

O MERCOSUL EDUCATIVO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria Rosimary Soares dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais
m.rosimary@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a criação e o desenvolvimento do MERCOSUL Educativo e a educação superior. O trabalho discute os avanços e as dificuldades dos planos estratégicos do Setor Educativo do MERCOSUL na área da educação superior. Especial ênfase é dada às questões referentes à implementação de mecanismos de avaliação e acreditação/reconhecimento de carreiras universitárias. O estudo considera que as políticas em curso no MERCOSUL Educativo contribuem para a difusão de novas formas de organização e regulação da educação superior, cujos efeitos nas instituições universitárias e, em particular, no que diz respeito ao trabalho docente necessitam de mais investigações.

Palavras-chave: Mercosul; educação superior; avaliação.

INTRODUÇÃO

O objetivo central do trabalho consiste em analisar a criação e o desenvolvimento do MERCOSUL Educativo no marco das tendências e transformações recentes da educação superior. A incorporação da educação superior como área de comércio internacional no âmbito do Acordo Geral Sobre Comércio de Serviços (GATS) da Organização Mundial do Comercio (OMC) é apontada como principal elemento desencadeador da recente e crescente internacionalização da educação pública e privada. Tendência também presente nos documentos do IESALC-UNESCO e nas iniciativas dos governos envolvidos no MERCOSUL.

Tendo em vista tais considerações o trabalho propõe, a partir do levantamento da produção bibliográfica e documental sobre os processos de internacionalização e integração da educação superior, a construção de referenciais teóricos para analisar as mudanças nas políticas públicas para a educação superior em decorrência desses processos¹.

Passados quase duas décadas desde sua criação e funcionamento, algumas análises indicam que o Setor Educativo do MERCOSUL logrou alcançar uma significativa institucionalização (SOLANAS, 2008; PERROTA, 2009). Neste sentido, a primeira parte do trabalho busca discutir algumas tendências nos processos de internacionalização e integração em curso na América Latina e os avanços e as dificuldades do Setor Educativo do MERCOSUL na área da educação superior.

Na segunda parte, especial ênfase é dada às questões referentes à implementação de mecanismos de avaliação e acreditação/reconhecimento de carreiras universitárias. A investigação permitiu verificar que, no Setor Educativo do MERCOSUL, os processos que relativamente lograram mais êxitos são aqueles derivados dos acordos para implementação de mecanismos de avaliação e acreditação/reconhecimento de carreiras universitárias entre os países membros e associados.

Por fim, conclui que as políticas em curso no MERCOSUL Educativo contribuem para a difusão de novas formas de organização e regulação da educação superior, cujos efeitos nas instituições universitárias e, em particular, no que diz respeito ao trabalho docente necessitam de mais investigações.

1. Internacionalização e integração da educação superior: algumas tendências

A internacionalização da educação superior enquanto oferta educativa em espaços supranacionais se viu propiciada no início dos anos de 1990, com a incorporação da educação superior como área de comércio internacional no âmbito do Acordo Geral Sobre Comércio de Serviços (GATS em sua sigla em inglês) da Organização Mundial do Comércio (OMC). A efetividade das proposições do GATS foi lastreada por algumas convenções regionais da UNESCO, particularmente referentes às titulações, como a convenção latino-americana celebrada no México em 1974 e a Convenção realizada em Lisboa no ano de 1997 que estabelecem que os países devem outorgar o reconhecimento dos títulos na ausência de diferenças substanciais entre eles (DI TULLIO, 2008).

Em um contexto globalizado a internacionalização adquire “novos matizes”, sendo uma de suas características, conforme analisa Dias Sobrinho (2007, p. 318), a tensão entre, de um lado, a diferenciação institucional associada à flexibilização dos processos e meios e, de outro, a busca de algumas convergências com respeito ao controle de resultados e a

equivalência de títulos e diplomas acadêmicos e profissionais. Além disso, produz efeitos importantes nos processos internos das instituições de educação superior, na autonomia universitária, na produção científica e na formação profissional. Os processos de internacionalização “tem a ver com as relações econômicas supranacionais, com os mercados comuns e com a ampliação e modernização das tecnologias de comunicação”, fenômenos esses que geram “a necessidade de importantes expansões de novos tipos e áreas de serviços educacionais, quase sempre vinculados às novas tecnologias, mas, desgraçadamente, muito restringidos pelas urgências do mercado” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 319).

Quanto aos processos de integração, a União Européia é, na atualidade, o mais adiantado expoente dos blocos regionais de integração da educação superior. A *Declaração de Sorbonne*, firmada em maio de 1998, pelos ministros da educação da França, da Alemanha, Itália e Reino Unido foi o ponto de partida de uma série de ações e políticas que visaram reformar as estruturas educacionais dos países europeus com vistas à criação de uma *Área Européia de Educação Superior*. O objetivo declarado para a sua criação consistiu na possibilidade de favorecer a mobilidade dos cidadãos, a obtenção de empregos e o desenvolvimento do continente.

Na sequência desse processo, em junho de 1999, ministros da educação de 29 estados europeus, não apenas da União Européia, assinaram a *Declaração de Bolonha*. Esta iniciativa fixou as bases para a construção do *Espaço Europeu de Educação Superior* (EEES), cujas prioridades seriam a de favorecer a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. Para viabilizar essas prioridades propuseram as seguintes medidas: a adoção de um sistema comparável de titulações e graus que pudesse facilitar o reconhecimento acadêmico e profissional nos distintos países membros; a adoção de um sistema baseado em dois ciclos (com alguma flexibilidade, 3 anos para o Bacharelado, equivalente a 180 créditos, 2 para o Mestrado, com 120 créditos); o estabelecimento de um sistema comum de créditos (ECTS-European Credit Transfer System), que permitisse a flexibilidade, transparência, comparabilidade internacional e acumulação de créditos; a promoção da mobilidade de professores, pesquisadores, estudantes e pessoal administrativo; a promoção da cooperação para assegurar a qualidade; a promoção de um desenvolvimento curricular comparável; e, a promoção de uma dimensão européia na educação superior.

A *Declaração de Bolonha* fixou o ano de 2010 como o momento final para a criação do EEES. Sendo que apenas em 2002, em Lisboa, foi assumida como estratégia global, entrando plenamente na agenda política da União Européia, com a finalidade de construção das convergências para tornar o bloco europeu cada vez mais competitivo.

Por envolver, necessariamente, profundas transformações nas estruturas de educação superior dos distintos países, tal processo tem gerado dúvidas e preocupações. Algumas análises indicam que a competitividade e o aumento da produtividade dos sistemas educacionais são os principais motores da reforma em curso. Para tanto, a garantia da “qualidade” educativa é ressaltada através, principalmente, da criação e reforço dos sistemas de avaliação e acreditação de cursos e das instituições universitárias, aumentando assim, a ação e o controle dos Estados na regulação da educação superior (LIMA; AZEVEDO & CATANI, 2008).

Além das inquietações quanto aos custos que tal reforma tende a implicar, indaga-se sobre o papel e as funções da educação superior, já que o eixo central dessa reforma seria o mercado, ou seja, aumentar a competitividade do sistema educacional europeu face, principalmente, ao sistema estadunidense, modificando os currículos, reduzindo o tempo de formação universitária em virtude de uma imponderável necessidade de atendimento às necessidades laborais e às características atuais do mercado de trabalho (DIAS SOBRINHO, 2005).

No que se refere aos sistemas de avaliação e acreditação de cursos e instituições, cabe destacar que, os processos de garantia e melhoria da qualidade da educação (acreditação e avaliação, respectivamente) foram implantados na Europa a partir dos anos de 1980. Na década de 1990, quase todos os países europeus estruturaram agências nacionais ou regionais para realizar a acreditação e avaliação de seus sistemas educativos. Neste contexto, os processos de acreditação visavam dar “fé pública” sobre a qualidade de um determinado programa, curso ou instituição. Os processos de avaliação foram justificados como indutores da melhoria da qualidade educativa (ALMEIDA JUNIOR & CATANI, 2009). Daí serem considerados fundamentais para o desenvolvimento da educação superior nas agendas política e da reforma institucional tanto para formar o Espaço Europeu de Educação Superior, quando para a criação e consolidação Espaço Regional de Educação Superior do MERCOSUL.

2. A integração regional e o Setor Educativo do MERCOSUL

Na América Latina, todos os países, de um modo ou de outro, estão inseridos em blocos sub-regionais que têm entre seus objetivos a construção de políticas e ações conjuntas em áreas econômicas, políticas, produtivas, financeiras, administrativas, culturais, educativas, ambientais e sociais.

Entre os principais blocos sub-regionais podemos citar o TLCAN/NAFTA (Canadá, Estados Unidos e México), o Mercado Comum Centroamericano (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicarágua, Costa Rica), a Comunidade Andina (Colômbia, Equador, Peru, Bolívia), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a Comunidade do Caribe (CARICOM), a Alternativa Bolivariana para América Latina e o Caribe – ALBA - (Nicarágua, Bolívia, Cuba, Equador e Venezuela), a União das Nações Sul-Americanas, a Comunidade Iberoamericana de Nações (ZARUR MIRANDA, 2008).

Nesse contexto, as universidades latino-americanas vêm desenvolvendo ações que tendem à articulação, à cooperação e à convergência em várias modalidades de vinculação. Entretanto, o problema da integração acadêmica no bloco regional não está circunscrito a imprescindível colaboração científica e tecnológica entre os países. Não podemos esquecer que a inclusão da educação como atividade mercantil (serviços) em processo de regulamentação no âmbito da OMC – Organização Mundial do Comércio e o estabelecimento dos tratados de livre comércio (TLC) não apenas tem fortalecido a tendência à internacionalização e integração da educação superior na América Latina, mas também o avanço dos processos de privatização, de comodificação (FAIRCLOUGH, 2001) e mercantilização da educação na região (LEHER, 2009).

Alguns estudos têm dado destaque às conseqüências dos TLCs para a economia e para os sistemas educativos de diferentes países. No caso do México, por exemplo, Aboites (2004) aponta a necessidade de se criar uma consciência nacional e regional que dificulte ou torne impossível o avanço de planos de integração que intentam subordinar a educação latino-americana à lógica das grandes corporações da educação em nível mundial, assim como aos projetos culturais dos países hegemônicos e às próprias iniciativas nacionais de privatização e comercialização da educação.

Para este pesquisador, os textos dos acordos trazem implicações profundas para a educação e requerem, de imediato, mudanças importantes no marco legal dos países que

firmam os tratados. Algumas dessas mudanças seriam: a) tratamento nacional e outras vantagens às entidades privadas estrangeiras que oferecem educação dentro e fora do país; b) eliminação de obstáculos para o reconhecimento de diplomas profissionais dos outros países e o impulso à criação de exames únicos de certificação profissional; c) substituir o marco legal público para o privado; d) privatização das redes de telecomunicações (ABOITES, 2004).

Em um cenário, onde as proposições têm oscilado entre a consideração da educação superior como direito e um dever do Estado, de um lado, e a comodificação e mercantilização, de outro, a análise da criação e institucionalização do Setor Educativo do Mercado Comum do Sul adquire grande relevância.

O Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, área de integração econômica e social entre Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina foi criada pelo Tratado de Assunção em 1991, com a finalidade de promover “a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, [inicialmente entre esses quatro países], através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias de mercadorias [...]”².

Desde a sua criação o MERCOSUL vem desenvolvendo um capítulo sobre a educação. Assim, já em 13 de dezembro de 1991, na cidade de Brasília, os ministros da educação assinaram o documento *Protocolo de Intenções*, no qual consideram estratégico o papel da educação na consolidação e projeção da nascente integração.

Para lograr os objetivos do MERCOSUL consideraram como imprescindível desenvolver programas educativos nas seguintes áreas: 1) formação de consciência cidadã favorável ao processo de integração; 2) capacitação dos recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento; 3) harmonização dos sistemas educativos.

Para concretizar tais objetivos, programas e ações específicas foram definidos para cada área. Dentre eles, cabe destacar: a proposição de incorporação aos currículos de todos os níveis de ensino, conteúdos vinculados ao MERCOSUL; o estímulo a formação e o aperfeiçoamento docente para melhorar os sistemas educativos; a reformulação dos currículos em todos os níveis em temáticas referidas ao trabalho, emprego, produção e inovações científico-tecnológicas; ênfase na necessidade de flexibilizar os currículos de modo a dar respostas rápidas e eficientes aos setores socioeconômicos; promoção de medidas com vistas a superar as barreiras jurídicas e administrativas, de modo a permitir a mobilidade e intercâmbio de pessoas e bens nas áreas científicas, técnicas e culturais; compatibilizar os

perfis para a formação dos recursos humanos de nível superior (terciário e universitário), especialmente os conteúdos das disciplinas fundamentais nas áreas e interesses do MERCOSUL, possibilitando o estabelecimento de mecanismos para facilitar a circulação de alunos, docentes e profissionais na região (PROTOCOLO DE INTENÇÕES, 1991).

O Protocolo estabeleceu a *Comissão de Ministros de Educação* como órgão responsável pela tomada de decisões sobre os aportes necessários à gestão educativa e desenvolvimento das políticas do MERCOSUL. Instituiu também o Comitê Coordenador Regional (CCR) cuja função seria a de assessorar permanentemente a Comissão de Ministros.

A partir de 1992, sob a denominação de Setor Educativo do MERCOSUL (SEM), a área começa a funcionar organicamente. A estrutura do SEM é composta pela Reunião de Ministros da Educação (REM), pelo Comitê Coordenador Regional (CCR) e por três Comissões Coordenadoras de Área (Educação Básica, Educação Tecnológica e Educação Superior), por sua vez, essas comissões assessoram o CCR na definição das linhas estratégicas e os Grupos de Gestores de Políticas (GGP) integram as comissões de áreas. O Sistema de Informação e Comunicação (SIC) é o órgão responsável pela comunicação, gestão do conhecimento e divulgação das informações do SEM.

O SEM define suas linhas de ação, metodologia e estratégias de trabalho a partir da elaboração de seus Planos Estratégicos. Em geral, os estudos sobre o SEM caracterizam as diferentes etapas e/ou fases do Setor a partir da elaboração e desenvolvimento de seus planos estratégicos. O primeiro plano estratégico correspondeu ao período de 1992 a 1994, a vigência do segundo foi de 1996 a 2000, o terceiro plano estratégico foi aprovado para o período de 2001 a 2005, por fim, o quarto plano correspondeu ao período de 2006 a 2010.

Ao longo de seus dezenove anos de funcionamento algumas análises indicam que o Setor Educativo do Mercosul logrou alcançar uma significativa institucionalização (SOLANAS, 2009). Essa institucionalização se deu particularmente no campo das políticas para a educação superior. Na seção seguinte analisaremos o tratamento dado à educação superior no âmbito do SEM.

3. A educação superior no MERCOSUL: balanço da agenda em curso

No Setor Educativo do MERCOSUL os processos que mais lograram êxitos são aqueles derivados dos acordos para implementação de mecanismos de avaliação e acreditação/reconhecimento de carreiras entre os países membros e associados na região.

O documento *Memorando de Entendimento*, assinado em 1998, fixou as bases para a criação de um mecanismo experimental destinado a avaliar e produzir normas para o reconhecimento dos títulos de grau universitário nos países do MERCOSUL, Bolívia e Chile. Tal processo de acreditação consistiria, conforme consta no Memorando, na “outorga de validade pública, [processo] entendido exclusivamente como referido à qualidade acadêmica e de acordo com as normas legais nacionais, aos títulos universitários, garantindo que as carreiras correspondentes cumpram com requisitos de qualidade previamente estabelecidos a nível regional” (SEM, 1998).

A implementação do Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário – MEXA foi aprovada em julho de 2002 durante a XXII Reunião de Ministros de Educação dos países do MERCOSUL. O MEXA foi aplicado aos cursos de agronomia, engenharias e medicina e credenciou por cinco anos 62 carreiras, sendo: 19 cursos de agronomia, 29 de engenharias e 14 de medicina. Porém, o reconhecimento das carreiras não se estendia e ainda não se estende ao exercício da profissão. A vigência da acreditação dos cursos é temporária e realizada periodicamente. Neste sentido, o MEXA estava orientado para a busca da harmonização acadêmica, não visava uma orientação direta para o mercado de trabalho.

No documento “*Dimensões, componentes, critérios e indicadores*”³ foram definidos os “parâmetros de qualidade comuns” para a acreditação das carreiras. Comissões consultivas, formadas por especialistas designados pelas autoridades educativas dos países membros e associados do MERCOSUL, definiram os “parâmetros específicos de cada carreira” e elaboraram o perfil do egresso e os critérios específicos para a acreditação de cada carreira em particular. A Reunião de Agências Nacionais de Acreditação (RANA), posteriormente denominada Rede de Agências Nacionais de Acreditação se constituiu enquanto a instância de organização e intermediação entre as Agências Nacionais (ANA) e a Reunião de Ministros de Educação. A RANA também tem a função de facilitar os projetos de monitoramento e

cooperação entre as agências, além de responder pela avaliação do funcionamento do MEXA, criação e manutenção de um registro atualizado de avaliadores na região.

O procedimento de acreditação do MEXA foi organizado da seguinte maneira: após convocatória regional para acreditação de uma carreira, cada agência nacional lançava uma convocatória própria, convidando e informando as instituições universitárias sobre os requisitos que deveriam cumprir para incorporar-se ao processo. Como cada país tinha, conforme acordado na RANA, um número limitado de carreiras (agronomia, engenharia e medicina) que poderiam apresentar para a acreditação, caberia a cada agência estabelecer os critérios de seleção das instituições que se apresentaram.

O processo de avaliação das carreiras se dava em duas etapas: a auto-avaliação e a avaliação externa, sendo esta última realizada por comitês de pares constituídos por pelo menos três integrantes e com a participação de dois representantes dos estados parte ou associados distintos do país que tinha a carreira acreditada. Ao final da avaliação a Agência Nacional deveria se pronunciar com base nos seguintes antecedentes: 1) as conclusões do informe de autoavaliação; 2) a opinião do comitê de pares em relação com o informe institucional e o informe de autoavaliação apresentados pela carreira; 3) a opinião do comitê de pares em relação aos critérios de qualidade definidos para a carreira e sua recomendação quanto ao resultado global do processo de acreditação; 5) o resultado de outros processos de acreditação, nacionais e estrangeiros, a que tenha se submetido a carreira; 6) outros antecedentes legais e regulamentos próprios das disposições nacionais.

Na finalização do processo seriam declaradas acreditadas, pelo prazo de vigência estabelecido, as carreiras que haviam cumprido satisfatoriamente com os critérios de qualidade definidos e com suas metas e objetivos.

Em suma, o processo de acreditação começou de forma gradual, realizado pelas agências nacionais que deveriam conduzir o processo no âmbito de seus respectivos países. Aqueles países que não dispunham de uma agência nacional tiveram que criá-las e/ou participaram do MEXA através de “comissões ad-hoc” designadas para tal fim.

O Paraguai criou a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (ANEASES), através da Lei 2072 de 2003. Conforme analisa Solanas (2008, p.3), tal medida demonstrou como a “dinâmica fortemente intergovernamental do processo regional [afetou] institucionalmente os sistemas de educação superior locais”. No caso do Paraguai, a Lei

aprovada em 2003 não se restringia à avaliação e à acreditação das carreiras no âmbito do MEXA, mas implantava critérios para a avaliação da qualidade acadêmica de suas instituições de educação superior. O Uruguai e Bolívia também não possuíam agências nacionais de avaliação. O primeiro país criou comissões ad-hoc para cada uma das carreiras submetidas ao Mecanismo e a Bolívia não criou uma agência nem comissões avaliadoras, optou por acreditar suas carreiras através da Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária - CONEAU.

Na Argentina, a Lei de Educação Superior outorgada em 1995, instituiu mecanismos de avaliação da educação superior e criou a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU), desse modo, o país não somente já possuía uma agência nacional como também importante experiência em acreditação de carreiras. O mesmo se sucedeu com o Chile que, no início dos anos de 1990, instituiu mecanismos de avaliação em seu sistema de educação superior.

Também com o Brasil não foi diferente, desde a instituição do Exame Nacional de Cursos – ENC, através da Lei 9.131/95, o país já vinha desenvolvendo mecanismos de avaliação da educação superior em larga escala, além de contar com a vasta experiência da CAPES na avaliação da pós-graduação. Antes do ENC, outras experiências de avaliação da educação superior foram propostas e/ou implementadas, a primeira foi o “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” (PARU, 1983), que tinha como objetivo principal avaliar a gestão das Instituições de Ensino Superior.

Na primeira metade da década de 1990, a partir de uma proposta oriunda das Instituições Federais de Educação Superior, foi implantado o *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (PAIUB). Apesar da experiência na avaliação da graduação e da pós-graduação, os processos de acreditação de carreiras são recentes no Brasil, surgem exatamente no contexto da internacionalização da educação superior e das ações conjuntas para fortalecer as relações entre as nações e os blocos de países no âmbito do MERCOSUL (ALMEIDA JUNIOR & CATANI, 2009).

Neste sentido, Solanas (2009) chama a atenção para o impacto das políticas do MERCOSUL nos sistemas de educação superior dos países do bloco. No caso da política em pauta, tanto a Argentina quanto o Brasil passaram, na década de 1990, por reformas educativas neoliberais articuladas com organismos internacionais, em particular pelo Banco

Mundial, que avançaram na implementação de uma agenda de privatização e mercantilização da educação superior, de diminuição do financiamento público e de criação de sistemas de avaliação e acreditação, dentre outros. O autor considera que os conflitos gerados por essa agenda, particularmente no caso argentino foram canalizados através da Lei de Educação Superior. A acreditação no MERCOSUL, por isso, não teria gerado muitas tensões nas instituições universitárias. Em suas palavras,

“[...] as mudanças introduzidas pela lei contribuíram com uma sorte de ‘Mercosurização’ da política de educação superior argentina com elementos comuns ao Brasil e Chile, todos assentados nas recomendações do BM. As reformas incorporadas nos demais países do bloco, que acabamos de mencionar, constituem evidências empíricas da forma em que a acreditação de carreiras tem se expandido na região. Do que pode se desprender que indiretamente o MERCOSUL tem contribuído para a expansão de projetos de avaliação e acreditação universitária impulsionados pelo BM nos países da região, mercosurizando as reformas já incorporadas nos sistemas nacionais” (SOLANAS, 2009, p. 10, tradução nossa).

Enfim, logrou êxito no conjunto dos países membros do MERCOSUL a idéia de que seria necessário instituir mecanismos de acreditação de carreiras de graduação com vistas a assegurar a qualidade dos títulos universitários (SOLANAS, 2009). Nesse sentido, a despeito do reduzido número de carreiras acreditadas (62 carreiras), a experiência de implantação do MEXA foi considerada positiva e o Mecanismo transformado em um sistema de avaliação e acreditação permanente de carreiras no MERCOSUL.

O Mecanismo foi avaliado na reunião conjunta da Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior (CRC-ES) e da Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA), ocorrida em maio de 2006. Diante do balanço positivo da implementação do Mecanismo, a referida reunião compreendeu que seria possível avançar no desenho de um sistema permanente de acreditação de carreiras no MERCOSUL. A 30ª Reunião de Ministros de Educação (RME), realizada em junho de 2006 em Buenos Aires, endossa essa proposição e encomenda à CRC-ES um plano para a sua adoção. Na RME seguinte, ocorrida em novembro desse mesmo ano, em Belo Horizonte, a experiência de aplicação do MEXA foi novamente avaliada como positiva e apropriada. Considerou-se entre outras coisas que o processo de credenciamento seria um elemento para a melhoria substancial da qualidade da educação superior e para o avanço do processo de integração regional. Neste sentido, foi considerada uma “política de Estado” a ser adotada pelos Estados partes e associados, com vistas à melhoria permanente na formação de recursos humanos, com critérios de qualidade

requeridos para a promoção do desenvolvimento econômico, social, político e cultural dos países (MERCOSUL, 2008).

O Conselho do Mercado Comum (CMC) aprovou, em 30 de junho de 2008, o “Acordo sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados associados”. Em substituição ao MEXA, o sistema de Acreditação Regional de Carreiras Universitárias do MERCOSUR (ARCU-SUR) visa, portanto, “estabelecer critérios regionais de qualidade na educação, desenvolver capacidades institucionais de cada país para avaliá-las e trabalhar em conjunto na reciprocidade e no valor intra-regional e, mais adiante, mundial de um selo MERCOSUL sobre a qualidade universitária” (MERCOSUL, 2008).

Em linhas gerais o Acordo estabelece que o Sistema ARCU-SUR será “gerenciado no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL, respeitará as legislações e a autonomia das instituições universitárias. O sistema considerará aqueles cursos de graduação que tenham reconhecimento oficial e com graduados”. Além disso, “oferecerá garantia pública na região do nível acadêmico e científico dos cursos, que será estabelecido conforme critérios e perfis tanto ou mais exigentes que os aplicados pelos países em seus âmbitos nacionais análogos” (MERCOSUL, 2008).

O Acordo fixa ainda a estrutura administrativa do novo sistema, as diretrizes para o credenciamento na região, seus alcances e efeitos. Foram incorporadas as carreiras de veterinária, arquitetura e enfermagem no sistema de acreditação, sendo que novas carreiras deverão ser agregadas gradativamente de acordo com os objetivos do sistema de credenciamento regional.

Atualmente, está em discussão a avaliação do Plano Estratégico 2006-2010 e a formulação do Plano para o período 2011-2015. Neste sentido, o Comitê Regional Coordenador de Educação Superior (CRC-ES) propõem manter os objetivos e linhas estratégicas do plano 2006-2010, dando continuidade e aprofundando os três eixos estratégicos do SEM: a acreditação regional de carreiras, a mobilidade acadêmica e a cooperação interinstitucional. A esses três eixos se agregaria um quarto, o da pós-graduação no MERCOSUL, visando a construção de acordos para promover a cooperação e melhoria dos cursos de pós-graduação. Para tanto, já se criou um grupo de trabalho para discutir e

pensar esses acordos associados ao tema da acreditação da qualidade da pós-graduação na região. O novo plano contemplará as metas e ações para cada eixo, além da formulação de indicadores educacionais do MERCOSUL e uma planificação financeira para o próximo quinquênio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de internacionalização e integração da educação têm suscitado discussões sobre o desenvolvimento profissional dos docentes universitários. A informação, o intercâmbio e as possibilidades de comunicação proporcionadas, por um lado, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação e, por outro, a mobilidade de estudantes e docentes-pesquisadores, podem enriquecer tanto o trabalho investigativo quanto o pedagógico e abrem possibilidades de projetos conjuntos em áreas estratégicas para uma melhor integração da América Latina. De fato podem contribuir para a construção de caminhos próprios e inovadores de integração da educação superior na região. No entanto, a experiência da implementação do Espaço Europeu de Educação Superior tanto nos processos de convergência do sistema como nos critérios de avaliação dos docentes já apontam riscos que precisam ser levados em conta (CAMBOURS DE DONINI, 2010).

A avaliação das instituições é, desse modo, uma das questões que merece um olhar mais atento. Nas palavras de Dias Sobrinho:

“a educação superior não tem somente a função de desenvolver habilidade e competências para as ocupações laborais, mas recebe principalmente o encargo social de formar cidadãos para a construção da sociedade. Os significados da formação de cidadãos críticos e criativos e os impactos da educação sobre a construção da sociedade democrática deveriam ser os temas centrais da avaliação educativa. Mais além da aquisição de conhecimentos, as avaliações necessitam apreciar a questão da responsabilidade pública das instituições em suas relações com os contextos sociais. As avaliações exclusivamente quantitativas e mensuradoras não consideram criticamente as filosofias educativas, os valores formativos e as missões das instituições. Impostas de cima e de fora, não envolvem os atores da comunidade acadêmica e deste modo inibem um significativo compromisso social dos docentes com as necessárias transformações educativas, sociais e nacionais. Se os educadores não se sentem responsáveis e participantes dos processos, as transformações serão burocráticas e de curto alcance” (DIAS SOBRINHO, 2010).

Muitos dos sistemas de avaliação docente não são participativos e enfatizam o controle ao invés dos processos endógenos de transformação, a quantidade acima da qualidade, a produtividade acima do trabalho em profundidade, as publicações indexadas e em inglês

acima daquelas que atendem a problemáticas locais e relevantes para o contexto da instituição. Esta tendência hegemônica à performatividade e à heteronomia pode enfraquecer uma integração acadêmica fecunda, debilitando a busca de soluções fundamentadas e originais para os problemas dos povos da região. Identificar os mecanismos de homogeneização heteronômica é indispensável para que a integração necessária possa se construída. Com efeito, um extenso campo de investigação encontra-se aberto para que se possa aprofundar e produzir conhecimento novo sobre essas temáticas, bem como para pensar linhas de ação e políticas que visem de fato o fortalecimento dos sistemas educativos da América Latina.

Notas

1. O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa maior intitulado “*Nova regulação educativa Argentina e Brasil: perspectiva comparada*” aprovado no âmbito do programa CAPES-MINCyT para os anos de 2009 e 2010. Como parte das atividades previstas no convênio, o trabalho é fruto das investigações de pós-doutoramento realizadas na Universidad Nacional de San Martín, localizada na Província de Buenos Aires, sob a orientação da profa. Dra. Ana Maria Cambours de Donini.

2. Tratado de Assunção. Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, assinado em 26 de março de 1991. Em 1996, a Bolívia e o Chile adquiriram o status de países associados. Desde 2006 a Venezuela pleiteia sua entrada, o que depende da aprovação dos congressos nacionais dos países membros. In: <http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1>, acesso em julho de 2010.

3. Essas informações e as que se seguem sobre a organização e funcionamento do MEXA foram extraídas do sítio da CONEAU. Disponível em <http://www.coneau.edu.ar/index.php?item=45&apps=80>. Acesso em setembro de 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOITES, Hugo. **Libre Comercio y Educación Superior en Latino América. Cinco temas para una discusión**. III Foro Virtual de FLAPE, 2004. Texto base. Disponível em http://www.foro-latino.org/flape/foros_virtuales/doc_fv_3/texto-base-aboites.pdf. Acesso em julho de 2009.

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula, CATANI, Afrânio M.. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009.

CAMBOURS DE DONINI, A. M. **Internacionalización e integración de los sistemas de ES en el Mercosur Educativo**. Belo Horizonte, Fae/UFMG, Seminário Internacional Políticas Públicas e Trabalho docente: perspectiva comparada, junho de 2010. (Mimeo)

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005. Cap. 4.

_____. Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad. In: KROTSCH, Pedro; CAMOU, Antonio y PRATI, Marcelo. (Coord.) **Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en argentina y América Latina**. Buenos Aires, Prometeo Libros, 1ª Ed. 2007, p. 311-329.

DI TULLIO, Emma. **Impacto de los procesos de integración en la educación superior. La Unión Europea y el Mercosur, una perspectiva comparada**. Universidad de Belgrano, Documento de Trabajo N° 206, 2008. Disponível em http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/206_di_tullio.pdf. Acesso em setembro de 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

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

LEHER, Roberto. Estrategias de mercantilización de La educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: El caso de Brasil. En: GENTILI, Pablo et. al. **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Rosário, Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 15-66.

MERCOSUL. **Protocolo de Intenções**. Brasília, 1991.

_____. **Memorando de Entendimento**. 1998. Disponível em <http://www.me.gov.ar/dnci/mercosur/docs>>. Acesso em setembro de 2010.

_____. **Compromisso de Gramado**. Gramado-RS, 2000. Disponível em http://www.me.gov.ar/dnci/mercosur/docs/compromiso_de_gramado.rtf>, acesso em setembro de 2010.

_____. **Plan de Accion Del SEM 2001-2005**. Disponível em http://www.me.gov.ar/dnci/mercosur/docs/compromiso_de_gramado.rtf>, acesso em setembro de 2010.

_____. **Taller de Reflexión Sobre El Plan Estratégico Del Sector Educativo Del MERCOSUR**. Valle Hermoso, Córdoba, 2005. Disponível em http://www.me.gov.ar/dnci/merc_planesestra.html. Acesso em setembro de 2010.

_____. **Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul 2006-2010**. Montevideo, República Oriental del Uruguay, 2005.

_____. **Acordo Sobre a Criação e a Implementação de um Sistema de Credenciamento de Cursos de Graduação para o Reconhecimento Regional da Qualidade Acadêmica dos Respetivos Diplomas no MERCOSUL e Estados Associados**. San Miguel de Tucumán - Argentina, 2008. Disponível em http://www.ufrgs.br/sai/arquivos/aval_ext_int/orientacoes_gerais/Acordo%20participacao_de_c_017_CMC.pdf. Acesso em setembro de 2010.

PERROTA, Daniela. **La educación superior en el Mercosur en su dimensión institucional**. Buenos Aires, 2009.

SOLANAS, Facundo. **La Mercadorización de la Acreditación Universitaria**. Corrientes, Argentina, Encuentro Pre-ALAS 2008. Disponível em <http://www.unne.edu.ar/prealas/files/F2%20Solanas.pdf>. Acesso em setembro 2010.

_____. El impacto del impacto del MERCOSUR en la educación superior: Um análisis desde la “Mercosurización” de las políticas públicas. University of South Florida y Arizona State University. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 17, No. 20, Octubre 15, 2009. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/>. Acesso em agosto de 2010.

ZARUR MIRANDA, Xiomara. Integración regional e internacionalización de la Educación Superior en América latina y el Caribe en GAZZOLA, Lucia y DIDRIKSSON, Axel (ed.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas, IESALC-Unesco, 2008.