

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NOS PLANOS DO SETOR EDUCACIONAL DO
MERCOSUL: A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE INTEGRAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

MÁRIO DE JESUS BARBOZA

**CASCADEL, PR
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NOS PLANOS DO SETOR EDUCACIONAL DO
MERCOSUL: A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE INTEGRAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação. Área
de Concentração: Sociedade,
Estado e Educação. UNIOESTE.
Orientadora: Professora Dra.
Maria Lucia Frizon Rizzotto.**

**CASCAVEL, PR
2009**

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

B214p Barboza, Mário de Jesus
 Política de educação nos planos do setor educacional do Mercosul: a
 educação como elemento de integração e desenvolvimento regional./
 Mário de Jesus Barboza.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.
 122 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia Frizon Rizzotto
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.
Bibliografia.

1. Mercosul (Setor educacional). 2. Educação. 3. Política social. I.
Rizzotto, Maria Lucia Frizon. II. Universidade Estadual do Oeste do
Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 379

Bibliotecária: Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

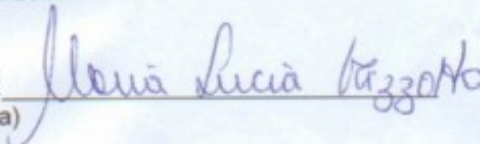
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NOS PLANOS DO SETOR EDUCACIONAL DO
MERCOSUL: A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE INTEGRAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Autor: Mario de Jesus Barboza

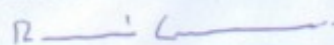
Orientador: Profa. Dra. Maria Lucia Frizon Rizzotto

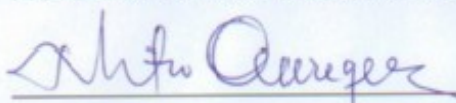
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Mario de Jesus Barboza, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 13/03/2009

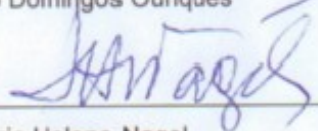
Assinatura:
(orientadora)

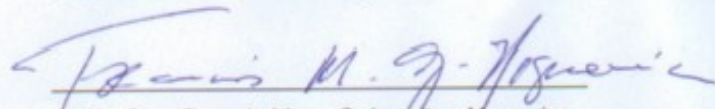


COMISSÃO JULGADORA:


Prof. Dr. Ramón Vicente Casanova Mattera


Prof. Dr. Nildo Domingos Ouriques


Profa. Dra. Lizia Helena Nagel


Profa. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira

**Dedico este trabalho a meus pais, José e Maria,
a minha esposa, Lavínia
e a minha filha, Alícia.**

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto da atividade de investigação do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais – GPPS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, particularmente, em relação ao esmero, dedicação e cuidado metodológico com que trata o estudo do real. Ao GPPS, minha eterna gratidão, em especial às professoras Francis, Lílian e Maria Lúcia. Agradeço ao Sérgio, meu amigo de vida e interlocução. Especialmente a minha amada esposa, Lavínia, e também amada filha, Alícia, agradeço pelo apoio e confiança com que em várias oportunidades me incentivaram a perseguir meus objetivos e sonhos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALALC	ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE LIVRE COMÉRCIO
ALADI	ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO
BM	BANCO MUNDIAL
CAFEM	COMITÊ ASSESSOR DO FUNDO DE FINANCIAMENTO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL
CCR	COMITÊ COORDENADOR REGIONAL
CEPAL	COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA
CMC	CONSELHO DO MERCADO COMUM
CRCA/EB	COMISSÃO REGIONAL COORDENADORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
FEM	FINANCIAMENTO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
GGP	GRUPOS GESTORES DE TRABALHO
MERCOSUL	MERCADO COMUM DO SUL
OMC	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO
ONG'S	ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS
PEIBF	PROJETO ESCOLA INTERCULTURAL BILÍNGUE DE FRONTEIRA
RECYT	REUNIÓN ESPECIALIZADA EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DEL MERCOSUR
RME	REUNIÃO DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO
SEM	SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL
SGT-10	SUB GRUPO DE TRABALHO Nº 10
SIC	SISTEMA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NOS PLANOS DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL: A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

RESUMO: O desenvolvimento latino-americano, atualmente, toma forma no projeto de integração regional com o objetivo de estabelecer uma coordenação das políticas macroeconômicas e setoriais a partir das instâncias do Mercosul. Visando dinamizar essa integração e melhorar os aspectos competitivos das economias dos Estados Partes que compõem o bloco, a educação tem sido entendida como um dos setores mais importante e dinâmico para este fim. A articulação das políticas educacionais empreendida pelos governos dos países do Mercosul visa integrar seus sistemas e suas práticas educativas a partir das proposições e orientações contidas nos planos educacionais elaborados pelo Setor Educacional do Mercosul. Amparados teoricamente na herança cepalina e na ideologia da Teoria do Capital Humano, os elaboradores do projeto de integração regional ao estabelecerem as funções da educação no desenvolvimento periférico que tem caracterizado as formações sociais que compõem o Mercosul, a compreende enquanto uma política social capaz de agir corretivamente nas contradições vivenciadas pelo capitalismo periférico, operando em favor da melhoria competitiva de suas economias e da promoção da equidade e da democracia. O objetivo desta pesquisa é o de verificar como a educação tem se caracterizado enquanto uma política social nesta estratégia comum de desenvolvimento no âmbito do Mercosul. Trata-se uma pesquisa documental cujas fontes são os planos educacionais do Setor Educacional do Mercosul e documentos oficiais do governo brasileiro e do próprio Mercosul.

Palavras-chave: MERCOSUL – DESENVOLVIMENTO – EDUCAÇÃO –
EQUIDADE – POLÍTICA SOCIAL

EDUCATION POLICY IN THE EDUCATIONAL SECTOR PLANS OF THE MERCOSUL: THE EDUCATION AS A COMPONENT OF REGIONAL INTEGRATION AND DEVELOPMENT

ABSTRACT: The Latin American development, currently, occurs in the design of regional integration in order to establish a coordination of macroeconomic policies and sectoral bodies from the Mercosul. Aiming to boost the integration and improve the competitive aspects of the economies of States Parties that make up the block, the education has been regarded as one of the most important and dynamic for this purpose. The articulation of educational policies developed by governments of the Mercosul countries integrate their systems and their educational practices from propositions and guidelines contained in the education plans drawn up by Education Sector in Mercosul. Supported in the theory of cepal heritage and ideology of the Theory of Human Capital, the authors of the project of regional integration by establishing the functions of education in the peripheral development that has characterized the social formations and make up the Mercosul, understand it as a social policy capable of acting correctly in the contradictions experienced by peripheral capitalism, operating in favor of improving competitiveness of their economies and the promotion of equity and democracy. Then, the objective of this research is to check how education has been characterized as a social policy in this common strategy for development within the Mercosul. This is a documentary research whose sources are the educational plans of the education sector in Mercosul and official documents of the Brazilian government and the Mercosul.

**Keywords: MERCOSUL – DEVELOPMENT – EDUCATION – EQUITY – SOCIAL
EDUCATION.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA PERIFÉRICO E INTEGRAÇÃO ECONÔMICA	14
1.1 Crise do capitalismo mundial e a busca pela integração latino-americana	14
1.2 O padrão de acumulação capitalista nos países periféricos e o desenvolvimento da América Latina	22
2. ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E DEMOCRACIA NO CAPITALISMO	32
2.1 O Estado no capitalismo monopolista	33
2.2 A emergência das políticas sociais no capitalismo monopolista	38
2.3 Políticas sociais, democracia e cidadania no capitalismo contemporâneo	42
3. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO MERCOSUL: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-IDEOLÓGICOS E PLANOS DE EDUCAÇÃO	48
3.1 A teoria do capital humano como suporte ideológico à política educacional do Mercosul	51
3.2 A emergência do Setor Educacional do Mercosul	56
3.3 Primeiro plano: Plano trienal para o setor educacional do Mercosul (1992-1994)	62
3.4 Segundo plano: Plano trienal do setor educacional do Mercosul (1998-2000)	66
3.5 Terceiro plano: Plano do setor educacional do Mercosul (2001-2005)	75
3.6 Quarto plano: Plano do setor educacional do Mercosul (2006-2010)	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o papel proposto para a educação por instâncias do Mercado Comum do Sul (Mercosul), em particular o Setor Educacional do Mercosul (SEM), buscando identificar a função das políticas educacionais contidas nos planos educacionais acordados pelos governos dos Estados Partes no projeto de constituição de um mercado comum latino-americano. O exame dos planos que orientam as políticas educacionais implementadas pelos governos dos países que compõem o Mercosul, se deu a partir do entendimento de que as políticas educacionais são “um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação” (NAGEL, 2001: 99), e que respondem a uma determinada materialidade histórica do desenvolvimento capitalista periférico. Trata-se de uma pesquisa documental que teve como fonte documentos oficiais disponíveis em sites do governo brasileiro e do próprio Mercosul.

Com frequência observa-se, em discursos oficiais, o estabelecimento de uma vinculação direta entre educação, integração regional e desenvolvimento econômico e social, como pode-se verificar nos fragmentos de textos e notícias que seguem, nos quais presidentes do Brasil e do Chile se manifestam acerca do papel da educação neste processo.

Fomos estreitando nossas relações em todos os campos, do comércio ao diálogo político, da integração física à energia, não podemos deixar de lado a educação. Queremos uma cooperação cada vez mais abrangente e ambiciosa, que inclua do ensino básico até os níveis superior e técnico (discurso do presidente Lula em visita ao Chile em 26/04/2007).¹

Já a presidente Bachelet, complementando o que disse o presidente Lula, afirmou que: “queremos a verdadeira integração latino-americana, não queremos um período de integração que logo passe”, destacando ser esta a razão de seu país estar “apostando na educação”.

¹ Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/04/26/materia.2007-04-26.9533690069/view>. Acesso em: 20 junho 2008.

As manifestações a respeito do poder transformador da educação carregam em si um sentido positivo e linear. A educação é evocada como mecanismo capaz de resolver todos os males advindos da exploração do trabalho e da irracionalidade do capital, como a miséria e a violência. Por outro lado, a educação é tida também como um ente capaz de otimizar e potencializar a capacidade produtiva do conjunto de uma determinada sociedade, além de ser, a educação escolar, o lócus preferencial das autoridades para a implementação de medidas de promoção da igualdade social e do desenvolvimento econômico.

Mas, não é só o setor governamental que pensa a integração regional, as elites burguesas da América Latina, principalmente as ligadas aos setores exportadores, se empenham na efetivação de um projeto de integração econômica regional, em resposta às crises que tem afetado o capitalismo contemporâneo desde meados do século XX. O volume da economia latino-americana é suficiente para justificar, do ponto de vista econômico, o interesse pela integração regional² (ver anexo I), o que fez nascer o projeto do Mercosul, representando atualmente, cerca de 70% do território, 64% da população e 60% do Produto Interno Bruto (PIB) da América do Sul.

Considerando o processo em curso torna-se imperativo para a classe trabalhadora compreender o que se delineia ao seu redor nos diferentes campos econômico e social. O estudo crítico sobre aspectos relativo à educação e seus desdobramentos na constituição do Mercosul pode contribuir para o entendimento da realidade atual e da própria organização capitalista, neste caso, a formação de um bloco econômico regional.

Em documentos elaborados por organismos internacionais dirigidos aos governos da América Latina com propostas de políticas setoriais, a educação é colocada como a chave para o aumento da empregabilidade e da competitividade em uma economia livre, aparece como central no combate à pobreza e na promoção da cidadania, além de ser a solução para as seqüelas da questão social, configurando um discurso quase universal de que as políticas educacionais devem contribuir para promoção da igualdade de oportunidades e da equidade.

O documento que reúne as conclusões e recomendações da Conferência

² Ver dados completos no Anuário estatístico da América Latina e Caribe, publicado em 2007, pela CEPAL. Disponível em: http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2007/. Acesso em: 23 junho 2008.

sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina³ realizada em março de 1962 em Santiago do Chile, afirma que:

A educação, além de constituir um bem em si mesma para quem a recebe, eleva a dignidade espiritual e moral do homem e incrementa a capacidade dos indivíduos e da sociedade para produzirem os bens e serviços que sustentam um nível de vida mais elevado. Por conseguinte, as inversões em educação têm o mais alto rendimento econômico e social, que pode ser equiparado ao que se atribui aos investimentos em capital social básico (PEREIRA, 1967: 241).

Mais recentemente, em 1992, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em parceria, elaboraram um documento que trata sobre educação e conhecimento⁴, onde se afirma que:

Nos países desenvolvidos e nas experiências bem-sucedidas da chamada “industrialização tardia” em outras regiões, existe um claro reconhecimento do caráter central que têm a educação e a produção do conhecimento no processo de desenvolvimento, e, nos países da região latino-americana, essa atitude vem-se alastrando progressivamente. A disseminação dos valores, da dimensão ética e dos comportamentos próprios da moderna cidadania, bem como a geração das aptidões e qualificações indispensáveis para a competitividade internacional (cada vez mais baseada no progresso científico) recebem uma contribuição decisiva da educação e da produção de conhecimento numa sociedade (CEPAL/UNESCO, 2000: 913/914).

A função da educação como transmissora de conhecimentos historicamente acumulados, apesar de estar presente nos discursos dos principais órgãos de promoção do ideário liberal, não encontra eco significativo nas práticas educacionais nos países de desenvolvimento capitalista periférico. Todavia, a realidade tem demonstrado que a concepção e execução de políticas sociais têm utilizado largamente do campo educacional como espaço privilegiado, já que, segundo os arautos liberais, no caso da educação, trata-se de um investimento e

³Patrocinada conjuntamente pela Organização dos Estados Americanos (OEA), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e pela Direção de assuntos Sociais das Nações Unidas, e com a participação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO).

⁴Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (LC/G. 1702/Ver. 2-p), Santiago do Chile, 1992. Publicação das Nações Unidas, nº de venda: S.92.II.G.6. O documento foi coordenado por Fernando Fajnzilber.

não apenas de um gasto social.

Entretanto, as políticas sociais e, por conseguinte, as políticas educacionais, não são decorrentes do discurso apologético da igualdade ou mesmo por ser um elemento de integração regional, apesar de comporem a sua totalidade. Na verdade, as políticas sociais, emergem ainda que mediado por outros aspectos, como consequência das contradições inerentes ao modo de produção capitalista num determinado estágio de seu desenvolvimento, cuja forma de urbanização e industrialização colocou em perigo a reprodução da força de trabalho, levando ao aumento da pressão dos trabalhadores por melhoria das condições de vida. Em face disso, a compreensão teórica do conceito e das determinações e limites que compõem as políticas sociais faz-se necessária neste trabalho de pesquisa, que pretende verificar e analisar o papel atribuído à educação pelo SEM⁵ constantes nos planos educacionais elaborados pelo referido órgão, bem como identificar a articulação deste setor com o projeto de integração proposto. Vale ressaltar que este projeto se dá no âmbito de um capitalismo dependente e periférico, que caracteriza as economias dos países que compõem o Mercosul.

Visando a constituição de um corpo analítico este estudo é composto por três capítulos. O primeiro trata do desenvolvimento periférico e da integração econômica latino-americana; o segundo constitui-se em um exercício teórico, onde se procura expor algumas categorias de análise que deverão orientar a pesquisa; e o terceiro busca indicar e analisar criticamente os principais aspectos presentes nos planos educacionais elaborados no âmbito institucional do Mercosul.

⁵ Dentre as mais diversas atividades iniciadas a partir de 1991 com a assinatura do Tratado de Assunção que deu início ao Mercosul, destaca-se a criação de uma estrutura burocrática e permanente para pesquisar, debater e propor um conjunto de políticas sociais que, conforme acordado pelos Estados Partes, serão executadas com o intuito de garantir a integração regional. O destaque inicial vai para os esforços nas áreas de saúde e educação. Criado em 1992, o Setor Educacional do Mercosul (SEM) iniciou os seus trabalhos compondo organicamente com o projeto de integração, passando a estudar e elaborar planos educacionais.

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA PERIFÉRICO E INTEGRAÇÃO ECONÔMICA

1.1 Crise do capitalismo mundial e a busca pela integração latino-americana

Na análise da realidade atual não é difícil constatar a ocorrência da mundialização do capital, fenômeno que atinge as áreas geográficas mais remotas do planeta, ou mesmo as culturas mais díspares do conjunto da humanidade. As mercadorias industrializadas têm batido recordes de consumo, a universalização do trabalho assalariado e a defesa da propriedade privada são fatos já globalmente predominantes e os grandes conglomerados capitalistas na forma de monopólios unem sistemas produtivos de países em um único mercado. Estes são alguns dos vários sinais que mostram a expansão do modo de produção capitalista, até mesmo sobre áreas que durante grande parte do século XX, vivenciaram projetos políticos revolucionários que tinham como proposição a superação deste sistema que se baseia na apropriação privada dos meios de produção e de capitais.

Os tentáculos deste sistema continuam a estender-se pelo mundo, sejam impulsionados pelas medidas de financiamento e controle dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou a Organização Mundial do Comércio (OMC); pelo discurso ideológico de igualdade da democracia burguesa; pela destruição de culturas e tradições milenares; ou ainda, se necessário, imposto por meio de conflitos armados. O vigor aparente do capitalismo chega a deixar incrédulo principalmente àqueles que, há poucas décadas atrás, imaginavam identificar vários sinais de seu fim.

Todavia a aparente robustez não consegue esconder as crises que bruscamente solavanca o gigante capitalista (MÉSZÁROS, 2002). Nas últimas décadas do século XX a mídia, freqüentemente, tem noticiado o agravamento das condições sócio-econômicas divulgando uma realidade que contradiz, principalmente, os propositores do mito liberal de regulamentação do capital pelo mercado e livre das amarras estatais. A economia mundial tem apresentado um

quadro de aumento inflacionário, fuga de capitais, queda da renda, falta de matéria-prima, risco ambiental, aumento da pobreza, generalização do desemprego, dentre outras mazelas, intrínsecas ao modo de produção capitalista. Com o objetivo de impetrar ações corretivas nestas contradições incontroláveis que afetam o mercado mundial os Estados-nação são levados a executar, dentre outras estratégias anti-crises, políticas coordenadas e acordadas em reuniões de cúpulas internacionais, a fim de integrar e dinamizar um delimitado mercado que garanta a reprodução do capital de maneira mais estabilizada possível. Estas são algumas das razões que tem levado os países, após a segunda guerra mundial, a buscarem congregarem-se em blocos econômicos.

Os países latino-americanos não ficaram fora desta lógica e igualmente, através de seus órgãos de Estado, tem procurado estabelecer conversações governamentais na busca pela formação de um bloco econômico com o propósito de regulação de um mercado comum. Este processo, na América Latina, apesar de historicamente ter sido marcado por uma política de descontinuidade, atualmente apresenta sua forma mais elaborada.

Nesta busca por estabelecer uma dinâmica econômica em blocos, os países latino-americanos têm discutido as bases de um desenvolvimento regional, concordando em trabalharem pela integração efetiva de seus mercados. Para tanto, todo o aparelho político-jurídico estatal dos países do Mercosul tem contribuído com a execução de medidas que favoreçam a conclusão de um projeto regional. As políticas educacionais, devido ao seu aspecto universalizador, tem sido tratada com grande importância pelos formuladores e agentes estatais envolvidos numa proposta de integração latino-americana. No projeto de integração em andamento a educação, além de outras funções, é vista como promotora do desenvolvimento econômico, e enquanto prática estatal toma forma de política social.

Partindo do pressuposto de que as políticas sociais não são concebidas idealisticamente, mas na verdade respondem a certa materialidade que no limite tem origem estrutural, sua análise deve ir para além da centralidade no Estado, e ser fundamentada no próprio desenvolvimento do capitalismo, cujo histórico tem revelado, enquanto condição intrínseca ao modo de produção capitalista, a existência de crises cíclicas, ou ondas de longas e curtas durações em que a forma e a intensidade da exploração da força de trabalho, juntamente com o papel do Estado, apresentam diferenças significativas conforme o estágio vivenciado.

O desenvolvimento capitalista provocou mudanças no papel do Estado, tendo como desdobramento a elaboração e implementação de políticas sociais, as quais igualmente assumiram e assumem formas e prioridades diferenciadas em cada contexto histórico. Se no capitalismo concorrencial o Estado operava, principalmente, no âmbito da reprodução do trabalho, no estágio monopolista do capitalismo o Estado “além de ser o mediador entre as forças sociais em ação, e produtor de serviços, vai tornar-se produtor de mercadorias, produtor de valor” (FRIGOTTO, 2001: 116). Alguns países da América Latina comprovam esta tese, ao se verificar, por exemplo, que o Estado assumiu o papel de motor do desenvolvimento capitalista, e com o uso do fundo público ocupou também o espaço de reprodução do capital, atuando como criador da indústria de base e absorção de bens de consumo e equipamentos.

Ao centrar o exame na América Latina evidencia-se a sua inserção no sistema como parte da periferia do capitalismo. No período do capitalismo comercial, a função colonial desta parte do mundo contribuiu, principalmente, com o acúmulo primitivo de capitais dos países centrais a partir da política econômica em que se constituiu o Mercantilismo praticado pelos Estados Absolutistas. No momento em que ocorreu o processo de independência de países latino-americanos, figuras como San Martín e Simón Bolívar desfraldaram a bandeira pela unificação dos povos ibero-americanos como forma de fazer frente à Europa e aos Estados Unidos (VICENTINO e DORIGO, 2006: 281).

Entretanto, é somente na segunda metade do século XX, que de fato um processo de unificação econômica regional começou a ser cogitado sob o lema da integração, culminando com a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), em 1960, que visava o estabelecimento de uma zona de livre comércio entre os países da região. Apesar do constatado fracasso inicial, em 1980 os governos da Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela assinaram um novo Tratado em Montevideu, onde criaram a Associação Latino-Americana de Desenvolvimento Integrado (ALADI).

Todavia, medidas concretas que visavam especificar o tipo, o grau e a intensidade desta integração somente passaram a ocorrer com a assinatura do Tratado de Assunção em 26 de março de 1991, que deu origem ao Mercosul, composto por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, denominados Estados Partes; já como Estados Associados tem-se atualmente a Bolívia, o Chile, a Colômbia, o

Equador e o Peru. Em 2006 foi iniciado o processo de incorporação da Venezuela, como Estado Parte, conforme o “Protocolo de adesão da República Bolivariana da Venezuela ao Mercosul” (MERCOSUL, 2006a), mas que necessita ainda ser ratificado pelas instâncias parlamentares dos Estados Partes⁶ do Brasil e Paraguai. Este processo diante do revanchismo desencadeado pelos meios de comunicação contra o governo Chávez tem sofrido oposição, retardando a confirmação da integração definitiva da Venezuela ao bloco, que ainda assim deve-se dar em breve.

As assinaturas dos acordos intergovernamentais em que se constituíram a ALALC e a ALADI, visavam incentivar o que se denomina de integração, cuja concepção presente em seus documentos parece tratar, especificamente, de uma “integração econômica regional” que conseqüentemente aceleraria o desenvolvimento da região. As linhas introdutórias do Tratado que estabeleceu a criação da ALADI, esclarece que os países que a compõem estão “persuadidos de que a integração econômica regional constitui um dos principais meios para que os países da América Latina possam acelerar seu processo de desenvolvimento econômico e social, de forma a assegurar um melhor nível de vida para seus povos” (ALADI, 1980: 1). A integração potencializa o sentido ideológico do desenvolvimento, congregando corações e mentes no ideal linear de que o “crescimento” econômico latino-americano trará por conseqüência a melhoria qualitativa das condições sociais de sobrevivência das pessoas que pertencem à região integrada.

A integração da América Latina é centrada na perspectiva econômica e comercial, e subsidiariamente, assume o papel de motor desencadeador de um processo de melhoria da qualidade de vida dos habitantes destes países, já que com o aumento do intercâmbio de mercadorias, os idealizadores dos citados tratados advogam que os países latino-americanos se desenvolveriam, deixando sua condição de “sub-desenvolvidos”. O desenvolvimento econômico e social latino-americano foi ideologicamente sustentado por organismos internacionais a partir de uma elaboração teórica que visava resolver os gargalos econômicos, como é o caso da CEPAL; ou, pela ajuda financeira, direcionada a setores estratégicos, condicionada a restrições na política-econômica nacional, a exemplo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Uma das formas mais elaboradas deste tipo de intervenção na região deu-se a partir do discurso de apoio

⁶ Nos documentos elaborados pelo Mercosul, o Estado-Nação é reconhecido como Estados Parte ou Estados Associado.

e incentivo ao fim da desigualdade educacional enquanto motivador do desenvolvimento, o que, no caso brasileiro, justificou os numerosos empréstimos internacionais direcionados à educação escolar.⁷

Atualmente quase todas as grandes economias mundiais encontram-se, de alguma forma, envolvidas em processos de integração econômica. Estados Unidos (NAFTA), Europa (União Européia), Ásia (Cer), África (Sadec) e a América latina (Pacto Andino e Mercosul). No Tratado de Assunção, que criou o Mercosul, o entendimento de integração regional é sinônimo de abertura de mercado e desenvolvimento econômico com justiça social. Nele está presente, diferentemente da ALALC e da ALADI, um discurso ideológico mais elaborado que visa articular diretamente desenvolvimento econômico, leia-se reprodução do capital, à justiça social. Entretanto, pode-se identificar nas linhas gerais do referido documento, ao relatar os desdobramentos necessários a serem efetivados na realidade latino-americana, que integração trata-se de abertura comercial entre os Estados Partes a partir da criação de zonas comerciais onde capitais e mercadorias poderiam circular com o mínimo possível de entraves, sem, contudo, explicitar as medidas a serem realizadas e/ou previsões de mudanças reais de “justiça social” para a região em decorrência da integração.

Isso fica evidente em um dos principais objetivos perseguidos pelo Mercosul que é trabalhar pela “livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países” (MERCOSUL, 1991a: 2), contudo, a história já demonstrou que a liberdade comercial nada tem de justiça social, mas, ainda assim, trata-se de um apelo ideológico de grande repercussão. Segundo o Tratado de Assunção, os governos dos países que compõem o Mercosul, a fim de garantir esta “livre circulação”, devem incentivar:

A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes – de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegária, de transportes e comunicações e outras que se acordem, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes (MERCOSUL, 1991a: 2).

O referido tratado adverte sobre a necessidade de elaboração e execução, por partes dos governos envolvidos, de políticas direcionadas a

⁷ Ver NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda Externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: Edunioeste, 1999.

integração regional a partir da harmonização do seu aparato jurídico-burocrático. Em resposta foram realizados vários estudos, fóruns e encontros de ministros, e assinados decretos e diretrizes que culminaram no Tratado de Ouro Preto⁸, de 17 de dezembro de 1994, ao qual coube regulamentar a estrutura institucional e a função dos seus principais órgãos de tomada de decisão em favor da integração, visando a organização de um livre mercado que deveria propiciar um forte desenvolvimento econômico e social à região.

Quanto ao conceito de integração, este ainda não passou pelo crivo de um substancial estudo da crítica marxista. Os teóricos que melhor o tem definido estão no campo da economia e da geopolítica e a compreendem como sendo uma estratégia comum de desenvolvimento. Neste texto adotaremos a concepção de Samuel Pinheiro Guimarães⁹, que atuou como Secretário Executivo do Ministério das Relações Exteriores, e que nos parece, realiza um exercício de compreensão mais completa do termo.

A integração econômica é o processo pelo qual se eliminam os obstáculos à circulação de bens, capitais e pessoas entre territórios econômicos que se encontram sujeitos a soberanias distintas, e, portanto, a legislações específicas, elaboradas e implementadas por Estados distintos, refletindo os interesses de classes ou setores hegemônicos diferentes, que podem ou não ter, mas em princípio têm, um passado mais ou menos remoto de rivalidade, antagonismo e luta (GUIMARÃES, 2006: 34).

O projeto de integração da América Latina carrega consigo contradições datadas ainda do período colonial, quando a região passou por um processo de conquista pelas nações ibéricas acarretando rivalidades fronteiriças e diferenças sócio-econômicas. Deve-se lembrar, igualmente, da afirmação de identidade nacional e cultural pela qual passou a região a partir do processo de independência nas primeiras décadas do século XIX e de alguns conflitos armados de grande vulto que influenciaram a atual formação social, geográfica e histórica da região.

A integração, portanto, não é algo de fácil realização, envolve um processo complexo, em que vários interesses de classes e segmentos sociais terão

⁸ O Mercosul passou a dispor de personalidade jurídica de direito internacional desde a assinatura do Tratado de Ouro Preto (artigo 34).

⁹ Embaixador brasileiro, ex-chefe do Departamento Econômico do Itamaraty (Ministério das Relações Exteriores) e ex-diretor do Instituto de Pesquisas em Relações Internacionais (IPRI) do Itamaraty. Ver também seu livro: GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Desafios Brasileiros na Era dos Gigantes**. RJ. Contraponto, 2006.

de contracenar. Dentre os vários setores que são chamados a contribuir com a construção do Mercosul, como saúde, transporte, justiça, indústria, cultura, agricultura, segurança, dentre outros, ganha importância significativa no processo de integração a educação, em seus vários níveis, agindo de forma a abrandar contradições e diferenças do setor¹⁰ que se não superadas podem impedir um projeto comum de desenvolvimento regional (ver anexo III).

Entretanto, a integração visada pelos idealizadores do Mercosul, que é de caráter econômico, acaba sendo apresentada de maneira setorializada - integração cultural, lingüística, sanitária, dentre tantas outras. Esta fragmentação leva os diversos setores como, por exemplo, a educação, a constituir-se em um fator que potencialize e justifique uma nova configuração capitalista de desenvolvimento regional que se estabelece a partir da construção do Mercosul, sem, contudo, explicitar as contradições e o caráter de classe que toma forma a educação no bloco. Ideologicamente a integração nega a totalidade da realidade que compõe o desenvolvimento, ou seja, que se trata de uma estratégia comum de exploração do capital sobre o trabalho na região através da otimização de espaços privilegiados que garantam, no âmbito do bloco, a reprodução e acumulação do capital.

A vinculação entre educação e desenvolvimento já se encontra há décadas expressa nas políticas educacionais de vários países latino-americanos, a maioria delas elaboradas e executadas à luz das indicações da CEPAL e de outros organismos que visavam difundir a idéia de que a educação tem um valor econômico. O pensamento cepalino desde os anos de 1960 advogava que a educação deveria ser incluída nos planos integrais de desenvolvimento elaborados nacionalmente. Entretanto, ainda que a preocupação de cada país da região fosse para com o papel ativo que a educação tem na integração da região, cada governo deveria atentar para as particularidades de seu país.

Segundo o documento da CEPAL intitulado *Desarrollo Económico y Educación em América Latina*¹¹, a educação poderia contribuir em um vasto campo de atribuições:

¹⁰ Para acompanhar o quadro da educação na América Latina ver: Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2005. Disponível em: http://200.130.24.13/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=21&Itemid=39&lang=br. Acesso em: 10 abril 2008.

¹¹ Ver Desenvolvimento econômico e educação: perspectivas. Excerto de "Desarrollo Económico y Educación em América Latina", Boletín Económico de América Latina, vol. VII, nº 2, outubro de 1962, p. 248/53. CEPAL.

O papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação com a formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento (PEREIRA, 1967: 69).

O Mercosul não nega nenhuma destas funções atribuídas à educação pela CEPAL desde os anos de 1960, na verdade as potencializa e adapta às exigências atuais do capitalismo. O que nos parece haver de novo, agora com o Mercosul, é a tentativa de se estabelecer certa uniformidade, centralização e ordenação das políticas educacionais no âmbito dos países que compõe o referido bloco econômico, estabelecendo em comum acordo um conjunto de objetivos, metas e prioridades que deverão ser efetivadas pelos Estados Partes. O desenvolvimento econômico passa a ser orquestrado sob a forma de integração regional atingindo diversos setores governamentais que elaboram e executam políticas sociais, sobretudo a de educação. Institucionalmente, o responsável por definir os rumos da educação no bloco é o SEM, que cumpre um papel coordenador na elaboração das políticas educacionais para os países da região em consonância com as prioridades atuais de integração, visando a melhoria competitiva do Mercosul.

en el pasado se postuló la integración como un instrumento funcional para una estrategia de industrialización cuya finalidad fundamental era abastecer la demanda interna. Faltaría ahora demostrar que la intergración puede ser igualmente funcional para estrategias tendientes a lograr mayor competitividad internacional (CEPAL/NAÇÕES UNIDAS, 1990: 163).

A necessidade de integração educacional tem sido constantemente reafirmada pelos governos da região latino-americana em favor da apologia do desenvolvimento, inclusive por aqueles que ainda não compõem o Mercosul como Estados Partes, mas que ainda assim tem participado de projetos educacionais bilaterais com o bloco, como é o caso dos Estados Membros, Bolívia e Chile. Todos buscam dinamizar as potencialidades competitivas das economias regionais frente ao mercado mundial.

1.2 O padrão de acumulação capitalista nos países periféricos e o desenvolvimento da América Latina

Para entender o papel assumido pela educação enquanto política social no âmbito do Mercosul é necessário compreender o padrão de desenvolvimento econômico que se configurou nos países latino-americanos e que explica os fundamentos do capitalismo periférico, bem como examinar a contradição atual que leva a região a partir dos anos 90 do século XX a generalização de políticas sociais, sobretudo as da área educacional.

Inicialmente, verifica-se que a concepção de desenvolvimento encontrado nos documentos dos organismos internacionais carrega um forte caráter ideológico tendo como certo o progresso contínuo e a melhoria da vida humana. Entretanto, a realidade histórica da América Latina não se mostra nenhum pouco reconfortante para aqueles que defendem este entendimento. De modo geral, as formulações encontradas nas correntes liberais ou mesmo de esquerda, concluem que para uma determinada formação social caminhar em direção ao desenvolvimento é preciso primeiramente conseguir excedente, por produção ou empréstimo, para acumular e posteriormente reinvestir na produção. Nesta teoria de desenvolvimento a partir do parâmetro do aumento produtivo e que resultaria em um possível crescimento da renda *per capita*, transparece uma análise pautada no tipo ideal, isto é, uma formulação antecipada, padronizada e idealizada para compreender a realidade “subdesenvolvida”, se aproximando de uma perspectiva weberiana.

Sobre o desenvolvimento latino-americano o que melhor parece explicar até o presente momento o papel atribuído aos países periféricos na dinâmica internacional do capitalismo é a teoria da dependência. Existem duas correntes que tratam do tema, sendo que uma faz suas análises sob a ótica da circulação de mercadorias e a outra na esfera da produção. As análises acerca da dependência, presentes nos estudos de Enzo Faletto e Fernando Henrique Cardoso (1981), estão circunscritas à esfera da circulação, já a proposição encontrada nas obras de Ruy Mauro Marini (2000) analisa a dependência a partir da produção de mercadorias.

As contribuições de Faletto e Cardoso, sobre este tema, fazem parte do debate teórico das décadas de 1950 e 1960, cujo trabalho pioneiro foi a tese¹² de

¹² Escrito em 1949, como introdução ao *Estúdio econômico de la América Latina*, 1948 (E/CN. 12/89), e posteriormente publicado in CEPAL. *Boletín económico de América Latina*, vol. VII, nº 1, Santiago do Chile, 1962. Publicação da Organização das Nações Unidas, nº de venda: 62.II.G.1.

Raúl Prebisch (2000), que advogava ser o desenvolvimento na América Latina vinculado ao mercado internacional, mas que, o sentido e a direção se dariam pelo mercado interno, gerenciado pela instância da política nacional que exerceria controle guiado pelas exigências e necessidades do mercado externo determinadas nos países centrais do capitalismo. Segundo Faletto e Cardoso (1981), a fase imperialista dependente da periferia poderia ser superada com a industrialização desta região a partir de uma autonomia construída na interdependência e no desenvolvimento associado como possibilidade de constituição do capitalismo periférico.

Estes autores defendem que para se compreender as relações de dependência entre a periferia e o centro do capitalismo deve-se ter como pressuposto que os processos econômicos agem e reagem aos processos sociais, e, portanto, as análises deveriam estar para além do estudo da estrutura do sistema produtivo nacional e do seu grau de vínculo com o mercado externo.

O que se quer assinalar brevemente por enquanto é que, se a nova forma de dependência tem explicações exteriores à nação, por outra parte a relação interna entre as classes não lhe é alheia; ao contrário, a relação interna entre as classes é que torna possível e dá fisionomia própria à dependência. Fundamentalmente, a dinâmica que pode adquirir o sistema econômico dependente, no âmbito da nação, está determinada – dentro de certos limites – pela capacidade dos sistemas internos de alianças para proporcionar-lhe capacidade de expansão (FALETTO e CARDOSO, 1981: 36).

Seria preciso examinar qual a configuração histórica de reprodução das formações sociais analisadas e ainda, suas relações de classe e as orientações e aspirações dos seus movimentos político-sociais, para assim ser possível empreender uma análise concreta das determinações a que estão sujeitas as trocas de mercadorias entre as nações do centro e da periferia. Esta concepção teórica parece ser o fundamento no qual os idealizadores do Mercosul procuram justificar a necessidade de integração latino-americana, já que, igualmente localizam os obstáculos ao desenvolvimento econômico da região no âmbito interno de nossa conformação sócio-histórica, seja pela herança colonial, ou pelo predomínio de uma economia agro-exportadora, ou ainda, devido a nossa industrialização tardia. Desta maneira a integração, ao eliminar os entraves sócio-político-culturais do bloco, poderia levar os países do Mercosul a constituir economias autônomas e

competitivas frente ao mercado mundial.

Para Marini (2000), diferente de Faletto e Cardoso, o padrão do capitalismo periférico foi e continua sendo dependente, ou seja, apesar de formalmente independente os países da periferia apresentam um padrão subordinado às economias dos países centrais. Nos escritos do autor a análise deixa de ser realizada no âmbito da circulação de mercadorias negando a positividade da interpretação de que, a maior oferta de produtos competitivos possíveis de serem comprados e ofertados em um grande mercado internacional terminaria com o padrão dependente da periferia, isto porque, mesmo com o aumento da produção nos países centrais, ou seja, de uma maior oferta de seus produtos, estes não ficam mais baratos no mercado mundial, fazendo com que o aumento das exportações dos países periféricos não resulte em capitalização nacional. Para Marini a criação de valor não estaria no âmbito da circulação, o caráter contraditório da dependência latino americano seria determinado pelas relações de produção do sistema capitalista.

As condições em que é estabelecida a divisão internacional do trabalho, insere a América Latina na economia mundial como, inicialmente, produtora de bens agrícolas, e posteriormente, como fornecedora de matérias primas industriais. Uma grande quantidade de produtos primários garante que os países centrais possam se especializar, especificamente, nas atividades industriais constituindo um intercâmbio desigual entre periferia e centro na medida em que a capitalização das mercadorias industrializadas é maior que os produtos primários exportados pelas economias periféricas.

Segundo Marini (2000:122), a consequência deste “intercâmbio desigual” está no fato de que na América Latina se estabelece a superexploração do trabalho, uma vez que os capitalistas em âmbito nacional buscam “compensar a perda de renda gerada pelo comércio internacional através do recurso a uma maior exploração do trabalhador”. Este mecanismo de compensação da economia dependente dentro da própria produção, garante aos países centrais um significativo deslocamento da mais valia absoluta para a mais valia relativa, caracterizada pelo aumento da capacidade produtiva do trabalho e pela desvalorização do valor da força de trabalho, já que a grande oferta de produtos primários no mercado mundial deprecia os preços, reduzindo desta forma o valor real da força de trabalho nos países industrializados, baixando o custo para se manter vivo o trabalhador dos

países centrais, possibilitando pagar-lhes menos pela sua força de trabalho.

Este estudo se orienta pela análise que considera relevante o entendimento do capitalismo periférico a partir do pressuposto de que a acumulação de capital, nos países do Mercosul, se sustenta na superexploração do trabalho, perseguindo uma compreensão da totalidade dialética do movimento da economia, considerando que a geração do valor ocorre na esfera produtiva ainda que a sua realização se faça na circulação das mercadorias.

Quanto à categoria superexploração do trabalho, explicitada nos escritos do Marini, após a reestruturação produtiva pode-se dizer que não é privilégio apenas da periferia, já que é encontrada em todo o mundo capitalista, apesar de nas economias periféricas cumprir um objetivo específico de acumulação dependente. A superexploração apresenta uma intensificação da exploração do trabalhador, combinando mais-valia absoluta e relativa. Ricardo Antunes (2004) ao explicitar a dinâmica interna do novo padrão de acumulação industrial desenvolvido no Brasil, de meados da década de 1960 em diante, afirma que esta:

Estruturou-se através de um processo de superexploração da força de trabalho, dado pela articulação entre baixos salários, jornada de trabalho prolongada e de fortíssima intensidade em seus ritmos, dentro de um patamar industrial significativo para um país que, apesar de sua inserção subordinada, chegou a se alinhar entre as oito grandes potências industriais (ANTUNES, 2004: 15).

A superexploração apresenta três condições que podem ser encontradas atuando ao mesmo tempo, ou isoladamente na produção, combinando a exploração da força de trabalho sob a forma de mais-valia absoluta e relativa simultaneamente:

1. aumento da intensidade quantitativa e qualitativa do ritmo empregado nos processos de trabalho;
2. aumento extensivo da jornada de trabalho, representado em horas-extras, sem o “justo” acompanhamento remunerativo; e
3. diminuição do valor pago ao trabalhador pelo seu dispêndio de energia humana em relação ao consumo socialmente necessário (MARINI apud STÉDILE & TRANSPADINI 2005:156).

Antunes (2004) argumenta ainda que mutações organizacionais e tecnológicas se efetivaram no interior do processo produtivo, mas seus traços mais gerais permaneceram. Hoje se pode perceber em vários ramos, como o de calçados, transporte, bancário, propaganda, dentre outros, uma constante

combinação em que processos primitivos de trabalho são realizados concomitantemente com processos de trabalho que exigem ferramentas e/ou conhecimentos de última geração tecnológica. Isto revela aspectos das péssimas condições de trabalho potencializadas com a reestruturação produtiva, em que, o incremento tecnológico materializado nas últimas décadas aumenta o ritmo dos processos ao mesmo tempo em que gera um número maior de mercadorias produzidas intensificando a exploração. No caso da periferia a superexploração do capital sobre o trabalho torna mais explícita a questão social e seus desdobramentos, incorrendo na proliferação cada vez maior de setores extremamente vulneráveis a exploração, o que tem exigido do Estado a generalização e alargamento de políticas sociais, como é o caso da educação escolar cujo ensino fundamental no Brasil ampliou de oito para nove anos, aumentando a obrigação do Estado em um ano para com a demanda social no nível da educação básica.¹³

A lógica de acumulação do capitalismo é a mesma quer se trate do centro ou da periferia, isto é, geração de valor a partir da exploração da mais valia sobre o trabalho. Entretanto, apresenta formas, dimensões e limites diferenciados, a fim de garantir uma melhor acumulação de capitais, o que explica o desenvolvimento “desigual e combinado” do capitalismo. As economias centrais e periféricas possuem um padrão de acumulação com uma discrepância produtiva e comercial gigante, ainda que atuem de forma complementar.

Sobre esses aspectos diferenciados encontrados entre centro e periferia aponta-se primeiramente o papel do Estado. Segundo Sader (1998), nos países do capitalismo central cuja hegemonia burguesa foi pioneira, as condições de apropriação e acumulação firmaram-se predominantemente econômicas, o que levou a secundarização do político, cuja atuação se fez claramente concentrada numa fase posterior do desenvolvimento capitalista, em que a instância política passou a agir diretamente no gerenciamento das contradições decorrentes da exploração burguesa. Testemunha a favor desta tese o clássico caso inglês, onde a burguesia industrial, depois do acúmulo primitivo de capitais possibilitado pelo mercantilismo e o colonialismo, revolucionou os meios de produção materializando as condições que dariam início às novas relações de produção as quais fundamentam a sociedade

¹³ Ver lei nº 11.274/2006 (lei ordinária), de 06/02/2006 constando ementas à [lei nº 9.394/96](#). Ver ainda a proposta do Ministério da Educação encaminhada ao presidente Lula, que tornaria obrigatório no Brasil o ensino a todas as crianças e jovens de quatro a dezessete anos de idade.

atual.

Já na periferia a acumulação primitiva não foi possível de se realizar em face de sua condição estrutural – seja pelo imperialismo, a divisão internacional do trabalho ou o intercâmbio desigual – o que não gerou poupança ou sobra de capitais privados suficientes para impulsionar o processo de industrialização. Coube então à periferia aplicar formas de intervenção estatal com a função prioritária de subvencionar a construção das bases que daria forma ao desenvolvimento capitalista dependente. No caso brasileiro isso aconteceu no modelo agro-exportador iniciado na metade do século XIX, levando o governo de D. Pedro II (1840-1889), a realizar empréstimos junto à Inglaterra para a construção de um complexo cafeeiro que viabilizasse o transporte e a exportação do café, com a construção de ferrovias e portos. Igualmente, e ainda de forma mais acentuada, nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, o aparelho político incentivou a construção da indústria de base e de consumo de bens duráveis, respectivamente, com a constante aplicação de capital estatal (SILVA, 1992).

O segundo aspecto distinto entre centro e periferia foi a implementação do projeto (neo)liberal. Partimos do pressuposto de que as condições de vida dos trabalhadores da América Latina e da Europa Ocidental – principal referência das políticas keinesianas – são diferentes. A organização e a luta dos trabalhadores, o tamanho da dívida pública, dentre outros fatores desencadeadores da dimensão que assume as políticas (neo)liberais são diferentes em cada uma destas regiões, o que nos leva a concordar com Armando Boito de que:

o Estado de bem-estar, apesar de minado pela política neoliberal, continua existindo na Europa Ocidental, e em decorrência, inclusive, da resistência operária e popular ao avanço neoliberal. Além disso, o capitalismo europeu é um dos pólos imperialistas do capitalismo internacional, e, nessa medida, é beneficiário da política neoliberal (BOITO, 1999: 31).

No caso do (neo)liberalismo periférico, que toma forma na América Latina no pós regime de governos-ditatoriais, este avança muito mais sobre os poucos direitos conquistados pelos trabalhadores do que no caso europeu, já que aqui o sistema de proteção social estava menos desenvolvido, isto porque a luta travada pelos trabalhadores da periferia se deu em terreno menos favorável, devido à condição estrutural de transferência de riquezas ao centro do sistema e às escolhas,

conscientes ou não, dos trabalhadores organizados.

Em terceiro lugar trata-se das políticas sociais, que devem ser analisadas do ponto de vista lógico, ou seja, a garantia da reprodução do capital, mas também do histórico, isto é, tem seu caráter qualificado segundo contradições encontradas em determinado espaço-temporal e, portanto, com momentos de recuo e ampliação diferenciados. No centro do sistema pode-se constatar que em períodos de expansão capitalista as políticas sociais se alargam quantitativa e qualitativamente, o que é verificável com o Welfare State do pós-guerra, na segunda metade do século passado; e que em períodos de crise tendem à diminuição, exigindo dos trabalhadores lutas mais hercúleas em defesa da continuidade de sua existência.

Já no caso da periferia a ampliação das políticas sociais, acontece nos momentos em que a superexploração se acentua e se generaliza, isto porque, como estas têm sido poucas e deficitárias, a luta entre capital e trabalho exige que o Estado burguês crie medidas governamentais a fim de aumentar a dimensão da proteção social e garantir a manutenção dos super lucros do capital. Ainda assim, na periferia as políticas sociais nunca tiveram caráter redistributivo, constatado em alguma medida nos países centrais, mas tomam a forma compensatória e para atendimento residual das expressões da questão social. O que as políticas sociais tem em comum, em qualquer parte do sistema, é o fato de que na sua execução, há uma tendência de serem financiadas com recursos do fundo público. Vejam-se os planos nacionais de seguridade que foram praticados como medidas anticrises, a sua maioria nunca foi custeada pela tributação progressiva sobre o lucro, mas sim, pela taxação dos próprios trabalhadores na forma de impostos (BERINGER, 2007).

Em qualquer dos aspectos abordados observa-se que no caso latino-americano a instância jurídico-política tem papel central. Também no projeto de integração regional, constitui-se no motor propulsor. Assim, nesta parte do mundo a tese do enfraquecimento total das instancias decisórias do Estado-nação perde respaldo. Neste ponto concordamos com Octavio Ianni no sentido de que, mesmo com a globalização, o Estado-nação continua cumprindo uma função superestrutural importante ao capital. Segundo o autor “a economia-mundo capitalista, seja de alcance regional, seja de alcance global, continua a articular-se com base no Estado-nação” (1995: 33), contudo, é necessário ressaltar ainda que:

“a soberania do Estado-nação não está sendo simplesmente

limitada, mas abalada pela base. Quando se leva às últimas conseqüências o princípio da maximização da acumulação do capital, isto se traduz em desenvolvimento intensivo e extensivo das forças produtivas e das relações de produção, em escala mundial. [...] É claro que não se apagam o princípio da soberania nem o Estado-nação, mas são radicalmente abalados em suas prerrogativas, tanto que se limitam drasticamente, ou simplesmente anulam, as possibilidades de projetos de capitalismo nacional e socialismo nacional” (IANNI, 1995: 34).

Dessa maneira, que a análise das políticas educacionais que pretendemos realizar, estará focada no Estado. Todavia não se pode desconsiderar a articulação direta com a construção de um mercado que atenda a otimização da superexploração do trabalho e a fluidez de mercadorias produzidas na região, a fim de compensar a crise que o capital periodicamente produz, sobretudo no atual estágio do capitalismo, com a tendência de redução da taxa de lucro.

Já foi dito que no caso do desenvolvimento latino-americano, trata-se do padrão dependente. Neste momento buscar-se-á historicizá-lo segundo a tipologia defendida por Saes (2007) destacando as principais características que dá forma ao desenvolvimento da região nos dois últimos séculos, logo após os processos de independência que se efetivaram nas ex-colônias ibero-americanas.

No período compreendido entre o início do século XIX até os anos de 1930, denominado de “velha dependência”, cabia aos países latino-americanos tornarem-se fornecedores de matéria-prima e produtos agrícolas em grande quantidade aos países centrais, otimizando a produção do setor primário-exportador, ainda que para isso fosse necessário o financiamento de capital estrangeiro, cujo atravessador e fiador era o próprio Estado. Ou então na constituição de condições produtivas e na garantia de mercado consumidor interno em momentos de crises conjunturais, como o Convênio de Taubaté de 1906¹⁴. Saes (2007) lembra que apesar da exploração do tipo colonial que se configurou na maior parte da velha dependência, inclusive com a continuidade do sistema produtivo baseado na mão-de-obra escrava e no latifúndio, não se pode negar certa evolução na medida em que promoveu alguma expansão econômica.

Já a “nova dependência”, foi predominante nas décadas de 1950 a 1970 e possibilitou um crescimento capitalista temporário e real na América Latina, apesar

¹⁴ Onde foi assegurado a compra de todo excedente de café dos produtores de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, que constituíam a fração da classe burguesa no poder durante a Primeira República (SILVA, 1992: 214).

de limitado, baseado numa industrialização a partir da substituição de importações e no incentivo aos setores de bens duráveis e insumos industriais, com forte participação de capital estatal. Este modelo, conhecido no Brasil por “nacional desenvolvimentismo”, não foi capaz de levar as burguesias locais a realizarem uma revolução nacional aliando-se de maneira subserviente ao capital internacional, nem mesmo permitiu aos trabalhadores uma organização antiimperialista ou de caráter socialista (SAES, 2007).

A partir da década de 1980 até os dias atuais, toma forma o que Saes (2007) denominou de “novíssima dependência”. Nesta, verifica-se o declínio do modelo associado - também conhecido por “tripé econômico”, entendido como sendo associação do capital estatal, privado internacional e privado nacional, bem como o domínio dos ativos financeiros na economia periférica sem ligação direta com a produção. Neste período, o capital financeiro internacional juntamente com seus organismos mundiais pressionam a América Latina a implementar uma política econômica (neo)liberal, caracterizada pela diminuição acentuada da intervenção estatal no setor produtivo e na privatização acelerada das empresas de capital público. Com esse modelo, até mesmo a burguesia nacional é afetada em função da abertura comercial que compromete o seu domínio sobre o mercado interno.

O surgimento do Mercosul se dá no âmbito deste último tipo de desenvolvimento periférico, isto é, a “novíssima dependência”. Nela os efeitos nocivos são bem superiores não sendo possível caracterizar nenhum aspecto positivo relevante ao desenvolvimento periférico.

Já a novíssima dependência torna unilaterais os efeitos da dominação imperialista; na sua vigência, emergem apenas obstáculos ao avanço do desenvolvimento capitalista e desaparecem algumas vantagens relativas típicas de fases anteriores da dependência. [...] A novíssima dependência instaura um processo de “periferização de segundo grau”, que consiste num afastamento dessas economias com relação às funções clássicas desempenhadas pela periferia no sistema capitalista mundial (SAES, 2007: 161).

Ora, o acordo político em que se constitui o Tratado de Assunção de 1991, marco inicial do Mercosul, é decorrente das condições econômicas desfavoráveis em que se vêem submersas as burguesias nacionais da periferia do sistema, as quais visam construir uma integração regional como forma de tentar

gerenciar a contradição estrutural em que se configura o desenvolvimento desigual e combinado do modo de produção capitalista. Portanto, trata-se de uma estratégia comum de desenvolvimento da região, que garanta a continuidade da acumulação de capitais, mas que em face das condições estruturais atuais exigem da periferia uma otimização competitiva internacional das relações comerciais, o que seria possibilitado pela integração econômica regional numa trinômia de produção-distribuição-consumo. A política de educação presente nos planos elaborados pelo SEM estariam, então, voltada diretamente ao processo de integração da região como forma de dinamizar o desenvolvimento latino-americano.

CAPÍTULO II

ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E DEMOCRACIA NO CAPITALISMO

Considerando que este estudo visa identificar o caráter que a educação, enquanto política social, assume no projeto de integração do Mercosul para o desenvolvimento do bloco, é importante a compreensão do Estado e das políticas sociais, enquanto categorias analíticas, o que poderá ajudar a revelar as contradições existentes nos planos educacionais do SEM. Embora o Estado não seja a única esfera na qual devam-se buscar as explicações para as políticas sociais, por serem resultado de múltiplas determinações, sem dúvida ele é uma instância importante para a análise destas, daí a necessidade de mesmo que sem grande aprofundamento fazemos uma incursão sobre o tema.

O Estado utiliza para o gerenciamento das contradições inerentes ao capitalismo a política social como um dos meios próprios de ação. Todavia, na história do capitalismo a política social não está presente desde o seu início, e tão pouco trata-se de uma invenção capciosa das instâncias governamentais burguesas. Segundo Vieira (1992: 19/20), “a política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX”. Entretanto, a constatação histórica de que os movimentos populares estão na gênese das políticas sociais, e que estas consistem em “uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados”, não são suficientes para explicar a totalidade em que está inserida a política social.

Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social (VIEIRA, 1992: 21).

Comungando com este entendimento, esta pesquisa procura realizar um estudo dos planos educacionais no Mercosul, na medida em que estes se

constituem enquanto componentes de uma determinada política social executada pelos governos dos Estados Partes do bloco no sentido de incentivar o desenvolvimento regional do capitalismo.

Para uma melhor compreensão da política educacional proposta nos planos educacionais do Mercosul torna-se imperativo, então, realizar um percurso acerca dos diferentes estágios do modo de produção capitalista, visando explicitar minimamente a totalidade em que está inserida a política social e a relação do Estado com o próprio desenvolvimento econômico.

2.1 O Estado no capitalismo monopolista

O capitalismo monopolista traz à tona especificidades e contradições que não se apresentavam no estágio do capitalismo concorrencial. Do mesmo modo, o Estado também precisou ser redimensionado para responder a contento a este novo estágio produtivo e ganhou novas funções. Enquanto no capitalismo concorrencial o Estado cumpriu sua função clássica de garantia da propriedade privada e regulação do trabalho, ou seja, uma sentinela das condições externas da produção, no capitalismo monopolista, o Estado passou a cuidar também da organização e dinâmica econômicas, se diferenciando sobremaneira do tipo de Estado vivenciado e examinado por Marx e Engels na segunda metade do século XIX. Contudo, para uma melhor compreensão do conceito de Estado não se pode deixar de se invocar as análises realizadas por estes teóricos a partir do materialismo histórico e dialético – método de análise que os fez precursores no exame do Estado a partir da sua função real, contestando o idealismo hegeliano que advogava ser o Estado um espaço privilegiado da realização do bem comum.

Um dos primeiros documentos em que aparece explicitamente a operacionalização do conceito de Estado, realizado pelos referidos teóricos, é no Manifesto Comunista de 1848. Os autores apresentam no Manifesto uma análise teórica e uma proposta política com base na perspectiva de classe. Toda argumentação é realizada partindo do seguinte entendimento: “até hoje, a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias têm sido a história das lutas de classes” (ENGELS e MARX, s/da: 21).¹⁵

¹⁵ Os volumes de “Obras Escolhidas” editados pela Alfa Omega não possuem impressos a data de

Inicialmente considera-se que, em toda sociedade de classes, há uma tensão que caracteriza o antagonismo que as constitui. Em se tratando da sociedade capitalista duas são as classes fundamentais que a caracteriza: a burguesia e o proletariado, descritos no Manifesto a partir do entendimento presente na nota de Engels à edição inglesa de 1888:

Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado. Por proletários compreende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, privados de meios de produção próprios, se vêem obrigados a vender sua força de trabalho para poder existir (ENGELS e MARX, s/da: 21).

É sobre a premissa de que na organização social capitalista toma forma o antagonismo de classe na oposição burguesia e proletariado, conforme o lugar que cada um ocupa na produção, é que se baseiam os autores para a elaboração analítica do modo de produção capitalista.

Na sua primeira aparição no Manifesto, o Estado é apresentado como ferramenta de classe: “O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (ENGELS e MARX, s/da: 23). Este pressuposto classista é condição capital para a análise teórica que os autores fazem das relações sociais existente em todos os modos de produção.

Entendendo que na história da humanidade a sociedade se estrutura em classes sociais, os autores concebem o Estado enquanto um complexo de atividades que se situa fora da produção, mas que tem por fim garantir a continuidade das relações de produção, que conservadas, garantem a manutenção da dominação de uma classe sobre a outra. De um modo geral este tem sido a teoria de Estado encontrada no estudo da obra marxiana, como expresso no texto Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã:

A sociedade cria um órgão para a defesa de seus interesses comuns, face aos ataques de dentro e de fora. Este órgão é o poder do Estado. Mas, apenas criado, esse órgão se torna independente da sociedade, tanto mais quanto mais vai se convertendo em órgão de uma determinada classe e mais diretamente impõe o domínio dessa classe (ENGELS, s/db: 202).

publicação. Logo, em toda citação das obras de Marx e Engels neste trabalho, que foram retirados dos referidos volumes, constarão “s/d” seguido da letra correspondente à obra listada nas referências bibliográficas.

Em se tratando da forma burguesa de governo, Marx e Engels não se detiveram em sistematizá-lo, todavia, é possível depreender em suas obras duas premissas inerentes ao Estado burguês. A primeira compreende que as pressões exercidas pelas classes privilegiadas economicamente definem os rumos a serem seguidos pelo Estado, ou seja, o Estado aos capitalistas. Percebe-se o caráter de classe burguês nos encaminhamentos e/ou aplicação das políticas estatais, como a garantia da propriedade privada dos meios de produção. A segunda premissa aborda o Estado enquanto um conjunto institucional capaz de se autonomizar na preservação e reprodução das relações capitalistas, isto é, o Estado para o capital. (BOTOMORO, 2001). Assim, mesmo que necessário à destruição de parte dos capitalistas - os quais tem por premissa competirem entre si - a burocracia, a regulamentação financeira, a cobrança de impostos ou a imposição de medidas que garantam as condições de existência de trabalhadores vivos, se autonomizam pela preservação do capital. Desta forma a instância jurídico-política e o aparato ideológico do Estado burguês cumprem sua finalidade de continuidade e reprodução do modo de produção capitalista.

Marx e Engels realizam uma severa crítica ao conceito idealista de Estado¹⁶ presente na formulação hegeliana, que o compreendia como sendo a realização do interesse geral de todos os indivíduos sociais, capaz de superar os interesses particulares. Este tem sido, ainda hoje, o discurso da classe dominante, quando enuncia ser o Estado liberal burguês aquele capaz de garantir os benefícios a todos, para isso assegura, na esfera do direito, a possibilidade do Estado intervir igualitariamente nas relações sociais. Entretanto, esta liberdade e a igualdade de oportunidades ainda não eram garantidas universalmente pela instância jurídico-política no capitalismo concorrencial. O governo moderno da metade do século XIX, em vários países que compunham o mercado mundial, não apresentava ainda a hegemonia total da classe burguesa, com seus fins, seus meios e sua lógica. Esta condição não garantia, na totalidade das várias instâncias político-sociais, o funcionamento da ordem burguesa e das relações capitalistas. Quando se observa a Europa neste período, verifica-se que a Rússia, a Alemanha e a Itália testemunharam explicitamente esta tese, já que por muito tempo apresentaram

¹⁶ Ver os textos de Engels: Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã; os textos de Karl Marx: Crítica ao programa de Gotha, O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte, As Lutas de Classe na França de 1848 a 1850; e o texto de ambos, conhecido por O Manifesto do Partido Comunista.

fortes traços de organização feudal, tais como descentralização burocrática nacional, presença de trabalho servil, elevado número de camponeses e fraco desempenho industrial.

A hegemonia burguesa está em construção desde a revolução francesa na segunda metade do século XVIII, quando a classe burguesa de quase toda a Europa inicia a disputa pelo poder político. Para tanto, a burguesia em 1848, mesmo já tendo passado várias décadas da “queda da Bastilha” e já se encaminhando para o final do estágio concorrencial do capitalismo, se obriga a fazer uso da classe trabalhadora organizada para por em movimento a realização de suas aspirações: ter a hegemonia do Estado, o qual já não pertence à aristocracia feudal, mas ainda não se apresentava totalmente puro e livre de certos resquícios organizacionais, culturais, morais e éticos da sociedade feudal. Por isso, os autores do Manifesto Comunista, ao tratar da luta de classes transcorrida até aquele momento na Europa, afirmam não ser esta ainda a luta proletária:

Se, por vezes, os operários se unem para agir em massa compacta, isto não é ainda o resultado de sua própria união, mas da união da burguesia que, para atingir seus próprios fins políticos, é levada a pôr em movimento todo o proletariado, o que ainda pode fazer provisoriamente (ENGELS e MARX, s/da: 28).

Fato é que, no ano de 1848, são visíveis as tensões da luta de classes na França e logo depois se espalha por quase toda a Europa como um “rastilho de pólvora”, envolvendo a Prússia, a Baviera, a Saxônia, os territórios poloneses, a Itália, dentre outros. Mas, o resultado de todas estas revoluções não é a vitória do ideal proletário. O que se tem por saldo condiz com a tese presente no Manifesto: “qualquer vitória alcançada nessas condições é uma vitória burguesa” (ENGELS e MARX, s/da: 28).

O poder político da classe burguesa, na metade do século XIX, é totalmente assimétrico comparando aos diversos países europeus, os quais se sustentam sobre as relações de produção capitalista, variando conforme a realidade histórica de cada nação. Alguns já possuem uma burguesia forte e hegemônica politicamente, como é o caso da Inglaterra, França e Holanda. Outros países ainda não possuem uma burguesia industrial vitoriosa sobre o clero, a monarquia ou a fração mercantil nacional, os ideais revolucionários estão em processo de consolidação política e social, como é o caso da Alemanha e Itália, e fora da Europa

os Estados Unidos da América e o Japão. O que estas sociedades possuem em comum é o fato de não ter o Estado moderno nascido de suas próprias entranhas, mas sim, se desenvolvido a partir das transformações e das contradições presentes na sociedade feudal. Por este motivo, todos os governos europeus ainda não apresentavam em potencial os aspectos econômicos, morais, filosóficos e funcionais burgueses, em sua totalidade. O Estado burguês – ao qual cabe garantir as relações capitalistas de exploração do capital sobre o trabalho – ainda carecia de direção capaz de evitar que esta exploração que já há muito existia, desaguasse em revolução social, como foi o caso da Comuna de Paris de 1871.

A função de gerenciar as conseqüências da questão social – expressão da exploração do capital sobre o trabalho – será imediatamente colocada em prática quando a burguesia finalmente define as raízes da organização do Estado Monopolista. Por um lado edita leis ferrenhas preservando a propriedade privada e em favor da preservação da ordem social, por outro, coloca em prática, ao final do século XIX, as políticas sociais; ao mesmo tempo em que se espalha por toda a Europa, América e parte da Ásia o ideal da democracia burguesa, onde a igualdade jurídica e a liberdade passam a ser os fundamentos da sociedade na superação das diferenças de nascimentos, como encontrado na sociedade feudal.

Em relação às especificidades e funcionamento do Estado burguês no capitalismo monopolista, são altamente esclarecedoras as categorias encontradas nos estudos de Décio Saes (1993 e 1994). Estes estudos apresentam a função declarada do Estado, que consiste em atender aos interesses do povo-nação, e ainda, a função oculta, caracterizada por amortecer os embates entre as classes e malograr as possibilidades de revolução social. O Estado burguês tem duas características que o diferencia dos tipos anteriores - antigo e feudal - primeiramente concebe que todos os homens são seres capazes de realizarem atos de vontade e de submeter-se a um contrato no mercado de trabalho, além disso, permite o acesso da classe explorada à estrutura funcional do Estado.

A categoria que possibilita ao Estado burguês continuar desempenhando seu papel na organização capitalista é a unidade ideológica chamada nação, a qual implanta numa coletividade nacional a certeza de uma hipotética igualdade e uniformidade de identidade entre os membros, o que impossibilita o entendimento da classe como constituinte dessa coletividade, e que se move por uma contradição interna: a luta de classes. Por fazerem parte de um mesmo espaço geográfico, e

estarem todos sob as mesmas condições culturais ou éticas, garantidas pela igualdade jurídica, os habitantes são levados a acreditarem que ocupam o mesmo espaço na produção e distribuição dos bens e riquezas do país em que vivem.

Na busca por garantir a obtenção de superlucros à burguesia, o Estado liberal, no estágio monopolista, desempenha outras funções não realizadas funcionalmente na fase anterior do capitalismo, isto é, cabe-lhe agora administrar tanto as condições externas da reprodução do capital, como a garantia da propriedade privada, quanto as suas condições internas, agindo no âmbito da produção-circulação-consumo, por intermédio de uma intervenção contínua e sistemática, através de mecanismos como planos de desenvolvimento, organismos internacionais multilaterais de controle e financiamento, custeio de investigação e pesquisa, formação de mão-de-obra, investimentos públicos em melhorias nas vias de transporte e infra-estrutura (NETTO, 1996).

2.2 A emergência das políticas sociais no capitalismo monopolista

Quando se volta o olhar para os canteiros de obras egípcios, o planejamento urbano de Atenas, o fornecimento de educação militar aos jovens espartanos, ou mesmo à política de “pão e circo” encontrada na sociedade romana, constata-se não tratar da execução de uma política estatal conforme entende-se na atualidade. Tais ações eram apenas práticas locais e conjunturais ou estavam vinculadas, tão somente, à manutenção política de um determinado tipo de governo.

Isto se explica pelo fato de que, nas sociedades pré-capitalistas, a força de trabalho não era livre. No caso do trabalho escravo, cabia ao proprietário de escravos a preocupação com a sobrevivência e reprodução individual do seu “investimento”, já que nem mesmo o próprio corpo pertencia ao escravo. Não é incompreensível que uma das formas de resistência que causava sério prejuízo ao dono de escravo era o suicídio do homem cativo.

Quanto ao trabalho servil, apesar de garantir ao servo poder sobre o próprio corpo, não o deixava livre das imposições das relações servis, a ponto de ser vendido juntamente com a gleba em que vivia. No caso do servo medieval, mesmo tendo que cultivar o manso senhorial, também lhe cabia o cultivo das terras do manso servil, restando ainda o direito de dispor de arado, cavalo e ferramentas

agrícolas, e ao final da produção apropriar-se parcialmente dela, já que as mercadorias geradas a partir do dispêndio da sua força de trabalho dentro das terras cedidas pelo senhor feudal lhe pertenciam. Desta forma, mesmo tendo que pagar várias taxas ao seu senhor e à Igreja, ainda lhe restava uma ínfima parte da produção retirada no manso servil e das possibilidades de sobrevivência que lhe era possível ser adquirida no manso comunal – pastos, bosques, rios e lagos – que lhe possibilitava o pastoreio, a criação de algum animal, a caça, a pesca e colheita de frutos, raízes e ervas.

Já o trabalhador assalariado – próprio do capitalismo – é livre juridicamente e submetido a uma relação contratual. O indivíduo dispõe de sua força de trabalho e não a submete a outrem, mas a aliena ao capitalista numa relação de compra e venda “justa”, isto é, na exata medida de sua vontade. Entretanto, não é possuidor, em nenhum momento, dos meios de produção, ainda que seja dono do seu corpo, portanto, é o responsável direto pela sua sobrevivência. Quando fora do mercado de trabalho assalariado pode colocar em risco o próprio sistema capitalista – tanto no âmbito da produção, quanto da circulação – já que o trabalhador não consegue se fazer consumidor das mercadorias necessárias à reprodução de sua força de trabalho. Além do trabalho assalariado que dá forma à alienação da mais valia, e que aparece na base da produção somente no modelo capitalista, igualmente considera-se como elemento determinante para o surgimento das políticas sociais, o caráter intrínseco das mercadorias produzidas no atual modo de produção, isto é, seu valor de troca.

Eis aqui uma das causas que justifica a existência das políticas sociais no modo capitalista, ou seja, gerenciar a exploração do capital sobre o trabalho, promovendo a continuidade da produção e do consumo. Desta forma esta pesquisa busca compreender as políticas sociais, especificamente quanto ao seu desdobramento no Mercosul, no âmbito da educação, tendo o trabalho assalariado como elemento central de análise; e articulá-las às contradições inerentes à produção, distribuição e consumo de mercadorias, na medida em que o Estado estabelece políticas anticrises e/ou de incentivos, a fim de administrar as contradições internas do sistema, garantindo as condições de reprodução do capital.

Segundo Mészáros (2002), por mais robustez que esteja vivendo o capital, os seus antagonismos não podem ser eliminados, tendo que necessariamente conviver com defeitos estruturais inerentes ao sistema capitalista,

isto é, a “produção e seu controle”; a “produção e o consumo”; e a “produção e circulação”. O desenvolvimento capitalista tem como característica intrínseca, o convívio com períodos de crise, onde sua auto-suficiência na expansão do capital se mostra vulnerável.

O referido teórico considerando que a geração do valor apesar de ocorrer na esfera produtiva, somente se realiza no mercado, ou seja, no âmbito da circulação das mercadorias, advoga que a “vulnerabilidade às vicissitudes da circulação” jamais acontecia nas economias domésticas da Antiguidade ou da Idade Média, já que sua produção estava voltada, prioritariamente, para a “produção e o consumo direto do valor de uso” (MÉSZÁROS, 2002: 102). Seria então este novo papel que as mercadorias assumem no capitalismo – serem produzidas e consumidas, tanto a partir do seu valor de uso, quanto de seu valor de troca – a gênese da explicação que atribui, especificamente ao modo de produção capitalista, a ocorrência sistêmica de crises econômicas e, por conseguinte, de ações corretivas no plano político.

Nesta perspectiva, entende-se que as políticas sociais não são simplesmente uma tentativa de amenizar contradições do capitalismo, mas que na verdade sua gênese se constituiu como necessária à reprodução do trabalho, o que não desconsidera as funções que ela assumiria no decorrer do desenvolvimento capitalista. Segundo Netto (1996), as políticas sociais emergem na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista com a função de estabelecer um controle da oferta de mão-de-obra durante a passagem da primeira para a segunda revolução industrial. Isso porque, o capitalismo tem de “lidar com um conjunto de contradições geradas pela articulação de, entre outros, dois elementos básicos: a concorrência intercapitalistas e a luta antagônica com a classe trabalhadora” (TUMOLO, 2001: 79), ao mesmo tempo em que se confirma a tese marxista da tendência à queda da taxa de lucro, o que obriga a indústria a criar formas variadas de incentivo ao consumo em massa das mercadorias produzidas cada vez em maior número.

Segundo Behring (2000) o debate acerca das políticas sociais tem apresentado alguns traços recorrentes, seja reduzindo-as a um simples aparato ideológico do Estado burguês com a intenção de anular o movimento de luta dos trabalhadores, como forma de regulamentação e abrandamento do conflito entre trabalho e capital; seja, como uma estratégia capitalista, quando muito distributiva.

Estas análises têm colocado o Estado como categoria central de explicação das políticas sociais. Nesta perspectiva os pesquisadores que estudam a temática deixam de considerar a unidade existente entre as esferas da produção e do consumo, em que no desenvolvimento do capitalismo intervenções estatais têm sido necessárias e freqüentes.

É no estágio conhecido por monopolista ou imperialismo clássico, situado entre 1890 e 1940, que as políticas sociais emergem nas práticas do Estado burguês, em face do capitalismo potencializar as contradições do estágio anterior e ter chegando a sua “maturidade histórica”.

[...] a idade do monopólio altera significativamente a dinâmica interna da sociedade burguesa: ao mesmo tempo em que potencia as contradições fundamentais do capitalismo já explicitadas no estágio concorrencial e as combina com novas contradições e antagonismos, deflagra complexos processos que jogam no sentido de contrarrestar a ponderação dos vetores negativos e críticos que detona (NETTO, 1996: 15).

Dentre os vários fenômenos introduzidos pelo capitalismo monopolista destacam-se como principais: o crescimento da taxa de acumulação com forte tendência decrescente da taxa média de lucro; utilização de novas tecnologias para obtenção de economia de trabalho vivo; propensão ao aumento do exército de reserva; e ampliação do número de consumidores improdutivos.

Todos estes fenômenos impulsionam as mobilizações operárias, que já estavam em curso desde o advento da primeira revolução industrial, temporalizando a passagem do estágio concorrencial para o monopolista como o do auge histórico do movimento organizado dos trabalhadores, pressionando o Estado pela emergência de políticas sociais (NETTO, 1996). Sindicatos, agremiações e partidos – ora em lutas revolucionárias, ora em embates reformistas – reivindicam melhoria das condições de vida e de trabalho. A explicitação das seqüelas da questão social feita pela luta operária faz com que governos lancem mão de políticas governamentais de intervenção sistemática e continuada nas relações sociais, numa tentativa de compor ações corretivas em prol da reprodução do modo de produção capitalista.

2.3 Políticas sociais, democracia e cidadania no capitalismo contemporâneo

Conforme afirmado anteriormente, as políticas sociais emergiram no estágio monopolista, todavia, a sua generalização se dá na fase de expansão capitalista do pós-segunda guerra mundial, culminando com a chamada acumulação flexível. O que caracteriza o capitalismo contemporâneo na busca dos superlucros na reprodução do capital é o incremento da terceira revolução tecnológica acelerando o vigor das forças produtivas e fazendo crescer a exploração sob a forma de mais valia relativa, aumentando a capacidade de fabricação de mercadorias e redimensionando o exército industrial de reservas. Predomina nesta fase “a superprodução latente de meios de produção, direcionada à diminuição dos custos salariais diretos” (BEHRING, 2007: 123). Aliado ao desenvolvimento de tecnologias que propiciam um crescimento da capacidade produtiva dos meios de produção e o início da reestruturação produtiva (HARVEY, 1992), o intercâmbio desigual entre periferia e centro contribui para a diminuição dos salários pagos à massa trabalhadora.

No capitalismo contemporâneo observa-se a universalização da democracia como a forma mais elaborada de governabilidade e de instância ideológica capaz de esconder a superexploração a qual está submetido o trabalhador. A sociedade burguesa estabeleceu a igualdade jurídica dos homens, entretanto, isto não elimina as diferenças de classes, ao contrário, permite aumentar em grau e em eficiência a exploração sobre o trabalhador. Desde a segunda metade do século XIX, o movimento operário desfraldou a bandeira da democracia, contudo, a burguesia tratou de limitá-la à universalização do voto, mantendo a gestão dos gastos públicos pela burocracia estatal.

Saes (1993) ao analisar o modelo democrático presente nas sociedades concretas, advoga que a democracia como uma forma de Estado e regime político tem-se manifestado na medida em que, na organização estatal, existem representantes da classe dominante que sejam capazes de interpor seus interesses na gestão das políticas de Estado.

Recorreremos à multi-milenar e controversa expressão democracia, para designar, ao mesmo tempo, uma forma de Estado e um regime político. Ou melhor: democracia, de um lado, é um padrão de organização interna das atividades estatais, cabível em qualquer tipo

histórico de Estado (escravista, asiático, feudal, burguês); de outro, é um modo de relacionamento, possível em qualquer tipo histórico de Estado, entre o corpo de funcionários e a classe exploradora, no terreno da implementação da política de Estado (SAES, 1993: 22).

A democracia burguesa possibilita e requer a existência de um órgão representativo direto da classe dominante no interior da organização estatal, ainda assim, apenas isso não é suficiente. É preciso que haja poder de deliberação por parte dos seus representantes.

Isto é: não basta que o Estado abrigue uma Assembléia, onde se reúnam todos os membros da classe exploradora ou os seus delegados, para que haja democracia. Se tal Assembléia não for capaz de intervir efetivamente no processo decisório, e se estiver reduzida ao desempenho de um papel decorativo, a forma assumida pelo Estado não é a democrática (SAES, 1993: 23).

Este autor utiliza democracia para o entendimento de qualquer tipo de Estado de classe já existente. Em todos eles, quando viveram períodos políticos democráticos, é possível comprovar a capacidade da classe dominante em fazer passar por interesse geral aquilo que representa seu interesse particular e constituir uma representação capaz de intervir nos encaminhamentos políticos da instituição estatal.

Esta concepção de democracia não é nova. Há mais de um século os autores do Manifesto Comunista já a concebiam enquanto forma de Estado e não uma qualidade humana, como advoga a lógica burguesa. Marx realiza uma crítica veemente ao idealismo liberal, que vê a democracia como principal forma de governo. Na verdade, a democracia esconde o caráter de classe do Estado a partir do seu forte aparato ideológico, o que pode levar parte dos trabalhadores, a entendê-la como sua principal ferramenta política, lutando, tão somente, pela possibilidade de constituição de uma representação da classe trabalhadora no Estado, mesmo quando a realidade tem comprovado o não cumprimento da promessa liberal de que, a partir de um governo democrático, se construiria uma melhor equalização da relação trabalho versus capital.

Já, a concepção de democracia presente no Manifesto, como objeto de luta, possui um forte caráter de centralização distributiva da produção por parte do Estado - que para isso deveria, necessariamente, ser de viés proletário. Marx tece uma crítica mais vigorosa ao caráter burguês de democracia no texto Crítica ao

programa de Gotha:

O socialismo vulgar (e através dele uma parte da democracia) aprendeu com os economistas burgueses a considerar e tratar a distribuição como algo independente do modo de produção, e portanto, a expor o socialismo como uma doutrina que gira principalmente em torno da distribuição (MARX, s/dc: 215).

A democracia deve ser analisada na história real das sociedades, e, neste sentido, a democracia concreta existente é a burguesa, na qual as políticas de Estado são definidas no parlamento, pela burguesia, já que se constituiu até o presente enquanto classe dominante. A esta, principalmente os escritos posteriores de Marx, exerceram forte combate no sentido de desmistificar o discurso ideológico nela presente. Marx quando alude ao regime democrático, o vê como sendo o arauto de um discurso ideológico, restrito a “... velha e surrada ladainha democrática: sufrágio universal, legislação direta, direito popular, milícia do povo, etc” (MARX, s/dc: 221).

Democracia burguesa tem sido a prática legal da liberdade de escolhas, e, portanto, somente é possível no campo do direito. Os regimes democráticos, ideologicamente ditos “governo do povo”, não se configuram como gestões populares, sejam nas sociedades mais, ou menos industrializadas. No estudo do real o Estado – que é ferramenta classista – mesmo conhecendo a discordância das massas em relação a certas propostas de caráter liberal afiança, em última instância por meio da violência, a aplicação de políticas que favoreçam a classe dominante.

O caráter peculiar da social-democracia resume-se no fato de exigir instituições democrático-republicanas como meio não de acabar com dois extremos, capital e trabalho assalariado, mas de enfraquecer seu antagonismo e transformá-lo em harmonia. Por mais diferentes que sejam as medidas propostas para alcançar esse objetivo, por mais que sejam enfeitadas com concepções mais ou menos revolucionárias, o conteúdo permanece o mesmo. Esse conteúdo é a transformação da sociedade por um processo democrático, porém uma transformação dentro dos limites da pequena burguesia (MARX, s/dd: 226).

Neste trecho do O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte, Marx denuncia o aspecto conservador presente na democracia, e ainda, sua capacidade de obscurecer a realidade social, já que o verificado no estudo do real é a não

realização da promessa burguesa de igualdade social.

Mas, este aspecto ideológico, dialeticamente, pode ser acionado para instruir a classe trabalhadora, ao possibilitar a esta perceber o caráter falacioso da igualdade social, quando do não cumprimento das promessas democráticas. Isso é reforçado na citação abaixo, presente na obra histórica de Marx, As lutas de classes na França de 1848 a 1850, quando trata das eleições para a Assembléia Nacional na França em meados do século XIX: “Tal era seu **culto ao povo**. Ao invés deste povo imaginário, as eleições trouxeram à luz do dia o povo **real**, isto é, os representantes das diversas classes em que este se subdivide” (MARX, s/de: 127) (grifos nossos).

É no caráter contraditório da democracia burguesa que Marx identifica a possibilidade de ganho de espaço na luta política pela classe operária, não como sendo o caminho possível para uma mudança socialista, já que esta se daria de forma violenta e despótica, mas como um ambiente educador e revelador que possibilita, ainda que sob um forte nevoeiro, identificar, após os discursos galanteadores do período eleitoral, a classe que concretamente senta raízes no solo estatal e impõe sua hegemonia. A contradição inerente ao regime democrático é o seu aspecto denunciador, pois as promessas presentes em seu discurso não têm, historicamente, se realizado.

Ainda assim, no estudo das sociedades concretas um espaço “privilegiado”, politicamente institucionalizado, capaz de em algum momento revelar os antagonismos de classes, parece-nos acontecer, na luta por políticas sociais em governos democráticos. Isto porque ao garantir, através de mecanismos meritocráticos e jurídicos, a inserção da classe dominada nas instâncias de elaboração e execução das políticas estatais, é possível que haja algum tipo de mediação – que varia de intensidade conforme as condições concretas. Apesar das contradições e das condições inferiores de luta, é idealismo da classe trabalhadora deixar de tencionar em um espaço possível de fazê-lo – ainda que dentro de uma estrutura de governo liberal burguês (LÊNIN, 1978).

Contraditoriamente, este ambiente democrático e participativo tem dificultado revelar o caráter assumido pelas políticas sociais, isto é, que estas se constituem enquanto formas de conservação das desigualdades sociais e que primam pela reprodução do capital. Na verdade a igualdade política e jurídica jamais irá, dentro do capitalismo, se fazer igualdade econômica, já que esta desigualdade é

intrínseca a este modo de produção. “A noção de democracia, que constitui a base da democracia liberal, se vincula à igualdade de oportunidades segundo a capacidade de cada indivíduo, e não à igualdade real na sociedade” (VIEIRA, 1992: 70).

Como é premissa do capitalismo o acúmulo privado a partir da alienação do trabalho de outrem, este sistema tem que conviver necessariamente com as expressões da “questão social”, ou seja, com a contradição diária e totalizante em que se toma forma a luta de classes entre os detentores dos meios de produção e os vendedores da sua força de trabalho. O Estado burguês, então, fragmenta a “questão social” – relação entre capital e trabalho – em diversas “questões sociais” (NETTO, 1996), elaborando e executando várias políticas sociais diferenciadas, focadas, setoriais e díspares. Essa fragmentação por parte do Estado debilita as ações reivindicatórias dos trabalhadores, os quais têm lutado de maneira atomizada e particularizada em diferentes frentes: civil, cultural, partidário e sindical; ou em movimentos que representam grupos sociais diferentes: negros, índios, mulheres, sem terras, sem teto, pequenos agricultores, artistas, portadores de HIV; ou ainda, em setores, como, educação, saúde, previdência, segurança, etc.

A luta dos trabalhadores, ainda que atomizada, é válida para a melhoria das condições de vida e trabalho. Vários estudiosos comprovaram que as políticas sociais têm como uma das mais importantes causas de sua gênese o embate social e político que os trabalhadores podem fazer ou fizeram. Entretanto, a dialética se move para os dois lados. Isto quer dizer que, mesmo sendo uma bandeira do movimento dos trabalhadores, igualmente interessa à burguesia a continuidade das políticas sociais na busca por transformar os indivíduos em cidadãos – empregados ou não. A democratização e a promoção da cidadania eloqüentemente anunciada pelos arautos liberais, no entanto, tem se firmado no mundo real como a generalização de políticas sociais que disponibilize mão-de-obra barata e garanta um abrangente mercado consumidor minimizando os momentos de crise do capital.

Os governos devem desconsiderar se o indivíduo é negro, branco, mulher, homossexual, professor universitário ou gari, mas sim, se preocupar que todos tenham rede elétrica disponível, já que as mercadorias domésticas funcionam à base deste tipo de energia; televisão e internet para que seja regional, nacional ou globalmente encontrado pela indústria de consumo; certidão de nascimento; documento de identidade; conta corrente em sistemas financeiros; acesso a crédito

rápido e fácil; e se possível que tenha condições de comprar para além do necessário à sua sobrevivência sendo capaz de aderir aos novos incrementos que a indústria produzir por mais supérfluo que isto possa ser.

Ora, se no limite a totalidade dos interesses de classes é mantida pelo Estado liberal, suas políticas tem ganhado cada vez mais um papel de consumidor direto ou indireto de mercadorias, produzidas em grande número para que juntamente com a diminuição dos salários possa garantir a acumulação, contrabalançando a tendência da queda na taxa de lucros que se acentua com o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas ocorrido na última metade de século XX. Segundo Behring (2000), uma das facetas das políticas sociais é operar em favor das demandas por bens de consumo e equipamentos.

Isto nos leva a pensar na grande demanda que a integração educacional no Mercosul é capaz de preencher, já que a implementação de uma política educacional de tal vulto na região, exigirá dos governos a aplicação de um volume considerável de recursos financeiros direcionados à melhoria e construção de uma infra-estrutura física e logística, a compra de livros e apostilas, a alimentação, a contratação de professores e técnicos, a melhoria das redes de transportes, a montagem de laboratórios, a compra de aparelhos e instrumental destinados aos cursos universitários e tecnológicos, o investimento em pesquisas, etc.

Nos parece que, o projeto atual de integração educacional na região poderá congrega os governos num grande esforço de aplicação de capitais estatais na adequação dos seus sistemas de ensino redirecionando-os ao cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos nos planos educacionais elaborados pelo SEM. O que faz da educação, e todos os demais setores de execução das políticas sociais, uma instância de consumo direto e indireto dos Estado-Partes do Mercosul.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO MERCOSUL: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-IDEOLÓGICOS E PLANOS DE EDUCAÇÃO

O Mercosul é composto por Estados nacionais governados por representantes eleitos em regimes democráticos, que nos últimos anos têm ampliado o estudo e a execução de políticas sociais para fazer frente a um padrão de desenvolvimento periférico e dependente das economias centrais que vigora desde o início do processo de industrialização. Este padrão de desenvolvimento concentrador de renda levou a América Latina, nas últimas décadas, a conviver com constantes crises em suas economias, com paralisação das atividades industriais ou redução destas à ramos tradicionais, com casos de desindustrialização e de retorno à vocação agrário-exportador, gerando o aumento de problemas sociais como o desemprego estrutural em massa, o subemprego e o crescimento da economia informal. Ainda assim, a despeito do quadro de miserabilidade em que passa a região, o refluxo da luta sindical e social tem sido sintomático nas formações sociais que a compõem. Entretanto, alguns casos apresentam certa organização por parte das classes dominadas, com uma considerável abrangência social, em especial a luta pela reforma agrária e de movimentos étnicos como o de negros e indígenas. Uma das alternativas para o enfrentamento da crise econômica que assola a região tem sido a formação de blocos regionais como o Mercosul.

No âmbito do Mercosul, a década de 1990 é palco dos primeiros planos de educação voltada para a integração dos Estados Partes desse bloco. Neste estudo considera-se que os pressupostos que orientam as proposições de políticas educacionais articuladas à integração regional são concebidas a partir do consenso que toma forma na década de 1990, de que “para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA, 2002: 56). Este consenso a respeito da educação está presente em todos os países latino-americanos que seguem a cartilha (neo)liberal, não se constituindo em novidade aos

estudiosos vinculados à área educacional.

Cabe ressaltar que as resultantes teóricas que aparecem concretizadas nos planos do SEM sofreram influência de numerosas publicações, de intelectuais e de organismos multilaterais¹⁷, respaldados na teoria do capital humano, que compreende a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países, bem como do desenvolvimento econômico “sustentável e com justiça social”.

O estudo dos planos educacionais do SEM é relevante na medida em que visa desvelar os aspectos da política educacional que sustenta o projeto de integração do Mercosul, enunciando e denunciando os fundamentos teóricos que faz da teoria do capital humano um dos suportes ideológicos de uma das principais políticas sociais em elaboração e execução dos Estados Partes deste bloco, isto é, a educação.

O exame das políticas educacionais, no âmbito da América Latina, não é algo novo, na verdade é muito anterior ao surgimento do SEM¹⁸ (URQUIDI, 1983: 379). É possível encontrar estudos comparados e que forneceram um acervo estatístico significativo acerca da educação na região. Todavia, em função da disparidade técnica, modelar e de prioridade que cada órgão nacional apresenta, as conclusões, sobretudo as de caráter quantitativo, devem ser analisadas com cuidado. Um estudo bem abrangente foi realizado por Norberto Fernandez Lamarra e Inês Aguerrondo (1983), preocupados em caracterizar o planejamento educacional na América Latina nas décadas de 1960 e 1970 onde analisaram mais de vinte planos educacionais de doze países latino-americanos, entre eles os países que hoje compõem o Mercosul, exceção feita ao Paraguai.

O primeiro aspecto destacado pelos pesquisadores citados acima é o forte grau de descontinuidade apresentada nos planos nacionais, acentuados pela fragmentação operacional em sua execução e pela interrupção e redirecionamento que as trocas de governos implicavam, em uma região que no período estudado

¹⁷ Ver Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990; os documentos da CEPAL - Transformación Productiva com Equidad de 1990 e Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad de 1992; o Relatório Delors produzido de 1993 à 1996; o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC V) financiado pela UNESCO em 1993; o documento Prioridades y Estrategias para la Educación do Banco Mundial de 1995.

¹⁸ Ver ÓSCAR VERA, La situación educativa en América Latina. Reunión de Expertos sobre los Aspectos Sociales del Desarrollo Económico en América Latina. Doc. UNESCO/SS/SAED: LA/C-3 (b), México, 30 de novembro de 1960.

apresentou um quadro de aguerrida luta política. A pesquisa revelou ainda que apesar das diferenças já esperadas em função das prioridades de cada nação, verificou-se certa homogeneidade quanto aos objetivos propostos nos planos, destacando a “universalização do ensino primário, a extensão da obrigatoriedade escolar e a necessidade peremptória da alfabetização” (LAMARRA e AGUERRONDO, 1983: 111). Os planos nacionais buscavam enfatizar a igualdade de oportunidades educacionais, o que é totalmente previsível já que em uma sociedade de classes não é possível a igualdade econômica. Em função disso o discurso governamental se dava pelo compromisso com a expansão do sistema formal, a partir da elevação quantitativa da oferta de serviço escolar.

Apesar dos referidos planos defenderem a educação como necessária e indispensável para o desenvolvimento econômico, os dois pesquisadores lembram que as medidas programáticas acabaram resultando em propostas irreais, já que os governos desconsideravam a disponibilidade de recursos existentes e subestimaram o tempo necessário para a execução das políticas educacionais apresentadas.

Observa-se que, seja nos tempos dos governos ditatoriais ou nas democracias neoliberais que lhes sucederam, os governos dos países latino-americanos não privatizaram na totalidade setores estratégicos que se acreditava serem os promotores do desenvolvimento. A educação, devido os reclames dos movimentos de classe e pelo seu caráter estratégico, mesmo naquilo que foi privatizada não saiu do controle do Estado, uma vez que a elaboração de planos de governo, a aprovação de leis e diretrizes, a execução de avaliações nacionais por nível de ensino, e a determinação de conteúdos curriculares a serem ministrados aos alunos e às instituições formadoras de professores e especialistas da educação, independentemente de tratar-se da rede pública ou privada, estão sob o controle do aparelho burocrático e jurídico do Estado.

A assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, como já vimos anteriormente propõe uma integração comercial para a região, mas objetiva, para além desta, um projeto comum de desenvolvimento para a América Latina, o que exigiria uma integração das instâncias econômica, política, cultural e social. Nisto implicaria na necessidade de uma busca pela integração dos sistemas educacionais e das políticas aplicadas a estes, eliminando a descentralização e desarticulação educacional que compõe o quadro da educação latino-americana. O SEM é criado para coordenar a integração educacional no bloco.

3.1 A teoria do capital humano como suporte ideológico à política educacional do Mercosul

A vinculação estabelecida entre educação e desenvolvimento passa pela crença de que as políticas educacionais podem ser elaboradas e executadas no sentido de potencializar a capacidade produtiva de uma determinada economia. Na América Latina, os estudos que se baseiam na compreensão de que o capitalismo periférico poderia romper com o padrão dependente a partir da melhora competitiva, viram na teoria do capital humano, principalmente da década de 1960 em diante, o corolário para o desenvolvimento de economias autônomas.

O pesquisador que formulou as primeiras análises do “desenvolvimento e o subdesenvolvimento” sob esse prisma foi Theodoro Schultz, o qual ganhou o prêmio Nobel da economia, em 1978, pela formulação da teoria do capital humano. Segundo o próprio Schultz, ao se tratar do problema de investir no desenvolvimento da capacidade das pessoas deve-se considerar que:

a proposição-chave é a de que o crescimento econômico é de um tipo em que as atividades de produção requerem relativamente capacitações técnicas mais altas do que anteriormente e que a demanda originada dessas atividades aumenta a taxa de rendimento ao investimento dos agentes humanos (1973a: 248).

Schultz (1973b) defendeu a ampliação do conceito tradicional de capital para que contemplasse também a realidade do capital humano na produção, procurando equiparar em grau de necessidade e retorno, o investimento econômico na educação formal do homem com outros tipos de investimentos econômicos, tais como em recursos naturais, energia, máquinas e equipamentos. O capital humano realizaria a multiplicação dos lucros e possibilitaria a obtenção de “resultados espirituais, criativos e reprodutivos”, humanizando o capital.

A educação passou, então, a constituir-se em valor econômico, o que leva à equiparação da educação a fator de produção. Os governos passaram a fazer investimentos em educação com critérios puramente voltados à lógica do mercado, ou seja, como um investimento capitalista. Mesmo tendo perdido parte da sua importância explicativa do processo pedagógico e metodológico da educação nas

décadas de 1960 e 1970, que culminou com a concepção tecnicista sobre o ensino e a organização da educação, ainda hoje, principalmente em relação ao setor produtivo, a teoria do capital humano ajuda a compor uma determinada proposição de educação (neo)liberal.

Apesar de apresentar outra “roupagem”, a teoria do capital humano permanece ativa como um dos elementos de análise do desenvolvimento latino-americano, a qual postula que os ganhos de produtividade e competitividade se explicam a partir do fator humano na produção, e, por conseguinte, a qualificação deste fator humano passa a ser responsabilidade da educação. Segundo Frigotto (2001: 9), esta nova roupagem ou máscara, é na verdade:

as novas categorias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, que na realidade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano. Os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores, etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.).

A antiga e a nova roupagem não são fruto de uma construção maniqueísta, mas resultantes das contradições encontradas no próprio desenvolvimento do capitalismo monopolista. Atualmente a teoria do capital humano responde a demanda provocada pela reestruturação produtiva, cujos pressupostos perpassam as concepções das políticas educacionais que tem garantido ao trabalhador um saber fragmentado, limitado, puramente prático e determinado a atender as exigências do mercado de trabalho, desprezando o caráter revolucionário do conhecimento. Os arautos liberais, ao lançarem mão da teoria do capital humano, articulam educação com desenvolvimento concebendo um discurso salvacionista, relacionando as variações qualitativas e quantitativas dos resultados escolares com os estágios de desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países.

A idéia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta

suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2003: 41).

Organismos internacionais disseminaram, nas décadas de 1960 e 1970, a teoria do capital humano nos países da América Latina. No caso brasileiro, este movimento aparece principalmente no contexto do “milagre econômico” no governo militar, que atribuiu à educação o papel principal de “produtora de capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 2003: 42). A reforma do ensino de 1º e 2º graus, realizada no início da década de 1970, enuncia a crença na melhora produtiva a partir da educação. Com a lei 5.692/71 algumas mudanças fundamentais ocorreram no ensino, no intento de atender a demanda necessária do desenvolvimento industrial brasileiro, como: a obrigatoriedade para todo o ensino de 1º grau, a união do primário com o ginásio e a aplicação do ensino profissionalizante no ensino médio ou de 2º grau. A política educacional se preocupava em garantir escolaridade mínima ao operariado que migrava das pequenas cidades para os grandes centros urbanos e, ainda, em construir uma ideologia nacionalista. Estabelecia-se uma articulação entre a trinômia: desenvolvimento, profissionalização e instrução especializada, a fim de atender as demandas do modelo taylorista-fordista, já na sua fase derradeira.

Ao final da década de 1960 e início de 1970 os sinais de esgotamento do regime de acumulação fordista já estão claros, e verifica-se uma reestruturação da produção que se caracteriza principalmente pela substituição de tecnologia fixa por tecnologia flexível; disseminação de mudanças tecnológicas baseadas na microeletrônica com forte desenvolvimento técnico em equipamentos de informação e robotização; e, investimentos no uso de trabalho morto em detrimento do trabalho vivo, ou seja, a diminuição do uso de força de trabalho humano (HARVEY, 1992).

As políticas educacionais desde então visam, fundamentalmente, atender as mudanças que estão acontecendo na produção, estabelecendo a centralidade da escola numa pedagogia que se preocupa com a construção de uma forma específica de qualificação da mão-de-obra. O trabalhador deixa de receber uma educação que lhe desenvolva a capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos e passa então a receber uma nova instrumentalização para o trabalho, de forma que certas habilidades sejam adquiridas, tais como: flexibilidade, trabalho em equipe, capacidade avaliativa e autocrítica, formação polivalente e gestão de problemas em

grupos.

Esta nova qualificação exigida na formação do trabalhador repercute igualmente em todo o sistema educacional, e novos conceitos passam a vigorar como: justiça, autonomia, participação, criatividade, pluralidade e descentralização. O discurso liberal se baseia no pressuposto de que o Estado, por meio da educação, ao oferecer oportunidade formativa, estabelece o reino da cidadania libertária capaz de proporcionar oportunidades iguais à todos.

Mesmo depois das mudanças verificadas nos processos educacionais, atendendo a demanda causada pela reestruturação produtiva e as novas formas de acumulação, não se pode dizer que a concepção de educação enquanto potencializadora do capital humano tenha se esgotado, ou se restringido aos anos das décadas de 1960 e 1970. Ao contrário, os arautos do desenvolvimento têm reforçado a potencialidade da educação em se fazer motor do desenvolvimento. Articulam a melhoria do ensino com o aumento de produtividade e o acesso a empregabilidade e, por conseguinte, a melhoria das condições de vida e a possibilidade de inclusão social. Esta visão parece estar presente também nos planos que orientam os trabalhos do SEM, no âmbito do Mercosul, qualificando como potencializadores os mecanismos educacionais no sentido de contribuir para o desenvolvimento econômico e social da América Latina.

As orientações dos organismos internacionais há muito procuram estabelecer uma vinculação direta entre educação, conhecimento e desenvolvimento. Em 1962, na Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina, afirma-se que:

Por sua função formativa do homem, a **educação** constitui em toda sociedade o instrumento básico da transformação econômica e social. Assim, pois, os gastos em educação deveriam ter a mais alta prioridade dentro da planificação do **desenvolvimento** integral de cada país, junto com os demais investimentos em capital social básico (PEREIRA, 1967: 241) (grifos nossos).

Ou, conforme documento publicado em 1992 pela CEPAL/UNESCO denominado Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, que procura defender que o investimento em educação estabelece uma relação direta com o desenvolvimento da América Latina:

A última década, marcada pela restrição dos recursos públicos, pela crescente abertura para a economia internacional e pela democratização, configura o final de um ciclo e torna impostergável a transição para um período cujo **dinamismo e desempenho** serão marcados pelo grau de **centralidade** que as sociedades concederem à **educação** e à **produção de conhecimentos** (CEPAL/UNESCO, 2000: 914) (grifos nosso).

Mesmo se tratando da última década do século XX, a teoria do capital humana continua a servir de suporte ideológico aos defensores do desenvolvimento periférico centrado na distribuição enquanto espaço produtor de capital, ou seja, a crença de que a melhora das condições competitivas das economias latino-americanas no mercado mundial, via educação, promoveria a autonomia das economias latino-americanas.

Na verdade, a teoria do capital humano, ao sustentar a apologia do desenvolvimento, esconde a face real das relações capitalistas, as quais são garantidas a partir da superexploração do trabalho pelo capital, na forma de acumulação, concentração e exclusão e da divisão internacional do trabalho. Já que, o que garante a competitividade dos produtos periféricos no mercado é a superexploração do trabalho que possibilita os produtos desta parte do mundo serem produzidos com um custo menor. A teoria do capital humano não sustenta, no âmbito da realidade, a relação direta entre educação e melhorias competitivas, por isso o seu caráter ideológico.

Segundo Frigotto (2001: 16) a teoria do capital humano tem se desdobrado numa teoria do desenvolvimento e numa teoria da educação. No primeiro caso, a educação é compreendida como sendo “produtora de capacidade de trabalho”, e que, se difundida enquanto prática no conjunto de uma determinada formação social, leva ao aumento produtivo do trabalho e da renda per capita, sendo, portanto, a educação um capital social e individual, isto é, um fator de desenvolvimento econômico e social. No segundo caso, a educação é vista em uma “perspectiva instrumentalista e funcional”, em que a atividade pedagógica é reduzida a “uma questão técnica”, cuja função da prática educativa é preparar mão-de-obra habilitada aos ofícios requisitados, prioritariamente, pelo mercado de trabalho.

A teoria do capital humano está de pleno acordo com os ideais liberais presentes nos planos educacionais do Mercosul, já que retira o caráter de classe da análise do desenvolvimento latino-americano, justificando as desigualdades pela

capacidade individual baseado em julgamento meritocrático. Trata a distribuição de renda e a justiça social como um caso de empregabilidade, como se todos que tivessem acesso à educação de qualidade, igualmente acessariam os benefícios de um emprego com bom salário. Desconsidera os aspectos estruturais da produção capitalista: a acumulação de capital a partir da alienação do trabalho. A teoria do capital humano parte do pressuposto liberal de que a superexploração é uma categoria regular, contínua e normal das relações sociais dos homens.

3.2 A emergência do Setor Educacional do Mercosul

Em documento de 17 de dezembro de 1991, em Brasília, que institucionalizou a Reunião de Ministros de Educação (RME) dos Estados Partes e criou o Setor Educacional do Mercosul (SEM) com o objetivo de orientar e coordenar as políticas educacionais a serem efetivadas a partir daquele momento pelos governos do bloco, levou-se em conta:

Que a formação integral dos recursos humanos mediante a elevação dos níveis de educação é fator essencial para fortalecer o processo de integração e alcançar a prosperidade, o progresso e o bem-estar com justiça social dos habitantes da sub-região (MERCOSUL, 1991b: 1).

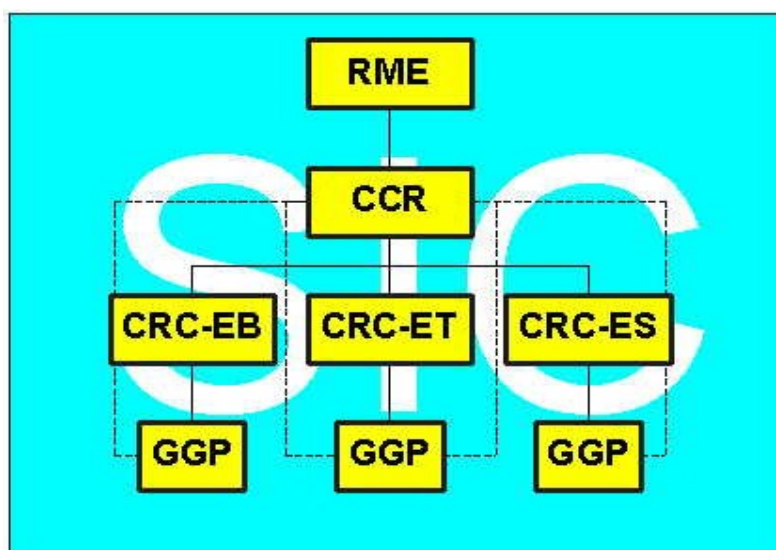
Desde 1991 os Ministros de Educação dos países que compõem o Mercosul passaram a se reunir com o propósito de estabelecer o cumprimento de políticas educacionais coordenadas. Esta tentativa de centralizar propostas, objetivos e metas comuns é algo novo no processo de integração na região, que historicamente começou em 1960 com a criação da ALALC. Um dos aspectos que atribui caráter inédito ao Mercosul é a tentativa de se constituir enquanto órgão orientador e coordenador de políticas macroeconômicas e setoriais, superando o estágio das experiências anteriores em que os acordos eram, em suas maiorias, bilaterais ou apenas se configuravam como compromissos ou intenções de governos de países próximos ou fronteiriços, mas que desconsideravam a possibilidade real de perseguir alguma paridade em termos de gestão de políticas nas instâncias nacionais.

Em se tratando das Reuniões de Ministros da Educação, são

contabilizados oficialmente, até 2008, 35 encontros oficiais, os quais “tem como missão acordar planos, programas e instrumentos jurídicos que orientem as definições de políticas e estratégias comuns para o desenvolvimento educacional regional” (MERCOSUL, 1994b: 1).

Desde a criação do SEM em 1992, foram confeccionados quatro planos educacionais, a saber: 1º plano (1992-1994) – sendo prorrogado até 30 de junho de 1998; 2º plano (1998-2000); 3º plano (2001-2005); e o 4º plano (2006-2010). As diretrizes constantes nos planos são elaboradas por grupos de especialistas do Comitê Coordenador Regional (CCR) que as levam à apreciação das autoridades governamentais nas Reuniões de Ministros da Educação (RME). Estas duas instâncias, técnica e política, respectivamente, fazem parte do SEM, que está estruturado conforme o organograma¹⁹ que segue:

Setor Educacional do Mercosul



RME – Reunião de Ministros

CCR – Comitê Coordenador Regional

CRC – Comissões Regionais Coordenadoras de área (ed. básica, tecnológica e superior)

GGP – Grupos Gestores de Projetos

A função do SEM é a de contribuir com a construção da integração regional. Sua criação faz parte de uma estratégia comum de desenvolvimento e apóia-se no discurso ideológico que atribui à formação deste bloco a construção de um novo marco econômico e social, o qual daria início a uma realidade distinta para

¹⁹ Ver ainda anexo II.

a América Latina. Portanto, os planos educacionais formulados pelo SEM trazem uma nova proposição que, evidentemente, não reflete toda a realidade da educação na América Latina, mas, na verdade, busca otimizar a proposta de integração regional condizente com os objetivos econômicos dos países que compõem o Mercosul. Na maioria das vezes os planos procuram defender a implementação de medidas que redirecionem a política educacional na região. O foco das análises deste estudo está centrado nas proposições constante nos planos educacionais do Mercosul.

Todavia, as propostas contidas nos planos não emergem apenas da racionalização dos técnicos e teóricos da educação envolvidos na sua elaboração, mas carregam consigo o histórico de compreensão da realidade atual e, principalmente, estão em conformidade com o momento de crise que afeta o desenvolvimento do capitalismo mundial nas últimas décadas. Em face disto, deve-se destacar que o pensamento científico que tem sustentado o entendimento acerca das contradições que assolam o desenvolvimento capitalista periférico da América Latina, tem sido formulado por técnicos vinculados teoricamente, ao pensamento da CEPAL, que desde a década de 1950 atua com destaque na análise da realidade regional e das contradições capitalistas que tomam forma na América Latina e Caribe.

As linhas teóricas dos planos educacionais do SEM, e ainda, as diretrizes que orientam o surgimento do próprio Mercosul, como é o caso do Tratado de Assunção de 1991, estão em conformidade com as propostas cepalinas para a região. Na leitura dos planos educacionais é comum deparar-se com fundamentos usados para justificar o novo direcionamento atribuído às políticas educacionais com expressões idênticas as encontradas em documentos da CEPAL. Isso torna-se visível, principalmente, quando comparados com o texto “Transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos de 1990” (1990); e no caso da educação o texto “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva” (1992). A questão fundamental presente nos referidos textos e apresentada como proposta de desenvolvimento regional a ser perseguida pelos governos dos países latino-americanos e caribenhos a partir do início da década de 1990 é a “transformação das estruturas produtivas da região num contexto de crescente equidade social” (CEPAL, 2000: 892).

Segundo a CEPAL os anos 80 do século XX revelaram certo retrocesso

nas áreas mais importantes do desenvolvimento regional, sendo conhecida como a “década perdida”, apesar de reconhecer ter havido, na esfera política, um “aprendizado doloroso” mas positivo, que teria solidificado a construção de sociedades pluralistas e participantes. Dessa forma é feita a defesa da democracia liberal e participativa como a melhor opção de organização social, na qual todos se fariam participantes das decisões de governo ao elegerem seus representantes para ocuparem as cadeiras no Parlamento e no Executivo. Assim, o Estado se constituiria como um “ente” supraclasse capaz de corrigir as desigualdades que porventura venham a ocorrer.

Quanto ao retrocesso ocorrido no desenvolvimento dos países da região, segundo os cepalinos, este deveria ser enfrentado por meio de um enfoque integrado visando a “transformação produtiva”, com destaque para a educação que teria um papel relevante neste processo com a apropriação do conhecimento mundialmente disponível.

A transformação produtiva com equidade deverá ser alcançada no contexto de uma maior competitividade internacional. Essa competitividade deverá apoiar-se mais numa incorporação deliberada e sistemática do progresso técnico no processo produtivo (com os conseqüentes aumentos de produtividade) e menos na depreciação dos salários reais. A esse respeito convém reconhecermos a dimensão de aprendizagem e disseminação dos conhecimentos disponíveis no nível internacional, prerrogativa essa insuficientemente utilizada pela região no passado (CEPAL, 2000: 895).

Segundo a CEPAL (2000), a “industrialização tardia” da região a partir da substituição de importações não foi suficiente para promover o desenvolvimento esperado, sendo necessário, a partir dos anos de 1990, investir em um conjunto de medidas que revertesse esta situação, tais como: não medir esforços para o fortalecimento das instituições e práticas democráticas; estabilizar as economias nacionais, modernizando os serviços públicos; geração de poupança interna; e ainda, incorporar às economias da região uma “mudança tecnológica mundial intensa”. Tudo isso deveria ser realizado sem, contudo, abrir mão de garantir os cuidados necessários à manutenção do meio ambiente e de promover uma melhoria da distribuição de renda.

A nova proposta cepalina, isto é, o desenvolvimento da América Latina sustentado em uma “transformação produtiva com equidade” tendo como base as

medidas acima sugeridas aos países da região, esconde as contradições que tomam forma na relação capital versus trabalho. Têm-se como exemplos dessas contradições, a disposição do capital em suprimir direitos trabalhistas conquistados a duras penas, com o argumento da necessidade de enxugamento da máquina pública; o intento (neo)liberal de flexibilização das relações de trabalho; a geração de poupança interna a partir do aumento da superexploração do trabalho e da taxaço de impostos sobre a renda; e, a aplicaço de prticas laborais e cotidianas de preservaço do meio ambiente, socializando as perdas e a reduço dos recursos naturais causadas, principalmente, pela produço capitalista dos últimos sculos.

Conforme a CEPAL, a poltica educacional da regiao deveria integrar-se a este novo momento de desenvolvimento do capitalismo periferico, ja que e peça fundamental para a conscientizaço e aceitaço deste modelo de desenvolvimento e para a formaço de mo-de-obra.

No que se refere à formaço dos recursos humanos, destaca-se seu papel crucial para a transformaço produtiva. [...] Isso justifica a necessidade de uma estratégia de longo prazo, destinada à elevaço paulatina e sustentada da oferta de formaço em suas diferentes fases e âmbitos: ciclos pré-escolar, fundamental e secundário, universidades, centros de pesquisa, sistemas de capacitaço, projetos de ensino popular e educaço de adultos, e programas de reciclagem profissional (CEPAL, 2000: 900/901).

Considera-se que a elaboraço dos planos educacionais pelo SEM, nos últimos 17 anos, esteve imersa nos fundamentos da proposta cepalina, que desde o início dos anos de 1990 tem defendido a necessidade de um esforço conjunto dos países latino-americanos e caribenhos, buscando a construçao de um novo estágio do desenvolvimento pautado no que denominam de “transformaço produtiva com equidade”. A formulaço teórica do Mercosul e seus fundamentos não estão descolados da corrente cepalina, o que não poderia ser diferente ja que se trata da mais importante escola do pensamento sobre o desenvolvimento na América Latina.

Para a CEPAL a transformaço produtiva torna-se mais evidente e realizável com a consolidaço de uma integraço regional capaz de fomentar investimentos em uma cooperaço conjunta nos sistemas bancário, de transportes, na saúde, em prospecço, siderurgia e metalurgia, na educaço, dentre outros; melhorando a capacidade produtiva e comercial, fortalecendo a inserço internacional.

Lo que interesa, em definitiva, es que la integración y la cooperación intrarregional coadyuven en el cumplimiento de objetivos más amplios del desarrollo, incluida especialmente, a los fines del presente documento, la transformación de las estructuras productivas (CEPAL/NAÇÕES UNIDAS, 1990: 164).

A integração é considerada chave do desenvolvimento, seja no entendimento dos teóricos cepalinos, seja na visão dos agentes políticos e técnicos administrativos do Mercosul. Em face disto, as instâncias do Mercosul advogam que a promoção da integração contribui para que os governos do bloco, na elaboração e aplicação das diversas políticas macroeconômicas e setoriais, possam comungar esforços no sentido de promover o desenvolvimento regional articulados em objetivos comuns. Por sua vez, a função do SEM, enquanto responsável por coordenar a política educacional do bloco, consiste na elaboração e disseminação de propostas de políticas e práticas que contribuam com este objetivo integrador através do cumprimento das metas constantes nos planos educacionais para o Mercosul.

Visando compreender o papel atribuído a educação no Mercosul, daremos início a uma análise mais sistemática dos planos educacionais elaborados pelo SEM. Os planos serão apresentados na mesma ordem de seu surgimento, por conseguinte, certas orientações somente foram válidas por um determinado período de tempo. Ainda assim, pode-se observar a continuidade de aspectos que perpassam todos os planos, sendo o principal deles a necessidade das políticas educacionais contribuírem com a integração dos países que compõe o Mercosul, numa clara demonstração de que se procura uma estreita articulação entre educação e integração.

Cabe ainda ressaltar que após serem elaborados pelo SEM, os planos são levados à aprovação do Conselho do Mercado Comum (CMC), instância máxima do Mercosul, com capacidade decisória e intergovernamental, composto pelos ministros de relações exteriores e os ministros da economia e/ou seus equivalentes de cada país que compõe o bloco. Note-se que os ministros dos setores sociais não fazem parte do conselho decisório do Mercosul, o que indica a prioridade do setor econômico no bloco.

Os dois primeiros planos tiveram um tempo de validade de três anos, o que não correspondia ao período de um governo, provocando um descompasso,

previsível, na sua execução. Os dois planos seguintes passaram a estabelecer um tempo de cinco anos para a sua realização e cumprimento de metas, o que parece ainda assim não resolver totalmente o problema de descontinuidade que os cerca, a não ser que se concretizem enquanto política de Estado e não de governo, modificando o caráter que as políticas educacionais têm assumido historicamente nos países do bloco.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que os planos apresentam uma crescente complexidade e abrangência do ponto de vista burocrático, estrutural, técnico e metodológico. A cada edição a definição de metas e objetivos tornou-se mais meticulosa e consistente, o que faz do último plano o mais volumoso e completo deles.

3.3 Primeiro plano: Plano trienal para o setor educação no contexto do Mercosul (1992-1994)

O prestígio aparente que as políticas educacionais ganharam no processo de integração da região fica explícito no documento MERCOSUL/CMC/DEC. N° 07/92, de 27 de junho de 1992, quando o CMC aprova o primeiro plano trienal para o setor de educação no contexto do Mercosul e afirma que: “a formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração, assim como a capacitação de recursos humanos e a conciliação e harmonização dos sistemas educativos dos Estados Partes constituem alicerces fundamentais para a conformação do Mercado Comum do Sul” (MERCOSUL, 1992: 1).

Identifica-se nestas linhas a prioridade que a política educacional dos Estados Partes recebe, particularmente no que se refere à preparação de uma consciência cidadã que não negue, recrimine ou inviabilize o processo de integração proposto pelo Mercosul, o que exigirá da Escola uma função ideológica integradora; o incentivo à capacitação de recursos humanos; e a busca pela compatibilização dos sistemas educacionais da região. Estas três diretrizes foram descritas em programas específicos constante deste primeiro plano, o qual foi prorrogado inicialmente até 31 de dezembro de 1997, segundo o documento MERCOSUR/RME/Acta n° 06/94, assinada na VII Reunião de Ministros da Educação e novamente sofreu outra prorrogação, cuja vigência terminou em 30 de junho de 1998, conforme a decisão n°

25/97 do Conselho do Mercado Comum.

O primeiro plano do setor educacional foi apresentado de maneira sintética. A própria prorrogação de sua validade por duas vezes demonstra a fragilidade que o setor apresentava em seu início, o que, nos parece, passou a ser corrigido no decorrer dos anos. Não consta nenhuma especificação quanto à formulação e cumprimento de metas, ou às atribuições das áreas ou níveis educacionais. Nem mesmo existia uma estrutura administrativa e organizacional do SEM, neste primeiro momento.

Todavia, já aparece uma linha conceitual nítida acerca do papel que a educação deveria assumir para a concretização do Mercosul, cujos objetivos e conteúdos estão exposto no único anexo do documento, que reúne três programas, Sendo o Programa I responsável pela “formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração”. Este programa:

tem por finalidade promover o conhecimento do impacto da integração e difundir esta informação nos diferentes níveis do sistema educativo e implementar o ensino do Espanhol e do Português em instituições dos diferentes níveis e modalidades do sistema educativo (MERCOSUL, 1992: 2).

É importante frisar o pioneirismo do ensino de espanhol e português, já que a construção de certa estabilidade sociolinguística tem sido um tema recorrente nos documentos que tratam da integração regional por ter consequência direta na possibilidade de uma maior preparação e utilização de mão-de-obra, e interação dos mercados consumidores do bloco.

Pode-se constatar a crescente multiplicação nas gôndolas de lojas e supermercados de produtos que estampam em suas embalagens dizeres com propagandas e informações nos dois idiomas. Dessa forma, o ensino bilíngüe é um aspecto motivador do consumo de mercadorias produzidas nos países do bloco, o que exigiu da educação escolar um esforço no sentido de dinamizar e integrar o ensino de espanhol e português nos sistemas educacionais do bloco.

O Brasil e a Argentina foram os primeiros a travar negociações para o estabelecimento do ensino bilíngüe em algumas de suas cidades fronteiriças²⁰. A aprendizagem do ensino dos idiomas ibéricos iniciou em 2005 em duas escolas,

²⁰ Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a Faixa de Fronteira compreende uma faixa interna de 150 Km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional.

sendo uma em Bernardo de Irigoyen, na província de Misiones e a outra em Paso de los Libres na província de Corrientes. Em 2006 o projeto se ampliou para as localidades de Puerto Iguazú – Misiones e Santo Tomé e La Cruz, em Corrientes. Até 2008 as “cidades-gêmeas” (ver anexo II) envolvidas no projeto escolas bilíngües de fronteira, eram as seguintes²¹:

- Uruguaina/RS (1) X em Paso de los Libres/Arg (1)
- São Borja/RS (2) X em Santo Tomé/Arg (2)
- Itaqui/RS (2) X Alvear (1) e La Cruz/Arg (1)
- Dionísio Cerqueira/SC (1) X Bernardo de Irigoyen/Arg (1)
- Foz do Iguaçu/PR (2) X Puerto Iguazu/Arg (1)

O primeiro plano prevê a constituição do ensino e aprendizagem dos idiomas ibéricos em todos os níveis de ensino e nas diversas práticas educativas. A chamada integração sociolingüística não aconteceria sem a intencional aplicação de uma política educacional focada neste objetivo, salvo algumas populações de fronteira que devido à necessidade imediata de estabelecerem relações comerciais se adaptaram a compreensão da língua falada, sem, contudo, dominarem toda a dinâmica que reúne os códigos lingüísticos da língua portuguesa e da língua espanhola.

Quanto à formação de mão-de-obra, o referido plano estabelece suas diretrizes no Programa II da seguinte maneira: “Capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento - seu objetivo é promover estratégias de desenvolvimento educativo para o ensino básico e médio, para a formação técnico-profissional e de alto nível” (MERCOSUL, 1992: 2).

A articulação entre trabalho e educação não é uma inovação apresentada pelo SEM, ao contrário, desde o final da segunda grande guerra este entendimento vem se consolidando nas políticas de educação de diversos governos. Por muito tempo se buscou enfatizar a relação entre conhecimento e produtividade no processo de desenvolvimento de uma determinada formação social, principalmente nas décadas de 1960 e início de 1970. Mas, com os sinais de esgotamento do regime de acumulação fordista e o início da reestruturação produtiva esta articulação operou de outra maneira (HARVEY, 1992). As políticas educacionais visam atender às demandas da reestruturação produtiva, estabelecendo assim, a centralidade da

²¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=1164&Itemid=. Acesso em: 10 Nov 08.

escola e uma pedagogia que se preocupe com a qualificação da mão-de-obra no desenvolvimento das habilidades e competências requisitadas pelo mercado.

O primeiro plano também aponta na direção de que se construa uma articulação dos sistemas educativos dos Estados Partes, conforme expresso no Programa III.

Compatibilização e harmonização dos sistemas educativos - Persegue a proposição de mecanismos jurídicos, administrativos e acadêmicos que possibilitem a compatibilização dos sistemas educativos e o estabelecimento de um sistema de informação em rede que possibilite conhecer os dados educativos relevantes dos Estados Partes (MERCOSUL, 1992: 2).

Este programa estabelece como uma das prioridades do SEM, a “compatibilização e harmonização dos sistemas educativos”, o que facilitaria a elaboração e aplicação das políticas educacionais debatidas e propostas pelo setor e definidas nas reuniões de ministros. Outra diretriz diz respeito à criação de mecanismos de pesquisa e divulgação que pudesse reunir informações relativas ao quadro educacional da região, a fim de mensurar e conhecer a situação enfrentada pelos países do bloco e o futuro estabelecimento de medidas e metas para o setor.

O primeiro plano foi, dentre todos, o de validade mais longa, ou seja, de 1992 a meados de 1998. Mesmo se constituindo em um marco conceitual importante para a educação no Mercosul, já que os fundamentos funcionais constantes neste irão permanecer nos planos vindouros, sua elaboração, ao que parece não contou com uma criteriosa análise técnica e metodológica. Ao contrário, trata-se de um documento genérico e sem detalhamentos que pudessem, no momento de sua operacionalização, direcionar ou ao menos indicar medidas iniciais a serem efetivadas no âmbito das políticas educacionais e serem colocadas em prática pelos governos dos Estados Partes.

Conclui-se, na análise do referido plano, que o SEM estabeleceu como prioridades para o setor, e, conseqüentemente, para a educação no Mercosul, as seguintes temáticas: a conscientização da integração, a formação de recursos humanos para o desenvolvimento e a compatibilização dos sistemas educativos do bloco.

3.4 Segundo plano: Plano trienal do setor educacional do Mercosul (1998-2000)

O segundo plano trienal para a educação no Mercosul, válido pelo triênio 1998-2000, foi aprovado em 10 de dezembro de 1998, conforme o documento MERCOSUL/CMC/DEC Nº 13/98. O referido plano, em linhas gerais apresenta uma maior complexidade em relação ao primeiro plano, tanto no que se refere a sistematização das idéias como na formulação de propostas e atividades práticas. É dividido em três partes: a primeira discorre sobre o histórico do Mercosul e do próprio SEM, apresentando a defesa da educação enquanto fator de grande relevância para a integração, a “geração e transmissão de valores e conhecimentos científico-tecnológicos”, e a possibilidade de “modernização dos Estados Partes”; a segunda parte aponta as áreas prioritárias, as estratégias de ação e as linhas programáticas que compõem o referido plano; e a terceira apresenta um conjunto de metas para o ano 2000.

No documento são apresentadas duas áreas prioritárias, sendo a área I: “desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura da integração”; e a área II: “promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação” (MERCOSUL, 1998a: 1). As estratégias de ação e linhas programáticas constantes no plano seguem o direcionamento dessas áreas prioritárias.

Para o cumprimento destas estratégias de ação e linhas programáticas o SEM definiu medidas gerais. Em relação à área prioritária I, as medidas devem visar: a melhoria das condições de mobilidade de estudantes e professores na região do bloco; o estímulo a aprendizagem dos idiomas português e espanhol; proporcionar aos professores e administradores da educação uma perspectiva regional na sua formação, principalmente quanto ao ensino e aprendizagem em história e geografia; e, difusão da arte e da literatura da região, seja via curricular ou em práticas fora do ambiente formal de educação. Quanto à área prioritária II foi definido: realizar estudos e pesquisas que identifiquem as necessidades de formação profissional e técnica, do mercado; estímulo à transferência mútua de conhecimentos, tecnologias e pesquisas; e, aplicação de indicadores comuns de avaliação da educação na região (MERCOSUL, 1998a).

O plano realiza, ainda, um breve resgate das decisões e recomendações aprovadas nas RME e no CMC, e destaca como avanços importantes realizados pelo SEM, os seguintes aspectos:

(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, 1998a: 2).

Na seqüência o documento faz referência à missão específica do SEM, ou seja, a de “contribuir para os objetivos do Mercosul, estimulando a formação da consciência cidadã para a integração e promovendo educação de qualidade para todos, num processo de desenvolvimento com justiça social e conseqüente com a singularidade cultural dos seus povos” (MERCOSUL, 1998a: 2). Para o cumprimento desta missão, o SEM sugere atuar orientado pelos seguintes princípios: a integração regional e respeito à diversidade, o compromisso democrático e a educação de qualidade para todos.

A partir do segundo plano é recorrente a defesa da multiplicidade cultural. Em um mundo hierarquizado pelas relações sociais capitalistas, a cultura aparece nos documentos educacionais do Mercosul como um ente supra-econômico que encerra as diferenças últimas dos atores sociais. O sujeito real, histórico e determinado economicamente, cede lugar ao ator social fragmentado, agora identificado pela sua expressão cultural. Não há mais diferenças, apenas existem variedades de expressões culturais que precisam ser respeitadas e valorizadas pelas práticas educacionais. Com a educação focando o respeito à diversidade cultural procura-se incentivar a harmonização das classes sociais que compõem a realidade das sociedades da região, o que possibilitaria acelerar o processo de integração no sentido de eliminar os entraves que poderiam se constituir a partir de alguns resquícios nacionalistas ou de certas medidas e práticas impostas por certos países a outros mais fracos em tempos remotos ou não.

A crença idealizada do poder da cultura no processo de integração, não será suficiente para eliminar os antagonismos, rivalidades e assimetrias das distintas economias, dos interesses classistas ou de diferentes setores hegemônicos que compõem o Mercosul. Todavia, não é possível negar o apelo ideológico do discurso positivo da educação em favor da coexistência pacífica das culturas regionais, que esconde as contradições e os conflitos das relações capitalistas.

Integração regional e respeito à diversidade: o Setor Educacional do MERCOSUL contribui para a consecução dos objetivos do Mercado Comum do Sul, no sentido assinalado pelo Protocolo de Intenções firmado em dezembro de 1991, e reconhece, ao mesmo tempo, a soberania e o direito à autodeterminação de que goza cada um dos Estados participantes, bem como as múltiplas expressões culturais presentes na região (MERCOSUL, 1998a: 3).

Percebe-se que a orientação do SEM, assim como demonstrou em outras ocasiões, mantém a centralidade da política educacional no processo de integração e na valorização da diversidade regional.

Igualmente encontra-se no segundo plano, dois dos princípios orientadores do setor que estará presente em todos os demais planos educacionais. Trata-se do “compromisso democrático” e da “educação de qualidade para todos”. Quanto ao primeiro princípio, ou seja, o compromisso democrático, no referido plano está expresso da seguinte maneira:

O Setor Educacional do MERCOSUL auxilia na criação das condições para que os sistemas educacionais sejam um instrumento eficaz na promoção dos valores democráticos que os Presidentes dos países do MERCOSUL consagram com a assinatura do documento “Compromisso Democrático” (MERCOSUL, 1998a: 3).

A responsabilidade atribuída ao SEM pela promoção de “valores democráticos”, via educação, está em conformidade com o Protocolo de Ushuaia que trata do compromisso democrático, acordado em 24 de julho de 1998. Consta em seu art. 1º que “a plena vigência das instituições democráticas é condição essencial para o desenvolvimento dos processos de integração entre os Estados Partes”; e que, em caso de ruptura da ordem democrática, decorrerá ao Estado Parte a implicação de medidas que “compreenderão desde a suspensão do direito de participar nos diferentes órgãos dos respectivos processos de integração até a

suspensão dos direitos e obrigações resultantes destes processos” (MERCOSUL, 1998b: 1, 2).

No plano, a democracia é apresentada como um “valor”, ou seja, o mesmo entendimento encontrado no discurso da democracia liberal burguesa, que em grande parte da América Latina foi recuperado com o fim das experiências de governos militares autoritários. Desde então, a direita tem feito da democracia o centro de seu discurso ideológico em busca da naturalização da desigualdade, e onde também parte considerável da esquerda deposita as suas expectativas de transformação socialista. Como exemplo desta última perspectiva destaca-se o caso brasileiro, quando no início dos anos de 1980 se estabeleceu um profícuo debate acerca da ditadura versus democracia, em face da chamada “reabertura lenta e gradual”. Carlos Nelson Coutinho, importante teórico de corrente gramsciana, escreve o texto “A democracia como valor universal”, no qual expõe a luta pela democracia política como valor estratégico na transformação para uma sociedade socialista, entendimento que caminha em sentido contrário de outros teóricos marxistas que acreditam ser a democracia, nas sociedades burguesas, uma estratégia liberal que cumpriria a função ideológica de dominação de classe.

Coutinho exemplifica a perspectiva dos que compreendem a democracia enquanto valor universal, ao defender que “o socialismo que me parece melhor corresponder ao grau de complexidade já alcançado pela sociedade brasileira, assim como aos interesses da classe operária e do amplo leque dos seus aliados, é um socialismo fundado na democracia política”. (COUTINHO, 1980: 15).

Ou seja, para Coutinho, a luta pela democracia é central no processo transformador da sociedade, pois mesmo sendo uma instituição burguesa, ela tem certo valor estratégico, pois permite que o “pluralismo deixe de ser um pluralismo de indivíduos atomizados para se tornar um pluralismo de organismos de massa”. (COUTINHO, 1980: 27). A teorização de democracia em Coutinho, fruto do entendimento da esquerda que identificava a ditadura como aliada do capital e em contraposição a democracia como sendo um valor estratégico ao proletariado, faz efervescer o debate a respeito de quais deveriam ser as práticas adotadas pelos intelectuais, pelos partidos e pelos movimentos sociais.

Na contramão desta tese, João Quartim de Moraes escreve artigo dialogando com o texto de Coutinho, e advoga como equivocada a tese de que a democracia é um valor, e mais ainda, de que é universal. Isto porque, para o autor,

democracia é um regime político de uma sociedade determinada, podendo, conforme a necessidade, ser também “oligárquico, plutocrático, burocrático, colonialista, etc”.

O argumento de que a democracia é um terreno, mas também é um valor (é isso, “mas também é” aquilo), só satisfaz os já convertidos. Antes de mais nada, porque, quanto aos fatos, ela é essencialmente uma forma de poder político, portanto do Estado, o qual só é um valor para os doutrinários da “segurança nacional” e congêneres. (MORAES, 2001: 11).

Neste artigo o autor se mostra em desacordo com a opção teórica praticada por grande parte da esquerda mundial que, não conseguindo formular uma contra-ofensiva ao liberalismo com base no estudo da realidade, se satisfaz e se convence facilmente com a argumentação ideológica, como se observa na declaração de Enrico Berlinguer, secretário-geral do Partido Comunista Italiano, em 1977, em uma solenidade de comemoração aos 60 anos da Revolução de Outubro, em Moscou, onde denomina a democracia como “o valor historicamente universal sobre o qual fundar uma original sociedade socialista²²”. Segundo Moraes, esta tomada de posição em uma cúpula na casa dos anfitriões soviéticos, transforma-se na tentativa do eurocomunismo em abrir uma terceira via para o socialismo entre o comunismo soviético e a social-democracia.

Não resta dúvidas de que o “compromisso democrático”, que conforme o segundo plano educacional do SEM deverá orientar as políticas educacionais na região, pressupõe a democracia enquanto um valor universal, o que exigirá, da escola, práticas que respaldem a naturalização da democracia. Resta compreender como os educadores latino-americanos se apropriaram do conceito de democracia, e como se deu e se dará, no fazer social, os desdobramentos da luta de classes pela defesa da democracia.

O segundo princípio orientador do SEM que perpassa os planos é a busca pela qualidade da educação e o estabelecimento de um vínculo direto desta com a justiça social. Mesmo sem explicar claramente qual o caráter da “educação de qualidade” ou da “justiça social” anunciada, não se pode esperar que esteja fora dos limites liberais, o que não poderia ser diferente já que o documento em exame se

²² Citado em Carlos Nelson Coutinho, “A democracia como valor universal”. Encontros com a Civilização Brasileira, nº 9, março de 1979, p. 34 e no livro, A Democracia como valor universal. São Paulo, Editora Ciências Humanas, 1980, p. 20.

constitui em um instrumento de formulação e coordenação de políticas para a otimização e continuidade do desenvolvimento capitalista na região.

A defesa por uma “educação de qualidade para todos” consta neste documento da seguinte maneira:

O Setor Educacional do MERCOSUL é uma instância privilegiada para favorecer a melhoria continuada dos níveis de qualidade da educação ministrada na região, com sentido de equidade, promovendo e aproveitando adequadamente a cooperação entre os Estados Partes e o apoio de organismos multilaterais e internacionais (MERCOSUL, 1998a: 3).

O conceito de equidade é chave para entender o caráter da política educacional no Mercosul, já que este é central na proposta de desenvolvimento da CEPAL para a América Latina. Não se pode afirmar que equidade e igualdade sejam sinônimas, mas também não são excludentes. O conceito de equidade não aparece claramente definido nos planos do SEM, por isso, faz-se necessário compreendê-lo, uma vez que, a partir do segundo plano, passa a vigorar como orientação na constituição de políticas educacionais do Mercosul.

Como afirmado anteriormente, a referência teórica dessa categoria deve ser buscada nos documentos da CEPAL, principalmente os produzidos a partir dos anos de 1990, quando ocorre um corte teórico na produção dessa instituição, ao propor um novo padrão de desenvolvimento para a região, sustentado na “transformação produtiva”, e não mais na “substituição de importações” (CEPAL & NAÇÕES UNIDAS, 1990). No caso da educação, merece destaque o documento intitulado “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, o qual define que:

Equidade relaciona-se com o acesso à educação – via oportunidades iguais de renda – e com sua qualidade. Ou seja, oportunidades semelhantes de tratamento e resultados em termos educacionais. No contexto da estratégia proposta, a equidade está também relacionada com a orientação e o funcionamento do sistema educacional e, por conseguinte, com as políticas que orientam seu desenvolvimento (CEPAL & UNESCO, 1995: 205).

A partir da citação acima e da operacionalização do conceito encontrado nos planos do SEM, pode-se deduzir que equidade trata da massificação do acesso dentro das disponibilidades de recursos encontrada em uma determinada formação

social. No caso da educação, equidade seria a oportunidade semelhante de acesso aos níveis de ensino disponíveis de acordo com o aceito pela sociedade, a fim de garantir o direito aos serviços de educação para pessoas com necessidades iguais – igualizados pela renda – possibilitando a obtenção de resultados semelhantes. Equidade, trata-se da “ampliación masiva y perdurable del acceso de la población a los bienes y servicios esenciales” (CEPAL, 1990: 84). É, portanto, um conceito formulado nos parâmetros da lógica liberal, que não rompe com a meritocracia, entretanto, busca ampliação e generalização do acesso socialmente necessário para a reprodução das relações capitalistas de produção, o que significa não disponibilizar o acesso aos conhecimentos universalmente significativos, conforme consta na citação abaixo:

O acesso eqüitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate internacional é que a eqüidade não é mais analisada simplesmente em termos da cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação (SHIROMA, 2002: 64).

A busca pela extensão da educação de qualidade para todos se constitui em consenso nos documentos internacionais da década de 1990. A educação é entendida como promotora da cidadania, da paz e da justiça social, quando consegue diminuir os índices de analfabetismo funcional e preparar todos para a inclusão na vida “moderna” das sociedades globalizadas.

Considerando que o cenário regional, em um futuro próximo, exigiria uma “melhor articulação entre educação e trabalho”, o SEM, no segundo plano, sugere que os governos nacionais estejam atentos para o cumprimento das novas demandas.

Os sistemas educacionais serão pressionados para que continuem melhorando a qualidade da educação que oferecem e para que controlem a qualidade do resultado que obtêm, a fim de assegurar a formação de competências (saberes, práticas e atitudes) em níveis equivalentes e facilmente credenciáveis, num espírito de integração regional (MERCOSUL, 1998a: 3).

Segundo o documento, a coordenação das políticas educacionais no Mercosul deveria trabalhar ativamente por uma estreita articulação entre educação e

mercado de trabalho, por isso a defesa da necessidade de mais recursos para a educação presente no plano. Mesmo sem dimensionar em quanto deveria ser o aumento da alocação de recursos para a educação na região, o documento expressa que neste âmbito a responsabilidade é do Estado e também da comunidade, destacando a participação do setor empresarial e das famílias “como atores do processo educacional”.

Percebe-se também que uma função importante que a educação assumiu no Mercosul está articulada ao mundo produtivo por meio da formação contínua do trabalhador. Este entendimento, presente nos planos educacionais, não é privilégio do Mercosul. Há tempos realizam-se estudos acerca da relação entre o mundo do trabalho e a educação, e pode-se destacar algumas tendências, ainda que não bem definidas e identificados os seus representantes teóricos.

A primeira tendência não vê relação entre trabalho e educação, entendendo ser a eficiência capitalista independente da escola. Outra visão, a do reprodutivismo, afirma ser a escola campo de reprodução do capital, e que exerce a função determinante de formar o indivíduo trabalhador conforme os moldes exigidos pelo mercado de trabalho, não existindo, no campo escolar, nenhuma possibilidade de enfrentamento da “ordem” capitalista. Por último, há àqueles que compreendem a educação como uma prática social mediadora e uma das instâncias da luta de classes, ou seja, assim como pode favorecer o capital, pode ser também, um campo fértil de ganhos para o trabalhador.

No discurso liberal a educação escolar tem sido considerada o grande espaço transmissor de conhecimento, entretanto, no caso da América Latina os resultados empíricos são constrangedores, já que os dados demonstram altíssimos índices de analfabetismo. Segundo o anuário estatístico 2007 da América Latina e Caribe confeccionado pela CEPAL, 10,3% da população pesquisada não era capaz de ler e escrever, com entendimento, um relato simples e breve de sua vida cotidiana ²³.

Em Marx encontra-se o “saber” enquanto elaboração do próprio indivíduo, durante a produção de sua existência, pelas relações com a natureza, com os homens e consigo mesmo. Dessa forma, “saber” é o resultado das relações sociais que os homens constroem historicamente em sua prática produtiva. Como o

²³ Dados relativos a 2005. Disponível em: http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2007/esp/index.asp. Acesso em: 12 Set. 2008.

operário elabora conhecimentos explicativos da realidade, a classe dominante tem se esforçado em negar este “saber”, difundindo ideologicamente a cultura burguesa. Considerando que o Estado é a instituição que proporciona as condições adequadas à manutenção da relação capital/trabalho, a burguesia tem elaborado, controlado, fiscalizado e avaliado as formas e conteúdos do conhecimento que devem ser disponibilizados ao trabalhador, bem como, todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em face dos objetivos e intenções propostas no segundo plano elaborado pelo SEM, destacam-se as principais metas, presentes no referido documento, que deveriam ser cumpridas até o ano de 2000, sendo elas:

- compatibilização curricular e metodológica partindo de uma perspectiva regional, com o estabelecimento do ensino de história e geografia, difusão da literatura e arte; e o estudo do espanhol e português;
- melhoria das condições para o intercâmbio de alunos, docentes e pesquisadores;
- consolidação de sistemas de informações e comunicações;
- criação de uma agência credenciadora nacional para avaliação e validação de cursos e programas de graduação e pós-graduação dos países; e
- formação de recursos humanos a partir da definição de três áreas prioritárias para a cooperação científica e tecnológica e das intuições de pesquisa e ensino superior que se ocuparão desta cooperação; a estruturação de cursos a distância; e ainda, a implementação de programas em formação de recursos humanos em nível superior voltadas para as áreas de políticas públicas e vinculação universidade-setor produtivo (MERCOSUL, 1998a).

Algumas destas metas foram executadas, principalmente as que estavam circunscritas a medidas burocráticas, outras necessita de uma maior operacionalização de logística e financiamento, o que parece não ter se efetivado.

Encontra-se também, no segundo plano, um dos pressupostos teóricos que ajuda a sustentar a perspectiva de educação do SEM, isto é, a teoria do capital humano, tema já abordado anteriormente neste texto. Segundo o SEM, a formulação de políticas educacionais no Mercosul deve levar em conta que o poder de concorrência de uma determinada economia no mercado internacional, imposta pela globalização, vê-se cada vez mais “determinado pela qualidade dos recursos

humanos, pelo conhecimento, a ciência e a tecnologia aplicada aos métodos de produção, e menos pela disponibilidade de mão-de-obra barata e pela existência de recursos naturais” (MERCOSUL, 1998a: 3), e por isso considera que em um futuro próximo na região:

aumentará o requerimento por tornar realidade a meta de conseguir educação de qualidade para todos, buscando maior justiça social, a eliminação da pobreza e maior competitividade no mercado, **baseada na capacidade e produtividade das pessoas** (MERCOSUL, 1998a: 3) (grifos nosso).

A educação no Mercosul é vista como um aspecto motivador e otimizador da capacidade produtiva das pessoas, sendo capaz de melhorar o nível competitivo em favor de uma inserção autônoma da economia latino-americana no mercado mundial, o que levaria a um desenvolvimento regional com justiça social, tornando possível, inclusive, a eliminação da pobreza. Esse entendimento demonstra o caráter ideológico da teoria do capital humano, já que nega a realidade de que o desenvolvimento, no capitalismo central ou periférico, se faz a partir da apropriação privada das riquezas socialmente produzidas. Todavia, na periferia a pobreza tem apresentado em condições alarmante e irreversível, já que nesta parte do sistema, o intercâmbio desigual de mercadorias implica de maneira imperativa um padrão dependente de desenvolvimento.

3.5 Terceiro plano: Plano do setor educacional do Mercosul (2001-2005)

O terceiro plano educacional visou setorizar a execução dos trabalhos no SEM, institucionalizando e criando instâncias burocráticas para o seu funcionamento, e também, estabelecendo os parâmetros conceituais que sustentaria as proposições para a educação no Mercosul. A decisão do CMC nº 15/2001 de 20/12/2001 aprovou a nova estrutura orgânica do Mercosul e o Plano de Ação 2001-2005 do Setor Educacional do Mercosul, Bolívia e Chile.

A nova estruturação do setor se inicia com a criação do Comitê Coordenador Regional (CCR) a qual se tornou a instância chave para estabelecer a programação anual das atividades do setor e articular a cooperação do SEM com as instâncias do próprio Mercosul e com os organismos internacionais que realizam

debates, pesquisas e projetos vinculados à educação. Para o estudo e divulgação de dados da realidade educacional da região o plano regulamentou as atribuições do Sistema de Informação e Comunicação (SIC), o qual passou a ser o responsável por cuidar da divulgação de dados da realidade educacional da região, promover e estimular o contato entre o setor e a sociedade, reunir dados e construir uma base terminológica do SEM (MERCOSUL, 2001).

O terceiro plano amplia sua validade de três para cinco anos, permitindo aos governos dos Países Partes mais tempo para a execução em âmbito nacional das medidas acordadas para a política educacional, tornando mais viável o cumprimento das metas sugeridas pelo CCR e aprovadas pelas RME.

Lembrando os dez anos de criação do Mercosul, o documento aponta a necessidade dos Ministros da Educação redefinirem a missão do SEM, ficando mais explícito o caráter que a educação assume enquanto política social no âmbito do Mercosul.

Contribuir a los objetivos del MERCOSUR conformando un espacio educativo común, estimulando la formación de la conciencia ciudadana para la integración, la movilidad y los intercambios con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región (MERCOSUL, 2001: 2).

O documento reafirma a continuidade do papel integrador legado à educação pelos planos anteriores através de um trabalho de conscientização e promoção da integração regional. Destaca mais uma vez o caráter universalizador que deverá estar presente na elaboração e aplicação das políticas educacionais acordadas pelas autoridades da educação no SEM e, mantém a busca pelo respeito à diversidade cultural. Mas, o que nos parece ser o aspecto principal desse plano é a ampliação funcional da educação enquanto política social, ao eleger os “grupos sociais mais vulneráveis” como prioritários no processo de demanda e acesso, oportunizando o ingresso e permanência de todos a uma educação de qualidade. Como historicamente a maior carência dos serviços educacionais se encontra nos setores mais pobres e marginalizados da população faz-se necessário desenvolver políticas que priorizem estes setores mais atingidos pela superexploração, contribuindo assim para uma maior equidade.

Considerando que a equidade refere-se à ampliação do acesso, o que significa em uma sociedade de classes a execução de políticas educacionais distributivas, acabando por dinamizar a produção e o consumo de bens e serviços necessários, como a educação. Dessa forma torna-se imperativo criar estratégias direcionadas à melhor adequação das políticas sociais aos setores sociais mais pobres. Este foco de atenção que se percebe na educação, isto é, a construção de ações corretivas voltadas aos mais vulneráveis, decorre do quadro de miserabilidade que o processo de acumulação do capital causa em todo o mundo²⁴. Entretanto, não há como negar que as conseqüências da exploração se fazem sentir mais na periferia do que no centro do sistema, em face da baixa amplitude das políticas sociais, que na América Latina constitui-se como um arremedo de Estado de bem-estar-social, que embora parcialmente sucateado, continua a cumprir com a sua função de gerir as seqüelas da superexploração capitalista.

Contudo, os povos latino-americanos, nos últimos anos, têm reagido de diversas maneiras à acumulação do capital. Observando-se um aumento do número de movimentos sociais reformistas, como é o caso da luta pela reforma agrária, ainda que atomizados ou colados a um discurso étnico e não classista; eleições vitoriosas de candidaturas de esquerda que apresentam projetos de governo com promessas de combater as políticas (neo)liberais; ou mesmo, organizando as bases de sustentação, a partir de frentes populares, que apõem democracias de forte viés proletário e com tendências de melhorias sociais²⁵.

Como se vê o modo de produção capitalista tem de conviver, cotidianamente, com tentativas de mediações superestruturais no sistema, principalmente, como decorrência da luta de classes e também com a constante necessidade de o Estado monopolista impetrar ações corretivas no sentido de eliminar possíveis gargalos na produção, distribuição e consumo.

²⁴ Por exemplo: o número de pessoas com fome no mundo subiu de 850 milhões para 925 milhões em 2007, conforme o diretor da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), Jacques Diouf. Disponível em : <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u445854.shtml>. Acesso em 17 Set. 2008.

²⁵ As interpretações quanto a radicalização ou reformismo do movimento dos trabalhadores atualmente na América Latina, variam conforme a corrente ideo-política e o método que sustenta a análise do pesquisador, isto porque, em face do aspecto recente dos acontecimentos e das ações de peso e significância para a luta de classes organizada na região, grande parte das interpretações disponíveis não podem ainda desproverem-se totalmente de certas apropriações ainda caóticas, ou de um efeito panfletário, contra ou a favor. Mas, apesar da apreensão da realidade ser significativamente caótica, a própria realidade não sofre deste mal, ao contrário, o real não é desordenado e vivemos submersos na plena “ordem do capital”, a qual, devido ao movimento dialético, não é desprovida de contradições, crises e refluxos.

Daí o aspecto social atribuído à educação no terceiro plano educacional a ser realizado pelos governos dos Estados Partes. A prioridade da educação em focar os “grupos mais vulneráveis” da sociedade visando superar as desigualdades sociais, já que, segundo os teóricos e técnicos do Mercosul, somente seria possível a garantia da integração caso fosse removida esta condição de injustiça que estaria impedindo o desenvolvimento capitalista da região. A justiça social que a educação possibilitaria seria mediante a concretização de um ensino de qualidade para todos, mas priorizando o acesso aos grupos mais vulneráveis da população.

Los grupos vulnerables, a los que se dará atención educativa prioritaria para garantizar su acceso a la educación, permanencia y promoción son, entre otros, los integrados por niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje, en situaciones de pobreza, urbano-marginal y rural, grupos indígenas y otros sectores poblacionales en situación de marginalidad social, cultural y económica (MERCOSUL, 2001: 5).

Além da redefinição que o SEM faz de sua missão, colocando em primeiro lugar a preocupação do acesso da educação disponível aos setores sociais em marginalidade, o documento em estudo reconhece existir uma estreita vinculação entre educação, equidade, competitividade e cidadania, esta última categoria, que não consta nos planos anteriores, aparece neste uma única vez. “En el SEM reconocemos que la calidad de la formación de los recursos humanos y el acceso al conocimiento hacen de la educación una herramienta esencial para el logro de la equidad, de la competitividad y para el desarrollo de la ciudadanía (MERCOSUL, 2001: 2).

Note-se que sem apontar claramente para a universalização, o SEM em um segundo momento chama a atenção para o cuidado que os governos do bloco deveriam ter com a qualidade da formação de mão-de-obra e o acesso ao conhecimento. De todas as vinculações possíveis: educação/equidade, educação/cidadania, ou outras que aparecem no decorrer do documento como educação/respeito a diversidade cultural, educação/meio ambiente, educação/saúde, educação/participação, dentre outras, chama a atenção a articulação que se estabelece entre educação e competitividade, por estar de acordo com o propósito principal do Mercosul, ou seja, a melhoria das condições de inserção internacional.

Considerando a importância dos resultados que políticas educacionais bem coordenadas poderiam contribuir com o Mercosul, o SEM identifica a necessidade de se implantar um sistema de financiamento para adequar melhor a estrutura e as ações do próprio setor educacional, e, ainda, “reconocer la institución educativa como espacio cultural privilegiado para la formación de una conciencia favorable a la integración regional que impacte significativamente en la escuela como núcleo básico” (MERCOSUL, 2001: 3). O desafio de concretizar as ações propostas nos planos, e principalmente, realizar práticas que envolvam diretamente o ambiente escolar em toda a região, torna imperativo o financiamento das atividades cotidianas e dos projetos do SEM por parte dos governos do bloco.

A busca de numerários destinados às atividades do SEM, é justificado pela necessidade de se constituir, em nosso entendimento, uma escola integradora capaz de, ideologicamente, criar consciência nos povos da região de que integração é igual a desenvolvimento, e que por sua vez, é o mesmo que inclusão. A escola poderia acelerar a concretização do Mercosul, mas ao mesmo tempo, a ação escolar sem a intervenção crítica dos trabalhadores organizados na prática educativa, contribuirá para o encobrimento da realidade de que, na verdade, a integração latino-americana é uma estratégia de desenvolvimento do capitalismo periférico para a solução da crise que vive frente às relações desiguais no mercado mundial.

Em síntese, o plano em estudo se orienta pelos seguintes princípios: a) a agenda do SEM deverá estar vinculada às políticas educacionais nacionais; b) a educação enquanto um espaço cultural – capaz de conscientizar de uma integração que respeita a variedade cultural e lingüística; c) o processo de integração tem como base as instituições educativas escolares – principalmente as dos níveis primário e médio; d) a integração exige educação de qualidade para todos – como única forma de superação das desigualdades dos setores mais vulneráveis; e) o fortalecimento do diálogo com a sociedade – envolvendo os diversos atores educativos; e f) o intercâmbio dos atores educativos – para o estabelecimento de cooperação e troca de experiências (MERCOSUL, 2001).

Duas estratégias foram priorizadas para a implantação das ações propostas no referido plano, sendo elas: “La circulación de conocimientos, que implica producción, difusión, distribución y uso de insumos educativos”; e “La circulación de actores educativos con el objeto de favorecer el intercambio de experiencias educativas y culturales” (MERCOSUL, 2001: 5). As ações estratégicas

que foram priorizadas são de fácil realização, já que podem ser efetivadas pelos próprios Ministros da Educação que compõem o SEM a partir de acordos comuns de cooperação em seus respectivos sistemas educacionais.

As ações sugeridas no plano são apresentadas por nível de ensino, com blocos temáticos específicos para cada nível e um conjunto importante de metas a serem cumpridas. Quanto ao tempo de execução das ações e metas o documento é bastante vago e flexível. Em determinados aspectos, que se faz obrigatório impor data limite, o plano acaba por disponibilizar todo o período compreendido entre 2001 e 2005. Ainda assim, o terceiro plano educacional apresenta um detalhamento maior em relação aos planos anteriores, propondo medidas e ações que orientarão as políticas educacionais nos países do Mercosul por nível de ensino, isto é, educação básica, tecnológica e superior.

3.5.1 Educação básica:

O documento apresenta como desafio comum a todos os Estados Partes que compõem o bloco, “revertir el fracaso escolar que afecta particularmente los primeros años de escolaridad y los correspondientes a la transición de ciclos y/o niveles (MERCOSUL, 2001: 5). Contudo, não sugere medidas concretas que possam agir diretamente frente ao desafio comum identificado na educação básica. Retorna a defesa de que os setores ou grupos mais vulneráveis são os que devem merecer atenção especial por parte dos governos, e novamente atribui ao espaço escolar o melhor ambiente para a promoção das diversas culturas e identidades da região e a aceitação e conscientização da necessidade de integração regional.

O SEM tem como concepção de educação o entendimento de que a aprendizagem deverá ser um processo cultural de ampla dimensão política para a integração, o que valoriza projetos e atividades relacionadas com o ensino de línguas e com a apropriação de conhecimentos de história e geografia da região. Em destaque, a educação básica busca a melhora da qualidade da educação para todos, cuja ênfase deverá ser dada na flexibilidade, elaboração curricular, autonomia e na participação de todos os atores educativos no processo de aprendizagem. Para tanto o plano estipula doze metas a serem perseguidas neste nível de ensino até 2005:

- Haber constituido una red de instituciones que permita al intercambio de experiencias y la creación de un banco de información sobre educación inclusiva.
- Tener implementado un curso de capacitación regional para profesores de Historia y Geografía.
- Haber implementado un programa de Intercambio para docentes.
- Haber logrado instrumentar un programa de pasantías para docentes.
- Tener consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero en todos los países.
- Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/ español), entre los países del MERCOSUR
- Haber generado mecanismos de difusión del conocimiento producido en los distintos países.
- Haber desarrollado seminarios bienales sobre enseñanza de Historia y Geografía, integrando docentes de otras áreas y de lengua y cultura.
- Tener relevada la producción de material didáctico y experiencias pedagógicas exitosas de todos los países.
- Tener asegurada la movilidad estudiantil de la región y lograr un acuerdo con esa finalidad con el Convenio Andrés Bello.
- Tener en funcionamiento una red para el intercambio institucional y la génesis de políticas educativas dirigidas a revertir el fracaso escolar a nivel regional.
- Haber conformado una red de intercambio de estrategias de gestión, experiencias educativas, docentes y recursos didácticos que atienda la problemática del fracaso escolar (MERCOSUL, 2001: 6).

Para o cumprimento destas metas o plano destaca um quadro com um conjunto de medidas, tais como: a socialização de insumos pedagógicos, que contribuam com o desenvolvimento de competências nas áreas de linguagem, comunicação e matemática; o intercâmbio de experiências em gestão, participação e formação de recursos humanos; e a produção de conhecimentos em áreas estratégicas para a integração.

3.5.2 Educação tecnológica:

É no nível da educação tecnológica que se estabelece a relação direta e mais imediata entre o setor produtivo e a dinâmica educacional, todavia, no terceiro plano é pouco explícito o papel que o SEM atribui a este nível. Apenas indica que seus esforços são no sentido de enfrentar um novo cenário onde se conjuga a preocupação com os avanços científicos e tecnológicos, as transformações

produtivas e a necessidade de uma educação de qualidade para todos. Isso tudo baseado na promessa liberal de que é possível universalizar educação de qualidade a partir do investimento em atualização tecno-científica na formação de docentes e na prática pedagógica.

A lógica que sustenta a elaboração do referido documento desconsidera as contradições sociais que compõem a totalidade dos chamados atores do processo educativo, ou seja, as condições de exploração vivida pelos professores, técnicos e alunos dentro e fora da escola, as quais responde pela dificuldade que os países periféricos historicamente apresentam na oferta de educação de qualidade à toda a população. O SEM não o faz por maniqueísmo, mas por considerar que os “valores” necessários a uma adequada formação técnico-profissional são adquiridos em um processo educativo que ocorre dentro e fora do ambiente escolar e de forma contínua. “En tal sentido es necesario generar conocimientos, actitudes, valores y competencias conducentes a la profesionalización de las personas que les permita insertarse activamente en la sociedad e interactuar en la región” (MERCOSUL, 2001: 7).

Segundo o documento, ao contrário da tradição de campo transmissor de conhecimentos historicamente acumulados, bastaria à educação escolar proporcionar o desenvolvimento de valores e competências, deixando o resto para as “oportunidades de formación profesional a lo largo de la vida” (MERCOSUL, 2001: 7). Eis aqui a incorporação do conceito de educação difundido pelo “Relatório Delors” – produzido entre 1993 e 1996, financiado pela UNESCO e coordenado pelo francês Jacques Delors – que defende a “educação ao longo de toda a vida” a partir da exploração de todos os meios, tempo e espaços destinados a aprendizagem, constituídos pela sociedade educativa. Este tipo de educação deveria se orientar pelos seguintes tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

As metas estabelecidas para a educação tecnológica até 2005, são as seguintes:

- Tener armonizados perfiles profesionales en 6 áreas entre los años 2001 y 2005.
- Contar con docentes actualizados técnico-pedagógicamente en relación a los perfiles armonizados.
- Disponer de experiencias innovadoras de capacitación, cualificación y profesionalización en el área de Formación Profesional

de Adultos orientadas a la empleabilidad conforme a la demanda de cada país, entre los años 2001 al 2005.

- Tener consolidados procesos de difusión y expansión de experiencias exitosas que vinculan escuelas y sector productivo.
- Contar con indicadores de calidad que tomen en cuenta los perfiles armonizados, la actualización tecnológica, la vinculación con el sector productivo, la movilidad de la fuerza de trabajo y la inserción de egresados al mundo laboral.
- Materiales didácticos, informaciones y experiencias, producidos e intercambiados entre los años 2001 al 2005 (MERCOSUL, 2001: 7).

Anexo ao plano consta metas para a educação tecnológica e algumas sugestões de ações, tais como: priorizar a abertura de estágios, cursos e seminários; a divulgação de experiências inovadoras de perfis profissionais da área agrícola e da construção civil; e realizar trocas de experiências e informações entre as próprias instâncias do Mercosul, como a Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica (CRCA/EB) que compõe o organograma do SEM com o Sub Grupo de Trabalho nº 10 (SGT-10) que trata das Relações Trabalhistas, Emprego e Seguridade Social.

3.5.3 Educação superior:

A educação superior é descrita no terceiro plano educacional como estimuladora do processo de integração a partir da construção de um espaço acadêmico com melhorias da qualidade de sua atividade científica e enquanto formadora de recursos humanos. São identificados três aspectos a serem dinamizados: 1. o reconhecimento dos títulos de graduação, que poderia estimular o surgimento de sistemas de comparação e avaliação educativa regional; 2. o desenvolvimento de programas de mobilidade regional destinados a facilitar o trânsito de estudantes, docentes, pesquisadores e gestores; e 3. a cooperação institucional entre as instituições universitárias, realizando ações conjuntas em graduação e pós-graduação, parcerias em pesquisas e formação de docentes e também na constituição de redes de excelência.

Em relação as metas estabelecidas para 2005, constam as seguintes:

- Tener en funcionamiento el Mecanismo Experimental de Acreditación para las carreras de grado de Agronomía, Ingeniería y Medicina.
- Haber ampliado su aplicación a otras carreras.
- Tener aprobado un Acuerdo de Acreditación de Carreras de Grado.

- Tener implementado un programa de capacitación de Pares Evaluadores.
- Tener aprobado un Acuerdo de Movilidad.
- Tener en funcionamiento un Programa de Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y administradores.
- Haber eliminado las restricciones legales que dificultan la implementación del Programa de Movilidad.
- Tener implementado el Programa de Postgrado en Políticas Públicas.
- Tener operando un banco de datos de programas de postgrado en la región.
- Haber consolidado los programas de postgrado en la región en el marco del Protocolo de Integración Educativa para la Formación de Recursos Humanos a Nivel de Postgrado entre los Países Miembros del MERCOSUR.
- Coordinar con la Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología del MERCOSUR (RECyT), el desarrollo de actividades de interés común.
- Implementar acciones conjuntas en el área de formación docente con la Comisión Regional Coordinadora de Educación Básica.
- Tener aprobado un Acuerdo de Reconocimiento de Títulos de Nivel Terciario no universitario para la prosecución de estudios en los países del Mercosur (MERCOSUL, 2001: 8).

As ações descritas no plano destinadas ao cumprimento das metas estabelecidas para a educação superior são concebidas no intuito de valorizá-la enquanto um espaço de intercâmbio de conhecimentos com mecanismos pré-estabelecidos e reguladores da qualidade da formação dos recursos humanos e da produção científica.

3.6 Quarto plano: Plano do setor educacional do Mercosul (2006-2010)

Sem dúvida alguma o quarto plano é o mais completo e detalhado já elaborado pelo SEM, e confirma, na história dos planos educacionais do Mercosul, a tendência crescente de regulação burocrática do setor e, ainda, da melhora dos fundamentos técnicos e metodológicos.

Quanto ao aparelho burocrático do SEM, este ficou maior com a criação do Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul (FEM), que recebe aportes a fim de garantir a execução dos programas e projetos desenvolvidos pelo setor educacional. Trata-se do primeiro fundo setorial do Mercosul com financiamento para suas atividades, o que demonstra a importância que a educação tem para os objetivos de integração da região. Consta no art. 4 do

MERCOSUL/CMC/DEC N° 33/04, onde o Conselho do Mercado Comum decide que:

O capital do Fundo de Financiamento do Setor Educacional do MERCOSUL será constituído pelas contribuições nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e dos Estados Associados, dos rendimentos, contribuições extraordinárias de terceiros países, de outros organismos e do setor privado. Cada Estado Parte deverá fazer sua contribuição anual antes do encerramento do primeiro semestre de cada ano, de acordo com o estabelecido no Regulamento do Fundo de Financiamento do Setor Educacional do MERCOSUL, que consta como Anexo e forma parte da presente Decisão (MERCOSUL, 2004: 1).

O citado Regulamento em seu anexo apresenta uma projeção de quanto cada Estado Parte e Estado Associado deverá contribuir. O Comitê Assessor do Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul (CAFEM) tem se reunido periodicamente desde a sua criação com delegações dos países que contribuem com o FEM para expor os resultados dos gastos e propor novas mudanças na arrecadação deste fundo.

QUADRO I:

Projeção de contribuições por país (conforme distribuição da população em idade escolar).

País	População em idade escolar (em milhões)	Aporte Mínimo	Aporte Proporcional	Total
Argentina	12,5	US\$ 30.000	US\$ 27.000	US\$ 57.000
Bolívia	3,0	US\$ 30.000	US\$ 6.000	US\$ 36.000
Brasil	60,0	US\$ 30.000	US\$ 132.000	US\$ 162.000
Chile	4,0	US\$ 30.000	US\$ 9.000	US\$ 39.000
Paraguai	2,0	US\$ 30.000	US\$ 4.000	US\$ 34.000
Uruguai	0,6	US\$ 30.000	US\$ 2.000	US\$ 32.000
Total	82,1	US\$ 180.000	US\$ 180.000	US\$ 360.000

Mesmo o FEM prevendo receber numerários de outros organismos e do setor privado, somente tem disponibilizado até agora de recursos estatais. Todavia, continuam a advogar que “Las organizaciones de la sociedad civil cumplen un papel importante para el logro de los objetivos estratégicos del SEM” (MERCOSUL, 2006: 10).

Alias é explícito o desejo de uma maior aproximação da “sociedade civil” organizada ao projeto de integração, que julgam ser por hora deficitário,

principalmente em relação aos meios de comunicação da região, embora se afirma que o relacionamento com a “sociedade civil” esteja melhor em relação ao seu início, com destaque para a melhoria apresentada em relação às Organizações Não-governamentais (ONG’s). A concepção hegeliana de sociedade civil, que consta no documento, concebe a sociedade politicamente organizada como o princípio superior racional que irá determinar e limitar as ações políticas dos Estados Partes, e com isso, escamoteia qualquer interpretação socioeconômica da realidade educacional latino-americana. Segundo o documento em análise é necessário dedicar, ainda, uma atenção maior à melhoria da relação formal com as organizações de professores.

O quarto plano educacional inicia fazendo críticas às “políticas unilaterales de carácter restrictivo por parte de países y bloques de mayor poder” (MERCOSUL, 2006: 3) e, ainda, avalia o cenário mundial de 2006, concluindo que estaria naquele momento constituído de condições diferenciadas em relação ao cenário em que foram debatidos e elaborados os planos anteriores, isto é, a década de 1990 e os primeiros cinco anos do milênio. “Las políticas económicas seguidas durante los años 90, fueron cuestionadas en su orientación y prioridades por las diferentes crisis que aparejaron en las sociedades de la región” (MERCOSUL, 2006: 3).

O plano destaca a deterioração das instâncias multilaterais, o que teria resultado do agravamento das limitações das ações e resultados alcançados pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC), quando requisitados para ajudar na solução do medíocre desenvolvimento econômico e social da região aumentando os indicadores de pobreza. Em face disto questiona a orientação das políticas econômicas aplicadas nos países latino-americanos, o que teria gerado o quadro de crise atual. Contudo, o documento não enumera ou especifica qual seriam essas tais “políticas econômicas”, mas defende que teria chegado o momento de abandonar as perspectivas globais e aprofundar nas propostas de desenvolvimento dentro de uma perspectiva regional.

Dessa forma, a integração tornou-se imperativa ao desenvolvimento do capitalismo periférico latino-americano e, para isso, reconhece que a educação é condição necessária para fortalecer o processo de integração e assegurar sua realização e irreversibilidade. Mais uma vez a educação integradora torna-se

discurso central no plano educacional em vigor, o qual apesar da crítica inicial, não visa romper com os princípios que orientam a educação no Mercosul desde a criação do bloco e explicitados nos planos anteriores. Na verdade, o referido plano os confirma e direciona os governos do bloco a aplicarem políticas coordenadas a fim de atender as demandas educacionais que se apresentam no momento atual, isto é, a busca pela equidade. O quarto plano confirma a tendência dos planos anteriores, orientando os Estados Partes a destinarem, prioritariamente, os recursos disponíveis aos setores com maior necessidade visando um desenvolvimento regional com maior justiça social.

Em relação ao desenvolvimento, o documento reconhece que os indicadores macroeconômicos e setoriais da região são marcados por iniquidades e assimetrias e defende que somente o processo de integração poderá superá-las. Contudo, conclui que não é possível aguardar o aprofundamento da integração como solução e melhoria dos referidos indicadores, e por isso “se deben promover intervenciones que permitan, desde ya, obtener mejores efectos distributivos” (MERCOSUL, 2006: 3). Como realizar esta intervenção com efeitos distributivos a partir da educação? O próprio documento procura responder, ao identificar que “el mayor desafío de nuestras naciones no está dirigido sólo a incorporar más niños, niñas, adolescentes y jóvenes al sistema educativo, sino a darles una educación de calidad y pertinencia a la realidad en la que viven” (MERCOSUL, 2006: 3).

Os efeitos distributivos seriam garantidos a partir da incorporação de todos a uma educação de qualidade. É interessante notar que o SEM, tacitamente, reconhece o esforço de universalização da educação que está em curso na região e a urgente necessidade de fazê-la com qualidade, entretanto, não esconde que a educação deve constituir-se numa política social que possibilite a oportunidade de acesso a todos com uma qualidade educacional concernente com a realidade de cada país da própria região.

Cabe lembrar que as sociedades latino-americanas que compõem o Mercosul vivem sobre as bases de um capitalismo periférico, cuja função, na divisão internacional do trabalho, nos reserva a promoção de um desenvolvimento capaz de garantir uma inserção no mercado internacional a partir da superexploração do trabalhador e de melhorias produtivas em uma ampla gama de bens e serviços associadas à potencial disponibilidade de recursos naturais encontrados em abundância na região.

Em face disto, o Mercosul busca tais melhoras produtivas e competitivas a partir da implantação de uma educação que seja capaz de conscientizar a todos, e em todos os níveis de ensino, a aceitar e trabalhar em prol da integração regional. Portanto a educação no Mercosul objetiva a própria integração, não significa apenas uma integração de mercado, deve-se ir além, a pretensão é a construção de um determinado conjunto de qualificações, aptidões e comportamento voltados ao mercado.

Considera ainda, fundamental, “la vinculación del mundo productivo con la educación y especialmente con la formación profesional, más aún con los cambios que comienzan a vislumbrarse en la región. Frente a esto los países han empezado a recuperar la educación técnica como herramienta del desarrollo” (MERCOSUL, 2006: 4). Às transformações que estariam sendo vislumbradas na região, apesar do texto não ser muito claro, acredita-se tratar do possível desenvolvimento decorrente da integração regional que estaria tomando forma com o Mercosul. Em relação a recuperação da educação tecnológica, podemos perceber como o SEM, ao fazer uso da crença de que o investimento em educação técnica trará desenvolvimento regional, mascara a realidade de que é na exploração do trabalho que se sustenta o desenvolvimento capitalista. Esta prerrogativa é uma análise fundamentada na teoria do capital humano, na qual o investimento de uma economia no aprendizado técnico garantiria um correspondente aumento competitivo da sua produção.

Quanto ao processo de integração econômica da região, via educação, é importante recuperar o que diz a CEPAL ao analisar o desenvolvimento da América Latina e do Caribe:

En el caso europeo, la motivación dominante en el ámbito económico ha sido enfrentar la competencia internacional, sobre la base de impulsar un esfuerzo mancomunado de innovación tecnológica. [...] En los países de industrialización tardía y especialmente los de América Latina Y el Caribe, una tarea de igual o mayor importancia consiste en el aprendizaje y la difusión de la tecnología disponible a nivel internacional (CEPAL/NAÇÕES UNIDAS, 1990: 164).

Portanto, quando o SEM defende o acesso a uma educação de qualidade para todos, de maneira alguma rompe com o pensamento liberal e burguês, sua proposição comunga com a concepção de educação cepalina. Trata-se de universalizar, nos países do Mercosul, apenas os conhecimentos necessários para

se operar, manusear, produzir e consumir conforme a nova constituição da produção capitalista contemporânea, agora totalmente incorporada à reestruturação produtiva que tomou forma nas últimas décadas. A educação enquanto política social deve garantir a chamada equidade, que no movimento do real, trata-se da universalização do acesso à educação com qualidade, condizente com os recursos disponíveis e as demandas que o mercado exige para a reprodução do modo de produção capitalista.

O quarto plano educacional, assim como o anterior, apresenta, ainda que de forma panorâmica, os objetivos da educação que cada nível de ensino deveria implementar de maneira coordenada pelos governos dos Estados Partes do Mercosul. Em resumo, ao ensino básico cabe oferecer o acesso ao sistema educativo, o que garantiria a educação escolar a todos, dentro de um esforço prioritário direcionado aos setores mais vulneráveis da população; a educação tecnológica deveria se ocupar em dar conta das demandas por mão-de-obra que o mercado de trabalho apresentarão a partir do próprio desenvolvimento regional, o que se feito com eficiência e qualidade possibilitaria uma maior competitividade das economias da região no mercado internacional; já a educação superior é destinada a tarefa da formação de recursos humanos direcionados às atividades de pesquisa e técnico-científicas, constituindo-se em centros de excelências voltados ao desenvolvimento econômico do bloco.

Como é costume nos planos educacionais, o atual igualmente procura explicitar de maneira geral a missão do SEM:

Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región (MERCOSUL, 2006: 07).

O plano em vigor não apresenta nenhuma novidade na missão do SEM em relação ao plano anterior (2001-2005). Mais uma vez evidencia a necessidade de trabalhar pela articulação entre educação e integração, a partir da busca por uma educação de qualidade para todos, ao mesmo tempo em que promove o acesso dos grupos ou setores sociais mais vulneráveis e marginalizados do sistema – disto decorreria, naturalmente, a instauração do reino liberal, ou seja, o desenvolvimento

da justiça social tão esperada para a região. No documento do SEM é defendido como princípios orientadores das estratégias: confiança, respeito e consenso, solidariedade e cooperação; já ao tratar das características das atividades que possibilitariam a viabilidade das ações e resultados satisfatórios visados pelo plano, estas deveriam ter: impacto, difusão e visibilidade, gradualidade, diálogo e interação.

O quarto plano tem uma sistematização diferenciada dos anteriores, ou seja, não é feita por área prioritária ou nível de ensino, mas sim por cinco objetivos estratégicos, os quais são orientados por um conjunto de metas a serem cumpridas, ações a serem realizadas, com períodos datados, os quais variam entre 2006 a 2010, para a sua efetiva execução e enumerados os resultados esperados. Na seqüência discutimos os cinco objetivos estratégicos.

3.5.1 Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.

Na história dos planos educacionais do SEM, já havia uma indicação de que a educação deveria contribuir com a “crescente democratização das nossas sociedades no contexto da integração regional”, conforme consta no documento Mercosul 2000 anexo ao plano 2001-2005, fruto de uma reunião de ministros, também denominado de “Compromisso de Brasília”. No caso do quarto plano, a educação novamente é convocada a promover a difusão do “valor” democrático, qualificando-a como o espaço legal e institucional mais qualificado para promoção da democracia e da defesa pelos direitos humanos e do meio ambiente, a partir do desenvolvimento de uma cultura de paz e do respeito às diferenças culturais.

A formação da consciência cidadã, por meio da educação, proporcionaria, por conseqüente, a construção de uma identidade regional. Para isso o SEM busca promover a difusão dos idiomas oficiais do Mercosul, português e o espanhol, principalmente nas cidades de fronteira. O Ministério da Educação do Brasil juntamente com a Argentina desenvolveu, desde 2005, o Projeto Escola Intercultural Bilingüe de Fronteira (PEIBF), que hoje conta com 8 escolas brasileiras e 7 argentinas em cidade-gêmeas, com mais de 4.689 alunos e 250 professores só do lado brasileiro. O projeto consiste no intercâmbio dos professores dos dois países que lecionam, uma vez por semana no país vizinho em sua língua materna, aos alunos da 1ª e 2ª séries. O projeto deverá se estender, até 2009, para outros países

do Mercosul, como o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela²⁶.

No quarto plano propõe-se a alteração na composição curricular das escolas dos países que compõem o Mercosul incorporando o estudo de História e Geografia da região, e ainda, o ensino de espanhol e português na formação docente como segunda língua obrigatória. Para isso, faz parte do planejamento do SEM realizar encontros, seminários e fóruns de discussão, cujos resultados seriam disponibilizados em uma biblioteca virtual. Há também a preocupação com a construção de centros de estudos e pesquisas de língua e literatura portuguesa e espanhola, o que explica a ampliação progressiva dos projetos: “bibliotecas escolares do Mercosul”, isto é, a constituição de um acervo da literatura clássica e contemporânea dos países do Mercosul nas escolas localizadas principalmente em zonas de fronteiras; e o concurso histórico-literário “caminhos do Mercosul”, onde alunos que cursam o ensino médio nos países do bloco podem concorrer a cinco vagas em uma viagem por regiões famosas do país promotor do projeto, que em 2008 foi a Bolívia, a partir da elaboração de um texto original sobre um determinado tema regional escolhido pelos elaboradores do país sede do concurso.

A promoção dos direitos humanos e do cuidado com o meio ambiente, também constitui função moralizante da educação escolar. Trata-se da crença liberal de que o indivíduo isoladamente é responsável por construir e mudar a realidade em que vive, quando na verdade, os atos de desrespeito aos direitos humanos tem sido uma prática recorrente de governos, ao operar como último recurso estatal para conter as consequências desumanas decorrentes da questão social, ou seja, com a prática da violência policial e carcerária. Ainda, quanto à destruição do meio ambiente, este é um dos resultados mais eminentes que toma forma a partir da contradição entre forças produtivas e relações sociais, em face do capitalismo não conseguir manter em ritmo elevado a produção e consumo de mercadorias, sem colocar em perigo as condições de reprodução do capital e da própria humanidade. A educação é convocada, então, a contribuir com o respeito aos direitos humanos e a conscientização pela preservação do meio ambiente.

3.5.2 Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo.

²⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=1164&Itemid=, ou ainda, http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=270&Itemid=96. Acessos em: 06 Out 08.

O segundo objetivo estratégico visa explicitar a necessidade de programas que melhorem a qualidade da educação no Mercosul. Para tanto, o quarto plano defende a valorização e a formação docente e a disponibilidade de acesso educacional a todos os indivíduos, em áreas e modalidades distintas, tais como: educação não formal, à distância, de jovens e adultos, entre outros. A inclusão e o desenvolvimento viriam pela incorporação das novas tecnologias e do acesso, o que permitiria alcançar na região, uma educação para todos ao longo da vida.

Há também a necessidade de garantir o “fortalecimiento de los vínculos entre la educación y el sistema productivo” (MERCOSUL, 2006:11). Para tanto, o documento sugere a harmonização regional dos perfis de formação dos trabalhadores que lhes permitam uma livre circulação, ou seja, a sua formação e especialização em qualquer parte do território do Mercosul; e a construção de um sistema de avaliação, reconhecimento e certificação de graduações e pós-graduações.

Outro cuidado explicitado no plano é com a dinamização da educação tecnológica no bloco a fim de preparar uma mão-de-obra de qualidade para a melhoria da competitividade regional. Ao menos no Brasil já se pode perceber esta tendência. Segundo dados do MEC a educação profissional e tecnológica brasileira vive a maior expansão de sua história, sendo prevista para 2010 a construção de 354 escolas técnicas e 500 mil vagas, cujo investimento somará um montante de 836 milhões de reais.²⁷

Mas uma vez a universalização da educação de qualidade é valorizada, também, como um fator produtivo.

O que é intrigante na teoria do capital humano – que postula uma ligação linear entre desenvolvimento e superação da desigualdade social, mediante a qualificação, porque levaria a uma produtividade crescente – é o fato dela surgir quando observamos historicamente uma reorganização do imperialismo, uma exacerbação do processo de concentração e centralização do capital, uma crescente incorporação do progresso técnico da produção – arma de competição intercapitalista – e uma conseqüente desqualificação do trabalho, criação de um corpo coletivo de trabalho e o anúncio da

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=762&Itemid=207>. Acesso em: 06 Out 08.

fase áurea do desemprego e subemprego no mundo (FRIGOTTO, 2001: 19/20).

A teoria do capital humano, na forma propositiva de desenvolvimento e educação, esbarra no limite da interpretação burguesa da realidade. Transformando a educação em fator produtivo ela esconde a totalidade das relações capitalistas e concebe, em um movimento linear, o mito liberal de que o investimento em educação naturalmente trará o desenvolvimento econômico e social a partir da melhora competitiva no mercado mundial. O método de análise que sustenta a teoria do capital humano, ou seja, o positivismo (FRIGOTTO, 2001), não revela a exploração do capital sobre o trabalho, mas ideologicamente, ajuda no gerenciamento da superexploração recorrente nas economias latino-americanas, e, em plena ascensão do desemprego estrutural, o culto à qualificação da força-de-trabalho se apresenta como promotora do desenvolvimento no Mercosul.

5.3.3 Promover la cooperación solidaria y el intercambio, para el mejoramiento de los sistemas educativos.

No plano atual, é reconhecido como necessário para a melhora dos sistemas educacionais da região, a aplicação prática de algumas medidas, tais como: uma robusta investigação da realidade em que se encontra a educação na região capaz de explicitar as potencialidades de cada sistema nacional e de eliminar ao máximo as assimetrias e disparidades; a organização de um sólido intercâmbio de informações e experiências bem sucedidas; e a cooperação na transferência de tecnologias e conhecimentos.

O documento expressa a preocupação com o tema da educação tecnológica e com maior ênfase da educação superior, propondo que os governos trabalhem para a “promoción y fortalecimiento de núcleos educativos y centros regionales de excelencia”. Neste momento o SEM expõe a sua própria contradição. Como não é possível direcionar recursos suficientes para a promoção de uma universalização do acesso destes núcleos educativos de alta performance – o que exige um grande dispêndio financeiro em custeio com materiais didáticos melhor elaborados, ferramental de última geração, infra-estrutura mais complexa, docente com especialidades específicas, etc – a saída, então, é a construção de centros de excelência voltados apenas para uma determinada parcela da população.

Eis a operacionalização do conceito da equidade no campo educacional, o qual se diferencia de igualdade jurídica, apesar de não a excluir. Equidade trata-se de oportunizar a todos, e, em todos os níveis, o acesso à educação, cuja qualidade se consegue pela apropriação de competências que permita a todo “cidadão” dispor de uma “educação ao longo da vida”. O que não garante a todos, sem exceção, o acesso aos núcleos educativos de excelência, os quais estará disponível conforme a exigência do mercado.

Mas como é imperativo ao Mercosul o aumento da competitividade regional, a educação, então, é chamada a constituir-se em elemento dinamizador do desenvolvimento produtivo, levando os Estados Partes a executarem políticas que promovam também a construção e melhoramento de centros regionais de excelência em educação – cujo acesso, pelo princípio liberal, é atribuído à capacidade meritocrática individual. Com isso, pode-se concluir, que quanto maior o número de alunos que findarem os ciclos obrigatórios da educação universalizada pelos sistemas de ensino, maior será o grau de dificuldade dos exames de admissão nos centros de excelências, constituídos pela rede de escolas que oferecem ensino tecnológico e pelas instituições de ensino superior que apresentem os melhores índices avaliativos.

3.5.4 Impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales.

Segundo os documentos do SEM, principalmente nas Atas de Reuniões de Ministros da Educação e nos próprios planos educacionais, a integração regional deve começar, primeiramente, pela eliminação dos entraves e otimização das oportunidades nos próprios sistemas educacionais existentes. Trata-se de estabelecer uma integração das políticas em educação para promover o melhoramento dos sistemas educacionais de maneira coordenada.

As atividades práticas da integração educacional revelam o grau de dificuldade em transpor as disparidades e assimetrias dos sistemas educacionais do bloco. Portanto, o primeiro passo é o reconhecimento e a equiparação dos processos de ensino e aprendizagem, e, posteriormente, a garantia de mobilidade e intercâmbio regional de docentes, estudantes e técnicos. Busca-se, com isso, constituir equivalências mínimas nos currículos escolares, nos cursos de formação

de recursos humanos; reconhecimentos de títulos de graduação e pós-graduação; e a instituição de programas avaliativos. Além do financiamento e gestão de recursos para programas de intercâmbio, e ainda, atualização de acordos bilaterais que facilitem o trâmite administrativo para a concessão de vistos e passaportes (MERCOSUL, 2006).

3.5.5. Concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR.

A educação, no Mercosul, tem como prioridade constituir-se em espaço promotor de conscientização do processo de integração regional. Para isso o SEM tem procurado estimular e coordenar programas e atividades integradoras via prática educacional. A importância desta tarefa levou os governos dos Estados-Partes a constituírem um fundo de financiamento das atividades do setor, a fim de possibilitar realizações práticas que potencializem, no bloco, a constituição de uma educação integradora.

O quarto plano objetiva colocar em prática algumas medidas, tais como: articulação constante com o Sub Grupo de Trabalho nº 10 (SGT-10), que trata das Relações Trabalhistas, Emprego e Seguridade Social; trabalhar pela transferência de conhecimentos e tecnologia avançada entre as universidades da região e o setor produtivo, articulando a educação superior diretamente, e ao máximo, com a melhoria da competitividade produtiva do Mercosul; elaboração de estratégias que difundam o setor educacional, como a manutenção constante das informações do site do setor na internet; emprego de funcionários nas áreas do SEM formados e capacitados em matéria de integração; publicação periódica de acordos, atividades, experiências e resultados do setor; fomentação dos aportes destinados ao FEM; busca pela cooperação econômica com os organismos internacionais, governamentais e não-governamentais; e, organização de encontros e debates com os organismos da “sociedade civil”, o que inclui o fortalecimento e ampliação das relações com as associações de docentes (MERCOSUL, 2006).

Parece haver no quarto plano um reconhecimento, ainda que insuficiente, acerca da necessidade de considerar a importância da categoria de profissionais docentes no processo de efetivação das políticas educacionais. Entretanto, o documento não trata, sequer de maneira superficial, de que maneira se tentará

convencer ou conscientizar as organizações trabalhistas de professores a se envolverem nos objetivos educacionais traçados nos referidos planos. Este quarto e último plano reúne os principais indicativos para a educação no Mercosul até 2010. Entretanto, os governos dos Estados Partes não poderão se furtar de mobilizar os professores, nos diversos níveis do sistema educacional, para que os objetivos e metas propostas possam ser perseguidos.

O SEM encontra-se em seu estágio mais avançado. O próprio plano educacional 2006-2010 demonstra a crescente importância e abrangência que o setor educacional tem construído a partir da coordenação da política educacional no Mercosul, em favor de uma integração regional. É neste exato momento, quando o capitalismo vive uma crise econômica de grandes proporções que assola todas as economias mundiais²⁸, que a educação deverá ser amplamente utilizada como uma das facetas da política social impetrada pelos governos dos Estados Partes do Mercosul, no sentido de amenizar as seqüelas da exploração capitalista.

Em sua trigésima quinta reunião, posterior ao anúncio e confirmação da crise atual, os Ministros da Educação do Mercosul, reunidos em Foz do Iguaçu no mês de novembro de 2008, acordaram e reconheceram “a necessidade de proteger os investimentos em educação como uma estratégia para enfrentar as conseqüências da crise econômica mundial” (MERCOSUL, 2008: 2). Neste quarto plano educacional do Mercosul, podemos constatar que a proposição de educação integradora constitui uma estratégia governamental de reprodução capitalista, e ainda, que se trata de uma tentativa de ação corretiva nas contradições do desenvolvimento periférico latino-americano.

²⁸ Segundo especialistas, trata-se da maior crise econômica após a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir, provisoriamente este estudo, uma vez que a realidade não se esgota numa pesquisa, e que o estudo de um determinado objeto tem sempre apontado a necessidade de novas pesquisas, o que se observa é que o SEM se encontra estruturado organizacional e burocraticamente, apresenta suas metas de forma clara, possui objetivos gerais e específicos e já é capaz de definir certa hierarquização de suas prioridades. Soma-se a isto o fato de que, os países latino-americanos reunidos no Mercosul, apresentam, atualmente, uma significativa disponibilidade política para que se pense as condições da educação na região.

Hoje, pode-se afirmar com convicção, que o Mercosul está na “ordem do dia”, mesmo faltando muito ainda para transformar a condição atual de União Aduaneira em um sólido Mercado Comum. Os desdobramentos do bloco, desde a assinatura do Tratado de Assunção em 1991, têm resultado em sucesso quanto à institucionalização do projeto de integração. Neste sentido, pode-se perceber que as políticas nacionais em educação dos Estados Partes têm procurado unir esforços na busca por coordenar a implantação de práticas comuns em seus respectivos sistemas educacionais. Visando identificar as condições que se encontra o campo da educação no Mercosul, buscaremos recolocar as questões centrais do trabalho a partir do exame realizado nos quatro planos educacionais elaborados pelo SEM.

Os aspectos educacionais que compõe os planos não são apresentados como uma tentativa de indicar uma teoria da educação, nem mesmo estão centrados nos desdobramentos do processo de ensino e aprendizagem. Na verdade os documentos analisados procuram deixar explícita a forma como a educação se constituiria em uma política social voltada ao gerenciamento do desenvolvimento capitalista. Isso não quer dizer que os planos não façam referência a questões conceituais ou pedagógicas, ao contrário, neles mantêm-se a crença na educação liberal e em conformidade com os requisitos mercadológicos e prima-se por uma concepção educacional voltada para as prerrogativas que formaram o grande consenso dos anos 90 do século passado, de que o domínio dos códigos da modernidade deveria ser a prioridade da educação para que o cidadão desenvolva ao longo da vida habilidades e competências provedoras da empregabilidade, tais

como: flexibilidade, disposição para o trabalho em equipe, respeito às diferenças, criatividade, censo crítico, defesa do meio ambiente, etc. Contudo, estamos afirmando que as questões pedagógicas não são as principais dos planos educacionais do Mercosul.

O estudo dos documentos possibilitou constatar empiricamente o pressuposto teórico de que a política social se afirma enquanto reprodutora do trabalho, compondo uma das estratégias corretivas do Estado monopolista no sentido de garantir as condições reprodutoras do capital, sem, contudo, conseguir eliminar as contradições do sistema, principalmente quando se trata da superexploração do trabalho.

Com relação ao terceiro principal aspecto que nos preocupa – a necessidade de criar a circulação como empreendimento global das estruturas internamente fragmentadas do sistema do capital ou, em outras palavras, a procura de alguma espécie de unidade entre *produção e circulação* –, o papel ativo do Estado moderno é igualmente grande, se não maior. Ao concentrar a atenção neste papel e nas diversas funções que o Estado é chamado a preencher no domínio do consumo, em primeiro lugar dentro de suas próprias fronteiras nacionais, ocorre que todas essas relações são não apenas “infectadas pela contingência”, como Hegel uma vez sugeriu, mas simultaneamente também por insolúveis contradições (MÉSZÁROS, 2002: 111).

Nas mais variadas formas, a educação é apresentada enquanto uma política social capaz de agir sobre essas contradições compondo um quadro que procura legitimar e operacionalizar a exploração do capital sobre o trabalho, configurando uma tentativa de ação corretiva estatal. Mas se esta ação no passado, no âmbito educacional, estava voltada para uma dinamização das demandas do mercado interno – como foi o caso da ALALC e da ALADI – agora, no Mercosul, a educação deveria objetivar a otimização competitiva no mercado mundial, a partir da inovação tecnológica no campo da pesquisa e uma maior qualidade no processo de ensino. Desta forma, a perspectiva educacional encontrada nos planos do SEM não se diferencia da perspectiva proposta pelos organismos educacionais nos últimos anos.

Deve-se considerar que a inovação tecnológica e a melhora da qualidade da educação, por si só, não possibilitarão a apropriação do conhecimento historicamente acumulado aos trabalhadores, tão somente estará disponível o

suficiente para o domínio das “competências” necessárias à otimização da competitividade e à transmissão de um conjunto de valores e comportamentos que legitime o processo de integração, entendido como a solução para o desenvolvimento do capitalismo na região. Portanto as mediações possíveis de se fazer dependerá da luta travada pela classe trabalhadora organizada dentro e/ou fora do Estado, tencionando pela ampliação da pesquisa e da qualidade do ensino para além das necessidades do mercado.

Devido ao forte apelo ideológico os planos devem ser lidos com cuidado para que não sejam traduzidos na defesa pela ampliação intensiva da ação pública que sugerisse a aplicação de políticas de viés redistributivo. Trata-se, na verdade, de políticas assistencialistas, focalizadas e com ênfases diferenciadas conforme o nível de ensino. Ao mesmo tempo em que universaliza a educação básica para os grupos mais vulneráveis da população, defende os centros de excelência do ensino superior e a construção de um ensino tecnológico voltado diretamente para as necessidades do mercado assalariado. A educação, no Mercosul, procura apontar uma nova forma de gerenciamento por parte do Estado das implicações que restringem o pleno funcionamento da trinômia produção-circulação-consumo.

Mas há um indicativo nos planos que explicita um certo aspecto civilizatório que a política educacional poderá assumir no Mercosul. Trata-se da busca pela universalização da educação formal, o que corrobora para a ampliação de um campo de luta classista, já que a educação, nos parece ser, dentro do movimento de transformação ou conservação social, um espaço de disputa, podendo se constituir, nas suas mais diversas práticas, em elemento de conscientização de classe e de mediação. A universalização da educação proporciona aos trabalhadores o alargamento do direito burguês e das obrigações do Estado, o que, contraditoriamente, tem feito deste aspecto civilizatório uma ferramenta de dominação burguesa na reprodução do capital. Desta forma, é imperativo aos trabalhadores, a construção de uma nova práxis educacional, capaz de reunir a elaboração teórica e a atividade prática para além da concepção reformista e conservadora da educação, ou seja, a educação latino-americana elevada a um patamar revolucionário.

Os planos educacionais nos permitem examinar apenas as proposições para a educação no Mercosul e não as suas decorrentes realizações. É preciso ainda, em pesquisa futura, examinar as realizações da política educacional proposta

em um espaço de tempo significativo, verificando se confirma a tendência sugerida pelos documentos aos governos do bloco, em tratar a educação como um investimento e não um gasto social, o que se comprovado, implicaria numa elevação dos recursos disponíveis para o setor nas próximas décadas.

Para que as metas propostas nos planos educacionais do SEM sejam alcançadas, as políticas sociais em educação, na região, deverão descaracterizar-se da sua forma que historicamente tem assumido enquanto uma política de governo, e então passar a ser uma política de Estado. Mas, caso não ocorra o investimento maior de recursos financeiros direcionados à educação na região, concomitantemente, a um projeto de planejamento e avaliação de longo prazo formulado por técnicos com conhecimento em integração, corre-se o risco de repetir os enganos de outrora já constatados em pesquisas anteriores a respeito da educação na região e o não cumprimento das metas e objetivos estabelecidos pelo SEM.

No Mercosul a educação assumiu uma perspectiva regional, se distanciando do modelo descentralizado que incentiva melhorias apenas nas políticas nacionais de educação a partir dos planos de desenvolvimento de cada país. Hoje se busca, via SEM, estabelecer uma complexa articulação dos sistemas educacionais por parte dos governos que compõem os Estados Partes do Mercosul, isto é, a integração começaria pela própria educação, o que teria que romper com a resistência dos órgãos gestores da educação em nível nacional, em aceitar a equiparação dos seus sistemas educacionais, os quais apresentam uma enorme disparidade qualitativa e uma histórica assimetria quantitativa.²⁹

Buscando a integração educacional foram colocados em funcionamento alguns programas, tais como: Escolas Bilíngües de Fronteira, Caminhos do Mercosul e o Programa de Mobilidade Docente de Curta Duração; e alguns projetos, a exemplo do Parlamento Juvenil do MERCOSUL, Leitura e Bibliotecas Escolares do MERCOSUL e a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana; e ainda, se trabalhou pela aprovação de diversos acordos levados pelo SEM ao CMC

²⁹ Enquanto medida prática o governo brasileiro assinou o decreto nº 6.729, de 12 de janeiro de 2009, que garante aos alunos do Mercosul o direito de se matricular, no nível fundamental e médio não-técnico, em séries equivalentes à de seus países de origem. O atraso do Brasil em adotar essa norma se deu por ter sido o último país a implantar o ensino fundamental de 9 anos. A referida equivalência não ocorre no âmbito curricular, mas apenas quanto ao número de anos e séries estudadas. Disponível em: http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=630&Itemid=1. Acesso em: 03 Fevereiro 2009.

para que decidisse sobre suas aprovações, como por exemplo:

- Protocolo de integração educacional sobre reconhecimento de títulos universitários para prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos países membros do Mercosul (MERCOSUR/CMC/DEC. Nº 4/95);
- Protocolo de integração educacional e revalidação de diplomas, certificados, títulos e reconhecimento de estudos de nível médio técnico. (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 7/95);
- Protocolo de integração educacional para prosseguimento de estudos de pós-graduação nas universidades dos Estados Partes do Mercosul (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 8/96);
- Protocolo de integração educacional para a formação de recursos humanos no nível de pós-graduação entre os Estados Partes do Mercosul (MERCOSUL/CMC/DEC. Nº 9/96); e
- Acordo sobre gratuidade de vistos para estudantes e docentes dos Estados Partes do Mercosul (MERCOSUR/CMC/DEC. Nº 21/06).

Mesmo avaliando os planos educacionais a partir das especificidades restritas a cada um, nos pareceu tangível identificar uma linha continua que perpassa os quatro planos, procurando estabelecer um conjunto de políticas coordenadas entre os Estados Partes, com a atenção voltada para os seguintes ideários: a promoção da democracia, o respeito da diversidade cultural e ambiental, a busca pela equidade a partir do acesso a educação de qualidade para todos e a melhora competitiva a partir da educação, concebendo o gasto educacional como promotor de justiça social e também como um investimento no fator produtivo. Além da meta principal de desenvolver, garantir, conscientizar, incentivar e potencializar a integração regional. A intenção é articular políticas e práticas educativas que componham um conjunto de “competências”, com hábitos, atitudes, procedimentos e valores voltados para as necessidades e exigências do mercado latino-americano.

Para isso, desde o início das atividades do SEM, um dos primeiros objetivos práticos importantes, e que continua em evidência nos documentos do setor educacional ainda hoje é o ensino bilíngüe, que a partir de 2005 se viu concretizado no Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira (PEIBF), buscando a integração sociolingüística em prol de um maior desenvolvimento das economias fronteiriças. Em seguida, o ensino bilíngüe seria estendido a todos os níveis da

educação, articulado a práticas escolares de fomento ao conhecimento regional de literatura, história e geografia.³⁰

Projetos integradores como o ensino bilíngüe, além de servir aos interesses do capital, com a facilitação de formação de mão-de-obra e a fluidez comercial, contraditoriamente, também poderá contribuir com a melhora do intercâmbio de idéias e práticas da luta proletária, o que exigirá dos trabalhadores uma maior atenção e estudo do processo de integração que toma forma com o Mercosul. Já se tem notado que, apesar do refluxo dos movimentos organizados da região nas últimas décadas, atualmente os movimentos sociais e os sindicatos classistas têm procurado vislumbrar possíveis atuações integradas de enfrentamento da luta de classes, ainda que de maneira muito incipiente.³¹

A integração de viés proletária para além do mercado, sustentada em uma concepção ideo-política de superação da exploração capitalista é o que deve interessar ao trabalhador latino americano, de maneira que, novas práticas de enfrentamento são necessárias serem construídas pelos sindicatos, partidos, movimentos sociais e todo tipo de organização proletária, a fim de que a integração regional, esteja para além dos limites propostos nos documentos do Mercosul, ou seja, uma integração pela luta em favor da emancipação dos trabalhadores latino-americanos.

Enfim, o processo de integração do Mercosul tem avançado, ainda que haja consideráveis obstáculos impedindo sua completa realização, como as dificuldades com um padrão regional de convertibilidade da moeda, as assimetrias inflacionárias e a falta de articulação da planta produtiva latino-americana. Por

³⁰ Os governos brasileiro e argentino são os que mais tem avançado na implementação do ensino bilíngüe. Vejamos notícia publicada no site do MEC: **“Ensino da língua portuguesa – O Congresso Nacional argentino aprovou em 17 de dezembro de 2008 a Lei nº 26.468, que determina a oferta do português como língua estrangeira em todas as escolas do país. A oferta deve ser obrigatória em todas as escolas secundárias e, a partir do nível primário, no caso de instituições fronteiriças com o Brasil. Já o ensino do espanhol deverá ser oferecido nas escolas públicas e particulares brasileiras em função da Lei nº 11.161/05. As escolas têm até 2010 para adaptar seus currículos à determinação. A lei obriga o oferecimento do idioma pelas instituições de ensino como disciplina optativa para jovens do ensino médio de escolas públicas e privadas. É facultativa a inclusão da matéria nos currículos dos quatro últimos anos do ensino fundamental, a partir da 5ª série (6º ano)”**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=com_content&task=view&id=11973&interna=6. Acesso em: 03 Fevereiro 2009.

³¹ Ver _____ **Las reformas educativas en los países del Cono Sur: Un balance crítico**. 1a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. O referido livro é o resultado de uma investigação realizada por uma equipe intersindical representantes de trabalhadores da educação da Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. A coordenação técnica do projeto ficou a cargo do Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas e do Laboratorio de Políticas Públicas (Rio de Janeiro/Buenos Aires) e sob a responsabilidade de Pablo Gentili e Daniel Suárez.

pressuposto, entendemos que a reunião de Estados-nação em blocos econômicos, como é o caso do Mercosul, nunca poderá estabelecer uma completa sanidade na totalidade do sistema capitalista, isto porque, pensar um governo mundial racionalizado é explicitamente contraditório (MESZÁROS, 2002: 259). Contudo, a educação no Mercosul, como toda política social, tem sido incorporada no processo de integração da região numa tentativa de ação corretiva sobre as consequências das contradições inerentes ao sistema capitalista. Todos nós, conscientes ou não, somos impelidos a agir ou reagir sobre esta educação integradora que tem tomado forma no Mercosul.

Um fator externo que pode contribuir para o aumento do investimento na educação enquanto aspecto promotor da integração é o grande desacordo que têm se constituído a Rodada de Doha³² quanto à flexibilização do comércio mundial, o que poderá incentivar as formações sócio-históricas que compõem o Mercosul, a se voltarem com mais energia para o processo de integração, procurando soluções internas ao bloco na busca por melhorias econômicas.

Quanto à crise do capitalismo que já perdura décadas, nos finais de 2008 atingiu seu ponto mais crítico, revelando a bolha financeira das hipotecas imobiliárias que fez despencar o ritmo da economia norte-americana – centro do sistema capitalista – e, por conseguinte, economias menores, como as da América Latina, podem sofrer com a desaceleração da economia mundial. Com isso, os agentes do Mercosul terão que lidar com um campo muito grande de incertezas e deverão responder se o aumento dos gastos públicos dos Estados Partes é parte do gerenciamento da crise ou se defenderão a continuidade da crença cega e messiânica no (neo)liberalismo. Por isso, é possível afirmar que talvez o Mercosul esteja passando por seu momento histórico decisivo. Entretanto, em face do já construído até o momento em termos de integração, é muito provável que a dinâmica do bloco caminhe para uma tentativa maior de consolidação numa estratégia comum de desenvolvimento regional, que vise à reprodução do capitalismo periférico na América Latina. Para isso, o Mercosul não prescindirá da educação enquanto um fator de integração dos mais importantes.

³² Trata-se das negociações da OMC visando a diminuição das barreiras comerciais no mercado mundial. Entretanto a concretização de um livre comércio tem sofrido algumas controvérsias, principalmente, em relação aos subsídios agrícolas que os países ricos destinam aos seus produtores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. editor; Laurence Harris, V.G. Kiernan, Ralph Miliband, co-editores; [tradução, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo, SILVA, Maria A. Moraes (orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, 13-27.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. La nueva condición de la política social. In: BORGIANNI, Elisabete e MONTAÑO, Carlos. **La política social hoy**. São Paulo: Cortez, 2000.

BIELSCHOWSKY, Ricardo (org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BOITO Jr., Armando. A política neoliberal no Brasil. In: _____ **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999, p. 11-75.

CEPAL/NAÇÕES UNIDAS. **Transformacion productiva con equid: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y Caribe en los años noventa**. Santiago de Chile, 1990.

_____. Transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e Caribe nos anos 1990. In: BIELSCHOWSKY, Ricardo (org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000, p. 887-910.

CEPAL/UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. In: BIELSCHOWSKY, Ricardo (org.). **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000, p. 911-919.

_____. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

ENGELS, Friedrich. e MARX, Karl. O Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras Escolhidas**. Vol. 1. São Paulo: Alfa Omega, s/da, p. 13 – 47.

_____. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: **Obras**

Escolhidas. Vol. 3. São Paulo: Alfa Omega, s/db, p. 169 – 207.

FALETTO, Enzo e CARDOSO, Fernando Henrique. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**. 6ª ed, Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Prebisch y Furtado: soberania e integração. **Revista Princípios** nº 84, São Paulo: Anita Garibaldi, 2006, p. 30 – 37.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo no final do século XX. In: _____. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 115-184.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LAMARRA, Norberto Fernández, AGUERRONDO, Inês. Os planos de educação na América Latina. In: SAVIANI, Demerval. **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. Tradução de Maura Iglésias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983, p. 84-120.

LÊNIN, Vladimir Ilitch.. Deve-se participar nos parlamentos burgueses? In: MARX, K./ENGELS, F./LÊNIN, F. e TROTSKI, L. **A Questão do Partido**. São Paulo: KAIRÓS, p. 52 – 61, 1978.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini; organização e apresentação de Emir Sader. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 105 – 165.

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: **Obras Escolhidas**, Vol. 2. São Paulo: Alfa Omega, s/dc, p. 203 – 225.

_____. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: **Obras Escolhidas**, Vol. 1. São Paulo: Alfa Omega, s/dd, p. 199 – 285.

_____. As Lutas de Classe na França de 1848 a 1850. In: **Obras Escolhidas**, Vol. 1. São Paulo: Alfa Omega, s/de, p. 93 – 198.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, João Quartim. Contra a canonização da democracia. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 12, mai. 2001, p. 9 – 40.

NAGEL, Lízia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos

anos 80. In: Nogueira, Francis Mary Guimarães (Org). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste. 2001, p. 99 -122.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SADER, Emir. **Estado e política em Marx**: para uma crítica da filosofia política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SAES, Décio. **Democracia**, 2ª ed., São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1994.

_____. Modelos políticos latino-americanos na nova fase de dependência. In: Nogueira, Francis Mary Guimarães, e RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon (orgs.). **Políticas sociais e desenvolvimento**: América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007, p. 155-172.

SCHULTZ, Theodore Willian. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973a.

_____. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973b.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil: Colônia, Império, República**. São Paulo: Moderna, 1992.

STÉDILE, João Pedro; TRANSPADINI, Roberta. (Org). **Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cedes, v. 22, nº 7, dez. 2001, p. 71-99.

URQUIDI, Victor Luiz. Aspectos sociais do desenvolvimento: a educação. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. 11 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983, p. 376-387.

VICENTINO, Cláudio, DORIGO, Gianpaolo. **História para o Ensino Médio**: história geral e do Brasil. São Paulo: Ed. Scipione, 2005.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, Polêmicas de Nosso tempo, n.º 49, 1992.

DOCUMENTOS:

ALALC. Associação Latino-Americana de Livre comércio. **Tratado de Montevidéu de 1960.** Montevidéu, Argentina, 1960. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=87146>> Acesso em: 15 Mai. 2008.

ALADI. Associação Latino-Americana de Desenvolvimento Integrado. **Tratado de Montevidéu de 1980.** Montevidéu, Argentina, 1980. Disponível em: <<http://www.aladi.org/nsfweb/MenuPagsInternasP/MarcosBuscador.htm>> Acesso em: 15 Mai. 2008.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção de 1991.** Assunção, Argentina, 1991a. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>> Acesso em: 15 Mai. 2008.

MERCOSUL. **Decisão nº 07/91 – Reunião de Ministros da Educação.** Brasília, Brasil, 1991b. Disponível em: < <http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>> Acesso em: 02 Set. 2008.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano trienal para o setor educação no contexto do Mercosul (1992-1994).** Las Lenas, Argentina, 1992. Disponível em: < <http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>> Acesso em: 25 abr. 2008.

MERCOSUL. **Tratado de Ouro Preto de 1994.** Ouro Preto, Minas Gerais, 1994a. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>> Acesso em: 15 Mai. 2008.

MERCOSUL. **Ata nº 06/94 – Ata da VII Reunião de Ministros de Educação dos países signatários do Mercado Comum do Sul.** Ouro Preto, Brasil, 1994b. Disponível em: < http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=48&dir=DESC&order=date&Itemid=32&limit=10&limitstart=40> Acesso em: 06 Set. 2008.

MERCOSUL. **Decisão nº 25/97 - Prorroga a Vigência do Plano Trienal para o Setor Educacional do Mercosul.** Montevidéu, Argentina, 1997. Disponível em: < <http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>> Acesso em: 15 Mai. 2008.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano trienal do setor educacional do Mercosul (1998-2000).** Buenos Aires, Argentina, 1998a. Disponível em: < http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27&Itemid=32&lang=br> Acesso em: 25 abr. 2008.

MERCOSUL. **Protocolo de Ushuaia sobre compromisso democrático no mercosul, Bolívia e Chile.** Ushuaia, Argentina, 1998b. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>> Acesso em: 12 Set. 2008.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano do setor educacional do Mercosul (2001-2005).** Buenos Aires, Argentina, 2001. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27&Itemid=32&lang=br> Acesso em: 25 abr. 2008.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **MERCOSUL/CMC/DEC Nº 33/04 - FUNDO DE FINANCIAMENTO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL (FEM).** Belo Horizonte, Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>> Acesso em: 20 Mai. 2008.

MERCOSUL. **Protocolo de adesão da República Bolivariana da Venezuela ao Mercosul.** Caracas, Venezuela, 2006a. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>> Acesso em: 23 Fev. 2008.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano do setor educacional do Mercosul (2006-2010).** Buenos Aires, Argentina, 2006b. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27&Itemid=32&lang=br> Acesso em: 25 abr. 2008.

MERCOSUL. **Ata nº 02/2008 – Ata da XXXV Reunião de Ministros de Educação dos países signatários do Mercado Comum do Sul.** Foz do Iguaçu, Brasil, 2008. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=48&dir=DESC&order=date&Itemid=32&limit=10&limitstart=40> Acesso em: 08 Dez. 2008.

ANEXO I (ESTATÍSTICAS SETORIAIS)

2.4 ESTADÍSTICAS SECTORIALES / *SECTORAL STATISTICS*

2.4.2 MINERÍA Y MANUFACTURA / *MINING AND MANUFACTURING*

2.4.2.13 PRODUCCIÓN DE PETRÓLEO

PETROLEUM PRODUCTION

País	1970	1980	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Country
Miles de m³ a/ / Thousands of m³ a/											
Argentina	23 114,9	28 962,1	28 343,5	45 285,8	45 926,2	43 290,6	42 477,7	39 077,0	38 399,2	38 308,9	<i>Argentina</i>
Barbados	...	50,5	75,0	89,1	73,8	94,0	73,9	73,9	73,9	58,1	<i>Barbados</i>
Bolivia	1 499,6	1 531,8	1 306,6	1 791,3	2 019,9	1 780,9	1 938,3	2 261,7	2 454,8	2 369,6	<i>Bolivia</i>
Brasil	9 350,0	10 603,6	37 289,5	73 001,9	78 761,7	88 652,3	91 156,5	88 031,7	95 131,6	100 383,3	<i>Brazil</i>
Chile	2 069,0	1 891,5	1 064,2	340,2	322,7	268,4	218,7	213,7	192,3	169,0	<i>Chile</i>
Colombia	12 637,2	7 182,4	25 313,9	39 614,5	34 876,4	33 361,4	31 237,1	30 568,1	30 576,3	30 826,1	<i>Colombia</i>
Cuba	186,8	321,2	787,6	3 164,3	3 387,5	4 050,8	4 645,4	3 819,0	3 363,4	3 323,2	<i>Cuba</i>
Ecuador	250,0	12 248,8	17 110,8	23 981,1	24 367,9	23 550,7	24 982,4	31 394,3	30 916,7	31 152,8	<i>Ecuador</i>
Guatemala	...	239,8	227,2	1 195,2	1 214,8	1 421,5	1 425,1	1 165,6	1 071,2	938,3	<i>Guatemala</i>
Mexico	25 956,2	117 774,1	152 603,6	181 254,1	186 508,4	186 160,4	197 920,1	203 508,3	182 028,7	198 370,8	<i>Mexico</i>
Peru	4 152,8	11 306,0	7 438,4	5 532,1	5 389,7	5 368,9	5 286,5	4 636,6	4 385,2	4 508,4	<i>Peru</i>
Suriname	...	...	233,6	721,1	770,0	737,2	704,4	733,2	742,5	764,3	<i>Suriname</i>
Trinidad Y Tobago	8 149,8	12 358,8	8 790,2	6 962,6	6 587,8	7 628,2	7 827,3	7 142,8	8 408,1	8 296,0	<i>Trinidad and Tobago</i>
Venezuela República Bolivariana de	238 149,3	139 607,5	138 883,8	197 063,0	195 403,8	180 565,0	154 422,4	187 983,6	193 522,7	208 745,0	<i>Venezuela (Bolivarian)</i>
Total	325 515,5	344 078,0	419 467,9	579 996,3	585 610,6	576 930,6	564 315,7	600 609,6	591 266,5	628 213,8	Total
Miles de barriles / Thousands of barrels											
Argentina	145 388,4	182 166,0	178 275,0	284 839,3	288 867,3	272 289,4	267 176,4	245 787,1	241 523,5	240 955,9	<i>Argentina</i>
Barbados	...	317,5	471,7	560,5	464,4	591,5	464,6	464,6	464,6	365,6	<i>Barbados</i>
Bolivia	9 432,1	9 634,4	8 218,3	11 267,0	12 704,6	11 201,8	12 191,4	14 225,9	15 440,0	14 904,1	<i>Bolivia</i>
Brasil	58 809,5	66 694,8	234 543,8	459 167,9	495 396,3	557 606,5	573 357,2	553 703,0	598 359,7	631 392,2	<i>Brazil</i>
Chile	13 013,4	11 897,3	6 693,3	2 140,1	2 029,8	1 688,3	1 375,6	1 343,9	1 209,8	1 062,7	<i>Chile</i>
Colombia	79 485,7	45 175,9	159 219,9	249 167,7	219 365,8	209 837,0	196 475,6	192 267,4	192 319,1	193 890,4	<i>Colombia</i>
Cuba	1 174,8	2 020,0	4 954,1	19 902,7	21 306,7	25 478,6	29 218,9	24 020,9	21 155,0	20 902,0	<i>Cuba</i>
Ecuador	1 572,4	77 042,8	107 623,6	150 836,4	153 269,5	148 129,7	157 134,3	197 464,3	194 460,3	195 945,4	<i>Ecuador</i>

Continuação do quadro estatístico de produção de petróleo

País	1970	1980	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Country
Guatemala	...	1 508,2	1 428,8	7 517,4	7 640,7	8 941,0	8 963,6	7 331,7	6 737,7	5 901,7	Guatemala
Mexico	163 259,7	740 777,0	959 847,8	1 140 054,1	1 173 102,8	1 170 913,9	1 244 879,9	1 280 028,9	1 144 926,0	1 247 714,7	Mexico
Peru	26 120,5	71 112,6	46 786,3	34 795,9	33 900,3	33 769,6	33 251,3	29 163,4	27 582,2	28 357,0	Peru
Suriname	...	...	1 469,4	4 535,7	4 842,9	4 636,8	4 430,7	4 611,5	4 670,5	4 807,2	Suriname
Trinidad Y Tobago	51 260,8	77 734,4	55 288,8	43 793,4	41 435,9	47 979,9	49 231,9	44 927,0	52 885,2	52 180,5	Trinidad and Tobago
Venezuela República Bolivariana de	1 497 913,8	878 104,6	873 552,7	1 239 488,7	1 229 052,8	1 135 720,0	971 287,8	1 182 381,0	1 217 221,1	1 312 966,5	Venezuela (Bolivariana)
Total	2 047 431,1	2 164 185,5	2 638 373,4	3 648 066,8	3 683 379,6	3 628 784,0	3 549 439,1	3 777 720,5	3 718 954,5	3 951 345,9	Total

a/ El factor utilizado para convertir las unidades de barriles de petróleo a m³ es 0,1589873.

a/ The factor used to convert barrels to m³ is 0.1589873.

2.4 ESTADÍSTICAS SECTORIALES / *SECTORAL STATISTICS*

2.4.2 MINERÍA Y MANUFACTURA / *MINING AND MANUFACTURING*

2.4.2.6 PRODUCCIÓN DE AUTOMOTORES PARA PASAJEROS a/ b/ *PASSENGER MOTOR VEHICLE PRODUCTION a/ b/*

(Miles de unidades / *Thousands of units*)

País	1980	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Country
Argentina	218,3	81,1	238,7	169,6	111,3	109,8	171,4	182,8	263,1	<i>Argentina</i>
Brasil	933,2	663,1	1 361,7	1 501,6	1 520,3	1 505,1	1 862,8	2 009,5	2 092,0	<i>Brazil</i>
Chile	25,2	3,0	5,3	5,3	6,4	1,8	...	...	...	<i>Chile</i>
Colombia	32,3	36,5	22,2	22,9	19,5	17,9	39,7	51,9	51,9	<i>Colombia</i>
México	316,0	598,1	1 279,1	1 209,0	1 139,8	913,3	903,3	1 052,8	1 097,6	<i>Mexico</i>
Perú	10,7	0,7	...	...	...	...	...	...	...	<i>Peru</i>
Trinidad y Tabago	10,2	1,2	...	...	...	...	...	...	...	<i>Trinidad and Tobago</i>
Venezuela (República Bolivariana de)	92,0	23,5	20,2	13,2	9,6	8,1	24,4	45,4	157,5	<i>Venezuela (Bolivarian Republic of)</i>
Total	1 637,9	1 407,2	2 927,1	2 921,5	2 806,9	2 556,1	3 001,6	3 342,4	3 662,2	Total

a/ La producción de vehículos automotores de pasajeros incluye la fabricación, el ensamblado y el montaje de partes y piezas.

b/ Incluye la producción orientada a la exportación.

2.4 ESTADÍSTICAS SECTORIALES / *SECTORAL STATISTICS*

2.4.2 MINERÍA Y MANUFACTURA / *MINING AND MANUFACTURING*

2.4.2.1 PRODUCCIÓN DE CEMENTO a/ *CEMENT PRODUCTION a/*

(Miles de toneladas / *Thousands of tons*)

País	1980	1990	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	7 132,7	3 611,6	6 121,3	5 545,2	3 910,8	5 217,4	6 254,1
Barbados	...	216,0	268,0	250,0	298,0	325,0	...
Bolivia	318,2	561,4	1 071,9	982,5	1 010,5	1 138,2	1 276,4
Brasil	27 194,0	25 850,0	39 559,0	38 938,0	38 027,0	34 010,0	34 413,0
Chile	1 504,0	2 017,0	3 377,0	3 513,0	3 462,0	3 622,0	3 798,0
Colombia	4 322,1	6 261,5	7 135,3	6 830,4	6 603,9	7 337,4	7 822,4
Costa Rica	554,0	...	1 150,0	1 100,0	1 100,0	1 130,0	...
Cuba	2 830,8	3 288,8	1 632,7	1 324,1	1 326,9	1 345,5	1 401,3
Ecuador	868,0	2 098,2	2 800,0	2 947,0	3 113,0	3 000,0	...
El Salvador	502,6	640,9	1 064,0	1 174,0	1 318,0	1 391,0	...
Guatemala	569,0	897,1	2 039,0	1 976,0	2 068,0	1 650,0	...
Haití	243,0	180,0	...	204,0	290,0	200,0	...
Honduras	307,2	697,7	1 254,0	1 317,5	1 224,2	1 267,6	1 391,8
Jamaica	144,0	445,5	522,0	596,3	621,8	607,7	807,9
México	16 398,0	24 289,0	33 429,0	33 983,7	34 183,1	32 700,0	33 900,0
Nicaragua	197,7	246,8	531,1	549,8	507,4	533,0	521,0
Panamá	565,0	232,5	849,2	698,4	747,8	888,9	1 042,2
Paraguay	176,7	343,7	516,0	505,4	447,3	505,4	...
Perú	2 770,0	2 185,0	3 657,6	3 588,8	4 115,2	4 202,7	4 601,5
República Dominicana	928,0	1 108,6	2 505,5	2 746,0	3 050,4	2 906,7	2 653,6
Trinidad y Tabago	186,2	437,9	742,7	696,8	743,7	765,6	768,5
Uruguay	700,5	452,2	756,0	723,0	755,0	798,0	1 050,0
Venezuela (República Bolivariana de)	4 843,5	5 996,0	7 526,5	7 329,4	6 126,3	7 398,0	9 000,0
Total	73 255,2	82 057,3	118 507,9	117 519,2	115 050,2	112 940,0	110 701,7

a/ Las cifras informan sobre todas las variedades de cemento incluyendo el cemento portland, blanco, gris y puzolánico.

2.4 ESTADÍSTICAS SECTORIALES / *SECTORAL STATISTICS*

2.4.2 MINERÍA Y MANUFACTURA / MINING AND MANUFACTURING

2.4.2.2 PRODUCCIÓN DE FERTILIZANTES a/ b/ FERTILIZER PRODUCTION a/ b/

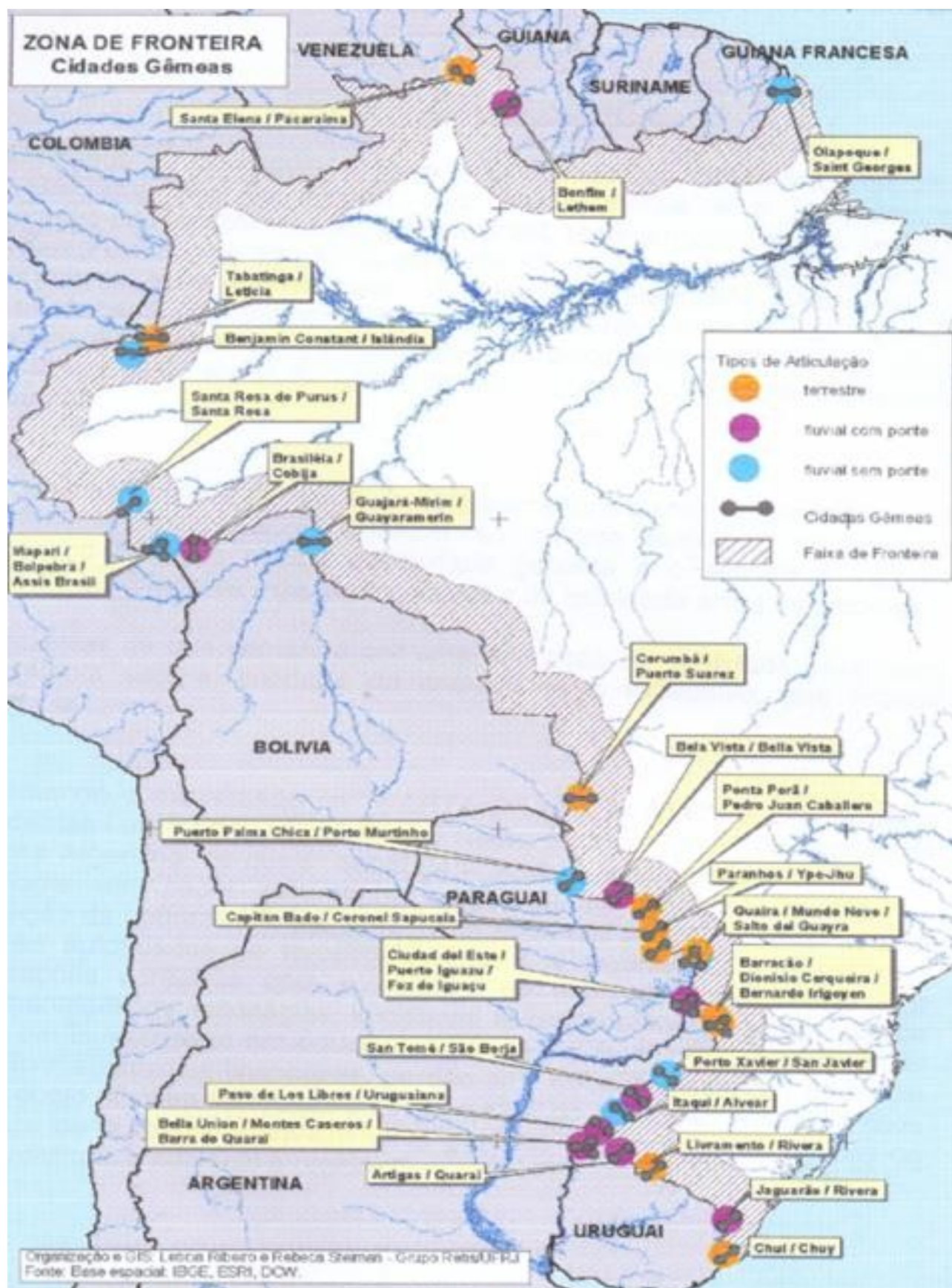
(Miles de toneladas / Thousands of tons)

País	1980	1990	2000	2001	2002	2003	2004
Argentina	31,0	41,0	147,0	433,0	523,7	607,5	665,2
Brasil	1 967,0	1 896,0	2 622,0	2 460,0	2 673,7	2 962,4	3 041,4
Chile	124,0	131,0	521,0	505,0	524,0	558,6	552,0
Colombia	88,0	140,0	316,0	92,0	89,6	101,1	77,1
Costa Rica	40,0	30,0	13,0	1,0	—	—	—
Cuba	117,0	147,0	50,0	50,0	4,7	5,7	8,1
México	940,0	1 742,0	1 138,0	933,0	477,7	469,5	409,6
Perú	78,0	31,0	3,0	3,0	0,6	0,6	0,5
Trinidad y Tabago	41,0	232,0	275,0	237,0	310,2	297,8	285,0
Uruguay	30,0	12,0	15,0	12,0	12,0	12,0	12,0
Venezuela (República Bolivariana de)	168,0	394,0	343,0	525,0	575,5	572,2	750,7
Total	3 624,0	4 796,0	5 443,0	5 251,0	5 191,7	5 587,3	5 801,5

a/ Los datos se refieren al período comprendido entre julio del año indicado y junio del año siguiente.

b/ Incluye fertilizantes nitrogenados, fosfatados y potásicos.

ANEXO II (MAPA DAS CIDADES GÊMEAS DE FRONTEIRA)



ANEXO III (ORGANOGRAMA DO SEM)



Reunião de Ministros de Educação (RME) *(Dec. CMC Nº 07/91)*
(Coordenada pelo FCCP)



Comitê Coordenador Regional (CCR) *(Dec. CMC Nº 15/01)*



Comissão regional coordenadora da Área Educação Básica
(CRC-EB)



Comissão regional coordenadora da Área Educação Tecnológica
(CRC-ET)



Comissão regional coordenadora da Área Educação Superior
(CRC-ES)



Grupos Gestores de Projeto *(Dec. CMC Nº 15/01)*



Grupo Gestor do Projeto de Bibliotecas Escolares



Grupo Gestor do Projeto “Terminologia na Educação do
MERCOSUL”



Grupo Gestor do Projeto “Sistema de Indicadores Educativos do
SEM”



Grupo Gestor do Projeto Educar na Diversidade nos Países do
MERCOSUL



Grupo Gestor do Projeto Educar com Equidade no MERCOSUL



Sistema de Informação e Comunicação (SIC) *(Dec. CMC Nº 15/01)*



Comitê Assessor do Fundo do Setor Educativo do MERCOSUL
(CAFEM) *(Dec. CMC Nº 05/06)*



Reunião de Agências Nacionais de Acreditação (RANA)

ANEXO IV (INDICADORES GLOBAIS)

3. Indicadores globales - 2005

Demográficos y Económicos	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay	Venezuela
Población total	38.592.150	9.427.219	184.388.620	16.267.278	5.898.650	3.305.723	26.577.423
Razón de Masculinidad	96,0	99,0	95,0	98,0	102,0	93,5	100,9
Población Urbana	91,8	64,2	82,8	86,8	56,7	93,5	88,3
Índice de Depend. Potencial	n/d	73,7	50,1	48,9	68,0	59,3	56,8
Tasa de Actividad (a)	61,2	61,6	69,3	55,7	61,8	58,5	66,3
Masculina	74,2	77,9	81,4	72,7	75,1	69,3	81,1
Femenina	49,0	42,9	58,2	39,2	48,6	49,5	51,7
PBIpc (PPP)(b)		980	6.771	12.134	4663	5.090	
Educativos							
Tasa de Analfabetismo % (c)	2,6	13	11,1	3,4	5,1	2,2	5
Asistencia Escolar % (d)	58,9	88	69,1	90,3	62,0	56,8	...
Matrícula Total	12.166.833	3.090.031	58.514.435	4.625.110	1.898.517	905.101	11.604.503
Matrícula NO CLASIFICADA EN LA CINE	704.292	84.257	4.997.483	221.139	35.093	11.063	4.692.211
Matrícula CLASIFICADA EN LA CINE	11.462.541	3.005.774	53.516.952	4403971	1.863.424	894.038	6.912.292
Nivel 0	1.324.529	227.946	5.790.670	493.709	148.085	105.571	1.355.373
Nivel 1	4.597.747	1.444.191	18.465.505	1.648.036	990.301	354.777	3.452.062
Nivel 2	2.102.586	384.987	15.069.056	579.741	344.118	174.514	1.433.717
Nivel 3	1.363.221	572.683	9.738.565 (1)	1.029.366	225.193	153.116	671.140
Nivel 5	2.074.458	390.143	4.453.156	653.119	155.727	106.060	...
Unidades Educativas (g)	61.710	15.527	293.917	23562	...	3.015	25.835
Nivel 0	16.413	...	105.616	8083	5.496	235	15.093
Nivel 1	21.903	...	162.727	10585	7.072	2.175	17.922
Nivel 2	15.188	...	...	n/d	3.900	553	5.458
Nivel 3	6.064	...	23.561 (2)	4321	2.124	...	3.746
Nivel 5	2.142	...	2.165	573	128	52	...
Personal Docente (h)	825.250	114.696	3.186.533	170.261	76.151	63.441	377.830 (*)
Hombres	...	45.387	588.941	49.989	23.340	...	82.270
Mujeres	...	69.309	2.597.592	120.272	52.811	...	295.560

Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2005

4.2. Acceso a la educación y participación Tasas netas de escolarización por edad

Indicador 2

Tasas netas de escolarización por edad según países, 2005.

PAÍS	7 - 11	12 - 14	15 - 17	18 - 24
Argentina	105,3	100,8	103,6	79,0
Bolivia	99,5	90,7	96,3	77,5
Brasil	98,0	96,0	97,3	80,5
Chile	94,4	94,0	94,3	92,3
Paraguay	99,2	88,5	95,2	65,9
Uruguay	101,8	87,0	96,3	78,4
Venezuela	97,0	90,7	94,6	51,5

Notas:

Los valores superiores a 100 se explican por la falta de adecuación de las cifras de matrícula en las edades con cobertura escolar universal - o cercana a ella - y la de proyección de la población correspondiente a esas edades.

La tasa de 18 a 24 corresponde a los escolarizados en el nivel superior.

Argentina: Incluye alumnos en educación especial y adultos.

Chile: (1) Incluye alumnos de educación de niños, jóvenes, especial y adultos.

(2) No incluye educación superior, pues no se cuenta con info desagregada por edad simple.

Paraguay: Incluye participantes en Educación Especial y Adultos.

Uruguay: En educación pre-primaria y primaria incluye alumnos de educación común y especial.

El nivel terciario incluye 4024 estudiantes de cursos de nivel terciario del Consejo de Educación Técnico Profesional, cuya edad es desconocida.

Venezuela: (a) No aplica.

(1) El nivel pre-primario corresponde para el Sistema Educativo Venezolano a Educación Inicial.

(2) El nivel primario corresponde a Educación Básica de 1º a 6º Grado.

(3) El nivel Secundario 1.º ciclo corresponde a Educación Básica de 7º a 9º Grado.

(4) El nivel Secundario 2.º ciclo corresponde a Educación media, con una duración de 2 o 3 años según la mención.

Fuentes:

Argentina: Proyecciones de Población por sexo, edad y año calendario - Celade. Relevamiento anual 2005. DINECE - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria (pmsiu) - SPU - MECYT. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dinece. Relevamiento Anual 2005.

Bolivia: MEC / SIE - Sistema de Información Educativa.

Brasil: FIBGE/ PNAD 2005.

Chile: Matrícula: Departamento de Estudios y Desarrollo, Ministerio de Educación.

Proyección Población: "Chile hacia el 2050. Proyecciones de Población".

Instituto Nacional de Estadísticas/CELADE - División de Población. Agosto 2005.

Paraguay: Secretaría Técnica de Planificación. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos.

Encuesta Permanente de Hogares 2005. Proyección de la Población por Sexo según Edad. Período 2000-2050.

Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Planificación Educativa y Cultural.

Sistema de Información de Estadística Continua (SIEC) 2005.

Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Investigación y Estadísticas Educativas.

Instituto Nacional de Estadística. Proyecciones de población (revisión 2005).

En el caso de educación primaria, el cálculo de este indicador se ve afectado por dos cambios en la fuente de información. En primer lugar, la fecha de registro de la edad de los estudiantes pasó a ser el mes de abril en lugar de diciembre.

En segundo término, las proyecciones de población sobre las que se calculan las tasas se encuentran actualizadas a partir de la información del Censo 2004 Fase I.

El efecto combinado de estas dos modificaciones es el aumento del numerador para la edad 6 años y la disminución del denominador para el grupo etario de 7 a 11. Esto repercute en un aumento de la tasa de escolaridad de dicho grupo.

Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Dirección General de la Oficina de Planificación y Presupuesto. División de Estadística.

Gastos en educación como porcentaje del PBI por origen de los fondos según países (todos los niveles de enseñanza), 2005.

Notas:

Bolivia: (1) Incluye gasto del nivel central, de prefecturas y gobiernos municipales.

(2) Incluye solamente el costo del Bono Esperanza (B. Alto).

(3) No incluye subsidios privados a establecimientos educativos.

n.d.: Información no disponible.

Brasil: Dado referente al año de 2004.

Chile: (1): Cifra Provisional.

(2): Solo considera becas y transferencias en educación terciaria.

Paraguay: Se refiere a datos del año 2003.

Uruguay: Se refiere al gasto público en instituciones educativas públicas del año 2004.

Venezuela: El Presupuesto corresponde a los planteles de Dependencia Nacional, los cuales son sostenidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, así como también, los planteles Privados Subvencionados por este Ministerio.

Fuentes:

Argentina: DINECE/MECYT, en base a datos de la Coordinación General Estudio de Costos del Sistema Educativo /SCA/MECYT, de la C.G.N/MECON, de la Dir. Fiscal Coord.

con Pdas. /MECON, de la RED FED. INFED./DINECE y del Sist. Inf. Univ./SPUIM.

Bolivia: UDAPE - Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas.

Brasil: INERMEC.

Secretaría do Tesouro Nacional (STN).

Balanco Geral dos Estados.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

CAPES e CNPQ.

Chile: Ministerio de Educación y Banco Central de Chile.

Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.

Dirección General de Planificación Educativa y Cultural.

Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación.

Área de Investigación y Estadísticas Educativas.

Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Dirección General de la Oficina de Planificación y Presupuesto.

Dirección de Presupuesto.

PAÍS	Gasto Público	Subsidios Públicos a hogares y otras entidades privadas (a)	Gasto Privado (b)	Gasto Total
Argentina	4,3	0,3	0,9	5,5
Bolivia	6,7	...	...	6,7
Brasil	4,0	...	...	4,0
Chile	3,8	0,2 (2)	3,1 (1)	6,9
Paraguay	4,6	...	1,7	6,3
Uruguay	2,7	...	0,2	2,9
Venezuela	1,3	...	0,26	1,6

Porcentaje del gasto público en educación dentro del gasto público total por nivel de enseñanza según países. 2005.

Notas:

Brasil: Datos referentes ao ano de 2004. Apenas gastos públicos.

Chile: (1): Corresponde al Gasto Público

Paraguay: Se refiere a datos del año 2003

Venezuela: El Presupuesto corresponde a los planteles de Dependencia Nacional, los cuales son sostenidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, así como también, los planteles Privados Subvencionados por este Ministerio

Fuentes:

Argentina: DINECE/MECYT, en base a datos de la Coordinación general Estudio de Costos del Sistema Educativo /SSCA/MECYT, de la C.G. NIMECON, de la Dir.Fiscal Coord. con Polas. /MECON, de la RED FED. INFED./DINECE y del Sist. Inf. Univ./SPUM

Brasil: INEP/MEC
Secretaria do Tesouro Nacional (STN)
Balanço Geral dos Estados
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE
CAPES e CNPQ

Chile: Ministerio de Educación y Ministerio de Hacienda.

Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura
Dirección General de Planificación Educativa y Cultural

Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Educación.
Área de Investigación y Estadísticas Educativas.
Con información del año 2004.

Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación
Dirección General de la Oficina de Planificación y Presupuesto.
Dirección de Presupuesto

PAÍS	Pre-Primario	Primario, Secundario y Post-secundario No Terciario	Terciario
Argentina	1,0	9,8	2,3
Bolivia	...	...	...
Brasil	1,1	8,9	2,3
Chile	1,4	12,9	2,7
Paraguay	0,8	8,1	1,8
Uruguay	1,2	8,5	2,7
Venezuela	0,5	3,8	...