

INDÍCIOS E PROPOSIÇÕES PARA UM ESPAÇO MERCOSULINO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rogério Duarte Fernandes dos Passos

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), Brasil
rdfdospassos@gmail.com

Jorge Luís Mialhe

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
jorge.mialhe@unesp.br

1
Artículo

Resumo

Objetiva o presente artigo proceder um levantamento de documentos que, ao modo da experiência acumulada no viés europeu por meio do Processo de Bolonha, possa trazer diagnóstico de documentos, indícios e proposições aptas para a configuração de um espaço de educação superior e investigação no bojo do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Para tanto, tomando na perspectiva metodológica o cotejo e a análise desses dados e informações –inclusive, os aportes históricos de compreensão da educação brasileira representados nos Manifestos dos Pioneiros da Educação nova, de 1932 e dos Educadores, de 1959 –, igualmente intenta-se trazer propostas capazes de outorgar maior substância a uma educação superior comunitária no espaço sub-regional no espectro da autonomia universitária das instituições.

Palavras chaves: Mercosul. Educação superior em âmbito sub-regional. Educação comunitária.

Indicadores y propuestas para un espacio mercosulino de educación superior

Resumen: El propósito de este artículo es realizar un levantamiento de documentos que, a la manera de la experiencia acumulada en Europa a través del Proceso de Bolonia, pueda aportar un diagnóstico de documentos, evidencias y proposiciones adecuadas para la configuración de un espacio de educación superior e investigación en el ámbito del Mercado Común del Sur (Mercosur). Para ello, tomando la comparación y el análisis de esos datos e informaciones desde una perspectiva metodológica –incluyendo las contribuciones históricas para la comprensión de la educación brasileña representadas en los Manifiestos de los Pioneros de la Nueva Educación, de 1932 y de los Educadores, de 1959–, también se intenta acercar propuestas capaces de otorgar mayor sustancia a una educación superior comunitaria en el espacio subregional en el espectro de la autonomía universitaria de las instituciones.

Palabras clave: Mercosur. Educación universitaria a nivel sub-regional. Educación comunitaria.

Indications and proposals for a mercosulian space for higher education

Abstract: The purpose of this article is to carry out a survey of documents that, like the experience accumulated in the European bias through the Bologna Process, can bring a diagnosis of documents, evidence and propositions suitable for the configuration of a space of higher education and investigation in the light of the Southern Common Market (Mercosul). To this end, taking from a methodological perspective the collation and analysis of these data and information –including the historical contributions to the understanding of Brazilian education represented in the 1932's Manifest of Pioneers from "New Education", and "1959's Educators"–, it is also intended to bring proposals capable of granting greater substance to a community higher education in the sub-regional space in the spectrum of university autonomy of institutions.

Keywords: Mercosul. Higher education at sub-regional level. Community education.

Introdução

Trazendo como referencial documental o Processo de Bolonha –que objetivou estruturar até o ano de 2010 no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEE)– este artigo objetiva buscar indícios e caminho em direção de proposições do que seria um possível similar neste âmbito sub-regional do Continente Americano.

Para este texto, toma-se como condição metodológica a abordagem e análise desses dados e informações, e, para nós, a possibilidade de inauguração de uma nova perspectiva face a um possível Espaço Mercosulino de Educação Superior (EMES).

A partir disso, por meio de uma pesquisa que mais se aproxima da qualitativa, e partindo de uma perspectiva lógico-dedutiva –em que nos deslocamos de premissas gerais em direção de conclusões mais específicas e particulares –, socorremo-nos de documentos oficiais e bibliografia enquanto fontes sobre o tema, buscando um diagnóstico de proposições gerais demarcadoras dele, ao lado do aquilate de possíveis indícios condutores em favor da formatação e configuração de um EMES no interior do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Ademais, a importância do tema da presente pesquisa justifica-se em reconhecer uma demanda de cunho social e cultural dentro do processo de integração do Mercosul, não raro, tomado por pautas macroeconômicas e jurídicas.

Começamos com uma breve revisita à constituição e configuração do Mercosul para, em seguida, analisarmos o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e, finalmente, com aportes teórico-dogmáticos, realizarmos uma proposta de edificação de um EMES.

O MERCOSUL

Resultado da experiência de várias propostas de integração regional e sub-regional latino-americanas, como a Associação Latino-Americana de Livre Comércio, que existiu entre 1960 e 1980, tendo a reorganização de seu legado, princípios e membros desembocado na Associação Latino-Americana de Integração de 1980 e, sobretudo, em particular, de uma reaproximação política de Argentina e Brasil a partir de 1985, o Mercosul foi instituído pelo Tratado de Assunción em 26 de Março de 1991, contemplando, além desses dois Estados, Paraguai e Uruguai.

Na parte comercial, inspirado nos cânones integracionistas da União Europeia (UE), o bloco econômico foi sendo complementado por outros instrumentos de Direito Internacional, buscando um mercado comum –com a livre circulação de pessoas e fatores produtivos, somadas à tarifa externa comum ao comércio intrabloco–, anotando-se, especialmente, a normativa do Protocolo de Ouro Preto de 17 de Dezembro de 1994, que, além de elencar as suas fontes jurídicas, outorgou personalidade jurídica internacional ao Mercosul.

Gradativamente, o bloco apresenta tentativas de expandir a integração para além de temas de agenda econômica e jurídica, como se vê no Plano de Ação para o Estatuto da Cidadania do Mercosul, discutido a partir de 2010 por conta de Decisão do Conselho do Mercado Comum do Mercosul – órgão de condução política da organização– CMC n° 64/2010, que em seus elementos básicos, propôs uma política de livre circulação de pessoas na região aliada à igualdade de direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicas para cidadãos, reconhecendo-lhes a conseguinte igualdade de condições para o acesso ao mercado de trabalho (MERCOSUL, 2023). Nesse desenvolvimento, acresça-se a Decisão do CMC n° 16/2014 (na redação dada pela Decisão CMC n° 04/2022), que no interior de uma proposta de estabelecimento de cidadania para o bloco, estabelece o Plano de Funcionamento do Sistema Integrado de Mobilidade do Mercosul, trazendo diretrizes de circulação regional de estudantes, docentes e pesquisadores com vistas ao fortalecimento da cooperação acadêmica em iniciativas que, da mesma maneira buscando coordenação de políticas educacionais, já registravam a Decisão CMC n° 07/1991, que criava a Reunião de Ministros de Educação do Mercosul (MERCOSUL, 2022).

O espaço europeu de Ensino Superior

No intuito de compreender o EEES, inicialmente se faz necessário resgatar o Processo de Bolonha, que conduziu a sua institucionalização.

Para tanto, consolidando iniciativas não inéditas no Continente Europeu acerca de um espaço privilegiado de educação superior, surge um processo que, dentre outros fatores – inclusive por conta

da autonomia universitária –, reaviva a mobilidade existente na universidade medieval e constrói-se à margem da então existente Comunidade Europeia e, em seguida, da sua sucessora institucional, a UE, tendo como marco a produção da *Magna Charta Universitatum*, de 1988, verdadeira *Alma Mater* do Processo de Bolonha, convocando as universidades europeias a buscar equivalência em campos de títulos e exames.

O encontro foi simbólico no intuito de celebrar os novecentos anos do marco de fundação da Universidade de Bolonha, a mais antiga da Europa, e necessitou de tempo para assimilação pelos reitores signatários e formuladores de agendas e políticas educacionais. Essa assimilação restou inicialmente expressa na Declaração de Paris-Sorbonne, de 1998, na qual, os ministros da educação de Alemanha, França, Itália e Reino Unido enunciam a necessidade da criação de um espaço europeu para a produção de conhecimento e a abolição de barreiras burocráticas restritivas da mobilidade acadêmica, constituindo dois ciclos de formação e aproveitamento de créditos cursados em instituições distintas.

A partir de 1998, foram realizadas reuniões, em geral bianuais, trazendo um instrumento normativo para edificar o sistema que se desejava, conforme estabelecido em várias declarações e comunicados que em seu conteúdo assinalaram a instalação do EEES para o ano de 2010 e enunciando, até o momento presente, um terceiro ciclo de formação voltado para a investigação, pugnando por meio da cooperação interinstitucional um sistema de legibilidade de formações e diplomas, aproveitamento de créditos, aprendizado ao longo da vida, acesso equitativo de gênero e grupos sub-representados, bem como de programas integrados de estudo com diferentes metodologias.

4

Nesse ínterim, não se deve esquecer da Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa, conhecida como Convenção de Reconhecimento de Lisboa, concluída em 11 de Abril de 1997, cuja adesão passa a ser condição de grande relevância para a instrumentalização transfronteiriça de diplomas e reconhecimentos dos atributos e direitos a ele inerentes no interior dos Estados europeus.

A par de se enunciar o EEES como projeto a partir de 2010, em seus três ciclos de formação –um primeiro de educação mais básica, um segundo de maior profissionalização e um terceiro de investigação– a terminologia “Processo de Bolonha” continua sendo utilizada para designar o “fermento social” de produção de conteúdo e significados na educação superior europeia, não livre de pressões e, sobretudo, críticas, especialmente as relacionadas em alocá-lo ao largo dos paradigmas de “mercadorização” de serviços da Organização Mundial do Comércio e de não conceber a educação como direito humano.

Refletindo um conceito de Europa alargada, capaz de soerguer-se além das perspectivas geográficas –e igualmente trazendo atores das relações internacionais sem pleno reconhecimento estatal enquanto sujeitos–, participam atualmente do Processo de Bolonha praticamente todos os países do

continente europeu, inclusive algumas das antigas repúblicas soviéticas. Refletindo o interesse na educação superior, por meio da Comissão Europeia –o seu órgão executivo–, atualmente a UE, da mesma forma, atua no Processo de Bolonha.

É oportuno destacar, como se vê no diagnóstico de Passos (2021), que

A originalidade europeia, na verdade, reside na possibilidade de se fazer de um espaço privilegiado para o ensino superior –motivado pelos ciclos de estudo e pela mobilidade no interior de um espaço comum– igualmente parte de uma estratégia para a construção de uma cidadania da mesma forma alicerçada nos valores da cultura e da educação, e quiçá, em uma nova unidade política –*in casu*, a Europa ou UE–, e não necessariamente em seus moldes tradicionais, vale dizer, os relacionados à base de um Estado nacional. (Passos, 2021, p. 97)

Já no cenário da educação mundial, o EEES aloca-se como instância de *soft power* (poder brando), na terminologia pioneira de Nye Jr. (2004), cunhada para descrever as habilidades que algumas nações possuem de atrair e persuadir outros atores internacionais para a sua órbita de influência, no que vale destacar que o *soft power* de um país, entre outros elementos, baseia-se principalmente em três recursos: sua cultura (em lugares onde é atraente para os outros atores internacionais), seus valores políticos (quando faz jus a eles internamente e no exterior), e sua política externa (quando são vistos como legítimos representantes dos valores democráticos e com autoridade moral). Portanto, a cultura, a educação, a ciência e a tecnologia são importantes dimensões do *soft power* (Nye Jr., 2004, p. 11), aqui irradiado de uma instância não estatal, como o EEES.

5

Uma proposta de edificação de um espaço mercosulino na educação superior. Aportes dos Manifestos dos Pioneiros da Educação nova, de 1932 e dos Educadores, de 1959

Tomando referenciais de diferentes contribuições para a tentativa de alcance de um diagnóstico e melhor compreensão do tema, e, da mesma forma, colhendo apoio de um processo histórico que urge se concretizar na educação brasileira e latino-americana, neste texto tomamos em resgate, de forma axiológica, aportes do Manifesto dos Pioneiros da Educação nova, de 1932, assinado por vários intelectuais e educadores brasileiros, e em ato contínuo, do Manifesto dos Educadores de 1959, produzidos no bojo de um desiderato de renovação ainda por se realizar.

Os manifestos de 1932 e 1959 centram-se no contexto da chamada Educação nova e da pedagogia renovada –e em oposição à pedagogia tradicional, alicerçada em valores conteudistas e de precisão meramente sintática e epistemológica–, e como bem assenta Jacobucci (2002, p. 73), os valores de renovação dessa pedagogia carregam aportes de diferentes doutrinas e teóricos da educação que propugnaram metodologias ativas de aprendizagem.

O introito preambular do manifesto de 1932, redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974), defende a superação de princípios exclusivamente materialistas na construção do molde educativo,

e com grande atualidade, enuncia um ideal superador das máquinas como cruel elemento de sujeição do ser humano (Azevedo, 2010, pp. 11-13).

Da mesma forma, enseja-se no manifesto o desejo de edificar uma educação espiritual aliada às conquistas científicas e não desconhecadora do viés moral do progresso humano, ao lado da tradição já enunciada pelo filósofo e educador John Dewey (1859-1952), capaz de conduzir o ser humano à civilização que deseja concretizar, substanciando a cultura como elemento fortificador das novas gerações e das correntes de opinião em favor de melhorias que superem os embates meramente descompassados do cenário político (Azevedo, 2010, pp. 14-17).

O Manifesto de 1932, dessa forma, no bojo do movimento da Escola nova e da pedagogia renovada, busca pela superação da indisciplina mental em favor da materialização de um espírito mais científico e sem aparelhamentos para a instrução superior, superadora de um viés exclusivamente tradicional e deficiente, estranho às realidades nacionais e inaptos à condução de ideais humanistas (Azevedo, 2010, pp. 18-20).

Deseja-se, portanto, resgatar deveres no bojo de direitos, libertar-se de utopismos em direção ao verdadeiro presente, na construção de uma autêntica filosofia da educação, à altura da marcha da civilização e do seio social, configurando-a apta a abarcar o educando ao longo de toda a sua vida, como em ideal de educação e formação continuada, refletindo pressuposto educativo reflexivo e argumentativo (Azevedo, 2010, pp. 21-28).

Já no manifesto propriamente dito, sobrepujando a educação na agenda nacional, ela é concebida como tarefa inadiável das forças produtivas, sociais e governamentais, em rumo de superação de um empirismo grosseiro em direção de genuína cultura, superior aos meros textos de ordem literária e em favor da verdadeira erudição. O caráter diverso da vida e das classes sociais deveria suplantar os utilitarismos, pragmatismos, rivalidades e individualismos em direção de uma nova escola aliada à solidariedade, serviço social e cooperação, apoiada na disciplina e no trabalho do estudante pela própria formação e pelo substrato da cultura (Azevedo, 2010, pp. 33-41).

Ato contínuo, o manifesto clama por se viver a ação social como se também fosse moral, em valores permanentes de elevação e enobrecimento, em serviço da humanidade, harmonizando valores individuais e coletivos, pugnando por uma educação integral, sustentadora do indivíduo, aliando Estado e sociedade, afiançadora de relações sociais entre diferentes grupos e superadora da família enquanto “centro de consumo”, se enunciando em uma educação pública –supletiva pelo particular –, gratuita –somente assim nos ciclos iniciais obrigatória–, e não violenta em face da exploração, impulsionando as forças biológicas, restando legítima em objetivos e no aspecto nacional alicerçada em unidade que pressupõe multiplicidade, com descentralização e intercâmbio pedagógico em valores do espírito, constituindo corpo e substrato da ação formadora (Azevedo, 2010, pp. 42-48).

Superando os danos das experiências infelizes do passado ligados à ação educativa formatada exclusivamente ao liame profissional e à outorga de status às profissões liberais, pressupõe o texto a própria reorganização educativa, fortalecendo a “escola da vida” face ao imponderável e incalculável, em ações fecundas para um ideal democrático que eleve-se acima das recalcitrantes indisciplinas e desagregações, que libertem a consciência de si mesmo pelo educando e a comunhão com a responsabilidade de reconstrução de seu destino (Azevedo, 2010, pp. 55-56).

Já pelo Manifesto de 1959, subtítulo “Mais uma Vez Convocados”, novamente redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por numerosa intelectualidade, revendo a inércia em favor de ações dignas de projetar um país pela ação educativa, se diagnosticava o aumento da oferta quantitativa de vagas e a queda na qualidade de ensino –aliada à escassez de recursos–, ao lado do excesso de centralização, dilantantismo, improvisação e indecisão (Azevedo, 2010, p. 73).

Conforme destacou Sanfelice (2007), o Manifesto de 1959

Posiciona-se como uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, considerando ainda o Manifesto de 1932, mas agora com a solidariedade dos educadores da nova geração. Deseja ser menos doutrinário, mais realista e positivo, mas mantendo a mesma linha de pensamento daqueles educadores anteriores. (Sanfelice, 2007, p. 546).

O documento reiterava que unidade não significava uniformidade, união em diversidade aos interesses da escola e às próprias realidades regionais, em uma coesão escolar com autonomia e liberdade –até mesmo para as instituições particulares (ainda que na indulgência de um Estado sob o influxo da Revolução de 1930)–, as deficiências e desmedidas buscas por lucro no setor e a desorganização do sistema de ensino secundário, clamando por atenção das autoridades no primário (Azevedo, 2010, pp. 82-88).

Ademais, a progressiva expansão da escola pública deveria ser acompanhada de sua democratização, em quadro que registrava o retraimento da família face ao vertiginoso processo de urbanização e industrialização vivenciado no Brasil. Contudo, mesmo em período de conturbadas arguições, a responsabilidade profissional e cívica, os valores da amizade e união entre os povos não poderiam ser negligenciados, devendo todos restarem preparados para alcançar objetivos renovados em termos de mentalidade, alicerçando os esforços individuais no inolvidável trabalho como fonte de repositório material e cultural, revitalizando técnica, bem e ciência. Técnica que, por oportuno, poderia auxiliar a práxis educativa e a filosofia da educação naquela sociedade que tinha a indústria como paradigma civilizatório, e, ato contínuo, não poderia desprezar o conhecimento científico e as reflexões de distintos pensadores da sociedade internacional em direção da formação de novas gerações que demandam novos recursos para aprender em escala cada vez maior. Ainda, sem se deixar levar pelos movimentos de apelo violento, acrescentava o texto que o amor ao país pode ser

o amor a todos os humanos e povos, independentemente das pressões ideológicas envolvidas da propagação informacional para as massas (Azevedo, 2010, pp. 89-96).

No bojo dos manifestos, dentre os aspectos mais relevantes para a promoção da circulação e intercâmbio acadêmico, destaca-se o ponto VIII, letra “c”, do esboço de um programa educacional extraído do Manifesto de 1932, voltado para o estímulo ao “intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores” (Azevedo, 2010, p. 122).

Tal proposta deveria ser implementada com mais vigor no âmbito da cooperação universitária do Mercosul, visando atender o disposto no art. 4º, parágrafo único, da Constituição Federal brasileira: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (grifos nossos). Tais medidas estimulariam e facilitariam a mobilidade na região, e fomentariam os procedimentos de avaliação para elevação da qualidade educativa, conforme estabelecido no Plano Estratégico para o Setor Educativo do Mercosul, pois cada vez mais, a Nova Universidade será o resultado de intercâmbio em escala mundial. Para isso, seus cursos deverão favorecer a mobilidade internacional de estudantes e de professores, aderir às práticas de internacionalização universitária difundidas por todo o mundo, funcionar e ser avaliada conforme padrões internacionais (MERCOSUL, 2001; Cunha et al., 2014).

Aportes de declarações internacionais para a configuração de um Espaço Mercosulino de Educação Superior

Desde 1993, a Carta de Porto Alegre sobre Universidade e Integração no Mercosul, já indicava que “um dos caminhos para o desenvolvimento de uma *cultura de integração* é a mobilidade de professores e alunos, nos vários países envolvidos”. Para tanto, deveria ser criado um fundo específico que privilegiasse o desenvolvimento e a produção de “investigações entre os países integrantes do Mercosul, especialmente sobre segmentos/ instâncias dos sistemas de Educação Superior que mais especificamente possam interferir no processo de integração” (Morosini, 1994, p. 304).

A integração universitária no Mercosul pode caracterizar-se por um processo de contornos universais, tendo como inspiração o Processo de Bolonha, mas respeitando as especificidades das nações envolvidas, “onde as prioridades de sobrevivência se postam primordiais às necessidades de processos integrativos” (Morosini, 1998, p. 62).

Nesse íterim, acresça-se como indício substancial de um EMES, os aportes da Declaração da Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e no Caribe, de 2008.

Realizada entre 4 e 6 de Junho de 2008, em Cartagena das Índias, Colômbia, a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência especializada da Organização

das Nações Unidas, e do Ministério da Educação da Colômbia, produziu uma declaração que, nesse exercício de resgate de diferentes aportes documentais, igualmente pode oferecer substratos ao ideário sub-regional de um EMES (UNESCO, 2008, p. 235).

Seguindo-se aos dez anos da Conferência Mundial de Educação Superior, de 1998, doze da Conferência Regional de Havana, de 1996, e noventa da Reforma Universitária de Córdoba, a Declaração da Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e no Caribe, objetivou trazer caráter principiológico para a educação superior, possibilitando ofertar perspectivas e oportunidades criativas e sustentáveis de um ensino de qualidade sustentável no bojo de integração regional latino-americana, carreando o aporte histórico-cultural da região (UNESCO, 2008, p. 236).

Em seu considerando A, nº 2, reconhece-se o caráter pluricultural e multilíngue da região, tendo a diversidade como a sua principal riqueza; no nº 3, enaltece-se a coesão social, o fortalecimento da identidade cultural e a promoção de uma cultura de paz. Já no considerando B, nº 1, estabelece-se a educação superior de qualidade como direito humano e bem público social, seguindo-se no nº 3 a busca por mecanismos de reconhecimento e transparência de diplomas na área, sendo que no nº 4, reverencia-se a convivência democrática, tolerante, sob princípios de solidariedade e cooperação, aptos à consolidação de identidade continental.

No nº 8, critica-se a alocação da educação superior no marco de mercantilização da Organização Mundial do Comércio, devendo, em reorientação, revelar-se em perspectiva humanista e condizente com a soberania nacional.

A partir daqui, praticamente, repetindo os cânones axiológicos do Processo de Bolonha, granjeando grupos sub-representados, no nº 6, pugna pela inovação como forma de alavancar a própria cidadania em favor do acesso ao mundo do trabalho e diversidade de culturas, clamando-se novamente pela integração regional no considerando D, nº 2, e diálogo inter-regional no conseguinte nº 3, além do fortalecimento dos povos e da região no nº 4.

Redes acadêmicas que potencializem a cooperação entre instituições superiores em favor de solução de problemas estratégicos que se estendem para além das fronteiras dos Estados e que sejam capazes de superar assimetrias ante à globalização da educação superior são requeridas no considerando F, nº 1 e nº 2, bem como o enfrentamento à perda de cérebros (*brain drain*) no considerando G, nº 1 e nº 2, com estratégias de absorção de mão de obra qualificada local (*brain gain*).

A construção de um Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior é apontado como elemento essencial para a realização das potencialidades acadêmicas e científicas da região no nº 1 do considerando H, e no seguinte nº 2, “b”, a articulação dos sistemas nacionais de informação no setor, e, nas alíneas “c” e “d”, a revalidação de diplomas nesse espaço ao lado da verificação de competências e reconhecimento de títulos, legibilidade e certificação de estudos

parciais, alicerçando mobilidade regional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo na alínea “e”, programas conjuntos de aprendizagem à distância na alínea “h”, e aprendizagem de línguas da região como forma de integração regional na alínea “i”.

Observe-se que esses princípios, inclusive, podem ser epistemologicamente colimados com a Declaração Mundial Sobre Educação Superior, estabelecida pela UNESCO na Conferência Mundial de Educação no Século XXI: Visão e Ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento em educação superior, concluída em Paris no ano de 1998 (UNESCO, 1998), na qual o texto preambular, dentre outros relevantes considerando acerca da formação do educando, dita ser necessário edificar uma educação superior transformadora para a “sociedade do conhecimento”, também, em direção do conhecimento e desenvolvimento cultural, superando o mero viés socioeconômico, em condição apta para a superação de crises, enfrentamento de desafios e absorção ao íterim educativo de aspectos intrínsecos de moralidade e espiritualidade.

Aportes teórico-dogmáticos para um Espaço Mercosulino de Educação Superior

Com as contribuições dos aportes supra mencionados, a estruturação de um EMES se afigura parcialmente como resposta –sobretudo, educacional e social–, deste bloco aos desafios de uma sociedade internacional permeada por inúmeras e velozes mudanças, com grandes impactos no íterim educativo que se desvela do fenômeno da globalização.

Nesse sentido, igualmente com aportes teórico-dogmáticos, especialmente no tocante à internacionalização, é importante destacar na discussão as ponderações de Knight (2012), abordando cinco tópicos sobre o fenômeno. O primeiro acentua que, ainda que a internacionalização se valha de políticas nacionais e regionais para se efetivar, deve ser complementar e não suprimir as dimensões locais, sob pena de gerar reações negativas e perder o seu valor original, “levando a internacionalização a ser vista como agente homogeneizante ou hegemônico” (Knight, 2012).

O segundo adverte que a internacionalização deve ser concebida em uma dimensão intercultural e global no ensino superior, ainda que atenda aos interesses individuais de cada instituição, sem uma generalização ou padronização que descaracterize os seus objetivos e resultados desejados por cada uma delas (Knight, 2012).

O terceiro tópico, ao lado das propostas tidas como positivas que poderiam superar os riscos, suscita a reflexão de consequências possivelmente negativas da internacionalização que impactam a qualidade e a relevância da educação superior, na medida que propicia a fuga de cérebros e as certificações fraudulentas, não raro oferecidas por “fábricas de diplomas” e “programas de ensino das fábricas de vistos”, muitas delas propagando duplas titulações e certificações, em instituições excessivamente dependentes das taxas pagas pelos estudantes, precarizando critérios estritamente acadêmicos e, mesmo, concretizando a educação como *commodity*, e, sobretudo, como produto oferecido em série.

Não podendo ser concebida como um fim em si mesma – e, por conseguinte, como instrumento do alcance da reputação enquanto signo distintivo –, o quarto tópico pondera que ela não deve tomar um enviesamento do que deve ou não fazer, necessitando restar como meio de aperfeiçoamento das metas e potencial instrumento de desenvolvimento de conhecimentos, saberes, valores internacionais e interculturais, além da própria mobilidade e de aspectos de um currículo comparativo desses valores, capazes de propiciar aos estudantes maior preparo em um ambiente global multiconectado e integrado em dimensões sustentáveis face à pesquisa e ao serviço em favor da sociedade e comunidade (Knight, 2012).

Por quinto e último tópico, Knight (2012) destaca que a globalização foca seus fluxos em ideias, pessoas, economia e tecnologias, influenciando negativa e positivamente a internacionalização, que, por sua vez, concentra interesses entre povos, nações, culturas, instituições e sistemas. Essa proximidade dos fenômenos propiciou que a inserção da pauta educativa em acordos bilaterais e regionais fortalecesse a globalização, ainda que a visão de internacionalização tenha significados distintos entre diferentes países, reconhecendo-se, porém, a transformação dela de ideal de cooperação e benefícios mútuos para o típico cenário de concorrência e mercantilização, com prevalência do interesse individual e da busca por status, de forma que somos conclamados a prosseguir em investigação acerca das “verdades e valores subjacentes à internacionalização do ensino superior” (Knight, 2012).

Em atenção ao texto de Knight, no bojo de iniciativas de cooperação entre a Universidade Estadual de Campinas e o Boston College, Azevedo (2014, pp. 106-107) –em publicação do setor educacional do Mercosul que perdurou até o ano de 2015–, analisa as proposições expostas, e nos reforça que a internacionalização e a solidariedade não deve representar modismo ou etnocentrismo –como no antagonismo “campo” e “cidade”– estabelecendo-se como orgânica, duradoura, e apta para a realização de políticas inclusivas e transformadoras em direção de mudanças sociais. Ademais, para ele, a internacionalização deve se mostrar adaptável, adequando-se de forma intercultural ao plano de desenvolvimento de cada instituição de ensino superior, sem que abra mão de compromissos locais, nacionais e sul-americanos, mesmo que apresentando resultados não desejados como a fuga de cérebros oriunda da mobilidade acadêmica permanente e, em profusão de contexto em que se busca o estabelecimento da verdade, estado da arte no setor e hegemonia cultural, que sem ortodoxias, está em disputa. Por conseguinte, a internacionalização deve ser posta à crítica para o avanço do conhecimento e da ciência, propiciando a sua melhor compreensão dentro da pesquisa e investigação educativa, sem que se despreze a participação de outros atores e a pertinência plural e intercultural sul-americana, em que ao lado da contribuição que é oferecida para a edificação do tecido social, permanece o desafio de, no teatro de formulação de políticas públicas e transnacionalidade, igualmente não se perder identidade e não se fomentar diplomações e certificações fraudulentas (Azevedo, 2014, pp. 106-107).

Sobre esse último argumento, por oportuno, acrescentamos as ponderações de Mialhe (2013, pp. 365-366), as quais em que, a par de críticas ao paradigma de produtivismo acadêmico, no espaço mercosulino apenas o Brasil ter demonstrado esforços mais robustos de qualificar e elevar o ambiente de pós-graduação nos últimos anos, sendo imperioso promover mecanismos de diagnóstico qualitativo integrado, harmonização de credenciamento no bloco –e aquilatando relevância em pesquisas aptas para a resolução de problemas de seus integrantes–, ao lado da equivalência de créditos que conduzam a avaliação para além do autoengano de estudantes que se inserem no capitalismo acadêmico em busca de status, reconhecendo as particularidades de cada área do saber –notadamente o contexto da pós-graduação na área jurídica–, e sem a *diktat* dos critérios típicos das ciências duras sobre as sociais.

Por suposto, criando condições para que o Mercosul possa representar inovações na cidadania e na educação dos moradores da região, que o bloco, por meio da educação superior, possa concretizar-se como centro irradiador de transformações sobre o ser humano em valores de solidariedade no interior da camada social e elite intelectual e econômica que ingressa nas instituições de ensino superior (Passos, 2021, p. 128).

Como ação de necessária legitimação democrática, diante da experiência europeia, Sabbadin (2012) defende a participação de entidades representativas da sociedade civil nas decisões da UE que financiem projetos educacionais, opinando que naquele contexto a sociedade civil não se quedou inerte, exercendo a sua responsabilidade aglutinadora em torno de alunos, pais, pesquisadores e professores em torno do diálogo para o estabelecimento de uma agenda comum no setor, ainda que essa participação contraste com baixa presença do eleitorado nas eleições para o Parlamento Europeu (Sabbadin, 2012, pp. 170-176).

Sem dúvida, essa experiência pode ser absorvida, ou, de “*lege ferenda*”, incorporada para um futuro EMES, onde a participação da comunidade acadêmica –docentes, pesquisadores, alunos e pessoal administrativo– e da sociedade civil como um todo, para além da legitimação democrática, possa alicerçar o ensino superior como agenda propositiva de conceber na região o fenômeno da integração em vieses não somente de natureza econômica e de pautas *mainstream*.

Por certo que não apenas no âmbito brasileiro, mas em todo o espaço do Mercosul, é necessário que o estímulo à produção científica possa –e deva– superar a falta de estímulos e recursos. Em um testemunho de fuga de cérebros que pode ser corroborado, por exemplo, na trajetória de Herculano-Houzel (2016, pp. 8-9), em que a pesquisadora e neurocientista necessitou, para desenvolver as suas investigações no Rio de Janeiro, efetuar malabarismos relacionados à coleta pública de fundos –*crowdfunding*, “vaquinha”–, acumulando funções de contadora, secretária, técnica de informática e professora, para enfrentar as condições de pesquisa, que, deveras difíceis, levaram-na a aceitar prestigioso e valorizado emprego no exterior, onde teria melhores vencimentos e condições de trabalho verdadeiramente adequadas.

Nesse contexto, com adequado financiamento e estruturação de condições efetivas de investigação e pesquisa, não se deve perder de vista o papel destacado à universidade por Scott (2011, p. 59), em que, em sua essência, desenvolvimento histórico e perspectiva futura, tem-na como uma instância, em regra, internacional e por que não dizer, global, reconhecendo-se nesses atributos da universidade moderna como alguns dos seus ícones mais significativos, talvez mais que os elementos locais e nacionais, sinalizando uma direção futura, que supere a vertente única de sua concepção e condução.

Acresça-se, indo além da instituição universitária, da educação e do próprio ensino superior, como incisiva e pragmaticamente pontua Apple (2012), em processo de legitimação, os conhecimentos se tornaram mercadoria na atualidade e a integração da educação –inclusive a superior– em um projeto de essência industrial, trouxe consequências profundas, acabando por definir quais desses conhecimentos são considerados “técnicos” e economicamente “produtivos”, ainda que o estudo de outros saberes seja considerado “bom”, embora “não de fato relevante”.

Por conta disso, somando a perspectiva crítica dessas considerações e, mesmo o resgate dos manifestos de 1932 e 1959, bem como pontos das declarações internacionais que em muito contribuem como indícios para que consigamos visualizar e substanciar a proposição de um EMES em forma de síntese, temos o substrato de iniciativas que podem se somar a esforços como os já materializados na Universidade Federal Latino-Americana, sediada em Foz do Iguaçu, no Estado brasileiro do Paraná, tendo alunos na trílice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, e funcionando desde Janeiro de 2010 –lado de cátedras com temas latino-americanos–, com a perspectiva de integração, cooperação e troca cultural entre os países da região, e mesmo, diante das exigências colocadas pelo fenômeno da internacionalização das instituições de educação superior, em adição cotejadas ao repositório do mecanismo do Sistema Regional de Credenciamento de Graus Universitários (ARCU-SUR), que resultante de acordo entre os ministros da educação de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile –e aprovado pelo Conselho Mercado Comum do Mercosul pela Decisão CMC n° 17/2008–, buscando, ao lado do respeito à legislação de cada país e à própria autonomia universitária, estabelecer uma rede de agências credenciadoras no setor educacional mercosulino com vistas a proporcionar intercâmbio institucional, avaliação, acreditação e garantia pública de nível científico e acadêmico aos cursos de graduação desse espaço (ARCU-SUR, 2024).

Considerações finais

Finalizando esse exercício que tomou o Processo de Bolonha, edificador do EEES, como um dos referenciais documentais para a substanciação de um EMES, e considerando os documentos e aportes teórico-dogmáticos supra analisados como axiomas e, mesmo, no bojo de uma pesquisa qualitativa inserida em um aspecto metodológico que pugna por um conhecimento que busca colher diferentes contribuições capazes de, no exercício de síntese, nos alicerçar para o porvir, temos as considerações finais.

Uma possível estruturação de ciclos de formação poderia ser o mote ou um formato na configuração de um EMES, tomando documentos ou vindouras declarações conjuntas dos setores educacionais dos países do Mercosul como o *soft law* e o *soft power* sub-regional capaz de induzir os indícios desse espaço em direção de maior concretização, visto ser a educação um setor profundamente enraizado com interesses das elites locais, das oligarquias acadêmicas e com o imaginário de manifestação da soberania nacional.

No plano pedagógico, metodologias ativas de ensino, o aprendizado obtido ao longo da vida e o reconhecimento da aprendizagem em contextos não acadêmicos poderão, com o devido rigor, contribuir para a edificação de um espírito científico e maior substanciação de um EMES, e, mesmo, de uma filosofia e pesquisa da educação mercosulina e, na epistemologia de Ortega y Gasset (1971), à altura do ser humano e de sua época, e, porque não dizer, dos desafios e exigências do próprio bloco, elevando o educando como sujeito da própria história e, enquanto cidadão, impulsionando o Mercosul para além das tratativas de ordem econômica e *mainstream*, deixando a órbita de mero centro de consumo para participante de uma esfera não violenta e reflexiva, cabível no viés plural e ao mesmo tempo identitário desse espaço sub-regional.

Superando o mero diletantismo e as ações de cunho administrativo e burocrático que não raro revelam fins em si mesmas, contribuem como indícios para o EMES os aportes, conjuntos culturais e linguísticos da região, fazendo do trabalho do estudante uma unidade concreta de aquilatação de seu repositório material e itinerário formativo em termos de cultura e práxis. Entrementes, nesse tópico, de destacar-se que esse objetivo somente será alcançado se o combate às formações e certificações fraudulentas se der na perspectiva que a unidade não é uniformidade e exclusão, nos paradigmas de autonomia e liberdade necessárias para a investigação, ensino e produção de conhecimentos.

Se o trabalho do estudante se materializa como repositório de sua formação material e cultural, reconhece-se também que as novas gerações necessitam aprender em escalas cada vez maiores, com novas competências e habilidades. Diante disso, a realização dessa escala, pode ter como *locus* o EMES, com ações de mobilidade, intercâmbio, transparência, legibilidade e reconhecimento de currículos, validação de diplomas e certificações em patamares mínimos de qualidade de alunos e docentes, sem olvidar dos cânones de cooperação e reciprocidade para o exercício intracomunitário de profissões.

Em íterim contínuo, não podemos olvidar de a educação ser concebida com responsabilidade pública, bem público social que merece financiamento estatal adequado, bem como em ter-se a educação superior na condição de direito público subjetivo, sem desprezar a relevante e supletiva cooperação de entes particulares nessa jornada.

Por suposto, investigações conjuntas entre os participantes desse possível EMES são desejáveis e devem ser estimuladas com projetos de financiamento e políticas públicas, contribuindo para edificar esse espaço regional de educação e produção de conhecimento, bem como a criação de redes de pesquisa e a criação de cátedras, que, embora conjuntas, não devem suprimir as dimensões locais e interculturais, em resultado apto a outorgar relevância epistemológica ao saber e ciência resultantes desse cenário, alocando o conhecimento para a crítica dos pares (*peer review*) das comunidades científicas sub-regional e regional.

Em derradeiro, é possível que a concretização desses indícios e aportes na edificação de um EMES ofereçam contributo para a produção de conhecimentos aptos na resolução de problemas dos países integrantes do Mercosul, e combatendo formações fraudulentas na educação superior e afetas ao autoengano dos estudantes, alocando o ambiente de pesquisa para além da obtenção de status individual e, por conseguinte, outorgando-lhe genuína dimensão de cooperação, solidariedade e serviço social.

Referências

- ARCU-SUR (2024). *Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias*. Assunción. Disponível em <https://www.arcusur.org/?page_id=298>. Acesso em 4 nov. 2024.
- Apple, M.(2012). *Education and Power*. 2nd. ed. New York/ Abingdon/ London: Rutledge/Taylor & Francis.
- Azevedo, F. (2010). *Manifesto dos Pioneiros da Educação nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana/ Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2021.
- Azevedo, M.L.N. (2014). *A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades*. Horizontes LatinoAmericanos – Revista de Humanidades e Ciências Sociais do Mercosul Educacional. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana/ Ministério da Educação, 3, (1), 99-110. Disponível em <<https://periodicos.fundaj.gov.br/HLA/issue/view/166/47>>. Acesso em 20 mai. 2023.
- Cunha, C. et al. (org.) (2014). *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília: MEC/SASE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf> Acesso em: 1º mai. 2023.
- Houzel-Herculano, S. (2016). Bye-Bye, Brasil. *Neurocientista explica por que está de malas prontas para os Estados Unidos*. Piauí: Rio de Janeiro/ São Paulo, ed. Mai., nº 116. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/bye-bye-brasil/>>. Acesso em 14 mar. 2021.
- Jacobucci, A.M. (2022). *Revolucionou e acabou? Breve etnografia do Ginásio Estadual Vocacional de Americana*. São Carlos: Compacta.
- Knight, J. (2012). Cinco verdades sobre internacionalização. *International Higher Education*. Boston: Center for International Higher Education. (6), 64-66, outono. Disponível em:

- <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE69port.pdf>>. Acesso em: 11 jul.2021.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo.
- MERCOSUL (2022). *Decisão CMC nº 04/2022*. Assunción.
- MERCOSUL (2022). *Educação*. Assunción. Disponível em <<https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/>>. Acesso 28 abr. 2023.
- MERCOSUL (2011). *Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul*. Assunción. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8674-plano-acao-2011-mercosul-pdf&Itemid=30192#:~:text=Formar%20um%20espa%C3%A7o%20educacional%20com%20um,para%20todos%2C%20com%20aten%C3%A7%C3%A3o%20especial>. Acesso 28 abr. 2023.
- Mialhe, J.L. (2012). A questão da revalidação e do reconhecimento de títulos de pós-graduação em Direito no Mercosul: propaganda e autoengano. *Cadernos Jurídicos do Curso de Direito da UNISAL Campinas*. Campinas, (5), 353-368, dez.
- Morosini, M.C. (1998). Políticas e ações universitárias na União Européia. In: Morosini, M.C. (org.) *Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias*. Campinas/ Porto Alegre: Autores Associados/ Ed. UFRS, p. 47-64.
- Morosini, M.C.; Neves, C.E.B. & Franco, M.E.D.P. (1998). Universidade e Integração no Mercosul: a Carta de Porto Alegre. In: MOROSINI, M.C. (org.) *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez/CNPq/FAPERGS, p. 299-306.
- Nye Jr., J. (2004). *Soft Power: The Means To Success In World Politics*. New York: PublicAffairs.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008). *Declaração da Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e no Caribe*. UNESCO: Cartagena das Índias. Avaliação, Campinas/ Sorocaba, 14, 235-246, 2008.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI. Visão e Ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento em educação superior*. Paris. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em 29 mai. 2021.
- Ortega y Gasset, J. (1971). *A Rebelião das Massas*. Trad. Herrera Filho e pref. Pedro Calmon, 3ª ed. rev. por Carlos Burlamáqui Köpke. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano.
- Passos, R. D. F. (2021). *Espaço Europeu de Educação Superior e a Questão da Cidadania Europeia: apontamentos e reflexões sobre o Processo de Bolonha*. Pref. Jorge Luís Mialhe. Belo Horizonte: Dialética.
- Sabbadin, A. P. C. (2012). A participação da sociedade civil europeia, através das Organizações Não Governamentais (ONGs), nos rumos dos projetos educacionais da União Européia. *Cadernos Jurídicos do Curso de Direito Unisal Campinas*. Campinas, 3,164-178. Disponível em:

<<http://www.salesianocampinas.com.br/unisal/downloads/art07cad03.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2021.

Sanfelice, J. L. (2007). O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. *Educação e Sociedade*. Campinas, 28 (99), 542-557, maio/ago. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3SfzvwNkdRCpTj33PskBdng/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 13 jun. 2021.

Scott, P. (2011). The University as a Global Institution. In: King, R.; Marginson, S.; Naidoo, R. *Handbook on Globalization and Higher Education*. R. Edward Elgar: Cheltenham/ Northampton, 59-75.

Sobre os autores

Rogério Duarte Fernandes dos Passos. Mestre em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7618-8754>

Jorge Luís Mialhe. Professor do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas e de graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutor, mestre e bacharel pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado nas universidades de Paris III e de Limoges. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0744-796X>