

MODELO DE MOBILIDADE ESTUDANTIL NO SETOR EDUCATIVO DO MERCOSUL: EUROCENTRISTA OU LATINO-AMERICANISTA?

MODEL OF STUDENT MOBILITY IN THE EDUCATIONAL SECTOR OF MERCOSUR: EUROCENTRIC OR LATIN AMERICANIST?

Ana Clara Carvalho Machuca Voigt (UnB) – anacarvalho.escriptorio@gmail.com

Resumo: O artigo pretende analisar comparativamente se o modelo de migração voltado para a qualificação a partir da educação superior, que vem sendo adotado pelos estados membros do bloco regional Mercosul (Educativo), é um modelo criativo desenvolvido de acordo com as peculiaridades e necessidades da América Latina ou se se trata de um caso de apropriação subordinada, onde o modelo europeu do Processo de Bolonha vem sendo aprendido e adaptado, configurando transposição de políticas públicas educacionais. Pretendeu-se verificar se existem condicionantes ou exigências feitas pela União Europeia ao Mercosul para o caso da apropriação ser subordinada e como a adoção de políticas educacionais transnacionais são incorporadas nas instituições públicas latinas.

Palavras-chave: modelo, migrações, mercosul educativo, Processo de Bolonha.

Abstract: The article results to analyze comparatively if the migration model focused on the qualification from higher education, that has been adopted by the members states of the regional bloc Mercosur (Education), is a creative model developed according to the peculiarities and needs of Latin America or if it is a case of subordinated appropriation of the European model of the Bologna Process that has been learned and adapted by implementing educational policies. It is intended to check for conditions or demands made by the European Union to the Mercosur in case of appropriation and be subject to the adoption of transnational educational policies are incorporated in the Latin public institutions.

Keywords: model, migration, educational mercosur, Bologna Process.



INTRODUÇÃO

As “sociedades modernas” sofreram historicamente reconfigurações, principalmente a partir dos períodos de guerras (I e II Guerras Mundiais) e Guerra Fria, que culminaram em polarizações do saber, em ressignificações de antigos padrões de comportamento, de valores e de conceitos de forma a se adaptarem às demandas que foram geradas, tanto a longo prazo (insuficiência tecnológica e bélica) como demandas emergenciais (fome e pobreza). Uma das transformações mais latentes neste contexto foram as formações das cooperações internacionais, pensadas como forma de superação de problemas através da aproximação de nações, articulação de interesses

comuns e para o fortalecimento de áreas e espaços conjuntos diante da arena mundial de concorrências. No que se refere às novas formações de áreas pela cooperação, barreiras físicas, linguísticas e culturais foram transpostas, demonstrando o acirramento de processos de internacionalização e de globalização.

Assim como ocorreu na formação da União Europeia, na formação do bloco Nafta e na formação da Bacia do Pacífico, ocorreu com a formação do bloco Mercosul - novos cenários identitários foram construídos e de maneira intranquila e opressiva. No caso específico do Mercosul, o Tratado de Assunção formalizou as relações internacionais de cooperação que já existiam enquanto realidade para os países do Brasil e da Argentina. Na ocasião, fatos históricos que desencadearam rivalidade e concorrência entre esses

dois países precisaram ceder espaço para o auxílio mútuo em razão de situações emergenciais que se apresentaram no período do pós-guerra e que demandavam mais prioridade do que interesses particulares, a exemplo da já citada fome. E com os contornos da globalização e da fortificação econômica de países em razão da capacidade tecnológica e econômica, os blocos regionais entre os países não só existiram apenas para o período do pós-guerra, visto que se solidificaram e criaram políticas de expansão e estratégias de fortalecimento, colocando-os no cenário da arena mundial.

Verificando processos oriundos deste cenário que possam ter afetado as configurações encontradas hodiernamente para a mobilidade estudantil, o presente artigo checará, utilizando o método de comparação análise, se o modelo de migração voltado para a qualificação a partir da educação superior, que vem sendo adotado pelos estados membros do bloco regional Mercosul (Educativo), é um modelo criativo desenvolvido de acordo com as peculiaridades e necessidades da América Latina ou se se trata de um caso de apropriação subordinada, onde o modelo europeu do Processo de Bolonha vem sendo aprendido e adaptado, configurando transposição de políticas públicas educacionais. Pretendeu-se verificar se existem condicionantes ou exigências feitas pela União Europeia ao Mercosul para o caso da apropriação ser subordinada e como a adoção de políticas educacionais transnacionais são incorporadas nas instituições públicas latinas.

METODOLOGIA

Para que os resultados se concluíssem, o artigo se orientou pelo paradigma naturalista e adotou método qualitativo de análise narrativa, pesquisa bibliográfica e comparação analítica entre as políticas educacionais de educação superior e mobilidade estudantil entre os blocos regionais do Mercosul e da União Europeia. As categorias de análise permitiram, ao final, verificar traços estreitos de semelhanças entre tais políticas, e acentuaram as diferenças, principalmente em razão das discrepâncias das regiões e dos processos de desenvolvimento decorrentes disso.

DESENVOLVIMENTO

Com o bloco Cone Sul na América Latina que, desde 1985, precisou se adaptar às variações externas e às consequências das transformações que se operavam no mundo - sempre no sentido da criação de estratégias desenvolvimentistas com contornos de regionalismo aberto - para permitir sua inserção na arena internacional predominantemente de regimes de caráter liberal (JÚNIOR; VIGEVANI, 2010, p. 46). Até a década de 1970, a operacionalidade de algumas atividades encontrava-se sob o domínio exclusivo do Estado (a exemplo da educação, da saúde e da seguridade). Com a crise dos anos de 1970, este cenário sofreu modificações, quando o setor de serviços, buscando novos nichos mercadológicos, se apropriou de tais atividades. A partir daí surgiu, com a inclusão na Rodada Uruguaia do GATT (General Agreement on Tariffs and Trade), o comércio de serviços na agenda do comércio mundial. Este fato é apontado como o marco do início da internacionalização da educação pública e privada e da educação enquanto atividade mercantil de serviços, inclusive regulamentada pela Organização Mundial do Comércio/OMC - e em Tratados de Livre Comércio/TLC (SANTOS; DONINI, 2011, p. 92).

Neste contexto, países da América Latina foram construindo, historicamente, estratégias de superação do subdesenvolvimento, e, principalmente após a década de 1990, houve a mencionada expansão da "internacionalização". Este processo explica o fato de que todos os países latinos estão, de alguma forma, interligados a blocos de caráter sub-regional, objetivando sempre a criação de políticas e ações em grupo que promovam transformações nas áreas econômicas, políticas, financeiras, de produção, administrativas, culturais, educacionais, ambientais, sociais (SANTOS; DONINI, 2011). E, dentre estas políticas, podem se destacar as de caráter educacional voltadas para a educação superior.

Tratados foram formados por quase todos os continentes levando à criação de blocos (Nafta/ North American Free Trade Agreement,

União Europeia e outros) e na América Latina, não foi diferente. O Tratado de Assunção, firmado em 1991 (efeitos jurídicos à partir do protocolo de Ouro Preto, no ano de 1994), instituiu o Mercosul (Mercado Comum do Sul) após tentativas frustradas de cooperação com a Alalc (Associação Latino-Americana de Livre Comércio) e a Aladi (Associação Latino-Americana de Integração). Influenciado pelas relações de internacionalização e pela globalização, dentre as bases cooperativas do Mercosul, está a educação de área, constituindo um dos objetivos comuns à formação de uma identidade subregional que compreenda a existência de pessoas qualificadas através do ensino superior e da pós-graduação (INEP, 20050, contexto este de integração regional, que o presente artigo enfoca a migração e a educação superior.

Pragmaticamente, as diretrizes do Mercosul no que se refere à educação superior e a pós-graduação consubstanciaram-se até o momento na criação do Setor Educacional no Mercosul (SEM), que estabelece as regras de organização, descentralização, estruturação, monitoração e políticas e no estímulo à mobilidade estudantil de área. Em termos de políticas efetivas, o SEM instituiu o MEXA (Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos de Graduação voltado para o reconhecimento dos diplomas obtidos), o Programa MARCA (Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados voltado para o estímulo à mobilidade estudantil) e o ARCU-SUR (voltado para o credenciamento de cursos universitários a fim de promover o reconhecimento automático de títulos obtidos no Mercosul). A migração para fins educacionais no Mercosul, realizada por estudantes e pesquisadores latino-americanos é uma realidade, entretanto enfrenta problemas de cunho estrutural a exemplo das certificações de diplomas.

Na Europa - região que influenciou a formação histórica da América Latina, particularmente para os países da zona do euro, no que se refere à educação superior e pós-graduação, a cooperação em destaque é o chamado Processo de Bolonha, um acordo que se iniciou com a Declaração de Bolonha (Itália, 1999) com pretensões de criar um

padrão de qualidade da educação superior entre os países europeus participantes aumentando na região o poder de concorrência e os investimentos (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008).

Siebigger (2010), ao analisar a influência do Processo de Bolonha sobre a revisão de sistemas de educação superior de caráter transnacional (aqueles que ultrapassam a aplicabilidade no âmbito de fronteiras para serem aplicados à diferentes nações e em diferentes espaços geográficos) na América Latina e em especial no Brasil, afirma que o Processo de Bolonha trata-se da reforma educacional europeia. Segundo o autor, a Declaração de Bolonha definiu os objetivos do pacto e selou politicamente o acordo entre os países europeus determinando, num prazo de 10 anos, a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) de forma a possibilitar a harmonização entre currículos e diplomas das Instituições de Ensino Superior. As consequências visadas pelo pacto erigiam na atração de mais estudantes (inclusive de outros continentes), na equivalência nos cursos e no reconhecimento dos diplomas concedidos e no incentivo aos estudantes e pesquisadores à prática da mobilidade transfronteiriça na Europa (SIEBEGGER, 2010).

Com a implementação do Espaço, a Europa superou modelos próprios de educação superior (humboldtiano, napoleônico e britânico¹) que até então não dialogavam, não condizendo com a característica dinâmica e de superação de barreiras geográfico-espaciais do mundo globalizado.

Segundo Portugal (2009 apud SIEBEGGER, 2010), a base política para a criação deste Espaço Europeu de Ensino Superior estaria atrelada diretamente à própria constituição da União Europeia, onde as universidades serviriam para o fortalecimento do bloco para fazer frente à competitividade da arena internacional global, constando explicitamente da Declaração do Conselho Europeu do ano de 2010, que o bloco UE deveria se tornar, em relação a qualquer outro país do mundo, a economia mais competitiva e dinâmica baseada no conhecimento.

Trazendo para o campo da ação e das políticas adotadas, o Processo de Bolonha tomou como

medida a adoção de sistema educacional constituído de dois ciclos, onde o primeiro seria a licenciatura com finalidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e o segundo da pós-graduação – mestrado e doutorado – levando o estudante a completar seu ciclo de estudos ao cabo de 8 anos (licenciatura, mestrado e doutorado). Outra política adotada foi a implementação do sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) também chamado de Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos baseada na carga horária, cumprido pelo estudante que vai se somando para fins de conclusão de programas de estudo e/ou para o reconhecimento de títulos de outra universidade do Espaço. Uma terceira política importante foi a adoção do chamado Suplemento ao Diploma consubstanciando-se num documento padronizado que emitido junto ao diploma, em mais de uma língua, consta uma espécie de histórico e currículo escolar do estudante com dados como os estudos realizados, as competências, a estrutura do curso, os créditos obtidos e as atividades extracurriculares realizadas (HORTALE, MORA, 2004; PORTUGAL, 2009, apud SIEBEGER, 2010).

Não obstante a posterioridade da criação do Processo de Bolonha em relação ao Mercosul, suas políticas voltadas para a educação superior foram elaboradas e colocadas em prática de forma antecedente as do Setor Educativo do Mercosul, o que pode ser explicado pelo fato de que o Mercosul tinha como prioridade as relações comerciais e financeiras e não educacionais, enquanto o Processo de Bolonha tinha como objeto exclusivo a educação superior europeia (não excluindo aqui a educação superior tida como estratégia de mercado na Europa).

Mas, para além dessa narrativa articuladamente contada, caberia aqui reorganizar as ideias a partir do olhar latino-americano e, principalmente, repensar questões estruturais que levaram à implementação do modelo de mobilidade estudantil e de políticas correlatas que são praticadas pelo Setor Educativo do Mercosul. O presente artigo problematiza se tal modelo seria uma apropriação criativa ou subordinada, figurando neste segundo caso a

transposição de políticas públicas educacionais do Processo de Bolonha e contribuindo para processos de transculturação² na América Latina. Para o caso de apropriação subordinada, é possível questionar por exemplo, a que preço a Europa estaria permitindo que o Mercosul implemente suas políticas e como isso pode refletir sobre a região da América Latina. A partir deste exercício reflexivo, é possível compreender se as medidas adotadas pelo Mercosul e incorporadas pelas instituições públicas em termos de políticas educacionais são uma tentativa de cópia do funcionamento do modelo europeu e quais são os possíveis ônus suportados pelos países latino-americanos, a exemplo de se constatar o pagamento de espécies tributárias ou transferência de renda para a Europa em forma de contraprestação pelo uso de políticas desenvolvidas no continente europeu, e, portanto, de autoria alheia.

A América Latina teve sua história contada a partir de modelos evolutivos europeus. O termo “modelos” traduz não somente a concepção da história do ponto de vista da Europa mas tendo como referencial cognitivo o “ser” europeu na figura do colonizador, em detrimento da percepção dos povos já existentes. Esse maneirismo no reconhecimento da superioridade europeia em favor da invisibilidade e da subalternidade da cultura e dos povos das Américas prevalece no ideário latino-americano até os dias atuais, onde sejam quais forem os setores, os modelos europeus serão referência de sucesso, de beleza, de desenvolvimento, enfim, do mais alto grau de evolução. Tanto a União Europeia quanto o continente europeu exercem domínio sobre outros países, e sobremaneira a América Latina, tornando-se foco de estudos e orientando os esforços analíticos e empíricos para este bloco e região sócio-geográfica, mesmo que em outros países do mundo hajam dinâmicas mais atraentes (ANTUNES, 2008, p. 2).

Intelectuais contemporâneos como Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Enrique Dussel, inquietos diante do destorcimento da realidade da história da América Latina com as versões contadas à partir de paradigmas europeus, propuseram repensar a história latino-americana,

desmistificando o mito europeu e consternando o eurocentrismo (que coloca a Europa e sua cultura, língua, usos e costumes como o centro e a referência máxima perante outras identidades) das ideias e dos fatos. Desviando o olhar para a América Latina, foi possível perceber a reprodução das práticas colonialistas travestidas mais ou menos em discursos da modernidade, mascarando desta forma a colonialidade do poder, do saber e do ser que estão ainda presentes em violências simbólicas e não óbvias.

Para Quijano (2014), a América Latina é a principal vítima da crise mundial na economia. Fazendo uma abordagem histórica da economia da América Latina e de seu endividamento internacional, o autor menciona que entre os anos de 1980 e 1990, a dívida equivalia a 25% da economia interna latina. Segundo ele, a crise econômica do século XXI está vinculada a problemas econômicos e sociais cuja magnitude, em alguns aspectos, não tem precedentes e como parte do processo de crise econômica e de dependência, a pauperização chegaria a afetar uma proporção crescente da população latino-americana, onde cerca de 43% do total desta população estaria submetida à pobreza crítica.

Ainda segundo Quijano (2014), atualmente na América Latina, discute-se se suas condições atuais se tratam de efeitos normais e inevitáveis do comportamento da economia mundial, de modo que a solução dos problemas poderia vir de uma adequação apropriada às normas e aos mecanismos da economia de mercados (neoliberais). Mas o autor ressalta que sob outros olhares, também há quem creia que as atuais condições da América Latina se tratam de uma imposição dos países do centro ou norte, incidindo neste caso alternativas neo-desenvolvimentistas ou neo-estruturalistas como possibilidades de resolução da crise.

Para este autor, a América Latina é afetada por um novo momento de drástica reconcentração dos recursos do mundo, e o controle de uma reduzida minoria de sua população, cujos núcleos e cujos instrumentos de controle estão concentrados, antes de tudo, nos países que conformam o que se denomina centro. A partir dessa constatação, Quijano (2014) faz

questionamentos como por que esses recursos não são aplicados na América Latina; por que a região não é capaz de retê-los ou de atraí-los; por que, em troca, Japão e os outros "tigres asiáticos" (particularmente a Coreia do Sul e Taiwan) recebem esses recursos? A região latina não conseguiu consolidar e tornar estável e duradouro seu processo de desenvolvimento no pós II Guerra Mundial, demonstrando latentes contrastes com países do centro, não somente entre os ciclos normais de expansão e contração do capital, mas também porque houve períodos drásticos de canalizar de recursos em favor do centro. A colonialidade para Quijano (2014) é um neologismo necessário, e diz respeito ao colonialismo, a mesma ubiquação que a modernidade tem com o modernismo, e refere-se a relações de poder nas quais as categorias raça, cor e etnicidade são inerentes e fundamentais.

Ilustrativamente, cite-se a crítica dos intelectuais dos estudos decoloniais acerca da real existência do pós-modernismo no contexto latino-americano. Segundo Mallon (2001), sociedades sequer modernas ainda são verificadas. Ou mesmo, segundo Filds (2011), a negativa da escravidão como prática ainda existente, pelo fato de não se perpetrar mais a escravidão localizada nos moldes "escravocatas" coloniais.

Na seara da migração para qualificação proposta neste artigo e colocando em prática a reflexão proposta pelas teorias americanistas sobre colonialidade e sociogênese dos povos americanos, a própria exigência do reconhecimento automático dos títulos leva ao questionamento sobre a cobrança no Mercosul de um funcionamento exato nos moldes europeus do Processo de Bolonha, e nesse caso a própria estrutura que antecede à mobilidade estudantil deveria funcionar tal e qual os países europeus – leis internas de cada país compatíveis com a internacional, comportamento político e social, ou mesmo uma moeda única. Noutra giro, há que se refletir se essas práticas similares ao modelo europeu representa de fato uma idealização do modelo europeu e até que ponto adotar tais práticas constituem entrave à mobilidade estudantil no Mercosul, uma vez que há obstáculos à implementação de modelos

de sociedades diversas sem que problemas de adaptação ocorram.

Segundo Antunes (2009, p. 4), o Espaço Europeu de Educação Superior representa hodiernamente uma "nova ordem educacional", de forma que outros países buscam aprender suas diretrizes (governança, ação, agenda, modelos educacionais etc.) redefinindo relações sociais através de novas configurações das instituições e dos sujeitos. Antunes (2009) chama a atenção ainda para o fato de que as decisões políticas do Processo de Bolonha são tomadas de forma intragovernamental por meio de Conferências Ministeriais, sem o protagonismo de sistemas políticos democráticos ou nacionais. Ou seja, os Ministros decidem, sem quaisquer consulta ou processo democrático de tomada de decisão, as decisões são acolhidas pelos países da União Europeia e depois são aprendidas para tentativa de aplicabilidade em outros países não membros do bloco. Entretanto, configurando o caráter transnacional do Processo de Bolonha, membros consultivos externos possuem voz, a exemplo da UNESCO e da Associação Europeia de Universidades. Segundo Dale (1997 apud ANTUNES, 2009), as novas relações sociais formadas à partir das transformações educacionais europeias estão ainda sendo nitidamente construídas sob padrões de regulação (controle) próximas do modelo de mercado, onde a educação passa a constituir uma mercadoria ou mesmo um bem privado disputado nos mercados transnacionais.

Contribuindo para a constatação de que a "nova ordem educacional" europeia está presente na América Latina, é na Declaração de Florianópolis que se concretiza a proposta de convergência dos sistemas de educação superior da Europa, América Latina e Caribe (SIEIGER, 2010, p.123). Firmado em 2004, Ministros da Educação de países que pertencem à Comunidade de Países de Língua Portuguesa assumiram o compromisso de criar, também no prazo de 10 anos (assim como o EEES fez em relação à criação do espaço educacional europeu), um espaço de educação comum e com objetivos semelhantes aos do Processo de Bolonha: qualidade, mobilidade, cooperação e

participação em instituições de outros países. A partir daí criou-se no Brasil a Universidade da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, a Universidade Federal da Integração Luso-africana, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, entre outras. As próprias ações tomadas pelo SEM até o momento designam o interesse de área de se criar um sistema internacional de acumulação de transferência de créditos acadêmicos tal qual também ocorre no sistema europeu.

O Mercosul e o Processo de Bolonha possuem como analogia a característica de tratarem-se de políticas públicas estatais, e especificamente no caso do Mercosul Educativo e do Processo de Bolonha, de políticas públicas estatais educacionais. Em ambos os casos, tais políticas ultrapassam as barreiras territoriais dos países para alcançar espaços maiores, senão abrangendo vários países na América Latina e na Europa. Ocorre que a relativização desses espaços em espaços únicos também visa à transformação regional em espaços únicos de educação superior. Seja no âmbito do Mercosul Educativo ou no âmbito do Processo de Bolonha, os governos pretendem transformar, em região além-fronteiriça, em termos de regramentos e políticas, aquilo que antes era limitado. Ou seja, geograficamente a demarcação dos países continua, mas regras relativas à educação, à concessão de bolsas, ao trânsito entre estudantes, à facilitação da mobilidade e do reconhecimento de títulos, entre outros, são compartilhados entre os partícipes.

Para a implementação de ambos os acordos regionais, processos políticos internos e pressões externas se operaram no tempo. No que se refere ao Processo de Bolonha, embora não seja especificamente um tratado mas um acordo iniciado com a Declaração de Bolonha na Itália, em 19 de junho de 1999, os países que aderiram o fizeram em nome da qualidade (ou de se criar um padrão de qualidade) da educação superior europeia a fim de, através da cooperação, fortalecer os países integrantes no cenário mundial, aumentando seu poder de concorrência e de atração de investimentos.

Para Lima, Azevedo e Catani (2008), o principal argumento de convergência entre os países para a concordância com o Processo de Bolonha fora este, porque diante da enorme diversidade de sistemas nacionais e da variedade de instituições de ensino superior encontradas na região (Europa), um sistema de referências comum desburocratizaria o trânsito de estudantes e a qualificação dos indivíduos. Neste sentido:

O Processo de Bolonha, tendo em vista a criação de um espaço europeu de educação superior capaz de integrar e, simultaneamente, de diferenciar um vastíssimo número de “subsistemas nacionais” e de instituições educativas, tem atribuído grande protagonismo às questões relativas à “garantia da qualidade”. A um sistema europeu de educação superior deverá corresponder uma agência europeia de avaliação ou, no mínimo, uma entidade ou associação europeia das agências nacionais, capaz de as regular e, eventualmente, de as acreditar e avaliar, de maneira a constituir um registro europeu de agências de “garantia de qualidade”. (ENQA, 2005 apud AZEVEDO; CATANI; LIMA, 2008, p. 15).

O Processo de Bolonha envolveu inicialmente 29 países da Europa, tratando-se da assinatura, em 1999, de um documento de intenções conjuntas que mais tarde, em 2009, ganhou a aderência de mais 18 países signatários. De forma voluntária, cada país comprometeu-se a realizar internamente reformas em seus sistemas de ensino, permanecendo responsáveis por seus sistemas educativos.

Diante do acordo, os países concordaram em adequar suas políticas educacionais às políticas regionais, criando o chamado “Espaço Europeu de Ensino Superior”. O andamento das reformas de ensino patrocinadas é acompanhado de perto pelos países, através de frequentes reuniões dos Ministros de Educação representantes. A educação, para todos os envolvidos, é tida como primordial para sociedades democráticas, e, portanto, diz respeito à política interna de cada país.

Assim como o Mercosul na América Latina, o Processo de Bolonha pretende aumentar a visibilidade da União Europeia no cenário mundial através da excelência da qualificação

nos cursos superiores oferecidos. Do site oficial do Processo de Bolonha³ para o período de junho de 2007 a junho de 2010, é possível extrair que outros objetivos do acordo são a promoção da empregabilidade dos cidadãos europeus, a criação um sistema de currículos - de forma que os créditos sejam transferíveis e acumuláveis ao mesmo tempo entre quaisquer países da região, a facilitação da mobilidade acadêmica entre estudantes, pesquisadores, professores e mão-de- obra técnico-administrativa, a reforma da educação interna para fins de homogeneidade criando ciclos de ensino, e o sistema de complementaridade de diplomas para reconhecimento de títulos, a criação de sistemas para acompanhamento da qualidade e, fundamentalmente, a homogeneização do ensino superior com políticas afins de currículos, mobilidade, programas para a formação de pessoas, incentivos à pesquisa integrada etc.

No tocante à concessão de bolsas de estudos, no âmbito da União Europeia, o “Erasmus Mundus”⁴ é um exemplo de programa que promove a mobilidade com fins educativos e incentivo financeiro. O Processo de Bolonha é especificamente voltado para um sistema europeu de educação superior, o que já não se pode dizer do Mercosul.

Para Santos e Donini (2011), na América Latina, quando se discutiu a implementação de um bloco hegemônico para a superação do subdesenvolvimento, muitos aspectos foram preponderantes, destacando-se a questão do livre comércio entre países com a isenção ou diminuição de impostos e a livre circulação de mercadorias e pessoas. A educação sempre foi fator de destaque nessas discussões, posto que considerada estratégia para superar o subdesenvolvimento da população atacando a ausência de qualificações - porém, esta não foi a única ou principal preocupação.

Especificamente para a educação no Mercosul, criou-se o Setor Educacional do Mercosul, com o intuito de articular a educação superior na região, monitorar resultados e criar metas. Aqui, a questão da qualidade da educação superior também ganha pauta, não obstante se tratar de discussão recente (não havia tanta preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos quando da implementação do Mercosul).

Já no caso brasileiro, a questão da preocupação com a qualidade de ensino superior é retomada

com novas ações em relação ao fenômeno recente da interiorização das Universidades Federais (abertura de Universidades nas cidades do interior dos Estados onde não havia acesso ao ensino superior e criação dos IFET's – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - voltados para cursos técnicos).

Segundo o pesquisador Daniel Cassol (2012, p. 35), até o ano de 2002 o Brasil contava com 43 instituições de ensino superior federais divididas num total de 148 *campi*. Em 2012 este número subiu para 59 em 274 *campi* e a previsão do governo para o ano corrente de 2014 era de se chegar a 63 IES federais com 321 *campi*. Ainda segundo o pesquisador, dados obtidos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), divulgados pelo Ministério da Educação no ano de 2012, indicaram que vagas anuais de ingresso na graduação passaram de cerca de 110 mil no ano de 2003 para mais de 230 mil em 2011, e, no mesmo período, o total de matrículas em instituições federais passou de 638 mil para mais de 1 milhão com a criação de 2.046 novos cursos de graduação.

Contudo, Cassol (2012, p.36) aponta que esta expansão em ritmo acelerado conflita com problemas de falta de infraestrutura, uma vez que existem os cursos, mas não existem bibliotecas, laboratórios e equipamentos, existindo ainda problemas relacionados à falta de professores de ensino superior e técnicos administrativos. O paradoxo está na democratização do acesso ao ensino superior e no desenvolvimento de regiões financeiramente menos favorecidas, ao passo em que a universidade federal, enquanto espaço de desenvolvimento de ideias e aprendizado alicerçado pelo ensino, pesquisa e extensão, não consegue cumprir com seu papel, posto que o ensino se concretiza mas a pesquisa e a extensão são deixadas de lado. Ou seja, as políticas educacionais, neste contexto, preconizam a quantidade e negligenciam a qualidade da formação.

Recentemente, o Setor Educativo do Mercosul institucionalizou a pós-graduação integrando-a ao Plano Estratégico para 2011-2015, constituindo como seus propósitos a redução da assimetria, a formação de recursos humanos e a melhoria da qualidade do ensino superior na região. As ações adotadas para que os objetivos sejam alcançados consubstanciam-se na implementação, desde

o ano de 2010 de um grupo de trabalho que desenvolveu o Sistema Integral de Fomento da Pós-graduação do Mercosul aprovado pelo CRC (Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior). Fazem parte do sistema, três programas com funções específicas: o Programa de Associação de Projetos Conjuntos de Pesquisa (estimular o intercâmbio entre estudantes e docentes no Mercosul para formação em nível de doutorado de recursos humanos de alto nível), o Programa de Associação para o Fortalecimento dos Cursos de Pós-graduação (cooperação solidária através de associação acadêmica flexível onde as academias mais desenvolvidas estimulam as menos desenvolvidas visando à redução de desigualdades regionais) e o Programa de Formação de Recursos Humanos (para a formação dos docentes do Mercosul e a integração e cooperação entre membros de diferentes Instituições de Ensino Superior para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa).

O racionalismo da relação em ambos os casos, Mercosul Educativo ou Processo de Bolonha, pode se amparar ainda na dialética de que se se detém qualidade no ensino das Instituições de Ensino Superior abrangidas em seus "territórios", pessoas mais qualificadas haverá, trazendo mais retorno intelectual e científico a seus países pátrios, melhores tecnologias serão desenvolvidas (e quanto mais tecnologia mais poder de concorrência internacional e, conseqüentemente, mais independência) e menos acentuada será a ocorrência do "brain drain".

O observatório MICAL (Observatório latino-americano de las migraciones y moviidades de profesionales del conocimiento)⁵ esclareceu, em curso oferecido no ano de 2012, que o "brain drain" ou "evasão de cérebros" refere-se a um fenômeno contemporâneo decorrente de processos de internacionalização e globalização verificados em todo o mundo e que perpetuou, por muito tempo, como estratégia de países centrais para manutenção de desigualdades em países de menor desenvolvimento relativo, podendo, por isso, ser um fenômeno mal visto para tais países.

Trata-se de uma forma de mobilidade e migração internacional de pessoas altamente qualificadas que evadem de seus países pátrios em razão do mercado de trabalho. Segundo o MICAL, as primeiras percepções acerca do "brain drain" constam da época do pós-Segunda Guerra

Mundial, na década de 1960, quando ficou visível a migração de profissionais e técnicos capacitados, inicialmente para os Estados Unidos da América e, posteriormente, para a Europa. Os primeiros casos verificados foram denunciados pela Royal Society⁶ que analisou seus impactos e sua estreita relação com o surgimento e expansão das teorias de capital humano e da economia do conhecimento. Verificou-se um fluxo em massa de cientistas, engenheiros e profissionais, em especial de laboratórios de ciências naturais e da área da saúde, que saíam de seus países (países estes considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento) em razão da existência da demanda, mas de ausência ou insuficiência de oferta de trabalho local.

A mobilidade estudantil neste contexto é incentivada pelos acordos, uma vez que ocorre a troca de conhecimento, ideias, pensamentos e experiências dentro de seus espaços, fortalecendo as alianças existentes entre os países participantes politicamente e reforçando o Mercosul e o Processo de Bolonha enquanto regiões. Os incentivos estudantis são geralmente para as áreas (países) afetadas pelos acordos, em robustecimento da própria identidade de região, e não mais somente a identidade nacional. Significa os indivíduos pertencerem e estarem amparados não somente por seus países, mas por sua região. A ocorrência do “brain drain”, por exemplo, pode ser minimizada com estes acordos de cooperação, uma vez que oferece aos seus estudantes a capacitação desejada e oferta de emprego dentro de sua própria região.

Quando se fala ainda em blocos oriundos de acordos internacionais como no caso do Mercosul e do Processo de Bolonha, fala-se também em hegemonia. E para que esta hegemonia seja garantida, regras em forma de políticas foram criadas desde o início das negociações, estando diferenciadas em políticas locais exclusivas e inovadoras, ou políticas transnacionais, seguindo práticas adotadas pelo exemplo alheio.

No que se refere à tecnologia, as trocas comerciais e o pagamento de royalties pelo direito de uso das criações e inovações alheias são mais evidentes do que pelo uso políticas educativas transnacionais. O caso mais recente é o do desenvolvimento de sistema próprio de televisão digital, a fim de esquivar-se das taxas que variam em torno de US\$ 20 e US\$ 30 por aparelho fabricado pagos aos Estados Unidos da

América, Japão e Europa a título de royalties, demonstrando as velhas práticas colonialistas de enriquecimento dos países centrais às custas de transferência de renda dos países da América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento tecnológico, assim como a criação das políticas educacionais voltadas para a área e desenvolvidas com exclusividade refletem na autonomia do Mercosul. A adoção de modelos europeus pelo Mercosul, pode significar dessa forma a reprodução de práticas de domínio colonialista.

No que se refere à educação, as políticas adotadas pelo Mercosul em comparação às do Processo de Bolonha podem se adequar ao que Teodoro (2012) chamou de “os novos modos de regulação transnacional de políticas de educação”, necessitando atender as demandas de integração social e as exigências da economia do conhecimento oriundas da globalização e do fato das políticas externas terem se internacionalizado e atingido a América Latina. O fato é que, diante de todas as constatações ora levantadas, enquanto perdurar o foco sob a Europa e o ideário de que o que advém das terras ocidentais é o melhor, o maior e o mais belo, persistirá a mentalidade e o espírito do subdesenvolvido, que impedem, auxiliado por mecanismos travestidos de legalidade, os países integrantes do Mercosul de se libertarem das incorporações e imposições alheias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima. 2008. “O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional?”. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1699>. Acesso em: 17.06.2015.

BASTOS, Carmen Célia Barrados Correia. “O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira”. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?c=br/br-049&a=d&d=article 1703oai>. Consulta em: 16.06.2015.

CASSOL, Daniel. A universidade se universaliza?. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Ano 9. Nº74. 2012. Capa.: Onde está o desenvolvimento privado?. p.34-39.

DALE, R. The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In: HALSEY, A. H. et al. (Org.). **Education – culture, economy and society**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1997, p. 273-282.

FIELDS, Barbara Jeanne. "Slavery, Race and Ideology in the United States of America". Disponível em: < http://www.ccscambridge.org/sites/default/files/proebackfiles/3_11_14%20Fields%20race%20and%20ideology%281%29.pdf>

HORTALE, V.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Revista Educação & Sociedade**, out. 2004, v. 25, n. 88, p. 937-960. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300014&lng=pt&nrm=iso>

INEP, 2005. Estudo Analítico-Descritivo Comparativo do Setor Educacional do Mercosul para o período de 1996-2000. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/10-estudos-estudios/382-estudo-analitico-descritivo-comparativo-do-setor-educacional-do-mercosul-1996-2001.html>. Consulta em: 25.07.2015.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.7-36, mar.2008.

MALLON, Florencia. Promesa y dilema de los Estudios Subalternos. En: Rodríguez, Ileana. **Convergencia de Tiempos**. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad. Ámsterdã: Rodopi, 2001.

MICAL. Curso de Diásporas Calificadas. Clase 1. La dinámica reciente de la movilidad internacional de personal calificado: enfoques y tendencias. Curso Creades. 2012.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Processo de Bolonha. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>

PRATT, Mary-Louise. "Prefácio"; "Capítulo 1. Introdução: Crítica na zona de contato"; "Parte 2. A Reinvenção da América, 1800-50". Os olhos do império: Relatos de viagem e transculturação. Tradução Jézio Hernani Bonfim Gutierrez. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

QUIJANO, Aníbal. "América Latina en la economía mundial" (1993). In: CLÍMACO, Danilo Assis (comp.). **Aníbal Quijano: Cuestiones y Horizontes**. Antología Esencial. De la dependência histórico-estructural a la colonialidade/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAMANZINI Júnior, Haroldo; VIGEVANI, Tullo. Autonomia e integração regional no contexto do Mercosul. **Uma análise considerando a posição do Brasil em OSAL**. Buenos Aires: CLACSO. Año XI, Nº 27, abril. 2010.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; DONINI, Ana Maria Cambours de. Políticas de integração e internacionalização da educação superior no MERCOSUL Educativo in Políticas educacionais e trabalho Docente: perspectiva comparada. Coleção EDVCERE. Ed. Fino Traço. Belo Horizonte, 2011. Capítulo 5. Págs.91-116.

SIEBIGER, Ralf Hermes. 2010. "O processo de bolonha e os novos espaços transnacionais de educação superior latino-americanos: a universidade brasileira em movimento". Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?c=br/br-047&a=d&d=article82439oai>. Consulta em: 20.06.2015.

TEODORO, Antônio. "Os novos modos de Regulação Transnacional das Políticas de Educação: A Regulação pelos Resultados e o papel das Comparações Interacionais". In: TEODORO, Antônio; JEZINE, Edneide. (Orgs.). **Organizações internacionais e modos deregulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Liber livro Editora, 2012, p.[17- 34].

Sites consultados:

Site oficial do Processo de Bolonha.
Disponível em: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/. Acesso em: 15-07-2015.

Site oficial do Programa Erasmus Mundus.
Disponível em: www.erasmusmundonobrasil.webs.com/programa.html. Acesso em 08.08.2015.

Site oficial do Royal Society.

Disponível em [<http://royalsociety.org/about-us/>](http://royalsociety.org/about-us/). Acesso em: 28.07.2015.

Recebido em: 11/05/2016

Aceito em: 31/10/2016