fim: ascensão social. O restante é secundário.	Orientado para que o aluno possa adquirir conhecimentos de forma imaginativa e possa desenvolver atividades que visem à aceleração e à difusão do progresso. Professores e alunos devem ser seres vivos, animados por ideias vivas. O professor deve estimular e guiar o desenvolvimento autônomo do aluno, sempre aplicando ideias a casos concretos para gerar princípios.

Modelo	Inglês	Alemão	Francês	Norte-americano
Tópico
Ênfase	Ensino Conservação e transmissão de conhecimentos Universalidade do saber e autonomia institucional	Pesquisa	Serviço ao Estado Especialização	Progresso
Princípios organizacionais	Desenvolvimento da reflexão e da sistematização das ideias exige: - modelo de internato (sistema residencial) - tutores com reuniões semanais para acompanhar o desenvolvimento do estudante e com responsabilidade direta sobre toda a educação de seus tutorados	Desenvolvimento da atitude de pesquisa exige: - liberdade acadêmica – significa liberdade de escolha para o estudante, liberdade de ensino para o professor, autonomia administrativa para a instituição - articulação das faculdades e das atividades da universidade em torno do respeito à unidade e à totalidade – logo, reunião das diversas ciências em uma faculdade (a de artes liberais, depois filosofia)	Subordinação à administração governamental parisiense e à autoridade central (primeiro o Imperador, depois o Ministério da Educação) Nem faculdades nem universidades são autônomas em assuntos importantes Professores são uma corporação, possuem liberdade de pesquisa e de cátedra, são funcionários do Estado Hierarquização tipo militar Uniformidade!	Desenvolvimento de uma atitude imaginativa que alie criatividade e competência científica exige: - liberdade acadêmica tanto nas escolhas de pesquisa quanto nas iniciativas tomadas pela comunidade acadêmica - boa escolha dos professores, com métodos eficazes de recrutamento e seleção - variedade de experiências - estímulo à produção comum de contribuições científicas originais e organização administrativa que facilite o trabalho do professor - não há self-government – professores são submetidos às autoridades exteriores (Estado/fundadores)
Estrutura – níveis de ensino <i>versus</i> demanda	A universidade é o local mais “alto” da formação. Pode-se criar uma rede de ensino, com outras instituições, que não a universidade, para atenderem aos estudantes menos qualificados. A universidade deve manter com essas outras instituições uma relação de solicitude.	A universidade não é para a massa, é para a elite intelectual. Deve-se criar instituições de instrução superior para atenderem às massas. Essas instituições deveriam ser anexadas às universidades, para que seus professores mantivessem contato de pesquisa com os professores universitários.	A universidade é para o maior número possível de estudantes e se orientam para um ensino de massa, sofrendo do problema de como selecionar alguns poucos para a atividade de pesquisa. Opta-se pela diversificação, como, por ex., a criação de institutos universitários de tecnologia.	Mesmo mais atenta às necessidades da comunidade, a universidade conserva seu caráter elitista e aristocrático. Apenas uma minoria tem a imaginação criadora. A massa é acolhida por conta da diversidade das instituições universitárias, cada qual com seus objetivos. As melhores representam o núcleo de progresso que beneficia a massa por meio da boa comunicação de rede e flexibilidade do sistema
Expoente	John Henry Cardeal Newman	Wilhem Von Humboldt	Napoleão Bonaparte	Alfred N.Whitehead

Fonte: a própria autora, com base nas leituras de Drèze e Debelle (1983), Charle e Verger (1996), Wolff (1993)

1.4. A Universidade na América Latina

Em geral, os modelos latino-americanos seguem um rumo semelhante na história. Excetuando-se os países do México e Costa Rica, todos os demais países latino-americanos tiveram o início de suas atividades universitárias em uma base católica, sendo as instituições criadas ou por bula papal ou por decretos reais, no período colonial (García Guadilla, 2008). Sua trajetória passa, grosso modo, pelo modelo francês de Napoleão (até o início do século XIX), pelo alemão de Humboldt (término do século XIX) e pelo modelo norte-americano (metade do século XX). Contudo, essa caracterização não é pura, os modelos sofrem influências diversas que envolvem a cultura própria regional e os hibridismos das próprias etapas históricas os quais, no dizer de Franco (1958) se imbricam, não são excludentes.

Ademais, estudiosos como García Guadilla (2008), Rivarola (2008) Díaz Genis (2008) e Krotsch (2008), apenas para citar alguns dos autores que escreveram sobre o pensamento universitário latino-americano, demonstram, nas ideias e biografias dos pensadores sobre educação, que a América Latina não teve somente forjadores, isto é, pessoas que implantaram os modelos que vieram de fora da região, mas também pensadores que desenvolveram ideias próprias para a universidade na região.

Steger (1970) destaca, por exemplo, que o modelo de Humboldt, em seu sentido de formação clássica, é algo estranho à América Latina, com o que também está de acordo Krotsch (2009). Na região, a universidade clássica “encontra seu modelo estrutural [...] na Universidade criada por Andrés Bello, em Santiago do Chile (1843), onde não ‘a Solidão e a Liberdade’, e sim ‘a Ordem e o Progresso’ eram a medida.”(AGULLA, apud STEGER, 1970, p.2-3).

Além da diversidade natural em um continente tão multifacetado, a realidade histórica exige, pois, o reconhecimento das etnias e do hibridismo cultural. Ademais, há momentos históricos diversos que precisam ser observados no tocante à implantação da Universidade. Sem levar em conta as instituições jesuíticas que ofereciam formação em nível superior dos séculos XVI ao XVIII ou os primeiros cursos e academias oferecidas, no Brasil, com a vinda da família real, no século XIX (Ranieri, 2000), a primeira Universidade, de fato, surge no início do século XX, enquanto em países como República Dominicana, a Universidade já contemplava quatro séculos. No dizer de Franco (1958), “Nesse panorama de florescimento universitário continental o Brasil é como uma ilha deserta. A centralização lusa tornava Coimbra o foco único e precário de luz, para a imensidão da América Portuguesa” (FRANCO, 1958, p.54).

1.4.1. O princípio - implantação da Universidade como ato administrativo

As primeiras universidades fundadas na América Hispânica foram transplantadas da universidade europeia, que viviam um período de transição da Europa medieval para a moderna. Humanismo, Renascimento, encontro com a América, publicação da tese de Lutero e criação da imprensa eram as palavras de ordem naquele momento, segundo García Guadilla (2008). Porém, a América Latina, em especial, com sua forte tradição colonial medieval, apresentou resistência a esse Iluminismo¹¹ que trouxe uma nova forma de pensar, estimulando o atrevimento e trazendo, conseqüentemente, uma mudança no modo de ensino.

Os estudantes deveriam pensar por si mesmos e as tradicionais universidades, moldadas e construídas com visões da Idade Média, foram consideradas inadequadas para levarem adiante o projeto do Iluminismo, como já apontado por Charle e Verger (1996), também por Franco (1958), ao observar que a renovação cultural ocorreu fora da universidade na época do Renascimento.

No entanto, na América Latina a implantação das universidades, embora trouxesse essa proposta de desenvolvimento do realismo científico nas colônias, foi tomada pelas características da universidade medieval, que se fizeram presentes e resistentes por longo tempo na região, principalmente em relação às formas tradicionais de ensino e às disciplinas ministradas, em especial em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil.

No caso específico do Brasil, o modelo jesuítico predominante no século do descobrimento, o chamado modelo de Évora, clerical, perdeu espaço para a Universidade de Coimbra e sua visão iluminista, no final do século XVI. Nas demais colônias latino-americanas, de império espanhol, encontra-se a reprodução nas universidades da América Latina de influência espanhola que continha os seguintes princípios gerais: maior anticlericalismo e maior secularização; adoção do espanhol como língua oficial de ensino; universidade servindo mais aos fins do Estado do que a propósitos autônomos e uma maior secularização.

No caso da América espanhola, as primeiras universidades fundadas no século XVI podem ser divididas em dois grandes grupos: (I) as ligadas ao tradicionalismo e à igreja, cujo modelo espanhol é a Universidade de Alcalá e (II) as criadas por decretos reais ou imperiais,

¹¹ Terán (2010) relembra a influência do Iluminismo nas reformas sociais e políticas ocorridas na época, movimento “[...] intelectual animado de uma gran fe em la razón humana como instrumento capaz de conocer la realidad y, em función de esse instrumento y de los hechos sensibles, someter a crítica las nociones heredadas del pasado en todos los terrenos [...]”. Esta pretensión es la que expresó el gran filósofo alemán Immanuel Kant hacia fines del siglo XVIII al decir que el espíritu de la Ilustración se condensaba en esta consigna: ‘Atrévete a saber’, es decir, ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!’” (TERÁN, 2010, p. 14).

que seguiam o modelo da Universidade de Salamanca. Nas primeiras enquadram-se: São Domingos, Bogotá e Quito e, na segunda vertente, México, Lima, Santiago de La Paz. (Steger, 1970).

Ressalte-se, ademais, que as precursoras universidades do México, Chile e Peru foram as que se transformaram em modelos para a maioria das universidades fundadas na América Latina, não somente por seu pioneirismo, mas principalmente por terem conseguido expressar as ansiedades e a cultura local na adaptação dos modelos advindos do estrangeiro ou, nas palavras de Steger (1970), criaram “uma ‘situação histórica mundial’, em cujo centro estava o lugar da Universidade” (STEGER, 1970, p.107).

Vale lembrar que as universidades latino-americanas “no fueron el producto del desarrollo social y económico, ni de la creciente movilidad entre regiones o el surgimiento de nuevas ideas” (KROTSCH, 2009, p. 142). Ao contrario do que ocorreu na Europa, onde as universidades faziam parte do desenvolvimento social e intelectual que vivia a sociedade europeia, na América Latina as universidades foram implantadas por uma decisão da metrópole. As universidades latino-americanas

[...] no responderían, en términos de Durkheim, a las funciones o al ideal moral de la sociedad, no serán incorporadas por imitación o adaptación, sino que serán parte de un proceso de transferencia unilateral. Serán, en lo fundamental, producto de un hecho administrativo que al mismo tiempo respondía a distintas orientaciones espirituales, como el humanismo que caracterizó la Universidad de México o la conquista espiritual a través de la ‘universidad misionera’ de los jesuitas, que no dejaba de expresar bajo el mandato de la contrarreforma el espíritu disciplinario que exigía el naciente orden burgués. Las universidades coloniales no lograrán enraizarse en una dinámica social de la que no habían sido fruto. Los recursos humanos y materiales serán escasos y los estudios estarán fundamentalmente dirigidos a la formación de sacerdotes o agentes de la administración gubernamental. En poco podían contribuir a la ‘elevación moral e intelectual’ de los nuevos territorios, como se pretendía, donde los habitantes reproducían su cotidianidad en el marco de otro universo simbólico. Sólo siglos más tarde comenzarán a responder a requerimientos de la sociedad criolla local (KROTSCH, 2009, p.142-143).

1.4.2. Influência do modelo francês, Positivismo e formação profissional

Seguindo a evolução histórica na América Latina, surgem, então, no séc. XVIII, as Academias e outras novas fundações, caracterizadas por seu espírito seletivo, anticlerical, anti-jesuítico e que trouxeram duas importantes “contribuições” para o Estado: primeiramente, tornaram-se uma garantia do domínio governamental em todos os assuntos públicos e representaram um alívio para o Estado no que se referia a ter outra escapatória para além das

universidades, as quais, como apresentado, ainda mantinham um espírito medieval e não atendiam às novas demandas sociais, sendo consideradas improdutivas. Segundo García Guadilla (2008), pode-se identificar, na evolução histórica da universidade latino-americana, a influência do Iluminismo até 1850, e de 1850 a 1950, uma preponderância do Positivismo (culto à ciência, interesse no que é nacional em detrimento do que é estrangeiro, supremacia da razão e o caráter laico da universidade), conforme mais detalhado a seguir.

Características observadas no período: ênfase em formar profissionais (não necessariamente em universidades) e a já referida influência do Positivismo – educação para formar a personalidade, o caráter, para fortalecer a identidade e cultura nacionais. Cabe observar, no tocante a este último aspecto, que no final da América Latina colonial, as universidades foram essenciais para a vida pública, pois serviram como semeadoras das ideias de independência e de integração. “Luego de más de dos siglos, las universidades comenzarán a desarrollar rasgos propios, comenzarán a perder el carácter de instituciones importadas para integrarse funcionalmente a las necesidades aún precarias de la región” (KROTSCH, 2009, p. 144).¹²

Houve, na realidade, um processo de adaptação aos modelos europeus, e após a independência, de modo geral, as universidades reproduziram o modelo napoleônico. Pode-se dividi-las, grosso modo, em dois grandes grupos: (I) as universidades estatais, que se transformam em universidades nacionais (escolas de emancipação, segundo Steger, 1970); (II) as universidades associadas às ordens religiosas que se identificam com as universidades católicas, mais conservadoras.

São dois impérios que não se comunicam: o da emancipação, mais liberal e laico e o outro, conservador e crioulo de “americanidad” (STEGER, 1970, p.251). No Brasil, não foi diferente e, como relembra Ranieri (2000), desde os primeiros cursos de nível superior (séc.

¹²Os pensadores e atores latino-americanos que fomentaram a liberdade reconheciam o papel da Educação como importante e essencial para a construção de uma nação não somente livre, mas menos elitista e com mais possibilidade de evoluir. Dois exemplos significativos, na ordem política, são encontrados em Simón Bolívar e José Martí. Para Bolívar, um povo sem educação, ignorante, é considerado como o “instrumento de sua própria destruição” (BOLÍVAR, Discursos de Angostura, 1819, ed. de 1977, p.116). Em outro escrito, identifica-se a influência europeia do século das luzes: a educação popular deve ser o cuidado primogênito do amor paternal do Congresso. “Moral e luzes são os pólos de uma República; moral e luzes são as nossas primeiras necessidades.” (BOLÍVAR, Discursos de Angostura, 1819, ed. de 1977, p. 140-141) Martí, por sua vez, é um defensor da Educação para todos, de forma igualitária e baseada na realidade de cada nação e que possa auxiliar na práxis libertadora do homem em sua construção de cidadão (Nuestra América, 1891, ed. de 1983), assim como é pedra fundamental para gerar os valores pátrios e bons governos. Em Maestros Ambulantes (1884), Martí destaca a educação como um alimento essencial ao crescimento do ser humano, como algo singelo que estrutura a grandeza de uma pátria. Mais uma vez, a educação é associada à liberdade; ser culto é o único modo de ser livre, na visão de Martí. Tanto em Bolívar como em Martí identifica-se, ainda, a preocupação para que as leis e constituições dos países fossem estruturadas na história de cada uma das nações recém-formadas, levando em conta suas peculiaridades, seus aprendizados locais, suas próprias identidades (nota da autora).

XIX), não ainda Universidades, o modelo napoleônico, o controle estatal e o foco na formação profissional foram a marca característica no único país de domínio português na América Latina.

O movimento de independência, é importante recordar, manteve o caráter conservador e as relações de feudalismo colonial características da época de domínio espanhol e, no caso do Brasil, o domínio português, mas abriu o acesso direto ao Iluminismo e à vida cultural francesa, conforme relembra Steger (1970).

A adaptação ao desenvolvimento francês, sob o governo dos Bourbons espanhóis, pode-se comprovar desde o princípio. [...] Assim se desenvolveu, por exemplo no México (de novo na sequência do exemplo francês), a partir deste momento, um ensino e uma pesquisa extra-universitários científicos; o afrancesamento se deixa provar portanto, do ponto de vista cultural e intelectual, desde o início dos movimentos de Independência. (STEGER, 1970, p.85).

De igual forma, a influência francesa fez-se presente nas reformas educacionais da época, como a de Simón Rodríguez, que foi professor de Bolívar e trouxe para Colômbia, Venezuela e Bolívia propostas baseadas no Iluminismo francês das escolas politécnicas. Sua ideia de educação para todas as camadas da sociedade foi rechaçada, principalmente por causa da vertente conservadora que durante séculos perdurou na América Latina. Como aponta Steger (1970), Rodríguez falava uma língua que os outros não podiam entender. “Os ‘principia media’ do educador francês não eram ‘principia media’ de uma camada de crioulos, cujo pensamento era determinado pela ‘hacienda’.” (STEGER, 1970, p.91).

García Guadilla (2008) observa que depois da independência das colônias latino-americanas e até os anos 1950 houve um predomínio e uma orientação cada vez mais voltada para a formação de profissionais liberais, sendo a universidade considerada o braço do Estado. Outro ponto importante a destacar é a preponderância da universidade pública sobre a privada, na ordem de 73% a 27%.

1.4.3. O modelo alemão e a “Universidad de los Abogados” (Universidade dos Advogados)

Somente no término do século XIX e início do século XX encontra-se uma queda da influência francesa nos modelos de universidade adotados na América Latina, com a criação de academias e institutos não universitários que, ao lado das universidades, compõem o cenário do ensino superior. As academias e institutos, classificados de “não universitários”, dedicam-se à

pesquisa científica e, de outro lado, as universidades ficam destinadas à criação de identidade e cultura nacionais.

Nesse período, o modelo alemão prepondera em relação ao francês, mas também não de forma pura. Krotsch (2009) comenta que o modelo alemão de universidade científica sempre encontrou mais dificuldade para adentrar na América Latina, dado o contexto social em que “la producción del conocimiento siempre fue más un ‘gesto político’ impulsado desde el Estado que un requerimiento de la estructura productiva y social local”. (KROTSCH, 2009, p. 144).

A formação da cultura nacional sofre um desvio considerável com o deslocamento da relação da população indígena com a educação. Se na época colonial o sistema educacional procurava incluí-la, no século XIX a universidade latino-americana comporta, fundamentalmente, a formação laica, na qual preponderam os advogados militantes e a figura do bacharel. Os índios somente são incorporados ao sistema se assimilarem a cultura europeia (Steger, 1970).

Nessa fase, há um predomínio dos profissionais liberais, em especial os advogados e bacharéis de Direito. Novamente, o modelo predominante não é encontrado de forma pura na América Latina. Os modelos implantados, geralmente, fracassam porque são alienígenas à realidade do local. Como pode a universidade guiar a realidade social se dela está descolada?

Nesse cenário, causa impacto a universidade formada em Santiago do Chile por Andrés Bello, em 1842, a chamada “Universidad de los Abogados”, a qual conduz à formação de um pensamento estatal que se tornou característico no continente no século XIX. Esse pensamento tem início com a separação da gramática espanhola do latim e culmina com a criação de um programa jurídico eclético com a introdução de elementos anglo-americanos. Cria um código civil e forma, em sua universidade, o advogado latino americano. Bello colocou os advogados em uma relação nova com a sociedade, “[...] antes de tudo fundindo transformações surgidas antes, quase impossíveis na evidência social de até então”. (STEGER, 1970, p. 281). Mais adiante: “o monopólio comunicativo, que foi atribuído ao Estado dos ‘Abogados’ pelo desenvolvimento social, tornou-se um dos principais fundamentos da Unidade total latino-americana” (STEGER, 1970, p. 282).

Krotsch (2009) destaca o caráter napoleônico (modelo francês) da “Universidad de los Abogados” e o fato de que seu modelo foi seguido por diversos países da América Latina, em diferentes graus de impacto ou êxito. Não somente essas ações trazem destaque para o modelo de Bello. Segundo Mollis (2003), o ponto principal dessa “universidad de los abogados” é que “generó una elite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes”. (MOLLIS, 2003, p.207). Sua

preparação profissional atendia às demandas da classe social que controlava ou dividia o poder político e este ponto tornou-se importante na confirmação e perpetuação do modelo.

Steger (1970) relembra, ainda, que há várias diferenças entre o modelo alemão e o latino americano, ao citar o caso da universidade criada por Andrés Bello. Para ele:

[...] falta, porém, no contexto latino-americano completo, aquele elemento pietista da intimização, antes de tudo trazido por Goethe [...] ao sentido educacional alemão. Na área latino-americana torna-se, em vez disto, inconfundível a herança da filosofia jesuítica de Estado, segundo Francisco Suárez, ao qual Furlong denominou de “padre de la democracia moderna”. (STEGER, 1970, p.282).

No entanto, a “Universidad de los Abogados” não logrou êxito em todos os seus objetivos, que eram deveras desafiadores, como relembra Krotsch (2008), pois, além de atender a esse crescimento das cidades e aos anseios das revoluções por independência que grassavam à época, tal instituição também tinha por objetivo desenvolver o sistema de educação e estimular o desenvolvimento científico, o que não encontrou respaldo nas condições sociais limitadas da época, em especial a estrutura socioeconômica que não exigia o conhecimento científico para a produção local, em geral limitada à produção de matéria prima e à extração de minérios.

Cabe ressaltar, contudo, que o modelo da “Universidad de los Abogados” foi seguido em diferentes regiões da América Latina, visto que trouxe para a região a figura do advogado realmente latino-americano, um indivíduo que possuía o conhecimento peculiar da realidade local e que podia, portanto, aplicar seu conhecimento de forma plena, dado que dominava o contexto cultural, nos dizeres de Krotsch (2008) e de Steger (1970).

1.4.4. O Movimento de Córdoba

Ahora surge una Universidad nueva, con la misma misión de la antigua; hacer el alma argentina, darle la conciencia de sí misma, señalarle esos rumbos ideales para que en el porvenir el pueblo argentino alcance su personalidad propia, realice su carácter original, tenga sus fines en la vida de las naciones, a la altura de sus merecimientos (Juan Agustín García, discurso de instalación de las primeras autoridades de la Universidad de Buenos Aires electas bajo la Reforma Universitaria, 1918 – in: DEL MAZO, 1946, p. 121).

No início do século XX, um importante movimento eclode na Argentina – o chamado Movimento de Córdoba, ocorrido em 1918. Córdoba trazia, como linhas principais, a busca por autonomia universitária, a proposta de co-governança – diretores, professores e estudantes, a

ampliação da cobertura da educação superior para a classe média, o que significaria a superação da educação de elites e a expansão de um modelo de educação gratuito, público, de caráter monopolístico.

Esse movimento impactou de maneira relevante os movimentos de estudantes e docentes na América Latina, inclusive nas décadas seguintes, a ponto de pesquisadores como Krotsch (2009) e Brunner (1990) considerarem que a reforma de Córdoba teve um ciclo de impacto que durou décadas, terminando apenas em 1970, com o período dos golpes militares. fundamentos aparecem nas leis de educação dos países estudados neste trabalho e, portanto, entende-se como oportuno apresentar algumas considerações acerca desse movimento. Detalhes históricos estão apresentados no apêndice E.

Outros estudiosos entendem que a reforma de Córdoba representa um genuíno modelo de educação que foi gerado na América Latina, de forma endógena, diferentemente dos demais modelos já apresentados, que foram na maioria das vezes apenas transferidos e implantados exogenamente na região; outras vezes sofreram processos de hibridização cultural e se mesclaram à cultura e às peculiaridades locais.

No entanto, não foi assim com a reforma de Córdoba que, embora genuína criação latino-americana, sofre críticas de estudiosos como Krotsch (2008), o qual não diminui sua importância, porém alerta para a limitação da análise da história da universidade, em especial na Argentina, a esse aspecto.

Es necesario tener en cuenta también que la historia de la institución universitaria argentina no ha sido incorporada hasta hoy al análisis político, social y cultural del país. La historia de la universidad ha sido abordada, fundamentalmente, desde la perspectiva de los avatares de la reforma de dieciocho, cuya impronta si bien no se puede desdeñar en materia de los aspectos ideales y estructurales que moldearon la universidad, no constituye el único abordaje posible. Esto no ha permitido reconstruir la historia como debate en torno a su sentido, como campo de tensiones que se disputan la misión de la universidad. (KROTSCH, 2008, p. 105).

No Movimento de Córdoba, a questão social estava muito presente e essa característica trouxe a esse movimento histórico um desenho bastante peculiar, no que diz respeito ao imbricamento entre o campo político e o campo universitário. Essa associação perdurou ao longo do tempo, trazendo implicações como intervenção política na universidade em momentos de ditadura ou crises institucionais (Krotsch, 2008), como pode ser identificado no quadro sinótico histórico, no apêndice F deste trabalho.

Outro ponto que levou o Movimento de Córdoba a ter esse papel de impacto ao longo das décadas foi o que Halperín (1962), apud Krotsch (2008), aponta como ambiguidade de objetivos. Combinando ideias de modernização das instituições com uma radicalização política, o Movimento de Córdoba esteve presente nos demais movimentos que defenderam o

desenvolvimento do ensino superior na América Latina e a democratização de seu acesso. O movimento “introdujo el ideal típicamente latino-americano de cogobierno de la universidad, aunque no pudo torcer su perfil disciplinario tradicional [...] También los ideales de la reforma contribuyeron a la democratización de la vida pública de las sociedades de la región” (KROTSCH, 2009, p. 151).

1.4.5. – Século XX e a influência norte-americana – das elites para as massas

Durante esses períodos históricos, o papel da universidade sempre estava em pauta. Ortega y Gasset (2007), educador espanhol que desenvolveu nos anos 1930 uma proposta de reforma universitária radical, em meio a mais uma crise sobre o papel da Universidade, considerava que o papel capital da Universidade era oferecer ensino superior a uma multidão de jovens, a fim de torná-los bons profissionais e cultos, capazes de viverem à altura das exigências dos tempos modernos. A Universidade, portanto, deveria ser capaz de reintegrar a cultura contemporânea, caracterizada pela fragmentação e atomização. A pesquisa era importante, mas em segundo plano.

No veo razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico. Consecuencia escandalosa: La ciencia, en su sentido propio (esto es, la investigación científica), no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la Universidad, ni tiene que ver sin más ni más con ellas. (ORTEGA Y GASSET, ed. 2007, p.17)

Ortega y Gasset (2007) considerava, ainda, que a Universidade contemporânea, ao ser comparada com a Medieval, havia complicado o ensino profissional e adicionado a pesquisa, cortando quase totalmente a transmissão da cultura em si. As pessoas saem da universidade incultas, ou seja, sem possuírem, na visão de Ortega, o que seria um “sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo” (ORTEGA Y GASSET, 2007, p. 20).

Essa discussão também se fez presente na América Latina, ainda que haja uma predominância do modelo norte-americano no tocante à eficácia dos resultados. Mollis (2003) assim considera:

[...] se acepta la idea de la “exportación de la educación superior norteamericana” al mundo globalizado, caracterizada por la diversificación institucional, la orientación al mercado, la segmentación social reflejada en dos circuitos (uno académico para los que estudian y otro con salida laboral inmediata para los que necesitan trabajar). [...] la norteamericanización del modelo se evidencia por el lugar asignado al conocimiento instrumental puesto al servicio del desarrollo económico por un lado, y la subordinación del desarrollo nacional y local a la dinámica global de los países hegemónicos, por el otro. (MOLLIS, 2003, p.207-208)

Krotsch (2009) apresenta, de forma sucinta, o panorama favorável à aplicação de planejamento em diversos ramos, em especial na Educação, e a presença forte e diferenciada do Estado latino-americano em seu papel de planificar. A modernização e o fortalecimento dos Estados após a Segunda Guerra Mundial, acompanhada de migração do campo para a cidade, rápido crescimento da área urbana, seguido de um desenvolvimento da cultura de massas, fez com que houvesse uma mudança na Educação Superior. Ocorre que na América Latina, ao contrário da Europa,

La condición periférica, dependiente y de desarrollo tardío de los países de América Latina hizo que desde muy temprano el Estado adquiriera funciones decisivas de la empresa de modernización, desarrollo, integración social; y también en la incorporación de grupos marginales y en la promoción del pasaje de una sociedad agraria y minera a una sociedad industrial y moderna. De manera que se puede decir que las tareas del Estado planificador exceden en su función-político técnica a las tareas del Estado de bienestar de los países centrales. (KROTSCH, 2009, p. 153).

Também na segunda metade do século XX, fica patente a presença de novos atores no campo da Educação: são as agências internacionais como fundações e organismos governamentais norte-americanos que terão um papel de destaque na orientação quanto ao planejamento e à mudança de vertente, do modelo napoleônico para o norte-americano, mais voltado ao atendimento de demandas de mercado, às novas necessidades de modernização industrial e com ênfase na pesquisa e na estrutura departamental.

Um exemplo dessa mudança pode ser dado com a implantação, no Brasil, de escolas de negócios, como a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, modelo eminentemente extraído da vertente norte-americana de *business schools*. Este exemplo auxilia, ademais, na compreensão de outros itens que caracterizam mudança: a complexidade dos sistemas educacionais, com a diversificação dos níveis e tipos de Educação Superior; a preponderância de departamentos; presença maior do setor privado no ensino superior, com certa retração do Estado.

Este período também é caracterizado pelo início da massificação do ensino superior. O gráfico a seguir demonstra, do maior para o menor crescimento, a mudança de cenário. Mesmo a menor taxa de crescimento em número porcentual de matrículas, que correspondeu ao Haiti, é expressiva (620%). Cabe ressaltar que a massificação do ensino superior causa um impacto estrutural e tem reflexo nas leis de ensino superior e, portanto, é um elemento a ser considerado quando se analisa possibilidades de integração.

Com relação aos quatro países constituintes do MERCOSUL, o Brasil apresenta a maior taxa (2795%), seguido de Paraguai (1862%), Argentina (925%) e Uruguai (648%). Com crescimentos dessa envergadura, é de se esperar que a estrutura dos sistemas de ensino tenha uma mudança expressiva, o que de fato ocorre em toda a América Latina. Essa mudança, no

entanto, não é homogênea. O setor privado é bem mais preponderante em alguns países, como no Brasil, República Dominicana, El Salvador, Colômbia. Em outra ponta: Bolívia, Panamá, Uruguai e Cuba.

Fig. 3 - Fonte: desenvolvido pela própria autora, com base em Krotsch (2009)

A taxa bruta de matrícula é outro indicador importante, que demonstra um expressivo crescimento entre 1950 e 1985. Esse crescimento, ressaltar-se, fica muito aquém de atingir patamares médios de inserção da população em idade compatível com o Ensino Superior, no entanto, considerando-se apenas a comparação entre os anos 1950 e os anos 1980, não se pode negar que houve uma alteração de cenários. Nos dois gráficos a seguir, os números apontam que, com exceção do Haiti, houve uma ampliação significativa no percentual de estudantes inseridos no ensino superior.

Fig. 4 - Porcentual de aumento na taxa bruta de matrícula – 1950 e 1985

Fonte: desenvolvido pela própria autora, com base em Krotsch (2009)

Fig. 5 - Evolução da taxa bruta de matrícula na Educação Superior – 1950 e 1985

Fonte: desenvolvido pela própria autora, com base em Krotsch (2009)

Nos anos 1970 e 1980, a América Latina vive uma profunda crise na educação pública, caracterizada por cortes de investimentos políticos, financeiros e institucionais. Essas modificações tornam-se a base para o nascimento e a expansão da educação privada e para a expansão da matrícula que trouxe uma diminuição dos níveis de qualidade e a contração do Estado como ente regulador, além da presença constante dos organismos internacionais em projetos de investimento na Educação. Esse movimento de retirada do Estado é considerado como estratégico para Krotsch (2009), pois permite ao Estado sair da despesa central delegando

funções e permanecer no controle, por meio de políticas de recentralização baseadas em um modelo de avaliação padrão.

Na metade dos anos 1990, surge um novo contexto caracterizado por enormes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, pela internacionalização (grifo próprio) da educação superior, pela globalização acentuada e pelo uso de tecnologias de informação e comunicação que geraram diversas mudanças nos modelos educacionais. De pontos comuns, há uma crise de paradigmas e de civilização, um desencanto com a ideia de progresso e um desengano com relação à proposta hegemônica que defende a razão instrumental como única alternativa para abordar a realidade.

Krotsch (2009) adverte, no entanto, que embora pareçam homogêneas as tendências à massificação, ao planejamento estatal e as crises ocorridas nos anos 1980-1990, há que se estudar as transformações históricas com o olhar de uma perspectiva comparada, o que permite identificar, na homogeneidade aparente, as diferenças nas estruturas e nos campos de batalha que travam os distintos atores na Educação Superior, cujas leis são expressões dessas lutas.

O desenvolvimento das universidades na América Latina foi, como apresentado, fruto de uma luta de indivíduos que García-Guadilla (2008) denomina pensadores e forjadores. Os primeiros, indivíduos que idealizaram os modelos de universidade, os quais se distinguiram dos modelos originais transplantados da Europa; os últimos, os que implantaram as universidades na América Latina.

A historia demonstra que a maioria dos pensadores sobre educação, assim como os forjadores, seguia a corrente de ver a universidade como formadora, um espaço no qual há a materialização do conhecimento (García-Guadilla, 2008), ou seja, uma visão mais próxima do modelo inglês do Cardeal Newmann, apresentado no quadro 3 deste capítulo. Destaque-se que esta aproximação ocorre no campo das ideias, pois, ao longo do tempo, como já comentado, houve diferentes influências dos modelos na universidade latino-americana.

Apenas no século XX, são encontradas influências dos modelos alemão, inglês e norte-americano e, na atualidade, há profundas discussões sobre o papel da universidade, discussões estas impactadas pela economia transfronteiriça advinda da globalização. Essas discussões são refletidas nas decisões de políticas públicas, nas leis e nas propostas de ampliação de fronteiras, o que será analisado, com mais pormenores, nos capítulos seguintes.

Neste indicador sobre expoentes na historia da Educação, observa-se a existência de diferenças não somente de tempo e espaço, mas também de substância. Enquanto as universidades foram criadas em Argentina, Paraguai e Uruguai antes do século XIX, no Brasil, apenas no século XX ocorre a presença dessa modalidade de ensino superior.

1.5. Considerações quanto a este capítulo

Como apresentado, a evolução da universidade traz, em momentos históricos, a preponderância de certos modelos. A evolução dessa instituição de ensino na América Latina segue, em linhas gerais, os modelos francês (preponderantemente, do século XVI, início das primeiras universidades na região, ao início do século XIX), alemão (século XIX) e norte-americano (século XX), com as nuances peculiares dos impactos culturais regionais.

A influência do Iluminismo ou mesmo de correntes do pensamento europeias como o Positivismo, marcantes na história da construção dos modelos universitários, transformou-se com os matizes e as estruturas peculiares da América Latina. A partir do século XX, as reformas ocorridas em um período da história de educação caracterizado por: desafios, criação de indicadores, mudanças e inovações acabam por ampliar a geração de uma identidade particular à composição da universidade na América Latina. Um exemplo significativo nesta linha foi o Movimento de Córdoba e sua influência na criação de modelos de co-governança envolvendo alunos, professores e o corpo diretivo.

Contudo, o ensino superior universitário manteve e ainda mantém, até hoje em dia, o caráter elitista que predominou na história da universidade. Dos quatro modelos apresentados no quadro sinótico, o “para quem” em três desses modelos é explícito – a universidade é para uma elite. O problema é agravado na América Latina porque o aspecto sócio-econômico desigual aprofunda mais ainda o fosso que separa as condições de acesso a bons estudos que levem à universidade. Logo, a elite intelectual, a imaginação criadora, a minoria inventiva, lamentavelmente, concentra-se no conjunto da elite econômica.

Na sociedade pós-moderna, mais do que elemento de inserção social, a Educação reveste-se de um elemento de diferenciação, um capital simbólico, no dizer de Bourdieu (1991), o qual permitirá a um indivíduo exercer ou não seu papel de cidadão e ator social em um contexto mundial caracterizado por sociedades cada vez mais globais que competem por capital humano. Nesse contexto, a história da evolução das universidades, em especial na América Latina, aponta sempre a luta de classes com predomínio do pensamento conservador do liberalismo dos aqui nascidos, descendentes dos europeus (crioulos, nos países de colonização espanhola e brasileiros, descendentes de portugueses).

Não há um modelo de ensino preponderante nesse novo cenário. Ainda que as discussões sobre o papel da universidade na era pós-moderna sejam mundiais e girem em torno de questões que envolvem não apenas o aspecto organizacional, mas também aspectos de

finalidade – como sói historicamente ocorrer – na América Latina a relação da universidade com o desenvolvimento social parece dominar a cena dos constantes debates e das ideias dos pensadores educacionais latino-americanos.

A compreensão da história da evolução da universidade e a ampliação do espaço para reflexão e debate sobre o papel da universidade é, na América Latina, um dos temas prioritários para que se possa reestruturar essa instituição universitária, secular, instigante, complexa, que vem, desde a era 1000, desafiando suas sentenças de morte e se reestruturando, reordenando, remodelando.

Que a Educação Superior Universitária possa ser um caminho efetivo para auxiliar os países a reduzirem a fragmentação do saber nesses tempos de transdisciplinaridade, além de favorecer a redução da desigualdade, parece um ponto comum e consensual entre os pesquisadores do tema. A questão que fica registrada é se poderá – ou quererá - a universidade na América Latina atingir uma identidade que materialize a visão do educador José Vasconcelos, cujo lema está na Universidad Nacional Autónoma de México, “por mi raza hablará el espíritu”.

Por fim, é preciso observar que, sem esse apanhado histórico, que não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas sim de recuperar algumas bases fundantes dos caminhos que os países tomaram para a construção de suas universidades, fica limitada a análise de possibilidades de integração. Ao se resgatar a construção de uma entidade, no caso, a universidade, pode-se trazer do passado elementos que permitem ao pesquisador uma compreensão melhor do presente e a identificação de possibilidades ou empecilhos em um processo de integração por meio da educação, como proposto no Setor Educacional do MERCOSUL, e que é parte fundamental do estudo que compõe este trabalho.

Portanto, das bases históricas continentais, passa-se para a análise comparada dos quatro países escolhidos, como apresentado nos capítulos seguintes, e estuda-se, mediante um ângulo em especial (as leis como instrumentos de políticas públicas desenvolvidas sob a base histórica da construção da universidade), que não é o único, mas é um ângulo possível, o futuro da integração entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai por meio da Educação Superior Universitária. Contudo, é mister ressaltar que está presente a consciência de que, como afirmam FAUSTO e DEVOTO (2004, p.22), “cada escala implica um ângulo de observação que ilumina determinadas dimensões do passado e deixa outras na sombra”.

2. Aspectos estruturais dos sistemas educativos e políticas públicas em Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

No presente capítulo, o foco estará sobre a estrutura e as políticas públicas referentes ao Ensino Superior dos países acima apontados, signatários do Tratado de Assunção. Por estrutura entende-se a conformidade dos sistemas educativos no tocante a tamanho, nível de cobertura e peculiaridades, bem como aspectos políticos e administrativos. Utilizando o método de estudo comparado entre países e a abordagem historiográfica, procura-se identificar se a estrutura dos sistemas educativos e as atuais políticas públicas abrem perspectivas para a integração entre esses países e entre os demais países da América Latina, recordando-se que há uma “relação dialética” entre a história e os sistemas de Educação Superior (IBAÑEZ ET AL., 2013, p. 191).

Uma vez estabelecidos os porquês do objeto de estudo selecionado e desta presente investigação, é mister considerar peculiaridades que tornam mais complexa a análise comparada, mas são obrigatórias para a melhor compreensão dos instrumentos existentes para a sustentação das políticas públicas e de seus limites ou estímulos à integração entre países. Assim, as peculiaridades relativas à estrutura de cada país, bem como relacionadas às diferentes composições dos sistemas educativos, serão apresentadas no próprio texto, quando essenciais para o assunto, ou em Apêndices e/ou Anexos, quando acessórios.

Cabe ressaltar, ainda, que a estrutura (abrangendo aspectos históricos, sócio-econômicos e sistemas educativos) e as leis (abordadas no capítulo seguinte) são dois dos itens que compõem o conjunto de variáveis a ser estudado no questionário desenvolvido para identificar percepções sobre o Setor Educacional do MERCOSUL, conjunto este que será objeto de análise no Capítulo 5 deste trabalho.

2.1. Panorama geral - diversidade e complexidade

O Ensino Superior na América Latina, em realidade, é muito diverso, abrange universidades e centros ou institutos universitários, considerados como instituições universitárias propriamente ditas, mas também abrange as instituições classificadas como

“não universitárias”, como os centros ou institutos de formação técnica, as faculdades integradas, os institutos superiores de formação profissional, as escolas e institutos tecnológicos e politécnicos. Públicas ou privadas, nacionais, estatais, regionais ou municipais, todas essas instituições compõem o mosaico do Ensino Superior na América Latina. O quadro a seguir demonstra essa complexidade e diversidade e permite ter um olhar panorâmico sobre tal diversidade, lembrando-se que, desse mosaico, o elemento escolhido para este estudo é a Universidade.

Quadro 3 - Estrutura do Ensino Superior na América Latina

País	Universitárias		Não universitárias				Públicas		Privadas
	Universidades	Centros ou institutos universitários	Centros ou institutos de formação técnica	Faculdades integradas	Institutos superiores profissionais	Escolas e institutos tecnológicos ou politécnicos	Nacionais	Estatais, regionais ou municipais	
Argentina	★	★	★				★	★	★
Bolívia	★						★		★
Brasil	★	★	★	★	★		★	★	★
Colômbia	★	★	★			★	★		★
Costa Rica	★						★		★
Cuba	★	★	★		★		★		
Chile	★		★				★		★
Equador	★		★		★	★			★
El Salvador	★				★	★	★	★	★
Guatemala	★					★	★		★
Honduras	★		★			★	★		★
México	★	★				★	★	★	★
Nicarágua	★		★				★		★
Panamá	★		★				★		★
Peru	★					★	★		★
Paraguai	★	★	★				★	★	★
Uruguai	★	★	★				★		★
Venezuela	★	★	★		★	★	★		★

Fonte: adaptado de IESALC-UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, p. 83

Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai. Países distintos em tamanho territorial, população, índices de desenvolvimento social e econômico; não são tão distintos com relação aos problemas comuns relativos à educação na América Latina. A breve comparação de dados demográficos e estruturais possibilita identificar diversas diferenças, além da dimensão territorial e da língua, conforme demonstra o quadro a seguir.

Com relação à população, há desde o Brasil com 190 milhões de habitantes, passando-se pela Argentina com pouco mais de 20% da população brasileira e países em que a população chega a pouco mais de 3%, comparativamente ao Brasil, ou corresponde a menos de 2% da população brasileira (respectivamente, Paraguai com 3,26% e Uruguai com 1,74%). Vale ressaltar, ademais, que dada a diferença de população, existem, em números absolutos, mais falantes de língua portuguesa do que nos três demais países de língua espanhola somados; no entanto, apenas no Brasil o idioma português é falado oficialmente. Este aspecto é destacado porque a diferença linguística, dependendo de como for tratada nas políticas públicas, tanto pode ser um entrave quanto pode se constituir em uma porta para a integração.

Ressalte-se que, dentre os planos de operação do Setor Educacional do MERCOSUL está, justamente, a busca por ações que contribuam para a integração regional e, neste tópico, encontra-se a promoção e a difusão das ações relacionadas à diversidade linguística existente nos sistemas educacionais dos países, seja mediante seminários de “Educação, Língua e Integração” (MERCOSUL, 2011, p.25), seja por meio da organização de eventos de conscientização sobre a diversidade de língua e cultura e instalação de fórum de debate sobre as problemáticas derivadas dessa diversidade.

Mais um ponto que merece comentários no que concerne a diferenças mais gritantes está no percentual de população vivendo na área rural – Paraguai destoa dos demais, com 38% da população vivendo na zona rural, contra 15% do Brasil, 8% da Argentina e 7% do Uruguai. Outros contrastes estão no índice de crescimento da população, com apenas o Paraguai apresentando taxa mais alta do que os demais: 1,7 contra 0,9 (Argentina e Brasil) e 0,4 do Uruguai e no PIB per capita, indicador em que o do Paraguai é bem inferior aos dos demais países estudados (US\$ 4.714 contra 17.400 da Argentina, 10.367 do Brasil e 12.668 do Uruguai). Em percentual de matrícula no ensino superior, há disparidade: Argentina tem quase 50% de estudantes, Uruguai 36,1%, Brasil apenas 16,5% e Paraguai, 10,1%.

No que concerne ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2012 Argentina apresenta um índice de 0,811, Uruguai de 0,792, Brasil de 0,730 e Paraguai de 0,669. O índice considerado muito alto é de 0,905, para 2012. Nenhum dos quatro países está neste patamar. Na América Latina e Caribe, o IDH médio é de 0,741 (Argentina e Uruguai o superam) e, no mundo, 0,694. (PNUD, 2013). O IDH é aqui apresentado porque permite visualizar, em uma medida, três dimensões importantes ao se considerar o desenvolvimento de um país: renda, saúde e educação. No tocante à educação como componente do IDH, Argentina é o país que possui o maior índice dos quatro, com 0,815, seguido de Uruguai com 0,764, depois, Brasil com 0,674 e Paraguai com 0,643. (PNUD, 2013).

Outro indicador relevante é o Índice de Gini, utilizado para medir desigualdade social.¹³ Considerando-se os dados disponíveis comparáveis, no ano de 2009 encontra-se este panorama: Argentina apresenta um índice de Gini de 46,1; Uruguai, de 46,3; Paraguai com 51,0 e Brasil com 54,7, sendo que na América Latina e Caribe encontram-se 15 países entre os mais desiguais do mundo. Pode-se observar que a questão da desigualdade está sempre presente nas reformas educacionais e nas políticas públicas dos quatro países estudados.

Quadro 4 - Dados gerais dos países estudados

Tópico	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
Língua oficial	Espanhol	Português	Espanhol-Guarani	Espanhol
Dados geográficos e demográficos	2.780.400 km ² 40 milhões de hab. (2010) ¹⁴	8.547.403,50 km ² 190 milhões de hab. (2010-2011) ¹⁵	406.752 km ² 6,2 milhões de hab. (2010-2011) ¹⁵	175 016 km ² 3,3 milhões de hab. (2008) ¹⁵
% da população vivendo em área rural ¹⁵	8	15	38	7
Expectativa de vida ¹⁶ - dados de 2011	76	73	72	76
Taxa de crescimento anual da população (em %) – dados de 2011 ¹⁵	0,9	0,9	1,7	0,4
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano (dados de 2012) ¹⁷	0,811	0,730	0,669	0,792
PIB per capita (em US\$) – dados de 2011 ¹⁵	17.400	10.367	4.714	12.668
Taxa anual de crescimento do PIB per capita ¹⁸	1,2	2,2	1,5	2,2
% do PIB investido em educação superior (terciária) ¹⁹ *** 2002 – sem dados	1995 – s/dados disponíveis 2002 – 1,7 2009 – 1,2	1995 – 0,7 2001*** – 0,9 2009 – 0,7	1995 – 0,6 2002 – 0,7 2009 – 1,7	1995 – 1,0 2002 – 0,6 2009 – s/dados disponíveis
Taxa de analfabetismo ²⁰	2,6	9,7	5,2	1,8
Taxa bruta de matrícula no ensino superior ²¹	48 (28º no ranking)	16,5 (77º no ranking)	10,1 (96º no ranking)	36,1 (41º no ranking)

Fonte: desenvolvido pela própria autora, com base nos dados disponíveis conforme notas de rodapé

¹³ Considerando-se os extremos: quanto mais próximo de zero, mais igual em distribuição de renda será um país, ou seja, um índice de zero corresponderia a uma situação hipotética em que todos os indivíduos daquele país teriam a mesma renda per capita; enquanto um índice igual a 1 significaria grande desigualdade na distribuição de renda. Seria, hipoteticamente, o caso de uma pessoa ou uma partícula social muito pequena parcela da população tendo toda a renda enquanto todo o restante nada detendo em relação à renda. (Nota da autora).

¹⁴ Dados do Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010), obtidos em RED Iberoamericana de investigaciones en políticas públicas (2012).

¹⁵ Dados obtidos em www.unesco.org. Acesso em 30 jun. 2013

¹⁶ Dados obtidos em www.unesco.org. Acesso em 30 jun. 2013

¹⁷ Dados obtidos em PNUD, 2013. (<http://hdrstats.undp.org/ES/paises/perfiles>). Acesso em 17 jul. 2013.

¹⁸ Dados obtidos em Brunner; Ferrada Hurtado (2011)

¹⁹ Dados obtidos no Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005), de 2008. Em 2002, a média dos países da OCDE de aplicação de gasto público em educação superior foi de 1,3% do PIB. 2009 – dados obtidos em Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2009. p. 41.

²⁰ Dados obtidos em Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2009.

²¹ Dados obtidos em http://www.nationmaster.com/graph/edu_ter_enr-education-tertiary-enrollment. Acesso em 19 jul. 2013. Mais detalhes sobre os países podem ser encontrados nos apêndices F e G (quadro sinótico e forjadores da educação) e nos anexos A e B, ao final deste trabalho.

Os sistemas educacionais dos quatro países são distintos. Para analisar a educação superior, em que pesem as diferenças regionais, tomou-se por base a classificação internacional normatizada de educação (CINE) que é apresentada no Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005), publicado em 2008. Essa classificação apresenta os seguintes níveis normatizados:

Quadro 5 - Classificação Internacional Normatizada da Educação– CINE – 1997

Nível/ Subdiv	Nome/destinatário do programa	ARG	BRA	PAR	URU
0	Educação pré-primária ou Educação Infantil Idade: 3 a 5 anos	Inicial	Educação Infantil (até 3 anos) Pré-escola (4-5 anos)	Jardín Maternal (3 anos) Educación inicial (4 anos)	Educación inicial
O que abrange: Atividades educacionais sistemáticas, em geral não obrigatórias. Duração mínima anual dos programas: 200h					
1	Educação primária ou básica Idade: 6 a 11 anos	Educación General Básica 1 ^{er} y 2 ^{do} ciclo	Ensino Fundamental de 1 ^o a 5 ^o ano (antigo 1 ^a a 4 ^a série) Educação de Jovens e Adultos (EJA) Educação especial	Educación Escolar Básica 1 ^{er} y 2 ^{do} ciclo Educación Básica de Adultos Educación Especial	Primaria (também abrange educação básica para adultos)
O que abrange: Atividades educacionais que envolvem leitura, escrita e aritmética. 1 ^a etapa, em geral, em que a educação nos países é obrigatória.					
2	A 1 ^o ciclo da Educação secundária ênfase no prosseguimento de estudos Idade: 12 a 14 anos	Educación General Básica 3 ^{er} ciclo	Ensino Fundamental (de 6 ^o ao 9 ^o ano – antes, de 5 ^a a 8 ^a série) Educação de Jovens e Adultos (EJA) Educação especial	Educación Escolar Básica, 3 ^o ciclo	Ciclo Básico de Educación Media
	B formação para a inserção no mercado de trabalho	-x-	Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional de Ensino Fundamental		Nível Básico de Educación Técnica
	C vocacional			Formación profesional	
O que abrange: Atividades de aprendizagem por disciplina. Em geral, o último ano ou série corresponde ao fim da obrigatoriedade de estudo.					
3	A 2 ^o ciclo da Educação secundária - ênfase no prosseguimento de estudos Idade: 15 a 16 anos	Polimodal	Ensino médio EJA Educação Especial de Nível Médio	Educación media – Bachillerato Humanístico/ Bachillerato Técnico	Bachillerato Diversificado
	B formação para a inserção no mercado de trabalho	-x-	Formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio ²² Educação Profissional de Nível Técnico EJA integrado à Educação Profissional de Nível Médio Educação Especial		
	C Vocacional			Programas técnicos	Formación Profesional Superior
O que abrange: Programas com maior especialização da aprendizagem. Nos países, usualmente é um etapa não obrigatória					

²² Curso não mais ofertado (nota da autora)

Nível/ Subdiv		Nome/destinatário do programa	ARG	BRA	PAR	URU
4	A	Educação pós-secundária não terciária	-x-			
	B	Educação pós-secundária não terciária, voltada ao mercado de trabalho	-x-		Educación Profesional	Cursos técnicos terciários
O que abrange: Programas voltados à ampliação do conhecimento nos níveis anteriores, em especial no tocante à parte profissional. No entanto, não atinge conteúdo suficiente para ser classificado no nível terciário.						
5	A	Primeiro ciclo da educação terciária, voltado mais para a área acadêmica	Superior universitario, Posgrados	Educação Superior (1º nível) Mestrado (2º nível)	Educación terciaria universitaria (1º nível) Programas de Post-gradados: Master y Especialización (2º nível)	Carreras Universitarias Licenciaturas e outros cursos: Odonto Direito Medicina Economia
	B	voltado para a formação profissional	Superior no universitario	Educação Profissional de Nível Tecnológico	Non-university tertiary level (para professores desde a educação inicial até à técnica superior (1ª qualificação) Programas de Especialización (2ª qualificação)	Carreras Universitarias Magisterio – para Nível 1 Profesora – para Nível 2 ou técnico
		O que abrange: Formação teórica avançada (A) para desenvolver pesquisadores/professores para as IES ou, no caso de (B), desenvolver competências para o mercado de trabalho, visando formar profissionais altamente qualificados				
6		Segundo ciclo da educação terciária	Doctorado	Doutorado	Doctorados	Postgrado
O que abrange: Programas de estudos em nível avançado, com o objetivo de realizar pesquisas originais, para conceder o grau de doutor ou até pós-doutor						

Fonte: Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005), 2008 e UOE Data Collection: Table ISCMAP-PROG, 2013, s/p.

A passagem entre os níveis também é diversa, como a figura a seguir demonstra:

Fig. 6 - Passagem entre os níveis - CINE

Fonte: UOE Data Collection: Table ISCMAP-PROG, 2013, s/p. (figuras ilustrativas de Argentina, Paraguai e Uruguai). Estrutura do Brasil: a própria autora, com base no referido documento.

Neste trabalho serão consideradas para análise as estruturas, políticas e leis relativas aos níveis 5 e 6 dessa classificação, recapitulando: CINE 5 – Primeiro ciclo da educação terciária, que envolve programas de formação teórica avançada ou de formação para o mercado de trabalho e preparação de pesquisadores; e CINE 6 – Segundo ciclo da educação terciária, que envolve programas de estudos avançados em pesquisa e concedem grau de doutor ou mais elevado. Neste último nível, CINE 6, que abrange a pós-graduação, o quadro de semelhanças e diferenças é este:

Quadro 6 - Tipologias das Instituições de Ensino Superior

País	Pós-graduação	Requisitos de ingresso	Horas	Trabalho final	Duração mínima
Argentina	Especialização	Ter obtido um título de graduação reconhecido e	360 horas-aula	Não requerido	
	Mestrado	comprovar experiência na área	540 horas aula mais 60 horas de tutorias, mais a elaboração da dissertação/tese, que é chamado, em qualquer nível, tesis	Dissertação (Tesis)	
	Doutorado			Tesis	
Brasil	Especialização	Ter obtido um título de graduação (bacharelado, licenciatura ou de Superior Tecnologia	360 horas-aula, no mínimo	Há programas que o requerem, outros, não	1 ano
	Mestrado	Diploma de graduação ²³	1440 horas de trabalho, das quais 360 são horas aula	Dissertação	2 anos
	Mestrado Profissional		Bastante variável	Dissertação, projeto ou análise de casos	1 ano
	Doutorado		2880 horas de trabalho, levando em conta as horas do mestrado	Tese	3-4 anos
Paraguai	Especialização	Grau universitário	360 horas aula	Não é requerido	
	Mestrado		700 horas aula	Tesis	
	Doutorado		1200 horas aula	Tesis doctoral	
Uruguai	Especialização	Grau universitário	900 horas de trabalho		
	Mestrado	Grau universitário	1500 horas de trabalho, das quais	Tesis	2 anos
	Doutorado	Mestrado	tenha, ao menos, 500 horas aula	Tesis doctoral	3 anos

Fonte: Rama Vitale (2006, p. 51, com adaptações feitas pela própria autora, no tocante ao Brasil)

²³ Há Instituições que não aceitam o diploma da modalidade Superior de Tecnologia para prosseguimento de estudos de Mestrado e Doutorado. Como é facultado às Instituições estabelecerem suas regras de ingresso na pós-graduação, as mais concorridas, em geral, definem patamares de ingresso mais rígidos. (Nota da autora).

Mesmo normatizando o nível com relação ao Ensino Superior, há diferentes conformações nos sistemas educacionais dos países estudados. Os quadros e figuras seguintes possibilitam compreender ainda mais a diversidade de composição, bem como a diferença em números:

Quadro 7 - Diferenciação do setor privado por países nos últimos dez anos, conforme percentual de matrícula, período 1985-1995

Ano	% de matrícula privada					
	100%-66%	65%-41%	40%-31%	30%-21%	20%-11%	Menos de 11%
1985		Brasil Colômbia Rep. Dominicana	Chile El Salvador Peru	Argentina Guatemala Paraguai	Costa Rica Equador Honduras México Nicarágua Venezuela	Bolívia Panamá Uruguai Cuba
1995		Rep. Dominicana El Salvador Colômbia Brasil Chile	Paraguai Peru Nicarágua Venezuela	Guatemala México	Costa Rica Equador Argentina Honduras	Bolívia Panamá Uruguai Cuba
2011	Chile (77%) Brasil (72%) El Salvador (66%)	Paraguai (63%) Peru (54%) Guatemala (49%) Colômbia (45%)	Equador (35%) México (33%)	Venezuela (28%) Panamá (28%) Argentina (26%)	Bolívia (20%) Uruguai (11%)	Cuba (0%)

Fonte: adaptado, com base em Fernández Lamarra, 2007, p. 19 – (Fonte original: García Guadilla, 1996. – Informe Nacional de Venezuela, 2006); dados de 2011: BRUNNER; FERRADA HURTADO (2011, p.171)

Observa-se que Brasil e Uruguai mantiveram suas posições originais que são opostas – a matrícula pública é preponderante no Uruguai, enquanto a matrícula no setor privado universitário predomina no Brasil. O Paraguai oscilou para o quadrante esquerdo, ampliando o percentual de matrículas no ensino privado e aproximando-se do grupo em que se enquadra o Brasil, o de maior porcentagem de matrículas para o ensino superior no setor privado. Argentina, por sua vez, oscilou, reduzindo o percentual de matrícula privada, ou seja, caminhando para o quadrante direito para retornar, nos últimos anos, à mesma posição encontrada nos anos 1980, com preponderância da matrícula pública.

Ademais, há outra diferença estrutural que merece uma observação mais atenta: trata-se da estrutura interna dos sistemas de ensino e sua classificação de acordo com o tamanho do sistema e o nível de massificação. Segundo Brunner (1994), os sistemas nacionais de educação superior dos países da América Latina podem ser classificados em seis grupos ou categorias. Destas, os quatro países estudados estavam distribuídos em três diferentes categorias, em 1994:

Quadro 8 - Classificação dos Sistemas Nacionais de Educação Superior dos países selecionados

GRUPO A	GRUPO E	GRUPO F
Sistemas nacionais de grande tamanho e complexidade, com matrícula superior a um milhão de estudantes e 500 ou mais estabelecimentos de educação superior.	Sistemas nacionais pequenos em países com alta incidência de matrícula estudantil na população. As matrículas abrangem menos de 100 mil alunos, e a base institucional é simples e homogênea.	Sistemas de tamanho menor, com taxas baixas de escolarização no nível terciário (superior), em torno de 10%. As matrículas abrangem menos de 50 mil alunos. A base institucional é pouco diversificada e simples
Argentina e Brasil	Uruguai	Paraguai

Fonte: desenvolvido pela própria autora, baseada em Brunner (1994, p. 8-10) e nas leituras dos históricos de formação dos países

Considerando-se os dados de 2008, no quadro abaixo, observa-se que as classificações como um todo tiveram uma ampliação em sua conformação – um sistema pequeno passou a abranger um limite de até 150 mil alunos e assim houve uma ampliação do limite em cada grupo. Também se identifica um deslocamento do Paraguai para um grupo de base institucional mais avançada, enquanto Argentina e Brasil se mantiveram no maior grupo em termos de complexidade e tamanho, ainda que Brasil não tenha atingido o nível de massificação que se encontra em Argentina. O Uruguai ampliou sua estrutura em termos de tamanho do sistema, mas manteve seu nível de massificação alto, condizente com sua evolução histórica no tocante à educação, que tem os princípios da gratuidade e obrigatoriedade (universalidade) como marcos²⁴.

Quadro 9 - Sistemas Nacionais de Educação Superior e Nível de Massificação

Nível de massificação	Alto (mais de 55%)		Uruguai	Cuba		Argentina Venezuela
	Médio-alto (46% a 55%)			Chile		
	Médio (36% a 45%)	Panamá	Bolívia	Equador		
	Médio-baixo (26% a 35%)		Honduras Paraguai	Peru	Colômbia	Brasil México
	Baixo (25% ou menos)	El Salvador	Guatemala			
Tamanho do sistema						
	Pequeno (0 a 150 mil)		Médio-pequeno (mais de 150 a 500 mil)	Médio (mais de 500 a 1 milhão)	Médio-grande (mais de 1 milhão e até 2 milhões)	Grande (mais de 2 milhões)

Fonte: adaptado de Brunner; Ferrara Hurtado (2011, p. 166)

²⁴Conforme Silva (2003), desde o início do ensino público uruguaio são três os princípios que o acompanham: o da **laicidade**, da **gratuidade** e da **obrigatoriedade**, princípios esses que “fazem parte do imaginário da sociedade atual, assim como da identidade social dos uruguaios” (Silva, 2003, p.95).

No que condiz a aspectos político-administrativos, embora presidencialistas, os países estudados apresentam diferenças tanto na possibilidade de reeleição presidencial quanto na forma de representação partidária. Suas divisões administrativas e formas de governo são diferentes, e seus marcos legais também apresentam diversas evoluções. Há constituições mais históricas, que sofreram emendas ao longo do tempo, e outras mais recentes. Em todos os países, a educação é vista como um direito, tema a ser abordado com mais detalhes no capítulo a seguir, que trará um estudo das leis.

Quadro 10 - Aspectos político-administrativos dos países estudados

Tópico	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
Sistema de governo, de representação e de partidos ²⁵	Presidencialista, multipartidário, sendo os partidos a forma de representação aplicada. É permitida a reeleição para presidente.	Presidencialista, multipartidário, sendo os partidos a forma de representação aplicada. É permitida a reeleição para presidente.	Presidencialista, bipartidário, sendo que não há monopólio de representação – tanto cidadãos quanto movimentos sociais podem, sem formar partidos, participar das eleições. É permitida a reeleição para presidente.	Presidencialista, bipartidário, sendo os partidos a forma de representação aplicada. Não é permitida a reeleição para presidente.
Marco Legal do país (detalhes no capítulo seguinte)	Constituição Federal da Nação Argentina, de 1853, reformada em 1994	Constituição de 1988, a qual determina como é a organização do Estado brasileiro – traz a divisão em três poderes (executivo, legislativo e judiciário)	Constituição Nacional, de 1992	Constitución de La República Oriental del Uruguay (Constitución de 1967 con las modificaciones plebiscitadas el 26.nov. 1989, el 26 .nov. 1994, el 8.dec. 1996 y el 31 de oct. 2004)
Forma de Governo e divisão político-administrativa	República Federativa, com a Capital Federal e mais 24 províncias. Na Constituição, não consta divisão atual das provinciais, pois embora reformada em 1994, é de 1853 e manteve diversos artigos originais, fazendo apenas menções genéricas às províncias.	República Federativa, com um Distrito Federal, 26 estados, 5561 municípios. Art. 18 da CF, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 15, de 1996.	República Unitária. Divide-se em duas grandes regiões, com 17 departamentos ao total e a Capital Federal. (Art. 1º da Constitución).	Democrática republicana unitária. Divide-se em 19 departamentos e a Capital Federal. (Art. 82 – Constitución).

Fonte: desenvolvido pela própria autora, com base nos dados disponíveis em www.unesco.org e no documento Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005), 2008 (vide notas de rodapé)

²⁵Fonte: informações sobre partidos e reeleição extraídas e adaptadas de Anastásia, Melo, Santos (2004); Political Database of the Américas; Anastasia (2006) – in: Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005), UNESCO, p.44-47.

2.2. Princípios de Organização dos Sistemas e Possibilidades de Integração

Como parte da estrutura que está sendo analisada neste trabalho, apresentam-se os princípios organizacionais, ou os macro modelos de administração das Universidades. Considerando-se o objetivo de identificar possibilidades de integração por meio do ensino superior universitário, optou-se por apresentar um quadro-resumo que permita a identificação das distintas conformações e suas implicações no que concerne à questão da integração.

Em que pesem as diferenças estruturais que estarão presentes a seguir, Krotsch (2009) relembra que há uma mudança que vem acontecendo na região da América Latina no tocante à estrutura das universidades – a heterogeneidade cultural e social que surgiu desde a segunda metade do século XX, combinada com distintas políticas públicas, vem trazendo um novo panorama que, por sua vez, leva ao enfraquecimento da tendência predominante até então de desenvolverem-se universidades com sistemas relativamente integrados e dentro de um padrão estrutural dominante da presença pública, sem diferenciação entre sistemas.

Observando-se essa nova tendência, é possível identificar um fortalecimento do que Krotsch (2009) denomina subcultura administrativa, em detrimento das subculturas acadêmicas e dos estudantes. Nesse novo padrão vão se apresentar como atores fortes os gestores organizacionais, os especialistas em gestão da educação, os sistemas e processos de reconhecimento da qualidade – ou acreditação. Estes últimos, que se constituem quase como um processo ISO9000 de qualidade no campo educativo, serão abordados mais adiante, de forma pormenorizada porque se configuram, no entendimento desta autora da tese, em um novo ator a ser analisado no campo da integração entre países.

Clark (1983) já abordava esse ator – agências de credenciamento – como parte do que desenhou como crenças sistêmicas fortemente associadas às diferentes culturas dos sistemas de ensino superior, especificamente no que denominou autoridade gremial. Sua importância está em que o sistema de autoridade, como um todo, impacta o ritmo das mudanças nos sistemas, bem como sua capacidade de inovação (Krotsch, 2009) e este ponto é relevante ao se estudar possibilidades de integração, visto que, como afirma o próprio Clark (1983), a compreensão do funcionamento de uma universidade é algo muito difícil para um estrangeiro; então, há que se considerar este pequeno ‘senão’ no mar complexo da integração por meio da educação superior universitária.

Dadas estas considerações, apresenta-se o quadro complexo dos atores de decisão em cada um dos países estudados:

Quadro 11 - Estrutura do sistema educativo universitário nos quatro países estudados

	Argentina ²⁶	Brasil	Paraguai	Uruguai
COMPOSIÇÃO	Setor universitário integrado por universidades e institutos universitários estatais (nacionais e provinciais) e privados. Total: 120, sendo 99 universidades (47 nacionais, 49 privadas; 01 provincial, 01 estrangeira, 01 internacional); 21 Institutos Universitários (07 estatais, 14 privados)	Universidades, Centros Universitários e Faculdades. Ressalte-se que os sistemas de educação são divididos conforme o nível de educação entre federal, estadual e municipal. Ao sistema universitário, associa-se o nível federal. Total: 1527, entre Universidades (102 públicas, 69 privadas), Centros Universitário (07 públicos, 94 privados) e Faculdades (160 públicas, 1055 privadas), 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia públicos e 02 Centros Federais de Educ Tecnológica Públicos ²⁷	Universidades e institutos superiores 75 (45 universidades, sendo 07 públicas, 38 privadas; 30 Institutos Superiores, 07 públicos, 23 privados) ²⁸	Universidad de la República (única universidade pública) Instituto Universitario de Educación (IUDE) Instituto Terciario Superior (ITS) No total (não considerando filiais da mesma instituição): 25 01 Universidade Pública (UdelaR) 04 Institutos Universitários Públicos (inclui escolas militares) 04 Universidades Privadas 16 Institutos Universitários Privados ²⁹
GRAU DE AUTONOMIA	Alto – as universidades têm autonomia para determinar os corpos colegiados e executivos, políticas de seleção, promoção e remuneração de docentes, as formas de ingresso dos estudantes, os planos de estudos e os métodos de avaliação de alunos e dos corpos docente e administrativo ³⁰	Alto, no tocante às universidades e centros universitários, que detêm autonomia patrimonial, financeira e administrativa. ³¹	Alto – universidades se auto regulam por meio do <i>Consejo de Universidades</i> e possuem liberdade de ensino e cátedra. Discute-se, até, a importância de se prestar contas à sociedade.	Alto – autonomia, co-governo e democracia são princípios
MINISTERIO DA EDUCAÇÃO	<i>Ministerio de Educación</i> - Por meio da <i>Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)</i> formula as políticas gerais, respeitando os órgãos de coordenação e consulta e a autonomia universitária	Ministério da Educação - Responsável pela política nacional de educação em todos os níveis. Por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), formula e avalia a política nacional de educação.	<i>Ministerio de Educación y Culto</i> – por meio da <i>Dirección General de Educación Superior</i> , regula as instituições de formação profissional de nível terciário, dentre os quais estão os institutos de formação docente.	<i>Ministerio de Educación y Cultura</i>

²⁶ Conforme <http://portal.educacion.gov.ar/universidad/sistema-universitario/>. Consulta em 17 jul.2013. Acuña et. al (2012).

²⁷ Dados extraídos de <http://emec.mec.gov.br/>. No *ranking webometrics* (http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Brasil?page=16), encontram-se 1676 instituições de ensino superior, entre todas as modalidades. Esta diferença pode ser devida ao fato de que há Instituições que estão no ranking e não são reconhecidas e/ou autorizadas pelo MEC.

²⁸ Conforme Ibañez et al (2012, p. 262).

²⁹ Segundo http://www.altillo.com/universidades/universidades_uruguay.asp e http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/16973/5/mecweb/instituciones_educativas_autorizadas_y_habilitadas?lftmenuid=16973

³⁰ De acordo com García de Fanelli (2005), apud Brunner; Ferrara Hurtado (2011, p. 372).

³¹ Na página do MEC encontra-se a definição de centro universitário como “[...] os as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior” (http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com_content&view=article),

	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
ÓRGÃOS/SISTEMA (apenas educação superior)	<p>Coordenação e Consulta</p> <p><i>Consejos Regionales de Planificación y Coordinación de la Educación Superior (CPRES)</i></p> <p><i>Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)</i></p> <p><i>Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP)</i></p> <p><i>Consejo de Universidades</i></p>	<p>Federal</p> <p>Ministerio da Educação e Conselho Nacional de Educação (CNE).</p>	<p><i>Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC)</i></p> <p><i>Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)</i></p> <p><i>Consejo Nacional de Becas</i></p> <p><i>Consejo de Universidades</i></p> <p><i>Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - ANEAES.</i></p>	<p><i>Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria</i></p> <p><i>Universidad de la República</i></p> <p><i>Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)</i></p>
SISTEMAS DE GERENCIAMENTO DA QUALIDADE E AGÊNCIAS DE ACREDITAÇÃO	<p><i>CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria</i> – realiza a avaliação externa das universidades, a acreditação de programas de interesse público (as chamadas “carreras reguladas”), faz pronunciamentos acerca de novos pedidos de projetos institucionais de universidades nacionais e provinciais; avalia e aprova a criação de novas universidades privadas, elabora orientações para as instituições que estão com aprovação provisória de funcionamento; efetua a autorização de agências de avaliação privadas que são externas</p>	<p>SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior</p> <p>CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior</p> <p>Realizam a avaliação externa das Instituições de Ensino Superior, a avaliação de programas de graduação, a avaliação de estudantes pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)</p> <p>CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – tem por funções avaliar os programas de pós-graduação, elaborar e difundir informações sobre a pós-graduação, definir metas e objetivos para desenvolver a ciência e a tecnologia no Brasil.</p>	<p><i>ANEAES – Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.</i> Cria e executa mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de graduação e pós-graduação no país.</p>	<p>Não há, ainda, um organismo formalmente constituído. Está em discussão o projeto de lei que propõe a criação da <i>Agencia para la promoción y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Terciaria (APACET)</i>. Atualmente, o processo de criação de novas universidades particulares passa pelo Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada, composto ad hoc da seguinte maneira: 03 pessoas da UdelaR, 02 indicados pelo MEC, 02 indicados por instituições privadas e 01 indicado pela ANEP. (Decreto 251/008)</p>

Fonte: elaborado pela própria autora, com base nas fontes citadas em notas de rodapé

Concluindo este item de estrutura, está o aspecto “integração”. Clark (1983) desenvolveu um reconhecido trabalho acerca dos sistemas de educação superior e dele se extrai a essência das considerações que se seguem. Sem entrar no mérito da questão da capacidade de inovação e mudança dos sistemas, que também foge ao escopo deste trabalho, optou-se por considerar, dadas as estruturas complexas e o histórico de formação das universidades nos países estudados, as possibilidades de integração dentro deste cenário de distinções e algumas similitudes.

Grosso modo, Clark (1983) determina três eixos para classificar os sistemas em sua maior ou menor possibilidade de integração e mudança. São eles: Estado, mercado e a

oligarquia acadêmica. Os sistemas são ordenados, então, considerando-se a incidência de maior ou menor regulação, identificando-se quatro padrões: (i) administração estatal unitária e unificada, dentro de um sistema mais homogêneo; (ii) administração central global, com vários setores independentes; (iii) autoridade central mais frágil, dividida entre distintos setores e com a presença de múltiplos interesses setoriais; (iv) autoridade central frágil, em que a regulação deriva da interação com o mercado.

Nos últimos anos, o impacto dos organismos supranacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros, conforme adiante apresentado (item políticas e reformas), bem como a questão da globalização e do impacto das relações interestatais no novo mundo de fronteiras voláteis, levam a se considerar se não entrariam novos atores nesse modelo de Clark, e se seu famoso triângulo não convergiria para uma figura geométrica com quatro ou cinco principais elementos. Na América Latina, aliás, não se pode esquecer outro item que pode causar impacto na integração – o fortalecimento do mercado, enquanto ator nesse processo, fortalecimento este que pode ser verificado com o incremento da expansão e da heterogeneidade dos sistemas de ensino superior, como demonstrado nos quadros e figura anteriores.

A favor da integração, no entanto, estariam dois aspectos que devem ser assinalados: (i) a prevalência de mais aspectos culturais comuns, como exposto no capítulo 1, que, segundo Huntington (2010) favorece a celeridade e o aprofundamento dos processos de integração; (ii) o padrão de relações entre os países latino-americanos que, também para Huntington (2010), apresenta-se como menos conflituoso do que o encontrado em outras relações das civilizações. Levando em conta o exposto nos capítulos 1 e 2 e estes parágrafos, essas relações poderiam ser expressas na figura abaixo:

Fig. 7 - Modelos e relações entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai no mundo globalizado
 Fonte: a própria autora, com base em Clark (1983), Huntington (2010) e nos textos estudados sobre a história dos países

Ainda com relação à integração, o aspecto ‘mobilidade’ é outro item que merece considerações. Os países da América Latina, em geral, não têm como primeira opção a realização de cursos de graduação ou de pós-graduação na região; preferem realizar seus estudos em países da Europa (MARMOLEJO; 2013, informação verbal)³²; ficando em segundo lugar a América Latina; além dessa escolha por outro continente, há pouca mobilidade, em termos percentuais, não chegando a 1% a quantidade de estudantes de Argentina, Brasil e Paraguai que vão para o exterior (BRUNNER, FERRARA HURTADO, 2011)³³. No anexo C, apresenta-se quadro e tabela informativa com números detalhados.

Há que se observar que estatísticas relacionadas à internacionalização não são muitas ou, quando disponíveis, apresentam divergências nos dados, mas o fato é que a mobilidade de serviços educativos, de conhecimento e de pessoas é um fenômeno constatado neste século XXI (AUPETIT, 2013, informação verbal)³⁴. Registros do movimento de mobilidade promovido pelo Programa MARCA³⁵, na convocatória de 2013, por exemplo, apresenta os seguintes números: de 42 vagas para o curso de arquitetura, seis estão preenchidas (14%); para Engenharia Química, há três vagas ofertadas e nenhuma preenchida; para Agronomia, do total de 82 vagas, 75 estão preenchidas (91%). No cômputo geral, de 127 vagas ofertadas, 81 estão preenchidas, o que representa um índice de ocupação de 64%.

Outro exemplo quanto à internacionalização ou mobilidade de estudantes está nos pedidos de reconhecimento de cursos realizados fora.³⁶ Na Universidade de São Paulo (USP), o setor responsável pelo fluxo de pedidos de reconhecimento de cursos, denominado REVALIDA, apresentou os seguintes dados, extraídos do sistema de registro atualmente utilizado pela USP³⁷: de 1977 a junho de 2013, houve 216 pedidos de reconhecimento de cursos realizados na Argentina, 100 de cursos realizados no Paraguai e 26 de cursos realizados no Uruguai. Ver gráfico de ramo e folhas no Apêndice H.

³² MARMOLEJO, Francisco. Informação dada em apresentação de palestra em 26 abr.2013 no Curso *A Educação Superior na América Latina e os Desafios do Século 21*. Organização de Simon Schwartzman – Cátedra da Unesco do Memorial da América Latina, realizado de abr-jun.2013.

³³³³ Dados do Uruguai quanto à mobilidade dos estudantes não estavam disponíveis nas pesquisas realizadas.

³⁴ AUPETIT, Sylvie. Informação dada em apresentação de palestra em 07 de jun.2013 no Curso *A Educação Superior na América Latina e os Desafios do Século 21*, cujos detalhes estão na nota de rodapé acima.

³⁵ O MARCA foi o primeiro programa de mobilidade de estudantes de graduação do Setor Educacional do MERCOSUL. Faz parte da estrutura dos cursos que são reconhecidos (acreditados) pelo Sistema de Acreditação de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL), que será abordado no capítulo 4. Ver também Anexo C.

³⁶ Dentro do escopo deste trabalho, procurou-se identificar se houve um aumento no número de pedidos realizados entre os quatro países após a criação do Setor Educacional do MERCOSUL, mas não há dados disponíveis ou compilados entre os países estudados. No exemplo do Revalida USP, área responsável pelo fluxo de pedidos de reconhecimento de cursos realizados no exterior, não se identifica alteração significativa.

³⁷ O sistema atual de registro da USP teve uma modificação tecnológica nos anos 2000. Processos anteriores foram inseridos no atual sistema, sendo que pode haver diferenças numéricas devido à inserção manual. Para efeito de contagem, considerou-se o ano de ingresso do pedido de reconhecimento de curso na USP, não levando em conta o ano em que foi expedida a resposta.

2.3. Políticas Públicas e Reformas

Políticas e reformas educativas, bem como leis educacionais, refletem questões históricas. Como aponta Krotsch (2009), em especial na América Latina há uma forte tradição jurídica e política no que se refere à compreensão do fenômeno universitário. Ademais, conforme destacado no capítulo 1, o modelo da chamada “universidad de los abogados” perpetuou-se no continente, impulsionando a sustentação das ideias dos que controlavam o poder político.

En términos generales, se puede decir que en la universidad latino-americana la ciencia se ha desarrollado bajo la forma de islotes o refugios en instituciones cuya misión y cultura aún no se ha desprendido de la denominada “universidad de los abogados”, aunque esta metáfora haya cambiado de conocimiento (KROTSCH, 2009, p.83).

Outro marco histórico sempre presente ao se analisar as estruturas dos países na América Latina é o Movimento de Córdoba que, em sua essência, trouxe a questão da autonomia e do governo tripartite (administração, professores e alunos) ao se tratar de Ensino Superior e que, em maior ou menor grau, claramente encontra-se nas leis, políticas públicas e reformas educativas, como se constatará adiante.

Além desses dois marcos históricos, é importante destacar o fato de que transformações de regime como as que ocorreram na maioria dos países do MERCOSUL trazem, em seu bojo, esforços e arranjos de reforma caracterizados pela necessidade de busca de consenso e esses arranjos impactam a construção das políticas públicas e das leis. Os arranjos e consensos, de modo geral, privilegiaram as conquistas democráticas e procuraram, no tocante à educação, ampliar o acesso nos níveis em que havia gargalos (um exemplo típico é o da educação superior) e descentralização da gestão educativa. As políticas, planos de ação e leis que vieram a seguir refletem esses propósitos, como também o *background* histórico das sociedades desses países.

Para o propósito deste trabalho, serão abordadas apenas as últimas reformas, ocorridas em períodos posteriores às ditaduras, por entender-se que a ruptura democrática, se não descaracterizou a estrutura dos sistemas educativos que estavam vigentes historicamente, impactou significativamente suas conformações³⁸ e um estudo detalhado destas rupturas, embora justificável, fugiria do propósito do presente trabalho.

³⁸ Villarruel et al. (1996, p. 99) comentam: “La subcultura de los golpes militares impuso en la población representaciones y prácticas afirmadas en hábitos y costumbres em los que la ‘desconfianza’ hacia los vecinos se incorporó como valor social. Las universidades no fueran ajenas a esta forma de organizar la realidad externa a ellas mismas”.

Cabe lembrar que os países que foram objeto deste estudo passaram por períodos autoritários de governo, sendo que o do Paraguai foi o mais longo dentro o período e os países estudados, 64% superior aos anos de ditadura na Argentina, o dobro de anos de ditadura que ocorreu no Brasil e quase o quádruplo do tempo encontrado no Uruguai, conforme graficamente se pode verificar:

Fig. 8 -Anos de ditadura, transição democrática e democracia em Brasil, Paraguai e Uruguai

Fonte: a própria autora, com base em Anastásia, Melo, Santos (2004), in: Estudo Comparativo..., 2008, p.41

2.3.1. Situação e reformas depois da ditadura...

É ponto convergente de estudiosos do assunto, como Fernández-Lamarra (2007), Rivarola (2008) e estudos como os realizados pelo Sistema Educacional do MERCOSUL, publicado em 2008 e em 2011, que desde a década de 1990 são encontrados na América Latina, em maior ou menor grau, fenômenos como: de um lado, grande crescimento da matrícula no nível superior, diversificação nas modalidades institucionais de oferta educacional e ampliação da participação privada na oferta de educação (este item não em todos os países, como abordado a seguir) e, por outro lado, afastamento do Estado como ente provedor de recursos e até como regulador do sistema educacional.

Tais fenômenos resultam de impactos sócio-econômicos como a abertura dos mercados entre as nações e o uso maciço de novas tecnologias, dentre outros, e esses impactos levaram a novas exigências de formação, preparação e aprendizado permanente (Fernandez-Lamarra, 2007; Barreyro e Lagoria, 2009). Muitas reformas educativas surgiram nesse contexto que envolvia, além de novas exigências na chamada ‘sociedade do conhecimento’, investimentos em época de crise do chamado ‘*welfare state*’ e, como já apontado, a redução da participação do Estado e o incremento da participação privada na Educação. Cabe, então, abordar essa questão das reformas mais recentes, ainda dentro do tema “estrutura”, que compõe este capítulo 2, porque tais reformas vão refletir os caminhos que os sistemas educacionais de nível superior irão trilhar nos próximos anos e estes caminhos, por sua vez, podem estar mais próximos ou mais distantes de um modelo de integração.

2.3.1.1. Argentina

Em período de transição da ditadura para a democracia, a Argentina viveu, como também os outros países aqui estudados, uma época de construção e desenvolvimento de políticas sociais e econômicas baseadas no neoliberalismo, com forte presença do setor privado e um foco no desenvolvimento da competitividade. Na Educação Superior, assiste-se à reintegração dos pesquisadores e professores que foram exilados durante a ditadura e a uma reabertura democrática também nas universidades. Um ponto de destaque, em comparação com os outros países, é que nesse período dos anos 1980-1990, a Argentina estabelece o acesso gratuito e universal aos cursos de graduação (ARIAS ET AL., 2012).

A discussão dos anos 1990 centrava-se no dilema entre a massificação do ensino superior e a mercantilização do ensino superior. A lei 22.521, de 1995, é emblemática. Fruto do debate entre o Estado e as universidades públicas e privadas, possibilitou a criação de novos tipos de instituições de ensino superior e, em consequência, permitiu a fragmentação do mosaico acadêmico em diversas modalidades de organizações, com diferentes fins e estruturas, atendendo ao *continuum* dessa complexa reta entre o acesso ao conhecimento e os fins das diferentes modalidades de ensino.

Outro ponto importante é a criação da *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (CONEAU), uma agência de avaliação da qualidade do ensino, similar ao que no Brasil seria a Coordenação de Aprimoramento do Ensino Superior (CAPES). Esta agência materializa o que se poderia considerar um dos elementos que caracterizam a conformação dos sistemas educacionais nos países estudados: o papel avaliador e controlador do Estado, que se expressa, principalmente, mediante a existência de agências ou outras instituições estatais que visam medir a qualidade do ensino. Este último elemento da estrutura, que será a partir de agora denominado “acreditação”, será analisado com mais pormenores no Capítulo 5, ao tratar-se da pesquisa realizada sobre percepções acerca do Setor Educacional do MERCOSUL.

No tocante às políticas de acesso à educação superior, a Argentina apresenta como peculiaridades não ter vagas estabelecidas por cursos ou cotas de ingresso à universidade. Como marco da autonomia – e aqui vale recordar o Movimento de Córdoba – as instituições determinam a forma de entrada na Universidade, sendo que Sigal (1995) apud Brunner e Ferrara Hurtado (2011) divide este ingresso em três diferentes modalidades: acesso irrestrito, com cursos de apoio e nivelamento no primeiro ano de faculdade, para que se possa alcançar

níveis mínimos de conhecimento e prosseguir nos estudos terciários; ingresso mediante exames, em casos de cursos de grande demanda – em geral, na pós-graduação; e ingresso por meio de prova e com cotas, como no caso dos cursos de medicina, em alguns casos. Houve também uma alteração na demanda por educação superior, resultando em um crescimento da matrícula na área privada e nos institutos de educação não universitária (BRUNNER; FERRARA HURTADO, 2011).

2.3.1.2. Brasil

Nos anos 1990, a reforma do Estado brasileiro não foi diversa do que ocorreu nos outros países da América Latina. A liberalização estabelecida no Consenso de Washington, segundo Sguissardi e Silva Jr. (2009), com as diretrizes de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, ingresso de capital estrangeiro, eliminação de instrumentos de intervenção estatal e privatização de empresas e serviços públicos logo chegou à Educação. A chamada “integração” do Brasil à economia mundial seguiu os mesmos princípios de redução da participação do Estado na educação e de equilíbrio no orçamento (Sguissardi, 2006). Houve, também, estímulo à criação e à expansão de IES do âmbito privado, diversificação de fontes de financiamento (ex.: Programa de Financiamento da Educação Superior – FIES; sistema de cotas para afrodescendentes e indígenas; PROUNI – a seguir citado) e aplicação do *modus operandi* de empresas no modelo de gestão educacional.

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) implantou-se o exame nacional de cursos (provão) e na legislação foram marcos a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96 e decretos como os de nºs 2207/97, 2306/97 (este depois revogado pelo 3860/01); nos governos Lula mantiveram-se as políticas de expansão e os compromissos do Plano de Governo para a educação superior, que consistem basicamente na ampliação da rede, promoção da autonomia das universidades, busca de aplicar 7% do PIB em educação.

No aspecto de legislação, a Lei nº 10.861/04 criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, visando superar os limites do provão, a lei 10.973/04 criou a Parceria Público Privada; a Lei 11.096/05 instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI que permite às IES do setor privado terem isenção de impostos em troca de concessão de vagas gratuitas para ingressantes (cabe observar que, em geral, a maioria das

IES que utilizam o PROUNI são as que possuem uma qualidade de ensino questionável, voltada a interesses imediatos do mercado, conforme Catani; Hey, Gilioli, 2006); o decreto nº 5773/06 dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de IES por meio do Exame Nacional dos Estudantes – ENADE, que faz parte do SINAES e compõe os conceitos que irão resultar ou não em reconhecimento ou renovação de cursos e de instituições.

No âmbito da pós-graduação, Silva Jr. e Sguissardi (2009) também relembram os critérios e políticas adotadas, em que fica patente o impacto do processo de globalização na educação, com suas pressões que estimulam as IES a serem produtoras de serviços para o mercado e levam, também, à criação de inúmeros indicadores de produtividade e classificação de escolas e/ou cursos, como indicado na Portaria Normativa nº 5 de 2008, que cria a aplicação do Conceito Preliminar de Cursos Superiores, conceito este relativo aos processos de renovação e/ou reconhecimento de curso. A avaliação passa a ser, nos conceitos de autores como Dias Sobrinho (2003), como um controle da Educação em função do mercado e do Estado.

No que concerne ao ingresso, diferentemente dos demais países estudados, desde 1911 o Brasil conta com um sistema de seleção para se cursar o ensino superior, que é o vestibular. Com a LDB de 1996, houve uma diversificação desse processo seletivo e ampliou-se a autonomia das universidades, as quais puderam estabelecer seus processos de ingresso. Houve, além dessa diversificação, a adoção de políticas de cotas para aumentar a inclusão social de grupos considerados ‘injustiçados’ historicamente, como o caso dos afrodescendentes e dos índios, e ainda para grupos de classes sociais menos favorecidas economicamente. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) completou essa proposta política de democratizar o ensino superior, sendo usado, como cotas, para ingresso nas universidades públicas federais. (BRUNNER; FERRARA HURTADO, 2011).

2.3.1.3. Paraguai

Destarte o fato do longo período de ditadura que viveu o Paraguai, com 44 anos de regime fechado ao pluralismo de ideias e à liberdade de expressão que poderiam reforçar alguns matizes históricos de conservadorismo, chama a atenção o caso da universidade paraguaia. Como destaca Rivarola (2008), a reforma educativa que se iniciou em 1989, após

as quatro décadas de ditadura, mostrou uma universidade inerte aos desejos da população que via na educação o meio para transformar o país e que, nos ciclos básico e médio, conseguiu desenvolver seus anseios de mudança. Vale lembrar que, no final dos anos 1990, o Paraguai contava com apenas uma universidade, a Universidad Nacional, que exerceu sua posição hegemônica e conservadora durante muito tempo (Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005), 2008).

Essa cisão entre ensino básico e médio, de um lado, e ensino universitário, de outro, é antiga. Para Rivarola (2008), as raízes do conservadorismo podem ser encontradas, dentre outros fatores, no papel que o princípio de autonomia universitária (que tem como marco legal a Ley nº 1046, de 1929) traz em seu bojo e na mediatização. Ambos têm relação com o Estado e, visto abordar políticas educativas, são pontos que merecem atenção. O primeiro, o princípio da autonomia universitária, embora seja fundamental para o funcionamento da academia, transformou-se em um instrumento de isolamento e conservação do *status quo* e, no embate com o Estado sobre a reforma da educação, utilizou sua prerrogativa de decidir por não levar adiante a reforma reclamada por vários setores sociais. O segundo, a mediatização, refere-se ao fato de que o quadro de profissionais ligados à educação exerce um papel não exclusivo; não dedicado somente à universidade, e suas outras tarefas ou seus outros papéis acabam por reduzir o interesse em mudança ou direcionar essas mudanças a temas que sejam de interesse desse quadro em atividades externas à universidade.

Rivarola (2008) entende como particularidade do sistema universitário paraguaio o fato de que pressões externas são as que estão levando a universidade paraguaia a sair de sua inércia. A expansão da demanda, o crescimento da classe média, a reforma educativa que trouxe uma melhoria nos níveis educacionais da população, o processo de urbanização, a maior presença massiva dos meios de comunicação são fatores que estão mexendo com o elefante branco paraguaio, nada diferente do que apresentado inicialmente como questões comuns na América Latina.

Outro fator a destacar é o poder político que foi dado ao Parlamento Nacional com a nova lei das universidades. Ao Parlamento cabe autorizar a abertura de novas instituições de ensino superior (universidades e institutos universitários), sem a participação do *Consejo de Universidades* nem da *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación*. Para Rivarola (2008), esse ato impacta negativamente na questão da qualidade por atender, muitas vezes, a interesses específicos, não relacionados a assegurar o cumprimento de requisitos relativos à excelência acadêmica.

2.3.1.4. Uruguai

Em 1980, o povo realizou um plebiscito histórico e contestou a ditadura. O Uruguai começou a caminhar na direção para a restauração da vida democrática. Em 1984, os universitários foram os primeiros a se mobilizar para lutar pela democracia. Simultaneamente, docentes e funcionários começaram a se reagrupar e houve reflexões coletivas sobre o papel da Universidade na difícil conjuntura do país. Em 1985, a Universidade retoma sua autonomia (período de reinstitucionalização) e se propõe a apoiar os polos mais ativos em pesquisa, ensino, capacitação e extensão; bem como desenvolve uma política de renovação científica e tecnológica, adequando as carreiras profissionais às necessidades futuras do país. A *Universidad de la República - Udelar* procura recompor o quadro docente e a qualidade no cumprimento das funções. Muitas modificações são feitas: abertura de novas faculdades e de novos cursos, ampliação no investimento em pesquisa e crescimento exponencial da docência em tempo integral.

Segundo Arocena (1998), 1997 foi um ano decisivo para a *Universidad de La República*. De fato, as universidades da América Latina, como um todo, viviam um momento de inflexão sobre sua capacidade de transformarem-se a si mesmas, dados os desafios que surgiram. Porém, ao contrário do que ocorreu na maior parte das reformas da Educação Superior na região, a iniciativa de mudança não partiu, no caso do Uruguai, do governo, mas de dentro da própria Instituição. O debate ocorreu em meio da indiferença do governo e do relativo silêncio das empresas. Para Arocena (1998), essa postura não foi inédita, apenas confirmou a solidão do “ator universitário” (Arocena, 1998, p.258).

Os atores principais foram a Federação dos Estudantes, os ex-alunos, os funcionários e os professores, estes últimos formados por uma classe heterogênea e passiva, em sua maioria, e mais uma vez vemos o conservadorismo na academia como um empecilho à mudança. Esse cenário foi trabalhado por Arocena (1998) em duas grandes questões: reforma para dentro (como a Universidade é governada, quem a governa, quais são os interesses priorizados) e reforma para fora (trata da diversificação do sistema educativo).

Atualmente, a reforma na educação é vista como prioritária no Uruguai, dados os problemas de que o acesso ao ensino superior não é universal (há alta seletividade no ensino médio, gerada por questões de renda e de localização geográfica), alta taxa de abandono do ensino superior (25% não se formam e há abandono logo nos primeiros anos); dificuldade de obtenção de emprego após concluir o ensino superior (disparidade entre a oferta/preparo

educativo e o mundo do trabalho). A Ley General de Educación (18.437/2009), objeto de discussão no próximo capítulo, deriva do extenso Debate Nacional sobre a Educação, ocorrido em 2006, compilado em 2007, discutido no parlamento e com o público em 2008.

Por fim, uma questão a ser abordada, considerando-se os objetivos deste trabalho, é a referente ao fato de que o Uruguai não dispõe, ainda, de uma agência de acreditação. O processo de reconhecimento da qualidade dos cursos é feito por meio do *Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada* e pela *Comisión ad Hoc de Acreditación*. Desde maio de 2010, há um projeto de lei para a criação da *Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET)*. (BRUNNER; FERRARA HURTADO, 2011).

2.4. Considerações quanto ao capítulo 2

Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai apresentam estruturas bastante distintas no que se refere a tamanho do sistema terciário ou superior, composição e papéis de órgãos reguladores, complexidade. Por outro lado, apresentam algumas características comuns, no tocante à importância da autonomia universitária e com relação ao próprio papel que as instituições tiveram ao longo de sua história, como apresentado mais detalhadamente no Capítulo 1 e de forma mais macro no resultado estrutural que está neste Capítulo.

Enxugamento do papel do Estado, proliferação do setor privado, explosão de ingresso no Ensino Superior. Esses pontos, que caracterizam o ambiente na América Latina nos anos 1980 em diante, podem ser identificados preponderantemente em Argentina, Brasil e Paraguai, e com menor intensidade no Uruguai, apenas no que concerne à proliferação do setor privado.

Em todos esses países, pode-se identificar que suas políticas procuraram expressar os momentos sociais que viviam em suas intenções e determinações, ainda que caiba ressaltar a forte presença de atores internacionais como os organismos de financiamento FMI, BID, Banco Mundial, muitas vezes sendo condicionadores de concessões econômicas mediante alterações na condução de políticas educacionais que aqui não foram abordadas em detalhes por fugirem do escopo deste trabalho.³⁹ Esses atores, dada sua influência nos últimos anos, mereceram um registro no desenho de forças relacionadas à integração de sistemas, como

³⁹ Ver, por exemplo, estudos como os de Coraggio (1995); Tiramonti (1997); Rambla, Verger, Tarabini (2009), todos referenciados ao final deste trabalho.

apresentado neste capítulo. Em tempos de internacionalização da Educação e na estruturação cada vez maior de acordos multilaterais entre os países, esses organismos e os próprios Estados compõem novos elementos ao modelo de Clark (1983) no que se refere à integração de sistemas, seja tanto em um nível nacional como internacional.

Dentre essas reformas educacionais mais recentes que foram brevemente apresentadas, um dos temas mais presentes foi o relativo à qualidade e, com ele, se seguiram o desenvolvimento de várias políticas de avaliação e credenciamento/recredenciamento (*acreditación*) nos países da América Latina. Um acordo derivado dessas tentativas de integração por meio do credenciamento foi o que gerou o *Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del Mercosur y Estados Asociados - ARCU-SUR*⁴⁰; que será abordado com mais profundidade no Capítulo 4.

Ademais, a pergunta que fecha este capítulo é se diversas definições de instituição universitária e diferentes estruturas no ensino superior; estágios de evolução e problemas locais distintos podem ampliar os entraves à integração, apesar dos aspectos favoráveis de uma cultura mais comum e de relações menos conflituosas, como aponta Huntington (2010). A análise de se essas diferenças realmente impactam as tentativas de integração está apresentada no capítulo 5.

⁴⁰ Nota da autora: é interessante verificar as diferentes abordagens dos países sobre o assunto: como conta na página do Ministério da Educação no Brasil “O Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação é resultado de um Acordo entre os Ministros de Educação de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, homologado pelo Conselho do Mercado Comum do MERCOSUL através da Decisão CMC nº 17/08. O sistema executa a avaliação e acreditação de cursos universitários, e é gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação, no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL. O Sistema respeita as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias, e considera em seus processos apenas cursos de graduação que tenham reconhecimento oficial em seu país e com graduados. O Sistema ARCU-SUL oferece garantia pública, entre os países da região, do nível acadêmico e científico dos cursos. O nível acadêmico será estabelecido conforme critérios e perfis tanto ou mais exigentes que os aplicados pelos países em seus âmbitos nacionais análogos.” (<http://arcusul.mec.gov.br/index.php/pt-br/descricao/122-sistema-arcu-sul>).

Na página da Secretaria de Políticas Universitárias da Argentina: “En base a la experiencia realizada a través del mecanismo experimental de acreditación para carreras de grado del MERCOSUR “MEXA”, se diseñó un mecanismo permanente de acreditación regional cuyo objetivo es dar garantía pública en la región del nivel académico y científico de los recursos, que se define a través de criterios regionales elaborados por comisiones consultivas en coordinación de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación. Dicho mecanismo respeta las legislaciones nacionales y la adhesión por parte de las instituciones de educación superior es voluntaria. El proceso de acreditación es continuo, con convocatorias periódicas. Hasta el momento participan las siguientes titulaciones: Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Medicina, Odontología y Enfermería. Los países involucrados en este mecanismo son Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela.” (http://portales.educacion.gov.ar/spu/cooperacion-internacional/cooperacion_multilateral/mercosur-educativo/arcusur/). Na página do Ministério da Educação do Uruguai, encontra-se cópia do acordo (<http://educacion.mec.gub.uy/mercosur/arcusur/acuerdo.carreras.universitarias.pdf>); na página do Ministerio de Educación do Paraguai, não se encontra menção ao tema.

3. Comparação de Leis

Las leyes, en su significación más extensa, no son más que las relaciones naturales derivadas de la naturaleza de las cosas; e en este sentido, todos los seres tienen sus leyes.

(Montesquieu, ed. 2005, p. 3)

Este capítulo se propõe a estudar as leis magnas referentes ao Ensino Superior de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, os quatro países signatários do Tratado de Assunção, utilizando, da mesma forma que no capítulo anterior, o método de estudo comparado entre países e a abordagem historiográfica, procurando identificar se os instrumentos jurídico-normativos para o Ensino Superior nos países formuladores do projeto de criação do MERCOSUL abrem perspectivas para a integração entre esses países e entre os demais países da América Latina.

O **Direito**, cabe lembrar, existe em função da sociedade, sendo que sua causa são as relações sociais (Motta, 1997); ele próprio é uma “relação da vida social” (MONTORO, 1999, p. 54). Desta forma, ao se estudar as leis sobre Educação, pode-se identificar os princípios e valores lá contidos, bem como as estruturas sócio-econômicas que estão por trás dos dispositivos legais que regem um país.

A compreensão dessas bases permite ao investigador avaliar com mais profundidade a questão da Educação como possibilidade de integração, visto que o Direito, ademais de permitir a compreensão da relação entre Estado, Educação e Sociedade (Cury, Horta, Fávero, 2001) por meio dos instrumentos legais que determinam o arcabouço de um ramo – neste caso, a Educação, também possibilita avaliar questões de transformação da sociedade, questões essas que permeiam a possibilidade de integração entre países. No dizer de Montoro (1999): “O direito tem uma função transformadora do meio social que não pode ser esquecida. É tão grande sua capacidade de conservar as instituições como a de tornar-se o principal agente da mudança social.” (MONTORO, 1999, p.596). Também complementa Motta (1997, p. 93):

Deve a lei (...) deixar abertos caminhos para novas experiências e para a criatividade, bases da evolução qualitativa de cada ser humano e da sociedade como um todo, e, em segundo lugar, prever dificuldades futuras e abrir perspectivas para sua solução pacífica. No entanto, não se deve esperar da lei que ela crie as situações ideais e as transforme em realidade pelo seu caráter imperativo, pois é a partir da realidade que são feitas as leis, e não o contrário.

Assim, o estudo comparado das leis relativas à Educação Superior em Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, mais do que um componente do projeto de pesquisa sobre os processos de Educação Superior adotados nos países formuladores do projeto de criação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, foi escolhido como tema deste capítulo porque as leis podem ser consideradas representações das políticas públicas, sendo que tais representações se revestem de importância por permitirem a aplicação de metodologias de pesquisa para sua comparação. Ademais, como já apresentado anteriormente, por trás das leis estão as estruturas históricas e as concepções de dada sociedade sobre o tema estudado.

3.1. Análise global dos Marcos Legais para a Educação Terciária Universitária

O quadro a seguir apresenta, de forma sinótica, quais os marcos legais relativos à Educação, bem como o marco principal, que é a Constituição de um país. Cada lei será analisada em seu discurso, procurando-se identificar se há pontos favoráveis à integração e se há elementos que possam ser entraves à integração ou à internacionalização do Ensino Superior.

Quadro 12 - Marcos Legais no tocante à Educação Geral e especificamente ao âmbito da Educação Superior Universitária

ARGENTINA	BRASIL	PARAGUAI	URUGUAI
Constituição Federal da Nação Argentina, de 1853, reformada em 1994	Constituição Federal da República, de 1988	Constituição de 1992	Constituição federal de 2004
Ley de Educación Nacional nº 26.206/2006	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/1996	Ley General de Educación (LGE) – Ley 1264/1998	Ley General de Educación – Ley 15739/1985
Ley de Educación Superior nº 24.521/1995	Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001	Estatuto del Educador – Ley 1.725/2001	Ley Orgánica nº 12.549 de 16.10.1958
Plano Federal de Educación – 1991			

Fonte: Estudo analítico comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005) (2008, p. 181-182)

Cabe ressaltar que, deste conjunto, serão analisadas, a seguir, apenas as leis e os itens que estão diretamente associadas à questão da Educação Superior Universitária, dado o escopo e os objetivos deste trabalho.

Quadro 13 - Educação como Direito na Constituição

Argentina ⁴¹	Brasil ⁴²	Paraguai ⁴³	Uruguai ⁴⁴
<p>A primeira vez que a palavra educação aparece na Constituição Argentina é no Art. 5º, em que se estabelece que cada unidade administrativa deve assegurar a educação primária.</p> <p>No Art. 14º, demonstra-se que a Educação é um <u>direito</u>: “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; [...] de profesar libremente su culto; <u>de enseñar y aprender</u>.”</p> <p>O art. 20⁴⁵ estende os direitos ao estrangeiro, mas na redação do referido artigo não está explícita a parte relativa ao ensino.</p> <p>No art. 75, destaca-se como atribuições do Congresso reconhecer a preexistência étnica e cultural dos povos indígenas e garantir o respeito à sua identidade e ao <u>direito a uma educação bilíngue e intercultural</u>.</p> <p>Por fim, no art. 125, encontra-se que cada unidade administrativa pode “[...] promover el progreso económico, el desarrollo humano, la generación de empleo, la educación, la ciencia, el conocimiento y la cultura.”</p>	<p>No capítulo II, art. 6º, que trata dos <u>direitos sociais</u>, encontramos que a educação é um destes direitos, o primeiro destacado.</p> <p>A Constituição dedica um capítulo à educação, o cap. III, seção I. Nele, identificamos:</p> <p>Art. 205. <u>A educação, direito de todos e dever do Estado e da família</u>, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>No art. 206, destacam-se os princípios: igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralidade de ideias, coexistência de instituições públicas e privadas e gratuidade do ensino público em estabelecimento sociais.</p> <p>No art. 208, o dever do Estado para com a educação é destacado de forma obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.</p>	<p>Dedica a constituição paraguaia um capítulo para a educação, o capítulo VI. Com 13 artigos, o capítulo estabelece que <u>a educação é um direito</u>, que deve haver igualdade de oportunidades de acesso à educação, bem como liberdade de ensino; que a responsabilidade educativa é da sociedade, recaindo sobre a família, o município e o Estado.</p> <p>Chama a atenção o art. 82 que reconhece o protagonismo da igreja católica na formação cultural dos paraguaios. A seguir, o art. 76, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino básico.</p> <p>Artículo 76 - DE LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO</p> <p>La educación escolar básica es obligatoria. En las escuelas públicas tendrá carácter gratuito. El Estado fomentará la enseñanza media, técnica, agropecuaria, industrial y la superior o universitaria, así como la investigación científica y tecnológica. La organización del sistema educativo es responsabilidad esencial del Estado, con la participación de las distintas comunidades educativas. Este sistema abarcará a los sectores públicos y privados, así como al ámbito escolar y extraescolar.</p>	<p>Na constituição uruguaia, a primeira menção sobre educação está no cap. II, art. 41, como um <u>direito</u> e dever dos pais.</p> <p>O art. 71 reflete um dos princípios que norteia o ensino público uruguaio desde 1849, com a criação da primeira universidade: a gratuidade. A ele, somam-se laicidade e obrigatoriedade. Tais princípios “fazem parte do imaginário da sociedade atual, assim como da identidade social dos uruguaios” (Silva, 2003, p.95). Grifos da autora a seguir:</p> <p>Artículo 71.- Declárase de utilidad social la <u>gratuidad</u> de la enseñanza oficial primaria, media, <u>superior</u>, industrial y artística y de la educación física; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares.</p>

Fonte: A própria autora, com base nas constituições dos países (vide notas de rodapé)

⁴¹ Constitución de la Nación Argentina: disponível em: <http://www.senado.gov.ar/web/consnac/consnac.htm>

⁴² Constituição do Brasil: disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm

⁴³ Constitución de la República del Paraguay: disponible en: http://www.oas.org/juridico/spanish/par_res3.htm

⁴⁴ Constitución de la República del Uruguay: disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm>

⁴⁵ **Art. 20º.-** Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano; pueden ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y costas; ejercer libremente su culto; testar y casarse conforme a las leyes. No están obligados a admitir la ciudadanía, ni a pagar contribuciones forzosas extraordinarias. Obtienen nacionalización residendo dos años continuos en la Nación; pero la autoridad puede acortar este término a favor del que lo solicite, alegando y probando servicios a la República.

Lemes (2006) apresenta um quadro resumo acerca das constituições na América Latina com cinco tópicos: autonomia, avaliação da qualidade e acreditação, financiamento, organização institucional e acesso. Alguns tópicos coincidem com as categorias eleitas neste trabalho para análise, pelo que é oportuno apresentar parte desta sinopse:

Quadro 14 -Disposições Constitucionais sobre a Educação Superior
Autonomia universitária

ARGENTINA	Art. 75, inciso 19: Compete ao Congresso: [...] Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.
BRASIL	Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996) § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)
PARAGUAI	Art. 79, inciso 2º: Las universidades son autónomas. Establecerán sus estatutos y formas de gobierno y elaborarán sus planes de estudio de acuerdo con la política educativa y los planes de desarrollo nacional. Se garantiza la libertad de enseñanza y la de la cátedra. Las universidades, tanto públicas como privadas, serán creadas por ley, la cual determinará las profesiones que necesiten títulos universitarios para su ejercicio
URUGUAI	Artículo 202.- La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos

Fonte: LEMES (2006, p. 95-103)

Conforme comentado no capítulo 2, o nível de autonomia das instituições universitárias é alto, o que pode ser favorável a questões como a de realização de convênios de integração, de intercâmbio e de estudos com dupla titulação, como sói acontecer em algumas instituições que apresentam uma visão mais globalizada.

Com relação à avaliação da qualidade e acreditação, Lemes (2006) demonstra que nenhuma das quatro constituições faz menção a respeito, o que chama a atenção, dado o papel que este item passa a exercer no que concerne a favorecer uma possível integração com reconhecimento de títulos.

3.1.1. Análise do conteúdo - Argentina

3.1.1.1. Aspectos gerais da Lei 26.206/2006

A Educação na Argentina tem, como base legal, a **Lei 26.206**, promulgada em 2006, a qual estabelece que a educação, bem como o conhecimento, são bens públicos, direitos pessoais e sociais garantidos pelo Estado (Art. 2º). Afirma que a educação, uma prioridade nacional, é política de Estado para que se desenvolva uma sociedade justa. A educação também tem o papel de reafirmar a soberania e a identidade da nação, dentre outras atribuições, bem como promover o desenvolvimento econômico e social. Ao Estado nacional e às províncias, incluindo a *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* é dada a responsabilidade de promover educação integral para todos os habitantes da Nação. (grifos da autora).

Como comentado no Capítulo 2, as políticas públicas desenvolvidas na área da Educação buscam reduzir a desigualdade. Esta questão está contida no art. 11 da Lei 26.206, que dispõe, como fins e objetivos da política educativa: “Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” (Ley 26.206/2006, p. 2). De igual forma, as alíneas “e” e “f” apontam para a necessidade de desenvolver políticas universais e que assegurem condições de igualdade, sem discriminação de nenhum tipo. Além destes trechos, há um título totalmente dedicado à promoção da igualdade, denominado “*Políticas de promoción de la igualdad educativa*”, bem como o assunto é retomado no art. 92, que trata dos conteúdos comuns a serem aplicados em toda a Argentina. De igual forma, encontra-se a preocupação com a igualdade e a não discriminação no art. 123, alínea “c”, dentre outros itens.

Com relação à Educação Superior, esta é objeto do Capítulo V da Lei, em seus artigos 34 a 37. Em sua essência, a Lei 26.206 define o escopo da Educação Superior, que compreende Universidades e Institutos Universitários, públicos e privados, de acordo com o estabelecido na Lei 24.521; e Institutos de Educação Superior (não universitários), públicos e privados. A regulação da Educação Superior abrange a Lei 24.521 e a Lei 26.058, esta referente à Educação Técnico-profissional, que não será abordada neste trabalho.

A lei 26.206 também aborda educação especial, para jovens e adultos e para indígenas, este último no capítulo XI, educação intercultural bilíngue. O título III trata da educação a ser

oferecida pela gestão privada, estabelecendo direitos e deveres e tratando, inclusive, da remuneração do docente na área privada, que deve seguir o mesmo patamar da pública. Os títulos dos docentes devem ter reconhecimento pelo Estado e sua formação ocorre em nível superior.

No capítulo III, “*Información y evaluación del sistema educativo*” (art. 94 a 99), estão as diretrizes para a política de avaliação e aferição da qualidade, inclusive com a criação do *Consejo Nacional de Calidad de la Educación*, no âmbito do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* (art. 98).

3.1.1.2. Integração na Lei 26.206/2006

A Lei 26.206 estabelece, logo em seu artigo 1º, que o direito de ensino e aprendizado está consagrado pelo art. 14 da Constituição e pelos tratados a ela incorporados (grifos da autora). A seguir, o art. 10º merece atenção, pois trata de acordos bilaterais ou multilaterais e determina que o Estado Nacional não assinará quaisquer tratados de livre comércio que levem à concepção de educação como um serviço lucrativo ou que estimulem, promovam qualquer forma de mercantilização da educação pública.

Na alínea ‘d’ do art.11 da referida lei, observa-se a intenção de fortalecer a identidade nacional, mas com visão favorável no tocante à integração: “d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latino-americana” (Ley 26.206/2006, p. 2).

O art. 92 apresenta, como parte do currículo comum de todas as jurisdições de ensino: “a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.” (Ley 26.206/2006, p. 19). Por fim, no Título X, Capítulo II, art. 115, encontram-se, dentre as funções do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*:

- h) Dictar normas generales sobre revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos expedidos y de estudios realizados en el extranjero.
- i) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del MERCOSUR. (Ley 26.206/2006, p. 23).

3.1.1.3. Aspectos gerais da Lei 26.075/1995

A **Lei 26.075**, de 1995, é a lei específica da Educação Superior na Argentina. Ela é anterior à Lei 26.206, mas teve apenas seu art. 5º alterado, em que as Instituições não universitárias passam a ser denominadas Institutos de Educação Superior. A Lei 26.075, em seu art. 2º, estabelece que o Estado, a quem cabe a prestação do serviço de educação superior público, deve garantir esse direito a todos os que queiram estudar e demonstrem formação e capacidade requeridas para tanto. Vale lembrar que há a exigência da formação no ensino médio ou polimodal, mas que há exceções para maiores de 25 anos que demonstrem, por meio de avaliações aplicadas pelas províncias, capital ou universidades, condições de ingresso (art. 7º).

No art. 43, observa-se que no caso de títulos de profissões reguladas pelo Estado (profissões que comprometam o interesse público, pondo em risco a saúde, a segurança e os direitos e a formação dos habitantes, haverá a observância de orientações curriculares dadas pelo Consejo de Universidades e os cursos deverão passar por acreditação periódica pela *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (CONEAU) ou por entidades privadas constituídas para essa finalidade.

Em seguida, o art. 44 dispõe acerca da avaliação interna e externa, esta feita a cada seis anos, sob responsabilidade da CONEAU ou de outra entidade privada que tenha este fim, desde que devidamente reconhecida pelo Ministerio de Cultura y Educación (art. 45). Os arts. 46 e 47 tratam dos objetivos e a composição da CONEAU, entidade que, como apresentado no capítulo 2 e adiante, tem um papel de impacto no tocante às atividades de reconhecimento de títulos e integração entre países.

O art. 53, que trata da composição dos órgãos colegiados, traz, em seu intertexto, as bases do Movimento de Córdoba, abordado no capítulo 1, deixando clara a importância da participação tripartite (docentes, alunos e ex-alunos, funcionários) nas comissões colegiadas.

No art. 56, encontra-se a preocupação com a inserção da Universidade em sua comunidade, com influência do modelo norte-americano. Refere-se o artigo à existência de um Conselho Social, que tem por função cooperar no tocante à articulação da instituição universitária com o meio em que está inserida. Esta função também pode ser exercida pelos órgãos colegiados.

O setor privado, objeto dos arts. 65 a 68, somente pode existir na modalidade sem fins lucrativos e seu funcionamento está condicionado à aprovação da CONEAU. Após seis anos

de funcionamento provisório, poderá a instituição ter o reconhecimento definitivo, também mediante análise da CONEAU e outorga por decreto do Poder Executivo Nacional.

O art. 84 dá uma dimensão do poder da CONEAU ao estabelecer que o Poder Executivo Nacional somente poderá implementar novas instituições, dispor autorizações provisórias ou reconhecimento definitivo após a constituição e o parecer da CONEAU.

3.1.1.4. Integração na Lei 26.075/1995

O art. 8º em sua alínea ‘d’, aponta que o reconhecimento de estudos entre as instituições ocorre mediante convênios entre elas, de acordo com os requisitos estabelecidos pelo *Consejo de Universidades*. No Título IV, Capítulo I, art. 28, alínea ‘d’ encontra-se que dentre as funções básicas das instituições universitárias está a preservação da cultura nacional. Ao contrário da Lei 26.206/2006, não faz menção à integração.

Observa-se, portanto, que a Lei Nacional traz, em suas linhas, um discurso mais claro com relação à integração do que a lei específica sobre Educação Superior e que apresenta, em diversos pontos, uma visão mais ‘cosmopolita’ acerca do sistema educacional como um todo.

3.1.2. Análise do conteúdo - Brasil

3.1.2.1. Aspectos gerais da Lei 9394/1996

Lei 9394/1996 - A Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, a partir de agora referenciada nos textos como LDB, define, no Título I – Da Educação, art. 1º, que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (LDB 9394/1996, p.1). A seguir, determina que o objeto da lei é a educação escolar, a qual deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. A educação é dever da família e do Estado e seu acesso ao ensino fundamental, como direito público subjetivo, é obrigatório a todo cidadão.

A Educação Superior é de competência da União, conforme consta do Título IV – Da Organização da Educação Nacional, seção que destaca as atribuições federais no sentido de baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e de pós-graduação, assegurar o processo nacional de avaliação das IES, bem como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar as IES e cursos por elas oferecidos. Detalhes quanto a assegurar o processo de avaliação dos cursos e das IES foram objeto de lei posterior, a Lei nº 10.861 de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O Capítulo IV do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino é dedicado à Educação Superior. Com 15 artigos, trata das finalidades desse nível de ensino, com uma redação que destaca aspectos relativos à sociedade brasileira (inciso II) e, no inciso VI, traz uma visão um pouco mais abrangente, se entendermos o termo “regional” no sentido de América do Sul ou Latina – “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais” (LDB 9394/96, Art. 43, inciso VI, p.16).

O caráter de interculturalidade é pouco ressaltado, restringe-se aos povos indígenas brasileiros. No Título VIII – Das Disposições Gerais, encontra-se o art. 78 que dispõe sobre educação escolar bilíngue indígena. Silva (1989), ao comentar sobre os princípios constitucionais, destacou como avanços a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, refletindo as aspirações sociais de muitas décadas, a valorização do profissional docente e o fato de finalmente a obrigatoriedade da oferta de ensino tornar-se um compromisso político subjetivo, isto é, com a responsabilização do Governo se o proposto não ocorrer.

3.1.2.2. Integração na Lei 9394/96

Com relação a este tema, destaca-se o art. 48, § 3º, por ser um dos pontos de maior empecilho nas questões relativas à integração. A redação é esta: “§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.” (LDB 9394/96, p.18). O que se observa é que no art. 48, ainda que a redação demonstre ser possível a integração, o aspecto da regulamentação fica em aberto, correspondendo a cada universidade brasileira definir quais os critérios e trâmites burocráticos para a análise da revalidação.

3.1.3. Análise de Conteúdo - Paraguai

3.1.3.1 Aspectos gerais da Lei 1264/98

Ley General de Educación nº 1264 - A Lei nº 1264, sancionada pelo Congresso paraguaio em 1998, determina que educação é um direito de todo habitante da República (art. 1º) e define -como “el proceso permanente de comunicación creativa de la cultura de la comunidad, integrada en la cultura nacional y universal, para la realización del hombre en la totalidad de sus dimensiones” (art.11, alínea a).

Logo em seu art. 8º, encontra-se o princípio da autonomia como marco – novamente, o Movimento de Córdoba apresenta-se, latente, no intertexto legal.

Las universidades serán autónomas. Las mismas y los institutos superiores establecerán sus propios estatutos y formas de gobierno, y elaborarán sus planes y programas, de acuerdo con la política educativa y para contribuir con los planes de desarrollo nacional. (Ley General de Educación 1264/1998, p. 2)

O caráter de consulta à sociedade com relação à política educativa é objeto de lei – o artigo 19 da Ley 1264/98 estabelece como dever do Estado definir e fixar a política educativa em consulta permanente à sociedade, por meio de suas instituições e organizações envolvidas com a educação. O Plano Nacional Ñandutí, desenvolvido para o período de 2003 a 2015, reflete esse caráter consultivo.

A avaliação da qualidade da educação é tema do artigo 20, cap. V, sendo que tal processo de avaliação deverá ser feito de forma sistemática e permanente pelas autoridades competentes, desde o Ministério de Educação e Cultura até as comunidades educativas. O Cap. VI trata de mecanismos a serem adotados para compensação das desigualdades na educação (art. 23 a 25).

A Educação Superior e a de pós-graduação compõem as seções VI e VII do Título III – Educación de Régimen General. Com sete artigos dedicados à educação superior e dois dedicados à pós-graduação, a Lei 1.264 estabelece em que tipo de instituições poderá ocorrer essas modalidades de educação, conceitua cada uma delas e dá ênfase, no art. 51, aos institutos de formação de professores. A educação de pós-graduação fica sob responsabilidade das universidades e institutos superiores, sendo seus objetivos aprofundar e atualizar a formação por meio da pesquisa, da reflexão crítica e do intercâmbio sobre os avanços científicos em cada especialidade (art. 54 e 55, grifo da autora).

No Cap. VI, que trata da educação pública e privada, destacam-se os art.61 e 62. O primeiro determina quem pode gerir as instituições de ensino – pessoas, empresas, associações ou instituições privadas não subvencionadas com recursos do Estado. No art. 62 observa-se que igrejas ou confissões religiosas, fundações, sociedades, associações, empresas com personalidade jurídica e pessoas que tenham existência visível também podem prestar esse tipo de serviço. Não há menção impeditiva a estrangeiros.

No Título V, “Modalidades de Atención Educativa”, merece atenção o capítulo II, dedicado a grupos étnicos, muito valorizados no Paraguai. Há também capítulos dedicados à educação rural e do campo, para pessoas com limitações ou capacidades excepcionais, reabilitação social, militar e para ministros de culto.

3.1.3.2 Integração na Lei 1264/1998 e no Anteprojeto de Lei de Educação Superior de 2006

No art. 11 da Lei 1264/1998 encontra-se: “a) se entiende por educación el proceso permanente de comunicación creativa de la cultura de la comunidad, integrada en la cultura nacional y universal, para la realización del hombre en la totalidad de sus dimensiones.” (Ley 1264/1998, p. 3). Esta redação, se analisada em seu discurso intertextual, pode direcionar a interpretação para uma compreensão do caráter universal da cultura e, portanto, de um espaço para a integração entre diferentes nações, com suas distintas culturas.

No Título VII, “Régimen Escolar”, o art. 122 da Lei 1264/98 determina que “El Ministerio de Educación y Cultura reglamentará el reconocimiento, homologación o convalidación de los títulos obtenidos en el país o en otros países.” (Lei 1264/98, p.22.). Estes são os únicos aspectos encontrados nos quais se pode considerar menção ou abertura à integração.

Já no **Anteproyecto de Ley de Educación Superior**, que está em discussão desde 2006, encontram-se mais aspectos relativos à integração. Este anteprojeto de lei desenvolve o arcabouço que delineia o sistema de educação superior, subdividido em dois subsistemas – o universitário (Universidades e Institutos Superiores Universitários) e o não-universitário (Institutos de Formação Docente, Institutos Técnicos Superiores e Institutos Tecnológicos). Novamente, encontra-se a autonomia da Universidade destacada em um Capítulo inteiro, o V.

Nele, sublinha-se o Art. 22, alínea j: uma das atribuições da Universidade é “establecer vínculos de cooperación con organismos públicos o privados, nacionales o extranjeros”. Outro ponto de atenção está no Cap. XI – Disposiciones Finales y Transitórias – o Art. 58 estabelece que:

Los institutos extranjeros de educación superior que pretendan crear filiales en el país, o correspondencias con instituciones nacionales para prestar servicios o realizar actos con efectos en esta república, se sujetarán a la presente ley. (ANTEPROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2006, p.20).

Há também diversos artigos dedicados à agência de acreditação, destacando os fins e objetivos dessa instituição, seguindo a linha do já explanado acerca desse novo ator no cenário da Educação Superior Universitária. No título III, “*De la evaluación y acreditación, información, responsabilidades de los académicos y estudiantes*”, encontra-se que a *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* (ANAES) é, em conjunto com o *Consejo Nacional de Educación Superior* e o *Ministerio de Educación y Cultura*, responsável pela qualidade da Educação Superior. No art. 59 da seção 4, informa-se que somente podem ser contratados pelo Estado, prestar concursos e participar de licitações profissionais com carreiras acreditadas pela ANAES.

3.1.4. Análise de conteúdo - Uruguai

3.1.4.1 Aspectos gerais – Lei 18.437/2009

Ley 18.437/2009 - Substitui a 15.739, lei de emergência sancionada com o fim da ditadura, em 1985, e que vigorou por mais de duas décadas. No Título I – *Definiciones, fines y orientaciones generales*, identifica-se que a Educação é considerada um direito humano fundamental, tal qual está na constituição, garantida pelo Estado a todos os habitantes do país e reconhecida como um bem público e social que tem por finalidade: “el pleno desarrollo – físico, psíquico, ético, intelectual y social – de todas las personas sin discriminación alguna.” (Ley 18.437/2009, Art. 2º, p. 1).

No Título IV – *Principios de la educación pública*, encontram-se os princípios que orientam a educação no Uruguai desde seus primórdios – gratuidade, laicidade e

obrigatoriedade (arts. 19, 20 e 21, respectivamente), com a chamada reforma valeriana. Observa-se, portanto, a aplicação dos valores históricos nos instrumentos legais que regem a educação uruguaia em todas as suas modalidades.

3.1.4.2. Integração na Lei 18.437/2009

Destaca-se, na lei 18.437/2009, no Título III, Política Educativa Nacional, o Art. 17, o qual versa sobre tratados e cooperação internacionais. A cooperação internacional deve ser coadjuvante aos fins de promoção de justiça, liberdade, solidariedade, democracia, inclusão social, convivência pacífica e integração regional. Como a educação é concebida como um bem público, o art. 17 determina que:

[...] No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u Organismos Internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización. (PROYECTO DE LEI GENERAL DE EDUCACIÓN, 2008, p. 20)

Ley 15.739/1985 - Revogada em 2009, cumpre apenas destacar o princípio fundamental contido no Art. 1º da referida lei, para reforçar o apresentado inicialmente, das leis como representações sociais – “La enseñanza-aprendizaje se realizará sin imposiciones ni restricciones que atenten contra la libertad de acceso a todas las fuentes de cultura” (LEI DE EDUCACIÓN Nº 15739/1985, p.1). Não havia qualquer menção à integração ou à presença de instituições estrangeiras no país.

3.1.4.3 Aspectos gerais e integração – Lei ° 12.549/1958

Um aspecto peculiar do Uruguai reside na existência de uma lei orgânica desde 1958, promulgada para a única universidade pública – Universidad de la República. Como apontado anteriormente, essa Universidade participa ativamente das decisões sobre acreditação e nas aprovações de novas instituições. A lei 12.549 deixa claro o princípio da autonomia, em seu art. 51, e o princípio do co-governo, em seu art. 17, que trata da configuração da *Asamblea General del Claustro*. No tocante à integração, não há menção alguma no texto da referida lei.

3.2. Considerações quanto ao capítulo 3 - aspectos da redação da lei referente à integração

Nos países analisados, as leis gerais sobre educação trazem, em sua essência, a expressão da educação como um direito, derivada de suas próprias constituições, como apresentado, bem como reforçam o caráter democrático com a “autonomia” das universidades como um marco que merece destaque. Não há, nos aspectos essenciais de fins e objetivos, discrepâncias que possam se tornar empecilhos a um processo de integração entre os países. Há, entretanto, algumas minúcias de redação que diferenciam concepções e visões, algumas mais provincianas, outras menos. Ex.: quem tem o direito à educação. Na redação do Brasil, encontra-se a palavra “cidadão”, destacada anteriormente; sendo que na lei geral de educação paraguaia, bem como na do Uruguai, o direito à Educação é dado a todo habitante da República – habitante tem uma abrangência *lato sensu*, maior do que a de “cidadão”.

Com exceção do anteprojeto de lei paraguaio, de 2006, e da lei de educação nacional da Argentina, de 2005, as demais leis não contemplam claramente menções a vínculos de cooperação internacional ou aspectos relativos à integração; ao contrário, em alguns momentos, quando se referem a aspectos internacionais, o fazem de forma restritiva, como a dada na redação do art. 122 da lei paraguaia e, mais ainda, no art. 48 da LDB brasileira. Vínculos ou aspectos internacionais apenas são objeto de memorandos e acordos, como apresentado adiante. No entanto, cabe ressaltar que hodiernamente observa-se essa tendência apresentada no anteprojeto paraguaio - de que as leis contemplem a internacionalização em suas próprias redações.

Observa-se, ademais, que as leis nos quatro países não abrangem aspectos relacionados à acreditação, ou credenciamento das Instituições de Ensino Superior. Este é um aspecto que terá bastante recorrência no Capítulo 5, referente à pesquisa realizada sobre percepções acerca do Setor Educacional do MERCOSUL.

Por fim, ainda que haja diferenças entre os textos estudados e alguns senões, como os comentados acima, não se pode afirmar que haja, nesses textos jurídicos, empecilhos à integração ou artigos que sejam realmente considerados como entraves a uma maior relação institucional entre os países no ramo da Educação Superior Universitária ou, ainda, textos que possam impactar negativamente a composição de maior integração entre os quatro países constituintes do MERCOSUL que foram estudados.

4. Gênese e estrutura do MERCOSUL, considerações acerca de seu *status* na ordem jurídica de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e análise dos documentos que compõem o Setor Educacional do MERCOSUL

Após o estudo das leis magnas no que se referem à Educação, bem como das leis específicas que tratam da Educação Superior Universitária nos quatro países formadores e constituintes do MERCOSUL, este capítulo complementa a análise dos elementos que compõem o Setor Educacional do MERCOSUL (tratados, memorandos, protocolos e acordos), não sem antes abordar os caminhos históricos da integração até chegar ao MERCOSUL e, mais especificamente, alguns conceitos importantes de Direito sobre tratados e ordenamento jurídico.

Os desejos de integração da América Latina derivam de longa data. Pode-se considerar que desde a época das independências dos diversos Estados latino americanos essas aspirações reverberavam em atores-pensadores da América Latina, como Simón Bolívar ou José Martí, aqui citados. As linhas do tempo apresentadas a seguir procuram demarcar os principais momentos em que esses anseios de integração saíram das ideias e se materializaram em tratados ou outros instrumentos legais.

Fig. 9 - Os caminhos históricos da integração latino americana

Fonte: apresentação gráfica desenvolvida pela própria autora, com base em Almeida (1996), Costa (2003), Gonçalves (2012)

Fig. 10 - Os caminhos históricos da integração latino americana – MERCOSUL

Fonte: a própria autora, com base em Almeida (1996), Silva (199) e Costa (2003)

A assinatura do Tratado de Assunção (1991), constituinte do MERCOSUL, e a definição da estrutura institucional do MERCOSUL, realizada no Protocolo de Ouro Preto (1995) foram os dois marcos jurídicos importantes para a compreensão do funcionamento do referido mercado comum da América do Sul. Concentrando-se nas finalidades e escopo deste trabalho, e lembrando que apenas serão abordados os tópicos necessários para a compreensão da estrutura do MERCOSUL, é oportuno ressaltar que um dos pontos principais que viabilizou a constituição desse mercado comum foi, como ressalta Amaral Jr. (2008), o aspecto político, que pouco recebe a devida atenção dos estudiosos. Como apresentado a seguir, quando das considerações dos respondentes à pesquisa realizada sobre percepções acerca do Setor Educacional do MERCOSUL, este é um aspecto deveras impactante. Desta forma se expressa Amaral Jr. (2008):

No campo político, os aspectos cruciais, que permitiram a existência de condições favoráveis para a criação do MERCOSUL, foram as mudanças do caráter das relações entre Brasil e Argentina e o estabelecimento da democracia em ambos os países. Até o final dos anos 70, as relações entre os dois países foram marcadas por disputas hegemônicas e hostilidades latentes, que criavam situações de competição e conflito. [...] A transição dos governos autoritários para os regimes democráticos foi, na realidade, o marco que tornou possível a transformação das relações de conflito em relações de cooperação entre Brasil e Argentina. (AMARAL JR., 2008, p. 405).

Assim, o MERCOSUL foi estruturado com base “[...] na cooperação intergovernamental e no consenso como critério primordial para a tomada de decisões” (AMARAL JR., 2008, p. 407), lembrando que, como ressalta o mesmo Amaral Jr. (2008, p. 406), “[...] cooperação, diversamente da harmonia, pressupõe a existência do conflito, e envolve esforços para superá-lo”.

4.1. Tratados internacionais

O MERCOSUL é um tratado internacional, com as características próprias desta fonte de direito internacional. Tratado é “o ato jurídico por meio do qual se manifesta o acordo de vontades entre dois ou mais sujeitos de direito internacional” (ACCIOLY, SILVA, CASELLA, 2011, p. 156), sendo que sujeitos do direito internacional, a partir das convenções de Viena⁴⁶ de 1969 e de 1986 sobre direito dos tratados, são os Estados e pessoas jurídicas internacionais, como as organizações internacionais.⁴⁷

Em Saliba (2011), encontra-se definição semelhante, com uma observação que deve ser ressaltada para a finalidade deste presente trabalho, visto que trata das condições em que um Tratado passa a ter operatividade, isto é, do momento em que o direito originário do Tratado passa a vigir na ordem jurídica.

[...] a) “tratado” significa um acordo internacional concluído por escrito entre Estados e regido pelo Direito Internacional, quer conste de um instrumento único, quer de dois ou mais instrumentos conexos, qualquer que seja sua denominação específica; b) “ratificação”, “aceitação”, “aprovação”, e “adesão” significam, conforme o caso, o ato internacional assim denominado pelo qual um Estado estabelece no plano internacional o seu consentimento em obrigar-se por um tratado (SALIBA, 2011, p. 7).

De igual forma, Amaral Jr. (2008) distingue a diferença entre validade e vigência dos tratados internacionais e relembra que, pela convenção de Viena (arts. 24 e 25), há liberdade para as partes definirem o momento em que o tratado entrará em vigor.

⁴⁶ Alberto do Amaral Jr. (2008), fazendo referência a José Francisco Rezek (Direito Internacional Público, 1991) relembra a importância do trabalho realizado pela Comissão de Direito Internacional da ONU que resultou, em 1968/1969, na conferência diplomática que foi realizada em Viena, daí advindo o nome ‘Convenção de Viena’, com a finalidade de “negociar uma convenção universal sobre o direito dos tratados (AMARAL JUNIOR, 2008, p. 46). Essa convenção apenas entrou em vigor internacionalmente em 27 mai.1980, ao alcançar o quórum mínimo necessário de 35 ratificações. A convenção de Viena de 1986, por sua vez, teve como finalidade “disciplinar os tratados entre Estados e organizações internacionais ou entre organizações internacionais” (AMARAL JR., 2008, p. 47). Rezek (2011) comenta, em nota de rodapé, que o Brasil, embora tenha ratificado a Convenção de Viena em 25 out.2009, 40 anos após tê-la assinado, sempre aplicou os preceitos dela emanados.

⁴⁷No Direito Internacional, há variada denominação no que concerne aos diversos tipos de atos internacionais (tratados, convenções, acordos, protocolos etc.). Além do Tratado, cuja definição está expressa no corpo do texto, há: Convenções (“atos multilaterais, oriundos de conferências internacionais e que versem sobre assunto de interesse geral”); Acordos (“expressão de uso livre e de alta incidência na prática internacional, embora alguns juristas entendam por acordo os atos internacionais com reduzido número de participantes e importância relativa”); Protocolo (“termo que tem sido usado nas mais diversas acepções, tanto para acordos bilaterais quanto para multilaterais. Aparece designando acordos menos formais que os tratados, ou acordos complementares ou interpretativos de tratados ou convenções anteriores”); Memorando de Entendimento (“designação comum para atos redigidos de forma simplificada, destinados a registrar princípios gerais que orientarão as relações entre as Partes, seja nos planos político, econômico, cultural ou em outros”); Convênio (“Seu uso está relacionado a matérias sobre a cooperação multilateral de natureza econômica, comercial, cultural, jurídica, científica e técnica [...]. Também se denominam ‘convênios’ acordos bilaterais.” (TIPOS de atos internacionais. Denominações dos atos internacionais. Disponível em: <<<http://dai-mre.serpro.gov.br/clientes/dai/dai/apresentacao/tipos-de-atos-internacionais>>>, 2013, s/p.). No caso do protocolo, faz Neves (2011) uma consideração sobre seu significado, lembrando que há o protocolo propriamente dito, que resulta da ata de uma conferência, e o protocolo-acordo, o qual é considerado um tratado verdadeiro, com a criação de normas jurídicas.

O tratado adquire validade quando vem a cumprir os requisitos previstos pela ordem jurídica internacional. Esse fato sugere que se finalizou o processo de formação da norma, mas não autoriza a conclusão de que ela produzirá efeitos jurídicos imediatos. [...] A vigência demarca o tempo de validade da norma, o período em que os efeitos que dela defluem tendem a repercutir na realidade com total plenitude. (AMARAL JR., 2008, p. 65).

Outro ponto importante a ser considerado para a finalidade deste trabalho é o relacionado ao *status* do direito do MERCOSUL na ordem jurídica de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. De acordo com Nodari e Rampini (2010), no caso dos Estados membros do MERCOSUL, não há vigência automática dos acordos firmados, visto que é preciso a existência de um ato formal, a ratificação, para que o acordo torne-se efetivo, lembrando os autores, ainda, que embora haja a primazia da Constituição de cada estado sobre os tratados internacionais, não há homogeneidade na regulação nos quatro países estudados, havendo diferenças na hierarquia de cada tratado, conforme apresentado no quadro-resumo a seguir:

Quadro 15 - Posição do direito do MERCOSUL na ordem jurídica de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

País	Regulação – Direito do MERCOSUL
Brasil	No caso brasileiro, os atos internacionais não têm primazia sobre as normas de direito interno. Para Nodari; Rampini (2010, p.1): “[...] não há uma forma clara e definitiva” quanto à “[...] inter-relação do direito internacional com o direito interno.” ⁴⁸
Argentina	“[...] uma vez aprovados pelo Congresso e promulgados pelo Poder Executivo, os tratados e convenções internacionais, diferentemente no Brasil e no Uruguai, passam a fazer parte do direito interno argentino, ocupando posição hierárquica inferior à Constituição, mas superior à lei infraconstitucional.
Paraguai	“[...] a incorporação se dá igual à da Argentina, Brasil e Uruguai, porém encontra-se em posição hierárquica logo abaixo da Constituição, mas acima da lei ordinária. Da mesma forma admite uma ordem jurídica supranacional de forma igual à prevista na Constituição da Argentina supracitado.”
Uruguai	”[...] os tratados, uma vez aprovados pela Assembleia Geral, nos termos da Constituição, encontram-se em posição inferior à norma constitucional, que possui, portanto, primazia sobre as demais leis e tratados, conforme se depreende do art. 256 da referida Carta Magna.”

Fonte: Nodari; Rampini (2010, p.1)

⁴⁸ Assim comenta o Ministro Celso de Mello, no acórdão CR 8279 AgR/AT, julgamento 17 jun.1998: “A recepção dos tratados ou convenções internacionais em geral e dos acordos celebrados no âmbito do MERCOSUL está sujeita à disciplina fixada na Constituição da República. [...] É, pois, na Constituição da República, e não em instrumentos normativos de caráter internacional, que reside a definição do iter procedimental pertinente à transposição, para o plano do Direito positivo interno do Brasil, dos tratados, convenções ou acordos. [...] A recepção dos tratados internacionais em geral e dos acordos celebrados pelo Brasil no âmbito do MERCOSUL depende, para efeito de sua ulterior execução no plano interno, de uma sucessão causal e ordenada de atos revestidos de caráter político-jurídico, assim definidos: (a) aprovação, pelo Congresso Nacional, mediante Decreto Legislativo, de tais convenções; (b) ratificação desses atos internacionais, pelo Chefe de Estado, mediante depósito do respectivo instrumento; (c) promulgação de tais acordos ou tratados, pelo Presidente da República, mediante decreto, em ordem a viabilizar a produção dos seguintes efeitos básicos, essenciais à sua vigência doméstica: (1) publicação oficial do texto do tratado e (2) executoriedade do ato de Direito Internacional Público, que passa, então - e somente então - a vincular e a obrigar no plano do direito positivo interno.” (A HIERARQUIA entre os Tratados e a lei interna, 2011, p.2-3). No caso brasileiro, cabe ressaltar que a LDB poderia ser derogada, caso as normativas específicas do Mercosul entrassem em vigor.

Na Argentina, a Constituição da República assim se posiciona com relação ao tema (CONSTITUCIÓN ARGENTINA, 1994, art. 75, s/p.):

24. Aprobar tratados de integración que deleguen competencias y jurisdicción a organizaciones supraestatales en condiciones de reciprocidad e igualdad, y que respeten el orden democrático y los derechos humanos. Las normas dictadas en su consecuencia tienen jerarquía superior a las leyes.

La aprobación de estos tratados con Estados de Latinoamérica requerirá la mayoría absoluta de la totalidad de los miembros de cada Cámara. En el caso de tratados con otros Estados, el Congreso de la Nación, con la mayoría absoluta de los miembros presentes de cada Cámara, declarará la conveniencia de la aprobación del tratado y sólo podrá ser aprobado con el voto de la mayoría absoluta de la totalidad de los miembros de cada Cámara, después de ciento veinte días del acto declarativo.

Em Tanaka et. al (2009) encontra-se o tema sobre constitucionalidade de tratados e de atos jurídicos estrangeiros em face à Constituição brasileira e à do país estrangeiro. Como apresentado, tanto tratados internacionais bilaterais quanto os multilaterais são subordinados à Constituição máxima do país. Fazem os autores, no entanto, a seguinte observação:

Os tratados internacionais que disponham sobre direitos e garantias fundamentais ostentam força normativa constitucional de emendas, em razão do art. 5º, § 3º, do ordenamento de 1988, ao passo que os demais tratados agregam-se ao ordenamento jurídico interno com força de lei ordinária (salvo os tratados tributários, que assumem força superior ao ordenamento infraconstitucional interno em razão do art. 98 do CTN) (TANAKA ET. AL, 2009, p. 91).

A Emenda Constitucional nº 45, publicada em 8 de dezembro de 2004, determina que: “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (DANTAS, 2010, p. 104). Em outras palavras, tratados que abordarem o tema dos direitos humanos adquirem uma estatura, no Direito, de norma constitucional.

Em resumo: mesmo no caso de um tratado internacional normativo, no qual os países envolvidos se obrigam a cumprir o que foi combinado, não haverá operatividade sem que as normas estabelecidas no tratado sejam transformadas em leis internas de cada país que firmou o referido tratado. (Guimarães, 2009).

Deste modo observa Gonçalves (2012, p. 55):

Considerando que o Acordo Internacional firmado entre os países do MERCOSUL se integrou à ordem jurídica interna, na mesma hierarquia da Lei de Diretrizes e Bases, haverá necessidade de verificar a eficácia dos dispositivos de um e outro, vez que parecem conflitantes, é só um questão de hermenêutica. Se for mantida a aplicação do art. 48, § 3º, da LDB de forma genérica, a todos os casos, não haveria sentido algum o Acordo.

No Paraguai, é mais clara a questão da integração de tratados internacionais:

[...] la ley suprema de la República es la Constitución. Esta, los tratados, convenios y acuerdos internacionales aprobados y ratificados, las leyes dictadas por el Congreso y otras disposiciones jurídicas de inferior jerarquía, sancionadas en consecuencia, integran el derecho positivo nacional en el orden de prelación enunciado. (PARAGUAI, 1992, s/p.).

Por fim, no Uruguai, no art. 6º da Constituição encontra-se que:

[...] en los tratados internacionales que celebra la República pondrá la cláusula de que todas las diferencias que surjan entre las partes contratantes, serán decididas por el arbitraje u otros medios pacíficos. La República procurará la integración social y económica de los Estados Latinoamericanos, especialmente en lo que se refiere a la defensa común de sus productos y materias primas. Asimismo, propenderá a la efectiva complementación de sus servicios públicos” (URUGUAI, 2004, s/p.).

Ressaltando-se que a presente tese não tem a pretensão de realizar uma abordagem aprofundada na área do Direito, considera-se que, para efeito de compreensão do estado atual dos acordos e outros documentos firmados entre os países constituintes do MERCOSUL no campo educacional, são suficientes os tópicos abordados quanto à vigência dos acordos, protocolos e outros documentos do MERCOSUL, bem como quanto à hierarquia entre os Tratados e as normas internas dos quatro países formadores constituintes do MERCOSUL. Passar-se-á, agora, a uma breve abordagem quanto à estrutura do MERCOSUL e do Setor Educacional do MERCOSUL e, finalmente, à análise do *status* dos documentos relacionados à Educação e do respectivo discurso por trás desses documentos.

4.2. Estrutura do MERCOSUL e do Setor Educacional do MERCOSUL

O MERCOSUL tem personalidade jurídica de direito internacional, de acordo com o expresso no art. 34 do Protocolo de Ouro Preto, o que significa que o MERCOSUL possui “[...] existência própria, distinta dos Estados que o constituem” (Amaral Jr., 2008, p. 408), ou seja, o MERCOSUL pode realizar funções como as de negociação e assinatura de acordos com outros países, organizações internacionais e blocos de países. Sua estrutura é composta por:

Quadro 16 - Estrutura do MERCOSUL

Artigos – Prot. Ouro Preto	Órgão	Principal função ou atribuição	Quem participa	Pronunciamento ocorre por meio de...
3 a 9	Conselho do Mercado Comum (CMC)	direção política, tem capacidade decisória	Ministros das Relações Exteriores e da Economia, e outros ministros, estes quando convidados	Decisões, cujo cumprimento é obrigatório pelos Estados Partes
10 a 15	Grupo Mercado Comum (GMC)	órgão executivo do MERCOSUL, tem capacidade decisória	Representantes dos Ministérios de Relações Exteriores, de Economia e dos Bancos Centrais	Resoluções, cujo cumprimento é obrigatório pelos Estados Partes
16 a 21	Comissão de Comércio do	órgão de consulta e assessoria, tem capacidade decisória	Membros indicados-coordenação feita	Diretrizes ou Propostas, sendo

	MERCOSUL (CCM) ⁴⁹		pelos Ministérios das Relações Exteriores	apenas as primeiras obrigatórias
22 a 27	Comissão Parlamentar Conjunta (CPC)	Órgão representativo dos parlamentares; atua no sentido de fortalecer do vínculo existente entre o MERCOSUL e os parlamentos nacionais. Não integra o “arcabouço institucional do MERCOSUL” (AMARAL JR., 2008, p. 415)	Parlamentares representantes dos Estados Partes	Recomendações, não obrigatórias, que são enviadas ao CMC, por meio do GMC
28 a 30	Foro Consultivo Econômico Social (FCES)	Órgão de representação dos setores econômicos e sociais, de função consultiva	Representantes de cada Estado Parte	-* O órgão apenas deve submeter seu Regulamento Interno ao GMC, para homologação
31 a 33	Secretaria Administrativa	Órgão de apoio operacional, que cuida do arquivamento de instrumentos legais e da organização de reuniões, publicações e difusão das normas	Diretor, eleito de forma rotativa pelo GMC e designado pelo CMC. Mandato de dois anos, sendo proibida a reeleição.	n.a.

Fonte: Protocolo Adicional ao Tratado de Asunción sobre la Estructura Institucional del MERCOSUR – Protocolo de Ouro Preto; AMARAL JR. (2008, p. 408-416)

Dentro desta estrutura, destaca-se o Conselho do Mercado Comum, visto que o Setor Educacional do MERCOSUL está a ele associado e subordinado. Vale ressaltar que o CMC é “[...] o órgão superior do MERCOSUL ao qual incumbe a condução política do processo de integração e a tomada de decisões para assegurar o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo Tratado de Assunção e para lograr a constituição final do mercado comum” (AMARAL JR., 2008, p. 409). Esta definição está estabelecida no art. 3º do Protocolo de Ouro Preto (www.mercosur.int). Há, também, o envolvimento do GMC, pois este deve enviar, em todas as reuniões dos Ministros da Educação, um representante, a fim de que haja ações políticas mais integradas. Ressalte-se, outrossim, que apenas CMC, GMC e CCM (esta, nas Diretrizes) têm capacidade decisória.

O Setor Educacional do MERCOSUL resulta da Decisão CMC 05/91, a qual cria as reuniões de ministros dos Estados Partes. Tal decisão foi referendada no Art. 8º do Protocolo de Ouro Preto. Sua estrutura está apresentada graficamente e, desta figura, o que será abordado em destaque nas próximas seções será a Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior (CRCES).

⁴⁹ Amaral Jr. (2008, p. 415) destaca que o art.19, inciso IX do Protocolo de Ouro Preto, admite a criação de **Comitês Técnicos**, que são órgãos para dar apoio e assessoria, mas sem poder decisório. “São compostos por membros designados por cada um dos Estados partes por intermédio das respectivas Seções Nacionais.” Se não houver consenso nas decisões, o parecer é enviado à CCM.

Fig. 11 - Instâncias do Setor Educativo do MERCOSUL

Fonte: <http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/MERCOSUL-educacional/instancias.html>

A instância máxima do Setor Educacional do MERCOSUL é a Reunião de Ministros da Educação (RME), a qual, constituída pelos Ministros de Educação dos Estados Partes, tem por função auxiliar com contribuições para que ocorra o desenvolvimento de políticas públicas no campo educacional que vão ao encontro dos objetivos de integração e desenvolvimentos dos membros do MERCOSUL. Embora não tenha capacidade decisória no âmbito do MERCOSUL, como já apresentado anteriormente, a Reunião de Ministros possui autonomia no que se refere ao desenvolvimento de planos relacionados especificamente ao setor educacional.

O Comitê Coordenador Regional (CCR), formado por representantes das Comissões Nacionais de Educação dos Estados Partes, exerce funções de assessoria ao RME e propõe as chamadas políticas de integração e cooperação, além de desenvolver os programas anuais de atividades e os planos de ação.

As Comissões Regionais têm por função realizar a planificação e efetiva implementação das linhas de ação de cada nível a que estão destinadas. Também são responsáveis pela avaliação e pelo acompanhamento dos projetos desenvolvidos e são compostas por pessoas técnicas que atuam com Educação.

Os Grupos de Trabalho, atualmente denominados Grupos Gestores de Projetos, são compostos por técnicos convocados ad hoc para desenvolverem projetos que foram aprovados pelo Setor Educacional do MERCOSUL.

Paralelamente à estrutura matricial que a figura anterior apresenta, há os Comitês, um deles, gestor, voltado à gerência do sistema de informação e comunicação; dois outros, assessores, um para questões relacionadas à linguagem e outro voltado à questão de financiamento do Setor Educacional do MERCOSUL.

4.3. Histórico de atuação do MERCOSUL

Uma vez apresentadas, em linhas gerais, as estruturas do MERCOSUL e do Setor Educacional do MERCOSUL, observa-se a atuação histórica do primeiro, em termos da emissão de pronunciamentos para, em seguida, fazer uma comparação com relação aos pronunciamentos relacionados à educação. A figura e tabela seguintes trazem a evolução e o comparativo:

Fig. 12 - Série histórica dos pronunciamentos dos órgãos do MERCOSUL
 Fonte: elaborado pela autora, com base nas informações disponíveis em www.mercosur.int.
 Acesso em 01 jun.2013

Do conjunto de documentos publicados na página do MERCOSUL (2761, de 1991 a junho de 2013), foram computados 36 (1,3%) relativos à Educação. Considerando-se a divisão por tipo de documentos, há a seguinte distribuição:

Quadro 17 - Evolução dos pronunciamentos do MERCOSUL, por tipo e categoria

Tipo de pronunciamento	Geral (inclui Educação)	Educação	Órgão
Decisões	807	33 (4,09%)	Conselho do Mercado Comum (CMC)
Resoluções	1537	3 (0,20%)	Grupo Mercado Comum (GMC)
Diretrizes	378	0	Comissão de Comércio do MERCOSUL (CCM)
Recomendações	39	0	Comissão Parlamentar Conjunta (CPC)

Fonte: elaborado pela autora, com base nas informações disponíveis em www.mercosur.int. Acesso em 19 jul.13

Resulta que em 23 anos de atuação do MERCOSUL, as Decisões e Resoluções sobre Educação correspondem a 4,29% do total, o que não pode ser considerado por juízos de valor, visto que as questões econômicas são a base do Tratado e, inclusive, como apontado no Capítulo 5, o MERCOSUL é bem mais conhecido por área de atuação. Vale, no entanto, deixar registrado este dado, inédito quanto ao seu levantamento.

Deste modo, levando em conta o escopo deste trabalho, apresenta-se, a seguir, uma análise do conteúdo dos documentos que estão diretamente relacionados à Educação Superior Universitária, fazendo-se apenas um breve registro dos outros documentos, que se referem à Educação, mas em outros níveis que não são objeto de estudo desta tese.

4.3.1. Análise de documentos 1991-1995

O primeiro documento que merece observação é o MERCOSUL/CMC/DEC Nº 5/91, o qual cria a reunião de ministros, de acordo com o art. 10 do tratado de Assunção, considerando que a constituição do MERCOSUL exige o tratamento de assuntos de diversas competências, para os quais é necessário o envolvimento das hierarquias mais altas ministeriais de cada Estado Parte. O Grupo Mercado Comum (GMC) participa das reuniões, que devem ser registradas em ata e os acordos submetidos à análise e aprovação do Conselho do Mercado Comum (CMC).

O documento MERCOSUL/CMC/DEC Nº 7/91 registra a primeira reunião de ministros da Educação dos Estados Partes, e o CMC, considerando que “[...] a formação integral dos recursos humanos mediante a elevação dos níveis de educação é fator essencial para fortalecer o processo de integração” (MERCOSUL/CMC/DEC Nº 7/91, 1991, s/p.), decide criar a

reunião de Ministros da Educação, com a função de propor medidas para coordenar as políticas educacionais de cada Estado Parte.

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 07/92 aprova o “Plano Trienal para o Setor Educação no Contexto do MERCOSUL”, considerando a questão da formação de uma consciência cidadã que seja favorável ao processo de integração, bem como a necessidade de capacitar pessoas, conciliar e harmonizar os sistemas educacionais de cada Estado Parte como sustentação para a conformação do MERCOSUL.

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 4/94 registra a aprovação do "Protocolo de Integração Educativa e de Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Nível Médio Não Técnico", levando em conta o “Art. 10 do Tratado de Assunção, as Decisões N° 4/91, 5/91 e 7/91 do Conselho do Mercado Comum e a Resolução N° 39/94 do Grupo Mercado Comum.” (MERCOSUL/CMC/DEC. N° 4/94, 1994, p.1).

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 1/95 mantém a reunião de ministros da Educação dentre o rol de assuntos que devem ser tratados de forma específica. No mesmo ano, apresenta-se a primeira tentativa de aprovar um protocolo de integração educativa sobre reconhecimento de títulos universitários para o prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos países do MERCOSUL; no entanto, essa decisão foi derogada pela 08/96.

Ainda em 1995, a decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 7/95 aprova o "Protocolo de Integração Educativa e Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico” no que diz respeito à sua validade acadêmica, de acordo com o “Tratado de Assunção e seus Protocolos Adicionais, as Decisões N° 4/91, 5/91 e 7/91 do Conselho do Mercado Comum e a Resolução N° 18/95 do Grupo Mercado Comum” (MERCOSUL/CMC/DEC. N° 7/95, 1995, p. 1).

Por fim, o ano de 1995 termina com a decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 9/95, na qual o CMC aprova o PROGRAMA DE AÇÃO DO MERCOSUL ATÉ O ANO 2000. Para a educação, consta (grifos da autora):

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 lingüística. 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. N° 9/95, 1995, p. 12)

4.3.2. Análise de documentos 1996-2000

Assim, em 1996, encontra-se o primeiro documento aprovado e vigente, no tocante ao ensino superior universitário, que é a decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº8/96 (grifos da autora). Ela trata da aprovação, pelo CMC, do “Protocolo de integração educacional para prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos estados partes do MERCOSUL”, levando em consideração “[...] o Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto, as Decisões Nº 1/95 e 4/95 do Conselho do Mercado Comum e a Ata Nº 8/95 da Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL” (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 8/96, 1986, p.1).

Na p. 2 do referido documento, o Protocolo de Integração deixa claro, em seu art. 1º, que o reconhecimento de títulos universitários deve ser feito “unicamente para a realização de estudos de pós-graduação acadêmica” MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 8/96, 1986, p.2). O art. 4º ressalta que o reconhecimento do diploma não habilita ao exercício da profissão. Este protocolo está vigente em Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, conforme detalhes no quadro-resumo deste capítulo, intitulado ‘Tratados em vigor em Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai’. Cabe ressaltar que foi ratificada em 1997 no Paraguai, em 1999 em Argentina e Brasil e apenas em 2000 no Uruguai, o que remonta ao Capítulo 2, sobre os atores e os modelos. No Uruguai, talvez a forte oligarquia acadêmica (lembrar que a *Universidad de la República* é parte integrante do processo de análise e aprovação de medidas mercosulinas) tenha impacto, mais do que no Paraguai, país também de tradição oligárquica forte no que concerne à academia.

A próxima decisão, MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 9/96, dá continuidade à essência do discurso sobre a importância da educação como fundamental no chamado processo de integração regional e na modernização dos Estados Partes. Recordando o compromisso assumido no Plano Trienal para a Educação, Programas I.3 e II.4, o CMC aprova o “Protocolo de integração educacional para a formação de recursos humanos no nível de pós-graduação entre os estados partes do MERCOSUL”, levando em conta o “Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto, a Decisão Nº 1/95 do Conselho do Mercado Comum e a Ata Nº 8/95 da Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL” (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 9/96, 1996, p. 1). Este protocolo está vigente nos quatro Estados Partes.

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 11/96 trata do protocolo de integração cultural do MERCOSUL e merece registro porque envolve a participação de pesquisadores que

possam fortalecer o intercâmbio cultural, o que remonta ao Capítulo 1, em que se abordou a construção histórica da Universidade em cada país e suas peculiaridades. Ademais, a compreensão da cultura do outro é um aspecto que favorece a integração, como apontado no Capítulo 2.

Em 1997, novamente surge a segunda decisão no âmbito da Educação Superior Universitária que foi derogada, agora pela Decisão CMC 04/99. Trata-se da MERCOSUL/CMC/DEC N°3/97, que aprovava o “Protocolo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos estados partes do MERCOSUL”, considerando o “Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto, as Decisões 4/91, 5/91 e 7/91 do Conselho do Mercado Comum” (MERCOSUL/CMC/DEC N°3/97, 1997, p. 1).

No mesmo ano, a DEC N° 26/97 trazia o anexo ao referido protocolo, e também foi derogada pela Decisão CMC 04/99. Esta, por sua vez, ainda está pendente de ratificação no Uruguai e foi ratificada pelos outros países nos seguintes momentos: na Argentina, em 2002; no Brasil, em 2004; no Paraguai, somente em 2010.

Novamente, pode-se considerar o que foi abordado no Capítulo 2 quanto ao impacto das oligarquias acadêmicas, que são bastante fortes em Paraguai e Uruguai, como também pode-se remontar a questões de mercado, ou econômicas, que levem a uma resistência em aprovar esta decisão. O Paraguai tem demonstrado frequente êxodo de jovens para outros países, o que pode ser um fator que também crie resistência, ainda que se esteja abordando o exercício de atividades acadêmicas. A comparação dos textos entre esta decisão e as seguintes será realizada adiante.

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC N° 22/97 trata do Protocolo de intenções entre o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no qual a UNESCO poderá, por solicitação do MERCOSUL, dar assistência na formulação e implementação de projetos de cooperação, bem como buscar financiamento para execução de projetos e programas na área da Educação e contratar estudos e pesquisas visando à integração regional.

Ainda em 1997, a decisão MERCOSUL/CMC/DEC N° 25/97 adia a vigência do plano trienal para a Educação até 30 de junho de 1998, considerando, além do Tratado de Assunção e do Protocolo de Ouro Preto, “ [...] a decisão No. 7/92 do Conselho do Mercado Comum, a Resolução No. 80/97 do Grupo Mercado Comum e a Ata No. 2/97 da Reunião de Ministros da Educação.” (MERCOSUL/CMC/DEC N° 25/97, 1997, p. 1).

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC N° 13/98 aprova o Plano Trienal de Educação e as metas para o setor educacional. Com base no Tratado de Assunção, Protocolo de Ouro Preto e

especificamente “[...] as Decisões Nº 7/92 e 25/97 do Conselho do Mercado Comum e as Atas das Reuniões XIV e XV de Ministros da Educação do MERCOSUL” (MERCOSUL/CMC/DEC Nº 13/98, 1998, p. 1), a aprovação do Plano Trienal vem com uma apresentação de termos de referência que remontam aos primeiros capítulos deste trabalho, a saber: a questão cultural histórica e os valores comuns, respeitando-se as singularidades da construção de cada país:

Desde sua criação, o MERCOSUL conferiu grande relevância à educação como fator de integração e, conseqüentemente, como peça chave para a consolidação e projeção da união aduaneira que começava a construir. Além disso, reconhecia-se, desde o início, sua importância para a promoção do reencontro dos povos da região em seus valores comuns, sem sacrificar sua identidade singular. Destacava-se, ainda, seu papel na geração e transmissão de valores e conhecimentos científico-tecnológicos e a firme possibilidade que oferece para a modernização dos Estados Partes. (MERCOSUL/CMC/DEC Nº 13/98, 1998, p. 2).

Na p. 3 do documento acima citado, há um resumo das atividades realizadas pelo Setor Educativo do Mercosul e, adiante, encontra-se como uma das metas a implantação de agências de acreditação em cada país. Como visto no Capítulo 2, e novamente retomado no Capítulo 5, este item é ponto importante para a integração, como defendem os respondentes da pesquisa realizada e apresentada no próximo capítulo e como vêm assinalando os atores participantes do MERCOSUL.

6. Em seus sete anos de existência, o Setor Educacional do MERCOSUL realizou avanços importantes na consecução de sua missão. Destacam-se, entre eles, os seguintes: (I) aprovação de protocolos que facilitam o reconhecimento e equiparação de estudos e a livre circulação de estudantes; (II) 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; (III) aprovação de protocolos para facilitar o intercâmbio de docentes universitários e a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; (IV) constituição do Sistema de Informação e Comunicação do Setor Educacional do MERCOSUL; e (V) elaboração de um mecanismo de credenciamento de cursos universitários. (MERCOSUL/CMC/DEC Nº 13/98, 1998, p. 3).

Na p. 10, encontra-se a proposta de criação de agências de acreditação nacionais, para cumprir os objetivos do “Memorando de Entendimento sobre a Implementação de um Mecanismo Experimental de Credenciamento de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do MERCOSUL” (MERCOSUL/CMC/DEC Nº 13/98, 1998, p. 10), que será abordado em uma subseção à parte, ainda neste capítulo.

Em 1999, a Decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 4/99 aprova o “Acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos estados partes do MERCOSUL”, considerando o “[...] Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto, as Decisões Nº 3/97, Nº 26/97 e Nº 11/98 do Conselho do Mercado Comum e a Resolução Nº

43/99 do Grupo Mercado Comum” (Decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 4/99, 1999, p.1). O artigo 1° assim expressa:

Os Estados Partes, por meio de seus organismos competentes, admitirão, unicamente para o exercício de atividades de docência e pesquisa nas instituições de ensino superior no Brasil, nas universidades e institutos superiores no Paraguai, nas instituições universitárias na Argentina e no Uruguai, os títulos de graduação e de pós-graduação reconhecidos e credenciados nos Estados Partes, segundo procedimentos e critérios a serem estabelecidos para a implementação deste Acordo. (Decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 4/99, 1999, p. 2)

E em seu art. 5°:

A admissão outorgada em virtude do estabelecido no Artigo Primeiro deste Acordo somente conferirá direito ao exercício das atividades de docência e pesquisa nas instituições nele referidas, devendo o reconhecimento de títulos para qualquer outro efeito que não estiver estabelecido naquele Artigo, reger-se pelas normas específicas dos Estados Partes. (Decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 4/99, 1999, p. 3)

A comparação das redações demonstra, em essência, que houve não apenas um ajuste semântico; o que era ‘protocolo’, transformou-se em ‘acordo’; o texto ficou mais explícito com relação ao objeto de intercâmbio, bem como às atividades abrangidas e no tocante à necessidade de haver padrões de qualidade e de ter validação pela legislação vigente em cada país. Fica patente, também, a preocupação com a compreensão das diferenças.

Fig. 13-Resultado da comparação de decisões – parte I - Considerandos
Fonte: a própria autora

Fig. 14– Resultado da comparação de decisões – parte II - Artigos

Fonte: a própria autora

Registre-se que a Decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 5/99, denominada “Acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos estados partes do MERCOSUL, na República da Bolívia e na República do Chile” é a mesma que a 4/99, apenas extensiva, como o próprio título aponta, à Bolívia e ao Chile. Até 2013, esta decisão somente foi ratificada, até junho de 2013, no Paraguai.

4.3.3. Análise de documentos 2001-2005

Em 2001, a decisão MERCOSUL/CMC/DEC. N° 15/01 aprova a “Estrutura orgânica e Plano de Ação 2001 – 2005 do Setor Educativo do MERCOSUL, BOLÍVIA e CHILE”, levando em consideração o “Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto e as Decisões N° 07/91 e 01/95 do Conselho do Mercado Comum” (MERCOSUL/CMC/DEC. N° 15/01,

2001, p.1). No art. 3º, observa-se: “A presente Decisão não necessita ser incorporada aos ordenamentos jurídicos nacionais, por regulamentar aspectos de organização ou funcionamento do MERCOSUL” (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 15/01, 2001, p.1).

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 26/02 aprova o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Fundamental e Médio Não-Técnico, bem como a Integração Educativa para a Formação de Recursos Humanos no nível de pós-graduação e para o Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação entre os Estados Partes do MERCOSUL, a República da BOLÍVIA e a República do CHILE, mas esta decisão não está vigente.

Em 2005, a Decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 09/05 aprova o “acordo de admissão de títulos, certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Partes”, mas ele não está vigente, faltando a ratificação de Argentina e Brasil.

4.3.4. Análise de documentos 2006-2013

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 05/06 aprova uma modificação na estrutura orgânica do setor educativo do MERCOSUL (SEM), e vem em complemento da decisão CMC Nº 15/01). Cria o Comitê Assessor do Fundo do Setor Educativo do MERCOSUL (CAFEM) para assessorar nas questões relacionadas ao Fundo do Setor Educativo do MERCOSUL (FEM).

A seguinte, 06/96, cria o mecanismo para a implementação do protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico. No mesmo ano, a decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 21/06, ainda não vigente, pois a Argentina não a ratificou, trata de acordo sobre gratuidade de vistos para estudantes e docentes dos estados partes do MERCOSUL que queiram solicitar visto de residência para estudos, atividades de docência ou pesquisa.

É oportuno observar a criação, em 2007, do Instituto MERCOSUL de Formação (IMEF), que visa capacitar funcionários da Administração Pública na temática da integração regional. Essa criação foi feita por meio da decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 04/07. A decisão 29/07 é referente ao acordo complementar de cooperação entre os Estados Partes do

Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e o convênio Andrés Bello (CAB) sobre reconhecimento de estudos, títulos e certificados de educação primária/básica e média/secundária não técnica. Ela não está vigente, faltando as ratificações de todos os Estados Partes do MERCOSUL.

Em 2008, na decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 16/08, há a assinatura do protocolo de intenções entre o MERCOSUL e a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, visando, em essência, desenvolver atividades de apoio aos programas desenvolvidos pelas duas organizações. Este protocolo entrou em vigor na data de sua assinatura, 30.06.2008. A decisão 17/08 será analisada em subseção a seguir.

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 20/08 trata da adesão da República do Equador ao protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível fundamental e médio não-técnico entre os Estados Partes do MERCOSUL, a República da Bolívia e a República do Chile. A decisão 24/08 altera o texto publicado na Decisão CMC Nº 33/04, que trata do Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul, tornando-o aberto à participação dos Estados Associados.

Também em 2008, apresenta-se a primeira resolução relacionada à Educação Superior, que é a Resolução MERCOSUL/GMC/RES. Nº 63/08, a qual aprova o acordo para o projeto denominado “Apoio ao Programa de Mobilidade MERCOSUL em Educação Superior”. Tal acordo trata de apoiar a condução da UdelaR em atividades relacionadas à pesquisa de ações de mobilidade estudantil como a que ocorre com a Comunidade Europeia⁵⁰.

Em 2009, chega-se à decisão MERCOSUL/CMC/DEC nº 02/09, que cria o fundo para a implantação da biblioteca UNILA - BIUNILA e do Instituto MERCOSUL de Estudos Avançados - IMEA, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. A decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 29/09 não consta da página do MERCOSUL que apresenta o estado de ratificações e vigências dos tratados e protocolos. Trata de aprovar os procedimentos e critérios para a implementação do acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL.

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC Nº 21/10 trata do protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário/fundamental/básico e médio/secundário entre os Estados Partes do MERCOSUL e os Estados Associados. Tal protocolo não está ratificado por nenhum Estado, até o momento.

⁵⁰ Embora não deixe explícito, o acordo deve referir-se ao processo de mobilidade estudantil que ocorreu com o Tratado de Bolonha, feito em 1999, que culminou no desenvolvimento de um sistema de estudo na graduação com estrutura comum, ou de fácil equivalência, com um sistema de créditos que permitem a mobilidade dos estudantes por diversos países (nota da autora).

No plano estratégico do Mercosul, a decisão MERCOSUL/CMC/ DEC. Nº 67/10, em sua 10ª diretriz apresenta: “Aumentar a ligação do setor da educação do Mercosul com outros organismos regionais, os termos quatro instâncias diferentes, no âmbito da Educação Superior” (MERCOSUL/CMC/ DEC. Nº 67/10, 2010, p.6). Além da iniciativa de promover educação a distância para democratizar o ensino superior na graduação, a diretriz 11ª visa “fortalecer e ampliar a abrangência do Sistema de Credenciamento de Cursos de Graduação para o Reconhecimento Regional da Qualidade Acadêmica dos Diplomas Universitários do Mercosul (ARCU-SUL)” (MERCOSUL/CMC/ DEC. Nº 67/10, 2010, p. 7).

Em 2011, a decisão MERCOSUL/CMC/DEC nº 05/11 novamente modifica a estrutura orgânica e o regulamento interno da reunião de ministros da educação e altera os órgãos dependentes do Setor Educacional do MERCOSUL. A decisão 06/11 trata de tornar permanente o Fundo de Financiamento do Setor Educacional do MERCOSUL. A decisão MERCOSUL/CMC/DEC nº 20/11 aprova o Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015. Também em 2011, a Resolução MERCOSUL/GMC/RES. Nº 16/11 trata de um adendo ao convênio de financiamento entre a União Europeia e o MERCOSUL para o projeto “apoio ao programa de mobilidade MERCOSUL em educação superior”- DCI-ALA /2006/18-586, prorrogando o prazo de vigência do referido projeto.

Já no ano de 2012, a decisão MERCOSUL/CMC/DEC nº 18/12 trata da adesão da Colômbia ao acordo ARCU-SUR que, como comentado, ainda não está vigente. A decisão MERCOSUL/CMC/DEC nº 22/12 aprova a adesão do Peru ao protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico entre os estados partes do MERCOSUL, Bolívia e Chile.

Terminando este apanhado, a Resolução MERCOSUL/GMC/RES. Nº 39/12 aprova o *addendum* nº 2 ao convênio de financiamento entre o MERCOSUL e a União Europeia denominado “Apoio ao programa de mobilidade MERCOSUL em Educação Superior – PMM”, lembrando que, por tratar-se de regulamentação de aspectos da organização ou do funcionamento do MERCOSUL, não há necessidade de incorporação da resolução ao ordenamento jurídico dos Estados Partes.

4.3.4.1.A criação do Sistema de Credenciamento Regional de Cursos de Graduação dos Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados

No plano trienal e metas do Setor Educacional em 1998, em sua decisão nº 13/98, o MERCOSUL já previa a implantação de um “Mecanismo Experimental de Credenciamento de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do MERCOSUL” (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 13/98, 1998, p. 10). Tal mecanismo ficou conhecido como MEXA e abrangeu a acreditação em três cursos, em caráter experimental: Medicina, Engenharia e Agronomia.

A decisão MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 17/08 trata de um acordo sobre “criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas” tanto no MERCOSUL quanto nos estados associados. Ela está pendente de ratificação no Brasil e nos estados associados Venezuela, Bolívia e Chile. Dentre seus princípios gerais, destacam-se:

2. O Sistema de Credenciamento Regional de Cursos de Graduação do/s Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados, cuja denominação, doravante, é acordada como "Sistema ARCU-SUR", será gerenciado no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL, respeitará as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias. O sistema considerará aqueles cursos de graduação que tenham reconhecimento oficial e com graduados.

3. O Sistema ARCU-SUR atingirá os diplomas determinados pelos Ministros da Educação dos Estados Partes do MERCOSUL e dos Estados Associados, em consulta com a Rede de Agências Nacionais de Credenciamento (RANA) e os âmbitos pertinentes do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), considerando especialmente as que precisarem da graduação superior como condição para o exercício profissional. (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 17/08, 2008, p.3).

Como apresentado nos capítulos anteriores, observa-se que, no tocante à integração, esse novo ator denominado ‘agência de acreditação’ vem acrescentando sua marca ao que Clark (1983) classificou como autoridade gremial. Um possível ponto de pesquisa futura pode estar aqui, e corresponde ao estudo das resistências dos atores à implantação de acordos dessa natureza.

Na página da CONEAU, agência de acreditação da Argentina, encontra-se:

La base para el desarrollo del proceso de acreditación de carreras de grado es el “Memorándum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile”, aprobado por la Reunión de Ministros de Educación en junio de 1998 y revisado en junio de 2002. [...] Los procesos de evaluación de las carreras se desarrollaron entre los años 2004 y 2006, a través de llamados consecutivos, comenzando por Agronomía, siguiendo por Ingeniería, y concluyendo con Medicina. (MERCOSUR EDUCATIVO, 2008, p.3-4).

Em nov. 2006, houve a análise do processo de aplicação do MEXA e as Comissões de Especialistas, com as agências de acreditação, concluíram que esse mecanismo foi útil e importante para não somente promover a qualidade dos cursos de graduação que dele fizeram parte, mas também como um ponto de sustentação para a sonhada integração. Na XXXI

Reunião de Ministros da Educação, ocorrida no final de novembro de 2006, concluiu-se a etapa experimental do MEXA e o próximo passo foi a criação do Sistema de Credenciamento Regional de Cursos de Graduação - ARCU-SUR.

Finalizando este capítulo, apresenta-se o quadro-resumo dos tratados sobre Educação vigentes e seus estados de ratificações no MERCOSUL:

Quadro 18 – Tratados relativos à Educação em vigor em Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

ESTADO DE RATIFICACIONES Y VIGENCIAS DE TRATADOS Y PROTOCOLOS DEL MERCOSUR Y ESTADOS ASOCIADOS										
EXPLICACION : 30 d D 2º IR: 30 días después del Deposito del 2º Instrumento de Ratificación/L: Ley/DTO.LEG.: Decreto Legislativo/IR: Instrumento de Ratificación/N: Notificación/D: Deposito/EP: Estado Parte/ EA: Estado Asociado/ ARG:Argentina/BRA:Brasil/PAR:Paraguay/URU:Uruguay/VEN:Venezuela/BOL:Bolivia/CHI:Chile.										
Nº	Nombre del Documento	DECISION	FECHAS DE LOS DEPOSITOS DE RATIFICACIONES							Entrada en Vigor
			ARG	BRA	PAR	URU	VEN	BOL	CHI	
7	Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio No Técnico. Firmado: Buenos Aires, 5 de agosto de 1994	DEC. Nº 04/94	L: 24676 D: 31-OCT-96	DTO. LEG. 101 3-JUL-95 D: 7-MAY-96	L.:563 10-MAY-95 D: 14-JUN-95	L: 16.731 12-DIC-95 D: 4-JUN-97	---	---	---	30 d D 2º I.R. PAR - BRA 06-JUN-96 ARG 1-DIC-96 URU 4-JUL-97
13	Protocolo de Integración Educativa y Revalida de Diplomas, Certificados, Títulos y Reconocimientos de Estudios de Nivel Medio Técnico. Firmado: Asunción, 5 de agosto de 1995	DEC. Nº 07/95	L: 24.839 D: 10-NOV-97	DTO. LEG. 116 3-DIC-96 D: 26-JUN-97	L: 844 30-MAY-96 D: 15-NOV-96	L: 16.890 20-NOV-97 D: 20-JUL-99	---	---	---	30 d D 2º I.R. BRA - PAR 26-JUL-97 ARG 10-DIC-97 URU 19-AGO-99
19	Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Post-grado entre los Países Miembros del MERCOSUR. Firmado: Fortaleza, 16 de diciembre de 1996	DEC. Nº 09/96	L: 25044 D: 9-DIC-99	DTO. LEG. 2 14-ENE-99 D: 27-JUL-99	L: 1081 7-JUL-97 D: 4-AGO-97	L: 16963 15-MAY-98 D: 10-AGO-98	---	---	---	30 d D 2º I.R. PAR - URU 9-SET-98 BRA 26-AGO-99 ARG 8-ENE-00

21	Protocolo de Integración Educativa para la Prosecución de Estudios de Post-Grado en las Universidades de los Países Miembros del MERCOSUR. Firmado: Fortaleza, 16 de diciembre de 1996	DEC. Nº 08/96	L: 24 .997 D: 9-DIC- 99	DTO. LEG. 33 7-JUN-99 D: 27-JUL-99	L: 1080 7-JUL-97 D: 4-AGO-97	L: 17116 21-JUN-99 D: 7-JUL-00	---	---	---	30 d D 2º I.R. PAR - BRA 26-AGO-99 ARG 8-ENE.00 URU 6-AGO-00
37	Acuerdo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Estados Parte del MERCOSUR. Firmado: Asunción, 14 de junio de 1999	DEC. Nº 04/99	L: 25521 D: 26-ABR-02	DTO. LEG. 800 23-OCT-03 D: 21-MAY-04	L: 3588 19-SEP-08 D: 03-SEP-10	Pendiente	---	---	---	30 d D 2º IR ARG- BRA 20-JUN-04 PAR: 03-OCT-10
66	Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio No Técnico entre los Estados Partes del MERCOSUR, Bolivia y Chile. Firmado: Brasilia, 5 de diciembre de 2002 Acta de Adhesión de la República del Ecuador, suscrita en San Miguel de Tucumán, el 30 de junio de 2008.	DEC. Nº 26/02	L: 25905 D: 3-DIC-04	DTO. LEG.216 30-JUN-04 D: 23-ABR-08	L: 3319 22-OCT-07 D: 4-ENE-08	Pendiente	---	Pendiente	D: 18-DIC-07	30 d D del IR de 1 EP y 1EA y 30 d D del IR de Otros Estados ARG- CHI 17-ENE-08 PAR 3-FEB-08 BRA 23-MAY-08 ECU 1-DIC-08

Fonte: MERCOSUR (2013, s/p.)

4.4. Atividades do Setor Educacional do MERCOSUL

O Setor Educacional do MERCOSUL atua mediante o desenvolvimento de planos de trabalho. O quadro 19 apresenta uma condensação de propostas ao longo dos anos:

Quadro 19 - Os planos do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM)

Período	Programas (linhas gerais)	Resultados (apenas dos protocolos/acordos que entraram em vigor)	Reflexo – pronunciamentos do MERCOSUL decorrentes dos trabalhos do SEM
1991-1998 Primeiro Plano Trienal	Formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração Capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento Compatibilização e harmonização dos sistemas educativos Desenvolvimento do documento MERCOSUL 2000: Desafios e Metas para o Setor Educativo	Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio No Tecnico Protocolo de Integración Educativa y Revalida de Diplomas, Certificados, Títulos y Reconocimientos de Estudios de Nivel Medio Tecnico Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Post-gradó entre los Países Miembros del MERCOSUR Protocolo de Integración Educativa para la Prosecución de Estudios de Post-Grado en las Universidades de los Países Miembros del MERCOSUR	Decisão CMC 04/94 Decisão CMC 07/95 Decisão CMC 09/96 Decisão CMC 08/96
1998-2000 Segundo Plano Trienal	Integração regional a respeito da diversidade Compromisso democrático Educação de qualidade para todos Criação de um sistema que favorece a mobilidade dos alunos do Ensino Superior, por meio de créditos acadêmicos	Acuerdo de Admisión de Títulos de Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Estados Parte del MERCOSUR	Decisão CMC 04/99
2001-2005 Terceiro Plano Trienal	Estimular a existência de um espaço educativo comum Estimular a formação da consciência cidadã para a integração, mobilidade e intercâmbios, para alcançar uma educação de qualidade e dar atenção a setores mais vulneráveis Justiça social e respeito à diversidade cultural regional	Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio No Técnico entre los Estados Partes del MERCOSUR, Bolívia y Chile Acuerdo Marco de Cooperación entre el Convenio Andres Bello (CAB) y los Estados Partes del Mercado Común del Sur (MERCOSUR)	Decisão CMC 26/02 *x* - entrada em vigor na data da assinatura – 15 dez. 2003
2006-2010 Quarto Plano Trienal	Contribuir para a integração regional, promovendo uma cidadania regional, cultura de paz e respeito à democracia, direitos humanos e meio ambiente Promover uma educação de qualidade para todos Promover a cooperação solidária e o intercâmbio, visando à melhoria dos sistemas educativos Impulsionar e fortalecer programas de mobilidade em geral Desenvolver políticas educacionais que sejam articuladas com o processo de integração do MERCOSUL	-*-	Nenhum vigente

Fonte: a própria autora, com base nas decisões, resoluções e atas sobre educação disponíveis em: www.mercosur.int

4.6. Considerações quanto ao Capítulo 4

Observa-se, pelos documentos analisados relativos à Educação Superior, que há diversas tentativas do MERCOSUL visando à maior integração dos países mediante acordos e protocolos que propõem o envolvimento de cada Estado Parte e dos Estados Associados em atividades relacionadas a intercâmbio e reconhecimento de títulos na área acadêmica. Nos níveis iniciais de educação e até o terciário técnico, constata-se que houve mais avanços do que no terciário universitário. Como comentado, é possível que os atores em campo, em especial a oligarquia acadêmica, apresente algumas resistências ao que se poderia, até, denominar de “reserva de mercado”. A pesquisa realizada pela autora, e apresentada no capítulo 5, a seguir, procurará trazer alguns elementos que visam identificar possíveis respostas sobre obstáculos e incentivos à integração mediante o Ensino Superior.

Pode-se inferir que um dos acordos mais relevantes, em termos práticos, foi a criação do sistema ARCU-SUR. Em 2007, na XXII Reunião de Ministros da Educação dos quatro países que compõem os Estados Partes do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) e pelos países associados Bolívia e Chile, foi assinado o *Memorandum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR e estados asociados*. O memorando, como apresentado, tratou da criação e implementação do Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR, denominado ARCU-SUR, após a experiência de avaliação experimental dos cursos de Agronomia, Engenharia e Medicina realizada pelo Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) em 2006.

O mecanismo de administração do sistema ARCU-SUR estabelece a organização das agências nacionais de credenciamento como uma rede – a *Red de Agencias Nacionales de Acreditación* (RANA) e com decisão por consenso. Controvérsias serão resolvidas pelo sistema de controvérsias do MERCOSUL. Todavia, aspectos como diferentes configurações das agências reguladoras fogem do escopo do sistema de controvérsias e impactam o processo. Esse ponto está presente quando se constata que no Brasil tanto regulação quanto avaliação são da mesma competência – da agência nacional, enquanto no Paraguai apenas a avaliação é papel da agência reguladora; sendo a regulação competência do Judiciário. Na Argentina, a CONEAU está sobrecarregada de tarefas e no Uruguai, ainda não há, oficialmente, a agência de acreditação, como apresentado no Capítulo 3.

O que se destaca, portanto, é que, respeitando-se as legislações de cada país e os princípios de autonomia constantes em cada arcabouço legal, busca-se, por meio das agências nacionais de credenciamento, aplicar a proposição de integração pelo ensino superior. A maior mobilidade de profissionais entre os Estados Parte e Associados do MERCOSUL é um dos objetivos de uma integração e dos princípios de troca de conhecimentos entre países que estão presentes nas leis aqui estudadas, mais explicitamente nos casos de Argentina, Paraguai e Uruguai. Como apontado no Capítulo 2, a redação das leis brasileiras apresenta um caráter mais “nacional”, menos extra-fronteiras, talvez reflexo da posição histórica mais afastada que o Brasil manteve com relação aos outros países da América Latina.

Ao comparar a redação deste documento com a do Acordo de mesmo nome, assinado em 2008, identifica-se que quase todas as proposições foram aceitas, exceto a permissão ao exercício da atividade profissional nos outros países. Ou seja, o efeito do credenciamento como o reconhecimento mútuo da qualidade acadêmica dos títulos ou diplomas que tiverem suas carreiras (cursos) credenciadas pelo sistema ARCU-SUR foi mantido; contudo, o “senão” mais ousado – o exercício profissional em convênios, tratados ou acordos multilaterais, regionais ou até sub-regionais – perdeu o *round*, mas não a batalha.

Como aponta Amaral Jr., 2008, p. 406:

O MERCOSUL somente poderá ser completamente efetivado no momento em que houver um mínimo de comprometimento social com as metas governamentais assumidas previamente. Este fato é incompatível com a lógica de limitação e exclusão da participação social que domina os governos autoritários.

5. Percepções acerca do setor educacional do MERCOSUL

A pesquisa abrange duas partes, uma primeira relativa ao levantamento de dados quantitativos sobre solicitações de reconhecimento de curso realizado fora do país de origem e em um dos outros três países estudados; uma segunda, na qual utilizando uma escala de Likert, procura-se identificar o impacto que o Setor Educacional do MERCOSUL teve e tem, na visão dos respondentes. A combinação das duas partes do questionário aplicado visa testar, em especial, as hipóteses de pesquisa relativas à estrutura (sistemas e leis) e ao MERCOSUL como marco ou não nas tentativas educacionais de integração.⁵¹

5.1. Procedimentos metodológicos

Durante dois meses, foram levantados os endereços eletrônicos dos cursos de graduação e pós-graduação nos *sites* dos Ministérios da Educação e nas páginas das Instituições de Ensino Superior de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Para todos os endereços obtidos (3997), foram enviados carta de apresentação, seguindo-se as exigências éticas de pesquisa, e o *link* para o questionário, o qual ficou disponível na base *google.docs*⁵², garantindo, assim, o anonimato do respondente. Houve 295 respostas, 45 do grupo I (Argentina, Paraguai, Uruguai) e 250 do grupo II (Brasil), o que corresponde, considerando-se os endereços válidos, a 11,5% e 9,9% do total enviado a cada grupo, respectivamente.⁵³ Ressalte-se que, ainda que o questionário, como instrumento de pesquisa, tenha uma natureza

⁵¹Recapitulando as duas hipóteses apresentadas no início deste trabalho: (i) As políticas públicas e reformas adotadas para o Ensino Superior nos quatro países formadores constituintes do MERCOSUL focalizam a questão integradora entre esses países e os demais países da América Latina, mas os aspectos estruturais e culturais e os interesses dos atores em campo educacional desses países constituintes do MERCOSUL apontam mais entraves do que avanços nas perspectivas de um processo de integração que dê identidade ao bloco; (ii) O Setor Educacional do MERCOSUL, não obstante seus esforços de integração mediante instrumentos como protocolos e *memorandum* de entendimento sobre sistema de credenciamento inter-regional, não é ainda um marco na integração, não tendo impactado, de forma significativa, as decisões tomadas nesses países com relação ao reconhecimento de cursos de graduação ou de pós-graduação realizados fora do âmbito nacional de cada país e em um dos quatro países constituintes do MERCOSUL.

⁵² Para acesso ao questionário em Língua Portuguesa:

https://docs.google.com/forms/d/1ARUJWKR0O4_ymmO0Ht14rNs4dPzhHbps1j5hTV9nlqM/edit e, para os países em Língua Espanhola, o endereço é este:

<https://docs.google.com/spreadsheets/cc?key=0AhpnUNaGEjAjdE41Z2xOWmdybmhlcmpUWkQwRjU0SGc#gid=0> Os modelos em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola estão apresentados nos apêndices A e B deste trabalho.

⁵³ Dados demográficos dos respondentes estão apresentados no Apêndice C. Ressalte-se que não houve diferenças estatísticas entre as respostas dos diversos *clusters*.

subjetiva, visto que as afirmações podem ter uma interpretação diferente para cada indivíduo que as avalia, assim como não há a possibilidade de prestar um auxílio ou esclarecimento ao respondente (a não ser que este se manifeste explicitamente, dirigindo-se ao pesquisador), entende-se que os benefícios que esta técnica traz (abrangência, anonimato, liberdade de resposta no momento que o respondente desejar, redução de impactos causados pela influência das opiniões ou da aparência do respondente sobre o pesquisador) sobrepujam eventuais problemas desta natureza, levantados por Gil (2008).

Foi realizado um pré-teste com cinco indivíduos, dois do Brasil, dois do Uruguai e um da Argentina, a fim de identificar se as perguntas estavam bem formuladas, se eram passíveis de alguma dúvida interpretação ou se continham erros que pudessem gerar viés de resposta. Não houve, na ocasião, comentários ou sugestões de ajuste, mas, após a aplicação do questionário a uma região do Brasil, a Sul, dois respondentes sugeriram a inserção da opção “não sei” ao questionário, o que foi feito pela pesquisadora. As 43 respostas dadas sem a inserção desta opção foram testadas em separado e não foi encontrado impacto significativo com relação à análise estatística.

Para a parte das questões objetivas, em número de 20, foi adotada a Escala de Likert, eliminando-se a coluna da indecisão, ou do “nem concordo, nem discordo”, após a leitura de diversos *papers* sobre a aplicação ou não da resposta neutra e conversas da pesquisadora com professores de Estatística. As 20 questões foram elaboradas com base nas leituras realizadas pela pesquisadora, bem como em sua experiência de 20 anos na Educação Superior.

A fim de avaliar a confiabilidade da escala, foi realizado um teste com o Alfa de Cronbach. Este método calcula o grau de semelhança ou homogeneidade de questões desenvolvidas em um questionário. Seu valor está contido em uma escala que varia de 0 a 1,0, sendo que o valor mínimo necessário para que o tal coeficiente seja considerado adequado como índice de consistência interna depende do fenômeno estudado e do número de itens do questionário.⁵⁴ O teste realizado com o *software Stata*⁵⁵ apresentou para a escala completa um Alfa de Cronbach de 0,9028, o que, de acordo com Freitas; Rodrigues (2005), é classificado no nível de confiabilidade muito alto⁵⁶.

⁵⁴ Pode-se obter mais detalhes em Bandeira (2013).

⁵⁵ Registro dado ao colega Leandro Pongeluppe (USP), pela colaboração no tocante ao uso do *Stata* para a realização dos estudos estatísticos. O Alfa de Cronbach, que identifica a validade interna de um bloco de questões, foi de 0,9028, considerado ótimo no que se refere à validade do questionário, isto é, o instrumento utilizado conseguiu medir o que efetivamente se propôs.

⁵⁶ Os autores apresentam a classificação de confiabilidade do Alfa de Cronbach com os seguintes níveis:

Confiabilidade	Muito baixa	Baixa	Moderada	Alta	Muito Alta
Valor de α	$\alpha \leq 0,30$	$0,30 < \alpha \leq 0,60$	$0,60 < \alpha \leq 0,75$	$0,75 < \alpha \leq 0,90$	$\alpha > 0,90$

(FREITAS; RODRIGUES, 2005, p.4)

As 20 questões foram divididas em quatro blocos, de acordo com suas relações intrínsecas, que visavam auxiliar no teste das hipóteses levantadas neste trabalho, conforme apresentado a seguir. Os blocos de categorias construídos foram: (i) Percepção de Efetividade; (ii) Acreditação/Qualidade; (iii) Legislação; (iv) Estrutura. Tais blocos se associam aos capítulos 2, 3 e 4 da tese, e as duas perguntas abertas estão relacionadas aos capítulos 1 e 4 da tese.

Quadro 20 - Divisão do questionário em blocos de categoria, conforme suas relações intrínsecas

Questão	Categoria
1.1. O MERCOSUL Educacional é um marco na integração dos países	Percepção da efetividade
1.8. No meu País, o MERCOSUL Educacional cumpre os objetivos que se propôs	Percepção da efetividade
1.18. Os acordos de reconhecimento de títulos de cursos constantes na estratégia do MERCOSUL estão sendo efetivos na prática	Percepção da efetividade
1.2. O MERCOSUL Educacional efetivamente favorece o desenvolvimento de uma educação universitária de qualidade	Acreditação Qualidade
1.4. Depois do MERCOSUL Educacional houve mais solicitações de homologação de estudos (reconhecimento de títulos) nas instituições do meu País	Acreditação Qualidade
1.5. Depois do MERCOSUL Educacional houve mais solicitações de reconhecimento de títulos de cursos realizados fora do Brasil que foram aprovadas nas Instituições de meu País	Acreditação Qualidade
1.14. A Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA) é essencial no processo de homologação de estudos universitários cursados em outro país	Acreditação Qualidade
1.16. A "acreditação" no Sistema ARCU-SUR facilita o reconhecimento mútuo de títulos para o exercício profissional em outros países	Acreditação Qualidade
1.19. O reconhecimento de títulos universitários é possível apenas para o prosseguimento de estudos de pós-graduação	Acreditação Qualidade
1.3. O MERCOSUL Educacional mudou a estrutura das leis educacionais no meu País	Legislação
1.6. Depois do MERCOSUL Educacional houve uma mudança nas decisões judiciais sobre pedidos de reconhecimento de títulos de cursos realizados fora do meu País	Legislação
1.7. Depois do MERCOSUL Educacional houve um aumento nas aprovações das decisões judiciais para pedidos de reconhecimento de cursos realizados fora do meu País	Legislação
1.13. As leis de cada país devem se sobrepor às resoluções do MERCOSUL Educacional	Legislação
1.15. As leis de educação superior universitária em meu País favorecem a integração entre os países da América Latina	Legislação
1.9. O reconhecimento de títulos de cursos realizados fora do País deve ser de responsabilidade das universidades, não do MERCOSUL Educacional	Estrutura Sistemas
1.10. Não há como homologar estudos cursados em outro país para poder trabalhar porque as universidades estrangeiras apresentam estruturas diferentes das nacionais	Estrutura Sistemas
1.11. Para homologar estudos universitários cursados em outro país, é preciso que haja agências de "acreditação", como as que compõem a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA)	Estrutura Sistemas
1.12. Embora as universidades estrangeiras apresentem diferentes estruturas, é possível homologar estudos universitários (reconhecer títulos) cursados em outro país.	Estrutura Sistemas
1.17. As diferentes missões das universidades favorecem o reconhecimento mútuo de títulos ou diplomas universitários	Estrutura Sistemas
1.20. Os diferentes sistemas nacionais de educação facilitam o reconhecimento de títulos universitários	Estrutura Sistemas

Fonte: a própria autora (2013)

A primeira parte da análise faz referência às questões fechadas. A segunda parte trata das questões abertas, mais complexas de serem analisadas, por sua subjetividade. Para esta segunda parte, utilizou-se análise do discurso como metodologia e, como *software* de apoio, *text mining*, um programa que permite fazer avaliações de textos com mais precisão, aplicando-se regras ontológicas para auxiliar na construção de agrupamentos de acordo com o sentido das frases.

As duas questões abertas, propositalmente, solicitam ao respondente que expresse sua visão, visto que se pretende identificar percepções acerca do Setor Educacional do MERCOSUL. Entende-se que, apesar de não ter observado a recomendação de Gil (2008) quanto a evitar-se a pergunta personalizada, dada a natureza do questionário e seus objetivos, o pedido expresso de a pessoa apresentar sua opinião não causou alguma resposta denominada de ‘fuga’ (GIL, 2008).

Quadro 21 - Questões abertas – Percepções acerca do Setor Educacional do MERCOSUL

2. Em seu ponto de vista, qual é o maior desafio para a integração educativa dos países do MERCOSUL? *
3. Que medidas o MERCOSUL Educacional deve tomar para possibilitar a real integração entre os países? *

Fonte: a própria autora (2012, 2013)

5.2. Análise dos resultados

Com relação às questões objetivas, foram obtidos os consequentes resultados:

Quadro 22 - Blocos de teste									
Item	Qtde	Questões						Alfa de Cronbach	Nível de Confiabilidade ⁵⁷
Percepção de efetividade do MERCOSUL	3	1.1	1.8	1.18				0,7725	Alta
Acreditação/Qualidade	6	1.2	1.4	1.5	1.14	1.16	1.19	0,8048	Alta
Legislação	5	1.3	1.6	1.7	1.13	1.15		0,7337	Moderada
Estrutura (Sistemas)	6	1.9	1.10	1.11	1.12	1.17	1.20	0,5310	Baixa

Fonte: a própria autora, com base nos resultados calculados pelo software estatístico Stata

⁵⁷ Conforme classificação de Freitas, Rodrigues (2005) – vide nota de rodapé anterior.

Essas subescalas (Efetividade; Acreditação; Legislação; Estruturas), vale lembrar, foram estabelecidas a fim de aprofundar a análise dos aspectos que foram abordados nos capítulos desta tese. Observa-se que o bloco de questões ‘Estrutura (Sistemas)’, apesar de estar medindo um mesmo item, não apresenta um Alfa de Cronbach satisfatório no tocante ao nível de confiabilidade. Os demais blocos, ao contrário, apresentam um Alfa de Cronbach acima de 0,7, considerado satisfatório para se realizar a análise. Freitas; Rodrigues (2005) observam que a literatura científica sobre o Alfa de Cronbach e suas aplicações é bastante abrangente e, apesar disto,

[...] ainda não existe um consenso entre os pesquisadores acerca da interpretação da confiabilidade de um questionário obtida a partir do valor deste coeficiente. (Em geral, considera-se satisfatório um instrumento de pesquisa que obtenha $\alpha \geq 0,70$). (FREITAS; RODRIGUES, 2005, p. 4).

Bandeira (2013), por sua vez, comenta que para uma escala de 4 itens, o valor mínimo do Alfa de Cronbach giraria em torno de 0,50; para uma escala de 5 itens (contando a opção ‘não sei’), em torno de 0,55. Também é importante observar que, como cada dimensão analisada apresenta diferentes quantidades de itens, não é possível comparar o Alfa de Cronbach entre elas. Postas essas considerações, os resultados obtidos levam às seguintes conclusões com relação à amostra pesquisada:

5.2.1. Questões objetivas

A análise estatística das respostas demonstra que quanto maior o nível de percepção da efetividade e maior é o nível de acreditação, isto é, de um sistema de regulação e aferição da qualidade, mais alta é a percepção do Setor Educacional do MERCOSUL como um marco na integração entre os países.

No tocante às respostas objetivas, inicia-se esta análise com as diferenças mais significativas que foram encontradas. Comparando-se Argentina, Paraguai e Uruguai com o Brasil, primeiramente encontra-se, na amostra, um nível de desconhecimento maior do Setor Educacional do MERCOSUL por parte dos respondentes do Brasil, em comparação com os respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai. Nos resultados apresentados graficamente a seguir, pode-se visualizar que a incidência de respostas amarelas, correspondentes a ‘não sei/ não lo sé’ é maior no gráfico relativo ao Brasil, em todos os quesitos. Diferença esta que também será encontrada nas respostas abertas, objeto de análise do item 5.2.2.

Nas respostas do grupo Argentina, Paraguai e Uruguai, há quatro questões (20%) em que não houve desconhecimento algum. Nas outras, o maior percentual de ‘no lo sé’ está concentrado em 36%, na questão 5 (*Después del Mercosur Educativo hubo más solicitudes de homologación de estudios (reconocimiento de títulos) aprobadas en las instituciones de mi país*). A média de respostas com escolha à alternativa ‘no lo sé’ é de 11% no conjunto dos três países, contra 27% no caso dos respondentes brasileiros.

As maiores diferenças em termos de índices de desconhecimento (acima de 20 pontos percentuais) entre os grupos estão nas respostas 1.1., 1.3; 1.6; 1.7; 1.8; 1.16 e 1.18. Visualiza-se, no quadro abaixo, um resumo:

Quadro 23 – Maiores diferenças em termos de índices de desconhecimento entre os grupos: (I) Argentina, Paraguai e Uruguai e (II) Brasil

Afirmación	Nível de desconhecimento Argentina, Paraguai e Uruguai	Nível de desconhecimento Brasil	Diferença (em pontos percentuais)
1.1. O Mercosul Educacional é um marco na integração dos países	0%	22%	22
1.3. O Mercosul Educacional mudou a estrutura das leis educacionais no meu País	12%	33%	21
1.6. Depois do Mercosul Educacional houve uma mudança nas decisões judiciais sobre pedidos de reconhecimento de títulos de cursos realizados fora do meu País	31%	55%	24
1.7. Depois do Mercosul Educacional houve um aumento nas aprovações das decisões judiciais para pedidos de reconhecimento de cursos realizados fora do meu País	33%	57%	24
1.8. No meu País, o Mercosul Educacional cumpre os objetivos que se propôs	2%	39%	37
1.16. A "acreditação" no Sistema ARCU-SUR facilita o reconhecimento mútuo de títulos para o exercício profissional em outros países	10%	49%	39
1.18. Os acordos de reconhecimento de títulos de cursos constantes na estratégia do Mercosul estão sendo efetivos na prática	14%	43%	29

Fonte: a própria autora, com base na pesquisa realizada

Outro ponto de diferença que chama a atenção está em que os respondentes do Brasil, em geral, tendem a se posicionar menos favoravelmente no tocante ao reconhecimento do MERCOSUL como um marco na integração entre os países do que os respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai. Considerando-se a soma de respostas ‘concordo totalmente’ e ‘mais de acordo do que em desacordo’ nas questões cuja concordância indicam uma tendência de ‘favorabilidade’ há, para o Brasil, um índice de ‘favorabilidade’ de 37%, contra 52% dos outros três países. Analisando-se as afirmações 9, 10, 13 e 19, cujas respostas ‘concordo

totalmente’ e ‘mais de acordo do que em desacordo’ refletem posições desfavoráveis ao reconhecimento do MERCOSUL, os resultados demonstram que os respondentes do Brasil posicionam-se com menor intensidade em discordar das afirmações do que os respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai (53% de ‘desfavorabilidade’ contra 62%).

As maiores diferenças (mais de 20 pontos percentuais) em termos de posição dos grupos com relação às afirmações são encontradas nas questões 1.1; 1.8; 1.9; 1.16 e 1.20, conforme quadro-resumo a seguir:

Quadro 24 - Posições distintas mais expressivas entre os grupos: (I) Argentina, Paraguai e Uruguai e (II) Brasil

Afirmação	Posições distintas
1.1. O Mercosul Educacional é um marco na integração dos países	Enquanto apenas 27% dos respondentes brasileiros concordam totalmente com esta afirmação, 55% dos respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai elegem esta resposta
1.8. No meu País, o Mercosul Educacional cumpre os objetivos que se propôs	15% dos respondentes brasileiros mais concordam do que discordam desta afirmação, contra 36% dos respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai
1.9. O reconhecimento de títulos de cursos realizados fora do País deve ser de responsabilidade das universidades, não do Mercosul Educacional	41% dos respondentes brasileiros concordam totalmente com esta afirmação, contra 12% dos respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai
1.16. A "acreditação" no Sistema ARCU-SUR facilita o reconhecimento mútuo de títulos para o exercício profissional em outros países	8% dos respondentes brasileiros concordam totalmente com esta afirmação, contra 31% dos respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai
1.20. Os diferentes sistemas nacionais de educação facilitam o reconhecimento de títulos universitários	10% dos respondentes brasileiros mais concordam do que discordam desta afirmação, contra 31% dos respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai

Fonte: a própria autora, com base nos resultados da pesquisa realizada de março a junho.2013

Com relação às semelhanças, observa-se que o nível de desconhecimento é semelhante apenas na questão 1.10 - *Não há como homologar estudos cursados em outro país para poder trabalhar porque as universidades estrangeiras apresentam estruturas diferentes das nacionais*, com uma diferença de 2% maior no caso brasileiro.

Em todas as outras afirmações, o nível de resposta ‘não sei’ é sempre maior no grupo brasileiro, indo de quatro a 37 pontos percentuais, no caso da afirmação 1.8 - *No meu País, o Mercosul Educacional cumpre os objetivos que se propôs*. Essa é uma diferença que merece um olhar mais específico, pois nas respostas abertas, novamente encontra-se, por parte dos respondentes brasileiros, comentários sobre a falta de informação acerca do que faz o Setor Educacional do MERCOSUL e até a reafirmação do total desconhecimento quanto à existência deste setor.

O quadro e as duas figuras a seguir apresentam-se como uma síntese ilustrativa do que foi abordado nesta subseção, comparando as diferenças de percepção entre os grupos:

Quadro 25 - Diferenças de percepção (Brasil em comparação com Argentina, Paraguai e Uruguai)

AFIRMAÇÃO	CONC_TOTAL	MAIS_CONC	MAIS_DISC	DISC_TOTAL	NÃO_SABE
1.1.	-0,28	-0,06	0,06	0,06	0,22
1.2.	-0,16	-0,08	0,00	0,06	0,18
1.3.	0,03	-0,15	0,03	-0,12	0,21
1.4.	0,06	-0,16	0,00	-0,08	0,18
1.5.	0,06	-0,05	-0,11	0,00	0,09
1.6.	0,02	0,03	-0,20	-0,10	0,24
1.7.	0,00	0,05	-0,19	-0,11	0,24
1.8.	-0,05	-0,21	-0,07	-0,05	0,37
1.9.	0,29	-0,16	-0,15	-0,08	0,10
1.10.	0,08	-0,06	0,01	-0,06	0,02
1.11.	-0,07	-0,04	-0,04	0,06	0,10
1.12.	0,01	-0,11	0,01	0,04	0,04
1.13.	0,04	0,00	-0,17	0,00	0,12
1.14.	-0,13	0,03	0,01	0,01	0,07
1.15.	-0,10	-0,15	0,04	0,06	0,16
1.16.	-0,23	-0,12	-0,07	0,02	0,39
1.17.	-0,10	-0,09	0,01	0,13	0,05
1.18.	-0,04	-0,17	-0,12	0,05	0,29
1.19.	-0,03	-0,13	-0,07	0,14	0,10
1.20.	0,04	-0,21	-0,13	0,17	0,12

Legenda:

	Respondentes do BRASIL concordam BEM MAIS com a afirmação do que ARG, PAR e URU (a partir de 20 pontos percentuais)
	Respondentes do BRASIL concordam MAIS com a afirmação do que ARG, PAR e URU (diferença de mais de 3 a menos de 20 pontos percentuais)
	Respondentes do BRASIL concordam BEM MENOS com a afirmação do que ARG, PAR e URU (a partir de 20 pontos percentuais)
	Respondentes do BRASIL concordam MENOS com a afirmação do que ARG, PAR e URU (diferença de mais de 3 a menos de 20 pontos percentuais)
	Zona indefinida, em que as diferenças são de até 3 pontos percentuais
	Respondentes têm a mesma percepção
	Respondentes do BRASIL discordam BEM MENOS da afirmação do que os respondentes de ARG, PAR e URU (a partir de 20 pontos percentuais)
	Respondentes do BRASIL discordam MENOS da afirmação do que ARG, PAR e URU (diferença de mais de 3 a menos de 20 pontos percentuais)
	Respondentes do BRASIL discordam MAIS da afirmação do que ARG, PAR e URU (diferença de mais de 3 a menos de 20 pontos percentuais)
NÃO HÁ	Respondentes do BRASIL discordam BEM MAIS da afirmação do que ARG, PAR e URU (a partir de 20 pontos percentuais)
	Índice de desconhecimento dos respondentes do BRASIL é mais de 20 pontos superior ao dos respondentes de ARG, PAR e URU
	Índice de desconhecimento dos respondentes do BRASIL é SUPERIOR ao dos respondentes de ARG, PAR e URU

Fonte: a própria autora, com base nos resultados da pesquisa realizada de março a junho.2013

Fig. 15 - Percepções sobre o MERCOSUL Educacional - BRASIL

Fonte: a própria autora, com base nos resultados da pesquisa realizada de março a junho.2013

Fig. 16- Percepções sobre o MERCOSUL Educacional – ARGENTINA, PARAGUAI E URUGUAI

Fonte: a própria autora, com base nos resultados da pesquisa realizada de março a junho.2013

Cabe ressaltar, ainda, que na amostra apresentam-se indícios de que no Brasil há mais resistência ao reconhecimento do Setor Educacional do MERCOSUL como um marco na integração entre os países, porém, é necessário realizar outros estudos para que possa ser evidenciada uma comprovação estatística desta percepção.

5.2.2. Questões abertas

A pesquisa apresenta apenas duas questões abertas, que são as de nº 2 e 3. Considerando-se os construtos abordados nos capítulos anteriores, os quais serviram de base para a elaboração do questionário, as respostas também foram avaliadas considerando-se as categorias questões políticas/culturais; estruturas; questões legais; acreditação/reconhecimento de títulos. As respostas permitem mais de uma classificação nas categorias. Dados esses esclarecimentos, os resultados computados foram os seguintes, recordando que as respostas completas estão apresentadas no apêndice C deste trabalho.

No que se refere à questão 2: *Em seu ponto de vista, qual é o maior desafio para a integração educativa dos países do MERCOSUL?*, os respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai apontaram:

A necessidade de se ter um sistema de acreditação (credenciamento) sério, com padrões regionais, o reconhecimento de títulos de forma recíproca, a diminuição de assimetrias, a exigência de obrigatoriedade de avaliação dos cursos, a consolidação do sistema ARCU-SUR. Em 40% das respostas encontram-se comentários desta natureza. Em segundo lugar em matéria de incidência de comentários, apresentam-se, em 28% das respostas, considerações acerca dos distintos sistemas e estruturas como um obstáculo à integração entre os países no setor educacional. Em seguida, aparecem os obstáculos relativos a questões políticas e sistemas de poder, como interesses corporativos dos atores do meio educacional bloqueando a integração. Foram 21% do total com menção a este quesito. Por fim, 11% das respostas, surgem as questões legais.

Fig. 17 - Principais obstáculos à integração educacional no MERCOSUL – Grupo I (ARG/PAR/URU)

Fonte: a própria autora, com base nos resultados da pesquisa realizada de março a junho.2013

No grupo do Brasil, houve poucas diferenças em termos percentuais. Registre-se, entretanto, comentários acerca de preconceito por parte do Brasil no tocante à qualidade dos cursos realizados nos outros países estudados – há menções quanto ao Brasil considerar-se superior, sem o ser, na visão dos respondentes, ou ainda, ser superior, sim e, portanto, não ser possível a integração sem haver uma melhoria na qualidade por parte dos outros países. Outro ponto que novamente vale lembrar é o maior desconhecimento, por parte dos respondentes brasileiros, no que se refere ao tema Setor Educacional do MERCOSUL.

Fig. 18 - Principais obstáculos à integração educacional no MERCOSUL – Grupo II

Fonte: a própria autora, com base nos resultados da pesquisa realizada de março a junho.2013

Algumas respostas (sic) que corroboram os comentários acima e permitem sintetizar a riqueza do conteúdo (ver todo o conjunto no apêndice C):

Quadro 26 - Respostas ilustrativas para a questão 2

GRUPO I – ARGENTINA, PARAGUAI E URUGUAI	GRUPO II - BRASIL
<p>Citaría como obstáculos a superar: Los sistemas de poder del orden docente y universitario. Los intereses particulares de los graduados universitarios en la defensa de su área de trabajo. Citaría como aportes: El enriquecimiento del conocimiento posible a través de interacciones entre las distintas instituciones La efectiva concreción de los derechos establecidos en las convención que garantizan la movilidad de las personas y su inserción en las sociedades</p>	<p>Em primeiro lugar, creio que o reconhecimento é o maior deles. Há diferenças entre os países do bloco no que diz respeito à tradição, longevidade e respeitabilidade dos processos nacionais de avaliação do ensino superior. Em segundo lugar, é preciso fazer das políticas de integração universitária algo permanente e não apenas uma política de governo, o que traz como desafio entender a integração latino americana algo que, ainda com avanços e retrocessos como todo processo de integração tem que ser buscado intermitentemente, ou seja, olharmos para Europa e Estados Unidos, mas também olharmos para "nosotros siempre"! Isto requer vencer obstáculos do passado (guerras e desconfianças mútuas) e também as noções de que os brasileiros tem intenções imperialistas na</p>

	América do Sul. Por último cabe ressaltar o desafio de, respeitadas a autonomia e as especificidades de cada país, estabelecer um processo comum de avaliação
Integrar a Brasil	Igualar o nível entre todos os países do mercosul, elevando dos demais ao do Brasil.
El MERCOSUR educativo es un capítulo de un proceso de integración estancado o trunco. Los principales obstáculos para la integración educativa derivan, entonces, de la debilidad general del proceso de integración. En otras palabras, no se trata de un problema de medidas de coordinación –que pueden resultar más o menos eficaces– sino de obstáculos de naturaleza política.	Existe uma grande diferença entre os institutos universitários dos diferentes países do Mercosul. Não se trata de reserva de mercado no Brasil, mas existem centenas de estudantes brasileiros cursando medicina na Bolívia, sem qualquer exigência, com o desejo de ter seu título reconhecido no Brasil. Nós já temos muitos problemas no ensino para absorver mais um
Disminuir las asimetrías en materia de aseguramiento de la calidad para posibilitar la homologación de títulos, no sólo para posgrados sino también para el ejercicio profesional.	[...] acredito, que as leis são muito rígidas no sentido de priorizarem os estudos realizados em território nacional apenas, creio que estudos em universidades espanhas, são tão bons ou melhores que os de nosso país, mas ainda há uma grande resistência nesta integração, portanto o maior desafio são as políticas públicas de reconhecimento de estudos
La mayor dificultad para la integración la representan los intereses corporativos de algunos grupos de académicos de los diferentes países que interfieren de una u otra forma con el desarrollo de políticas para la integración. Y esto se manifiesta en diferentes tipos de trabas legales que dificultan, entre otras cosas, el reconocimiento de títulos.	Não podemos esquecer que o Brasil cresceu e criou suas Universidades de costas para a América Latina (espanhola). Primeira barreira o idioma, que por mais que nós brasileiro achemos que sabemos o espanhol não é verdade, compreendemos melhor do que eles nos compreendem. Segundo, no Brasil tem-se o hábito de achar que as Universidades brasileiras são melhores o que é mito. terceiro e último o governo criou tratados que as Universidades fazem vista grossa e não cumprem
lograr la participación de todos los actores responsables de los programas de educación superior de cada uno de los países intervinientes, con autonomía y autoridad suficiente para que luego ocupen su lugar en la actividad día a día.	A soberba brasileira que abarca, entre outros, a dimensão acadêmica. De forma tal que, mesmo com a adesão do Brasil, o CNPQ e a CAPES impõem barreiras normativas ao reconhecimento. Perpassa, também, pelo embaraço das universidades brasileiras aos cursos no Mercosul, que consideram concorrentes aos seus programas.
Establecer un sistema de equivalencias de estudios que sea acreditable entre los países miembros sin depender de la opinión de las unidades académicas y, menos aún, de los docentes que están a cargo de las asignaturas o trayectos curriculares. Deberá, necesariamente, estar acompañado de un sistema de autoevaluación y evaluación externa de todo el sistema educativo (desde el nivel inicial hasta el superior).	Não há como fazer integração enquanto brasileiros não falarem espanhol e os cidadãos dos outros países não conhecerem o português. É questão básica e ainda não resolvida. [...]. Queremos fazer ciência com os vizinhos, mas tratamos a língua deles como de segunda classe. Outro ponto é o desconhecimento dos estudantes sobre os programas de mobilidade. As universidades se comunicam muito mal neste e outros quesitos.
Las dificultades para armonizar los diferentes sistemas educativos de los países, con sus lógicas propias y sus obstáculos formales.	O Brasil precisa abrir mão da posição imperialista e abrir-se ao diálogo com os demais países
El mayor desafío es la cantidad de burocracia y la falta de unificación de los programas en cuanto a carga horaria, curriculum . y sobre todo las políticas educativas integradas o sea realizar intercambios entre entes acreditadores para que todos manejen los mismos indicadores de esta manera mejoraremos los intercambios y el crecimiento en cuanto por ejemplo a las investigaciones	Uma política comum de interesse que se sobreponha aos interesses de reserva de mercado das entidades profissionais. Além disso, tornar a qualidade do ensino a condição primeira para a validação de cursos realizados em outros países e caso necessário uma formação complementar.

Fonte: resultados da pesquisa realizada pela própria autora, de março a junho.2013

No tocante à pergunta 3. *Que medidas o Mercosul Educacional deve tomar para possibilitar a real integração entre os países?*, que é complemento da resposta anterior, os participantes de Argentina, Paraguai e Uruguai consideraram como importante: fortalecer as agências de acreditação e fomentar sua associação e interação entre países (maior índice de respostas, correspondendo a 37% do total); em segundo lugar em matéria de incidência, empatam, com 25% do total, a necessidade de gerar normativas comuns, com força de lei (o que vai ao encontro das respostas à questão 2, visto que os respondentes consideram a questão dos diferentes sistemas como impactante) e a necessidade de investir em comunicação para melhor difundir o que faz o Setor Educacional do MERCOSUL. Por fim, ainda dentro da linha da estrutura, 13% dos respondentes observaram a necessidade de favorecer o estabelecimento de conteúdos comuns, na linha do Tratado de Bolonha.

Fig. 19 – Medidas que o MERCOSUL deve tomar para possibilitar a integração

Fonte: a própria autora, com base nos resultados da pesquisa realizada de março a junho.2013

No caso dos respondentes brasileiros (grupo II), identifica-se uma fala pouco diferente da encontrada no grupo I. No grupo II, oito comentários clamam por mais autonomia das Universidades/comunidade acadêmica, seja em expressões como deixar a universidade gerir o reconhecimento de títulos/mediação do reconhecimento de títulos, seja pela sensibilização dos atores, levando-se à inferência de que o Setor Educacional do MERCOSUL é pouco conhecido, talvez, pela junção de, na visão dos respondentes, uma atuação política acima da desejada e uma falta de informação, de compartilhamento, com os atores da área acadêmica. Houve um comentário sobre a necessidade de se ampliar a missão das universidades, o que remonta à questão cultural que está expressa no Capítulo 1 desta tese.

Fig. 20 - Medidas que o MERCOSUL deve tomar para possibilitar a integração – Grupo II

Fonte: a própria autora, com base nos resultados da pesquisa realizada de março a junho.2013

Algumas respostas (sic) para ilustrar, de forma sintética, os resultados comentados quanto a esta questão aberta:

Quadro 27 - Respostas ilustrativas para a questão 3

GRUPO I – ARGENTINA, PARAGUAI E URUGUAI	GRUPO II - BRASIL
El mercosur educativo debiera comprometer a los países parte a generar normativas claras, con tiempos precisos de ejecución, para la revalidación de los títulos de grado universitario referido a profesiones cuyo ejercicio se encuentre regulado por tratarse de profesiones que afectan al interés público. En tal sentido, el papel de los actores involucrados en los procesos deberán ser establecidos respetando las instituciones y tradiciones de cada país pero, en cada caso, las regulaciones deberán garantizar la posibilidad de movilidad profesional en la región, respetando los roles que las universidades y colegios profesionales deban asumir, pero limitando el peso que el corporativismo pueda tener en el procedimiento	Disponer de mecanismos de acreditação que coíba a oferta de cursos para Brasileiros em condições inferiores aos dos alunos do próprio país ofertante, visando captação de receitas e sem preocupação com a qualidade. Isso acaba com a credibilidade destes programas. Deve-se exigir que os alunos vivam no país durante o curso que escolheram e não apenas cursem disciplinas concentradas em poucos meses do anos, de forma rápida e sem profundidade. Os cursos de PGSS do Brasil com recomendação da CAPES atestam qualidade e acredito que deva haver diversos cursos de qualidade em outros países do Mercosul, mas que se perdem neste cenário de cursos e programas caça-níqueis
avanzar en los sistemas de acreditacion de calidad y proseguir con el reconocimiento automatico de los títulos de carreras acreditadas	O Brasil deve proibir a validação de diplomas em cursos realizados nos países vizinhos, em especial, do Paraguai, cujos título de doutorado pode ser obtido apenas em aulas de fim de semana.
Es necesario que participen todos los actores, no sólo las burocracias sino también las universidades (y en ellas los docentes, estudiantes y autoridades que no siempre tienen los mismos intereses, y que experiencias como la de Bolonia dejan en claro) y los colegios profesionales.	Maior integração e autonomia entre as universidades. Talvez se elas pudessem discutir entre si suas diferenças de ensino e as expectativas de cada uma para com seu aluno após formado seria possível uma "uniformização" deste ensino e assim menos burocrático ao aluno ter seu curso reconhecido, pois a qualidade já teria sido atestada.

Fomentar la asociación e interacción de asociaciones de agencias acreditadoras o participar de las existentes (INQAHES, RIACES, Etc).	Na medida que a comunidade acadêmica estiver informada e democraticamente puder ter voz ativa nas decisões.
Hay que fortalecer los mecanismos y organismos responsables de evaluación de carreras- por lo menos de grado, y luego los estudios de postgrado. Deben ser libres de emitir dictámenes vinculantes sin presión social o política, y eso dictámenes (vinculantes) deben causar efecto. No es admisible la apertura y operación de universidades en condiciones deficientes (o mínimas) de solvencia académica e infraestructura.	Uma articulação mais sistemática e permanente entre os atores políticos, sociais, técnicos e acadêmicos. Maior investimento de recursos humanos, financeiros e de ações que visem de maior visibilidade e difusão das ações juntos aos meios de comunicação, dos foros de discussão e dos centros decisórios de políticas educativas. Também uma melhor comunicação entre os diferente atores universitários, o que não ocorre de maneira freqüente, tendo em vista o processo de integração educativa do Mercosul ser da competência das autoridades governamentais de cada país.
Mejorar la información de los mecanismos y herramientas de integración entre los responsables académicos de las universidades.	Neste momento julgo muito difícil que se estabeleça uma "real integração", são realidades diferentes com sistemas de avaliação e controle completamente diferentes [...].
Difundir entre la población todas las acciones realizadas en el MERCOSUR educativo: Caminos del MERCOSUR, Parlamento Juvenil, Proyecto PASEM, Proyecto de Movilidad MERCOSUR, Arcusur proyecto MARCA, y otros.	Fazer um alinhamento entre a matriz curricular das Universidades envolvidas para que tenham no mínimo uma base comum, e/ou áreas afins sejam alinhadas dentro de linhas teóricas que assemelhem-se. [...]
realización de reuniones para crear un networking efectivo entre agencias nacionales -condición de posibilidad del resto-, estabilidad de mecanismos experimentales y de recursos humanos (actores), financiamiento propio.	Não concordo com a integração. Não temos identidade alguma com os nossos vizinhos e nem sou favorável à manutenção do Mercosul. Só haveria a possibilidade de integração educacional caso houvesse um nivelamento - com regulação rígida e inspeções sérias - das universidades em todos os países integrantes.
En primer lugar hacerse visible con su gestión en todos los países, no solo en los ministerios, pero también en las universidades. A la fecha parece un acuerdo más político que educativo. Está poco difundido.	Em primeira instância, na minha opinião, qualquer integração deveria partir de uma motivação das universidades, e não dos governos. É necessário que os profissionais habilitados e capacitados (por meio de seus programas de pós-graduação já devidamente acreditados) outorguem a parceria com outros cursos. Acredito que esse tipo de medida não deve ser imposta por um ou outro governo, mas que seja motivada por esse. Entre as medidas os governos poderiam incentivar parcerias de pesquisa conjunta entre distintas universidades de interesse.

Fonte: respostas da pesquisa realizada pela própria autora, de março a junho.2013

A geração de uma nuvem de palavras, por meio do *software* livre *wordle.net*, permite visualizar graficamente maiores ou menores incidências de palavras. O tamanho da letra representa a quantidade de vezes em que o termo aparece. Para os respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai, os resultados foram estes e demonstram, uma vez mais, a importância do papel deste novo ator, a agência de acreditação, na visão dos grupos que responderam à pesquisa: reconocimiento de títulos e calidad são as palavras mais presentes no grupo de Argentina, Paraguai e Uruguai, enquanto seus correspondentes, em língua portuguesa, qualidade e reconhecimento, também foram os que mais se sobressaíram.

Considerações quanto ao Capítulo 5

Conforme delineado neste capítulo, a pesquisa realizada permite identificar que o grupo de respondentes do Brasil demonstra um nível de desconhecimento maior do que o grupo de respondentes de Argentina, Paraguai e Uruguai quanto ao Setor Educacional do MERCOSUL, bem como também demonstra menor aderência ao que foi denominado ‘favorabilidade’ a reconhecer a efetividade desse setor no que concerne à integração entre países por meio da Educação Superior Universitária.

Outro ponto a ser destacado está na diferença de discurso encontrada nos dois grupos, estando o grupo do Brasil com mais índices de respostas relacionadas a questões culturais do que os encontrados em Argentina, Paraguai e Uruguai. Também se encontram no discurso do grupo brasileiro comparações de qualidade, em geral colocando-se o Brasil acima dos demais países.

Voltando aos objetivos propostos e às hipóteses levantadas, com a pesquisa pode-se inferir que os respondentes identificam aspectos estruturais, culturais e os interesses dos atores em campo educacional dos quatro países formadores constituintes do MERCOSUL como pontos mais considerados como empecilhos do que como alavancas à integração. Ademais, os respondentes não demonstram identificar o impacto do Setor Educacional do MERCOSUL em ações como reconhecimento de títulos ou mudanças nas formas das leis, embora os respondentes do grupo I – Argentina, Paraguai e Uruguai tenha apresentado diferença significativa em prol do reconhecimento do MERCOSUL como um órgão que cumpre o que se propôs, se comparada com as respostas do grupo II – Brasil.

O desejo de haver maior integração e envolvimento da comunidade acadêmica aparece nos dois grupos, sendo um dos itens que o grupo de respondentes do Brasil mais salientou, inclusive apontando, de forma mais veemente, a necessidade de haver maior autonomia e participação da comunidade acadêmica nas políticas do Setor Educacional do MERCOSUL, visando a uma maior integração entre os países. Um último item que merece registro é que no grupo brasileiro encontram-se verbalizadas respostas contrárias à integração, denotando, na amostra pesquisada, mais falas preconceituosas do que se observa no discurso do grupo I - Argentina, Paraguai e Uruguai.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs investigar os sistemas, processos e leis de educação superior universitária adotados pelos países formuladores do projeto de criação do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), visando identificar em que medida eles abarcam a possibilidade integradora entre esses países e, por extensão, os demais países da América Latina. Ademais, buscou identificar se aspectos estruturais, culturais e os interesses dos atores em campo educacional dos quatro países formadores constituintes do MERCOSUL apontam perspectivas de um processo de integração que favoreça a consolidação dos objetivos do bloco no campo educacional.

Considerando-se o histórico apresentado no capítulo 1 e comparando-se com as ideias constantes por trás dos textos legais e das políticas públicas, pode-se identificar alguns traços das nuances peculiares que os diferentes modelos universitários tiveram na América Latina, em especial o impacto do Movimento de Córdoba, ocorrido no início do século XX e *hoy por hoy* muito presente em suas raízes de autonomia e co-governo (alunos, ex-alunos, professores, corpo diretivo). As proposições da chamada *Universidad de los Abogados*, com seu caráter profissionalizante, é outro marco histórico presente nos dias atuais.

Mesmo vivendo períodos de massificação, ainda se encontram nos discursos sobre o Ensino Superior (em especial na pesquisa realizada com o grupo II, de respondentes brasileiros) elementos do caráter elitista, predominante na história da universidade, que combina uma questão de elite intelectual com a questão da elite econômica e que mantém alto o grau de desigualdade nos países estudados.

A forte associação da palavra universidade com o desenvolvimento social regional também pulula nos textos das políticas públicas e nos documentos do MERCOSUL, como apresentado no Capítulo 4. Educação como Direito Universal, educação como fator de integração em um mundo pós-moderno com fluidez de fronteiras é a essência presente nos discursos contidos nos documentos estudados.

Questões culturais como as diferenças de língua, a desconfiança reflexo de períodos de ditadura associada a questões históricas de guerras desequilibram o já tênue espaço de construção de um bloco que tenta diminuir assimetrias regionais. Vale lembrar que a confiança é um dos princípios mais necessários nesses tempos de globalização, em que a soberania reveste-se de uma capa mais fina em troca de um crescimento mais robusto, interno e externo. Como o mote da Comunidade Europeia, ‘juntos, podemos mais’.

De fato, aquilo que foi apontado como ponto de consenso entre investigadores da Educação Superior Universitária é encontrado nas políticas, nos textos legais e nas propostas do MERCOSUL, a saber: de que a Educação Superior Universitária apresenta-se como vereda possível para reduzir a desigualdade e favorecer a universalidade do saber, visto que a Universidade traz, desde sua gênese, a ideia de que se possa estudar, evoluir e ultrapassar patamares e limites socioeconômicos por meio do estudo. Este é, pois, um elemento cultural – a visão do papel e da importância da Universidade - que pode ser considerado favorável à integração.

Deste ponto, chega-se à questão das estruturas, que são fruto da cultura. São bem distintas as estruturas de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, conforme apontado no capítulo 2, mas trazem também, em seu bojo, semelhanças como a presença de novos atores que vêm incorporar-se aos modelos e estruturas de universidades existentes. Dois merecem destaque: atores transnacionais como FMI, BID, Banco Mundial, que demonstraram sua presença nas reformas ocorridas pós-período de ditadura em Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e agências de acreditação ou de reconhecimento da qualidade, as quais se apresentam como possíveis elementos aplanadores das assimetrias e, portanto, atores que pesem favoravelmente aos processos de integração por meio da Educação Superior Universitária.

A favor da integração pesa o fato de os países da América Latina apresentarem, apesar dos conflitos históricos, possibilidades de relações menos conflituosas, e não terem demonstrado, em seus aspectos legais, reais impedimentos à integração por meio da Educação Superior Universitária, mesmo havendo, como ressaltado no capítulo 3, algumas redações de leis com visões mais provincianas que outras.

Em todas, a educação é um direito e este ponto de partida parece auspicioso para uma possível integração. Pesa contra o fato de que as leis, com exceção da última lei educacional da Argentina, que abrange acordos internacionais, não contemplam claramente ou não contemplam absolutamente os atores supranacionais, os acordos e tratados internacionais e tampouco as agências de acreditação. Também se observa, como desnivelamentos no terreno da integração, que em ambientes estruturais complexos, como em especial pode-se identificar o caso brasileiro, por sua extensão e múltiplos atores, a redação por vezes mais ‘aberta’ de um artigo, sem uma regulamentação mais precisa, pode ocasionar diversos impactos derivados de interpretações distintas, conforme exemplificado no caso do art. 48 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9394/96. A favor, fica o registro de que a tendência, nos textos mais modernos, é contemplar essas novas figuras, mas a questão é quando os textos relativos à Educação Superior Universitária serão objeto de atualização, em que momento sair-se-á do discurso para a prática

do estímulo à internacionalização e à integração e quais forças neste cenário pós-moderno farão valer seu discurso.

Chega-se ao MERCOSUL, mais especificamente ao Setor Educacional, para se identificar novos elementos favoráveis ou não à integração dos Estados Partes do MERCOSUL por meio da Educação Superior Universitária. A análise histórica dos acordos e decisões tomadas demonstram mais conquistas nos estratos inferiores ao Universitário; no entanto, um marco que não pode deixar de ser registrado como favorável à integração é a criação de um sistema de acreditação de cursos universitários visando ao reconhecimento regional de qualidade acadêmica dos programas e seu desdobramento na proposta de criação de uma rede – a *Red de Agencias Nacionales de Acreditación* (RANA) – para organizar as agências nacionais de credenciamento. Provavelmente, a maior lentidão vista nos avanços no campo universitário possa ser decorrente da luta dos diversos atores em campo, como as associações profissionais, as oligarquias acadêmicas, os políticos e seus distintos interesses.

O exercício profissional tem se mostrado, até o momento, o ponto de maior divergência no tocante aos acordos de reconhecimento de títulos em nível universitário e aqui aparecem as expressões coletadas na pesquisa realizada e analisada no Capítulo 5: ‘reserva de mercado’, ‘interesses políticos’, ‘associações de classe’ como empecilhos à integração. As diferentes conformações e papéis das agências reguladoras também demonstram ser pontos desfavoráveis à integração, decorrendo deste ponto a necessidade de haver maior harmonização no tocante a essas agências, conforme comentado na página anterior, com relação à redução de assimetrias.

Completando este trabalho, foram apresentados os resultados da pesquisa realizada com atores educacionais dos quatro países estudados e observa-se, primeiramente, que há diferentes níveis de conhecimento quanto ao Setor Educativo do MERCOSUL, sendo que, no grupo dos respondentes do Brasil, este nível de conhecimento mostrou-se inferior ao do grupo de Argentina, Paraguai e Uruguai. Observa-se, também, indícios de que no Brasil exista mais resistência ao reconhecimento do Setor Educacional do MERCOSUL como um marco na integração entre os países, entretanto, como apontado no capítulo 5, torna-se necessário realizar outros estudos, a fim de haver comprovação estatística desta percepção. Frases que denotam, em seu intertexto, preconceito com relação aos cursos realizados extra-muros no Brasil são evidenciadas nas respostas do grupo de respondentes brasileiros e não são encontradas nos discursos do grupo de Argentina, Paraguai e Uruguai.

Somando-se, portanto, as evidências apresentadas nos capítulos 2 a 4, em combinação com os resultados da pesquisa aplicada, constante do capítulo 5, observa-se que as políticas

públicas, leis e reformas adotadas para o Ensino Superior nos quatro países formadores constituintes do MERCOSUL focalizam, em maior ou menor grau, a questão integradora entre esses países e os demais países da América Latina, mas na visão dos respondentes, aspectos estruturais, culturais e os interesses dos atores em campo educacional dos países constituintes do MERCOSUL apontam mais entraves do que avanços nas perspectivas de um processo de integração que dê identidade ao bloco.

Observa-se, ainda, que o Setor Educacional do MERCOSUL, não obstante seus esforços de integração mediante instrumentos como protocolos e *memorandum* de entendimento sobre sistema de credenciamento inter-regional, e o próprio sistema de mobilidade estudantil MARCA, não é visto, ainda, como um marco na integração, não demonstrando, na amostra estudada, ter impactado, de forma significativa, as decisões tomadas em Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, com relação à condução de suas políticas no âmbito da Educação Superior Universitária. Ressalte-se, adicionalmente, que os dados do REVALIDA USP não permitem identificar uma mudança de padrão no tocante ao pedido de reconhecimento de cursos realizados em outros países constituintes do MERCOSUL após a criação do Setor Educacional do MERCOSUL, mas é necessária a realização de mais estudos de levantamento e compilação de dados entre os países envolvidos.

O tema da integração permeia questões anteriores como exclusão/inclusão e a própria estruturação dos modelos de universidade levam a profundas reflexões sobre o futuro e os possíveis caminhos para a Educação Universitária como estímulo ao desenvolvimento e à integração na América Latina, espaço geográfico permanentemente em estado de “vir a ser”, seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista social. Portanto, possíveis caminhos para pavimentar essa integração e acelerá-la podem ser: (i) o reforço à criação de agências de acreditação em cada país envolvido, que respeitem as peculiaridades locais, mas tenham, também, foco no caráter transfronteira que a integração exige; (ii) o maior envolvimento dos atores do campo educacional - corpo gestor e docente das Instituições de Ensino Superior - na construção e aplicação dos acordos de integração do Setor Educacional do MERCOSUL que se mostram, especialmente no Brasil, pouco conhecidos.

A história demonstra, paralelamente, o desejo de integração e vários momentos de desencontro. De um lado, a base histórica e os problemas comuns aqui apresentados aproximam e reforçam a unidade dos latino-americanos; de outro, as peculiaridades, as polietnias, os conflitos históricos e as presenças incomodadoras das visões predominantes, mais eurocêntricas e do grande irmão do Norte, afastam os mesmos povos. Integração apresenta-se, portanto, como um desafio de longo prazo na construção da consciência latino-

americana compartilhada. Espera-se que os desafios atuais deste cenário de internacionalização e mobilidade superem o conservadorismo e o distanciamento históricos e que o conhecimento do ‘outro’, de sua cultura e diferenças, sirva para transformar as distâncias em veredas aprazíveis, que ajudem a compreender as próprias diferenças e aprender a somar com o que é distinto, criando um todo mercosulino, ao menos, se não latino-americano, que seja maior, mais unido e mais forte.

Por fim, como apontado no item ‘Trajetórias’, este presente trabalho representou uma janela aberta dentre as distintas possibilidades de investigação que se abriram, este, especificamente, foi fruto de 30 anos de estudos sobre Educação. Como novas janelas que aqui ficaram fechadas em caráter temporário, apresentam-se, como objetos de investigação futura mais prementes, um panorama histórico, com levantamento acurado de dados, de reconhecimento de títulos realizados entre os países de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e o estudo da jurisprudência a respeito de reconhecimentos de títulos. Estes temas, correlatos ao aqui estudado, aguçam o desejo de descobrir, que é, neste caso, sinônimo de pesquisar, atividade que nos faz mais humildes, ao abalar nossas certezas científicas, abrindo possibilidades infinitas de estudo.

Mas quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecília Meireles

REFERÊNCIAS

LIVROS, ARTIGOS, *PAPERS*, RELATÓRIOS E DOCUMENTOS OFICIAIS

A HIERARQUIA entre os Tratados e a lei interna. 2011. Disponível em: <<<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/31541/a-hierarquia-entre-os-tratados-e-a-lei-interna>>>. Acesso em 19 jun.2013

ACCIOLY, Hildebrando, SILVA, G.E. do Nascimento, CASELLA, Paulo Barbosa. **Manual de direito internacional público.** 19ª ed., de acordo com o parecer da Corte Internacional de Justiça sobre a independência de Kosovo, de 22 de julho de 2010. São Paulo: Saraiva, 2011. 976 p.

ACUÑA, Javier et al. La educación superior en Uruguay. In: RED Iberoamericana de investigaciones en políticas educativas. **La educación superior en el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy.** 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2012. p. 305-379.

ALMEIDA, Elizabeth Accioly Pinto. **MERCOSUL& União Européia. Estrutura Jurídico-Institucional.** Curitiba: Juruá, 1996. 160 p.

AMARAL JR., Alberto do. **Introdução ao Direito Internacional Público.** São Paulo: Atlas 2008. 540 p.

ANASTASIA, Fátima, MELO E SANTOS (2004); Political Database of the Americas; Anastasia (2006); in **MERCOSUL. Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL** (2001-2005) p. 41-44. MERCOSUL, 2008. 262 p. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf>>. Acesso em 15 jul.2011.

ANASTASIA, Fátima *et. al.*(2008). Resumo Executivo; in **MERCOSUL. Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL** (2001-2005) p. 28-36. MERCOSUL, 2008. 262 p. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf>>. Acesso em 15 jul.2011.

- ARIAS et al. La educación superior en Argentina. In: RED Iberoamericana de investigaciones en políticas públicas. **La educación superior en el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy**. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2012. p. 19-113.
- AROCENA, Rodrigo. **Uruguay – La Universidad se convoca a Asamblea**. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p.257-268
- _____. Las universidades públicas hispanoamericanas: tendências y perspectivas. In: CATANI, A.M. (Org.) **América Latina: impasses e alternativas**. São Paulo: Edusp, 2000. p.15-47.
- BANCO MUNDIAL. **Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2002.
- BANDEIRA, Marina. **Texto 9. Definição das variáveis e métodos de coleta dados**. 2013. Disponível em <<<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapsam/Texto%209-DEFINICAO%20E%20COLETA.pdf>>>. Acesso em 19 jul.2013.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana Lorena. **Procesos de evaluación y acreditación de la convergencia en el ámbito del Mercosur**. Texto apresentado no Congreso Interamericano de Educación Metas 2021. Buenos Aires, 2010.
- BOLÍVAR, Simón. Manifiesto de Cartagena (1812), Carta de Jamaica (1815), Discurso de Angostura (1819). In: **Escritos Políticos- Simão Bolívar**. (Trad.: Maria Clarinda Braz e Armando Silva Carvalho). Lisboa: Editorial Estampa, 1977. p. 57-70.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011. 314 p.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BRUNNER, José Joaquín (coord.).**Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000**. José Joaquín Brunner, Jorge Balán, Hernán Courard, Cristián Cox, Eunice Durham, Ana María García de Fanelli, Rollin Kent, Lúcia Klein, Ricardo Lucio, Helena Sampaio, Simon Schwartzman y Mariana Serrano. CEDES, Buenos Aires, Argentina. 1994. p. 114. Disponível em:

<<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/brunner.rtf>>>. Acesso em 29.dez.2010.

BRUNNER, José Joaquín. **Educación superior en América Latina: cambios y desafíos**. Santiago de Chile: FCE, 1990.

BRUNNER, José Joaquín; ELACQUA, Gregory. **Informe sobre capital humano en Chile**. Santiago: Universidad Adolfo Ibañez, 2003.

BRUNNER, José Joaquín; FERRARA HURTADO, Rocío. **Educación Superior en Iberoamerica. Informe 2011**. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). 2011. 434 p.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *In: Educ. rev.*, Curitiba, n.28, Dec. 2006. Disponível em: <<www.scielo.br/scielo.php?sci=arttext&pid=S0104-40602006000200009&Ing=en&nrm=iso>>. Acesso em 20 dez 2010.

CEPAL. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago do Chile: Cepal, 1992.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jaques. **História das Universidades**. (Historie des universités). Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.– (Universistas). 131 p.

CLARK, Burton. **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica**. México: Nueva Imagem – Universidad Futura – Universidad Autónoma Metropolitana. 1983. 421 p.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação. Sentido oculto ou problemas de concepção? In: De Tommasi, Livia e al. (Orgs).(1996) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Cortez Editora, PUC-SP e Ação Educativa. São Paulo, 1995.

COSTA, Márcia Caetano. **O MERCOSUL e as universidades: integração?** Passo Fundo: UPF, 2003. 296 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3ª ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007 (a). 395 p.

- _____. **A universidade crítica. O ensino superior na república populista.** 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007 (b). 216 p.
- _____. **A universidade reformanda. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007 (c). 300 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção memória da educação). 321 p. p.5-30.
- DANTAS, Paulo Roberto de Figueiredo. **Direito Constitucional.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. 318 p. (Série leituras jurídicas: provas e concursos, v.1).
- DE FERRANTI, David et al. **Closing the gap in education and technology.** Washington, D.C.: Banco Mundial, Latin America and Caribbean Department, 2002.
- DEL MAZO, Gabriel C. **Estudiantes y Gobierno Universitario.** Buenos Aires: El Ateneo. 1946. 274 p.
- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: Dourado, Luiz F. de; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de (orgs.). **Políticas de ensino superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 97-116.
- DRÈZE; Jacques; DEBELLE Jean. **Concepções da Universidade.** (Conceptions de l'Université). Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- EDUCACIÓN Superior – Informes Nacionales: El Caso Uruguay** (2009). Disponível em: <<www.cind.cl/proyecto_alfa/download/informe_uruguay.pdf>>. Acesso em 20 dez.2012.
- ESPINOZA, Oscar; GONZÁLEZ. Luiz Eduardo; CASTILLO, Dante (2008). Educación Superior; in **MERCOSUL. Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL** (2001-2005) p. 183-261. MERCOSUL, 2008. 262 p. Disponível em:

<<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf>>.

Acesso em 15 jul.2011.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando J. **Brasil e Argentina. Um ensaio de história comparada (1850-2002)**. Tradução dos textos em castelhano por Sérgio Molina. São Paulo: ed. 34, 2004, 576 p.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil. Das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000, v.1. 188 p.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación**. Caseros: Universidad Nacional de Tres de febrero, 2007

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. Algumas idéias sobre a missão da universidade. In **Digesto Econômico**, nº. 140, 1958, p. 51-63

FREITAS, André Luís Policani; RODRIGUES, Sidilene Gonçalves. A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. **XII SIMPEP** – Bauru, 7 a 9 de novembro de 2005.

GARCÍA GUADILLA, Carmen. et. al. **Pensamiento Universitario Latino-americano: Pensadores y Forjadores**. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. editor, 2008

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Paulo Sergio. **A pós-graduação no Brasil em termos do acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos estados partes do MERCOSUL**. 2012. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maringá para a obtenção do título de Mestre em Educação. 86 f. Maringá, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Márcio da Cunha. **Direito Internacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 136 p. (Coleção OAB Doutrina).

HUNTINGTON, Samuel P. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Tradução de M.H.C. Cortês. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 639 p.

IBAÑEZ, Clara Almada et al. La educación superior en Paraguay. In: RED Iberoamericana de investigaciones en políticas educativas. **La educación superior en el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy.** 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2012. p. 189-303.

IESALC-UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. In: **Estudo analítico comparativo do sistema educacional do MERCOSUL** (2001-2005). MERCOSUL, 2008. 262 p. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf>>. Acesso em 15 jul.2011.

JURI, Hugo. **El contexto internacional de la educación superior.** [Sol.: s.n.], 2008. Disponível em <<www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/.../Hugo%20Juri.DOC>>. Acesso em 09 jul. 2011.

KROTSCH, Pedro. **Educación superior y reformas comparadas.** 2ª ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009. 228 p.

_____. Argentina; in **MERCOSUL. Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL** (2001-2005) p. 41-44. MERCOSUL, 2008. 262 p. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf>>. Acesso em 15 jul.2011.

LA CONEAU y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011 - 1ª ed. - Buenos Aires. CONEAU, 2012.72 p.

LEMES, Jorge I Mascheroni. Disposiciones constitucionales sobre la Educación Superior em América Latina y el Caribe. Cuadro Comparativo. In: **Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.** p. 95-104. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2010.

MARRERO, Adriana e BARROS, Germán. **Estructura y titulaciones de Educación Superior en Uruguay,** 2009, p.15. Disponível em: <<www.oei.es/homologaciones/uruguay.pdf>> Acesso em 31.dez.2012.

MARTÍ, José. Nossa América. In: **Nossa América. Antologia**. Textos de José Martí selecionados por Roberto Fernández Retamar. Maria Angélica de Almeida Trajber (trad.). São Paulo: HUCITEC; Associação Cultural José Martí, 1983. p. 194-201.

_____. Madre América, 1889, s/p. Disponível em: <http://www.cubaminrex.cu/josemarti/jmarti_madreamerica.htm>>. Acesso em 26.nov.2010.

_____. Maestros Ambulantes, 1884, s/p. Disponível em: <<http://jose-marti.org/jose_marti/obras/articulos/maestrosambulantes/maestrosambulantes1.htm>>. Acesso em 26.nov.2010.

_____. Nuestra América, 1891. Disponível em: <<http://www.josemarti.info/documentos/nuestra_america.html>>. Acesso em 26.nov.2010.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Papel estratégico dos estudos latino-americanos. In: CATANI, A.M. (Org.) **América Latina: impasses e alternativas**. São Paulo: Edusp, 2000. p.77-87.

MENDES, Madalena; MARQUES, Fátima Mendes. **Educação Comparada: O campo e a Carta. Abordagens e perspectivas de desenvolvimento**. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em <<http://www.eduglobalcitizen.net>>. Acesso em 02.jul.2011.

MERCOSUL. **Estudo analítico comparativo do sistema educacional do MERCOSUL (2001-2005)**. MERCOSUL, 2008. 262 p. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf>>. Acesso em 15 jul.2011.

_____. **Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL. 2011-2015**. Documento impresso. [s/l]; [s/d]. 65 p.

_____. **Instâncias do Setor Educativo do MERCOSUL**. Disponível em: <<<http://www.inep.gov.br>>>. Acesso em 10 jul.2013.

MERCOSUR. **Estado de ratificaciones y vigencias de tratados y protocolos del Mercosur y estados asociados**. Disponível em:

<<<http://www.mre.gov.py/v1/Adjuntos/mercosur/mercosurprincipal.htm>>>. Acesso em 20 jun.2013.

MERCOSUR Educativo. **Sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados.** 2008. Disponível em:<<http://www.coneau.gov.ar/archivos/files/MANUALSISTEMAARCUSUR_version12_08.pdf>>. Acesso em 19 jul.2013.

_____. **Programa Marca.** Disponível em: <<http://programamarca.siu.edu.ar/universidad_por_convocatoria_p.php>>. Acesso em 19 jul.2013.

MOLLIS, Marcela. Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. *In: Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero.* Mollis, M. et all.1ª ed. Buenos Aires: Clacso, 2003.224 p.

MONTESQUIEU. **Del espíritu de las leyes.** [1ª ed.: Ginebra, 1748].16ª ed. México: Editorial Porrúa, 2005. 631 p.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito.** 25ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999. 620 p.

MOROSINI, Marília Costa. MERCOSUL e educação universitária: de 1991 ao terceiro milênio. *In: CATANI, A.M. (Org.). América Latina: impasses e alternativas.* São Paulo: Edusp, 2000. p. 49-64.

MOTA, Carlos Guilherme. Uma universidade para o MERCOSUL. *In: CATANI, A.M. (Org.) América Latina: impasses e alternativas.* São Paulo: Edusp, 2000. p. 9-13.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: UNESCO, 1997. 784 p.

NEVES, Gustavo Bregalda. **Direito internacional público e privado.** São Paulo: Saraiva, 2011. (Coleção preparatória para concursos públicos, v. 20). 477 p.

NODARI, Pedro; RAMPINI, Renato. **A posição do direito do MERCOSUL na ordem jurídica dos Estados membros: o caso brasileiro**. 2010. Disponível em: <<http://academico.direito-rio.fgv.br/wiki/Aula_11_-_2010.1:_A_posi%C3%A7%C3%A3o_do_direito_do_MERCOSUL_na_ordem_jur%C3%ADdica_dos_Estados_membros:_o_caso_brasileiro>>. Acesso em 19 jun.2013.

OCDE. **The knowledge based economy**. Paris: OCDE, 1996.

_____. **A new economy? Changing role of innovation and information technology in growth**. Paris: OCDE, 2000.

ORTEGA Y GASSET, José. **Misión de la universidad**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, s.l, 2007. Clasicos del pensamiento – Biblioteca Nueva, edición de Jacobo Muñoz, 171 p.

PARAGUAY. **Ministerio de Educación y Cultura. Plan Educacional Ñandutí. Por una educación para todos con calidad y equidad. 2003-2015**. Asunción, diciembre de 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/paraguay/Plan_Nanduti.pdf - p.31>>. Acesso em 30 dez.2012.

RAIZER, Leandro. Educação para a Integração: Rumo ao Setor Educacional do MERCOSUL? In: **Políticas Educativas**. (PolEd), Montevideo, n.1, v.1, 2007, p.156-169.

RAMA VITALE, Claudio. Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. In: IESALC-UNESCO (2006). **Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005**. p. 43-78. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2010.

RAMBLA, Xavier; VERGER, Antoni; TARABINI, Aina. La influencia externa em las políticas educativas de Argentina, Brasil y Chile (1990-2006). In: **Linhas críticas**, v.5, n.28, jan-jun.2009.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000. 408 p.

- RED Iberoamericana de investigaciones em políticas públicas. **La educación superior en el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy**. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2012. 381 p.
- REZEK, José Francisco. **Direito internacional público: curso elementar**. 13ª ed., rev., aumen. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011. 463 p.
- RIVAROLA, Domingo. La universidad paragaya, hoy. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.2, p.533-578, jul.2008.
- _____. **Informe Nacional sobre Educación Superior em Paraguay**. Asunción: UNESCO, 2002.
- SALGADO PEÑA, Ramón Ulises. La formación docente en la región: de las normales a las universidades. In: IESALC-UNESCO (2006). **Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005**. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2010.
- SALIBA, Aziz Tuffi. **Direito dos tratados: comentários à Convenção de Viena sobre o direito dos tratados (1969)**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2011. 678 p.
- SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>>. Acesso em 20 dez.2010.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.
- SILVA, Clara da. A crise no sistema educativo uruguaio. In: LAMPERT, Ernâni (org.). **Universidade na América Latina: sustentabilidade, desafios e perspectivas**. Pelotas: RS: Seiva Publicações, 2003, p. 95-119.
- SILVA, Eurides Brito da. Educação: avanços e recuos na elaboração do texto constitucional: questões para debate. In: SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da.

(coords.) **Educação: uma visão crítica**. São Paulo: Pioneira, 1989 (Coleção novos umbrais). 161 p. 63-87.

SCHWARTZMAN, Simon. A Revolução Silenciosa no Ensino Superior. In: DURHAM, E.R.; SAMPAIO, H. **O Ensino Superior em Transformação**, São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), pp 13-30. São Paulo, NUPES/USP, março de 2000.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. In: SENNA, L A G. **Letramento - Princípios e processos**. Curitiba:Ibpex, 2007

STEGER, Hanns Albert. **As universidades no desenvolvimento social da América Latina**. (Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas). Tradução de Heinrich Alois Koenig; Vamireh Chacon. Rio de Janeiro – GB: Tempo Brasileiro Ltda., 1970.

TANAKA, Sônia Yuriko Kanashiro et. al. **Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda. 2009. 568 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. Confronto entre a educação superior dos Estados Unidos e a do Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: MEC; nº. 78, vol. XXXIII; abr-jun, 1960, p. 63-74.

TERÁN, Oscar. **Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980**. 1ª ed. 2ª reimpr. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010. 320 p. (Biblioteca básica de historia. Dirigida por Luis Alberto Romero).

TIPOS de atos internacionais. Denominações dos atos internacionais. Disponível em:<<(http://dai-mre.serpro.gov.br/clientes/dai/dai/apresentacao/tipos-de-atos-internacionais)>>. Acesso em 22 jun.2013.

TIRAMONTI, Guillermina. Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora? In: **Revistada Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1-2, jan.1997.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação Superior.** Disponível em: <<www.unesco.org>>. Acesso em 15.dez.2012.

_____. Dados sobre o Brasil. **World Data on Education – Données mondiales de l'éducation – Datos Mundiales de Educación – VII Ed. 2010/11.** Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf>>. Acesso em 5 dez.2012.

_____. Dados sobre o Paraguai. **World Data on Education – Données mondiales de l'éducation – Datos Mundiales de Educación – VII Ed. 2010/11.** Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Paraguay.pdf>>. Acesso em 5 dez. 2012.

_____. Dados sobre o Uruguai. **World Data on Education – Données mondiales de l'éducation – Datos Mundiales de Educación – VII Ed. 2010/11.** Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf>>. Acesso em 30 dez.2012.

_____. **World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs.** Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF>>. Acesso em 5.dez.2012.

URUGUAY. **Educación Superior. Informes Nacionales: El Caso Uruguay (2009).** Disponível em: <<www.cind.cl/proyecto_alfa/download/informe_uruguay.pdf>>. Acesso em 20 dez.2012.

_____. Ministerio de Educación – MEC. **Anuario Estadístico de Educación.** 2012. 400 p. Disponível em: em: <<<http://educacion.mec.gub.uy/boletin/Anuario2011/ANUARIO%202011%20-%201-2-13.pdf>>>. Acesso em 15 jul.2013.

VILLARRUEL, José et al. Políticas de integración y universidad. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 7, n. 1, p. 97-107.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

LEIS E OUTROS DISPOSITIVOS LEGAIS

ARGENTINA. **Constitución Nacional.** 1994. Disponível em:
<<<http://www.senado.gov.ar/web/consnac/consnac.htm>>>. Acesso em 27 jun.2013.

ARGENTINA. **Ley 26.206.** 2006. Disponível em:
<<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf>>. Acesso em 19 jul.2013.

ARGENTINA. **Ley nacional de educación superior Nro. 24.521.** 1995. Disponível em:
<<http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_sup.pdf>>. Acesso em 19 jul.2013.

BRASIL. **Constituição do Brasil.** 1988. Disponível em
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>>. Acesso em 20 dez.2010

BRASIL. **Constituição do Brasil.** 1988. Documento compilado. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>>. Acesso em 27 jun.2013

BRASIL. **Lei 12.061, de 27 de outubro de 2009.**

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 23 dez.1996. Disponível em:
<<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>>. Acesso em 17 jul.2013.

BRASIL. **Lei SINAES Nº 10.861 de 14 de abril de 2004.**

PARAGUAY. **Anteproyecto de Ley de Educación Superior. 31 de Agosto de 2006.**

PARAGUAY. **Constitución de la República del Paraguay.** Disponível em:
<<http://www.oas.org/juridico/spanish/par_res3.htm>>. Acesso em 20 dez.2010

PARAGUAY. **Ley General de Educación- nº 1.264. 26 de Mayo de 1998.** Disponível em:
<<http://www.cej.org.py/games/Leyes_por_Materia_juridica/EDUCACION/LEY%201264.pdf>>. Acesso em 19 jul.2013.

PROTOCOLO Adicional ao Tratado de Asunción sobre la Estructura Institucional del Mercosur – Protocolo de Ouro Preto. Disponível em: <<<<<http://www.mercosur.int>>>>>. Acesso em 27 mar.2012.

URUGUAY. **Constitución de la República del Uruguay.** 2004. Disponível em: <<<http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm>>>. Acesso em 20 dez 2010

URUGUAY. **Decreto 308/995.** Decreto de ordenamiento del sistema de enseñanza terciaria privada. 11 de Agosto de 1995.

URUGUAY. **Decreto-Ley 15.661** que rige el funcionamiento de las instituciones privadas. 29 de octubre de 1984.

URUGUAY. **Ley 15.739.** Ley de Educación. 28 de marzo de 1985.

URUGUAY. **Ley 18.437.** Ley General de Educación. 16 de enero de 2009.

PÁGINAS DA WEB VISITADAS - ESTATÍSTICAS GERAIS

<http://www.mec.gov.br>. Acesso em 10 jul.2013.

<http://www.mec.gov.py>. Acesso em 10 jul.2013.

<http://www.mec.gub.uy>. Acesso em 10 jul.2013.

<http://www.ocde.org>. Acesso em 17 jul.2013.

<http://www.onu.org>. Acesso em 17 jul.2013.

<http://www.unesco.org>. Acesso em 17 jul.2013.

<http://portal.educacion.gov.ar/universidad/sistema-universitario/>. Acesso em 17 jul.2013.

<http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 10 jul.2013

<http://hdrstats.undp.org/ES/paises/perfiles>. Acesso em 17 jul. 2013.

http://www.nationmaster.com/graph/edu_ter_enr-education-tertiary-enrollment. Acesso em 19 jul. 2013.

http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Brasil?page=16. Acesso em 18 jul.2013

http://www.altillo.com/universidades/universidades_paraguay.asp. Acesso em 10 jul.2013

http://www.altillo.com/universidades/universidades_uruguay.asp. Acesso em 10 jul.2013

http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/16973/5/mecweb/instituciones_educativas_autorizadas_y_habilitadas?leftmenuid=16973. Acesso em 10 jul.2013

Porcentual de matrículas no ensino superior. Disponível em:

<<http://www.nationmaster.com/graph/edu_ter_enr-education-tertiary-enrollment>>. Acesso em 19 jul.2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisa - Percepções sobre o Mercosul Educacional

Meu nome é Rita Lima de Castro, sou aluna de doutorado na Universidade de São Paulo - USP, no Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP.

Realizo uma pesquisa sobre o percepções acerca do Mercosul Educacional (<http://www.mercosur.int/edu/>) e sobre reconhecimento de títulos e qualificações realizadas em outros países, cujo objetivo é identificar em que medida os sistemas educacionais favorecem a integração entre os países constituintes do Mercosul. Para testar minha hipótese, necessito de sua participação, respondendo ao questionário que está no link a seguir.

Garanto: a confidencialidade de todas as informações coletadas; que os dados somente serão usados de forma agregada, portanto não haverá identificação da Instituição nem da pessoa que responder à pesquisa na análise do questionário; que qualquer dúvida ou informação adicional poderá ser esclarecida por mim via correio eletrônico (ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com).

Ao terminar, por favor, clique em "enviar".

Agradeço pela colaboração

Rita Lima de Castro (CV Lattes - <http://lattes.cnpq.br/8123876733903231>)

*** Required**

Termo de Consentimento *

☐ Estou de acordo em participar desta pesquisa e fui informado(a) dos objetivos e da confidencialidade das informações aqui apresentadas.

Parte 1 - Mercosul Educacional e a Integração por meio da Educação Superior Universitária

Assinale a alternativa que mais se aproxima do que você pensa *

	CONCORDO totalmente	Mais CONCORDO do que discordo	Mais DISCORDO do que concordo	DISCORDO totalmente	Não sei responder
1.1. O Mercosul Educacional é um marco na integração dos países	☐	☐	☐	☐	☐
1.2. O Mercosul Educacional efetivamente favorece o desenvolvimento de uma educação universitária de qualidade	☐	☐	☐	☐	☐
1.3. O Mercosul Educacional mudou a estrutura das leis educacionais no meu País	☐	☐	☐	☐	☐
1.4. Depois do Mercosul Educacional houve mais solicitações de homologação de estudos (reconhecimento de títulos) nas instituições do meu País	☐	☐	☐	☐	☐
1.5. Depois do Mercosul Educacional houve mais solicitações de reconhecimento de títulos de cursos realizados fora do Brasil que foram aprovadas nas instituições de meu País	☐	☐	☐	☐	☐
1.6. Depois do Mercosul Educacional houve uma mudança nas decisões judiciais sobre pedidos de reconhecimento de títulos de cursos realizados fora do meu País	☐	☐	☐	☐	☐
1.7. Depois do Mercosul Educacional houve um aumento nas aprovações das decisões judiciais para pedidos de reconhecimento de cursos realizados fora do meu País	☐	☐	☐	☐	☐
1.8. No meu País, o Mercosul Educacional cumpre os objetivos que se propôs	☐	☐	☐	☐	☐

1.9. O reconhecimento de títulos de cursos realizados fora do País deve ser de responsabilidade das universidades, não do Mercosul Educacional	☐	☐	☐	☐	☐
1.10. Não há como homologar estudos cursados em outro país para poder trabalhar porque as universidades estrangeiras apresentam estruturas diferentes das nacionais	☐	☐	☐	☐	☐
1.11. Para homologar estudos universitários cursados em outro país, é preciso que haja agências de "acreditação", como as que compõem a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA)	☐	☐	☐	☐	☐
1.12. Embora as universidades estrangeiras apresentem diferentes estruturas, é possível homologar estudos universitários (reconhecer títulos) cursados em outro país.	☐	☐	☐	☐	☐
1.13. As leis de cada país devem se sobrepor às resoluções do Mercosul Educacional	☐	☐	☐	☐	☐
1.14. A Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA) é essencial no processo de homologação de estudos universitários cursados em outro país	☐	☐	☐	☐	☐
1.15. As leis de educação superior universitária em meu País favorecem a integração entre os países da América Latina	☐	☐	☐	☐	☐
1.16. A "acreditação" no Sistema ARCU-SUR facilita o reconhecimento mútuo de títulos para o exercício profissional em outros países	☐	☐	☐	☐	☐
1.17. As diferentes missões das universidades favorecem o reconhecimento mútuo de títulos ou diplomas universitários	☐	☐	☐	☐	☐
1.18. Os acordos de reconhecimento de títulos de cursos constantes na estratégia do Mercosul estão sendo efetivos na prática	☐	☐	☐	☐	☐
1.19. O reconhecimento de títulos universitários é possível apenas para o prosseguimento de estudos de pós-graduação	☐	☐	☐	☐	☐
1.20. Os diferentes sistemas nacionais de educação facilitam o reconhecimento de títulos universitários	☐	☐	☐	☐	☐
2. Em seu ponto de vista, qual é o maior desafio para a integração educativa dos países do Mercosul? *					
<div></div>					
3. Que medidas o Mercosul Educacional deve tomar para possibilitar a real integração entre os países? *					
<div></div>					
Caso tenha alguma dúvida, comentário ou sugestão, por favor, apresente-o(a) a seguir:					
<div></div>					

Parte 2 - Dados demográficos

A. País de origem de sua Instituição *

- ☐ Argentina
☐ Brasil
☐ Paraguai
☐ Uruguai

B. Ano de fundação *

C. Sua instituição é: *

- ☐ Pública nacional
☐ Pública estatal, regional ou municipal
☐ Particular, com fins lucrativos
☐ Particular, sem fins lucrativos
☐ Other:

D. Com relação à estrutura universitária, sua instituição é: *

- ☐ Universidade
☐ Centro ou Instituto Universitário
☐ Centro ou Instituto de Formação Técnica
☐ Faculdade Integrada
☐ Instituição Superior Profissional
☐ Other:

E. Sua instituição oferece: *

- ☐ Somente Graduação (Bacharelados e/ou Cursos Superiores de Tecnologia)
☐ Somente Mestrados
☐ Somente Doutorados
☐ Graduação e Mestrados
☐ Graduação e Doutorados
☐ Graduação, Mestrados e Doutorados
☐ Other:

F. Atualmente, nos cursos de graduação (Bacharelados e/ou Cursos Superiores de Tecnologia) há: *

- ☐ até 500 estudantes
☐ mais de 500 e menos de 1.000 estudantes
☐ mais de 1.000 e menos de 5.000 estudantes
☐ mais de 5.000 e menos de 10.000 estudantes
☐ mais de 10.000 e menos de 50.000 estudantes
☐ mais de 50.000 estudantes
☐ não sei responder
☐ Other:

G. Atualmente, nos cursos de pós-graduação (Mestrados e Doutorados) há: *

- ☐ até 100 estudantes
☐ mais de 100 e menos de 500 estudantes
☐ mais de 500 e menos de 1.000 estudantes
☐ mais de 1.000 e menos de 5.000 estudantes
☐ mais de 5.000 estudantes
☐ não oferecemos essas modalidades
☐ não sei responder
☐ Other:

Caso deseje que sejam enviados os resultados agregados da pesquisa, indique um e-mail a seguir

A pesquisa terminou. Basta clicar em "Submit" abaixo, e enviar o formulário. Muito obrigada por sua colaboração!

Never submit passwords through Google Forms.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Percepciones acerca del Mercosur Educativo y reconocimiento de títulos - Presentación y objetivos

Mi nombre es Rita Lima de Castro, soy alumna de doctorado en la Universidade de São Paulo - USP, en el Programa de Postgrado en Integración de América Latina - Prolam/USP.

Estoy realizando una investigación sobre percepciones acerca del Mercosur Educativo (<http://www.mercosur.int/edu/>) y sobre el reconocimiento de títulos y cualificaciones extranjeras, cuyo objetivo es identificar en qué medida los sistemas educacionales favorecen la integración entre países del Cono Sur. Para corroborar mis hipótesis, necesito su participación contestando a la siguiente encuesta, cuyo link está junto con este correo. Agradezco el envío de la encuesta a sus pares o a profesores de su facultad.

Garantizo: la confidencialidad de todas las informaciones recogidas; que se utilizarán los datos agregados, por lo tanto no habrá identificación personal de la Institución o de la persona que respondió, en el análisis de la encuesta; que cualquier duda o información adicional podrá ser aclarada por correo (ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com). Al finalizar, por favor, clique en "enviar" (submit).

Agradezco la colaboración.

Rita Lima de Castro (CV Lattes BRASIL - <http://lattes.cnpq.br/8123876733903231>)

Parte 1 - Percepciones acerca del MERCOSUR Educativo y la Integración por medio de la Educación Superior Universitaria

1. Señala la respuesta que se acerca más a lo que piensa *

	Totalmente de ACUERDO	Más en ACUERDO que en desacuerdo	Más en DESACUERDO que en acuerdo	Totalmente en DESACUERDO	No lo sé
1.1. El Mercosur Educativo es un marco en la integración de los países	☐	☐	☐	☐	☐
1.2. El Mercosur Educativo efectivamente favorece el desarrollo de la educación universitaria de calidad	☐	☐	☐	☐	☐
1.3. El Mercosur Educativo cambió la estructura de las leyes educacionales en mi país	☐	☐	☐	☐	☐
1.4. Después del Mercosur Educativo hubo más solicitudes de homologación de estudios (reconocimiento de títulos) en las instituciones de mi país	☐	☐	☐	☐	☐
1.5. Después del Mercosur Educativo hubo más solicitudes de homologación de estudios (reconocimiento de títulos) aprobadas en las instituciones de mi país	☐	☐	☐	☐	☐
1.6. Después del Mercosur Educativo hubo un cambio en las decisiones de los jueces sobre solicitudes de homologación de estudios (reconocimiento de títulos) en las instituciones de mi país	☐	☐	☐	☐	☐
1.7. Después del Mercosur Educativo hubo un incremento en las aprobaciones de solicitudes de homologación de estudios (reconocimiento de títulos) en las decisiones de los jueces	☐	☐	☐	☐	☐

1.8. En mi país, el Mercosur Educativo cumple los objetivos que propuso	☐	☐	☐	☐	☐
1.9. La homologación de estudios (reconocimiento de títulos) cursados en otro país debe ser de responsabilidad de las universidades, no del Mercosur Educativo	☐	☐	☐	☐	☐
1.10. No hay como homologar estudios cursados en otro país para poder trabajar porque las universidades extranjeras presentan estructuras distintas de las nacionales	☐	☐	☐	☐	☐
1.11. Para homologar estudios universitarios cursados en otro país, es necesario que haya agencias de acreditación, como la Red de Agencias Nacionales de Acreditación - RANA	☐	☐	☐	☐	☐
1.12. Aunque las universidades extranjeras presenten estructuras distintas, es posible homologar estudios universitarios cursados en otro país	☐	☐	☐	☐	☐
1.13. Las leyes de cada país deben se sobreponer a las resoluciones del Mercosur Educativo	☐	☐	☐	☐	☐
1.14. La Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) es esencial en el proceso de homologación de estudios (reconocimiento de títulos) universitarios cursados en otro país	☐	☐	☐	☐	☐
1.15. Las leyes de educación superior universitaria en mi país favorecen la integración entre los países de América Latina	☐	☐	☐	☐	☐

1.16. La acreditación en el Sistema ARCU-SUR (Acreditación de carreras de grado para el Mercosur) facilita el reconocimiento mutuo de títulos para el ejercicio profesional en otros países	☐	☐	☐	☐	☐
1.17. Las distintas misiones de las universidades favorecen el reconocimiento mutuo de títulos o diplomas de grado universitario	☐	☐	☐	☐	☐
1.18. Los acuerdos de reconocimiento de títulos universitarios que están en la estrategia del Mercosur son efectivos en la práctica	☐	☐	☐	☐	☐
1.19. El reconocimiento de títulos universitarios es posible exclusivamente para proseguir estudios de postgrado	☐	☐	☐	☐	☐
1.20. Los distintos sistemas nacionales de educación facilitan el reconocimiento de títulos universitarios	☐	☐	☐	☐	☐

2. Desde su punto de vista, ¿cuál es el mayor desafío para la integración educativa de los países del Mercosur? *

3. ¿Qué medidas debe tomar el Mercosur Educativo para posibilitar la integración real de los países? *

Si tiene alguna duda, comentario o sugerencia, colóquelo a continuación

[Continuar](#)

Tecnología [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Términos de Servicio](#) - [Términos Adicionales](#)

Parte 2 - Datos demográficos de clasificación

A. País de origen de su institución

- ☐ Argentina
☐ Brasil
☐ Paraguay
☐ Uruguay
☐ Otro:

B. Año de fundación

C. Su institución es:

Si elige "other", informe cual

- ☐ Pública nacional
☐ Pública estatal, regional o municipal
☐ Particular, con fines de lucro
☐ Particular, sin fines de lucro
☐ Otro:

D. Con relación a la estructura universitaria, su institución es:

Si elige "other", informe cual

- ☐ Universidad
☐ Centro o Instituto Universitario
☐ Centro o Instituto de Formación Técnica
☐ Facultad Integrada
☐ Institución Superior Profesional
☐ Otro:

E. Su Institución ofrece:

Si elige "other", informe cual

- ☐ Solamente Grados (Bachilleratos)
☐ Solamente Maestrías
☐ Solamente Doctorados
☐ Grados y Maestrías
☐ Grados y Doctorados
☐ Grados, Maestrías y Doctorados
☐ Otro:

F. Actualmente, en los cursos de grado (bachilleratos) hay:

- ☐ hasta 500 estudiantes
☐ más de 500 y menos de 1.000 estudiantes
☐ más de 1.000 y menos de 5.000 estudiantes
☐ más de 5.000 y menos de 10.000 estudiantes
☐ más de 10.000 y menos de 50.000 estudiantes
☐ más de 50.000 estudiantes
☐ Otro:

G. Actualmente, en los cursos de grado (maestrías y doctorados) hay:

- ☐ hasta 100 estudiantes
☐ más de 100 y menos de 500 estudiantes
☐ más de 500 y menos de 1.000 estudiantes
☐ más de 1.000 y menos de 5.000 estudiantes
☐ más de 5.000 estudiantes
☐ Otro:

Si desea que le enviemos los resultados agregados de la encuesta, indique un e-mail a continuación:

La encuesta ha finalizado. ¡Muchas gracias por su colaboración!

[⏮ Voltar](#) [Enviar](#)

Nunca envíe senhas em formulários do Google.

Tecnología [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE C – DADOS DEMOGRÁFICOS, RESPOSTAS ABERTAS E AGRUPAMENTOS– GRUPO I – ARGENTINA, PARAGUAI E URUGUAI E GRUPO II - BRASIL

C.1. DADOS DEMOGRÁFICOS

Total: 295 respostas, sendo 45 do Grupo I (Argentina, Paraguai e Uruguai) e 250 do Grupo II (Brasil)

Ano de fundação	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Total Geral
De 1800 a 1850	12%	1%	0%	36%	4%
De 1851 a 1900	0%	3%	33%	21%	4%
De 1901 a 1950	15%	37%	33%	14%	34%
De 1951 a 2000	62%	49%	33%	21%	49%
De 2001 a 2012	8%	6%	0%	0%	6%
não sei/xxx/??/?/-	4%	3%	0%	7%	4%
Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%

Sua instituição é:	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Total Geral
Particular Confessional	0%	1%	0%	0%	1%
Particular, com fins lucrativos	10%	8%	50%	12%	9%
Particular, sem fins lucrativos	30%	15%	0%	12%	16%
Pública nacional, Pública estatal, regional, estadual ou municipal	53%	75%	50%	76%	73%
Universidad Internacional	3%	0%	0%	0%	0%
Não respondeu	3%	2%	0%	0%	2%
Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%

Com relação à estrutura universitária, sua instituição é:	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Total Geral
Autarquia	0%	1%	0%	0%	1%
Centro ou Instituto de Formação Técnica/CEFET	0%	3%	0%	0%	2%
Centro de Pesquisa, Implementação Tecnológica e EAD	0%	0%	0%	0%	0%
Centro ou Instituto Universitário	8%	7%	0%	18%	7%
Faculdade	0%	0%	0%	0%	0%
Faculdade Integrada	4%	4%	25%	0%	4%
Faculdade Isolada	0%	1%	0%	0%	1%
Instituição Superior Profissional	0%	3%	0%	0%	2%
Instituto de Pesquisa	0%	0%	0%	0%	0%
Ministério da Educação	4%	1%	0%	0%	1%
Universidade	84%	80%	75%	82%	81%
Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%

C.1. DADOS DEMOGRÁFICOS

Total: 295 respostas, sendo 45 do Grupo I (Argentina, Paraguai e Uruguai) e 250 do Grupo II (Brasil)

Atualmente, nos cursos de graduação (Bacharelados e/ou Cursos Superiores de Tecnologia) há:	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Total Geral
até 500 estudantes	4%	4%	0%	0%	4%
mais de 500 e menos de 1.000 estudantes	8%	4%	0%	25%	6%
mais de 1.000 e menos de 5.000 estudantes	17%	12%	33%	6%	13%
mais de 5.000 e menos de 10.000 estudantes	21%	9%	33%	13%	11%
mais de 10.000 e menos de 50.000 estudantes	25%	47%	33%	6%	43%
mais de 50.000 estudantes	21%	12%	0%	38%	14%
não há	0%	0%	0%	0%	0%
Não se aplica	0%	0%	0%	0%	0%
não sei responder	4%	11%	0%	13%	10%
Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%

Atualmente, nos cursos de pós-graduação (Mestrados e Doutorados) há:	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Total Geral
até 500 estudantes	19%	9%	0%	17%	10%
mais de 500 e menos de 1.000 estudantes	19%	20%	75%	33%	22%
mais de 1.000 e menos de 5.000 estudantes	8%	14%	25%	8%	13%
mais de 5.000 e menos de 10.000 estudantes	31%	22%	0%	25%	23%
mais de 10.000 e menos de 50.000 estudantes	19%	19%	0%	0%	18%
mais de 50.000 estudantes	0%	0%	0%	0%	0%
não há	0%	2%	0%	0%	2%
Não se aplica	0%	0%	0%	0%	0%
não sei responder	4%	11%	0%	17%	11%
Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%

APÊNDICE C

C.2. RESPOSTAS ABERTAS E AGRUPAMENTOS– GRUPO I – ARGENTINA, PARAGUAI E URUGUAI E GRUPO II – BRASIL

GRUPO I – ARGENTINA, PARAGUAI E URUGUAI

2. Desde su punto de vista ¿cuál es el mayor desafío para la integración educativa de los países del Mercosur?

Establecer un sistema de equivalencias de estudios que sea acreditable entre los países miembros sin depender de la opinión de las unidades académicas y, menos aún, de los docentes que están a cargo de las asignaturas o trayectos curriculares. Deberá, necesariamente, estar acompañado de un sistema de autoevaluación y evaluación externa de todo el sistema educativo (desde el nivel inicial hasta el superior).

En mi opinión, se debe diferenciar la acreditación parcial de estudios de la reválida de títulos. En el primer caso, las dificultades de un alumno de grado que cursa algunas asignaturas en el exterior, se ponen de manifiesto cuando inician el trámite para que esos trayectos le sean reconocidos en su país de origen.

En cuanto a la equivalencia de títulos, entiendo que cada país se debe hacer responsable de los títulos e incumbencias que reconoce oficialmente y deberían ser válidos y homologados sin más, en el ámbito del MERCOSUR.

La articulación en planes de estudios de las distintas carreras y la calidad y excelencia de la formación de grado, que es muy dispar entre universidades y países, sea en el ámbito público o privado.

El mayor desafío es la cantidad de burocracia y la falta de unificación de los programas en cuanto a carga horaria, curriculum y sobre todo las políticas educativas integradas o sea realizar intercambios entre entes acreditadores para que todos manejen los mismos indicadores de esta manera mejoraremos los intercambios y el crecimiento en cuanto por ejemplo a las investigaciones.

Un sistema de acreditación serio.

Tomar la decisión política.

El mayor desafío está en las decisiones que dependen del Poder Judicial.

Creo que más que la integración educativa donde el Mercosur educativo cumple con la tarea, se trata de un problema del ejercicio profesional y las dificultades existentes con los organismos que regulan las diferentes actividades.

La creación de estándares regionales

compatibilidad de materias, financiamiento y comunicación entre universidades

El reconocimiento de títulos de grado para el ejercicio profesional.

integrar a Brasil

El cumplimiento de una reciprocidad en el reconocimiento de títulos y continuidad de estudios en los diferentes países integrantes del Mercosur

Intereses extraeducativos

Los distintos niveles, instituciones y estructuras educativos que no son equivalentes en todos los países.

lograr la participación de todos los actores responsables de los programas de educación superior de cada uno de los países intervinientes, con autonomía y autoridad suficiente para que luego ocupen su lugar en la actividad día a día.

Disminuir las asimetrías en materia de aseguramiento de la calidad para posibilitar la homologación de títulos, no sólo para posgrados sino también para el ejercicio profesional.

- a. Que las evaluaciones sean obligatorias para todas las carreras.
- b. Que se penalice a las carreras que no acreditan (sean suspendidas o tengan plazo para adecuarse a los criterios mínimos de calidad).
- c. Que la integración dé mayor participación a los educadores universitarios y no a los políticos.

Expandir y profundizar la acreditación regional de las carreras como un sistema de calidad educativa que facilite el reconocimiento de títulos.

Profundizar el intercambio docente para su formación.

Desarrollar un sistema de información en educación de toda la región.

Superar las resistencias de los colegios profesionales

Definir las estrategias tendientes a encontrar mecanismos de acreditación que sean confiables en los 4 países miembros y que puedan coordinar acciones tendientes a asegurar los niveles exigidos de calidad para que los títulos sean reconocidos.

llegar al acuerdo integral de reconocimiento de títulos para poder favorecer la libre circulación de profesionales. Ligado a esto, uno de los mayores desafíos está en romper con los intereses corporativos de las asociaciones profesionales, que en muchos casos, ejercen presión sobre los gobiernos para no avanzar en el reconocimiento.

La compatibilidad en la definición de disciplinas (carreras), de los requisitos mínimos para acceder a las titulaciones (carga horaria, profundidad de lo desarrollado, existencia de prácticas, pasantías y trabajo de grado) y de la calificación de los planteles docentes.

La definición precisa de los actores y de sus competencias en la puesta en práctica de un Mercado Mercosur del Conocimiento.

Homologar los títulos universitarios.

Las dificultades para armonizar los diferentes sistemas educativos de los países, con sus lógicas propias y sus obstáculos formales.

La mayor dificultad para la integración la representan los intereses corporativos de algunos grupos de académicos de los diferentes países que interfieren de una u otra forma con el desarrollo de políticas para la integración. Y esto se manifiesta en diferentes tipos de trabas legales que dificultan, entre otras cosas, el reconocimiento de títulos.

En el ARCUSUR hay problemas para el desarrollo de la integración por dificultades que impone Brasil a los procesos de evaluación.

El reconocimiento de títulos es posible para proseguir estudios de posgrados y también para el trabajo académico, salvo la excepción que plantea Brasil a los brasileños que estudian posgrados en otros países que deben revalidar sus títulos en una universidad federal, tal como lo dispone la LDB. Pero esta reglamentación no se aplica a ciudadanos de otros países del MERCOSUR que sí pueden ejercer académicamente en Brasil aunque no tengan títulos brasileños.

Esto constituye una diferencia con los demás países del Mercosur que no disponen de estas exigencias. A nivel del ejercicio profesional no se logra acordar normativa común a los distintos países porque interfieren los intereses corporativos de los colegios profesionales.

Lograr un esquema común como el que se maneja en la Unión Europea con los créditos.

la concepción estrecha de "autonomía" que tienen algunas universidades como UDELAR en Uruguay.

La rigidez de las normas y la rigidez en la interpretación de las normas por parte de las burocracias

1.El fracaso del MERCOSUR. 2. La debil voluntad de integracion en este momento.

Consolidar el ARCUSUR, ampliar el proceso de evaluación internacional de la calidad universitaria; proyectar esos avances sobre el reconocimiento internacional de títulos para la circulación profesional.

El MERCOSUR educativo es un capítulo de un proceso de integración estancado o trunco. Los principales obstáculos para la integración educativa derivan, entonces, de la debilidad general del proceso de integración. En otras palabras, no se trata de un problema de medidas de coordinación –que pueden resultar más o menos eficaces– sino de obstáculos de naturaleza política.

El mayor desafío para la integración es lograr la articulación de las leyes y regulaciones de la educación superior de cada uno de los países que integran el mercosur educativo, para lograr un aseguramiento de la calidad comparable en las titulaciones emitidas por las instituciones universitarias.

La política interna de cada país, la voluntad de integración efectiva por parte de las autoridades.

- 1) la mentalidad nacionalista de los gestores estatales
- 2) la falta de presupuestos para financiar cooperación real y no solo intercambios docentes e investigadores
- 3) En Argentina existen universidades con sistemas muy heterogeneos y mucho autonomia, eso dificulta homegenizarlas para el reconocimiento

el reconocimiento de titulos desde el punto de vista academico y profesional (ejercicio profesional)

Citaría como obstáculos a superar:

Los sistemas de poder del orden docente y universitario.

Los intereses particulares de los graduados universitarios en la defensa de su área de trabajo.

Citaría como aportes:

El enriquecimiento del conocimiento posible a través de interacciones entre las distintas instituciones

La efectiva concreción de los derechos establecidos en las convención que garantizan la movilidad de las personas y su inserción en las sociedades

El trabajo serio, el poder de decision de las comisiones designadas para la tarea de analisis y la decision politica de integracion real del MERCOSUR, que hasta el momento no ha surgido

El proteccionismo y la actitud corporativa de algunos sistemas universitarios / comunidades académicas / gobiernos.

Las trabas administrativas.

Llevar a la práctica los acuerdos firmados

lograr acordar políticas que respeten y aborden las diferencias en las estructuras institucionales y las características propias de cada tradición educativa nacional

compatibilizar estructuras curriculares e institucionales

La amplitud de los sistemas para reconocer la diversidad que existe en los demás países

Elevar el nivel de calidad de la educación que ofrecen.

3. ¿Qué medidas debe tomar el Mercosur Educativo para posibilitar la integración real de los países?

Una medida de alto impacto sería establecer incumbencias homólogas y regionales para los títulos de grado de carreras sensibles como ingeniería, medicina y abogacía, de manera que el ejercicio profesional tenga validez regional. La otra sería establecer estándares de acreditación comunes para dichas carreras y un sistema de equivalencias parciales regional homologado en base a contenidos mínimos y competencias.

Debatir en profundidad contenidos, perfiles, alcances e incumbencias de los profesionales que egresan de cada universidad

unificar las políticas educativas y trabajar juntas las agencias acreditadoras del MERCOSUR.

Hacer efectivas las medidas.

Trabajar con los Ministros de Educación y que estos tomen decisiones.

Acelerar la firma y sobre todo la ejecución de los acuerdos relacionados con la integración real de los países sino se transforman en simples hechos de deseo.

Una acción que permitiría facilitar la integración, es la compatibilización de las normativas de migración de los distintos países o la creación de una documentación exclusiva para los estudiantes universitarios que permita que la movilidad estudiantil y docente sea más sencilla.

Trabajar en consensos amplios para fijar estándares de competencias disciplinares

Mayor difusión de los programas, evaluación de las universidades y sistema de becas

Generar un Protocolo que regule los temas más importantes y establezca los procedimientos a seguir. Al ser el protocolo un instrumento jurídico relevante pasa a formar parte del Tratado de Asunción y serviría para establecer obligaciones a los estados partes.

que Brasil no quiere

Establecer políticas comunes a todos los países en el reconocimiento y continuidad de estudios con fuerza de ley

no sabría decirlo

Debe favorecer el establecimiento de estándares de contenido y rendimiento en cada país y debe establecer estándares world-class, es decir, contenidos y aprendizajes en contextos internacionales.

No lo tengo claro. Presumo que tener una comunicación con todas las entidades universitarias sostenida en el tiempo.

Fomentar la asociación e interacción de asociaciones de agencias acreditadoras o participar de las existentes (INQAHES, RIACES, Etc.)

Promover la acreditación regional de carreras.

a. Que sea obligatoria la evaluación y acreditación entre los miembros.

b. Que los gobiernos exijan calidad a las universidades

Facilitar las acciones definidas en la pregunta anterior.

Generar una normativa efectiva que posibilite la acreditación de los estudios realizados en los países del bloque

Realizar estudios sobre las proyecciones de necesidades profesionales a mediano y largo plazo y elaborar estrategias que optimicen la potencialidad que cada país tiene a la hora de aportar tanto a nivel de docencia como de investigación.

apostar por el mecanismo como el ARCU-SUR que da una base sobre la cual realizar los reconocimientos.

Otra medida es la realización de programas de intercambio a nivel de grado con pleno reconocimiento de materias.

En primer lugar hacerse visible con su gestión en todos los países, no solo en los ministerios, pero también en las universidades. A la fecha parece un acuerdo más político que educativo. Está poco difundido.

Hay que fortalecer los mecanismos y organismos responsables de evaluación de carreras- por lo menos de grado, y luego los estudios de postgrado. Deben ser libres de emitir dictámenes vinculantes sin presión social o política, y eso dictámenes (vinculantes) deben causar efecto. No es admisible la apertura y operación de universidades en condiciones deficientes (o mínimas) de solvencia académica e infraestructura.

Definición política de los gobiernos y compromiso de los Estados en la creación del Mercado Mercosur del Conocimiento.

Realizar trabajos conjuntos en los diferentes niveles y disciplinas.

Más que medidas, son procesos que tengan claras directivas políticas, respecto a la voluntad de ir hacia sistemas educativos armónicos, compatibles y que den una perspectiva regional a la formación. También se necesitan programas de cooperación más fuertes con presupuestos estables.

Entre otras cuestiones se deberían implementar reglas similares para todos los países. También normativa que alcance además de lo académico, al ejercicio profesional.

Muchos problemas se presentan en la implementación, ahí se deben hacer estudios que aporten un diagnóstico para poder identificar posibles soluciones.

Es necesario que participen todos los actores, no sólo las burocracias sino también las universidades (y en ellas los docentes, estudiantes y autoridades que no siempre tienen los mismos intereses, y que experiencias como la de Bolonia dejan en claro) y los colegios profesionales.

Trabajar en el sentido de lograr un sistema de créditos para la movilidad universitaria.

No depende de Mercosur Educativo lograr esta integración.

Optimizar e incrementar los incentivos financieros y académicos para la integración

Mejorar la información de los mecanismos y herramientas de integración entre los responsables académicos de las universidades

Una posición proactiva de los funcionarios estatales

1. Reafirmar el proposito de integracion a traves del Mercosur y de Unasur
2. Fortalecer las competencias del Mercosur Educativo

Seguir trabajando en los ejes anteriormente expuestos.

Más allá de lo señalado en el apartado precedente, hay dos cuestiones que para mí son básicas. La primera es la difusión de la enseñanza, dominio y uso del portugués en los países de habla hispana y del español en Brasil —en donde este problema es mejor abordado que en los países hispanoparlantes—. El segundo es la promoción de la movilidad de corto plazo de estudiantes de los distintos países. Esto requiere un esfuerzo de financiamiento que ninguno de los países del MERCOSUR ha estado dispuesto a realizar.

El mercosur educativo debiera comprometer a los países parte a generar normativas claras, con tiempos precisos de ejecución, para la revalidación de los títulos de grado universitario referido a profesiones cuyo ejercicio se encuentre regulado por tratarse de profesiones que afectan al interés público. En tal sentido, el papel de los actores involucrados en los procesos deberán ser establecidos respetando las instituciones y tradiciones de cada país pero, en cada caso, las regulaciones deberán garantizar la posibilidad de movilidad profesional en la región, respetando los roles que las universidades y colegios profesionales deban asumir, pero limitando el peso que el corporativismo pueda tener en el procedimiento.

Con relación a las carreras de posgrado, debiera avanzarse la aplicación del reconocimiento automático de los títulos previstos en los acuerdos vigentes, a los efectos del ejercicio de la profesión académica, con referencia a las carreras que posean acreditación de calidad de acuerdo a los mecanismos nacionales de acreditación de carreras.

Modificaciones normativas que sean consensuadas en el ámbito de los gobiernos antes de ser aprobadas por los parlamentos.

facilitar al extremo el reconocimiento y financiar muchos intercambios

avanzar en los sistemas de acreditación de calidad y proseguir con el reconocimiento automático de los títulos de carreras acreditadas

Proseguir con las acciones realizadas de reuniones.

Aumentar las vías de contacto a través de comunicaciones virtuales en tiempo real.

mantener delegaciones estables.

Difundir entre la población todas las acciones realizadas en el MERCOSUR educativo: Caminos del MERCOSUR, Parlamento Juvenil, Proyecto PASEM, Proyecto de Movilidad MERCOSUR, Arcusur proyecto MARCA, y otros.

La homologación de la educación superior de los países integrantes que posibilite un verdadero intercambio del conocimiento

Desobstruir los obstáculos administrativos.

Destinar mayor financiamiento a la interacción de los sistemas universitarios.

realización de reuniones para crear un networking efectivo entre agencias nacionales -condición de posibilidad del resto-, estabilidad de mecanismos experimentales y de recursos humanos (actores), financiamiento propio.

estudiar más profundamente sector por sector para definir entre todos los países una estrategia de integración que hoy no existe

Promover el intercambio efectivo de estudiantes y docentes

Sin respuesta.

GRUPO II – BRASIL

2. Em seu ponto de vista, qual é o maior desafio para a integração educativa dos países do Mercosul?

No Brasil, é mudança cultura por parte de alguns colegas nas IES.

A Instituições universitárias devem ser soberanas e abertas ao mundo crítico.

E não fechar as portas por questões pontuais.

Legitimidade das agências de regulação responsáveis pela validação e criação de métricas de qualidade dos cursos.

O Brasil acha que está muito a frente, deveria primeiro ter intercâmbio entre professores e pesquisadores para que possamos dar um passo mais consciente

Compatibilização dos currículos pedagógicos.

Estabelecer padrões comuns para formação de graduação e pós-graduação.

A qualidade dos cursos oferecidos

Não tenho uma opinião formada sobre o assunto

Superar a letra fria das leis e veicular com transparência a qualidade de ensino nos países envolvidos.

1. É muito difícil a integração educativa dos países do Mercosul em face das suas diferentes realidades; 2. Qualquer atividade acadêmica deve ser baseada no mérito, como consequência, o sistema atual, que foi estabelecido pelo CNE, onde cada interessado requer a convalidação em Universidades que ofereçam o mesmo curso, no mesmo nível ou em nível mais alto, parece bastante adequado, no sentido de garantir o mérito acadêmico. Vale ser dito que na maioria das Universidades o interessado poderá cursar disciplinas complementares e obter a convalidação.

4. Por outro lado, os alunos que estudaram em universidades de qualidade comprovada nacional e internacionalmente, não tem tido dificuldade em sua convalidação.

Os países devem se preocupar em atingir uma qualidade de ensino de excelência a nível nacional, antes de tentar se integrar a nível internacional

Um entendimento das finalidades da pós-graduação entre as próprias universidades.

Não sei opinar

Procurar ter uma equivalência maior entre os diversos currículos e normas educacionais dos diversos sistemas educacionais dos países membros, em todos os níveis da educação.

A acreditação dos cursos.

Existe uma grande diferença entre os institutos universitários dos diferentes países do Mercosul. Não se trata de reserva de mercado no Brasil, mas existem centenas de estudantes brasileiros cursando medicina na Bolívia, sem qualquer exigência, com o desejo de ter seu título reconhecido no Brasil. Nós já temos muitos problemas no ensino para absorver mais um.

Os órgãos de regulação precisam, antes de qualquer coisa, aprender a respeitar os princípios constitucionais pertinentes, de forma a proporcionar segurança jurídica às partes envolvidas no processo.

A compatibilização da legislação entre os diferentes países e a velocidade em que muda a legislação educacional brasileira.

Deve haver um maior foco dos governantes, menos política, mais objetividade e menos burocracia.

Diferenças culturais.

As leis existentes nos vários países devem ser respeitadas ou mudadas. Considerando-se o pouco tempo de existência da desejada integração educativa dos países do Mercosul, para mim parece evidente que a adequação das leis relacionadas à educação são o maior desafio para a integração desejada.

Melhorar a qualidade do ensino universitário em alguns países do Mercosul

Construir um sistema de acreditação sério que separa os cursos ruins dos bons.

As diversas situações, realidades de cada país.

Que ele seja realmente colocado para funcionar onde todos os setores envolvidos dentro das Instituições de ensino tenham conhecimento de como ele funciona e realmente avalie o conhecimento, seja de modo prático ou teórico e ponha para funcionar sem burocracia!

Termos um sistema de qualidade da educação superior nos países que compõem o MERCOSUL. Uma educação que busque geração e socialização do conhecimento produzindo nos intramuros das instituições.

Igualar o nível entre todos os países do mercosul, elevando dos demais ao do Brasil.

Criar mecanismos que facilitem o intercambio de estudantes. Atualmente as bolsas de estudo são raras e/ou com enormes entraves burocráticos.

Discussão de um currículo internacional das especialidades, onde serão traçados parâmetros, requisitos, habilidades e competências que cada profissional deverá ter, independente do país em que obtenha a sua formação acadêmica.

Creio que seja minimizar ou extinguir a burocracia.

Escopo diferente para do objetivo de cada sistema educacional dos países.

Uma política de bolsas e cotas de pesquisa integradas, entre países do Mercosul.

Promover a integração em cultura diferentes, onde cada um busca um propósito diferente.

O maior desafio é superar as falhas de comunicação, o preconceito que existe antes da análise bem feita.

mercado de trabalho

Boa vontade política e simetria de critérios de qualidade formativa

Leis educacionais de cada país.

A língua

Tratar das diferenças de formação existentes entre os cursos dos diferentes países de forma a não cometer injustiças, validando cursos que não oferecem a devida qualificação ou não validando cursos que oferecem formação adequada.

A divergência nas legislações dos países acerca do reconhecimento dos cursos e títulos.

Acredito, devido a poucas informações sobre o programa, por isso, acredito, que as leis são muito rígidas no sentido de priorizarem os estudos realizados em território nacional apenas, creio que estudos em universidades espanhas, são tão bons ou melhores que os de nosso país, mas ainda há uma grande resistência nesta integração, portanto o maior desafio são as políticas públicas de reconhecimento de estudos.

Leis e normas, negativamente burocráticas.

Uma política comum de interesse que se sobreponha aos interesses de reserva de mercado das entidades profissionais. Além disto, tornar a qualidade do ensino a condição primeira para a validação de cursos realizados em outros países e caso necessário uma formação complementar.

- Interesses e organização social dispares.

Leis

Acordo firmado entre países e estrutura nos países para este atendimento.

Difusão da informação. Não conheço o suficiente esta política e sistema.

Em primeiro lugar, creio que o reconhecimento é o maior deles. Há diferenças entre os países do bloco no que diz respeito à tradição, longevidade e respeitabilidade dos processos nacionais de avaliação do ensino superior. Em segundo lugar, é preciso fazer das políticas de integração universitária algo permanente e não apenas uma política de governo, o que traz como desafio entender a integração latino americana algo que, ainda com avanços e retrocessos como todo processo de integração tem que ser buscado intermitentemente, ou seja, olharmos para Europa e Estados Unidos, mas também olharmos para "nosotros siempre"! Isto requer vencer obstáculos do passado (guerras e desconfianças mútuas) e também as noções de que os brasileiros tem intenções imperialistas na América do Sul. Por último cabe ressaltar o desafio de, respeitadas a autonomia e as especificidades de cada país, estabelecer um processo comum de avaliação.

Vontade política, recursos e reserva de mercado pelos conselhos de classe.

O maior desafio será a CAPES amadurecer o que pensa sobre Pesquisa e sua inserção no mundo científico exterior. Mesmo tendo se proposto a avaliadora dos Programas de Pós-Graduação, a CAPES não consegue superar seu histórico em termos de pesquisa: sempre muito inócuas; muito pouco avaliadas. Quem tem histórico para avaliar programas é o CNPq, a FAPESP, mas enfim, não é isso que ocorre. Penso que o que mais depõe contra a integração é a CAPES mesmo.

A legislação e a língua nativa de cada país.

As regulamentações específicas de cada setor que estão diretamente relacionadas à prática dos profissionais para o segmento.

saber como funciona e como fazer contatos com os programas

O MERCOSUL TEM ENFATIZADO, OU SEJA, PRIORIZADO A INTEGRAÇÃO ECONÔMICA, A RELAÇÃO DE MERCADO. A INTEGRAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO CONCRETAMENTE ESTÁ NAS DIRETRIZES, NO ENTANTO A REALIDADE É OUTRA, EFETIVAMENTE EXISTE O MÍNIMO DE INTEGRAÇÃO, TANTO NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO COMO PÓS-GRADUAÇÃO, COMO NO INTERCÂMBIO DE CURSOS E ALUNOS E RECONHECIMENTO DE TITULAÇÃO.

legislacoes especificas sobre educacao e no caso da area da saude as que envolvem o trabalho em saude ; organizacao do sistema de saude e outras areas que determinam os espacos de trabalho dos profissionais da area da saude

Que as instituições brasileiras e seu professores reconheçam que a integração educativa deve se efetivar sem preconceitos.

Coordenar os distintos programas de estudos.

A realização de lobbies por parte dos órgãos de classe para dificultar o reconhecimento de títulos universitários de profissionais estrangeiros, buscando frear o aumento de concorrência profissional no mercado de trabalho.

melhoria na qualidade das universidades dos países do Mercosul

A cultura predominante de que para que haja equivalência nos estudos os currículos devem ser idênticos ou muito parecidos.

Quando o acadêmico está efetivando-se ao conhecer a língua e as tradições locais, precisa voltar ao seu país de origem. Ou seja, 'não dá tempo' de uma real aproximação, e simultaneamente, precisa haver a apresentação de um trabalho estudantil de qualidade, dentro de prazos, etc. Resultado: acaba ocorrendo (não com todos, mas em geral) a efetivação de um trabalho 'meia-boca' porque se é simpático ao fato do estudante ser de outro país.

Considerar as diferenças nos currículos dada as especificidades de cada região, país em relação a cultura, infra-estrutura das instituições e a própria grade curricular.

As leis de cada país com suas particularidades

A harmonização legislativa que permita a integração legislativa e sua efetividade. O compromisso real e adoção de medidas concretas obrigatórias que a tornem realidade.

As diferenças de currículo entre as universidades de diferentes países.

Os sistemas nacionais de educação divergentes prejudicam a validação e o reconhecimento de outros países.

APROXIMAR AS ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE CADA PAÍS AS POLITICAS EDUCACIONAIS, COM MAIOR INCENTIVO A PESQUISA E UNIFICAÇÃO DE PERCENTUAIS DO PIB 10% EM INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO BASE E INCLUSÃO NOS CURRÍCULOS ENSINO DE LINGUÁ DE CADA PAIS QUE FAZ PARTE DO BLOCO

O Brasil respeitar o acordo do Mercosul

As diferentes estruturas de verificação de qualidade da pós graduação stricto sensu. No Brasil a CAPES está muito a frente das estruturas institucionais dos demais países.

A soberba brasileira que abarca, entre outros, a dimensão acadêmica. De forma tal que, mesmo com a adesão do Brasil, o CNPQ e a CAPES impõem barreiras normativas ao reconhecimento. Perpassa, também, pelo embaraço das universidades brasileiras aos cursos no Mercosul, que consideram concorrentes aos seus programas.

Ter agências nos países vizinhos, que consigam garantir a qualidade da educação superior e ter critérios similares de avaliação. A profusão de diplomas de baixo nível, sobretudo para Brasileiros, em cursos de verão, sem processo seletivo sério, é o principal obstáculo para o reconhecimento.

A superação do forte centralismo (CAPES), formalismo e burocracia brasileira (LEGISLAÇÃO E NORMAS DAS UNIVERSIDADES) que não prevê e nem fortalece o intercâmbio de estudantes e pesquisadores e por consequência das instituições universitárias do Mercosul.

Ausência de programa (similar ao Ciências sem fronteiras) que favoreça a integração e interação universitária no Mercosul, quer nas questões de ensino, quer na pesquisa.

Não sou um informado na área. Mas penso que um desafio importante seria ver qual o interesse da integração com estes países e não com outros, bem como porque mais para algumas faculdades que para outras. Se o Mercosul foi concebido como um contrato econômico, porque ampliar para a educação por meio dessa aliança econômica entre esses quatro países? E que ocorre de forma muito diferente da zona do Euro, que também tem seus problemas.

Não há como fazer integração enquanto brasileiros não falarem espanhol e os cidadãos dos outros países não conhecerem o português. É questão básica e ainda não resolvida. Acharmos que o português resolve e chegamos ao ponto de, na UFRGS, o espanhol não ser aceito por muitos cursos como língua de proficiência. Queremos fazer ciência com os vizinhos, mas tratamos a língua deles como de segunda classe. Outro ponto é o desconhecimento dos estudantes sobre os programas de mobilidade. As universidades se comunicam muito mal neste e outros quesitos.

Estrutura curriculares, incluindo carga horária, similares.

A diversidade dos currículos, principalmente em áreas da saúde (medicina, enfermagem, ...)

Mais investimentos.

Estruturas diferentes em países diferentes.

Que os Cursos oferecidos sejam realmente de qualidade, capacitando pessoas para o exercício daquilo que o Título lhe confere.

Ter os diplomas reconhecidos aqui no Brasil, pois há muito descaso por parte dos Gestores Educacionais com os estudantes principalmente dos países do MERCOSUL, Isto compromete a integração.

As diferenças sociais e econômicas e qualidade do ensino ofertado.

Penso que os diferentes currículos dos cursos.

A aprovação dos títulos.

Gestores públicos não se entendem, pq sequer conhecem os próprios sistemas...

Desconheço totalmente o assunto. Mas ouvi vários amigos e amigas infelizes porque os diplomas que conseguiram no exterior não são aceitos no Brasil. Cito o exemplo de um professor que conheço, de Língua Portuguesa, que fez uma pesquisa de doutorado interessantíssimo numa Universidade japonesa e seu diploma não é válido no Brasil, ele continua recebendo como graduado.

A falta de uma política educacional entre os países. Acho que isso é correto em muitos casos devido a regionalização, o Brasil é um País de dimensões muito acima de outros, dificulta esta integração.

Que o Brasil acredite nos países do MERCOSUL para que também possa ser acreditado.

Como não conheço esse programa não tem como dar minha opinião.

Conseguir um sistema capaz de nivelar a qualidade dos cursos, mesmo que esses apresentem propostas e grades curriculares distintas. No meu ponto de vista, o maior problema não se trata da não equiparação das grades curriculares, mas da qualidade (além da mensuração dessa) apresentada por cursos de diferentes países.

Não sei responder

Vencer burocracia retrógrada dos órgãos governamentais e universidades públicas

Entender as diferenças existentes em cada país membro Mercosul.

Diferentes currículos, aceitação cultural, forma de verificação da qualidade do ensino estrangeiro.

Encontrar um mecanismo que avalie satisfatoriamente a competência profissional adquirida a partir do estudo em outro país.

O desemprego. Quanto maior for a taxa de desemprego para as populações nacionais, maiores serão as dificuldades para o reconhecimento de títulos e formações. Não havendo necessidade de proteção dos empregos, sempre se buscou a formação e mesmo os profissionais formados em outros países e não há grande restrição quanto ao que e como estudaram.

Acredito que as diferenças culturais, políticas e econômicas sejam fatores que dificultam essa integração. Interesses particulares de cada país em termos de proteção de seus respectivos mercados de trabalhos são outras dificuldades.

Que os acordos se tornem ações efetivas em cada país, criando estratégias para os diferentes níveis educacionais e que haja um Fundo Financeiro Regional para essa finalidade. A questão da Língua ainda é um problema, principalmente por que tanto no Brasil quanto nos demais países não há políticas fortes na Educação Básica para os alunos se tornem bilíngues.

OS PAÍSES RESPEITAREM OS ACORDOS ASSINADOS.

A burocracia dos países envolvidos, corrupção, falta de seriedade, o jeitinho brasileiro, enfim, a falta de seriedade de alguns.

Uma política corajosa do país enquanto estado, buscando uma melhor integração e diminuição das burocracias.

A disparidade na qualidade das instituições.

Transpor as barreiras impostas pela legislação de cada país.

melhor qualidade de ensino e pesquisa

Superar as barreiras políticas e culturais e desenvolver um curriculum básico educacional nos países integrantes.

A qualidade do ensino em cada país.

Não é um tema que venha pesquisando. Não disponho, pois, de elementos para responder

Se analisarmos os países cujos cursos de graduação possuem 5 ou 6 anos, comparando com o Brasil, onde diversos cursos de graduação possuem 4 anos, fica complicado colocar um brasileiro e um estudante de outro país para fazer um curso em nível de pós-graduação juntos... (não seria de se presumir que o estrangeiro já estudou mais na graduação do que o brasileiro?). Contudo, penso que o maior desafio seja o descrédito que muitas instituições enfrentam, de modo que, mesmo uma instituição boa, acaba sendo confundida com aquelas que buscam apenas facilitação, sem cobrar se seus estudantes um saber verdadeiro.

o maior desafio pra a integração educativa no Mercosul está na criação e divulgação de mecanismos efetivos de incentivo para integração acadêmica entre os diversos países, integração esta entendida em dois níveis principais:

- conhecimento mútuo das instituições participantes, dos sistemas acadêmicos específicos e da estrutura legal e funcional do Mercosul Educacional
- desenvolvimento de mecanismos de viabilização de cooperações efetivas (bolsas, missões acadêmicas, programas de divulgação e avaliação, etc)

Encontrar um meio de padronizar o ensino entre os países do bloco.

Uma maior abertura para o reconhecimento dos títulos de universidades do mercosul, que tem seu reconhecimento no país de origem

A falta de seriedade no sistema educacional, principalmente no que diz respeito a avaliação que é feita de maneira extremamente precária. No Brasil já avançamos bastante mas ainda falta muito, principalmente no que diz às providências que devem ser tomadas para melhorar alguns ou mesmo impedir outros cursos de se manterem em funcionamento.

Uma maior publicização dessa iniciativa seria um bom começo para o seu sucesso.

Creio que questões associadas aos itens à pós-graduação stricto sensu: carga -horária mínima; titulação de doutor para os docentes e composição da banca examinadora

O Brasil deixar de ser corporativista e reconhecer diplomas emitidos no exterior sem a necessidade de revalidação.

Os interesses corporativos.

O estabelecimento de diretrizes curriculares mínimas compartilhadas pelos países membros.

Esse assunto está no campo das decisões políticas e portanto sujeito a posições contextuais dos países não tenho opinião formada sobre este tema

Não conhecemos a América do Sul, que dirá seu sistema educacional universitário, tudo parece muito distante e difícil de ser alcançado. A falta de informação é o maior desafio!

a qualidade do ensino superior, que é muito diferente nos países do Mercosul.

Multiplos sistemas, diferentes graus de vontade política e diferentes padrões de qualidade. A zona do Euro ainda sofre com esses três males (apesar que muito menos que nós).

Abrir uma perspectiva de futura avaliação conjunta dos cursos, de modo a permitir confiabilidade na similaridade de nível. As posições acima foram tomadas essencialmente considerando a pós-graduação, que no Brasil é externamente avaliada, o que não acontece na graduação. Para a graduação, a maioria das respostas seria não tenho como avaliar.

É importante que todos os países invistam na educação básica, pois só assim teremos um ensino de excelência com formação de profissionais altamente qualificado.

Fundamentalmente, não entendo o conceito de "reconhecimento de título". O título é concedido por uma instituição, para uma pessoa. Ponto.

Revalidação do diploma no país do aluno

As estruturas legais de regulação e diferenças grandes na estrutura educacional dos países.

Lidar com as diferenças de conteúdos trabalhados e de formas de avaliação em diferentes países.

Melhorar a qualidade de cursos stricto sensu dos países que não possuem agências de avaliação e acompanhamento, como a CAPES.

Uma desburocratização do sistema de reconhecimento de diplomas. É verdade que os currículos são diferentes, mas essa é justamente a maior característica curricular. Na verdade, o entrave ao reconhecimento se deve justamente aos países do mercosul estarem em uma periferia acadêmica.

Cursos feitos na França, Canadá ou Estados Unidos são reconhecidos com bem mais facilidade.

É mais fácil estrangeiros virem estudar aqui do que brasileiros estudando fora. O Brasil ainda impõe muita burocracia em todos os processos que envolvem a saída de universitários para outros países e ainda dificultam o reconhecimento de seu diploma (conseguido em uma outra universidade, fora do país)

O cumprimento dos acordos e regras.

Preconceitos culturais

O maior desafio esta na dificuldades de relacionamento do

Setor Educacional do Mercosul com a sociedade, seja através dos meios de comunicação ou das organizações da sociedade civil, ou seja, a deficitária a relação com os meios de comunicação e a ausência de um relacionamento formal e de um verdadeiro intercâmbio com as organizações da sociedade civil, a ausência do setor docente organizado, assim como a falta de “visibilidade cidadã” e a existência de um déficit de informações sobre o SEM.

Termos bases curriculares equivalentes, com sistemas de avaliação equilibrados.

Nivelar o ensino "por cima" e estabelecer padrões aceitos por todos os países.

Sistematicas em comum de estrutura de curriculos e avaliações.

É a integração das regulamentais

Conciliar os interesses políticos e econômicos dos países do Mercosul.

Oferta de cursos de qualidade

Informação

Encontrar um padrão de equivalência de titulação.

Ausência de Políticas públicas.

Falta de padronização nas estruturas dos cursos.

Com relação a graduação, é necessário criar um sistema de avaliação dos cursos ou acreditação de agências ou programas de graduação (Institutos/Universidades) de credenciamento dos cursos tal como é feito pelo INEP no Brasil. No caso da pós-graduação, penso que é necessário criar um sistema de acreditação com regras pré-fixadas para acreditar Programas de Pós-graduação em diversas áreas.

O idioma e os aspectos culturais.

Os conteúdos programáticos específicos de cada país.

Burocracia

A língua, as dificuldades com aprovação de processos (demora para respostas pelos órgãos responsáveis).

Fazer com que todos tenham o mesmo tipo de acesso aos estudos e que estes estudos sejam de qualidade superior e igualitária em todos os países.

A montagem de uma grade curricular que seja padronizada entre os países.

Ter vontade política entre os participantes

Aumentar a qualidade dos cursos superiores dos países envolvidos, almejando a qualidade de cursos da Europa ou dos Estados Unidos da América (que são os que sempre obtiveram os mais elevados índices de qualidade).

As leis rígidas de cada país, que desestimulam os universitários a se arriscarem a fazer um curso fora sem a certeza de que o investimento valerá a pena e formas mais transparentes de avaliação e nivelção dos alunos que estudaram em instituições de outros países.

Alinhamento das legislações dos países membros.

uma mudança de pensamento, cultural acerca das validações.

Limitação humana em medir conhecimento.

A grande resistência das universidades brasileiras em reconhecer os cursos e a respectiva titulação.

Compatibilizar os diferentes níveis de educação superior.

As disputas econômicas e políticas

a falta de mobilização, o desinteresse das autoridades responsáveis.

Não podemos esquecer que o Brasil cresceu e criou suas Universidades de costas para a América Latina (espanhola). Primeira barreira o idioma, que por mais que nós brasileiro achemos que sabemos o espanhol não é verdade, compreendemos melhor do que eles nos compreendem. Segundo, no Brasil tem-se o hábito de achar que as Universidades brasileiras são melhores o que é mito. Terceiro e último o governo criou tratados que as Universidades fazem vista grossa e não cumprem.

Legislação e disseminação de informações.

a grande diferença econômica/cultural entre eles, e em se tratando da cultura, dos países de língua espanhola com o Brasil

Definir critérios comuns curriculares e níveis de proficiência/formação, a exemplo da União Europeia superar interesses políticos e financeiros

Vencer as diferenças entre os currículos.

Criar métricas de avaliação de todas as universidades envolvidas para promover a integração.

A garantia da aproximação das práticas nos diferentes sistemas de saúde, no caso da formação de profissionais de saúde.

A qualidade da educação em algum destes países

seriedade; relevância acadêmica; conflitos de interesses; predomínio ideológico em contraposição ao científico/acadêmico.

Conflito de interesses políticos, ideológicos, econômicos...

Não deixar que alunos de doutorado realizarem seus cursos em universidades dos países do Mercosul (ex: Universidade do Museu da Argentina) com duração de dois anos onde o aluno tem que ir por apenas 15 dias a cada 6 meses nesse país ... isso não é doutorado e é um absurdo! Conheço pessoas que fizeram o doutorado em Oxford e tem problemas para reconhecer, sendo que ficaram na Inglaterra estudando por 3 anos.

É a diferença entre os requisitos para títulos em cada país.

Variação na qualidade de estudos em um mesmo nível (grau) de um país para o outro.
Fazendo com que os estudantes regressem sem concluir o curso que foram fazer, por causa de dificuldades.

Não sei responder, pois não acompanho essa integração.

A definição de programas que estabeleçam a educação como prioridade dos Estados sul americanos, com metas de ampliação e qualificação dos sistemas de ensino, com investimento financeiro etc.
A definição de apoio mútuo, visando a superação dos problemas educacionais internos de cada país e, ao mesmo tempo, a definição de uma política colaborativa visando a qualificação dos sistemas de ensino na América do Sul.

As vicissitudes políticas e seus equívocos, mais a ausência de grupos de pressão.

Um marco referencial internacional que obriga todos os sistemas nacionais autorizarem apenas as modalidades presenciais para barrar a "festa" dos cursos de mestrado e doutorado espalhados por todo o Brasil oferecidos por empresas sem qualquer compromisso com o sistema educacional. Tenho participado de avaliações de alguns requerimentos em minha universidade e é uma vergonha: "aulas e seminários" realizados em sala de aula de escola de primeiro grau alugada, duas defesas com a mesma banca e mesmo horário numa sala comercial, trabalhos compilados, traficados pelas agências de xerox que rondam as universidades, falsidade ideológica da origem e titulação dos professores, etc, etc. É um carnaval o mercado simbólico do tráfico dos títulos universitários falsos vendidos sem nenhuma qualidade.

A educação como meta prioritária

Cultural e legal

Trabalhar na direção das diferenças socioeconômicas que rebatem nas diferenças educacionais.

qualificação mínima comum entre os países

A barreira da língua; a falta de uma avaliação global efetiva para as instituições dos países membro; discrepância entre grades curriculares; a falta de intercâmbio de estudantes entre as instituições dos diferentes países; a falta de intercâmbio de professores entre os países; o preconceito dos brasileiros em relação aos demais países do Mercosul e vice-versa.

Seria unificar COM MUITA QUALIDADE o ensino em todos os países do Mercosul, infelizmente no momento a unificação não existe e sim legislações que amparam cursos inferiores (uma unificação por baixo) vamos dizer

Não estou informada sobre o tema, acabo de travar conhecimento a respeito da existência do Mercosul educacional e do Sistema Arcu-Sul (a partir da mensagem da pesquisadora solicitando a participação na pesquisa, respondendo este questionário).

Mas, refletindo a respeito, de modo imediato, diria que o maior desafio é a intenção dos diversos países em tornar efetiva essa integração, outra são as diferenças em termos de educação superior entre os diversos países, de amplitude e aprofundamento de conteúdos e bem como de modelos e estruturas dos cursos.

No nível superior é inevitável que as grades curriculares sejam diferentes, em função das necessidades técnicas ou de saúde de cada país.

Existe um desnível educacional absurdo entre os países do Mercosul.

A língua continua sendo uma barreira. O espanhol e português devem ser mais difundidos na prática.

O maior desafio é termos um Processo de Bolonha Latino-Americano, ou pelo menos, do Mercosul. É necessário uma maior integração curricular e uma aproximação entre as grades curriculares, assim como, e principalmente, que os outros países do Mercosul aprimorem a qualidade de seus cursos. Não dá para haver reconhecimento de diplomas se o ensino universitário nos países vizinhos continuar com qualidade duvidosa em muitas universidades.

Um grande ajuste /mecanismos mais claros sobre os processos de organização do sistema universitário dos países e as possibilidades de processo de equivalência pautados em critérios objetivos, : carga horaria cursada, resultados em avaliações externas , corpo docente qualificado

Compromisso real por parte dos governos dos países

as diferenças culturais e econômicas

vencer a burocracia de cada país

Eu realmente não tenho conhecimento sobre esse assunto e não tenho condições de opinar sobre o maior desafio para a integração.

O problema é o próprio Mercosul que ainda não está consolidado. Assim, fica muito difícil políticas setoriais serem bem sucedidas.

O fator LINGUA é ainda um empecilho

Harmonização de currículos e harmonização legal.

Oferecer oportunidades que de fato valham a pena e maior divulgação para atrair melhores alunos. Na verdade conheço muito pouco do assunto.

Não sei.

Burocracia.

NSR

A condição financeira desigual dos países envolvidos.

Heterogeneidade entre os países do Mercosul

Haver um entendimento do sistema educacional de cada país. Reunir os pontos positivos, as semelhanças e as diferenças.

O diferente nível de controle de qualidade (acompanhamento pelos ministérios ou equivalentes) dos cursos de graduação e pós-graduação. No Brasil o MEC exerce esse controle, com uma classificação rígida da pós-graduação, o acompanhamento e credenciamento de cursos de graduação. Não há controle equivalente em boa parte dos países do Mercosul.

O maior desafio está configurado em se estabelecer uma cultura na qual o espanhol seja a segunda língua dos brasileiros e o português seja a segunda língua dos hispânicos do mercosul. Com frequência, nas minhas viagens, vejo brasileiros tentando se comunicar em inglês com Chilenos, Argentinos e Uruguaios. Isso é um absurdo, principalmente, pela proximidade linguística. Se, de fato, essa cultura se estabelecesse, talvez nos reconheceríamos como "Hermanos" ou "Vecinos". Daí, para a integração educativa seria um pulo.

O reconhecimento mútuo dos currículos

A unificação dos currículos.

A língua

É quebrar o paradigma rígido dos cursos de pós-graduação, eminentemente presenciais que temos no Brasil, dos rígidos critérios de homologação de cursos de stricto sensu e a falta de apoio à produção intelectual no país.

A diferença na qualidade do ensino nas Universidades.

Alinhar os objetivos das instituições nacionais e estrangeiras, como equiparar linhas de pesquisas, disciplinas devem estar alinhadas entre ambas, pesquisas desenvolvidas em conjunto, tendo como base temas que interessem a todos. É necessário também que se crie algum método de avaliação, para evitar que alunos com uma formação deficitária ou com baixo desempenho, venham a alcançar um diploma de uma universidade com nível mais elevado daquela onde cursou, simplesmente porque existe um acordo.

O maior desafio é a definição de critérios para reconhecimento de títulos universitários bem claros, justos e que contemplem as necessidades do país que está reconhecendo o título naquela área do conhecimento. Os critérios devem levar em conta aspectos gerais da área do conhecimento que são comuns aos países do Mercosul e aspectos específicos de cada país, e envolver as Universidades no processo de definição e aplicação desses critérios.

Construir um sistema de graduação e pós-graduação funcional e diferente da banalização do Acordo de Bologna (da União Européia).

O reconhecimento de títulos adquiridos em instituições estrangeiras com diferentes níveis de qualidade aceitáveis nesses países.

Heterogeneidade na formação em cada país.

As grandes diferenças de nível técnico e tradição das instituições, bem como no aparato institucional voltado à educação em cada país.

Estabelecimento de um padrão comum de aceitação dos currículos.

A baixa qualidade do ensino, relativamente ao Brasil, na maioria dos países que integram o Mercosul.

Desarticulação entre as Universidades de cada nação, o que faz com que acordos entre instituições específicas dos países seja mais efetiva do que um acordo a nível nacional.

a falta de intercâmbio e diálogo entre as instituições sobre as possibilidades dessa integração

A burocracia do MEC.

Não sei responder

o próprio Mercosul e a falta de avanço em diferentes frentes políticas.

A criação de grades curriculares equivalentes e a implantação de uma metodologia de ensino semelhante em todos os países

Grade curricular e os objetivos específicos de cada curso para as diferentes necessidades de cada país.

A melhoria da educação brasileira porque os sistemas educacionais dos demais países correm o risco de perderem qualidade ao integrarem-se ao brasileiro.

Não sei responder, pois não conheço o Mercosul Educacional

A credibilidade das instituições educacionais.

Relutância de associações profissionais em cooperar com integração educativa

a falta de uma política e de um marco regulatório claro (que abre espaço para um volume imenso de decisões arbitrárias) e a falta de confiança na qualidade de formação que está por trás de alguns títulos.

O desafio é criar o reconhecimento mútuo. Há fortes desigualdades entre as IES dos países.

A diversificação dos sistemas. Essa diversificação ela tende a aumentar a incerteza das pessoas quanto à sua creditação. Deveria ser o contrário, mas percebo que isso aumenta muito a incerteza sobre a qualidade dos cursos ofertados.

As instituições universitárias se valorizarem mais, mudando a preferência de intercâmbio com o hemisfério norte (Europa e EUA).

Os diferentes níveis dos sistemas educacionais e a falta de existência de normatização expressa.

Melhorar o nível de cursos de Pós-Graduação em outros países do Mercosul, que no Brasil são bem superiores devido à atuação da CAPES. São bem conhecidos os cursos "fantasia" em países que não possuem sistemas governamentais confiáveis para fiscalizar cursos superiores.

A depender do programa (sou do de Ciências Contábeis) existe uma intenção de internacionalizar o programa, mas com países europeus ou norte americanos. Possivelmente, existe um preconceito (por

parte do programa que estou) em relação a estabelecer integração com outros programas latino-americano talvez pela má fama que alguns programas tem.

Reconhecimento das instituições que podem participar do processo, existir mínimo de validação entre currículos e perspectivas

O Brasil precisa abrir mão da posição imperialista e abrir-se ao diálogo com os demais países.

as diferentes abordagens pedagógicas e a estrutura curricular

O efetivo cumprimento dos acordos feitos e a mudança na legislação e orientações legais.

O maior desafio neste momento é a mobilidade de estudantes entre os países, pois o grosso da mobilidade de cada país vai para a Europa e Estados Unidos, e estamos perdendo oportunidades de desenvolvimento da educação superior.

O segundo maior desafio é obter um reconhecimento de títulos que seja justo, flexível e ligado diretamente a um controle de qualidade das instituições.

O terceiro será ter um sistema de acreditação que tenha como impacto aumentar a qualidade geral das universidades em todos os países.

O desafio da integração educativa dos países do Mercosul será a adaptabilidade aos diferentes idiomas.

Nivelar "por cima". A diferença de qualidade entre uma USP, por exemplo, e a grande maioria da universidades latino americanas é muito, muito grande.

3. Que medidas o Mercosul Educacional deve tomar para possibilitar a real integração entre os países?

Acredito que a presidenta deveria fazer cumprir o Tratado por todas as IES brasileiras.

Definir métricas para avaliação da qualidade nos diversos países do Mercosul Educacional e instituir agências sólidas e legítimas para a validação dos diplomas.

Troca de professores, troca de alunos
ter financiamento para isto

Reduzir a burocracia.

1) Discutir e aprovar inicialmente um protocolo de padrões comuns para formação de graduação e pós-graduação.

2) Desenvolver e aprovar nas instâncias competentes de cada país normas para a formação de graduação e pós-graduação em consonância com o protocolo aprovado.

3) Implantar as normas em cada sistema de educação.

Contribuir com a melhoria da qualificação docente e oferecer mais bolsas de estudo para mestrados, doutorados e pós-doutorados

Discutir mais o assunto entre as IES do MERCOSUL

Ser o interlocutor e mediador entre as instâncias governamentais e as universidades.

Adotar um sistema de acreditação, comum em muitas áreas do conhecimento, e externo ao Mercosul, para certificar a qualidade das Instituições de Ensino integrantes do Mercosul.

Simplificar e desburocratizar os acordos de revalidação de títulos

Promover encontros entre Pró-Reitores que suscitem acordos e debates.

Não sei opinar

1-Constituir um grupo de trabalho para fazer o levantamento de dados e a avaliação dos sistemas educacionais dos países membros;

- 2-Propor soluções de integração entre os vários sistemas existentes;
- 3-Estimular a busca da qualidade dos sistemas educacionais dos países membros.

Integrar as instituições educacionais de forma mais efetiva.

Não acredito nesta integração

Efetivar a admissão automática dos títulos, sobretudo para efeito de continuidade dos estudos e atuação na docência.

Elaboração de diretrizes a serem necessariamente seguidos por todos os países.

Em caso de alteração legal significativa em algum país, algum órgão central deve ser consultado e o parecer emanado por esse órgão ter força executiva.

Estabelecer o assunto como uma meta dos governantes, criar comissões de alto nível, delegar e dar apoio político e financeiro para sua concretização.

Somente é possível integrar com aquilo que é comum nas diferentes culturas, ou desde que se estabeleçam metas de longo prazo, pois depende de muito esforço quando se quer obter mudanças comportamentais.

Vide resposta 7. Se decisões de órgãos se sobrepuserem às leis de países, além de absurda, a ação servirá para contribuir mais ainda para o desprezo das leis e a manutenção do status-quo latino americano.

As exigências quanto à qualidade de ensino serem estendidas a todos os países.

Disponer de mecanismos de acreditação que coíba a oferta de cursos para Brasileiros em condições inferiores aos dos alunos do próprio país ofertante, visando captação de receitas e sem preocupação com a qualidade. Isso acaba com a credibilidade destes programas. Deve-se exigir que os alunos vivam no país durante o curso que escolheram e não apenas cursem disciplinas concentradas em poucos meses do ano, de forma rápida e sem profundidade. Os cursos de PGSS do Brasil com recomendação da CAPES atestam qualidade e acredito que deva haver diversos cursos de qualidade em outros países do Mercosul, mas que se perdem neste cenário de cursos e programas caça-níqueis.

Trabalhar visando diminuir as diferenças, no sentido de crescimento dos países mais pobres, e talvez trabalhar, preparando o sistema educacional, de maneira a formar um profissional com vistas a compreensão e saberes que atinjam os mais "baixos"...

em minha opinião, começando com informações concretas passadas para as Instituições onde as mesmas possam receber apoio e também interesse oficial para que isso aconteça, pois conheço muitas Instituições que não conhecem estas leis estudantis do Mercosul.

Fortalecer o Sistema ARCU-SUR

O Brasil deve proibir a validação de diplomas em cursos realizados nos países vizinhos, em especial, do Paraguai, cujos título de doutorado pode ser obtido apenas em aulas de fim de semana.

- Permuta de docentes e discentes
- Definição de uma grade curricular com algumas disciplinas "obrigatórias" em cada curso.
- Incentivo a seminários, congressos, simpósios entre os países

Estabelecimento de disciplinas de língua espanhola no Brasil e conteúdos em língua portuguesa para países hispanoamericanos. Obrigatoriedade dos alunos brasileiros de aprender a língua espanhola (espanhol instrumental, voltado à sua especialidade) e dos países hispanoamericanos de aprender o idioma português.

Facilidade na obtenção de alojamento, plano de saúde e transporte para estudantes cadastrados no Mercosul Educacional.

Moro na Fronteira do Brasil - Paraguai e Argentina e sinto que o Mercosul funciona bem com relação as questões comerciais porém, com relação à educação, vejo um grande entrave ainda para este processo todo fluir. Isto deixa transparecer que a economia tem uma grande importância em primeiro lugar, deixando a educação em segundo plano. Com a implantação da Unila mudou muito, mas ainda

temos muitos alunos estudando no Paraguai e não estão conseguindo convalidação dos seus cursos aqui no Brasil. Entra na justiça, advogados etc, mas o percurso é longo. Muitos iniciam o curso novamente no Brasil, perdendo todos os créditos cursados no Paraguai, pois a Matriz curricular do Paraguai não coaduna com a brasileira.

Clara definição do escopo educacional.

Facilitar convênio, bolsas e financiamentos de pesquisa.

sem resposta.

Para diminuir o preconceito, precisa ser feita um análise contínua e confiável das universidades e sua competência e qualidade. Se a análise for falha e qualquer covalidação for aceita, o programa perde credibilidade e todo o trabalho será em vão.

proporcionar opções de inserção

Elaboração de critérios de qualidade que possam balizar a validação dos títulos obtidos nos países parceiros

Não tenho opinião.

Não sei

Estabelecer regras claras para processos de validação e criar entidades competentes que se responsabilizem por estes processos de acreditação.

- 1 - Adequação global dos países no que diz respeito às leis de reconhecimento dos cursos e títulos;
- 2 - Maior parceria entre as universidades para maior intercâmbio educacional.

acordos mais contundentes, com mudança nas legislações dos países envolvidos.

Reformulação de projetos.

Reduzir as barreiras burocráticas do processo de validação de cursos realizados em outros países. Somos vizinhos geograficamente mas o transito de alunos e professores nestes países é muito pequena. Tenho o testemunho de uma universidade de fronteira onde não temos nenhum aluno do país vizinho distante a 2 km frequentando nossa universidade.

- Estabelecimento de critérios internacionais de educação, diversidade cultural, curricular e metodológica.

Colocar em prática

Legislação similar nos países participantes

Difundí-lo na comunidade acadêmica.

Em primeiro lugar, fomentar o contato entre as instituições de ensino superior visando à formação e fortalecimento de grupos e redes de pesquisa. Em segundo lugar, os processos de avaliação empregados por cada país deverão ser conhecidos e discutidos e a partir daí chegar-se a um denominador comum dos critérios, formas e processos de avaliação. Em terceiro lugar, o banco de avaliadores e as comissões de avaliação deverão ter membros de todos os países do bloco. Em quarto lugar, os resultados deverão ser amplamente divulgados

Mais investimento por parte de cada governante, visando realmente a integração dos países. Outro fator muito importante é a língua.

Como falo da área de Geografia, o Mercosul Educacional não vai tomar nenhuma medida. Quem pode tomar alguma medida, se interessar, é o Mercosul Econômico. Se alguma medida tomada na área econômica interessar a educacional, isto será realizado, caso contrário não. O que vemos é que essas medidas são tomadas, guardadas as devidas proporções, isoladamente por cada país. É o que ocorre na UE. Cada país toma sua decisão em se tratando de seu sistema de ensino. Só em países latinoamericanos, africanos é que se fala em integração. No sistema de ensino a integração pode ocorrer quando houver também soberania; fora disso, é muita conversa.

Comissão de acreditação.

Discutir estratégias para integrar as regulamentações e as práticas profissionais.

mais divulgação...

A INTEGRAÇÃO SE CONCRETIZE COM OS PAÍSES INTEGRANTES, COM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS E SISTEMAS DE EDUCAÇÃO.

estimulo ao idioma, ter alunos que efetivamente dominem o idioma do pais; estabelecer criterios adequado a cada pais para a acreditacao dos certificados ou diplomas.

Políticas governamentais efetivas e que sejam cumpridas.

Nao sei, nao sou especialista do assunto.

A princípio, o Mercosul Educacional deveria aplicar as intenções e as alternativas apresentadas em reuniões, de forma que os acordos assinados entre os membros deixassem de ser apenas intenções e passassem a promover uma integração real dos países no âmbito educacional. Ademais, juntamente com as universidades nacionais, os ministérios de educação deveriam buscar formular grades de disciplinas básicas comuns às instituições dos países membros que facilitem a validação dos diplomas no bloco.

Discussão dos currículos e créditos

Fomentar mais o intercambio de alunos e professores. Apenas se existir uma integracao de fato na base, a legislacao que suporta tal integracao ira' funcionar.

Possibilitar mais tempo entre os estudantes estrangeiros, oferecer cursos adicionais de línguas ANTES da viagem, etc.

Algo que considero importante é abrir a discussão da atuação do Mercosul Educacional a comunidade escolar/acadêmica em seus diferentes segmentos.

Criar leis que estejam de comum acordo com os países e que sejam efetivadas por cada país em particular

Estabelecer acordos entre os ministérios da educação ou equivalentes dos países membros do bloco para que haja maior coordenação entre os currículos universitários, facilitando o reconhecimento de títulos e o intercâmbio de alunos. Determinar medidas mais concretas e efetivas, com órgãos administrativos atuantes, para realizar a integração educativa.

Tornar o sistema educacional, currículo e estrutura das universidades similares.

Criar um plano de integração e normatizar o ensino no mercosul para que assim haja a real similariedade de ensino.

FORMULAÇÃO DE PARCERIAS E INTERCÂMBIOS ENTRE AS UNIVERSIDADES PARA O ALCANCE DE UM MACRO OBJETIVO QUE ATENDA TODOS OS PAÍSES DO MERCOSUL

Punir o Brasil por não respeitar o acordo do Mercosul

Ter um sistema próprio de reconhecimento com poder de decisão de todos os países. Mas a verdade é que o Brasil de se resguardar. Existem muitas instituições dos países do Mercosul com cursos de Mestrado e Doutorado de baixíssima credibilidade.

O reconhecimento pode se efetivar se por exemplo o aluno conseguir algum resultado científico relevante a partir de sua Tese ou Dissertação, como a produção de um artigo científico em revistas de boa circulação interacional.

Propor um protocolo que deveria ser seguido pelas instituições que desejassem aderir, e permitindo que as instituições que atendessem à esse protocolo tivessem seus títulos validados nos Estados-Membros sem necessidade de convalidação ou reconhecimento. Legislação que desse amparo e segurança jurídica no âmbito de cada Estado-Membro é necessária.

Uniformizar critérios por áreas do conhecimento e criar canais de diálogo entre os representantes de área no Brasil e no Exterior

O cumprimento da legislação, determinando à Capes o atendimento ao disposto nos acordos e decretos referentes ao MERCOSUL EDUCACIONAL.

Negociar melhor com as leis dos países e incentivos para reconhecimento por interesse que partam das próprias universidades.

Deveria implementar políticas de maior alcance. O ensino de espanhol na rede pública brasileira é apenas opcional (a escola é obrigada a oferecer, mas o aluno frequenta se quer). Acredito que jogamos a integração lá para o ensino superior, que ainda atinge uma parcela pequena da população. Outros programas são interessantes (como concursos para estudantes e o Parlamento Juvenil do Mercosul), mas atingem uma parcela pequena dos estudantes e não possuem um cronograma com atividades para partilhar os resultados e experiências com outros jovens. E, é claro, faltam recursos para este fim. Toda atividade de mobilidade acadêmica ou de promoção cultural tem custos.

Que o parlamento do Mercosul possa prover a estrutura legal adequada e seus representantes sejam capazes de levar para seus países a discussão em um nível elevado, e urgente.

Tentar conciliar um padrão de currículo mínimo comum para que os cursos possam ser validados

Divulgação, pois não sabia ao menos que existia o Mercosul Educacional.

Projetos que apoiem os países participantes para adequação de infra estrutura para pesquisa.

Promover a integração real entre Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão dos países membros.

Os representantes dos outros Países do Mercosul, precisam cobrar do Brasil o cumprimento dos acordos do MERCOSUL, pois na prática aqui no Brasil em relação a convalidação de diplomas principalmente dos estudantes de pós Mestrado e doutorado os acordos não prevalecem e os tramites para o reconhecimento são muito difíceis onerosos, demorados, pouco transparente, deixando a desejar com muitos entraves.

Uma agenda comum com a inclusão das agências de fomento de todos os países. Incentivo de programas específicos incluindo as IES dos países envolvidos.

Penso que primeiro se tornar conhecido pelos estudantes das universidades.

Não pretendo opinar, pois não possuo bases para a discussão

Avançar, na prática...

Não sei de que se trata Mercosul Educacional.

Padronizar alguns cursos que podem ser realizados em todo o mercosul.

Estabelecer um Acordo Internacional conclamando aos países que aceitem o título do outro.

Realizar uma melhor divulgação do que é esse programa.

Em primeira instância, na minha opinião, qualquer integração deveria partir de uma motivação das universidades, e não dos governos. É necessário que os profissionais habilitados e capacitados (por meio de seus programas de pós-graduação já devidamente acreditados) outorguem a parceria com outros cursos. Acredito que esse tipo de medida não deve ser imposta por um ou outro governo, mas que seja motivada por esse. Entre as medidas os governos poderiam incentivar parcerias de pesquisa conjunta entre distintas universidades de interesse.

Não sei responder

Integração curricular

Tornar-se conhecido é o primeiro passo e mais importante.

Acreditação, ajuste curricular, esclarecimento da população.

Estabelecer um procedimento padrão, eficiente e eficaz, para avaliar a competência profissional dos candidatos a obter "autorização" para a prática profissional em um país diferente daquele onde estudou.

Buscar soluções econômicas e políticas para superar o impasse da falta de criação de postos de trabalho. Ampliar os intercâmbios entre seus alunos, professores, empresários e divulgar melhor os acordos e dificuldades que se encontra nas esferas da educação e nas demais.

Enquanto os países do Mercosul não conseguirem resolver suas diferenças de natureza econômica, não há como discutir outras questões, como a educacional. É difícil negar que a questão educacional tem implicações de natureza econômica, nacionalismos, ideologias etc.

No que se refere ao Ensino Superior, ainda se faz necessário ampliar as áreas de conhecimento, que podem ser beneficiadas com programas de mobilidade

- Ampliar a coleta dos indicadores, saindo apenas de dados relativos infra-estrutura e TI, para aspectos mais qualitativos dos sistemas educacionais de cada país. Esses dados são importantes para favorecer ações interativas entre os países;
- ampliar as missões entre Universidades, nas diversas áreas de conhecimento.

INTREGAÇÃO EDUCACIONAL DOS DOCENTES, REITORES E GESTORES EDUCACIONAIS.

Flexibilizar os sistemas e definir criterios minimos de qualidade para a integracao educacional.

Bem estou fazendo mestrado na UNIMBER, porém ja estou preocupado com o reconhecimento aqui no Brasil

Criar um sistema de acreditação comum. Os parametros da CAPES poderiam ser utilizados em países que não possuem sistema de avaliação.

Propor uma agenda de negociações com o intuito de possibilitar esta integração.

com um sistema mais integrado

Se o Mercosul é uma integração de Países e se não existe uma integração Real o problema não é de um órgão mas sim dos Países envolvido, pois quando da integração deve discutir as formas para integrar. Mas se isso não acontece o que deve fazer é superar os aspectos políticos e entrar em um acordo sobre os passos necessários. Discutir o assunto em nível de um órgão este deve ter um poder de decisão e ser composto pelas melhores mentes no contexto educacional. Deixar políticos discutir educação não acredito que irá fazer uma discussão profunda.

Cada país devesse respeitar as regras do mercosul, do mercado comum e melhorar o nível do ensino das universidades.

Não é um tema que venha pesquisando. Não disponho, pois, de elementos para responder

Penso que mais instituições devem oferecer a possibilidade de validação dos títulos, mas que o processo deva ser rigoroso. Na instituição onde trabalho existem grandes discussões sobre validação automática de títulos, o que sou completamente contra.

1. Promover uma maior divulgação do programa Mercosul Educacional
2. Criar instâncias setoriais internacionais sobre áreas acadêmicas específicas, como por exemplo fóruns setoriais internacionais
3. Criar mecanismos efetivos de financiamento para ações de integração: bolsas, pesquisas conjuntas, missões científico-culturais, etc.

Um dialogo entre os governos das nações pertencentes ao MERCOSUL para homogeneizar a questão educacional e consequentemente acertar essas questões de não compatibilidade na questão do reconhecimento dos diplomados em qualquer país pertencente ao bloco.

Alinhamento das matrizes curriculares

Neste momento julgo muito difícil que se estabeleça uma "real integração", são realidades diferentes com sistemas de avaliação e controle completamente diferentes. Em medicina por exemplo há cursos na América do Sul que foram criados com currículos à imagem e semelhança dos currículos

brasileiros para "facilitar" o reconhecimento dos mesmos e exclusivamente para atender a interesses escusos.

Adotar uma política de incentivos e desenvolver redes de cooperação, para que essa integração fique restrita aos discentes.

Na área de administração, sugiro a realização de seminários organizados pela associação - ANPAD, com seus correspondentes nos demais países.

Acabar com a necessidade de revalidação de diplomas.

Inserir medidas de integração nas metas de cada universidade.

Promover a discussão e aprovação de diretrizes curriculares compartilhadas.

Celebrar acordos claros que instrumentalizem essa possibilidade

idem acima...

Divulgar suas ações e as possibilidades de acesso, até agora, o mais visível é o Ciências sem Fronteira, que pouco conhecemos!

Construir formas de aumentar a qualidade do ensino superior dos países membros que não atingirem um índice mínimo no THE

Algo como o tratado de Bolonha para o Mercosul e estabelecer padrões/indicadores concretos.

Criar padrões mínimos para cada formação que devem ser seguidos por todos os países, como por exemplo o Acordo (ou Tratado, não lembro) de Pisa

Não sei responder

Não estou familiarizado com o Mercosul Educacional.

Uma coordenação em nível dos ministérios dos países sócios para uma resolução legal que beneficie o processo de reconhecimento mútuo.

Não sei responder.

Não sei responder

Estabelecer parâmetros reais para integração entre as Universidades;

Desburocratizar o processo de reconhecimento de diplomas;

Incentivo ao intercâmbio entre IES dos países (você por acaso viu algum bolsista do Ciências Sem Fronteiras ir a um deles? Eu não vi).

Diminuir a burocracia

Estabelecer um currículo mínimo para as formações de nível superior que seja adotado de forma geral no Mercosul e possibilite a validade automática das titulações obtidas em um país membro no território dos demais Estados parte, sem a necessidade de um processo de reconhecimento.

Na medida que a comunidade acadêmica estiver informada e democraticamente puder ter voz ativa nas decisões

Uma articulação mais sistemática e permanente entre os atores políticos, sociais, técnicos e acadêmicos. Maior investimento de recursos humanos, financeiros e de ações que visem de maior visibilidade e difusão das ações juntos aos meios de comunicação, dos foros de discussão e dos centros decisórios de políticas educativas. Também uma melhor comunicação entre os diferentes atores universitários, o que não ocorre de maneira freqüente, tendo em vista o processo de integração educativa do Mercosul ser da competência das autoridades governamentais de cada país.

Uniformização dos critérios de avaliação dos cursos.

Elaborar os padrões necessários à acreditação dos cursos.

Realizar encontros para alinhar as estruturas de estudo, cursos e avaliações.

Acredito que sim.

Deve elaborar orientações sobre os requisitos mínimos que cada país deve atender.

Difundir cursos, escolas, trabalhos e as condições de cada um. Promover seminários e congressos com maior frequência

Disponibilizar seus objetivos e procedimentos de forma ampla.

Estimular intercâmbio entre universidades e fomentar agências de integração

Deve buscar a acurácia para a certificação da qualidade nas demais formações profissionais.

Negociar uma estrutura mínima entre os cursos dos diversos países.

No momento o Brasil domina o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil. Penso que dificilmente a CAPES irá abrir mão desse sistema que hoje é tão respeitado no mundo. Talvez, a criação de um sistema semelhante ao da CAPES feita pelo Mercosul Educacional possa possibilitar a real integração do processo de covalidação de diplomas obtidos no Mercosul.

Acredito que no caso da graduação, um movimento semelhante ao descrito para pós-graduação deve ser feito.

Criar aspectos de integração durante a graduação.

Incentivar a língua espanhola nas graduações.

A principal medida deveria ser sua divulgação nos espaços de construção do saber nos países integrantes e na sociedade em geral.

Não tenho opinião sobre tal medida

Lista de escolas credencias em cada país membro.

incentivar o credenciamento institucional

Conferências com o objetivo de chegar a um ponto comum, como por exemplo a constituição de grade curricular comum, mas respeitando as particularidades de cada país.

Não saberia dizer.

Exigir um currículo mínimo e qualidade em todas os países e suas IES envolvidas no processo.

Maior integração e autonomia entre as universidades. Talvez se elas pudessem discutir entre si suas diferenças de ensino e as expectativas de cada uma para com seu aluno após formado seria possível uma "uniformização" deste ensino e assim menos burocrático ao aluno ter seu curso reconhecido, pois a qualidade já teria sido atestada.

Adequar as legislações locais para permitir a efetiva integração.

não sei responder.

Homogeneizar os currículos e exigências de titulações.

Conhecer mais o conhecimento para medi-lo.

Ter um órgão responsável por esse procedimento aqui no Brasil, evitando o jogo de empurra entre as universidades no nosso país.

Desconheço o que seja o Mercosul Educacional, pois nunca ouvi falar dele.

Não sei dizer.

Mobilizar a opinião pública, por meio da divulgação de informações pertinentes para o público alvo.

Fazer um alinhamento entre a matriz curricular das Universidades envolvidas para que tenham no mínimo uma base comum, e/ou áreas afins sejam alinhadas dentro de linhas teóricas que assemelhem-se. Na minha área mesmo, que é Educação Pedagogia/ Extensão Rural - trabalhamos com poucos autores em comum(Paulo Freire, Edgar Morin, Varela, Maturana, Morais e poucos outros) entretanto

descobre-se a cada dia que nos países andinos existem autores excelentes, que desconhecemos totalmente no Brasil).

Disseminar informações, comunicar seus objetivos ao grande público

Ampliar a oferta de intercâmbio e garantir o reconhecimento dos títulos

Definir critérios comuns curriculares e níveis de proficiência/formação, melhorar as comunicações e informações mútuas

integrar as comunidades universitárias na discussão para obter seu apoio

Uniformizar as condições mínimas para igualdade de títulos e criar banco de dados de instituições, cursos, pesquisadores, etc.

Não sei opinar.

Não sei responder

criar uma agência supranacional que verifique a qualidade nas Universidades dos países do Mercosul

Preciso estudar mais sobre o assunto. No momento não tenho como contribuir.

Não sei responder.

Obrigado que nas pós graduação a pessoa curse efetivamente o programa no país...

Definir um mínimo necessário para aceitação de títulos entre países.

Dar maior chance aos estudantes que não estão em um nível equivalente, voltarem com o curso concluído, através de pré-cursos intensivos com enfoque no que está abaixo da média em cada estudante.

Sem o envolvimento das universidades, acho difícil conseguir essa integração.

É preciso antes e apenas, que os governantes dos países da América do Sul tenham vontade política para priorizarem a educação e garantirem investimentos financeiros que facilitem a adoção de acordos colaborativos entre as instituições de ensino e pesquisa e entre os sujeitos que atuam nas instituições dos países sul americanos.

Sensibilizar o sistema universitário, diminuir a força dos processos burocráticos e incluir novas referências e valores no trabalho de acreditação.

1- Marco Regulatório com o registro da existência legal dos cursos e sua respectiva avaliação de padrão internacional como modelo CAPES ;

2- Cursos presenciais com possibilidades de intercâmbio internacionalidades e níveis de nos padrões existentes no Brasil;

3- Correspondência curricular/carga horária , exigências acadêmicas, ética;

4- Desclassificar e denunciar todas as ofertas dos cursos ligados e reprodutores do tráfico intelectual expresso pelos títulos universitários falsos.

Troca de Experiências

Criar mecanismos de acreditação internacional

Não mascarar as especificidades econômicas, transferindo-as para situações educacionais.

normas internacionais aceitas pelas universidades

Maior divulgação de suas atividades, interesses e objetivos; estabelecer critérios claros para avaliação das instituições; promover e estimular o intercâmbio entre docentes e discentes dos países membros.

Uma grande reavaliação com pessoas que entendam de educação/ensino de todos os cursos e as necessidades de cada país para saber tem lógica essa integração.

Vemos políticos trabalhando em prol do Mercosul Educacional, mas quem trabalha com ensino pode ver a realidade que temos cursos bem diferentes (metodologia, carga-horária, conteúdo programático).

Como podemos reconhecer um curso que não atinge o mínimo que exigimos dos nossos alunos para uma equiparação de título?

Como informei acima, estou distante do assunto e não sei responder.

Tomar medidas de oferecimento de provas teórico-experimentais para o caso de solicitação para atuação no mercado de trabalho.

Para requisito de reconhecimento de título para finalidade de pós-graduação, as Universidades possuem critérios próprios.

Seria possível a criação de um curriculum mínimo comum a todos países do Mercosul?

Todas aquelas que aproximem da integração existente na Comunidade Europeia.

Maior intercâmbio de professores e alunos.

Investimento no ensino do espanhol no Brasil e do português nos outros países.

Investimento na qualidade do ensino universitário nos países vizinhos.

Investimento no intercâmbio entre estudantes e professores das universidades dos países do Mercosul.

Investimento em cursos de Doutorado DINTER-Internacional sendo oferecidos para as universidades dos países vizinhos, o que contribuirá para elevar a qualidade dos professores dessas universidades.

Identificar as instituições que preencham um determinados critérios e possibilitar a validação de certificações provenientes dessas instituições.

Estabelecer vínculos e convênios entre Universidades Estadais e Federais

Primeiramente tornar a educação de base sustentável, iniciando a integração já nos níveis iniciais: ensino fundamental e depois no ensino médio.

o que jah vem sendo feito. nao tenho contato com esta realidade

Não sei.

No caso do Brasil, por ser o único país de língua portuguesa na região é fundamental que seja adotado como disciplina obrigatória já no ensino fundamental o espanhol.

Em primeiro lugar deveria tornar o espanhol e portugues linguas obrigatorias nos bancos universitários - ou até mesmo tornar o ingles algo fundamental, de modo que os cursos possam ser ministrados numa só lingua.

A institucionalização de um sistema de acreditação é essencial. Resta, entretanto, o desafio de pensar a estrutura e natureza deste sistemas e seus agentes: assessores ad hoc; estruturas fixas?

Promover uma análise de programas e cursos mais efetiva.

Na verdade conheço muito pouco do assunto.

Não sei

Agilizar o reconhecimento e promover a integração por meio de divulgação.

NSR

Considerar que o estudante não é limitado ao estudo e tem outras e reais necessidades como moradia, alimentação, auxílio para adaptação a outro idioma, cultura e vida social. Não há condições uniformes entre universidades nem dentro do Brasil, o que imagino que seja muito mais difícil encontrar uniformidade entre países.

Não conheço Mercosul Educacional o suficiente para responder esta questão

Sinceramente não acompanho este assunto, portanto não sei responder.

A constituição de uma comissão de avaliação de cursos comum, com ranqueamento, provas, e certificação DOS CURSOS prévia baseada em critérios e avaliadores comuns (não de revalidação de títulos já outorgados).

- 1) Promover programas de intercâmbio com estudantes do ensino médio, para criar a cultura a médio e longo prazos. Escolas do ensino médio podem promover esses intercâmbios em disciplinas de história, de geografia, de português, de espanhol, de Artes, de Filosofia etc;
- 2) Promover programas de intercâmbio com estudantes de graduação e de pós-graduação. Contaria como créditos. E seria parte do currículo. Obrigatoriamente, entraria como atividades complementares. Isso seria fundamental. Já orientei estudantes da Uruguai e da Espanha. E já participei, na época de estudante, de dois programas de intercâmbio. Faz enorme diferença!

mediar o reconhecimento de curriculums e contrato de estágios

Estudo aprofundado das reais necessidades de cada país, em termos de formação de mão de obra.

Aprovar leis de adesão orçamentária para integração. Definir políticas homogêneas entre os países.

criar mecanismos mais ágeis de reconhecimento dos cursos de pós graduação stricto sensu de todos os países signatários do pacto, se for o caso.

Estabelecer um exame aplicado para todas as Universidades, para que seja feita uma mesma avaliação; Estabelecer uma mesma grade horária; e trabalhar em conjunto com as instituições de ensino dos países, para estabelecer um programa de curso, e disciplinas equivalentes.

Definir estratégias em conjunto e criar fiscalizações que possam ver de perto, todo o andamento desta integração.

Não conheço as diretrizes do Mercosul Educacional para opinar.

Não sei.

Propor critérios básicos de qualidade da educação nos países do Mercosul.

Uniformização dos sistemas de avaliações.

Reforçar o conceito das agências de acreditação, ou criar comitês harmonizados em universidades de ponta em cada país.

Criar o padrão mencionado, ou difundí-lo caso exista.

Não concordo com a integração. Não temos identidade alguma com os nossos vizinhos e nem sou favorável à manutenção do Mercosul. Só haveria a possibilidade de integração educacional caso houvesse um nivelamento - com regulação rígida e inspeções sérias - das universidades em todos os países integrantes.

Respeito as diferentes legislações e estimular a integração das Universidades a nível nacional.

não sabia que existe um Mercosul Educacional

Possibilitar o mais breve possível que as Universidades reconhecidas pelo MEC e seus cursos de pós-graduação reconhecidos pela CAPES possam iniciar a análise de títulos obtidos no exterior e vice-versa. Atualmente, pelo o que fui informada apenas duas universidades particulares realizam a validação de diplomas de pós-graduação obtidos no exterior e, a um preço bem elevado.

Não sei o que é o Mercosul Educacional

Produção de uma política que seja abrangente (não como até o momento em que grande parte das universidades brasileiras e a maior parte de seus cursos continuam fora do programa) e que por meio de um sistema de validações comum e geral possa se incentivar realmente o intercambio entre universidades, tanto discente quanto docente, o que posteriormente deveria, é claro, ser complementado com outras políticas de incentivo, como bolsas, concursos, premiações, etc.

Propiciar reuniões e encontros entre educadores e gestores na área de educação

Procurar encontrar uma grade curricular mínima a ser cursada em qualquer Universidade do Mercosul, por área de conhecimento.

Não sei responder.

Não sei responder, pois não conheço o Mercosul Educacional

Criação de uma agência reguladora educacional e promover uma prova de conhecimento único em todo continente para todos os cursos de graduação e pós-graduação a serem gerenciados por esta agência. O reconhecimento, em caso de aprovação nesta prova, passaria a ser automático em qualquer instituição de qualquer país vinculado do Mercosul.

Proposição de cursos em cooperação. Proposição de cursos com estrutura similares.

é pouco provável que isso aconteça. O mercosul, em si mesmo, está se tornando pouco relevante, e, nesse contexto, a resistência a soluções artificiais fica mais intensa. A melhor alternativa é a construção de redes regionais de programas afins, que discutissem equivalências mínimas sem, no entanto, comprometer a diversidade.

Criar regras claras e, depois, obter formalmente o respaldo dos países em implementar essas medidas.

Políticas Públicas Internacionais de forma efetiva, que possibilite o reconhecimento da diversidade estrutural de todas as instituições, formas de avaliação de cursos de forma Internacionalmente reconhecidas, buscar uma forma de combate à estrutura elitista de cursos de mestrados e doutorados, principalmente no Brasil, que normalmente "aceitam" alunos que de alguma forma já possuem algum vínculo institucional ou com o próprio orientador. Também acredito (percepção) que ainda exista um preconceito muito grande em relação a alguns países e sua qualidade no que tange a educação, sem uma base de avaliação real que possa efetivar isso.

Fomentos de intercâmbio atrativos.

Diminuição da burocracia e equalizar os processos avaliativos dos seus referidos sistemas educacionais

Estabelecer padrões válidos para todos os países do Mercosul para cursos de Graduação e Pós-Graduação.

A primeira medida a ser criada certamente envolve a maior integração cultural. Deveria incentivar a maior mobilidade de alunos de graduação para que haja maior integração entre os países para depois passar para outros aspectos da formação educacional. Também, poderia haver incentivos de pesquisas integradas.

Novamente conhecer as instituições e se posicionar no processo

Reconhecimento automático de títulos, exceto no caso em que seja necessária uma prova de qualificação, como a da OAB ou a da Medicina.

processos avaliativos mais aprofundados

Garantir a participação de todos os países ao propor acordos e monitorar o cumprimento.

Multiplicar o financiamento aos programas mobilidade intra-MERCOSUL

Consolidar as melhores características do Sistema ARCU-SUL (padronização da qualidade, estímulo ao aumento da qualidade, reforço dos sistemas nacionais, entre outros)

Consolidar e padronizar os efeitos do Protocolo de Reconhecimento de estudos de nível básico e médio não técnico (todos os comentários até o momento foram sobre ensino superior).

Ter uma fusão pacífica com a UNASUL (até o momento há muita sobreposição de instâncias).

Deve cada vez mais implantar os seus métodos de capacitação de estudantes.

A melhor medida seria não meter o bedelho. Política e educação não andam juntas. Nunca andaram e nem vão andar.

AGRUPAMENTOS DO DISCURSO

Questão 2	Questão 3
acreditação - qualidade - diferentes formas de verificá-la	acreditação - qualidade - acordos para reconhecer títulos/realizar admissão automática de títulos/acabar com a necessidade de validação
acreditação - qualidade - existência de diferentes níveis de curso/credibilidade	acreditação - qualidade - avaliação dos sistemas educacionais/definir métricas para avaliar a acreditação – qualidade
acreditação - qualidade - necessário equiparar/aumentar/melhorar/compatibilizar níveis/encontrar padrão de equivalência	acreditação - qualidade - desenvolver requisitos mínimos
acreditação - qualidade - reconhecer/aprovar cursos/definir critérios para reconhecimento	acreditação - qualidade - desenvolver um sistema de acreditação regional/favorecer a acreditação
acreditação - qualidade - reconhecimento/legitimidade das agências	acreditação - qualidade - equalizar processos/aumentar a acreditação - qualidade/buscar acreditação – qualidade
acreditação - qualidade - ter mecanismo de avaliação da competência profissional	acreditação - qualidade - incentivar credenciamento
acreditação - qualidade - ter mesma forma de avaliar/ter avaliação global	acreditação - qualidade - mediar o reconhecimento de títulos
acreditação - qualidade - ter um marco/referencial regulatório	acreditação - qualidade - melhor qualificação
cultura - atores - ausência de políticas públicas	acreditação - qualidade - procedimento padrão para avaliar a competência profissional dos estudantes
cultura - atores - diferentes interesses/precisa ter mesma finalidade	atores - mais articulação
cultura - atores - problema de gestão	cultura - atores - promover maior integração
cultura - atores - reserva de mercado	cultura - atores - sensibilizá-los
cultura - diferentes culturas, língua e/ou tradição	cultura - alinhar valores
cultura - diferentes realidades	cultura - ampliar as missões das universidades
cultura - entender as diferenças	cultura - aprendizado da língua
cultura - postura da agência interna de acreditação	cultura - atores - dar mais autonomia às universidades/deixar a comunidade acadêmica ter voz ativa/deixar as universidades gerirem a integração
cultura - preconceito por parte do Brasil	cultura - conhecer as instituições
cultura - respeitar os acordos/cumpri-los/tornar efetivo o MERCOSUL/ ter apoio mútuo	cultura - desburocratizar, reduzir a burocracia
cultura - valorização entre as IES	cultura - desenvolver mais ações de intercâmbio, permutas, parcerias/reduzir diferenças
estrutura - aproximar sistemas	cultura - desenvolver normas ou diretrizes em consonância com o protocolo
estrutura - coordenação dos programas	cultura - estudar as diferenças/reduzi-las
estrutura - currículos - compatibilizá-los	cultura - fazer cumprir os tratados/implantar as normas
estrutura - currículos - diferentes	cultura - não é favorável à integração
estrutura - desarticulação entre as IES	cultura - propor soluções de integração/políticas de longo alcance/integrar mais efetivamente/desenvolver critérios internacionais
estrutura - diferentes políticas educacionais	cultura - punir o Brasil
estrutura - diferentes sistemas educacionais	cultura - reduzir preconceito
estrutura - existência de diferentes requisitos nos programas	estrutura - ampliar indicadores
estrutura - falta informação/comunicação/diálogo	estrutura - criar banco de dados

estrutura - favorecer integração/ter intercâmbio/falta de intercâmbio estrutura - problema de desemprego/mercado de trabalho	estrutura - criar regras claras/ter sistemas similares/discutir equivalências mínimas estrutura - definir o escopo/reformular projeto
estrutura - ter política de bolsas leis - diferentes	estrutura - desenvolver grade curricular comum/desenvolver currículo mínimo/protocolo padrão comum/padronizar cursos estrutura - estabelecer disciplinas equivalentes/homogeneizar a educação
leis - respeito aos princípios jurídicos/compatibilizar legislação	estrutura - estabelecer um padrão como o de Bolonha estrutura - fazer uma análise mais efetiva dos programas
	estrutura - garantir a participação de todos os países estrutura - implantar métodos de capacitação
	estrutura - melhorar a informação/promover mais discussão/envolver mais a comunidade escolar estrutura - oferecer cursos pré-intensivos
	estrutura - oferecer facilidade de transporte/moradia/bolsa estrutura - reduzir diferenças econômicas
	estrutura - ter financiamento/investir mais \$\$ estrutura - ter uma fusão com a UNASUL
	estrutura -ter órgãos semelhantes para executarem processos/ criar um padrão/alinhar as estruturas/criar normas internacionais/negociar estrutura mínima/uniformizar critérios leis - adequá-las para reconhecer títulos
	leis - criar marco regulatório leis - cumprir a legislação
	leis - negociá-las leis - normatizar o ensino
	leis - respeitar leis locais leis - ter legislação similar

Fonte: a própria autora, com base nas respostas abertas do questionário de pesquisa, 2013

APÊNDICE D – FIGURAS ILUSTRATIVAS DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL

Fig. Ap1– A classe social da universidade

Fonte: a própria autora, com base nos dados informados em Charle; Verger, 1996, p.105

Fig. Ap2 – Classes universitárias e composição social

Fonte: a própria autora, com base nos dados informados em Charle; Verger, 1996, p.105

Fig. Ap3 – Censo universitário na França– século XX

Fonte: a própria autora, com base nos dados informados em Charle; Verger, 1996, p.100

APÊNDICE E – O MOVIMENTO DE CÓRDOBA – BREVE APANHADO HISTÓRICO

Em 1918, havia na Argentina cinco universidades, três nacionais (Córdoba, Buenos Aires e La Plata) e duas provinciais (Santa Fé e Tucuman). Das nacionais, tanto a mais antiga (a de Córdoba, que iniciou suas atividades em 1614) quanto a mais nova (a de Buenos Aires, fundada em 1821) eram regidas pela lei nacional 1597, de 1885. As das províncias eram regidas por outras leis e em todas, fossem nacionais ou provinciais, eram caracterizadas por terem uma forma de governo oligárquica, que cada vez mais se ampliava, sem nenhuma participação de ingerência estudantil (Del Mazo, 1946) ou de outros segmentos sociais que não o colegiado de professores decanos.

Logo no início do século, várias manifestações estudantis eclodiram, em busca de representatividade nos conselhos diretivos universitários. Cumpre destacar, em 1908, o 1º Congresso de Estudantes Americanos, que contou com estudantes de Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, Chile, Paraguai, Peru e Uruguai – grifos da autora. O voto a ser sancionado por aclamação pedia o seguinte:

El primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos acepta como una inspiración, que es de desearse sea llevada pronto a la práctica, la representación de los estudiantes en los consejos directivos de enseñanza universitaria, por medio de delegados, nombrados directamente por ellos y renovados con la mayor frecuencia posible (DEL MAZO, 1946, p. 26).

Durante a década seguinte, diversas universidades começaram a alterar seus estatutos para permitir a participação de estudantes em seu conselho universitário. Primeiramente a Universidad de Montevideo, depois La Plata, porém, até o Movimento de Córdoba de 1918, esse princípio de representação estudantil no governo não teve a concepção orgânica que caracterizou o Movimento e gerou ondas de mudança que atingiram diversos países latino-americanos. Os estudantes clamavam por uma mudança fundamental no regime orgânico das universidades, com o fim de reavivá-las e de debater, com representatividade de todos os atores envolvidos no campo do ensino superior, os problemas que o ensino universitário enfrentava. (Del Mazo, 1946).

Segundo Krotsch (2008), o Movimento de Córdoba foi reflexo de um conjunto de fatores sociais e econômicos, como a ascensão da classe média em um ambiente de guerra mundial no qual se exigia desenvolvimento, o crescimento das cidades e o surgimento de novos setores urbanos, o impacto das revoluções que aconteciam na Rússia e no México, as reformas liberais ocorridas dentro da própria república conservadora, mas impulsionada pelo clima de modernização demandada na época, o recrudescimento da oposição entre tradicionalismo e modernidade que estava presente na sociedade.

Para Rivarola (2008), o elemento motivador que levou ao Movimento de Córdoba foi a incapacidade que a universidade, em geral, demonstrou no que concernia a contribuir para o bem-estar da sociedade, bem como ter se tornado esta instituição um “[...] refugio de las fuerzas más reaccionárias y conservadoras de la sociedad” (RIVAROLA, 2008, p. 436).

A proposta do Movimento de Córdoba trazia, pois, esses conflitos em seu bojo e demonstrava um compromisso com a soberania em suas linhas mestras. Defendia que a o corpo a deliberar decisões nas universidades fosse composto por “todos los profesores, titulares y suplentes em ejercicio, por una representación de los estudiantes y por los profesionales egresados de la Universidad y residentes em la República” (DEL MAZO, 1946, p.33). Por trás dessa proposição, estava a ideia de que “del libre juego de estos intereses (profesores, estudiantes y graduados), debidamente representados, ha de surgir seguramente, la selección a que todos aspiramos”. (DEL MAZO, 1946, p.33).

O marco do movimento foi o ‘manifiesto de junio de 1918’, documento oficial e fundamental acerca da reforma universitária. Nele, proclamam os estudantes que o demos universitário, assim como a soberania, estão radicados nos estudantes; que é preciso arrancar as raízes arcaicas que serviam apenas para proteger a tirania e a falsa competência. Dirigido a “los hombres libres de Sud América”, o documento defendia que “sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien”. (DEL MAZO, 1946, p. 36).

Em 11 de setembro de 1918, o Poder Executivo promulga o primeiro decreto de reformas, para a Universidad de Buenos Aires e, em outubro do mesmo ano, após intervenções federais e negociações, o Poder Executivo promulga o segundo decreto de reformas, dessa vez para os estatutos da Universidad de Córdoba, aprovando uma organização de governo que permitia a participação dos estudantes na eleição das autoridades da Universidade, sendo que sua representatividade seria a de um terço do total de votantes.

O impacto do Movimento de Córdoba fez-se presente e adquiriu proporções maiores. Da Argentina, o movimento de reforma para uma gestão mais democrática e com participação do corpo estudantil foi, em uma primeira etapa, para Peru (1919), Chile (1920), Colômbia (1922-1924), Uruguai (1919-1928), México (1921), Guatemala (1922) e Cuba (1923). Novas manifestações ocorreram em: Peru (1926-1930), Brasil (1926 – MG e 1928 – RJ), Paraguai (1927), Venezuela (1928), Uruguai (1928-1933), Bolívia (1928), Costa Rica (1930), Porto Rico (1933), Equador (1936), Panamá (1943), Guatemala (1945). Fora da América Latina, registra-se a influência na Espanha (1931) e o *Primer Congreso Ibero-Americano de Estudiantes*, também realizado em 1931.

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
1500-1600		<p>1549 – chegada dos jesuítas e criação de colégios e seminários (não há Universidades, estas apenas surgem no século XX).</p> <p>1572 – criação dos cursos de Artes e Teologia, que pode ser considerado o primeiro curso superior no Brasil.⁵⁸</p>	<p>1585 – Frei Alonso Guerra cria um seminário para formação de sacerdotes. Primeiro projeto para criação da universidade por Hernandarias.</p> <p>1598 – Nova tentativa com o procurador Tomás de Garay</p>	
1601-1700	<p>1614⁵⁹ - Criação da Universidad de Córdoba, com a visão preponderante de missão jesuítica e de formação do clero.</p>	<p>Manutenção do mesmo padrão do período colonial, padrão este que durará até a vinda da família real para o Brasil. Esta longa fase é considerada por Trindade (2008) como a primeira de seis fases históricas.</p> <p>1638 – início da oferta do curso de Teologia no Colégio do Rio de Janeiro</p> <p>1639 – Estado concede estatuto civil aos colégios jesuítas do Brasil, o que permitiu aos estudantes ingressarem em cursos na Universidade de Coimbra sem exames de equivalência e sem necessidade de cursos complementares.</p> <p>No período, diversos colégios são fundados: 1687 – Olinda; 1678 – Recife; 1688 – Maranhão; 1695 – Pará</p>	<p>1603 – nova tentativa de Hernandarias. Resposta dada inviabilizou a tentativa, visto que o vice-rei dava autorização, desde que o país tivesse dinheiro para custear a universidade.</p> <p>1604 – criação de um colégio, a <i>Provincia Jesuítica del Paraguay</i>, para educação superior do clero, fechado em 1811.</p>	

⁵⁸ Cunha (2007a)

⁵⁹ Em algumas obras, consta a data de 1623.

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
1701-1800	1778 - Instalação da Cátedra de Direito Civil na Universidad de Córdoba, levando a uma discussão sobre o papel da universidade no atendimento às demandas de desenvolvimento político e social pós-independência.	<p>Nesse período, não havia nenhuma universidade no Brasil, enquanto na América Latina espanhola já havia 26 ou 27 universidades.⁶⁰</p> <p>Nos anos 1758 em diante, há a reforma do Marquês de Pombal em Portugal, que resulta na expulsão dos jesuítas em 1759, tanto em Portugal quanto nas colônias. Há mudanças curriculares no tocante a uma guinada para a formação mais capitalista e o reforço ao poder estatal real.</p> <p>1776 – criação de faculdade no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro que, apesar do nome, tinha a estrutura de uma Universidade</p>	<p>1750 – Nova tentativa de implantação da universidade, rechaçada pelo vice-reinado.</p> <p>1783 – Real Seminario Conciliar de San Carlos, instituição de ensino superior (não universidade), começa suas atividades.</p> <p>Fim do século XVIII: precária era a política educativa e a educação superior foi definhando.</p>	1787 – início das primeiras aulas de ensino superior, no <i>Colegio San Bernardino</i> , com frei Mariano Chambo.
1801-1820	1816 - Independência das Províncias Unidas do Rio da Prata, a 9 de julho.	1808 – vinda da família real para o Brasil, início da segunda fase histórica da Educação Superior no Brasil, com a instituição de faculdades profissionais. ⁶¹ Objetivos básicos: formar burocratas para o Estado e profissionais liberais.	1811 – Independência do Paraguai, em 14 de maio. Junta Superior Governante demonstra interesse em promover a Educação, vista como essencial para garantir a independência. Cria um manual de instruções de como um professor deve agir e reabre o Real	1815 – Criação da primeira biblioteca pública, por Dámaso Antonio Larrañaga, mentor, também, da primeira universidade do Uruguai. ⁶³

⁶⁰ Teixeira (1969).

⁶¹ Cunha (2007a) e Trindade (2008)

⁶³ “La educación [...] corrige sus errores, doma sus pasiones, tiranas de su corazón, oculta las feas manchas de nuestra miserable humanidad que levanta los gruesos velos que encubrían los hermosos detalles de la divinidad de que somos imágenes [...] ¡Cuántos talentos se malogran por falta de educación!” (LARRAÑAGA, Academia de Educación, s/d., p. 151-152, apud DÍAS GENIS, 2008, p. 776).

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
		<p>Cursos: Medicina, Cirurgia, Matemática, Desenho, História, Música. Forte influência positivista nesses cursos, exceto em Filosofia, que se deslocou para a Faculdade de Direito e manteve a influência francesa e alemã de pensamento. Para Cunha (2007a), é neste período que se forma <u>o núcleo do ensino superior que permanece até hoje no Brasil</u>.</p> <p>1808 – criação das cadeiras de Anatomia e Cirurgia, gênese dos cursos de Medicina e de Cirurgia (estes, criados em 1813), bem como instituição da figura do professor catedrático, de cargo vitalício.⁶²</p> <p>1810 – início do ensino da Engenharia diferenciada do ensino militar, ou seja, de formação civil.</p> <p>1812 – criação do curso de Agricultura</p>	<p>Seminário Conciliar de San Carlos. Porém, lutas internas de grupos contra a independência levaram à ascensão do ditador Rodríguez de Francia, que suprimiu a educação secundária e superior, deixando a escola primária abandonada.</p>	
1821-1840	<p>1821 - Criação da Universidad de Buenos Aires, sendo esta dependente financeiramente do Estado.</p> <p>1839 - Retirada da subvenção financeira à Universidade, que tem de se desenvolver por meios próprios.</p>	<p>1822 – Independência do Brasil, a 7 de setembro.</p> <p>“O ensino superior atual nasceu, assim, com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste. A independência</p>	<p>1840 – com a morte do ditador, Carlos Antonio López assume o comando e estimula o desenvolvimento da educação, considerada elemento central de desenvolvimento da nação. Foram criadas bolsas de estudo para o</p>	<p>1833 – Iniciativa de Dámaso Antonio Larrañaga para criar uma universidade leva à sanção de lei em 1833, que cria cinco cátedras.</p> <p>1838 – Presidente Oribe, por meio do decreto de 27 de maio, transforma</p>

⁶² Fávero (2000, p. 107), em seu estudo sobre a origem da cátedra, a classifica como um “[...] espaço contraditório: feudal, autoritário e isolado, mas também integrador e formador de escolas”.

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
		<p>política, em 1822, veio apenas acrescentar mais dois cursos, de direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários “(CUNHA, 2007a, p. 71).</p> <p>Formação de dois setores no ensino: o público (estatal, de caráter laico) e o privado (particular, religioso ou laico)</p> <p>1827 – criação efetiva dos cursos de Direito</p> <p>1834 – Ato Institucional determina como competência do governo central o controle do Ensino Superior.</p>	<p>exterior e contratados técnicos estrangeiros para o desenvolvimento nacional.</p>	<p>a <i>Casa de Estudios Generales</i> em <i>Universidad Mayor de la República</i>., mas por causa da guerra iniciada no ano seguinte, a proposta não logra, visto que a <i>Casa de Estudios</i> é destruída.</p> <p>1839 – início da Guerra Grande, conflito entre Argentina e Uruguai que durou até 1851. No mesmo ano, o presidente Oribe leva às câmaras um projeto de lei orgânica, que foi diferido, baseado na <i>Universidad de Buenos Aires</i> e em diversas universidades europeias; tal projeto dará origem, dez anos depois, à primeira universidade uruguaia.</p>
1841-1860	1852 - Restituição do subsídio financeiro às universidades por parte do Estado	1843 – Projeto de reforma proposto por Justiniano José da Rocha, objetivando instituir normas reguladoras da liberdade de ensino e uma universidade para controlar todo o sistema de ensino, do primário ao superior, nos moldes da Universidade de Paris. No entanto, venceu a corrente que defendia o controle do sistema por meio de órgãos burocráticos de governo.	<p>1844 – Constituição levanta um debate sobre a educação e promove a instrução pública.</p> <p>1850 – retorno ao país do educador Juan Andrés Gelly e criação da <i>Escuela de Derecho Civil y Político</i>, com visão de formação profissional, nos moldes da escola francesa de Napoleão. Trata-se da primeira escola de caráter universitário no país.</p>	<p>1845 – Nasce José Pedro Varela, educador que foi o grande influenciador e mentor dos princípios da educação uruguaia.</p> <p>1849 – Fundação da <i>Universidad de la República Oriental del Uruguay</i> (UDELAR), a única universidade pública do Uruguai. Desde o início das atividades, seu governo estava sob os auspícios do ministério público. Sua idealização foi de Dámaso Antonio Larrañaga, senador. Adotava como método de ensino o de Pestalozzi. A universidade</p>

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
				constituída seguiu o modelo napoleônico. ⁶⁴
1861-1880	<p>1862-1870 - Discussão sobre a missão da Universidade e sua separação da tutela do Estado, bem como sobre sua autonomia com relação à política estatal. Refundação da Universidad de Buenos Aires por Juan María Gutiérrez, com ênfase para o desenvolvimento técnico e científico e na criação de carreiras voltadas para o exercício profissional, como Engenharia.⁶⁵</p> <p>Reforma da Universidad de Córdoba, com influência de Sarmiento e sua visão de desenvolvimento científico, bem como de atores estrangeiros advindos da Alemanha, que dotaram o movimento de um caráter exógeno.⁶⁶</p>	<p>1879 – Decreto 7247 – institui liberdade de ensino em todos os níveis, sendo primário e secundário no município da corte e de ensino superior em todo o Brasil, bem como a frequência livre nos cursos superiores.</p> <p>No período, assiste-se à disputa entre liberais, favoráveis à criação da universidade no Brasil para formar uma elite competente, e os positivistas, contrários à proposição por considerarem que seria um gasto a privilegiar poucos e alimentar o pedantismo da burguesia.</p>	<p>1862 – Com a morte de Carlos López, assume a presidência seu filho, Francisco Solano López. No mesmo ano, recrudescem os conflitos entre Paraguai, Argentina, Brasil e Uruguai, e explode a guerra da Tríplice Aliança, na qual os três últimos países arrasam o Paraguai e suas instituições, inclusive educacionais.</p> <p>1870 – Rivarola é eleito presidente e realiza um esforço de reconstrução nacional. Retorno de intelectuais que haviam sido perseguidos pelo regime anterior e se refugiado na Argentina, como Héctor Decoud e José Segundo Decoud.</p> <p>Nova Constituição, democrática e de cunho liberal, vigora até 1940.</p> <p>Desenvolvimento de uma política educativa mais sólida e contratação de professores estrangeiros para</p>	<p>1874 – Publicação de <i>La educación del pueblo</i>, de Varela</p> <p>1876 Publicação de <i>La legislación escolar</i>, de Varela. Polêmica entre Carlos María Ramírez, educador que seguia o modelo tradicional de universidade e o espiritualismo, e Varela, este defendendo o positivismo.</p> <p>Seus escritos remetem à educação popular e à educação científica e Varela consegue fazer uma grande reforma no pensamento sobre a universidade, mediante a síntese inovadora entre essas duas correntes. Trouxe também o princípio da laicidade e da obrigatoriedade da educação, compondo, em toda a história do Uruguai, os quatro princípios básicos da Educação – gratuidade, laicidade,</p>

⁶⁴ DÍAS GENIS (2008), ACUÑA ET AL. (2012). Em Acuña et al. (2012, p. 325), encontra-se que: “Su primer reglamento, [...] reprodujo el modelo de universidad napoleónica, ‘una universidad estatal que ponía bajo su órbita la totalidad de la instrucción pública: primaria, secundaria y superior’” (http://www.universidadur.edu.uy/reforma_ley/documentos.php?action=fullnews&id=4322). Pestalozzi, apenas para recordar, defendia uma educação integral, na qual a formação moral do educando tinha grande valor, superior, até, à aquisição de conhecimentos. Defendia o desenvolvimento gradual e individual do educando (nota da autora, com base nos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de estudo no magistério e em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf>).

⁶⁵ Para Krotsch (2008),

⁶⁶ Houve uma grande influência do cientista Germán Burmeister e de cientistas alemães, que trouxeram o modelo de Humboldt, apresentado anteriormente, como um dos pilares da reforma. Tal modelo, como relembra Krotsch (2008), exerceu grande influência, algumas décadas depois, em vários países latino-americanos.

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
			<p>todos os níveis educacionais, o que ocasionou uma influência grande de visões estrangeiras e o afastamento da realidade local.</p> <p>1877 – criação do <i>Colegio Nacional de la Capital</i>, que se tornou um sólido centro de formação superior e teve um importante papel na fundação da primeira universidade do Paraguai, a <i>Universidad Nacional</i>,</p>	<p>obligatoriedade e democracia. Acreditava no valor da educação como ciência, criticava o modelo francês em voga na época e trazia uma influência inglesa e alemã à cultura uruguaia.⁶⁷</p> <p>1876-1879 – reforma vareliana na educação primária; e a partir de 1880, na universidade. O Positivismo foi, no dizer de Días Genis, a escolástica no Uruguai.</p>
1881-1900	<p>1882 - Domingos Sarmiento, pensador e político, presidente argentino, promulga a lei 1420, marco da educação gratuita e laica que permitiu o desenvolvimento da educação primária no país.</p> <p>1885 – Promulgada a Ley Avellaneda, visando estabelecer as bases de funcionamento das universidades no país.⁶⁸</p>	<p>1889 – fim da segunda fase da estruturação das instituições de ensino superior no Brasil, segundo divisão proposta por Trindade (2008), que ocorre com o fim da monarquia devido à Proclamação da República no Brasil. O início da terceira fase dá-se com a instituição das primeiras legislações acerca do ensino superior brasileiro.</p> <p>1890-1891 - Influência positivista de Benjamin Constant nas reformas educacionais, que termina apenas com o advento da reforma de Getúlio Vargas (1930-1931).</p>	<p>1882 – Abertura de uma escola de Direito, sob a gestão de Andrés Gelly. Apesar do corpo docente altamente qualificado, não houve procura e a escola fechou, alguns anos depois, mas deixou sua marca por propiciar o aparecimento de um clima propício à criação da Universidad Nacional, como aponta Rivarola (2008).</p> <p>1889 – Senador José Segundo Decoud apresenta projeto de lei para criar uma universidade, baseando-se no art. 72, inciso 14, da Constituição Paraguaia, que determinava que o</p>	<p>1884 – Intervenção governamental na Universidade⁶⁹</p> <p>1885 – Ley Orgánica publicada reflete a influência de Varela e de Vázquez Acevedo, este último colaborador de Varela, político, advogado e reitor da UDELAR. Positivismo e descentralização foram as molas mestras da lei. Também restringiu os estudos livres, recuperando para a universidade o monopólio do ensino médio e do superior.</p> <p>1890 – O Positivismo na UDELAR é</p>

⁶⁷ “La educación del Pueblo y La legislación escolar contienen un ideario que influye sobre toda la educación nacional. Más que una reforma o doctrina pedagógica, es una propuesta que produce una verdadera <<revolución mental>>, que fue conformado nuestro concepto mismo de nación” (DÍAZ GENIS, 2008, p. 780).

⁶⁸ De acordo com Arias et. al (2012). Naydorf y Perrotta, 2010, p. 206, apud Arias et al (2012, p. 22) comentam acerca da lei Avellaneda, considerando que ela aprofundou a questão da educação “[...] sobre dos aspectos centrales: las funciones y el papel o misión de la universidad em la sociedade”.

⁶⁹ Ver mais detalhes em Acuña et al. (2012).

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
		<p>Constituição de 1891 – estabelece, em seu art. 24, a liberdade para o exercício de qualquer profissão, ou seja, estimula a descentralização do ensino. Positivistas defendiam fim dos privilégios de carreira e o provimento de cargos públicos mediante concurso e avaliação de trabalhos feitos pelo postulante, além de lutarem pela abolição dos privilégios obtidos por meio de diplomas escolares.</p> <p>1896 – Criação da Escola de Engenharia de Porto Alegre.</p>	<p>Congresso deveria empregar todos os meios para o progresso universitário. Após muita luta e resistência política, foi criada a universidade com três faculdades: Direito e Ciências Sociais, Medicina e Ciências Físicas e Matemática. Esta última não teve alunos e foi suspensa, reabrindo apenas em 1926.</p> <p>1892 – inauguração da Escola de Medicina.</p>	<p>parado com a ascensão do espiritualista Herrera Y Obes à presidência da República.</p> <p>1896 – criação do Instituto de Higiene Experimental.</p>
1901-1920	<p>1905-1914- Refundação da Universidad de La Plata, com uma visão mais científica, influenciada pelo modelo alemão, mas fundamentado no modelo inglês, visto que visava a uma formação integral e nos princípios do Positivismo. Expoente: Joaquín V. González.</p> <p>Implantação da Universidad Provincial de Tucumán, procurando incentivar o interesse nas ciências exatas e com foco no modelo</p>	<p>1909 –Criação da Universidade de Manaus, dissolvida em 1926.</p> <p>1911 – Decreto 8659 reforma o ensino secundário e o superior(Reforma Rivadávia Corrêa). Fim dos privilégios do Colégio Pedro II no tocante a garantir matrícula dos concluintes em qualquer escola superior, liberdade na organização dos currículos, instituição dos exames de admissão e criação da figura do livre docente</p>	<p>1904 – mudança de governo, com ascensão do Partido Liberal. Uma característica que merece destaque é o reconhecimento da importância da Educação e de se ter uma universidade, malgrado os inúmeros esforços em vão que ocorreram ao longo do tempo no Paraguai.⁷² A <i>Facultad de Derecho y Ciencias Sociales</i> teve papel único e preponderante por duas décadas.</p> <p>1912 – fechamento da Escola de</p>	<p>1904 – reitor Eduardo Acevedo, positivista, cria a <i>Facultad de Comercio</i> e a <i>Facultad de Veterinaria y Agronomía</i>.</p> <p>1908 – aprovação da Lei Williman, lei orgânica que descentraliza a universidade, e é tirada a autonomia das autoridades centrais. A universidade deveria ser um centro de formação de profissionais, não um centro de cultura. As faculdades continuavam autônomas, mas sob o</p>

⁷² A universidad evoluiu de maneira muito lenta, como aponta Rivarola (2008). Mas, ainda assim, “[...] desempeñó un papel significativo en la formación de la dirigencia nacional, en especial la política [...] la universidad se constituyó en la principal vía de acceso a la cultura universal y [...] en el principal escenario de debate y transmisión de ese acervo cultural a los sectores que aspiraban y reunían las condiciones para alcanzar una posición de élite, sea como intelectuales, docentes, políticos o administradores. (RIVAROLA, 2008, p. 431).

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
	<p>profissional e autônomo que predomina até hoje na Argentina.</p> <p>1908 - Nomeação de Ramos Mejía como presidente do Conselho Nacional de Educação. Ocorre um desenvolvimento significativo do que Fausto e Devoto (2004) chamam de educação patriótica.</p> <p>1914 - Criação da Universidad de Tucumán, com Juan B. Terán, um projeto fortemente vocacional, tecnológico e regional, dado que a burguesia tinha uma visão modernizadora, diferente das demais elites de outras províncias do país. Influência do modelo norte-americano e do alemão de Humboldt, em uma mescla que visava atender às necessidades da comunidade⁷⁰ sob o ideal de pesquisa e desenvolvimento científico que está presente no modelo alemão.</p> <p>1918 - Movimento de Córdoba e o debate sobre o papel da universidade – esta deveria dar preparação científica e profissional.⁷¹</p>	<p>(modelo alemão).</p> <p>1912 – Criação da Universidade de São Paulo (não a USP), que durou até 1917. Primeira escola a oferecer “extensão”, com a Universidade Popular.</p> <p>1912 – Criação da Universidade do Paraná, também extinta em 1915.</p> <p>1915 – Decreto 11.530 reorganiza o ensino secundário e superior no Brasil. (Reforma Carlos Maximiliano). Os exames de admissão são denominados exames vestibulares. Há a fixação de regras para a equiparação de cursos das escolas particulares, retoma-se a figura do professor catedrático, de cargo vitalício, e estabelece-se a exigência de certificado de ensino secundário para o ingresso no ensino superior.</p> <p>1920 – surgem os primeiros estabelecimentos de ensino superior com o nome de Universidade. A pioneira, de vida longa, foi a do Rio</p>	<p>Medicina, por falta de alunos.</p> <p>1918 – reabertura da Escola de Medicina e um avanço significativo nos anos seguintes, graças à colaboração estrangeira, com a vinda de médicos italianos.</p>	<p>poder político, que deveria aprovar as mudanças sugeridas pelos reitores. Um ponto positivo foi o restabelecimento da representação estudantil por meio dos ex-alunos que faziam parte do Conselho.</p>

⁷⁰ “[...] la universidad americana [...] acecha constantemente las necesidades cambiantes de la sociedad para constituir los órganos adecuados que han de servirla, porque la universidad no está precisa y rígidamente encima de la escuela y del colegio, sino que, aunque excediendo su estatura y desbordando por ellas, se mantiene a su lado” (TERÁN, 1914, apud KROTSCH, 2008, p. 123).

⁷¹ Ver detalhes nos itens 1.4.4. e 1.4.4.1. desta tese, bem como as indicações bibliográficas para aprofundamento no assunto, nos mesmos itens citados.

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
1921-1940	1927-1928 - Novo debate sobre o papel da universidade, se deveria ser científica ou profissional, vencendo a última corrente.	<p>de Janeiro (Decreto 13.343).</p> <p>A partir da segunda metade de 1920 - surgem as escolas superiores livres – particulares, não dependentes do Estado.</p> <p>1925 – Decreto 16.782-A - Reforma Rocha Vaz estabelece maior controle estatal sobre o sistema escolar. Cria-se o Departamento Nacional de Ensino para decidir que instituições poderiam ou não ter seus cursos equiparados aos oferecidos pelo Estado. Estabelece-se, também, um limite de vagas para admissão de estudantes (critério classificatório para ingresso no ensino superior).</p> <p>1927 – Criação da Universidade de Minas Gerais</p> <p>1928 – Decreto 5616 estabelece <u>autonomia</u> didática, administrativa e econômica das universidades.</p> <p>1930 – fim da terceira fase do processo de estruturação das instituições de ensino superior, com a Revolução de 1930. Criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Decreto 19.402).</p> <p>1931 – Decreto 19.851 (denominado Estatuto das Universidades)</p>	<p>Década de 1920 – congresso internacional organizado por Ramón Indalecio Cardozo, brilhante educador paraguaio, levando a uma reforma educacional que tirava a tendência enciclopedista da educação e tentava trazer a escola para a realidade paraguaia. Fundamentos da escola viva, ou escola nova.</p> <p>1921 – abertura de uma faculdade de agrimensura.</p> <p>1926 – reabertura da Faculdade de Ciências Físicas e Matemática. Reforma universitária capitaneada pelo presidente Eligio Ayala e que teve grande participação dos estudantes das universidades. Sob os auspícios da bandeira levantada pelo Movimento de Córdoba, defendia-se a autonomia das universidades, participação dos discentes no governo da universidade e eleição de autoridades por assembleia de professores e alunos.</p> <p>1929 – Sancionada nova Ley Universitaria, que prega a Educação como agente de redenção nacional e, portanto, deve ser nacional e nativa, isto é, com texto paraguaio, não estrangeiro.</p>	1934 – Lei orgânica que foi estabelecida em um período de ditadura (governo Gabriel Terra) diminui a autonomia universitária e é motivo de greves estudantis e manifestações contrárias. Essa autonomia somente volta a ser recuperada em 1958.

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
		<p>estabelece como deve ser o padrão de organização do ensino superior. Poderia existir universidade oficial (mantida pelo governo) ou livre (particular) e instituto isolado. O ensino era pago, mesmo no caso das escolas mantidas pelo governo. A <u>autonomia</u> era restrita.⁷³</p> <p>1932 – Lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. – A reconstrução educacional no Brasil.⁷⁴</p> <p>1933 – Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.</p>	<p>1932 – início do regime militar, que se encerra apenas em 1989.</p> <p>1932-1935 - guerra contra a Bolívia, o que, assim como a Guerra da Tríplice Aliança, causou muitos danos ao Paraguai, mantendo por quase um século mais a situação de pobreza e destruição do país.⁷⁵</p> <p>1937-1938 – criação das faculdades de Ciências Econômicas, Odontologia e Ciências Químicas, mas sempre com pouca procura em áreas técnicas e científicas.⁷⁶</p>	

⁷³ Cunha (2007a) observa que nesse período, com o Decreto das Universidades e a criação da Universidade de São Paulo (USP), há duas concepções diferentes de universidade no tocante a ideologia e objetivos: “No *modelo paulista*, a ideologia liberal elitista, legitimando um regime político liberal-democrático, viabilizado pela formação das elites dela imbuídas; no *modelo federal*, a ideologia autoritária legitimando um regime político autoritário, organizado por elites nela formadas e difusoras dessa mesma ideologia para toda a ‘coletividade’ “. (CUNHA, 2007a, p. 270).

⁷⁴ Para o Ensino Superior, o Movimento da Escola Nova defendia a gratuidade do ensino. Defendia a universidade como formadora da elite e como construtora da democracia. Nos outros segmentos, defendia a escola única, igual, para todas as pessoas de 4 a 14 anos. Seus princípios estavam fundados nas ideias de John Dewey, educador norte-americano que propagava a importância da experiência na escola; esta escola seria o local em que o aluno experimentaria a vida; a educação seria, primordialmente, uma forma de democratizar a vida, pois permitiria que houvesse igualdade de formação, ou seja, de oportunidades. O Movimento da Escola Nova defendia, portanto, que houvesse a universalização da escola, e que esta fosse laica e gratuita. Seus defensores enfrentaram, no Brasil, forte oposição, em especial no tocante à laicidade da proposta. Além de Rui Barbosa, que trouxe as ideias para o Brasil, destacam-se como defensores da Escola Nova: Anísio de Azevedo, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo (nota da autora, com base nos aprendizados adquiridos ao longo dos anos de estudo sobre Educação, em especial no curso de Magistério, realizado em 1983-1986).

⁷⁵ “El fuerte régimen de dependencia al que el Paraguay fue sometido, como resultado geopolítico de la Guerra de la Triple Alianza, no deja de constituir un elemento clave para entender su crónico retraso. También sirve en gran medida para comprender las insuficiencias a que se vio reducida la educación paraguaya.” (RIVAROLA, 2008, p. 433)

⁷⁶ O reitor da Universidad Nacional, Federico Codos, assim considera no início do século XX (Memoria do biênio 1903/1904): “[...] la educación debe ser proporcionada de conformidad a las peculiaridades de la nación. Así el Paraguay, país esencialmente agrícola y ganadero, debe formar elementos de vida y de acción propios para convertir en riqueza positiva las fuerzas naturales de su suelo mediante el desarrollo de conocimientos adecuados a sus necesidades, respondiendo a las leyes reales de la vida de los pueblos y desviando al mismo tiempo de nuestra juventud la tendencia peligrosa de una enseñanza meramente especulativa.” (CODAS, s/d., apud RIVAROLA, 2008).

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
		<p>1933 – Lei Francisco Campos institui as universidades públicas no País.</p> <p>1934 – a Escola de Engenharia de Porto Alegre transforma-se em Universidade de Porto Alegre.</p> <p>1934 – Criação da Universidade de São Paulo, sob influência da proposta de Fernando de Azevedo (1926) para o ensino superior, como um formador de elites intelectuais, da classe dirigente e “de produção do antídoto contra o extremismo ideológico” (CUNHA, 2007a, p. 235).</p> <p>1935 – Decreto 5.513 cria a Universidade do Distrito Federal. A <u>autonomia</u> era o ponto chave de sua criação.</p> <p>1938 – Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE)</p> <p>1940 – Criação das Faculdades Católicas, que posteriormente se tornaram a Pontifícia Universidade Católica.</p>	<p>1940 – início do regime militar autoritário, com Gal. Morínigo, voltado para a repressão do movimento estudantil.</p>	
1941-1960	<p>1943 - Golpe militar depõe o presidente Castillo e assume o lugar o general Ramírez, que decreta a intervenção nas universidades e o estabelecimento obrigatório do ensinamento religioso em todas as</p>	<p>1945 – fim da quarta fase e início da quinta, com a chamada democratização das instituições – os marcos são a criação de universidades confessionais e a luta pela reforma universitária realizada</p>	<p>1947 – decreto de intervenção universitária, promulgado pelo Poder Executivo</p> <p>Ley 356, repressiva, substitui a lei 1048, criada de forma democrática, à</p>	<p>1958 – aprovação da Lei Orgânica de nº 12.549, conhecida como Ley Orgánica de la Universidad (LOU), que é válida até os dias atuais. Esta lei consagra a gratuidade total no ensino, estabelece o sistema de</p>

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
	<p>escolas públicas.</p> <p>1945 - Restaurada a autonomia nas universidades.</p> <p>1947 -. Nova lei universitária entra em vigor, garantindo o ensino gratuito, porém reduzindo a participação do corpo discente na gestão universitária.</p> <p>1948 - Papel da universidade volta-se para o atendimento das demandas econômicas e preparação para o mercado.</p> <p>1949 - Reforma constitucional, com inclusão dos direitos sociais.</p> <p>1955 - Golpe militar que põe fim ao peronismo.</p> <p>Reestabelecimento da Ley Avellaneda de 1885, que visava retornar a autonomia às universidades.</p> <p>No mesmo ano, é sancionada a Ley 6043, que dava as diretrizes para a organização das universidades nacionais.</p> <p>1955-1956 - Diversos professores reingressam às universidades, sendo este período considerado o da idade de ouro da Universidad de Buenos Aires (UBA).</p>	<p>pela União Nacional dos Estudantes. Também é criada a Universidade de Brasília – UnB.</p> <p>1948 – Criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e conclusão do projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, que levou 13 anos de discussão, posteriormente, até ser realmente transformado em lei, em 1961. Para Cunha (2007b, p. 67), o projeto: “[...] buscava eliminar as barreiras interpostas entre o ramos secundário e os ramos profissionais do ensino médio, entre estes e o ensino superior”.</p> <p>1950 – Criação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.</p> <p>1950 - Publicação da lei 1076, a chamada ‘lei de equivalência’, visto dar garantias de matrícula nos cursos chamados de clássico e científico para quem vinha dos cursos de primeiro ciclo, ampliando a inscrição do candidato em qualquer curso de nível superior, não somente aos diretamente relacionados ao curso feito no secundário (exceto curso normal - Magistério) e da Lei 1254, que federalizou as IES mantidas por</p>	<p>época do Movimento de Córdoba.</p> <p>1954 – abertura da faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias.</p> <p>1956 – Em época de ditadura, a <i>Federación Universitaria del Paraguay</i> (FUP) repudia a Ley 356, por ter sido esta sancionada sem a participação dos estudantes e sem respeitar os princípios de autonomia, liberdade, gratuidade.</p> <p>1960 em diante – criação de novas faculdades e cursos, terminando com o monopólio da <i>Universidad Nacional de Asunción</i>.</p> <p>Forte repressão e o controle do Estado fez com que, ao contrário do que acontecia na América Latina, a produção crítica ocorresse fora da Universidade.</p>	<p>concursos para docentes, reestabelece a autonomia universitária e o princípio do co-governo formado por docentes, estudantes e ex-alunos.</p>

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
	<p>Importante papel do movimento estudantil reformista no tocante à modernização da universidade. No mesmo período, José Luís Romero inicia um movimento de renovação da UBA, que será seguido por Risieri Frondizi. Preponderância da visão da função social da universidade e do modelo norte-americano de educação superior..⁷⁷</p> <p>1957-1962 – Risieri Frondizi realiza reforma universitária na UBA, seguindo as ideias de Romero. Deu prioridade à profissionalização acadêmica, houve grande desenvolvimento da pesquisa científica e da extensão.</p> <p>1958 – supressão das restrições à criação de universidades privadas. Houve um intenso processo de modernização e inovação universitária e radicalização política. Houve também o início do debate sobre a missão da universidade.</p>	<p>estados, municípios e particulares.</p> <p>1951 – Lei 1392 autoriza as IES particulares a matriculem candidatos aprovados e não-classificados (os “excedentes”) em seus vestibulares, por meio da abertura de novas turmas.</p> <p>1953 – extensão da equivalência ao curso normal (Lei 1821). O Decreto 34.330 retrocede e estabelece para que cursos um candidato oriundo do secundário poderia se inscrever, de acordo com o ramo que estudaram.</p> <p>1957 – Lei 3104 estende aos concluintes do curso de formação de oficiais das políticas militares o direito a participarem de processo seletivo em qualquer curso superior.</p> <p>1960 – realização do I Seminário Nacional de Reforma Universitária (Salvador, BA).</p>		
1961-1980	1962 - Fim do debate sobre a missão da universidade, envolvendo dois	1961 – Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino	1964 – criação do <i>Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos</i> , o qual teve	

⁷⁷ Krotsch (2008) observa que essa concepção era mais complexa do que a de hoje em dia. “Las universidades latino-americanas, especialmente después de la primera guerra mundial, han sido vivamente solicitadas por inquietudes de otro tipo. La colectividad ha esperado de ellas fundadas o no, la sistematización y formulación de nuevas corrientes de opiniones, sin duda difusas, heterodoxas y en ocasiones revolucionarias, de los nuevos sistemas de valores que comenzaban a adquirir espontánea vigencia y de las respuestas adecuadas a las nuevas situaciones espirituales y sociales. Este requerimiento constituye el hecho más sorprendente y significativo de la historia de la Universidad latinoamericana” (ROMERO, 1959, apud KROTSCH, 2008, p. 130-131).

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
	<p>modelos – o mais profissional, francês, e o mais científico, alemão.</p> <p>1965 - Ocorre grande mobilização de estudantes em um período de instabilidade política</p> <p>1966 - Golpe militar depõe o presidente Illia e assume o general Onganía.</p> <p>Ocorre intervenção nas universidades e os professores, em massa, renunciam.</p> <p>1969 - Insurreição popular em Córdoba, composta por trabalhadores da indústria e por estudantes.</p> <p>1971-1974 – Plano Tarquini de expansão universitária leva à criação de 16 universidades, o maior número em toda a história da Argentina. Essa expansão não atendia somente à demanda, mas também a pretensões políticas de descentralizar as universidades, com determinação de nº máximo de alunos e departamentalização, em lugar da cátedra.</p> <p>1974 - Com a morte de Perón, ocorre nova intervenção nas universidades, por parte da extrema direita.</p>	<p>Nacional – LDB, após 13 anos de sua criação. (Lei 4024/61).</p> <p>1962 – instalação do Conselho Federal da Educação (CFE).</p> <p>1962 – realização do II Seminário Nacional de Reforma Universitária (Curitiba, PR)</p> <p>1962 – Plano Nacional da Educação, com um modelo de IES delineado do modelo norte-americano. “A estrutura das ‘melhores universidades norte-americanas’ era colocada como a que deveria alimentar a reforma brasileira” (CUNHA, 2007c, p. 71).</p> <p>1963 – realização do III Seminário Nacional de Reforma Universitária (Belo Horizonte, MG).</p> <p>1963 - Desembarque dos primeiros consultores norte-americanos da <i>United States Agency for International Development (Usaid)</i>, ou, em Língua Portuguesa, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, para ajudarem no diagnóstico e planejamento do Ensino Superior.</p> <p>1964 – início da sexta fase do</p>	<p>um importante papel na produção científica e crítica, mesmo sob ditadura.</p> <p>Anos 1970 – Universidad Católica, com seu Centro de Estudios Sociales (CESUC) também produz contribuições acadêmicas importantes.</p> <p>Crescimento da matrícula, dos tipos de curso, descentralização. Com raras exceções, não houve um melhoramento da qualidade, apenas expansão para todo o país e oferta de formação instrumental.</p>	

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
	1976 - Novo golpe militar e início de grande período de ditadura com o general Videla. Forte repressão leva os intelectuais ao exílio e há um controle cerrado das universidades.	<p>processo de estruturação do ensino superior no Brasil. O marco desta fase corresponde ao início do período de domínio militar. Suas principais características: modernização da universidade, expansão da graduação. Marco legal: lei universitária de 1968.</p> <p>1964 – Decreto 53.462 institui o Programa Nacional de Expansão das Matrículas, prevendo a duplicação de vagas dos cursos superiores nas áreas de tecnologia e saúde em seu primeiro ano.</p> <p>1965 – Assinatura do primeiro acordo entre o MEC e a agência norte-americana Usaid, que enviou especialistas para diagnosticarem o ensino superior no Brasil (Convênio MEC-Usaid visando ao planejamento do Ensino Superior.⁷⁸</p> <p>1968 – Lei 5540 estabelece a reforma universitária. Objetivo: “racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade” (TRINDADE, 2008,</p>		

⁷⁸ Cunha (2007c) apresenta um apanhado detalhado das discussões acerca da proposta da Usaid, em especial de sua interface com o relatório elaborado pelo Prof. Rudolph Atcon, dos EUA, que em 1958 elaborou um plano de reforma para o ensino superior. Comenta Cunha (2007c, p. 217) quanto à direção geral das propostas Atcon e Usaid, estrutura em três grandes pontos-chave “[...] a modernização do ensino superior, a privatização da universidade e a desmobilização do movimento estudantil.”

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
		<p>p. 592).</p> <p>1971 – Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus é promulgada (Lei 5672/71), seguindo a linha da reforma da Lei 5540/68. Ensino deveria ser dualista – um técnico, outro voltado para a academia.</p>		
1981-2000	<p>1983 - Volta a democracia. Eleições livres levam ao poder Raúl Alfonsín, do partido radical. A universidade tem uma parcial renovação dos quadros, mediante novos concursos.</p> <p>1987 - Início das negociações entre Argentina e Brasil que levarão à criação do MERCOSUL.</p> <p>1991 - Assinatura do Tratado de Assunção, que estabelece as bases do MERCOSUL.</p> <p>1991 – Conclusão do Plano Federal de Educación</p> <p>1992 – promulgação da Lei 24.049.</p> <p>Até 1993 – Crescimento significativo das matrículas antes reprimidas, discussão sobre o papel da universidade em tempos de globalização, desenvolvimento científico.</p> <p>1993 – Estado desenvolve uma política universitária que muda o</p>	<p>1996 – Promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394.</p>	<p>1989 – fim do regime militar, iniciado em 1932, com breve governo não autoritário até 1940. A abertura impactou a universidade e esta foi vista como um sustentáculo da nova estrutura da sociedade paraguaia. No entanto, mesmo com a reforma universitária, a universidade ficou fora do processo de transformação educacional, fortalecendo sua postura conservadora. Sem controles legais no tocante à abertura de novas escolas, muitas instituições foram criadas, sem o mínimo de infraestrutura, corpo docente capacitado e base financeira, como relembra Rivarola (2008).</p> <p>1992 – Constituição é promulgada</p> <p>1998 – Ley General de Educación (LGE) é promulgada</p>	<p>1984 – reconhecimento da primeira universidade privada do país, a Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.</p> <p>1985 – promulgada a Ley General de Educación (Ley 15.739).</p>

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
	<p>perfil da relação até então existente entre Estado e Universidade, com o surgimento de organismos de mediação, como a <i>Comisión de Evaluación y Acreditación de Universidades (CONEAU)</i> e de mecanismos para regular o sistema. Essa mudança é refletida na <i>Ley de Educación Superior 24.521</i>. Novos atores no campo também desequilibram as forças da balança, com preponderância dos especialistas em educação e os administradores dos sistemas universitários. Forte orientação para o mercado.</p> <p>1994 – Constituição Federal de 1853 sofre reformas.</p> <p>1998 – promulgação da Ley 25.053 – que estabelece o Fundo Nacional de Incentivo Docente⁷⁹</p>			
2001-2013	<p>2005 – promulgada a Ley Nacional de Educación (Ley 26.069), Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061) e da Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075).</p>	<p>2001 – Plano Nacional de Educação (Lei 10.172).</p> <p>2007 – Criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) que visa, de forma interdisciplinar, integrar os países latino-americanos no tocante à</p>	<p>2001 – promulga-se o Estatuto del Educador (Ley 1725).</p> <p>2003 – cria-se a Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEP)</p> <p>2006 – Comissão Nacional de</p>	<p>2008 – Ley General de Educación é promulgada (Ley 18.437) – regula o sistema educacional do Uruguai.</p>

⁷⁹ Detalhes cronológicos podem ser encontrados em Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005), publicado em 2008. Páginas: 129-131.

APÊNDICE F - Cronologia - Marcos temporais da Educação Superior entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai

Período/ano	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
	<p>Universidade permanece voltada para o mercado e o contexto é de inexistência de atores que tenham influência nacional e longa. A resistência à implantação de uma universidade mais científica perdura ao longo do tempo, assim como o pouco impacto desta instituição sobre as políticas públicas, ficando a universidade subordinada a certas lógicas sociais e políticas, no dizer de Krotsch (2008).</p>	<p>temática de ciências e humanidades, envolvendo ensino, pesquisa e extensão.</p>	<p>reforma da educação superior estabelece que a Educação é um serviço público que o Estado deve preservar. É preciso ter independência, liberdade e autodeterminação, mas sem uma total desvinculação do Estado.</p> <p>Universidade sempre teve um papel destacado em defesa dos interesses nacionais, bem como na formação dos dirigentes da nação.</p> <p>No entanto, apesar de a Educação ser vista, em toda a história paraguaia, como o sustentáculo, a base da nova estruturação da sociedade paraguaia, a universidade ficou de fora do processo. A defesa da democracia, o pensamento crítico e o desenvolvimento da nação, nas épocas críticas da ditadura, foram missões assumidas por indivíduos fora da universidade.</p>	

Fonte: desenvolvido pela própria autora, com base em: Krotsch (2008), Rivarola (2008), Trindade (2008) e Díaz Genis (2008), cujas obras foram compiladas por García Guadilla (2008) e em Cunha (2007 a, b e c), Fávero (2000), Fausto e Devoto (2004), Arias et al. (2012), Acuña et al. (2012), Ibañez et al. (2012); Estudo Analítico (2008).

APÊNDICE G - . FORJADORES E PENSADORES DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES CONSTITUINTES DO MERCOSUL

Tópico	Argentina	Brasil	Paraguai	Uruguai
Expoentes forjadores e pensadores Até o séc. XIX	Gregorio Funes (1749-1829) – (P) (F) Juan María Gutiérrez (1809-1878) Joaquín V. González (1863-1923) Domingos José Sarmiento (1868-1874) Juan B. Terán (1880-1938)		Ordens religiosas (domênicos, jerônimos e jesuítas) Frei Alonso Guerra (P) (F) Carlos Antonio López Juan Andrés Gelly José Segundo Decoud	Dámaso Antonio Larrañaga (1771-1848) José Pedro Varela (1845-1879) Carlos María Ramírez (1847-1898)
Expoentes forjadores e pensadores Séc. XX	Deodoro Roca (1890-1942) José Luís Romero (1909-1977) Risieri Frondizi (1910-1985) Alberto Tarquini (1935-)	Manuel B. Lourenço Filho (1897-1970) Anísio S. Teixeira (1900-1971) Fernando Azevedo (1894-1974) Francisco L.S. Campos (1891-1968) Gustavo Capanema (1900-1985) Dumerval Trigueiro Mendes (1927-1987) Paulo Freire (1921-1997) Darcy Ribeiro (1922-1997) Florestan Fernandes (1920-1996)	Cecilio Báez Justo Prieto Eligio Ayala Ramón Indalecio Cardozo	José Enrique Rodó (1872-1917) Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) Mario Cassinoni (1907-1966) Oscar Maggiolo (1920-1980)

Fonte: desenvolvido pela própria autora, com base em García Guadilla (2008)

APÊNDICE H – SOLICITAÇÃO DE PEDIDOS DE RECONHECIMENTO DE CURSOS NO REVALIDA-USP

		ARGENTINA			
ANOS		GRAD	MESTR	DOU	TOTAL
1977	G	1	0	0	1
1978		0	0	0	0
1979		0	0	0	0
1980	G	1	0	0	1
1981		0	0	0	0
1982	G G	2	0	0	2
1983	G G	2	0	0	2
1984		0	0	0	0
1985	G	1	0	0	1
1986		0	0	0	0
1987	G G G G G	5	0	0	5
1988	G G G G G G G G G G G G	12	0	0	12
1989	G G G G G G G G G G G	10	0	0	10
1990	G G G G G G G G G G G	10	0	0	10
1991	G G G G G G G G G G G G G G	13	0	0	13
1992	G G G G G G G G G G G G	12	0	0	12
1993	G G G G G G	6	0	0	6
1994	G G G G G G G G G G G G D	11	0	1	12
1995	G G G G G	5	0	0	5
1996	G	1	0	0	1
1997	G	1	0	0	1
1998	G G G G D	4	0	1	5
1999	G G G G G G D D	6	0	2	8
2000	G G G G G G D D	6	0	1	7
2001	G G G G G G D D	6	0	2	8
2002	G G G G G G G G G G G G G G G G M D D D	18	1	3	22
2003	D G G G G G G G G G G G G G G G D D D	17	0	4	21
2004	D D D D D	0	0	5	5
2005	D M G G G G M D	4	2	2	8
2006	G G G G	4	0	0	4
2007	G G G G	4	0	0	4
2008	D D	0	0	2	2
2009	D D G G G G G G D D	6	0	4	10
2010	G G D G G G G G D	7	0	2	9
2011	G D G G G G	5	0	1	6
2012	D G G	2	0	1	3
2013		0	0	0	0

Fig. Ap 4 – Ramo e folhas – pedidos de reconhecimento de cursos realizados na Argentina

Fonte: a própria autora, com base nas informações do REVALIDA USP

APÊNDICE H – SOLICITAÇÃO DE PEDIDOS DE RECONHECIMENTO DE CURSOS NO REVALIDA-USP

		PARAGUAI			
ANOS		GRAD	MESTR	DOUT	TOTAL
1977		0	0	0	0
1978		0	0	0	0
1979		0	0	0	0
1980		0	0	0	0
1981		0	0	0	0
1982		0	0	0	0
1983		0	0	0	0
1984		0	0	0	0
1985		0	0	0	0
1986		0	0	0	0
1987	G	1	0	0	1
1988		0	0	0	0
1989		0	0	0	0
1990		0	0	0	0
1991		0	0	0	0
1992	G G	2	0	0	2
1993		0	0	0	0
1994		0	0	0	0
1995		0	0	0	0
1996		0	0	0	0
1997		0	0	0	0
1998		0	0	0	0
1999		0	0	0	0
2000	G	1	0	0	1
2001	G	1	0	0	1
2002	G G	2	0	0	2
2003	G	1	0	0	1
2004		0	0	0	0
2005	D D M	0	1	2	3
2006	G G	2	0	0	2
2007	G G	2	0	0	2
2008	G G G G M M M M M M M M M	4	9	0	13
2009	G G M M M D M M D	2	5	2	9
2010	M M M M M M M D D D D G M	1	8	4	13
2011	D M M D D M D D M D D D D D M D M M D M M D	0	9	13	22
2012	M D M M D D M M M M M M M M M M M M D D D M	0	16	6	22
2013	G D M D D M	1	2	3	6

Fig. Ap 5 – Ramo e folhas – pedidos de reconhecimento de cursos realizados no Paraguai

Fonte: a própria autora, com base nas informações do REVALIDA USP

APÊNDICE H – SOLICITAÇÃO DE PEDIDOS DE RECONHECIMENTO DE CURSOS NO REVALIDA-USP

URUGUAI					
ANOS		GRAD	MESTR	DOUT	TOTAL
1977		0	0	0	0
1978		0	0	0	0
1979		0	0	0	0
1980		0	0	0	0
1981		0	0	0	0
1982	G	1	0	0	1
1983		0	0	0	0
1984		0	0	0	0
1985		0	0	0	0
1986		0	0	0	0
1987	G G G	3	0	0	3
1988	G	1	0	0	1
1989	G	1	0	0	1
1990	G	1	0	0	1
1991		0	0	0	0
1992	G	1	0	0	1
1993	G	1	0	0	1
1994		0	0	0	0
1995	G	1	0	0	1
1996	G	1	0	0	1
1997	G	1	0	0	1
1998	G	1	0	0	1
1999	G	1	0	0	1
2000	G G	2	0	0	2
2001	G G G	3	0	0	3
2002	G G G	3	0	0	3
2003	G D	1	0	1	2
2004		0	0	0	0
2005		0	0	0	0
2006		0	0	0	0
2007		0	0	0	0
2008		0	0	0	0
2009	G	1	0	0	1
2010		0	0	0	0
2011		0	0	0	0
2012	G	1	0	0	1
2013		0	0	0	0

Fig. Ap 6 – Ramo e folhas – pedidos de reconhecimento de cursos realizados no Uruguai

Fonte: a própria autora, com base nas informações do REVALIDA USP

ANEXO A - EVOLUÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Fig. An1 – Evolução das Universidades na Argentina

Fonte: La CONEAU y el sistema universitario argentino. Memoria 1996-2011, 2012, p. 22

Fig.An2 – Evolução das Universidades no Brasil (*)

(*) de 1808 a 1900, não há universidades, mas faculdades isoladas.

Fonte: compilação de dados do INEP (www.inep.gov.br), do IBGE (www.ibge.gov.br) e Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005), de 2008

Nro.	Institución	Pública/Privada	Antes 1984	1984 - 1995	1996 - 2000	2001 - 2003	2004 - 2008
1	Universidad de la República	Oficial					
2	Universidad Católica del Uruguay	Privada					
3	Universidad ORT Uruguay	Privada					
4	Universidad de Montevideo	Privada					
5	Universidad de la Empresa	Privada					
6	Inst. Univ. Autónomo del Sur	Privada					
7	Inst. Univ. CLAEH	Privada					
8	Inst. Univ. ACJ	Privada					
9	Inst. Univ. Maldonado Pta. del Este	Privada					
10	Inst. Univ. Francisco de Asís	Privada					
11	Inst. Univ. CEDIIAP	Privada					
12	Inst. CIEP (*)	Privada					
13	Inst. Centro de Navegación (*)	Privada					
14	Inst. Univ. Crandon	Privada					
15	Inst. Univ. Monseñor Mariano Soler	Privada					
16	Inst. Univ. CEDDU	Privada					
17	Inst. Univ. De Posgrado en Psicoanálisis	Privada					
18	Inst. Univ. BIOS	Privada					

(*): Institutos terciarios no universitarios.

Fig.An3 – Evolução das Instituições de Educação Superior no Uruguai

Fonte: Educación Superior – Informes Nacionales: El Caso Uruguay (2009), p.17

Disponível em: <<www.cind.cl/proyecto_alfa/download/informe_uruguay.pdf>>. Acesso em 20 dez.2010

Fig. An4 – Evolução da criação de Universidades Públicas e Privadas no Paraguai

Fonte: Rivarola (2002), p. 20

ANEXO B – SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Fig. An5 – Sistema Educativo na Argentina

Fonte: ibe.unesco.org. Acesso em 15 jul.2013

Fig. An6 – Sistema Educativo no Brasil

Fonte: RED Iberoamericana de investigaciones en políticas educativas, 2012, p. 155

Fig. An7 – Sistema Educativo no Paraguai

Fonte: Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Plan Educacional Ñandutí. Por una educación para todos con calidad y equidad. 2003-2015. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/paraguay/Plan_Nanduti.pdf - p.31. Acesso em 30 dez.2012

Fig. An8 - Sistema Educativo no Uruguai

Fonte: Área de Investigación y Estadística, Dirección de Educación, Ministerio de Educación – MEC. Anuario Estadístico de Educación, 2012, p. 38. Disponível em: <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/Anuario2011/ANUARIO%202011%20-%20201-2-13.pdf>. Acesso em 15 jul.2013.

ANEXO C - MOBILIDADE

PAÍSES	Nº estudantes nacionais estudiando fuera de su país	% sobre matrícula total del país emisor	Países receptores de los estudiantes que salen, en orden decreciente del número de alumnos recibidos
ARG	9.060	0,3	E.U. de América, España, Cuba, Francia, Italia
BOL	9.749**	1,0**	Cuba, E.U. de América, Venezuela, España, Argentina
BRA	23.410	0,1	E.U. de América, Francia, Portugal, Alemania, España
CHI	6.664	0,5	E.U. de América, España, Francia, Argentina, Alemania
COL	18.082	0,4	E.U. de América, España, Francia, Alemania, Australia
CRC	1.849	0,4	E.U. de América, Cuba, España, Alemania, Francia
CUB	1.378	0,2	España, Italia, Alemania, Francia, E.U. de América
ECU	8.434	0,7	E.U. de América, España, Cuba, Chile, Italia
ELS	2.647	0,5	E.U. de América, Cuba, Francia, España, Honduras
GUA	2.735	0,2	E.U. de América, Cuba, El Salvador, España, Honduras
HON	2.508	0,3	E.U. de América, Cuba, España, El Salvador, Alemania
MEX	25.444	0,3	E.U. de América, España, Francia, R.U., Alemania
NIC	2.328	0,4	Cuba, Costa Rica, E.U. de América, Venezuela, Honduras
PAN	2.263	0,8	E.U. de América, Cuba, España, Chile, Venezuela
PAR	2.243	0,4	Cuba, Argentina, E.U. de América, España, Francia
PER	14.719**	0,5**	E.U. de América, España, Chile, Cuba, Italia
RDM	2.317	0,2	E.U. de América, España, Cuba, Canadá, Francia
VEN	2.207**	0,9**	Argentina, E.U. de América, Cuba, España, Francia
ESP	21.607	0,9	R.U., Francia, Alemania, E.U. de América, Portugal
POR	10.785	1,7	R.U., Francia, España, E.U. de América, Alemania
AUS	9.864	0,7	E.U. de América, Nueva Zelandia, R.U., Japón, Alemania
CAN	44.883	2,0	E.U. de América, R.U., Australia, Francia, Irlanda
KOR	112.588	3,4	E.U. de América, Japón, Australia, R.U., Alemania
EST	3.460	3,2	Finlandia, R.U., Alemania, Federación de Rusia, E.U. de América
GBR	21.992	0,5	E.U. de América, Francia, Australia, Dinamarca, Irlanda
ALC	177.995 **		América del Norte y Europa Occidental, América Latina y el Caribe, Asia Oriental y el Pacífico, Europa Central y Oriental, Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental, Asia Central, África Subsahariana
IBE	210.387**		América del Norte y Europa Occidental, América Latina y el Caribe, Asia Oriental y el Pacífico, Europa Central y Oriental, Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental, Asia Central, África Subsahariana
MUD	2.965.840**		América del Norte y Europa Occidental, Asia Oriental y el Pacífico, Europa Central y Oriental, Estados Árabes, África Subsahariana, América Latina y el Caribe, Asia Central, Asia Meridional y Occidental
% IBE	7,09%		

Fig. An9 – Para onde vão os alunos da América Latina

Fonte: BRUNNER, FERRARA HURTADO, 2011, p. 177

ANEXO C - MOBILIDADE

Geographic priority in internationalization policy						
Geographic priority attributed to:	Region					
	Africa	Asia and Pacific	Europe	Latin America & Caribbean	Middle East	North America
Africa	1					
Asia and Pacific	3	1	2			1
Europe	2	2	1	1	1	3
Latin America & Caribbean				2		
Middle East					2	
North America		3		3	2	
No geographic priority			3		3	2

 INTERNATIONAL ASSOCIATION
 ASSOCIATION OF UNIVERSITIES
 INTERNATIONALES DES UNIVERSITÄTEN

© IAU – October 2010

Fig. An10 – Prioridades geográficas na política de internacionalização de estudantes

Fonte: MARMOLEJO, F. Apresentação no Curso *A Educação Superior na América Latina e os Desafios do Século 21*. Coordenador: Simon Schwartzman – Cátedra da Unesco do Memorial da América Latina, 2013

ANEXO C – MOBILIDADE

Tabela An1 - Universidades participantes do programa de mobilidade do MERCOSUL – MARCA em 2013

Pais: Argentina - Cantidad de Universidades: 20	Pais: Bolivia - Cantidad de Universidades: 15
Instituto Universitario CEMIC	UNIVERSIDAD AMAZÓNICA DE PANDO
Universidad Católica de Córdoba	Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno
Universidad Católica de Santa Fe	UNIVERSIDAD CATOLICA BOLIVIANA
Universidad de Buenos Aires	UNIVERSIDAD CRISTIANA DE BOLIVIA
Universidad Nacional de Córdoba	UNIVERSIDAD EVANGÉLICA BOLIVIANA
Universidad Nacional de Cuyo	Universidad Juan Misael Saracho
Universidad Nacional de Lanus	Universidad Mayor de San Andrés
Universidad Nacional de La Pampa	Universidad Mayor de San Simón
Universidad Nacional de La Plata	Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier
Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires	Universidad Privada Boliviana
Universidad Nacional del Litoral	Universidad Privada del Valle
Universidad Nacional del Nordeste	Universidad Privada de Santa Cruz
Universidad Nacional del Sur	Universidad Técnica de Oruro
Universidad Nacional de Mar del Plata	Universidad Técnica Privada Cosmos
Universidad Nacional de Misiones	Universidad Tecnológica Privada De Santa Cruz
Universidad Nacional de Río Cuarto	Pais: Brasil - Cantidad de Universidades: 25
Universidad Nacional de Rosario	Pontificia Universidade Católica do Paraná
Universidad Nacional de San Juan	Universidade de Brasília
Universidad Nacional de Tucumán	Universidade de Passo Fundo
Universidad Tecnológica Nacional Regional Córdoba	Universidade do Vale do Rio Sinos
	Universidade Estadual de Maringá
Pais: Chile - Cantidad de Universidades: 4	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Marechal Cândido Rondon
Universidad Austral de Chile	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Campus de Ilha Solteira
Universidad de Chile - pública-	Universidade Federal da Grande Dourados
Universidad de Concepción	Universidade Federal de Lavras
Universidad de Temuco	Universidade Federal do Paraná
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Pais: Paraguay - Cantidad de Universidades: 1	Universidade Estadual de Campinas
Universidad Nacional de Asunción	Universidade Estadual de Londrina
	Universidade Estadual de São Paulo
Pais: Uruguay - Cantidad de Universidades: 2	Universidade Federal de Santa Catarina
Universidad de la República	Universidade Federal de Viçosa
Universidad ORT Uruguay	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Pais: Venezuela - Cantidad de Universidades: 3	Universidade Federal Fluminense
Universidad Nacional Experimental Ezequiel Zamora	Universidade Federal de Uberlândia
Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda	
Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos	

Fonte: MERCOSUL Educativo. Disponível em:

<<http://programamarca.siu.edu.ar/universidad_por_convocatoria_p.php>>. Acesso em 19 jul.2013.