

---

# O PROJETO EDUCATIVO DO MERCOSUL: NOTAS SOBRE A PROBLEMÁTICA INTERNACIONAL

*Roberto Alfredo Miranda\**

## **RESUMO**

Neste trabalho são analisados os aspetos mais importantes do que é o setor educativo do Mercosul, dando especial prioridade às conseqüências internacionais. Se formula a hipótese que a educação não pode ser a encarregada de fortalecer a integração, porque não há um intercâmbio e uma transação política destinada a apoiar o projeto educativo do Mercosul. Partindo deste princípio, se discutem os modelos de administração aplicados e que representam a tentativa de relacionar o setor educativo com o processo de integração. Simultaneamente, se evidenciam as causas, os assuntos em debate e os problemas que obstaculizam aos Ministérios de Educação dos Países sócios aproveitarem esta oportunidade política, como é a de poder contar com um âmbito internacional específico para fazer frente à complexidade dos laços intersociais e às relações transnacionais.

**Palavras-chave:** relações interculturais, regime internacional educativo do Mercosul, função educativa.

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre o processo de integração do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a sua fração educativa, a partir do princípio dos Países sócios de que a educação constitui um instrumento fundamental para a consolidação deste processo. Neste contexto, se formula a hipótese de que, tanto o escasso intercâmbio político como a irrelevante transação neste campo, ambos destinados a sustentar o projeto educativo do Mercosul, subtraem possibilidades à educação para desempenhar uma efetiva função integrativa, tal e qual foi impulsionada pelos Países sócios.

Na primeira parte do artigo, se mostram os motivos pelos quais a educação foi considerada como uma dimensão fundamental no processo de integração sub-regional, principalmente a partir do momento em que as relações inter-sociais provocaram o incremento das relações interculturais. Depois, se passa revista a situações primordiais, as quais põem em evidência as escassas possibilidades que teve a educação para cumprir com a função integradora proposta desde o início. Para isso, se consideram, fundamentalmente, as dificuldades e os obstáculos com que se encontrou o projeto educativo desde o princípio do seu andamento. Em relação a este tema, na última parte deste artigo se explica que as poucas possibilidades que teve a educação para poder cumprir com a sua função integradora, estiveram relacionadas com a falta de apoio e a falta de compromisso político. Como este elemento é básico, se supõe que, se esta atitude inter-governamental continuar, a tensão e o conflito de ordem cultural provavelmente se estabelecerão no contexto do Mercosul, isto a título de breve exemplo.

## **RELAÇÕES INTERCULTURAIS E POLÍTICA EDUCATIVA**

Uma velha aspiração dos Países latinoamericanos que, por diferentes razões, fracassou, é a integração regional. As transformações políticas e econômicas no mundo, na época dos anos 1980,

---

\* *Investigador do Conicet, Professor da Universidade Nacional de Rosário e da Universidade Nacional de La Plata, Argentina.*

---

originaram oportunidades favoráveis para o nascimento dos processos de integração. O estímulo para estes processos teve uma característica muito particular: a tendência comercial (ROSECRANCE, 1987). A razão desta característica foi que a expansão globalizadora, dirigida pelas economias desenvolvidas e por protagonistas privados e transnacionais, precisou dos regionalismos periféricos para incrementar o negócio e para consolidar o capital financeiro. Neste contexto, a Argentina e o Brasil deram começo a uma nova fase nas suas relações bilaterais, por meio da criação do Mercosul, junto com o Paraguai e o Uruguai.<sup>1</sup>

Os acordos estabelecidos entre os governos, os quais cunharam a integração subregional, também propuseram um contexto funcional à globalização comercial e financeira, sem a participação direta dos agentes estatais do Mercosul, no que diz respeito à sua parte dinâmica (DOS SANTOS, 1993). Por conseguinte, as relações interestatais, com o passar do tempo, foram limitando-se só a sustentar os mercados comuns e a transformar as controvérsias comerciais em soluções políticas precárias, por meio da chamada “diplomacia dos presidentes”. Também, noutras ocasiões, esta diplomacia foi a ferramenta vulgar destinada a afrontar a absorção das crises financeiras internacionais, das quais não eram responsáveis os Países do bloco comercial, mas que aumentaram a sua falta de defesa econômica. Não há dúvida de que a interdependência assimétrica da mundialização originou novas relações de dependência para os Países periféricos, como são os do Mercosul. Esta situação fez com que a experiência de integração combinara períodos prósperos com períodos de desalento generalizado, dentro do Mercosul, e relacionados com o seu futuro. As discordâncias no setor econômico-comercial, sendo este um componente de prevalência na associação, prejudicam notoriamente aos outros setores que, talvez, não apresentassem características geradoras de tensões ou de conflitos, e isto é o que mais preocupa.

A propósito deste tema, melhorar as relações interestatais permitiu aos Países do Mercosul uma ampla abertura social entre si, independentemente das relações existentes no campo econômico-comercial. A abertura mencionada fez com que os laços inter-sociais atingissem um importante valor, pondo fim a uma extensa tradição de isolamento e desinteresse mútuo. Os laços e as relações entre as sociedades significaram a incorporação de figuras de cada País, as quais não pertenciam ao Estado, ao fenômeno mundial das relações transnacionais (RISSE, 1999). Assim, a interconexão entre as sociedades civis provocou um importante aumento na densidade das relações transnacionais, mais além da retórica e das contradições das relações interestatais. O contato social, com cunho trans-nacional, foi formando-se por meio dos diferentes assuntos relacionados com a compreensão e a conformidade entre os problemas e as necessidades comuns, entre sociedades de Países diferentes (ROSENAU, 1997).

O laço intercultural é um dos assuntos que mais presença tem nas relações trans-nacionais da região (DEUTSCHER, 1989; ACHÚGAR e BUSTAMANTE, 1996; CALDERÓN et al., 1996; LARRAÍN, 1996; LÓPEZ e KÜPER, 1999). Os atores estatais tomaram nota desta crescente realidade, principalmente porque era um assunto relacionado às identidades e aos valores nacionais.<sup>2</sup> Em forma simul-

---

<sup>1</sup>Sabemos que tanto Chile como Bolívia são Estados associados ao Mercosul. No caso do Chile, pelo Acordo de Complementação Econômica 35, de 25 de Junho de 1996. No caso da Bolívia, pelo Acordo de Complementação Econômica 36, de 17 de Dezembro de 1996.

<sup>2</sup>Em termos gerais, o Estado, como protagonista internacional, mantém e preserva interesses nacionais que podem estar relacionados a valores materiais, a valores não materiais ou a valores simbólicos. A isto, Stuart Kaufman (2001) chama “política simbólica”.

---

tânea, estes atores também acreditaram que havia chegado o momento certo para construir uma lógica cultural do Mercosul (PIÑÓN, 1993; SARAIVA, 1997; LAMPERT, 1998; PEÑA, 1998). Tanto para um caso, como para o outro, os governos pensaram que a educação era o instrumento satisfatório de aproximação e de convergência. Para isso, se fomentou a integração educacional entre os Países sócios (LEMEZ, 1997; GABBIANI, 1997; MIRANDA, 1999a). Verdadeiramente, a educação passou a ser considerada uma variável a mais, entre as tantas destinadas a reforçar a estabilidade dos processos de integração em termos comerciais.

O Protocolo de Intenções, de Dezembro de 1991, é muito claro ao mostrar que a educação “tem um papel fundamental para que a integração se consolide”. Este documento, que foi o ponto de partida da relação do setor educacional com o processo do Mercosul, representa a tarefa e a função de integração, a que deve levar a cabo este setor no processo mencionado.<sup>3</sup> A promessa de concretizar esta função, criada pelo pacto de Brasília estabelecido entre os Ministérios de Educação dos Países sócios, esteve inspirada na convicção de que os respectivos executivos emprestariam todo o seu apoio político necessário para tornar possível os objetivos setoriais.<sup>4</sup> Em troca, a educação ficava sujeita ao eixo econômico priorizado pelos poderes executivos. Assim, se observa a repetição do sucedido com a Comunidade Européia. Em relação a isto, Jean Monnet dizia que, se este processo tivesse que ser iniciado novamente, com certeza não o fariam desde a economia, senão desde a educação (FERNÁNDEZ, 1993).

Porém, o entusiasmo dos Ministérios de Educação por tecer um projeto coletivo e transcendente separou da análise o quanto significava a autocritica de Monnet. A vontade de que a educação constitua a função de integração no Mercosul foi rapidamente traduzida na elaboração de acordos e de convenções, tendentes a conseguir os três objetivos propostos em Brasília: a) a harmonização dos sistemas educativos nacionais; b) a formação da consciência cívica favorável ao processo de regionalização; e c) o treino dos recursos humanos orientados ao desenvolvimento.<sup>5</sup> Um grupo de decisões e medidas foi estruturando o regime internacional educativo do Mercosul, até ao ponto de manter coincidências importantes com o que, no momento, identifica-se à integração educativa na Europa.<sup>6</sup> Dentro destas coincidências, também aparecem problemas semelhantes que constituem um obstáculo para a ação aceitável da função integradora da educação.

---

<sup>3</sup>A função integradora faz referência aos conceitos e fundamentos da teoria das funções da educação. Consultar Leschinsky e Roeder (1983).

<sup>4</sup>Consultar: Ministério de Educação e Cultura – República Oriental do Uruguai (1992).

<sup>5</sup>Vale a pena destacar que, no âmbito do Mercosul, a reunião dos Ministros de Educação que se realiza, aproximadamente, cada seis meses, é o máximo degrau político, no qual são tomadas as decisões relacionadas com o sector da educação. As decisões inter-Ministeriais se tornam possíveis através do Memorandum de Acordo, Documentação, Atas e Protocolos. A primeira Ata foi assinada o dia 1o de Junho de 1992 e o primeiro Protocolo foi o de Intenções, de 13 de Dezembro de 1991. Depois, lhe sucederam vários Protocolos, entre eles o de “integração educativa e reconhecimento de Certificados, Diplomas e estudos de nível Primário e não técnico”, “de integração educativa para prosseguir com estudos de pós-graduação nas Universidades dos Países membros do Mercosul”. Um Memorandum de Acordo digno de citar é o relacionado com “a instauração de um sistema experimental, destinado a acreditar as Carreras para o reconhecimento dos Diplomas de grau universitário, nos Países do Mercosul”. Também se deve destacar a tarefa dos grupos de trabalho, como o de “políticas idiomáticas”, e a actividade das comissões técnicas regionais, como a de “reconhecimento de estudos de nível primário e médio”.

<sup>6</sup>O conceito de regime internacional apareceu nos anos setenta. Stephen Krasner (1983, p. 2) diz que o regime internacional “é o conjunto de princípios, de normas e de regulamentos de decisão, em relação aos quais as expectativas dos atores convergem num campo específico”. À multiplicação dos regimes internacionais, Robert Keohane e Joseph Nye (1989, p. 24-26) lhe chamam “estruturalismo de assuntos”. Consultar: Keohane (1988, p. 71).

---

Precisamente, e no caso do Mercosul, um dos problemas básicos é que a educação *não pode* desempenhar o papel fundamental que os Ministérios de Educação acordaram, com a finalidade de consolidar a integração sub-regional. Realmente, as dificuldades que experimenta o regime internacional educativo para avançar nos objetivos do Protocolo de Intenções, não são dificuldades menores como, por exemplo, essas que são abundantes e peculiares à harmonização dos sistemas educativos nacionais. A fluência dos laços entre as sociedades dos Países vizinhos pôs em evidência, em mais de uma oportunidade, os inconvenientes que surgem dos diferentes tipos de educação, pelos que passam os indivíduos que circulam por territórios alheios (por exemplo, incompatibilidades no reconhecimento de certificados, títulos e estudos de níveis de ensino diferentes). Simultaneamente, este estado fluente entre os vínculos inter-sociais mostra que o trans-nacional ultrapassa com facilidade os compromissos entre os Estados, principalmente no que diz respeito aos pactos estipulados nos acordos inter-Ministérios de Educação.

Uma das causas pelas quais a educação não pode desempenhar o papel fundamental de fortalecer a integração é porque – além da falta de protagonistas estatais e dos acordos intergovernamentais – não há um intercâmbio e uma transação política, que tenham por objetivo compromissos destinados a *sustentar* o regime internacional educacional do Mercosul. Basicamente, os poderes executivos do Mercosul rejeitaram a oportunidade de transformar o setor educacional, esparzido e com falta de simetria, num regime internacional coerente e estável, destinado a afiançar a cidadania, reduzir as diferenças e alcançar níveis de concientização regionais. Indiretamente, os fatos confirmam que a convicção dos Ministérios de Educação de que os poderes executivos lhes dariam apoio político, a fim de conseguir alcançar os objetivos setoriais, está muito longe da realidade.

O fato de que a relação entre o setor educativo e o processo de integração passe, simultaneamente, por diferentes modelos de gestão internacional mostra a debilidade externa dos Ministérios de Educação, das suas inaptidões domésticas, além do desinteresse que mostram os poderes políticos pelo setor em questão, muito mais quando este sector se intromete esporadicamente nas variáveis econômicas. Estes modelos de administração são: a) o sistema de cooperação educativa entre Estados; b) o mecanismo de coordenação das políticas educativas nacionais; e c) a elaboração e implementação de uma política educativa para a comunidade.

No caso da evolução do regime internacional educativo na Europa, estes modelos foram estruturando-se na prática progressivamente e desde o seu início. Hoje, a intenção é chegar a um acordo sobre uma política educativa para a comunidade (SUÁREZ, 1991). Por agora, a perfeição do Velho Continente não mostrou resultados convincentes (LÓPEZ e VILLALAIN, 1993; RODRIGUEZ, 1993; ECKSTEIN e NOAH, 1993; BORNE et al., 1996; JÜTTNER, 1997; GUNDARA, 1997). Está claro que o caso do Mercosul é diferente, principalmente porque o vácuo político, no qual a totalidade dos processos de integração são debatidos, contribuiu a perturbar a operação do regime internacional educativo, gerando espaços nos quais se misturam e confundem os mencionados modelos de administração.<sup>7</sup>

### ***1. Plano Triannual***

O sistema de cooperação entre Estados é uma das etapas prévias – não necessariamente indispensáveis ou descartáveis – para o que é um processo de integração. Entre outros aspectos, porque é uma resposta primária e imediata às necessidades comuns que têm os atores estatais, cobicho-

---

<sup>7</sup>Entre o material disponível sobre a crise política do Mercosul e as suas conseqüências, consultar Hirst (1999).

---

tos de achar a estabilidade e a prosperidade num assunto especial como é o caso da educação e, também, porque estabelece a coexistência entre eles. Uma das características básicas do sistema de cooperação interestatal é o de procurar resolver a disparidade entre os sistemas educativos nacionais, por meio de programas comuns e independentes a estes sistemas. De alguma forma, os citados programas dão forma a um sistema coletivo paralelo aos sistemas educativos existentes em cada País. Por outro lado, a cooperação educativa está pensada como um instrumento de reforço institucional, destinado a consolidar os objetivos e as ações do regime internacional, sem prejudicar as competências e as atribuições jurisdicionais.

O Plano Trienal, aprovado na reunião de Ministros de Educação, levada a cabo em Buenos Aires, em Junho de 1992, é um exemplo claro da colocação em marcha de um sistema de cooperação no setor educativo do Mercosul. Estava inspirado no Protocolo de Intenções e impeliu um estilo novo ao “desenvolvimento educativo regional”, em co-participação com todos os Países sócios. Este estilo novo estava destinado a impulsar programas e rotinas de ação, para ir solucionando os objetivos proposto em Brasília.<sup>8</sup> O propósito de que estes programas e sub-programas liderassem os sistemas educativos nacionais, não estava longe de ser a motivação principal do mencionado plano.

Os Ministérios de Educação, em mais de uma oportunidade, afirmaram que o Plano Trienal tinha êxito, prolongando a sua validade até ao 2000, considerando-o “uma ferramenta válida e decisiva no caminho da integração.”<sup>9</sup> Entre os aspectos mais valiosos da aplicação do plano, é possível mencionar dois: por um lado, os programas e os sub-programas não perturbaram as políticas educativas dos Países sócios, e, por outro lado, a cooperação intra-regional representava uma variedade de taxa de retorno para os sistemas educativos nacionais, em nome tanto de uma maior compreensão entre as sociedades civis, como da afirmação da identidade regional.

No entanto, a repercussão do Plano Trienal foi socialmente bastante limitada. As expectativas deste plano, destinado a modificar realidades, não foram satisfeitas. Não só foi pouco o lucro relacionado com o fortalecimento da “harmonia sociocultural” na região, como também a ilusão dos executivos de que a educação do Mercosul estaria muito perto do sistema produtivo, não tiveram possibilidades de ser cumpridas como, em um princípio, era o propósito quando foram desenhadas. Entre outras razões, porque a velocidade do novo estilo de “desenvolvimento educativo regional” era muito diferente da velocidade que impuseram as mudanças econômicas e de mercados, não havendo nenhuma capacidade de adaptação, do jeito que buscavam as tendências globalizadoras. As mudanças globais não esperam pela preparação dos recursos humanos destinados ao desenvolvimento, exatamente como se propôs em 1991 (PALMA, 1993; GALLART et al., 1994). Realmente, a colocação em marcha do sistema de cooperação tinha revelado o contraste entre a atitude ambiciosa do que poderia fornecer a educação ao processo de integração e o escasso interesse que gerou o

---

<sup>8</sup>O programa “Formação da consciência civil favorável ao processo de integração” tem dois sub-programas: a) “In-formação e reflexão sobre o processo de integração do Mercosul”; b) “Aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul”. Por outro lado, o programa “Capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento” está dividido em quatro partes: a) “A educação básica e média”; b) “Formação técnico-profissional”; c) “Formação e capacitação de recursos humanos de alto nível”; d) “Pesquisas e pós-graduação”. Finalmente, o programa “Compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” tem um sub-programa de “Harmonização acadêmica, jurídica e administrativa” e outro de “Sistemas de informação”.

<sup>9</sup>Isto significou reforçar a cooperação educativa entre os Países sócios, como atitude imprescindível para a integração, principalmente referida à “base cultural comum do Mercosul e às características peculiares da região” que, segundo a interpretação realizada na reunião interministerial de Buenos Aires, em 1996, transformavam em importantes e frutíferas toda a ação conjunta.

---

programa nos encarregados de dirigir politicamente este processo sub-regional, assim que eles perceberam que o mercado e a economia não precisavam da contribuição da educação.

## **2. Crise de execução**

A escassa importância do setor educacional no processo de integração não só é responsabilidade do Conselho do Mercado Comum e dos poderes executivos de cada País, mas também dos próprios Ministérios de Educação. Se houve algum sinal prévio à integração, o qual caracterizou as relações entre os sistemas educativos nacionais, este sinal foi a total falta de nexos entre os citados sistemas, os quais arrastavam décadas de desconhecimento mútuo. A busca da união entre os sistemas educativos nacionais começou com a formação do regime internacional setorial do Mercosul, por meio da coordenação das políticas educativas nacionais. Este mecanismo exigia a conciliação das políticas educativas, a fim de poder harmonizar os sistemas educativos nacionais, na base no respeito pelas tradições e resoluções jurisdicionais. As decisões adotadas no âmbito deste mecanismo permitiram antecipar uma fase de transição, caminho à articulação intersistêmica, introduzindo uma parcela de esperança quanto ao muito que se podia fazer pela integração a partir da educação.

Um dos objetivos fundamentais da coordenação das políticas educativas nacionais foi o de provocar o desaparecimento das barreiras jurídicas e administrativas em cada uma das jurisdições, com o propósito de facilitar a implementação das resoluções que se tomassem em favor do regime internacional e para todos os sistemas institucionais; por exemplo, no referido ao reconhecimento automático dos estudos realizados e dos certificados obtidos. Para alcançar aquele objetivo, se acreditou que o processo de reforma educativa, que levaria a cabo cada um dos Países sócios, era a oportunidade por meio da qual seriam coordenadas as políticas destinadas ao avanço em três aspectos: a) os recursos humanos destinados à competitividade internacional; b) o conceito de cidadania; e c) a noção de identidade regional.

Porém, como os processos de reforma educativa seguiram cursos diferentes, isto por razões políticas, legislativas e institucionais, e também porque se desenvolveram em diferentes contextos sociais e acadêmicos, a coordenação tornou-se um recurso de pequena utilidade para conformar ações convergentes.<sup>10</sup> Mas o modelo destinado a coordenar políticas educativas tropeçou ainda com outras dificuldades mais sérias que a divergência ao redor dos processos reformistas. A realidade dos problemas domésticos (práticos e técnicos) para implementar os acordos intergovernamentais, puseram em evidência a existência de ritmos diferentes entre as jurisdições, empurrando os atores ministeriais para a ignorância das decisões comuns. Por exemplo, tanto na reunião interministerial de Ouro Preto (Dezembro de 1994), como na de Buenos Aires (Junho de 1998), foi considerado como erro muito sério que as disposições das convenções (por exemplo, o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Médio não Técnico) não fossem aceitas pelos sistemas educativos nacionais, ou que outras disposições não entrassem em vigor pela lentidão extrema da retificação parlamentária dos mesmos.

---

<sup>10</sup>*Sobre os recursos diferentes dos processos da reforma educativa nos Países do Mercosul, consultar: Reimers et al. (1993); Setubal (1996); Ottoni de Castro (1998); Miranda (1999b).*

---

### 3. *Utopia supranacional*

A euforia da integração, que se apresentou em alguns momentos da evolução do Mercosul, assim como também o entusiasmo que, momentaneamente, prevaleceu na formação do regime internacional educativo, deram lugar ao projeto de impelir a construção e a implementação de políticas educativas de tendência coletivista. Uma das motivações foi a de demonstrar que, ao contrário do resto das dimensões do Mercosul, com a educação era possível alcançar certo nível de institucionalização, representante de uma certa intenção de supranacionalidade, no que se refere à integração. Sem considerar as dificuldades européias, se partiu da suposição que as diferenças entre os sistemas educativos nacionais e as diferenças entre as tradições sociais poderiam ser solucionadas pelo acordo de uma política comum, sem afetar as concepções, as medidas e as determinações jurisdicionais.

Dentro do contexto denominado como “a segunda fase” da relação da educação com o processo de integração, o documento “Mercosul 2000: Desafios e Metas para o Setor Educativo”, assinado em Junho de 1996, determina a necessidade de “executar políticas de impacto direto” sobre os sistemas educativos nacionais, documento equivalente ao implementado em 1976, pela então Comunidade Européia (CE), chamado “Primeiro Programa de Ação da CE em Educação.” O objetivo principal de “executar políticas de impacto direto”, propunha comprometer ações combinadas, dirigidas à elaboração de “grandes projetos unitários”, os quais aglutinavam todos os sistemas educativos. Na realidade, um dos projetos proposto em 1996 foi o de incorporar a dimensão regional aos currículos nacionais, por intermédio do ensino da história e da geografia.

Também, a “Iniciativa de Montevideú”, nascida da XIII Reunião de Ministros de Educação, em Dezembro de 1997, era uma tentativa de reorganizar a “centralização educativa” no processo de integração, por meio de definições importantes, que constituíram uma atitude de política em comum, mais além das competências e atribuições de cada uma das jurisdições nacionais. Nesta direção, foram tratados aspectos relevantes sobre o que deveria ser uma política educativa coletiva como, por exemplo, propor a união educação-cultura, para poder tomar decisões conjuntas no Mercosul. Este tema significou potenciar políticas orientadas ao desenvolvimento da identidade regional, principalmente porque um dos desafios primordiais da integração é o de conviver com as diferenças culturais existentes entre sociedades de Países diferentes. Pelo desenvolvimento da identidade regional, o projeto de impelir uma política educativa pretendeu constituir o eixo do regime internacional setorial do Mercosul, de forma que a educação desempenhasse a função de integração.

Para poder cumprir este objetivo, era fundamental que, em termos de estratégia coletiva, se propusesse uma forte promoção na educação regional. Mas a vocação pela lógica cultural do Mercosul não prosperou frente à lógica das diferenças de identidade. Os motivos, neste caso, não tiveram nada que ver com as tensões sociais, com as atitudes mesquinhas, nem com as rivalidades transnacionais. O impulso de formalizar uma política educativa coletiva, sem que o Mercosul tivesse uma ideologia de comunidade nem estruturas desta natureza, foi só uma expressão voluntária que brilhou no discurso e no argumento. Praticamente, não houve progresso na organização da educação regional. Ao mesmo tempo, surgiram muitos obstáculos, de certo modo interpostos pelos Ministérios de Educação, na implementação das escassas resoluções e acordos em vigência, ou bem em contramão dos próprios Ministérios. Foram muitas as barreiras geradas pelas situações particulares de cada um dos sistemas educativos nacionais, barreiras que impediram que a tentativa coletivista pudesse progredir.

---

## OBSTÁCULOS À FUNÇÃO DE INTEGRAÇÃO

O regime internacional educativo do Mercosul não alcançou, até hoje, um nível importante entre a dimensão educativa e o processo de integração sub-regional. De acordo ao explicado anteriormente, uma das causas foi a coexistência entre diferentes modelos de administração, no que se refere ao que deve ser um regime internacional setorial. Especialmente, porque cada padrão teve muito de retórica e de acordos interministeriais e pouco de ações e progressos nos assuntos comuns, e em cada um dos sistemas educativos nacionais. Paralelamente, a coexistência entre estes modelos contribuiu a dispersar esforços e a gerar ceticismo sobre o que poderia oferecer o regime internacional educativo à integração. Os problemas de cada um dos modelos em questão testemunharam os obstáculos que reduziram a velocidade dos avanços do regime internacional do Mercosul.

Por exemplo, o modelo de cooperação entre Estados revelou um importante hibridismo quanto aos desempenhos do setor da educação, como gerador de efeitos massivos. Os programas e subprogramas da cooperação educativa não contaram com o apoio coletivo e institucional que necessitavam, nem com a transcendência social esperada, de parte de cada um dos Países sócios, e tudo se foi reduzindo ao intercâmbio de estudantes e de estudiosos. Esta circunstância pôs em evidência que a cooperação educativa está longe de ser um instrumento central do regime internacional, principalmente pela fraqueza das atitudes dos Ministérios de Educação. Estas atitudes foram produzindo, no polo educativo do Mercosul, uma condição de fraqueza internacional, que subtraiu confiança e presença à implementação dos programas e subprogramas dos acordos.

Algo semelhante aconteceu com os sistemas de coordenação das políticas educativas nacionais. Isto parecia ser o padrão apropriado a mediano prazo, mas os Ministérios de Educação não puderam disciplinar as suas respectivas estruturas, em ordem às coincidências alcançadas no centro do Mercosul. Os numerosos inconvenientes, tanto de ação como burocráticos, foram uma amostra muito clara da incapacidade doméstica dos Países sócios para criar uma marcação universal na integração sub-regional. Não podendo coordenar as reformas educativas nacionais em conjunto, por causa das pressões e da realidade interna, os Ministérios puseram também em evidência a sua falta de capacidade. Nem o sonho de construir uma política educativa coletiva foi possível de concretizar. Neste caso, embora o ator ministerial tenha ficado com a responsabilidade direta nos assuntos operativos do que pretendia ser uma política educativa coletiva, os executivos, no entanto, foram os responsáveis indiretos dos fracassos desta política, principalmente porque eles sustentaram posições desinteressadas, com respeito à sorte do setor educativo.

Sem dúvida alguma, esta postura desinteressada estava ligada a outras causas relacionadas com o escasso valor alcançado entre a dimensão educativa e o processo de integração. É que o desinteresse dos executivos não só teve a ver com a indiferença que mantinham frente à promoção da educação regional, senão também com referência a um tópico muito mais amplo que a própria educação; era um Mercosul vazio na maioria das suas dimensões, sem suporte político e que, sem dúvida, desarmava o regime internacional específico. Com esta carga tão poderosa, os Ministérios de Educação viram os seus projetos e as suas ações recortadas. Exemplo do citado foi a proposta que apresentaram ao Conselho do Mercado Comum, para incluir o capítulo educativo no Tratado de Assunção.

A vontade de organizar um regime educativo internacional, por meio dos modelos de gestão analisados, prossegue vigente. Mas também continuam vigentes os problemas que impedem a cooperação educativa entre os Estados; os problemas acima citados subtraem espaços destinados à

---

coordenação das políticas educativas nacionais e afastam consideravelmente o ideal de uma estratégia coletivista. É verdade que o regime internacional educativo do Mercosul mostra uma evolução travada. Nesta situação, há dois assuntos para o debate; o primeiro está constituído pelas contrariedades que, de uma forma ou de outra, perturbam a união entre o Ministério de Educação (ou seu equivalente) e o Poder Executivo. Cada País sócio é diferente dos outros, no que diz respeito aos sistemas institucionais e às formas de tomar decisões no campo da educação, assim como do lugar que ocupa o sistema educativo nas respectivas políticas estatais. Por causa destas diferenças, os Ministérios de Educação chegam ao Mercosul com histórias e realidades muito diferentes. É comum que cada Ministério não conte com o apoio significativo do poder político, o que o impossibilita de começar ou de realizar uma administração articulante entre o interno do sistema que dirige e o que busca implementar internacionalmente, junto aos seus pares sub-regionais. A pequena ou nula relação de cada Ministério de Educação com o executivo é uma condição negativa que opaca a tentativa de tomar decisões coletivas no âmbito do Mercosul.

O outro assunto em debate é muito mais complicado que o anterior. A evolução do regime internacional, travada como está, põe em dúvida o papel fundamental entregue à educação: o de contribuir à consolidação do Mercosul. Este regime não leva a cabo a função integradora que, num começo, constituiu o argumento principal para impulsionar o chamado Mercosul educativo. A matriz alcançada com as relações educativas intraregionais não é generosa com respeito aos objetivos concordados em Brasília, em 1991. Talvez o propósito de formar uma consciência cívica favorável às demandas do processo de regionalização necessite de um esforço muito grande e de muito mais tempo para alcançar a sua execução; por isso, os avanços não foram significativos. Mas também outro propósito, a harmonização dos sistemas educativos nacionais, cuja resposta é possível através de um procedimento racional e organizado, não teve os progressos esperados.

Deste segundo assunto para o debate, nasce o problema de que a educação não desempenha a função de integração, porque está objetivamente impedida para isso. Neste caso, é possível considerar três aspectos: um deles é o exagerado valor outorgado às potencialidades da educação. O projeto de integração educativa era legítimo dentro do seu borrador, mas muito ambicioso em condições práticas, e esta diferença gerou custos de confiança. A promessa do muito que ia ser realizado por meio do regime internacional educativo era excessivamente ampla. Por exemplo, a proposta de que a função de integração da educação se transformaria numa função cultural para o Mercosul não pôde ser concretizada convenientemente. A “harmonia sociocultural” de que fala o Protocolo de Intenções, era preexistente, e as ações tendentes a cumprir o objetivo de fortalecer esta harmonia foram notoriamente escassas. A lentidão para incorporar a dimensão regional aos sistemas educativos nacionais é um significativo sintoma de que a educação está muito longe de poder consolidar a integração. Em realidade, o regime internacional educativo não pôde nem sequer começar a institucionalizar a “harmonia sociocultural”.

Outro dos aspectos em questão é que o projeto de integração educativo não definiu o padrão de administração principal pelo qual deveria passar a formação e a operação do regime internacional. A função de integração não contou com regras ou normas em comum, nem cada País teve a flexibilidade necessária para submeter-se aos regulamentos coletivos. Desta forma, a comunicação e os acordos entre os Ministérios de Educação, nos níveis superiores, não se traduziram numa interconexão ou articulação entre os sistemas educativos nacionais. Mas o pormenor mais significativo é que, até o momento, o Mercosul educativo, embora disponha de uma coleção de planos, acordos e documentos de 1991 até 2001, esta coleção não representa um “domínio específico” do setor como

---

se supõe pela teoria do regime internacional. Entre outras coisas, isto significa que as estruturas educativas nacionais e as políticas procedem, sem levar em consideração a referência do regime internacional educativo do Mercosul. Este regime está longe de constituir um limite para a manobrabilidade de cada sistema educativo em particular e, no máximo, é invocado pela condução política dos sistemas educativos nacionais para justificar alguma decisão ou comportamento interno.

O terceiro aspecto explica porquê a educação não pode levar a cabo a função de integração: é a exagerada associação que, no campo dos desejos, se estabelece entre ela e a economia. Claro que o projeto de integração educativa foi uma consequência da influência econômica que lhe deu vida ao Mercosul, num contexto internacional permissivo. Mas a autonomia e as flutuações das relações econômicas, assim como as variações nos sistemas produtivos, estiveram desconectadas das tentativas regionais de formar os recursos humanos que requeriam estas relações e estes sistemas. A formação de consciência desta desvinculação não só pulverizou as numerosas expectativas que se tinham formado à volta de uma preparação em conjunto e seletiva dos recursos humanos, como também pôs em claro que a educação não deveria depender da dimensão econômica para desenvolver a função de integração.<sup>11</sup> A separação entre a educação e a economia introduziu a sensação de que os acordos educativos perdiam valor e, portanto, o apoio destes à integração estava quebrado. Por causa de esta sensação, a educação deixou de ter a força necessária para integrar o que o Mercosul exigia no seu processo de consolidação e que não estava ligado exclusivamente à lógica econômica e comercial.

### **ASPECTO-CHAVE: O SUPORTE POLÍTICO**

Não há dúvida de que continuam vigentes as causas que impedem uma relação mais importante entre a dimensão educativa e o processo de integração. Por outro lado, os assuntos em debate ligados ao que é a evolução travada no regime internacional educativo ganham cada vez mais transcendência, principalmente pelas dificuldades que tem a educação para concretizar avanços na ação da função integradora. Tanto aquelas causas como estes assuntos, têm que ver com uma realidade: os atores ministeriais não lhe deram continuidade, estabilidade e profundidade à intenção de organizar adequadamente um regime internacional para o setor educativo do Mercosul.

Um das razões pelas quais os atores ministeriais não transformam as intenções em ações e medidas generalizadoras, é porque estes atores evitam assimilar a idéia de que deveria haver um parâmetro para tomar decisões coletivas, com tudo aquilo que significa, em termos internacionais, e, em particular, em termos de regime comum. As resoluções adotadas até agora não são mais que acordos interministeriais, nos quais só aparecem comprometidos os níveis superiores das estruturas estatais, num plano fundamentalmente formal. Verdadeiramente, são acordos de repercussão internacional, que reúnem inquietudes e desejos. Claro que estes acordos têm um alto grau de valor diplomático, através do qual se mostra a aproximação entre os Países e a generosidade do setor educativo para somar as sociedades civis à integração destes Países. Mas as resoluções adotadas até agora, não são consequência de decisões tomadas de forma coletiva, simplesmente porque elas não fazem parte de um *processo* desta natureza política, porque, se assim fosse, significaria combinar posições contrárias e interesses diversos, numa *criação* conjunta, a qual deveria ser respeitada por todos os sistemas educativos dos Países associados.

Por outro lado, os atores ministeriais não conseguem alcançar um sistema de decisão coletiva, porque eles demonstram escassas aptitudes de administração internacional capazes de relacio-

---

nar processos e resultados. A principal razão é a implementação defeituosa de processos educativos no contexto do Mercosul, insuficientes para obter resultados relacionados com o projeto de integração. Até este momento, os processos educativos tiveram um caráter anunciativo mais do que efetivo. A desculpa dada para justificar os obstáculos internos dos sistemas educativos mostrou, em mais de uma oportunidade, que os atores ministeriais não estavam em condições de suportar uma proposta internacional, por intermédio de uma administração que poderia ser garantia da execução da mesma. Como derivação desta atitude, o setor da educação aparece fechado sobre si mesmo, despidido de respostas operacionais e amarrado a outras dimensões do Mercosul.

As decisões tomadas até este momento, são, precisamente, produto de coincidências que não puderam definir uma “política setorial” que se destaque dos outros setores do Mercosul, principalmente com respeito à importância desta dimensão, como é o econômico-comercial. As coincidências interministeriais não serviram para construir poder no setor educativo, o qual lhe subtraiu tanto expansão quanto consistência, quando ambos aspectos são fundamentais para vencer a indiferença dos executivos frente ao Mercosul educativo. Também são fundamentais para diminuir os efeitos de uma união negativa estabelecida entre a dimensão educativa e a dimensão de integração, quer dizer, para salvar a educação da interferência que lhe possa causar, por exemplo, um mau momento na dimensão comercial. Teoricamente, há uma premissa básica que indica que a integração setorial não deve depender, em forma absoluta, da integração maior, e esta premissa foi precisamente a que não consideraram os Ministérios de Educação, quando estabeleceram os laços internacionais no contexto do Mercosul.

Não considerar este critério significa que os atores ministeriais se esquecem dos processos de intercâmbio e de transação política, destinados à organização do regime internacional educativo, o que significa uma condição negativa, porque estes processos são levados a cabo sobre necessidades comuns. Isto quer dizer que, as importantes diferenças entre as sociedades civis e os sistemas educativos dos Países associados, que supõem separação, tensão e até conflito, devem ser objeto de intercâmbio e de transação política, a fim de serem transformadas em apoios para a integração, mais concretamente, para que possa haver uma decisão coletiva e para que esta não introduza turbulências no “domínio específico” do setor. De alguma maneira, este nível de politização pode dar ao setor educativo um princípio de legalidade, no interior da dinâmica do Mercosul, assim como também a implementação que, em cada um dos sistemas educativos nacionais, brote das decisões adotadas em conjunto pelos atores ministeriais. Para isto, a organização do regime internacional educativo, através do intercâmbio político, transforma este regime numa alternativa viável, dentro das marchas e contramarchas do processo de integração subregional.

A transação política sobre as necessidades em comum compromete os protagonistas e, disto, não há dúvida. Com este compromisso, é possível sustentar o regime internacional educativo. O intercâmbio, a transação e os acordos políticos, dão continuidade às decisões coletivas e, ao mesmo tempo, transformam o regime internacional numa bitola estável, em virtude das normas e dos procedimentos comuns que ordenam o setor educativo. O compromisso internacional supõe um risco mínimo de que as decisões não sejam cumpridas, ou de que as diferenças entre os sistemas educativos nacionais aumentem. Paralelamente, o compromisso em questão também supõe unidade para implementar ações, num contexto que deve ter por base a concordância de opiniões entre os seus componentes.

---

## **TENSÃO E CONFLITO CULTURAL: UMA PROBABILIDADE PELO QUE NÃO SE REALIZA**

A ausência de transações políticas e, portanto, de compromissos interministeriais, tendentes a sustentar o regime internacional educativo, não só são a causa pela qual a educação não pode desenvolver o papel fundamental de consolidar o Mercosul (como o autopropuseram os Países associados, por meio da tarefa da função de integração), mas também, esta ausência é mais uma razão para que alguns problemas relacionados com a convivência regional pudessem causar desencontros injustificados, entre os que fazem parte de um mesmo projeto político. Um destes problemas está relacionado com as diferenças de identidade, as quais não podem ser evitadas e, por isso, estão sempre presentes nas relações intersociedades, principalmente por causa das conexões interculturais contidas – em forma vasta e espessa – nas relações transnacionais, entre os Países da região.

No atual enredo do Mercosul, está claro o aumento da circulação transnacional dos indivíduos dos Países que o integram, assim como também a intensidade crescente das relações entre sociedades. Houve uma fase de reconhecimento cultural entre as diferentes sociedades civis. Uma consequência direta desta fase, foi a apreensão de valores comuns que reúnem as sociedades do Mercosul. Porém, esta condição positiva não é tudo: a existência de diferenças socioculturais supõe tensões que necessariamente devem ser atendidas a partir do incremento dos laços interestatais. Mas a proposta de uma lógica cultural do Mercosul, a que foi pensada neste sentido, não terminou de ser perfeitamente concluída. À idéia de que a educação era uma ferramenta social competente para configurar aquela lógica, lhe faltou suporte político. Verdadeiramente, não houveram estratégias políticas que cubrissem as costas da vocação educativa, o que debilita consideravelmente aquele que pretende ser um regime educativo internacional.

Nestes momentos – e no futuro – a escassa contenção que produz o regime internacional poderia favorecer, indiretamente, a formação de um provável enredo de tensões, de divergências e de indiferença entre as sociedades civis do Mercosul. A propósito disto, a educação não pode ser a encarregada de dar solução às discórdias interculturais. Sem dúvida alguma, o regime internacional educativo não pode ser uma condição suficiente para esvaziar o Mercosul de todas as brigas interculturais, ou de todos os conflitos intersociais, gerados pelas diferenças de identidade, principalmente se estas controvérsias se tornarem um problema interestatal. Mas o regime internacional educativo pode ser uma condição necessária para construir um sítio de convivência regional, fundamentalmente pelo fortalecimento do conceito de cidadania (OLIVEN, 1997), especialmente para, impedir que as diferenças socioculturais sejam usadas como instrumentos de divisão política entre os Países associados. É neste caso que a educação se pode converter numa variável interveniente, limitada mas forte, que possa influir na natureza social dos assuntos relacionados com o problema da identidade.

### **À MANEIRA DE ENCERRAMENTO**

Nesta época, é difícil pensar na educação como um recurso que dissolva as tensões entre culturas diferentes, de acordo com a noção de Alain Touraine (1997). Verdadeiramente, a educação não é a panacéia para satisfazer muitas e diferentes exigências, menos ainda um meio de dissipar os conflitos culturais, o que é muito diferente da contribuição que ela sim pode dar à melhoria da convivência entre culturas diferentes. Sem dúvida alguma, os objetivos formulados no Protocolo de

---

Intenções de 1991 foram bastante ambiciosos; também o foram, tanto a proposta de “Mercosul 2000: Desafios e Metas para o Setor Educativo”, aprovado em Junho de 1996, como o lançamento do “Plano Trienal 1998-2000”, elaborado em Junho de 1998. De acordo ao citado anteriormente, a relação entre a dimensão educativa do Mercosul e o processo de integração sub-regional, não produziu os resultados esperados, por razões diferentes. A falta de ligação entre a dimensão educativa e o processo econômico é um exemplo muito claro do afirmado. Ao mesmo tempo, a restrição à função cultural dada à educação, é outro caso representativo das dificuldades que tem o regime setorial internacional para unir-se à formação do Mercosul.

De qualquer maneira, a mudança de atitude histórica que tiveram os Países da região é um aspecto muito valioso para a vida das sociedades civis. A mesma coisa pode ser dita da vontade de integração dos Ministérios de Educação dos Países sócios. Além das falências e dos contratemplos, os acordos intergovernamentais prepararam um ambiente específico, como é o regime internacional educativo. Este acontecimento, inédito na evolução educativa do Cone Sul, é uma oportunidade política para o incremento das relações transnacionais e a compreensão entre as sociedades. A harmonização dos sistemas educativos nacionais e a transação de uma regra comum, sem dúvida nenhuma facilita a comunicação entre os indivíduos e entre as diferentes culturas. Praticamente, através do segmento educativo do Mercosul, é possível a construção regional do “público”. Para isto, é necessário então continuar a insistir no papel fundamental que deve desempenhar o âmbito interestatal.

Realmente, o uso da oportunidade política do precário regime internacional educativo passa pelos atores ministeriais, os quais devem reforçar os seus laços intra-regionais e os seus compromissos, na tentativa de articular o interno com o externo. Não só se trata de coroar fatos de nível diplomático e, por conseguinte, exibir avanços no interesse pela regionalização; se trata também de adaptar a causa educativa nacional às transformações contemporâneas, entre as quais se encontra a concepção política do direito à liberdade e à justiça. Também, a extensão dos direitos cívicos deve chegar a tudo o que possa impedir as exclusões por prejuízos e preconceitos estereotipados, e que ocupem um excelente lugar no âmbito das relações interculturais. Por isso, as coincidências entre os atores ministeriais deveriam ser traduzidas em valores educativos coletivos, os que realmente devem configurar uma lógica cultural do Mercosul, por meio da qual as diferentes sociedades civis não achem demora nenhuma nem obstáculos para o desenvolvimento da “causa pública”, num contexto transnacional de carácter regional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACERO, José Luis. Cultura e integración educativa. *Universitas 2000*, Caracas, 14, p. 1, 1990.
- ACHÚGAR, Hugo; BUSTAMANTE, Francisco. Mercosur, intercambio cultural y perfiles de un imaginario. Varios Autores, *Culturas en globalización. América Latina, Europa, Estados Unidos: libre comercio e integración*. Caracas: Nueva Sociedad, 1996. p. 127-176.
- ARREGUI, Jorge. El valor del multiculturalismo en educación. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 206, 1997.
- BORNE, D. Programmes et politiques éducatives. *Revue Internationale d'Éducation*, 12, 1996.
- CALDERÓN, Fernando y otros. *Esa esquivia modernidad*. Desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe. Caracas: Nueva Sociedad-Unesco, 1996.
- DEUTSCHER, Eckhard. La búsqueda de la identidad latinoamericana como problema pedagógico. *Revista Mexicana de Sociología*, México, 3, p. 251-262, 1989.
- DOS SANTOS, Theotonio. Globalización financiera y estrategias de desarrollo. *Nueva Sociedad*, Caracas, 126, 1993.

- 
- ECKSTEIN, Max; NOAH, Harold. Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación. *Revista de Educación*, Madrid, 301, p. 91-108, 1993.
- FERNANDEZ, José Antonio. Europa: la hora de la educación y de la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, 211, 1993.
- GABBIANI, Beatriz. *Integración educativa en el Mercosur*. Mercosur Educativo. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, República Oriental del Uruguay, 1997.
- GALLART, María Antonia y otros. *La educación para el trabajo en el Mercosur: situación y desafíos*. Washington: OEA, 1994.
- GARCÍA CASTAÑO, Javier y otros. La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 1997.
- GUNDARA, Jagdish. Diversidad social, educación e integración europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 13, p. 199-222, 1997.
- HERNANDEZ CRUZ, Omar. Culturas y educación. Rupturas y encuentros en la reelaboración cultural. *Revista de Ciencias Sociales*, San José, Universidad de Costa Rica, 69, p. 7-19, 1995.
- HIRST, Mónica. La compleja agenda política del Mercosur, Riordan Roett (ed.) *Mercosur: integración regional y mercados mundiales*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano/Instituto del Servicio Exterior de la Nación, 1999.
- HOPENHAYN, M. Nuevas relaciones entre cultura, política y desarrollo en América Latina. Rolando Franco/Armando Di Filippo (eds.) *Las dimensiones sociales de la integración regional en América Latina*. Santiago: CEPAL, 1999.
- JÜTTNER, Egon. Europa ¿mercado interno de la educación?. *Educación*, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica, 55, p. 55-63, 1997.
- KAUFMAN, Stuart J. *Modern Hatreds: The Symbolic Politics of Ethnic War*. Ithaca: Cornell University Press, 2001.
- KEOHANE, Robert. *Después de la hegemonía*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1988.
- KEOHANE, Robert; NYE, Joseph. *Power and interdependence*. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1989.
- KRASNER, Stephen. Structural Causes and Regime Consequences. Regimes as Intervening Variables. En: Stephen Kraser (ed.) *International Regimes*. New York: Cornell University Press, 1989.
- LAMPERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, 24, p. 2, 1998.
- LARRAÍN, Jorge. *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago: Andrés Bello, 1996.
- LEMEZ, Rodolfo. Orígenes, evolución, situación actual y perspectivas del sector educativo del Mercosur. *Mercosur Educativo*, Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura, República Oriental del Uruguay, 1997.
- LESCHINSKY, Achim; ROEDER, Peter. Funciones sociales de la escuela. *Educación*, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica, 28, p. 47-68, 1983.
- LOPEZ, Javier Valle; VILLALAIN, José Luis. Acciones y programas de la Comunidad Europea. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, 211, 1993.
- LOPEZ, Luis; KÜPER, Wolfgang. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 20, p. 17-85, 1999.
- Ministerio de educación y cultura. República oriental del Uruguay. *Educación y Mercosur*, Montevideo, 1992.
- MIRANDA, Roberto Alfredo. Cono Sur: regionalismo cultural e integración educativa. *Relaciones Internacionales*. La Plata: IRI-UNLP, 17, 1999a. p. 61-93.
- MIRANDA, Roberto Alfredo. La gobernabilidad en los procesos de reforma educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, San José, Universidad de Costa Rica, 83, p. 73-95, 1999b.
- OLIVEN, Rubén George. Nación e identidad en tiempos de globalización. En: Varios Autores. *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus, 1997.
- OTTONI DE CASTRO, Marcelo Lúcio. Encuentro y desencuentro de la educación brasileña. *Revista de Educación*, Madrid, 316, 1998.
- PALMA, Diego. Análisis global sobre las nuevas vinculaciones entre educación, trabajo y empleo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 2, p. 11-33, 1993.
- PIÑÓN, Francisco. Educación y procesos de integración económica: el caso del Mercosur. *La Educación*, Washington, OEA, 114, p. 19-27, 1993.

- 
- PEÑA, Félix. La educación en los procesos de integración. En: Varios Autores. *Las transformaciones educativas en Iberoamérica*. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración. Buenos Aires: Troquel-OEI, 1998.
- REIMERS, Fernando y otros. *Análisis del sistema educativo en el Paraguay*. Sugerencias de política y estrategias para su reforma. Asunción: CEPES, 1993.
- RISSE, Thomas. Avances en el estudio de las relaciones transnacionales y la política mundial. *Foro Internacional*, México, 158, p. 374-403, 1999.
- RODRÍGUEZ, Víctor. De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación. *Revista de Educación*, Madrid, 301, p. 7-24, 1993.
- ROSECRANCE, Richard. *La expansión del Estado comercial*. Comercio y conquista en el mundo moderno. Madrid: Alianza, 1987.
- ROSENAU, James. *Along the Domestic-foreign Frontier*. Exploring Governance in a Turbulent World. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- SARAIVA, José Flavio Sombra. O Brasil na integração cultural e educacional do Mercosul. En: Varios Autores. *Mercosur. La dimensión cultural de la integración*. Buenos Aires: Ciccus, 1997.
- SETUBAL, María Alice. Escuela: espacio de encuentro entre políticas nacionales y políticas locales. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Buenos Aires, p. 24, 1996.
- SUÁREZ, José García. *Política educativa comunitaria. Educación e integración europea*. Barcelona: Boixareu Universitaria, 1991.
- TOURAINÉ, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- WULF, Christoph. Educación intercultural. *Educación*, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica, 60, p. 7-18, 1999.

### **RESUMEN**

*En este artículo se analizan los aspectos más importantes de lo que es el sector educacional del Mercosur, con especial referencia a sus implicancias internacionales. Se hipotetiza que la educación no puede desempeñar el papel de fortalecer la integración porque no hay un intercambio y transacción política destinado a sostener el proyecto educativo del Mercosur. Con este punto de partida se discuten los modelos de gestión aplicados y que intentan relacionar el sector educacional con el proceso de integración. Al mismo tiempo, se ponen de manifiesto las causas, cuestiones en debate y problemas que le impiden a los ministerios de Educación de los países socios aprovechar una oportunidad política como es la de contar con un ámbito internacional específico para afrontar la complejidad de las vinculaciones intersociales y de las relaciones transnacionales.*

**Palabras-clave:** relaciones interculturales, régimen internacional educativo del Mercosur, función educacional.

### **ABSTRACT**

*This work analyses the main issues related with the Mercosur educational sector giving special emphasis to its international implications. The hypothesis states that education cannot play the role of strengthening integration because there is neither an interchange nor a political transaction destined to sustain the Mercosur educational project. This is the starting point to discuss the models of applied administration that try to relate the educational sector with the integration process. Similarly, there is a description of the causes, questions in debate and problems that hinder the ministries of Education of the partner countries to take advantage of a political opportunity as is the one of having a specific international environment to confront the complexity of intersocial bonds and transnational relationships.*

**Keywords:** intercultural relationships, Mercosur International educative regime, Educational Function.