

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

ENGEL FAUSTINO SILVA

**CONSENSOS E DISSENSOS HISTÓRICOS ENTRE A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO BRASIL E DO PARAGUAI NO CONTEXTO DO MERCOSUL**

NATAL/RN

2023

ENGEL FAUSTINO SILVA

**CONSENSOS E DISSENSOS HISTÓRICOS ENTRE A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO BRASIL E DO PARAGUAI, NO CONTEXTO DO MERCOSUL**

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado em Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Orientadora: Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento

NATAL/RN

2023

Silva, Engel Faustino.

S586c Consensos e dissensos históricos entre a educação profissional do Brasil e do Paraguai, no contexto do Mercosul / Engel Faustino Silva. – 2023.

162 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Orientador: Dr. Francinaide de Lima Silva.

1. Educação profissional – Brasil – Paraguai. 2. Mercosul. 3. Integração regional. I. Título.

CDU: 377(81+893)

ENGEL FAUSTINO SILVA

**CONSENSOS E DISSENSOS HISTÓRICOS ENTRE A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO BRASIL E DO PARAGUAI, NO CONTEXTO DO MERCOSUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Orientadora: Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento

Dissertação de Mestrado apresentada e aprovada em 02/10/2023, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Zélia Maria Melo de Lima Santos (titular externa)
Universidade Autônoma de Assunção

Profa. Dra. Rita Diana de Freitas Gurgel – UFRN (suplente externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo (titular interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Renato Marinho Brandão Santos (suplente externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico ao meu pai, Edivaldo Elias Silva, que dentre tantos apoiadores, não pôde receber o abraço e o beijo de agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Tudo colaborou para que minha história como pessoa humana e como profissional encontrassem, neste momento, a conjunção que engendrou o reencontro de um passado vivido na fronteira entre o Brasil e o Paraguai e o prazer de pesquisar e de construir-me como pesquisador da Educação Profissional desses dois países e da América Latina. Sou grato pelas memórias construídas nos tempos vividos no Pantanal Sul Mato-grossense. Elas remetem às idas e vindas ao Paraguai, incluindo os hábitos, costumes e novos olhares tão próprios dessa região. Porém, após andanças Brasil afora, acompanhando minha família, retornamos às terras potiguares onde estão minhas raízes originárias. Encontrei-me em uma nova casa chamada IFRN. Lugar onde sempre quis estar como aluno e como profissional. Nessa nova casa, está o PPGEP e nele conheci bons amigos que estenderam suas mãos generosamente para acolher minhas ideias, para compartilhar seus saberes e para trazer amparo nos momentos de dor e sofrimento. Guardo profundo carinho e admiração por todos os professores e, para não ser injusto, endereço, através de minha perspicaz orientadora, a professora Francinaide de Lima Silva Nascimento, minha gratidão por tão completo e respeitoso processo formativo. Quanto aos amigos mestrandos e doutorandos, remeto à Camila Alves Duarte a representatividade de mãos que se uniram, produziram ciência e humanizaram os dias com tantos momentos de alegria e apoio, que nem mesmo as conexões virtuais impostas pelo contexto pandêmico foram capazes de afastar. Os amigos de longa data serão representados pelas minhas queridas Gilmara Coutinho e Ana Laura Soares. Esses amigos estiveram e estão perto em sentimento, em oração e, com toda fé, na minha caminhada. À minha família, agradeço sem medidas à minha linda e amorosa esposa, Adriane Teixeira da Silva, que tanto colaborou com cada passo avançado e esteve sempre perto não me permitindo parar nos tropeços e quedas. À minha maravilhosa mãe, Maria José Faustino Silva, que vibrou com todas as conquistas, compreendeu as ausências e festejou o melhor para o meu crescimento. Assim como meus irmãos, Rossini Faustino Silva e Ortiz Faustino Silva, os quais foram atenciosos, cuidadosos e torcedores fervorosos. A essas e tantas outras pessoas sensacionais, gratidão!

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante,
E o Sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

[...]

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao Sol do Novo Mundo!

Trechos do Hino do Brasil

*A los pueblos de América, infausto
Tres centurias un cetro oprimió
Mas un día soberbia surgiendo
"¡Basta!" —dijo, y el cetro rompió
Nuestros padres, lidiando grandiosos
Ilustraron su gloria marcial
Y trozada la augusta diadema
enalzaron el gorro triunfal*

*Paraguayos, ¡República o Muerte!
Nuestro brío nos dio libertad
Ni opresores, ni siervos alientan
Donde reinan unión e igualdad
¡Unión e igualdad! ¡Unión e igualdad!*

Trechos do Hino do Paraguai

RESUMO

A presente dissertação trata sobre a educação profissional no Brasil e no Paraguai em perspectiva comparada, delimitando as políticas no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), de 1991 até 2015. Recorte justificado pela emergência do bloco e a conclusão do projeto de fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai, que previa relação bilateral com o Brasil. Para isso, analisa, em perspectiva histórica, as políticas articuladas apoiadas nas diretrizes do Mercosul para o campo da Educação Profissional do Brasil e do Paraguai com base no referido projeto. Para tanto, foram investigadas as políticas implementadas a partir dos direcionamentos do Mercosul para essa modalidade educacional nos países recortados. Posteriormente, foram comparados e perscrutados as aproximações e os distanciamentos no setor educacional após a assinatura do acordo. Esse procedimento permitiu a compreensão de consensos e dissensos sobre a modalidade educacional estudada em perspectiva histórica e relacional nos dois países. No que toca à metodologia, a pesquisa é do tipo documental e de abordagem qualitativa, com a realização de um levantamento historiográfico, tendo como fonte principal os dispositivos legais que regulamentaram a educação profissional no Brasil e no Paraguai, inclusive, aqueles oriundos dos acordos vigentes no MERCOSUL. Fundamenta-se em Ciavatta (1992) e Saviani (2001) para uma análise comparada dos regramentos e das políticas de educação profissional em seus contextos históricos, explicitando as aproximações e distanciamentos entre ambos. O desenvolvimentismo e seus critérios colocaram os países em condição de distanciamento regional e inferioridade ao priorizar uma visão que reafirmava a relação de dependência dos países latino-americanos aos países ditos desenvolvidos. A pesquisa constata, ainda, que os percursos históricos da Educação Profissional, nos dois países, foram direcionados ao projeto de expansão do capitalismo global. No entanto, percebe que há registros de movimentos de oposição ocorridos, de forma isolada, em ambos os países. Como resolução, entende ser necessário promover uma maior integração regional para que, cômnicos de seus dissensos e centrados em pensamento decolonial, possam superar as desigualdades e os problemas que os envolvem.

Palavras-chave: educação profissional no Brasil e no Paraguai; MERCOSUL; integração regional.

Ñemombyky

Ko tembiapo oñe'ẽ mba'éicha profesional-rã oñembokatupyryva Brasil ha Paraguáipe oñembojojákuévo ijehecha, mba'éichagua polítika oñemboguapy Mercado Común del Sur-pe(MERCOSUR), 1991 guive 2015 peve. Oñenohéva heñói rupi pe blóke ha oñemboty apopyrã omombarete rekávova Técnica ha Profesional jehekombó'e Paraguáipe, ojehe'áva Brasil ndive. Upevarã ohesa'yijó, tekoasa jehecha guivo , polítika ñemboguapy ohóva MERCOSUR rape rehe profesional jehekombó'e Brasil ha Paraguáipe ko apopyrã rehegua. Kovarã, oñehembikuaareka umi polítika oñemboguapýmava MERCOSUR ombohapéva ko mba'épe ñuarã umi tetã ojeporavopyrévape. Upéi, oñembojoja ha ojehehechakuaa mba'épe ojogua ha oikoe tenda jehekombó'e rehegua oñemboheraguapy oñemoĩ rire peteĩ ñe'ẽme. Ko tembiapo omyesakã *consenso* ha *disenso* ko mba'e oñehesa'yijopyréva tekoasa jehecha ha oñomoirũva ko'ã mokõi tetãme. Taperekokuaaty rehegua katu , tembikuaareka ha'e oñembokuatiapyre ha hekoguáva, ijeipe'áva marandu *historiográfico* léi rembiapoukapy ombohapéva profesional jehekombó'e Brasil ha Paraguáipe, ojegueroikehape umi oséva ñoñeme'ẽ ko'ağaguáva MERCOSUR ryepýpe. Oñe'ẽ *Ciavatta* rehe (1992) ha *Saviani* (2001) oñehesa'yijó hağua ñembojojahápe umi rrégla ha polítika profesional jehekombó'e reheguáva hekoasa, oñeñe'ẽhápe mba'épe ojogua ha oikoe ijuehegui. *Desarrollismo* ha kritério ipypegua omomombyry ha regiõme oñemomichĩ omotenondégui tembihecha omombaretéva ñeikotevẽ tetã latinoamerikayguáva umi tetã ipokatuvéva rehe. Tembikuaareka ohechakuaa, jepéramo, umi mba'e profesional jehekombó'e rekoasa , mokõi tetãme, oñembohape apopyrã *capitalismo global* oipysoséva. Ramo jepe, ojehechakuaa oñemýi hague ani hağua oñemboguapy isarambi paraparáva, mokõive tetãme. Oñembotykuévo, ojehechakuaa oñeikotevẽha oñemombareteve regiõme jejehe'a ikatu hağua, oikuaávo mba'érepa ombohovake ha oñembopyta jepy'amongeta *decolonial* rehegua, ikatukuaa hağua ohasa tekojoja'y ha apañuái ijerereguáva ári.

Ñe'ẽita ojehechakuaavéva: Brasil ha Paraguai profesional Jehekombó'; MERCOSUR; Regiõme ojejehe'a.

RESUMEN

Esta disertación aborda la formación profesional en Brasil y Paraguay en perspectiva comparada, delimitando las políticas en el ámbito del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), desde 1991 hasta 2015. Extracto justificado por el surgimiento del bloque y la culminación del proyecto de fortalecimiento de la Educación Técnica y Profesional en Paraguay, que preveía una relación bilateral con Brasil. Para ello, analiza, en perspectiva histórica, las políticas articuladas apoyadas en los lineamientos del Mercosur para el campo de la Educación Profesional en Brasil y Paraguay con base en el referido proyecto. Para esto, se investigaron las políticas implementadas a partir de los direccionamientos del Mercosur para esa modalidad educativa en los países seleccionados. Posteriormente, se compararon y escrutaron las similitudes y diferencias en el sector educativo tras la firma del acuerdo. Este procedimiento permitió comprender consensos y disensos sobre la modalidad educativa estudiada desde una perspectiva histórica y relacional en ambos países. En cuanto a la metodología, la investigación es de tipo documental y enfoque cualitativo, con la realización de un levantamiento historiográfico de las disposiciones legales que regularon la formación profesional en Brasil y Paraguay, incluyendo las derivadas de los acuerdos vigentes en el MERCOSUR. Se basa en Ciavatta (1992) y Saviani (2001) para un análisis comparativo de las reglas y políticas de educación profesional en sus contextos históricos, explicando las similitudes y diferencias entre ellas. El desarrollismo y sus criterios pusieron a los países en una posición de distanciamiento e inferioridad regional al priorizar una visión que reafirmaba la relación de dependencia de los países latinoamericanos con los llamados países desarrollados. La investigación constata, aún, que los recorridos históricos de la Educación Profesional, en ambos países, estuvieron dirigidos hacia el proyecto de expansión del capitalismo global. Sin embargo, se da cuenta que hay registros de movimientos de oposición que se dieron, de manera aislada, en ambos países. Como resolución, considera necesario impulsar una mayor integración regional para que, conscientes de su disidencia y centrados en el pensamiento decolonial, puedan superar las desigualdades y problemas que los rodean.

Palabras clave: *Educación Profesional en Brasil y Paraguay. MERCOSUR. Integración regional.*

ABSTRACT

This dissertation deals with professional education in Brazil and Paraguay in a comparative perspective, delimiting the policies within the scope of the Southern Common Market (MERCOSUR), from 1991 to 2015. This was justified by the emergence of the bloc and the conclusion of the project to strengthen Technical and Professional Education in Paraguay, which provided for a bilateral relationship with Brazil. To this end, it analyzes, in a historical perspective, the articulated policies supported by the MERCOSUR guidelines for the field of Professional Education in Brazil and Paraguay based on the aforementioned project. To this end, the policies implemented from the Mercosur guidelines for this educational modality in the selected countries were investigated. Subsequently, the approximations and distancing in the education sector after the signing of the agreement were compared and scrutinized. This procedure allowed the understanding of consensuses and disagreements about the educational modality studied in a historical and relational perspective in both countries. Regarding the methodology, the research is of the documentary type and qualitative approach, with the realization of a historiographical survey, having as main source the legal provisions that regulated professional education in Brazil and Paraguay, including those arising from the agreements in force in MERCOSUR. It is based on Ciavatta (1992) and Saviani (2001) for a comparative analysis of the regulations and policies of professional education in their historical contexts, explaining the approximations and distances between them. Developmentalism and its criteria placed countries in a condition of regional distancing and inferiority by prioritizing a vision that reaffirmed the relationship of dependence of Latin American countries on the so-called developed countries. The research also finds that the historical paths of Professional Education in both countries were directed to the project of expansion of global capitalism. However, realizes that there are records of opposition movements that have occurred, in isolation, in both countries. As a resolution, it understands that it is necessary to promote greater regional integration so that, aware of their disagreements and centered on decolonial thinking, they can overcome inequalities and the problems that involve them.

Key words: *professional technological education; MERCOSUR; regional integration.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de entrada em vigor das normas provenientes dos órgãos decisórios.....	67
Figura 2 – Organograma do Setor Educacional MERCOSUL.....	69
Figura 3 – Contribuição percentual ao FOCEM por país.....	74
Figura 4 – Distribuição percentual dos recursos do FOCEM por país.....	75
Figura 5 – Distribuição percentual dos recursos do FOCEM por programa.....	76
Figura 6 – Itinerários da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.....	119
Figura 7 – Instituições e perfis profissionais participantes da ação de formação	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção selecionada na pesquisa estado do conhecimento	25
Tabela 2 – Marcos decisórios para a Educação Profissional no SEM	70
Tabela 3 – Iniciativas de cooperación intra-MERCOSUR en el sector educación.....	71
Tabela 4 – Alguns projetos desenvolvidos por meio de Cooperação Sul-Sul	79
Tabela 5 – Panorama geral do Projeto de Cooperação Sul-Sul desenvolvido pelo Brasil/SENAI.....	83
Tabela 6 – Planos de Ação direcionados para a área Educacional do MERCOSUL	86
Tabela 7 – Estrutura do Sistema Educacional Paraguaió	107

LISTA DE SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
ALC	América Latina e Caribe
ANDE	<i>Administración Nacional de Electricidad</i>
APC	Acordo Preferencial de Comércio
ARCU-SUR	<i>Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias del MERCOSUR</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAES	<i>Centro de Adiestramiento en Servicio</i>
CARE	Conselho Assessor da Reforma Educacional
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAE	<i>Empresas del Ministerio de Industria y Comercio</i>
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFCP	Centro de Formação e Capacitação Profissional
CMC	Conselho do Mercado Comum
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEC	Conselho Nacional de Educação e Cultura
CONED	Congresso Nacional de Educação

COPACO	<i>Camara Paraguaya de la Industria de la Construccion</i>
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRC-ET	<i>Comisión Regional Coordinadora de Educación Tecnológica</i>
CsF	Ciências sem Fronteiras
CSS	Cooperação Sul-Sul
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DeTIEC	Desenvolvimento Tecnológico, Inovação e Avaliação da Conformidade
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FEM	Fundo de Financiamento do Setor Educacional do MERCOSUL
FIC	Formação Inicial e Continuada
FOCEM	Fundo para a Convergência Estrutural do MERCOSUL
FP	<i>Formación Profesional</i>
FPI	<i>Formación Profesional Inicial</i>
GTI	Grupo de Trabalho de Indicadores
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Instituto Paraguayo de Artesanía
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MEC	<i>Ministerio de Educación y Cultura</i>
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONA	Organismo Nacional de Acreditación
ORELAC	Oficina Regional para América Latina e Caribe
PAEB	Programa de Apoio a Estudantes Brasileiros
PEIBF	Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
PROSUL	Foro para o Progresso da América do Sul
RE	Reforma Educativa

REIFOCAL	<i>Registro de Instituciones de Formación y Capacitación Laboral</i>
REM	Reunião de Ministros do MERCOSUL
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEM	Setor Educacional do MERCOSUL
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Setec/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIMERCOSUL	Sistema Integrado de Mobilidade do MERCOSUL
SINAFOCAL	<i>Servicio Nacional de Formación y Capacitación Laboral</i>
Sistec	Sistema Nacional de Educação Tecnológica
SNPP	<i>Servicio Nacional de Promoción Profesional</i>
TEC	Tarifa Externa Comum
TMD	Teoria Marxista da Dependência
UNASUL	União das Nações Sul-Americanas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal de Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 APORTES TEÓRIO-METODOLÓGICOS PARA UM ESTUDO COMPARADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	33
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS À PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MERCOSUL.....	35
2.2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS SOBRE A HISTÓRIA COMPARADA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	51
2.3 LEIS, DECRETOS, PROTOCOLOS E DEMAIS INSTRUMENTOS LEGAIS COMO FONTES DA PESQUISA.....	54
3 A CONSTITUIÇÃO DO MERCOSUL E A INTEGRAÇÃO REGIONAL	60
3.1 O SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	66
3.2 O FUNDO SOLIDÁRIO PARA A CONVERGÊNCIA ESTRUTURAL DO MERCOSUL (FOCEM) E O FORTALECIMENTO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL...	73
3.3 A AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO E ALGUMAS AÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO MERCOSUL.....	77
3.4 O SETOR EDUCACIONAL MERCOSUL E O ARCABOUÇO DOCUMENTAL QUE VERSA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	84
4 ASPECTOS DO BRASIL E DO PARAGUAI EM PERSPECTIVA COMPARADA	96
4.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARAGUAIA	104
4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA	112
4.3 PERSPECTIVA COMPARADA DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAÍSES	120
5 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL E NO PARAGUAI E AS ARTICULAÇÕES HISTÓRICAS PARA UMA INTEGRAÇÃO REGIONAL	125
5.1 PROJETO DE COOPERAÇÃO SUL-SUL E FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL DO PARAGUAI	127
5.2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E PARAGUAIA	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143

FONTES.....	Erro! Indicador não definido.154
ANEXO A – Quadro de equivalência de estudos de nível médio técnico do Protocolo MERCOSUL/SEM de 05 de agosto de 1995	158
ANEXO B – Informações complementares do Protocolo MERCOSUL/SEM de 05 de agosto de 1995	159
ANEXO C – Quadro de equivalência para o reconhecimento de certificados de nível fundamental e médio não técnico do Protocolo MERCOSUL/SEM de 02 de agosto de 2010	160
ANEXO D – Desafios e perspectivas da educação profissional e tecnológica no Paraguai	161

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em nível de Mestrado, está inserida na Linha de Pesquisa História, historiografia e memória da Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A ideia desta pesquisa surgiu ao realizar-se um estudo bibliográfico sobre as pesquisas a respeito da Educação Profissional na América Latina, pois se percebeu que esse tema, apesar de ter grande relevância e importância, é repleto de lacunas de investigação no campo da Educação. Estes vazios são ainda maiores quando se alude a estudos que envolvem o Brasil e grande parte dos países latino-americanos. A menor ocorrência de ações colaborativas, nesse sentido, acontece com relação aos países fronteiriços, como o Paraguai. Diante disso, observou-se a existência uma valiosa oportunidade de realizar uma aproximação entre estudos sobre a Educação Profissional do Brasil e do Paraguai, além da possibilidade de estreitar relações interinstitucionais por meio do desenvolvimento de ações futuras nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nesse contexto, compreende-se que a integração entre as instituições e os países oportuniza o compartilhamento de saberes e experiências culturais e metodológicas, assim como cria um ambiente de melhor autoconhecimento e de maior conhecimento dos pares. Estes são, portanto, fatores que motivaram de maneira contundente o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, o interesse de contribuir com a produção de estudos que aproximem o Brasil e o Paraguai no campo da Educação Profissional e, com isso, possibilitar a realização de novas atividades concretas, visando romper com os padrões determinados pela política econômica internacional.

Apesar de serem países fronteiriços e de possuírem percursos históricos semelhantes no contexto da América Latina e do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), o Brasil e o Paraguai parecem estar mais aproximados de outros entes nacionais distantes dos seus territórios e dos seus contextos históricos. Mediante essa provocação, elencaram-se as seguintes perguntas de pesquisa: *Por que há distanciamentos nas ações de integração entre os sistemas de Educação Profissional do Brasil e do Paraguai? Quais são os consensos e dissensos existentes na Educação Profissional destes países fronteiriços e de percursos históricos semelhantes no*

contexto da América Latina e do MERCOSUL? Diante desses questionamentos, tem-se a seguinte hipótese: Há mais distanciamentos do que elementos de integração entre os sistemas educacionais do Brasil e do Paraguai no âmbito da Educação Profissional.

Dessa maneira, assume-se como objeto de pesquisa a Educação Profissional no Brasil e no Paraguai em perspectiva comparada acerca de suas políticas a partir da década de 1990, no âmbito do MERCOSUL. Optou-se por demarcar o recorte temporal com início na década de 1990 devido à confluência de eventos que colaboraram para a ocorrência de diversas reformas educacionais, especialmente, na América Latina, assim como à configuração política e econômica do MERCOSUL, tendo como marco inicial o ano de 1991 por causa da assinatura do Tratado de Assunção¹. Esse cenário foi composto pelo contexto de globalização² intensificada e de pós-Segunda Guerra Mundial, pela influência dos governos ditatoriais, pela formação dos blocos de livre mercado e pela redemocratização.

Enquanto esses eventos transcorreram, observa-se a participação de atores envolvidos nos debates de criação de projetos para a educação. Por isso, para alcançar um entendimento quanto às interações entre esses entes e eventos que resultaram nas diretrizes, nos direcionamentos ou nos projetos para a educação, estabelece-se, como limite máximo de recorte temporal para esta pesquisa, o ano de 2015. Intervalo que contempla ações de cooperação e integração entre o governo brasileiro e o paraguaio, com vistas ao fortalecimento da Educação Profissional em ambos os países.

Este movimento de autoconhecimento e de reconhecimento das identidades dos vizinhos mais próximos do Brasil é um exercício pouco realizado até então no campo da Educação Profissional, especialmente quando se remete a aspectos educacionais. A visão eurocêntrica – aquela que considera os países desenvolvidos,

¹ O Tratado de Assunção é o documento que registra a fundação do MERCOSUL no ano de 1991. Tal ação visava estabelecer uma aliança comercial a fim de dinamizar a economia regional e viabilizar, através de acordos entre os países membros (originalmente: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), a movimentação de mercadorias, pessoas, trabalhadores e investimentos (Tratado de Assunção, 2019).

² Neste trabalho, entende-se a Globalização nos mesmos termos apresentados por Leher (1998) quando diz que não é um conceito científico, pois serve para legitimar as reformas estruturais necessárias para superar um momento de crise do capitalismo. Portanto, é um processo de ruptura dos mecanismos que regulam o capital em um rearranjo político-social associado a várias frentes de reformas, tais como as reformas na Educação Profissional, cujo intuito central é formar trabalhadores com baixa qualificação, distanciando-os da educação de caráter tecnológico e da produção de novos conhecimentos.

com destaque para os Estados Unidos, como os melhores exemplos a serem observados e seguidos – leva o Brasil a uma condição de distanciamento regional. Esse fato é refletido na Academia que adota referencial europeu em detrimento do produzido por autores latino-americanos.

No tocante ao conceito de Eurocentrismo, ancora-se em Quijano (2005) ao analisar a influência da produção do conhecimento delineada pela Europa burguesa, como instrumento de imposição de colonialidade. Nas palavras do autor, tem como acepção:

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes sejam sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu, e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 245).

É na escola que são mantidas algumas das bases de perpetuação da colonialidade do poder, por meio da imposição de moldes que distam grandemente dos saberes e interesses originários dos povos locais. Nesse contexto, segundo Quijano (2009, p. 73), a colonialidade:

É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

Antagonicamente, o pensamento decolonial surge nas Américas, mediante o pensamento indígena e afro-caribenho, em contraposição à colonialidade. Propagou-se pela Ásia e África e ganha maior robustez após o fim da Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética (Mignolo, 2016).

Dessa forma, o Brasil, ao pôr-se de costas para a América Latina, em consonância com o que afirma Marco Antônio Rodrigues Dias ao prefaciar Munoz (2020), prioriza uma visão que, além de estabelecer uma condição de inferioridade, aponta para ideais de padrões e patamares educacionais que dificilmente serão alcançados em sua completude. Trata-se, assim, de mais uma consequência de uma

relação de dependência dos países latino-americanos aos países desenvolvidos, em consonância com o que Ciavatta (2009, p. 144) denomina “teoria da dependência³”, que se expressa como um movimento de colonialidade.

A relação de dependência é produzida e mantida a partir de diversos mecanismos de interferência nas políticas estatais, econômicas ou sociais dos países periféricos. Essa intromissão pode ser realizada através de ações em um único desses campos ou, concomitantemente, em todos eles com o objetivo de potencializar a capacidade de modificar o rumo dessas nações conforme o interesse dos países que se posicionam no topo do capitalismo global e que vendem o neoliberalismo como a alternativa viável para se alcançar o desenvolvimento.

Neste sentido, é essencial compreender como, a partir do século XIX e, principalmente, ao longo do século XX, os Estados Unidos passaram a influenciar, decisivamente, os destinos dos países da América Latina e, por consequência, da América do Sul. Esse contexto fez o Consenso de Washington (1989) ter, em linhas gerais, uma forte aceitação por parte dos Estados sul-americanos.

As diretrizes do Consenso de Washington foram sendo assimiladas por órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, o BIRD (Banco Mundial). Suas ideias passaram a compor receituários de desenvolvimento e de ações que os países do Terceiro Mundo deveriam seguir à risca, para crescerem e superarem seus graus de subdesenvolvimento [...] (Zarpelão, 2013, p. 83).

Para tanto, é imperativo adequar-se a uma série de condições impostas, dentre elas: um mercado autorregulado e sem obstáculos, a manutenção de uma moeda forte, as finanças oficiais saneadas e os gastos públicos reduzidos ao mínimo na área social, pois os serviços governamentais devem migrar para o setor privado. Com essa arquitetura de economia e de investimentos sociais estruturada em conformidade com a lógica do mercado, a meta é controlar a inflação e gerar crescimento econômico.

³ A Teoria da dependência aqui referida parte de Ciavatta (2009), dialoga com a Teoria Marxista da Dependência (TMD). Nela, o subdesenvolvimento dos países periféricos é parte da estrutura orgânica da expansão internacional do capitalismo, sendo esse papel de inferioridade e subordinação reservado aos países como os latino-americanos na divisão internacional do trabalho. Portanto, a forma de expansão, em nível mundial, do modo de produção capitalista condiciona a existência de países periféricos e dependentes. A dependência é materializada, entre outras possibilidades, por via da manutenção de patamares tecnológicos distanciados entre periferia e centro bem como da superexploração da força de trabalho, decorrente da intensificação da extração de mais-valor do tempo de trabalho (Duarte, 2021).

Parece ser o melhor dos mundos para os governantes dos países que se submetem a este rígido receituário, uma vez que essa proposta desonera o Estado de injetar investimentos em uma série de ações sociais necessárias para promover o bem-estar social. Sendo assim, os governos estariam desobrigados de investir, planejar e intervir em sistemas de saúde, educação, previdência, moradia e outros aparatos de assistência social. Logo, conforme Vitullo (2011, p. 6) sustenta, “o Estado deveria ficar restrito apenas ao fornecimento do marco jurídico que garantisse o livre funcionamento do mercado, o respeito dos contratos e a preservação da propriedade privada.”, bem como a financiar e manter o crédito e o giro financeiro global.

Assim, para tornar esse receituário realidade, entram em ação os organismos internacionais que garantem a aplicação desse modelo e de suas condições, a fim de assegurar uma política que mantenha a desigualdade global, com os países do capitalismo central muitos patamares acima daqueles que almejam alcançar esse seleto grupo. Uma jornada que, para a grande maioria dos países periféricos, limita-se a uma busca desesperada e sujeita a condições severas de ajustes fiscais e de investimentos, a qual demonstra ser um círculo vicioso capaz apenas de estratificar, cada vez mais, sua condição de dependência.

Neste sentido, é importante considerar que a condição periférica ou dependente do capitalismo latino-americano é produto do próprio desenvolvimento desigual combinado com as ações do capitalismo em geral. Ou seja, a globalização e suas múltiplas dimensões produzem e reproduzem intrinsecamente (pela natureza do processo) as desigualdades comparativas entre as nações. Essas desigualdades geram lacunas, reproduzem deformidades na estruturação nacional e fragilizam a educação nesses Estados. De acordo com Gamboa (2001, p. 85), a educação prestou-se a “habilitar ou treinar o *homo faber* em detrimento do homem integral, ideado pela Paidéia moderna. Semelhante às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada ‘capital humano’”.

Contudo, ao tratar-se da América Latina como o espaço regional a ser observado, constata-se que a grande extensão territorial e as acentuadas diversidades sociais, políticas e econômicas são fatores complicadores que impõem delimitações do recorte espacial, impelindo a necessidade de se escolher um escopo de estudo mais reduzido. É então que se chega ao contexto do Mercado Comum do Sul, tendo como marco temporal sua criação e como recorte espacial um

direcionamento para o Brasil e o Paraguai. Para tanto, propõe-se uma breve imersão em sua história social, política e econômica, a fim de mapear, compreender e contextualizar a Educação Profissional nesses países. E, diante destes processos históricos, avaliar suas Leis para a Educação Profissional e suas políticas públicas correlatas partindo de uma perspectiva comparada. Dessa maneira, destaca-se como objeto de estudo *a Educação Profissional no Brasil e no Paraguai a partir das relações estabelecidas no MERCOSUL da década de 1990 até o ano de 2015*.

O MERCOSUL, bloco de grande relevância comercial para o Brasil, tem sua criação marcada pela assinatura do Tratado de Assunção, cujos países participantes foram Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, os quais passaram a ser designados “Estados Partes”⁴ do MERCOSUL. Esse documento, em que se pactuou uma série de iniciativas, intenções e ações concretas, visava ampliar as dimensões dos mercados nacionais dos “Estados Partes”, tendo a integração como condição fundamental para acelerar o crescimento econômico com uma pretendida justiça social.

Neste contexto, com acordos que impactam profundamente as matrizes produtivas dos países envolvidos, acentua-se a importância de observar as dinâmicas na formação para o trabalho, dada a possibilidade de maior intercâmbio de conhecimentos, técnicas, tecnologias e culturas. Esses países estão aproximados não apenas geograficamente, como também seguem alinhados política, econômica e socialmente. Isso cria a motivação de pensar a Educação Profissional brasileira, traçando um paralelo com os países inseridos em um contexto regional em particular com o Paraguai, conforme objeto recortado nesta pesquisa.

À vista disso, esta pesquisa é levada à historiografia da Educação Profissional, por pensar a formação para o trabalho no Brasil e no Paraguai, delineando um paralelo com a criação de dispositivos legais, obviamente, contidos em realidades sociais e políticas entremeadas de eventos históricos relevantes. Trata-se, portanto, de uma investigação do tipo documental e, em princípio, de abordagem unicamente qualitativa. Na qual, inicialmente, realiza-se um levantamento documental, o qual teve como fonte principal os dispositivos legais que regulamentam a educação profissional, inclusive aqueles oriundos dos acordos vigentes relativos ao MERCOSUL.

⁴ “Estados Partes” é a forma como são designados os países membros do MERCOSUL que fazem parte da composição inicial do bloco econômico ou que integram os países que foram aprovados como integrantes ativos e com poder de voto.

Sendo assim, o objetivo geral é *analisar em perspectiva histórica as políticas articuladas com as diretrizes do MERCOSUL para o campo da educação profissional do Brasil e do Paraguai, entre 1991 e 2015*. Para tanto, definem-se como objetivos específicos: *investigar as políticas implementadas, a partir dos direcionamentos do MERCOSUL, em Educação Profissional nos países recortados; comparar as políticas, perscrutando as aproximações e os distanciamentos que ocorreram no setor educacional após a assinatura do acordo; compreender consensos e dissensos da educação profissional em perspectiva histórica e relacional nos dois países*.

Também é importante considerar que este estudo ainda não foi desenvolvido ou apresentado em outras pesquisas. Logo, tem-se a oportunidade de alcançar certo grau de ineditismo, o que corrobora o distanciamento exposto anteriormente e a relevância da investigação. Isso porque, as lacunas encontradas afetam inclusive a pesquisa histórico-social de forma mais ampla, incluindo a história da Educação Profissional. No entanto, o desenvolvimento e a análise dos resultados deste trabalho representam um ato de aproximação da Educação Profissional nos países analisados. Assim, para dar maior suporte e robustez aos resultados encontrados na bibliografia, realiza-se um levantamento do estado do conhecimento com o objetivo de se identificar os estudos que versam sobre a Educação Profissional nos países que compõem o MERCOSUL.

O artigo gerado a partir deste estudo, intitulado “História da Educação Profissional no Brasil e no Paraguai no contexto das reformas educacionais dos anos 1990”, apresentou o estado do conhecimento sobre essa modalidade no Brasil e no Paraguai, comparando as duas realidades e tendo como espaço de observação ampliado os países da América Latina. Com esse, percebeu-se, prematuramente, que os trabalhos produzidos podem apresentar olhares focados em perspectivas muito distantes ou desconexas quanto aos estudos em Educação Profissional. Quando as buscas retornaram trabalhos que tratavam dessa modalidade, os temas tenderam a ser bastante difusos com relação ao olhar investigativo que foi traçado.

Isto reflete-se em trabalhos com vieses mais mercadológicos, outros que permeiam aspectos socioculturais e há aqueles que se fixam aos parâmetros estatísticos e numéricos estabelecidos pelos organismos internacionais ou mesmo os que limitam o estudo a uma área profissional específica. [...] há uma boa quantidade daqueles que estabelecem comparações entre países desenvolvidos e outros não desenvolvidos [...] (Silva; Nascimento, 2021, p. 2).

Restando, portanto, números de baixa expressividade relativos a estudos que estabelecem uma análise comparada da Educação Profissional entre países do próprio MERCOSUL. Nessa conjuntura, mapearam-se sete trabalhos, sendo três livros, duas teses e duas dissertações de mestrado, os quais são apresentados na tabela 1 a seguir e organizados cronologicamente em seções separadas por tipo de produção acadêmica. Além disso, tecem-se alguns comentários a respeito daqueles com maior proximidade com esta pesquisa.

Tabela 1 – Produção selecionada na pesquisa estado do conhecimento

País	Título	Autoria	Ano	Síntese
Livros				
Brasil	Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI	Adriana Puiggrós <i>et al</i>	2001	Os caminhos da educação latino-americana com enfoque para o final do século XX.
Paraguai	La reforma educativa en Paraguay en la década del noventa. Incidencia de los movimientos sindicales y gremiales del magisterio nacional en la reforma educativa en Paraguay en la década del noventa	Elba Núñez	2002	As reformas educacionais paraguaias e a importante participação social, em especial dos professores e as associações sindicais docentes.
Brasil	UNILA: uma universidade necessária	Angela Maria Erazo Muñoz <i>et al</i>	2020	Apresenta o contexto político e social de internacionalização e expansão das Universidades Públicas brasileiras.
Teses				
Brasil	O ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile - Convergências e divergências na formação profissional e no trabalho	Nelson Morato Pinto de Almeida	2011	Analisa, a partir da gestão das competências, a relação entre as legislações educacionais e as expectativas do mercado de trabalho quanto à formação profissional.
Brasil	Direito à educação nos países membros do MERCOSUL: um estudo comparado	Kelcia Rezende Souza	2017	A partir do ordenamento legal dos países e do MERCOSUL, analisa a aplicação do direito à educação nos países membros.
Dissertações				

Brasil	A influência do programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREAL) na política brasileira de educação profissional: 1996/2004	Nelson Roncate Dutra Pinheiro	2012	Apresenta o aparato institucional (com enfoque no PREAL) criado pelos países do capitalismo central para interferir nas direções dos sistemas educacionais de países periféricos.
Brasil	Escolarização na fronteira Brasil-Paraguai: 1901-1927	Alessandra Viegas Josgrilbert	2015	Como se deu o início do processo de escolarização na fronteira Brasil-Paraguai.

Fonte: Extraído de Silva e Nascimento (2021).

Ao utilizar o descritor “Políticas em educação profissional na América Latina”, foram selecionadas uma dissertação, cujo título é: “A influência do programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREAL) na política brasileira de educação profissional: 1996/2004” (Pinheiro, 2012), e uma tese, que tem como título: “O ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile - Convergências e divergências na formação profissional e no trabalho” (Almeida, 2011).

A pesquisa de Pinheiro analisa a influência dos organismos internacionais, particularmente do PREAL, na difusão do pensamento neoliberal por intermédio dos sistemas educacionais sul-americanos. Para tanto, fez uma relação dos conteúdos dos documentos da política de Educação Técnica Profissional no Brasil, no período de 1996 a 2004, estabelecida por meio da Lei nº 9394/96, pelos Decretos nº 2208/97 e nº 5514/04, pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 e pela Resolução CNE/CEB nº 04/99.

No trabalho, a interferência dos organismos internacionais também é identificada como fator relevante de mudança de rumos inclusive na esfera legislativa. Dessa forma, tem-se que:

Além das interferências que perpassam aspectos estratégicos e financeiros, sua participação na política educacional dos países latino-americanos ocorre de forma indireta na formulação de Decretos, Leis e Pareceres. Um movimento muito bem arquitetado e articulado que tem seu ponto de partida na década de 1990, e que busca alinhar e integrar os modelos de gestão empresarial de qualidade total, com a expectativa de customizar a oferta educacional, ajustando-a para públicos seletos. [...] Esta customização tem na pedagogia das competências, seu suporte doutrinário para uma educação modularizada ou compartimentalizada (Silva; Nascimento, 2021, p. 12).

A qualificação profissional ancorada na gestão das competências também é o tema central da tese de Almeida (2011), selecionada por meio do referido descritor. Apesar de tratar-se de um estudo entre o Brasil e o Chile, o trabalho trouxe um reforço para esta análise, uma vez que, assim como propõe-se nesta pesquisa, faz um estudo comparado cruzando dados provenientes de fontes documentais, as quais contemplam as legislações da educação e da formação de profissionais para atuar no setor de manutenção industrial, em escolas técnicas profissionalizantes de nível médio do Brasil e do Chile. Ademais, conta com os relatos das expectativas de perfil profissional buscados por selecionadores de trabalhadores do setor de manutenção industrial.

Com o auxílio dos relatos coletados nas entrevistas aos selecionadores, são identificados os critérios que norteiam suas escolhas e, conforme explica o autor,

Dentre estes critérios, destacamos um previsto pela legislação educacional chilena, que prevê a formação profissional técnica de nível médio na modalidade dual. Nela, a formação teórica é desenvolvida durante três dias da semana nas escolas, e a formação prática ou profissional é desenvolvida diretamente nas empresas associadas às escolas, nos outros dois dias da semana. Na visão dos selecionadores, este formato sana dificuldades relacionadas tanto com o aprendizado de competências, em linha com as necessidades do mercado, bem como a necessária construção da experiência profissional (Silva; Nascimento, 2021 p. 13).

Em seguida, a partir do descritor “Educação Comparada Brasil e Paraguai”, foram validados mais dois trabalhos. O primeiro, com o título de “Escolarização na fronteira Brasil-Paraguai: 1901-1927”, aborda o desenvolvimento educacional fronteiriço, analisando nesse recorte temporal as cidades de Pedro Juan Cabalero e Ponta Porã. Nele, Josgrilbert “nos permite experienciar uma caminhada histórica através dos eventos que tangem aos aspectos sociais, culturais e econômicos desta região, traçando um panorama educacional deste espaço” (Silva; Nascimento, 2021, p. 13).

Mesmo que distante do recorte temporal destacado nesta pesquisa, vê-se o grande potencial analítico possibilitado a partir de uma visão aproximada desse trabalho, tanto pela abordagem comparada, quanto pela observação das dinâmicas fronteiriças, além do alinhamento teórico com relação às interferências do ideário liberal. Outro atrativo para o estudo do trabalho veio do vasto levantamento teórico,

contemplando tanto autores brasileiros como paraguaios que se relacionaram com as reformas educacionais e com a educação para o trabalho.

O segundo, uma tese intitulada “Direito à educação nos países membros do MERCOSUL: um estudo comparado”, discute a aplicação do direito humano à educação no contexto MERCOSUL, no período de 1992-2015, perante um cenário de globalização e integração regional. Para tanto, realiza uma análise comparativa, lançando mão de regramentos legais e das políticas públicas dos países membros do MERCOSUL (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela). Nesse trabalho, entre outros pontos, chamou atenção a afirmativa do autor ao observar as especificidades regionais, pois, em suas palavras,

a ausência de um instrumento de avaliação no tocante ao Setor Educacional do MERCOSUL induz à fragmentação das políticas educacionais entre os membros do bloco, o que leva ao distanciamento da integração regional e, também, da concretização do direito à educação (Souza, 2017, p. 319).

O próximo descritor utilizado foi “Educação Profissional”, a partir do qual foram selecionados dois livros, cujos títulos são: “*Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*” e “UNILA: uma universidade necessária”.

A primeira obra é um compêndio de vários artigos. Entre os quais, são apresentados brevemente dois, “*Educación y poder: los desafíos del próximo siglo*”, de Adriana Puigros, e “*Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte*”, de Carlos Alberto Torres, que atraíram a atenção.

No primeiro, Puigros, inspirada nos estudos de Carlos Fuentes e Alfonso Reyes, analisa a educação no México e nos países latino-americanos sob a óptica do contexto de produção global baseada na educação. Para tanto, ela se debruça sobre o aspecto estratégico da educação para o controle social e da produtividade.

Enquanto isso, o texto de Torres expõe as grandezas e misérias da educação latino-americana no século XX. Vale destacar as palavras de Torres:

La población latinoamericana aceptó el argumento de la Ilustración, ampliamente diseminado por los estados liberales en el mundo entero, de que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí mismo. Esta premisa modernista se refuerza con los desarrollos teóricos de la economía de la educación, [...]. Se concluye en este análisis que una población más educada será una población con mayores niveles de tolerancia social y convivencia, más productiva y competitiva en los mercados nacionales e internacionales (Torres, 2001, p. 24).

Para analisar o aprofundamento da crise da educação latino-americana, Torres segue desde a formação dos estados nacionais latino-americanos, até a influência positivista e da teoria do capital humano. Além disso, observa a influência da Nova Escola, a visão de Freire na direção de uma Educação Popular e, por fim, o pensamento de privatização da educação.

Por sua vez, o livro “UNILA: uma universidade necessária”, a segunda obra selecionada, apresenta, a partir de um olhar focado na Universidade Federal da Integração Latino Americana, os aspectos políticos, sociais e históricos das reformas educacionais e as ações de internacionalização universitária e integração regional da educação na América Latina.

Nesse livro, são apresentados projetos educacionais no âmbito do MERCOSUL, de grande relevância para o Brasil e o Paraguai. A obra, portanto, demonstrou ser uma excelente fonte teórico-metodológica, especialmente devido às discussões envolvendo a reforma e a aplicação das Leis, decretos e demais instrumentos legais, relacionando-as historicamente com os momentos políticos, sociais e econômicos em que se inserem, bem como por considerar os atores sociais e seus interesses.

A última obra foi selecionada a partir do descritor “*Legislación Educación Paraguay*”. O artigo “*La reforma educativa en Paraguay en la década del noventa. Incidencia de los movimientos sindicales y gremiales del magisterio nacional en la reforma educativa en Paraguay en la década del noventa*” é um estudo que, apesar de centrar seu enfoque no envolvimento das associações sindicais e grêmios de magistério nacional nos processos de reforma e nas políticas públicas educacionais dos anos 1990, permitiu ter-se um panorama do contexto de promulgação da nova Constituição Nacional, em 1992, e da subsequente sanção da Lei Geral de Educação paraguaia. Núñez (2002) também trata sobre a pressão pela realização de privatizações, a oferta de fontes de recursos financeiros com investimentos a fundo perdido⁵, a capacitação da força de trabalho para atender aos interesses políticos e

⁵ Investimentos a fundo perdido são valores não reembolsáveis, repassados através de investimentos governamentais. Trata-se, portanto, de um dinheiro que não precisa ser devolvido. Essa modalidade de financiamento também é identificada pelo BNDES como subvenção, que, segundo o dicionário Priberam (2023), representa uma quantia concedida por uma entidade como auxílio pecuniário.

econômicos das grandes corporações e dos países do capitalismo central, entre outras temáticas.

Por seu foco de investigação, considera-se que esse trabalho enriqueceu sobremaneira o estudo bibliográfico desta pesquisa ao detalhar os embates entre as associações sindicais, especialmente aquelas dedicadas à categoria docente, e os organismos internacionais nas mudanças empreendidas para a realização da Reforma Educacional paraguaia. Assim, ao finalizar esse levantamento, tem-se a percepção clara de que se está na direção correta no tocante aos pressupostos teóricos escolhidos. Ademais, dada a ocorrência de bons estudos comparados, confirma-se que essa metodologia de análise seria a melhor opção para os objetivos traçados.

Para a consecução dos objetivos da pesquisa, Bethell (2018), Ciavatta (1992), Hobsbawm (1977), Lima Filho (2002), Zanatta (2017) e Arrighi (2012) oferecem suporte quanto à perspectiva histórica regional necessária ao processo de compreensão dos contextos políticos e sociais da América Latina. Além do mais, com relação à esfera sociológica, traz-se como referencial Bourdieu (2008) e De Certeau (1998).

Outrossim, destacam-se como categorias de estudo a História da Educação Comparada, com a qual se realiza a interlocução com Ciavatta (1992, 2005), Saviani (2001) e Barros (2017, 2019, 2020), e o campo da Educação Profissional brasileira, a qual é respaldada pelos pressupostos de autores como Manfredi (2002), Moura (2007), Ciavatta (2006, 2008), Saviani (2003), Ramos (2014) e Pronko (2011). Com relação à Educação Profissional paraguaia, busca-se sustentação teórica em Núñez (2002), Seiferheld (2018), Parodi (2002) e Rivarola (1998, 2000).

No tocante às fontes documentais, faz-se uso das disponíveis nos acervos digitais, a saber: no Paraguai, a *Biblioteca y Archivo Central del Congreso Nacional* e o portal oficial do *Ministerio de Educación y Cultura*; no Brasil, o portal oficial do Ministério da Educação (MEC); e, no âmbito do MERCOSUL, o portal oficial do Setor Educacional do MERCOSUL.

Quanto às fontes brasileiras pesquisadas, destacam-se: a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998; o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997; o parágrafo 2º o art. 36 e os art. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Sistec) e dá outras providências; o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Federal, de 1995; o Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999, da CNE/CEB; a Resolução nº 04, de 08 de dezembro de 1999, do MEC/SEMTEC; a Formulação das políticas de financiamento da Educação Profissional no Brasil – levantamento dos organismos financiadores da Educação Profissional, do MEC/SEMTEC; as Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, do MEC/SEMTEC; o texto “Ensino Médio: construção política”, apresentado no Seminário Nacional sobre Ensino Médio – síntese das salas temáticas, do MEC/SEMTEC; a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, do MEC/SEMTEC; o documento “Reforma da Educação Profissional – documento à sociedade”.

Em relação à pesquisa acerca da documentação sobre a Educação Profissional no Paraguai, enfatiza-se a: *Ley General de Educación nº 1.264, de 29 de mayo de 1998; Ley nº 1.535, de 31 de diciembre de 1999, la Administración de Hacienda del Estado; Ley nº 1.652, de 26 de diciembre de 2000, la que se crea el SINEFOCAL, Servicio Nacional de Formación y Capacitación Laboral; Plan Nacional de Mejoramiento de la Educación Técnica y Profesional en el Paraguay 2011-2013; Plan Nacional de Educación 2024; PARAGUAY: Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales – Programa para la Cohesión Social em América Latina (EurosociAI); Educação e Formação Técnica e Profissional, documento do eixo temático – UNESCO; Juntos por la Educación (2019). Financiamiento público de la educación en el Paraguay; Notas para el debate y construcción de políticas públicas; Bases de Datos EFTP Paraguay, da UNESCO-UNEVOC (2013); Datos Mundiales de Educación VII, edição 2010/2011.*

Ademais, inclui-se também a análise dos documentos do MERCOSUL Educacional. Então, para melhor organizar o que foi proposto nesta pesquisa, este trabalho foi estruturado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se, na introdução, os elementos que motivaram a realização da pesquisa, o objeto de pesquisa, a hipótese, o recorte, as justificativas, os objetivos geral e específicos, as categorias, os principais acervos e fontes e uma visão preliminar dos aspectos teórico-metodológicos.

Com o título *Aportes teórico-metodológicos para um estudo comparado da Educação Profissional*, a segunda seção contempla os procedimentos metodológicos escolhidos para organizar as fontes coletadas no processo de pesquisa, o levantamento bibliográfico e a análise documental, para delimitar como será realizada a posterior análise comparada dos regramentos e das políticas públicas em educação, sem incorrer em distorções ou juízos de valor.

A terceira seção, por sua vez, intitulada de *A constituição do MERCOSUL e a integração regional* é centrada na constituição do bloco e no contexto histórico que o precede, sua estrutura, políticas, protocolos e regramentos que corroboram com o estabelecimento de ações direcionadas à formação profissional no contexto regional.

A quarta seção, com o título *Aspectos gerais do Brasil e do Paraguai em perspectiva Comparada*, traça um panorama geral dos dois países, especialmente no que toca as suas respectivas educações profissionais. No decorrer da seção, são inseridas as fontes documentais coletadas, acompanhadas das análises historiográficas que embasam a análise comparada dos referidos sistemas educacionais, no recorte temporal delimitado pelos anos de criação e consolidação do MERCOSUL, destacando as políticas de Educação Profissional pensadas como propostas de políticas transnacionais, porém direcionando este olhar para o Brasil e o Paraguai.

A quinta seção, chamada de *Formação para o trabalho articulada para uma integração regional*, contempla a apresentação das instituições envolvidas nas ações de integração e a análise de alguns dos projetos desenvolvidos, com o intuito de promover a integração da Educação Profissional desses países. Esse panorama histórico foi realizado com a finalidade de observar a composição dessas ofertas educacionais à luz dos registros legais que foram apresentados na seção 4. Para concluir, apresenta as análises das aproximações e dos distanciamentos que estão postas até o momento sobre a Educação Profissional brasileira e paraguaia.

Finalmente, as *Considerações Finais* elencam possíveis caminhos para a intensificação da integração entre essas duas nações no âmbito da formação profissional na realidade regional da América do Sul.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UM ESTUDO COMPARADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Mais do que aproximados geograficamente, Brasil e Paraguai estão encapsulados em um molde desenvolvido para ajustar suas realidades a uma suposta fórmula de ascensão econômica. Essa fórmula está consorciada ao cumprimento de requisitos que seriam, em princípio, os mesmos que lançaram os países centrais ao desenvolvimento e à prosperidade econômica. Assim como nos casos particulares de cada país, há também moldes projetados para abranger horizontes regionais, atingindo conjuntos de países como aqueles inseridos no MERCOSUL.

Perante esse contexto de encapsulamento das trajetórias político-sociais regionais e dos países contidos nesses espaços, destaca-se a grande presença intervencionista estadunidense na América Latina. No entanto, devido às muitas diferenças entre os países alvo dessas intervenções, optou-se por criar organismos internacionais para promover a governança das relações diplomáticas, comerciais, financeiras e políticas (Junqueira, 2021).

A aceitação dessa aproximação e intervenção não ocorreu de maneira homogênea entre os países latino-americanos. Entretanto, especialmente nos momentos de conflitos armados ou disputas comerciais globais, “a América Latina como uma das regiões que não fazia parte do núcleo das potências centrais do cenário internacional se viu frente a intimidações e ameaças à autonomia dos países de tempos em tempos” (Junqueira, 2021, p. 340). Fator que impôs alinhamentos justificados pelo contexto belicoso e de expansão do modelo capitalista vigente.

Nesse contexto, a Conferência Pan-americana, iniciativa diplomática dos Estados Unidos, visava reunir os países das Américas em projetos comuns, contanto que fosse mantida a hegemonia norte-americana sobre essas interações internacionais. Diante da desconfiança de muitos países latino-americanos sobre as intenções dos estadunidenses, o primeiro caminho edificado, para viabilizar essas relações, deu-se pela via diplomática por meio de acordos e consultas prévias (Junqueira, 2021).

No entanto, a integração latino-americana é um ideal anterior aos anseios do país norte-americano, pois remonta aos movimentos de independência dos anos 1810 e 1820. Assim, “o ideal pan-americanismo nasceu com a independência das antigas

colônias espanholas na América Latina. Mais especificamente na América do Sul, seu grande representante foi Simon Bolívar” (Zarpelão, 2013, p. 79), que, em seu intento, desejava criar uma América unida em um país único. Esse histórico precedente é importante e pressiona os Estados Unidos a adotarem um primeiro formato de intervenção na América Latina, guardando aproximações com os ideais de integração defendidos por Simon Bolívar.

Nesse sentido, é relevante pontuar que, na primeira metade do século XX, o argentino Manuel Ugarte apresentou-se como um dos mais ativos defensores da união latino-americana. Por outro lado, o argentino também alertou sobre os interesses dos Estados Unidos de ampliar seu domínio nos continentes Americanos, não apenas no campo das relações comerciais, mas também no da política, chegando, por fim, a usar a força para impor seus interesses (Baggio, 2021). Ugarte defendia a necessidade de haver um nacionalismo unificado entre as nações latino-americanas, para que essa unidade fosse forte o suficiente para superar a dominação estadunidense. Como previsto, o não arrefecimento de atritos e a não adesão automática de alguns países aos interesses dos Estados Unidos, dentre outros fatores, fizeram com que o pan-americanismo sucumbisse, dando lugar a uma radical mudança de postura, a qual era “baseada na imposição, nas armas e nas botas” (Junqueira, 2021, p. 344).

Diante desse cenário, esta pesquisa também se ancora na teoria científica construtivista para melhor compreender as dinâmicas e fenômenos regionais, em virtude das construções sociais, guiadas inclusive pela educação, com a finalidade de produzir uma identidade regional (Lira, 2019). Essa escolha se respalda no fato de os autores construtivistas entenderem que as ideias e as práticas que interpretam e dão forma ao mundo social se encontram em disputa e vão além da relação com os estados e entre os governos. Isso porque perpassam a vida cotidiana, as mudanças de sítio ou, meramente, o trânsito eventual entre fronteiras, gerando, assim, novos arranjos e relações institucionais e provocando, até mesmo, o surgimento de novas leis e protocolos.

Portanto, para uma melhor compreensão dos entrelaçamentos e desenlaces dos eventos contidos no espaço regional investigado, arquitetou-se a apresentação de uma sequência de eventos históricos correlacionados à Educação Profissional, os quais convergem para uma análise das múltiplas variáveis que afetam os caminhos

político-sociais, expressados nos registros documentais e relacionados com essa modalidade educacional no espaço regional recortado nesta pesquisa.

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS À PESQUISA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MERCOSUL

O processo de estudo bibliográfico desenvolvido por Silva e Nascimento (2021) esclareceu os direcionamentos tomados pelas pesquisas anteriores em Educação Profissional na América Latina, justificando, amplamente, os questionamentos levantados no ponto de partida desta investigação, ainda que abranja um recorte espacial pouco explorado.

Conforme sugere Barros (2007, p. 54), “o mais comum é iniciar qualquer trabalho ou esforço de reflexão científica a partir de conquistas ou questionamentos que já foram levantados em trabalhos anteriores”. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica aqui realizada foi ancorada nos fundamentos expressos na assertiva de Severino (2007, p. 122) de que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Assim, opta-se por desenvolver este estudo ancorado em uma abordagem qualitativa, uma vez que são analisados os impactos de projetos, políticas e contextos sociais que historicamente influenciaram os sistemas educacionais dos países observados, especialmente a Educação Profissional nos anos 1990. Para tanto, segue-se pelo viés da pesquisa qualitativa calcada pelo referencial teórico do materialismo histórico-dialético.

É bem verdade que os sistemas educacionais dos países membros permanentes do MERCOSUL ofertam itinerários formativos bem estruturados quanto à formação profissional e aproximações acerca dos requisitos e das competências avaliadas. No entanto, o que fez emergir os questionamentos e as inquietações investigativos desta pesquisa foi o fato de que a leitura dos protocolos, normas e

demais documentos do bloco não indica claramente o grau de integração, na área da Educação Profissional, pretendido entre os países signatários do acordo.

Nesse cenário, cogita-se, inicialmente, estudar a forma como estava estruturada a Educação Profissional em cada um dos países membros do bloco, tarefa que certamente não poderia ser realizada no tempo disponível para a conclusão desta pesquisa. Sendo assim, opta-se por redimensionar as investigações, considerando, obviamente, a Educação Profissional brasileira, dado que é nela que os autores deste trabalho estão inseridos como atores na pesquisa e, principalmente, no fazer docente. Além disso, a fim de manter a perspectiva comparada, relaciona-se a Educação Profissional no Brasil e no Paraguai.

A escolha pelo Paraguai se sustenta em razão de, historicamente, a Educação Profissional desenvolvida lá e no Brasil está inserida em realidades governamentais e sociais muito aproximadas. Desse modo, esse é um fator gerador de consensos quanto aos caminhos seguidos na oferta educacional em ambos os países. Assim, quando optou-se por investigar esses dois países, compreendeu-se que, não obstante os aspectos político-econômicos que perpassam toda a região, é necessário identificar as nuances culturais e político-sociais mais pormenorizadamente para melhor subsidiar a análise das ações públicas em Educação Profissional do Brasil e do Paraguai em um contexto regional e do MERCOSUL.

Dentre esses pormenores, identifica-se, em Josgrilbert (2015), uma análise de como se desenvolveu a educação fronteiriça, destacando os sujeitos envolvidos no contexto de suas identidades nacionais e limítrofes. Para tanto, a autora cita De Certeau (1998) com a perspectiva de que a fronteira não se reduz à noção de limite territorial, podendo também ser entendida como passagem entre mundos. Segundo Barros (2020, p. 99), essa identificação nacional,

[...] implica direitos, mas também deveres, e possivelmente impostos, e em muitos períodos e lugares obrigações militares. Ser cidadão de um país implica ter sobre si uma sociedade disciplinar de controle. Além disso, ao cidadão de um país os demais países interpõem a barreira de suas fronteiras e de seus próprios sistemas de controle. Dependendo das relações internacionais em movimento, o natural de um país sofrerá preconceitos ou hostilidades em alguns países, e talvez seja bem acolhido em outros.

Contudo, além desse apanhado de quesitos práticos da vida em espaços nacionais ou fronteiriços, não se pode deixar de tecer considerações a respeito da

cultura. Ainda que se deseje que a cultura não seja um recurso analítico para estabelecer fronteiras, a pesquisa alinha-se ao entendimento de Bourdieu (2008) em suas reflexões a respeito dos conceitos de *habitus*, capital cultural, dominação, violência simbólica e teoria dos espaços sociais.

Analisa-se, por meio das teorias de Bourdieu (2008), a dimensão do poder simbólico que os grupos sociais dominantes possuem ao tornarem predominantes suas concepções sobre educação em geral e educação profissional em particular. Além disso, também é importante olhar-se atentamente para a ideia de violência simbólica e a teoria dos espaços sociais para compreender-se as dinâmicas e embates estratégicos desenrolados entre estratos sociais distanciados.

A fim de entender as diversidades e similaridades dos mundos sociais no recorte espacial, tem-se ciência de que a análise da cultura, incorporada a partir do conceito de *habitus*, é “[...] a base inquestionável das negociações, da constituição das fronteiras de grupos e das representações coletivas que são os resultados da negociação. Elas existem além dos mundos das vidas dos grupos sociais” (Wimmer, 1996, p. 407 *apud* Pfaff; Weller, 2020, p. 241).

Segundo Bourdieu (2008), o *habitus* é um conjunto unificador e separador de pessoas, costumes, escolhas, práticas, gostos, entre outros. No entanto, o autor defende que essas qualidades ou características não são inatas, de tal sorte a afirmar que:

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social (Bourdieu, 2008, p. 9).

Portanto, o *habitus* é edificado mediante as interações entre gerações, experiências e assimilação de perspectivas alinhadas aos grupos sociais que um indivíduo faz parte. Dentre esses universos limitados em forma de grupos, pode-se listar: classe social, gênero, etnia e distinções ou separações no âmbito da formação educacional, constituindo, por sua vez, o grupo *habitus* de classe, do qual derivam os subgrupos operário e burguês.

Para Bourdieu (2008), as classes sociais apenas existem se forem fruto de um trabalho político de mobilização que cria um sentimento de pertencimento a essa classe. Portanto, são classes reais as que estão mobilizadas em lutas por uma delimitação do seu espaço social. “Estas lutas políticas e simbólicas visam a impor uma visão legítima das divisões do mundo social” (Naulin; Jourdain, 2017, p. 139). Nesse sentido, a segmentação e a segregação social em classes trazem consigo movimentos e ações dos agentes nelas contidas, visando ou à manutenção ou à elevação de sua posição no espaço social. Esses movimentos são concretizados por meio das estratégias de conservação e de subversão que podem incidir, por exemplo, nos embates para definição de Leis.

As estratégias de conservação, também identificadas como estratégias de reprodução ou de sucessão, são aquelas em que “os indivíduos [...] monopolizam o capital específico do campo que buscam conservar ou melhorar sua posição perpetuando o jogo que está em seu favor” (Naulin; Jourdain, 2017, p. 151). Em contrapartida, as de subversão restam aos agentes desfavorecidos do capital específico, visando melhorar sua posição. Seus esforços giram em torno de contestar o contexto posto em detrimento de seus interesses e necessidades.

Apesar de aqui não ser desenvolvida uma análise aprofundada relacionando a formação para o trabalho e os movimentos migratórios entre o Brasil e o Paraguai, é relevante a compreensão de que a avaliação regional, envolvendo uma conjunção socioeconômica através do MERCOSUL, está inserida em um contexto de integração cultural, comercial e de incremento do fluxo migratório. Assim, ainda que existem muitas causas que impulsionam pessoas a tentar construir uma vida nova fora de seu território nacional, muitas dessas mudanças são motivadas pela busca por melhores oportunidades de trabalho e renda.

Ao tecer ponderações a respeito de requisitos de formação profissional que são demandados nos espaços de produção, debate-se o conceito de capital cultural. Ele é relevante para este trabalho, pois o movimento entre fronteiras, para fins de formação ou atuação profissional, está, intrinsecamente, ligado a esse conceito, uma vez que os imigrantes terão de comprovar seus conhecimentos e habilidades, isto é, o seu capital cultural, ao novo mercado de trabalho a fim de que suas capacidades sejam reconhecidas, validadas e demandadas. Embora essa dinâmica social que supervaloriza esse capital seja recorrente nos trânsitos migratórios de profissionais,

entende-se que se trata também de um mecanismo de seleção mercadológico dentro dos espaços nacionais. Nesse contexto, depara-se com duas facetas dessa concepção conforme nos explicam Pfaff e Weller (2020, p. 242),

Ao desenvolver o conceito de capital cultural, Bourdieu criou um nome para os aspectos da cultura que são valorizados como recurso em campos e espaços sociais. Ele distingue três formas de capital cultural, das quais duas são importantes para nossa investigação: capital cultural incorporado refere-se às reservas de conhecimento e habilidades que estão estreitamente relacionadas com o *habitus* – a cultura incorporada. Assim como a educação adquirida no decorrer da vida, tais reservas de conhecimento e habilidades podem ser certificadas pelas organizações educativas e, assim tornam-se capitais culturais institucionalizados.

Sendo assim, tem-se o capital cultural entremeado pelas influências de origem social, "incorporado" em sua especificidade de classe ou de grupos de convivência. Há também o capital cultural "institucionalizado" que é decorrente da formação educacional, estruturado como um caminho espinhoso e tortuoso para aqueles indivíduos pertencentes às camadas da base da pirâmide social. Nesse sentido, Passeron e Bourdieu (2009) constroem essa noção para perfilar as desigualdades escolares relacionadas à origem social do aluno, tendo como parâmetro o grau de conhecimento sobre a cultura erudita apropriada.

Continuando essa exposição teórica, faz-se convergir à discussão que tange as políticas de dependência e de interferência internacional, com o entendimento de que são reproduzidas nos sistemas educacionais as separações e distanciamentos típicos das classes sociais. Ao analisar esses elementos geradores de desigualdades, mira-se nas disputas de projetos sociais que fazem parte do campo de batalha, da confecção das leis e das demais documentações normativas.

Faz-se, a priori, essa breve concatenação de ideias e retoma-se essa análise documental a posteriori, pois é necessário fundamentar melhor as consequências da ligação entre o capital institucionalizado e o capital incorporado na dinâmica da formação educacional arraigada às estruturas de classes sociais, que reenquadra os indivíduos em suas classes de origem.

A percepção de Bourdieu (2008) permite a tessitura de correlações entre a busca por legitimação e delimitação de determinados grupos sociais dominantes e a manutenção dos estratos sociais pela via da distinção do capital cultural. “Nesta

acepção, o conceito de capital cultural deixa de ser apenas uma subcultura de classe e passa a ser uma estratégia, um instrumento de poder” (Olinto, 1995, p. 27).

Nesse contexto, a escola figura como uma instância de reprodução dos distanciamentos sociais já estabelecidos entre as classes. Em Bourdieu (2008), a escola não gera igualdade de chances, uma vez que reproduz as desigualdades sociais. Ao apoiar-se na meritocracia para justificar caminhadas formativas bem-sucedidas, torna-se indiferente às diferenças culturais entre as classes sociais.

Ao considerar-se que a escola está sujeita aos regramentos da sociedade em que está inserida, recorre-se a mais um conceito tratado analiticamente por Bourdieu (2008), a Teoria do espaço social, para ampliar os horizontes de compreensão da pesquisa no que toca aos dissensos que ocorrem entre os ideais de escola provenientes de cada grupo.

O espaço social é um espaço estruturado em função das distâncias sociais que separam os agentes. Os indivíduos são posicionados neste espaço segundo sua maior ou menor dotação em “capital”. À medida que todos cobiçam as posições dominantes, o espaço social se apresenta como um espaço de lutas. As lutas se centram em questões específicas no quadro daquilo que Pierre Bourdieu denomina “campos” (Naulin; Jourdain, 2017, p. 123, grifos do autor).

Entende-se que esse cenário de debate e de tomada de decisões a respeito do sistema educacional é uma das instâncias sociais que são submetidas a projetos de reforma, a planejamentos estratégicos e a materialização de ações, resultantes de interações eivadas de aspectos de dominação e violência simbólica.

O espaço social é pensado por Pierre de Bourdieu como um espaço polarizado entre dominantes, aos quais corresponde as classes superiores, e dominados, representados pelas categorias sociais menos favorecidas. Garantindo a reprodução desta estrutura social, a escola reforça a dominação (cultural, social, econômica...) das classes dominantes (Naulin; Jourdain, 2017, p. 72).

Por fim, utiliza-se também o conceito de violência simbólica ao identificar a valorização da cultura das classes dominantes como o modelo a ser seguido. A violência simbólica decorre, portanto, da imposição desse modelo cultural que reforça o *status quo*.

Essa relação de poder também pode ser investigada e observada a partir da história curricular em sistemas educacionais, conforme se depreende dos estudos de

Goodson (1995). Nesses trabalhos, o autor defende que o currículo se conforma como uma construção social, dentro de uma perspectiva socio-histórica na qual predominam tendências e padrões das classes sociais. Neste sentido, configura-se mais um embate de classes que “revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações” (Goodson, 1995, p. 132).

Goodson (1997, p. 27) aponta que a estruturação curricular recebe interferência social e política principalmente de grupos que buscam manter o *status* e os estratos sociais, uma vez que “os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos para levarem a cabo as missões individuais e coletivas”. Desse modo, por se tratar de uma estrutura social segmentada em camadas, permanece ativa a visão higienista da educação para as massas. Essa visão está calcada em fazer com que o pobre (desfavorecido) seja um cidadão útil à nação. Por isso, deve-se afastá-lo da ociosidade, do vício e do crime. Ao condicionar esses jovens ou essa população a esse regime que se propõe a reformar suas vidas, são higienizadas as ruas, já que os desocupados são retirados dos espaços de circulação pública. A educação, nesse cenário, é o dispositivo de formação do tipo de cidadão desejado pelo contexto social vigente.

Então, sobre essa parcela da população incorrerá toda sorte de projetos e destinações práticas para que sejam aproveitados como força de trabalho. São vistos como homem-massa, em conformidade com o que define Ortega Y Gasset (1959) quando pondera a respeito dos indivíduos que compõem as camadas populares.

Um tipo de homem feito de pressa, montado tão somente sobre umas quantas e pobres abstrações [...] Idêntico em qualquer parte [...] Esse homem-massa é o homem previamente esvaziado de sua própria história, sem entranhas no passado [...] Mais do que um homem, é apenas um casco de homem constituído por meros *idola fori*; carece de um ‘dentro’, de uma intimidade sua [...]. Massa é todo aquele que não se valoriza a si mesmo – no bem ou no mal – por razões especiais, mas que se sente ‘como todo mundo’, e, entretanto, não se angustia, sente-se à vontade ao sentir-se idêntico aos demais (Ortega Y Gasset, 1959, p. 28-59).

As expressões negativamente fortes apresentadas por Ortega Y Gasset (1959) causam desconforto pela frieza das palavras que representam indivíduos

descaracterizados de suas particularidades. Essa descaracterização modela uma parcela vultuosa da sociedade em uma versão massificada, padronizada.

Como um dos possíveis remédios para reduzir o impacto da predominância de uma educação massificada nessa parcela da população, este trabalho se ancora no ideário de uma educação unitária. Nela, de acordo com Ramos (2008), não há dualidade formativa. A partir de uma educação politécnica⁶, espera-se congregar as formações para o trabalho manual e intelectual bem como a instrução cultural, social e política.

Formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício o trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Ramos, 2008, p. 5).

Trava-se, então, diversos diálogos interdisciplinares entre a História da Educação Profissional, as Ciências Sociais e as Ciências Econômicas. Para tanto, em consonância com o entendimento de Ramos (2013, p. 30), considera-se que “a educação profissional se constitui no processo pelo qual os trabalhadores são formados para produzirem sua existência por meio de seu trabalho, o qual se volta para a produção de bens e serviços necessários socialmente”. É oportuno ratificar que, neste trabalho, a educação profissional é pensada de forma inseparável da educação geral, a fim de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual.

Nessa perspectiva, dentre as muitas estratégias e alternativas que podem romper com o dualismo do ensino, tem-se a formação integrada. Nas palavras de Ciavatta (2005, p. 2),

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Enfatiza-se o pensamento ideológico basilar dessa investigação para que as análises do contexto de reformas educacionais dos anos 1990, diante da hegemonia

⁶ Educação politécnica é aquela que prevê o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140).

neoliberal que se instaurou na América Latina, sejam coerentes com a abordagem realizada na consulta das fontes elencadas. Por conseguinte, dedicam-se maiores esforços no estudo das muitas transformações da educação e das leis resultantes desses movimentos de mudança, em especial às direcionadas ao ensino profissional, para compreender sua estruturação a partir do contexto histórico que as envolve. Pode-se constatar, dentre outros fatos, que são alterações que consideram pouco ou nada das peculiaridades da escola e de sua comunidade, costumando destoar de suas reais necessidades. É relevante pontuar que estão projetadas, nessas modificações, as sombras dos embates de classes, dos interesses políticos e econômicos, e das confluências ou disjunções culturais. Argumento reforçado por Ramos (2014, p. 9) quando afirma que:

A história da educação no Brasil e a respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional.

Por isso, acredita-se que a formação integrada é aquela que oferece uma proposta educacional que melhor instrumentaliza a comunidade escolar a acessar à formação de forma ampla, apropriando-se do capital cultural institucional sem estar totalmente condicionado ao modo de produção propriamente capitalista e às diretrizes do processo industrial em vigor. Essa formação dos trabalhadores se torna, então, uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social, conforme é possível compreender na análise de Fernandes (1968 *apud* Ramos, 2014, p. 20):

O capitalismo dependente, em Florestan, é tanto estrutural à expansão do capital quanto histórico, pois é criado como necessidade de expansão do capital, especialmente na sua fase monopolista, instaurando-se nas diferentes economias (dependentes) conforme a própria história do desenvolvimento (desigual e combinado) capitalista.

Nesse sentido, diante da estabilização dos mercados da Europa Ocidental e do Japão em meados dos anos 1960, houve uma saturação parcial da capacidade de expansão da produção industrial aos moldes do modelo Fordista. Esse problema foi acentuado pelas políticas de substituição das importações, especialmente na América Latina, e pela acelerada industrialização fordista, com destaque para a expansão

ocorrida no Sudeste Asiático. Nessas novas fronteiras da produção global, “o contrato social com o trabalho era fracamente respeitado ou inexistente” (Harvey, 1992, p. 135).

Não bastasse o incremento da competição internacional, que minava fortemente a liderança e hegemonia estadunidense nos setores produtivo e econômico, a pressão mundial por uma expansão nos ganhos capitais que atendesse às expectativas das elites centrais e das elites regionais em ascensão, fez cair o acordo de Bretton Woods. O acordo, assinado por 45 países aliados em 1944 (no pós-Segunda Guerra Mundial), permitiu maior controle do sistema econômico global, dado que os integrantes deveriam estar alinhados conforme as diretrizes do pacto, cujos direcionamentos recebiam forte influência dos Estados Unidos.

Além disso, esse período contemplou a intensificação da luta da classe trabalhadora perante as condições degradantes de trabalho, renda e assistência social. Na esteira da crise estrutural do capitalismo que se intensificou na década de 1970 com o desequilíbrio inflacionário, a crise do petróleo e a ociosidade parcial da infraestrutura fabril, as corporações foram obrigadas a “entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho (caso pudessem superar ou cooptar o poder sindical)” (Harvey, 1992, p. 137).

Nas décadas de 1970 e 1980, foram lançadas várias ações de reestruturação econômica e de ajuste social e político. Nos anos de 1990, o neoliberalismo tornou-se hegemônico no Brasil, vide a redução do Estado ao mínimo, a inexistência de proteção ao trabalho, a abertura da economia e a liberdade para o funcionamento do mercado. “No âmbito da educação profissional (brasileira), os anos 1990 foram marcados pela criação do Sistec, visando à integração do país no desenvolvimento em escala global por meio de um processo de formação voltada às novas tecnologias” (Silva; Azevedo, 2012, p. 259, grifo nosso).

Nessa fase, segundo Harvey (1992), a plena liberdade do mercado, em face da flexibilidade de deslocamento do capital financeiro, compreendeu o momento histórico do capitalismo caracterizado pelo regime de acumulação flexível. No Paraguai, de modo semelhante,

[...] este movimento de mudanças educacionais, [...] sofreu desde o princípio fortes interferências do ideário liberal. Haja vista que os dois grandes partidos políticos do Paraguai, o Liberal e o Colorado alinhavam-se fortemente em

defesa da propriedade privada, do capitalismo, da lógica de mercado e do conservadorismo (Silva; Nascimento, 2021, p.14).

Nela, a Educação Profissional e Tecnológica foi vista como mercadoria e precisou também ser flexível às mudanças impostas por um cenário de interferência estrangeira crescente. Foram estimuladas, dessa forma, abordagens formativas com viés tecnicista e economicista que repercutiram inclusive reformulações curriculares. Como exemplo concreto dessas mudanças, pode-se citar o Projeto de Lei (PL) nº 1.603/96, o qual dispôs sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional. O PL propôs a separação entre a Educação Profissional e a Regular. Essa ação permitiu que o ensino técnico, independentemente do Ensino Médio, fosse acessado de forma modularizada nos modos concomitante ou sequencial. Essa modularidade conferiu celeridade formativa pela via da ênfase na assimilação de técnicas operacionais isoladas. Conseqüentemente, uma vez qualificado e certificado, o profissional estaria, mais rapidamente, pronto para os postos de trabalho.

Portanto, tornou-se prioritário aumentar a capacidade produtiva, mediante o emprego de profissionais preparados através de sistemas educacionais mantidos pelo Estado. Além disso, deveriam estar submetidos ao incremento da carga horária e dos níveis obrigatórios de formação básica.

Em 1979, a partir da realização da Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Responsáveis pelo Planejamento Econômico, foi elaborada a Declaração do México (1979), a qual comportou os objetivos traçados para a educação da região, considerando suas debilidades e limitações. Como meio para concretizar tais objetivos, no ano de 1980, baseado na coordenação da Oficina Regional para América Latina e Caribe (ORELAC), foi criado o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), sob orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Seu objetivo consistiu em identificar as problemáticas da educação na América Latina e articular consensos quanto as políticas educacionais, propondo soluções padronizadas para a região (Noma, 2011).

Em outros termos, a Declaração do México (1979) comportou as diretrizes de intervenção nos sistemas educacionais da América Latina e do Caribe. Tais diretrizes foram associadas ao contexto identificado pelo PPE para a América Latina e o Caribe,

através dos planos de ação traçados mediante a pactuação construída no Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC). O PROMEDLAC promoveu sete reuniões entre os anos de 1984 a 2001, que trataram, dentre outros assuntos, sobre:

[...] ações relacionadas à universalização da educação básica; a construção de estratégias, com base na equidade, que permitam adquirir as competências consideradas necessárias; a descentralização da gestão educacional e da autonomia escolar; e a avaliação de políticas e aprendizagem dos alunos (Diniz Júnior, 2022, p. 348).

Além dessas propostas, esses projetos concentraram-se no objetivo de reduzir a evasão escolar, direcionar políticas de educação obrigatória e desenvolver mecanismos para evitar o fracasso escolar, especialmente, para o público em condição de vulnerabilidade social.

No ano de 1990, ocorreu na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos. O evento, organizado e fomentado pela UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), destinou-se a determinar estratégias para aumentar a capacidade de atendimento dos Sistemas Educacionais dos países em desenvolvimento. Como resultado dos debates, foram produzidos dois documentos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que contém as metas de crescimento educacional; e, o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que é um guia propondo ações inclusive por meio de cooperação multilateral e bilateral entre países e demais entes internos e externos (UNESCO, 1990).

Ainda na década de 1990, a partir de uma ideia de “regionalismo aberto” que sugeriu a agudização do receituário neoliberal para a América Latina, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) propôs a ampliação da desregulamentação econômica como meio de supostamente impulsionar a interação extrarregional e aumentar a competitividade local (Diniz Júnior, 2022).

O aparato para a construção de consensos nas políticas educacionais a serem impostas na região tem o PREAL, criado em 1995, como um dos instrumentos com maior poder de influência nas reformas educacionais nos países da região. Isso ocorre, principalmente, por ser composto por integrantes da sociedade civil, dos

setores público e privado que sejam ou possam tornar-se facilitadores no processo de fornecimento de informações internas assim como na assimilação de diretrizes ou modelos externos. O programa viabiliza um alto nível de aceitabilidade e penetrabilidade desses intermediários da rede de influenciadores. Esses agentes são promovidos para poder transitar livremente nas diversas instâncias do Estado, do sistema financeiro, dos organismos multilaterais, da grande mídia, do sistema educacional e de tantos outros cenários e contextos (Shiroma, 2011).

Um dos exemplos mais emblemáticos de pessoas públicas posicionadas como agentes intermediários vinculados ao PREAL é o ex-ministro da educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza. Entre os postos ocupados por ele, listam-se alguns levantados por Shiroma (2011, p. 24-25), a saber:

Paulo Renato de Souza foi especialista e dirigente regional no Chile da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos 70, do século XX. Em 1984, foi secretário da educação do Estado de São Paulo. De 1986 a 1990, foi reitor da Unicamp. Nos anos de 1990, foi gerente de operações e vice-presidente-executivo do BID. De 1994 a 2001, foi Ministro da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Ao deixar o governo, o ex-ministro fundou uma empresa com ex-membros do governo FHC.

Nesse contexto, em total alinhamento com as bases fundadas por intermédio de reuniões do PROMEDLAC, das ações de interferência do PREAL e demais projetos, foi conformado o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). Esse espaço seguiu a perspectiva de reformas do Estado com a missão de consolidar um espaço de informação e de comunicação que facilitasse a participação e a interação entre os atores envolvidos na transformação neoliberal da educação desse bloco.

Para materializar essa transformação, o SEM busca, mediante a negociação de políticas públicas e a elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos, integrar e desenvolver a educação em toda a região do MERCOSUL e dos países associados. Como parte de sua missão institucional, procura estimular a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região.

A estrutura de ministérios, de comitês de coordenação regional e de comissões específicas do SEM é apresentada na seção dois deste trabalho. Por enquanto, limita-

se a informar aspectos gerais concernentes aos interesses e objetivos dos entes envolvidos nessa iniciativa.

Assim, por verem a Educação Técnica como uma ferramenta importante para prover o desenvolvimento regional, cada um dos países integrantes do bloco “considera fundamental a vinculação do mundo produtivo com a educação e especialmente a formação profissional, mais ainda com as mudanças que começam a vislumbrar-se na região” (ABC, 2008, p. 9). Visão sedimentada e difundida regionalmente como resultado das ações do PPE. Após sua conclusão, no ano de 2002, foi elaborado e aprovado o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), com vigência prevista até o ano de 2017 (Diniz Júnior, 2022).

O PRELAC continuou os objetivos traçados nos projetos anteriores e aperfeiçoou seu funcionamento através da proposição de um modelo de acompanhamento e avaliação dos sistemas educacionais. Para tanto, atuou, dentre outras esferas, no nível de abertura e autonomia dos sistemas educacionais, estabelecendo ligações diversas com entes da iniciativa privada e organismos internacionais. Ademais, também estimulou uma hierarquização não linear para não serem fortemente atrelados politicamente ao Estado (PRELAC, 2002).

Esses projetos interferiram inclusive no nível de integração dos sistemas educacionais dos países integrantes do Mercosul. Por isso, por meio de avaliação das ações desenvolvidas até o ano de 2006, houve um entendimento que considerou o nível de integração de baixa expressividade em relação ao esperado. Nesse sentido,

apesar dos esforços realizados, os indicadores macroeconômicos e setoriais apresentam a região como uma zona marcada pela iniquidade e assimetrias. O processo de integração deve ajudar a superá-las, tanto ao interior de cada país como em nível da regional, promovendo ações que contemplem as assimetrias, fortaleçam e consolidem a equidade (MERCOSUL, 2006, p. 5).

Diante desse cenário, os Ministros de Educação do MERCOSUL aprovaram, durante a XXX Reunião, ocorrida em 02 de junho de 2006, o Plano Estratégico do SEM para o período de 2006-2010 (MERCOSUL, 2006). Esse plano fez parte de uma série de esforços registrados oficialmente com a finalidade de documentar as intenções de cada um dos países quanto aos desafios da integração regional da educação.

Nesse sentido, consta nas primeiras linhas do referido plano que:

En 1992 comenzó a funcionar orgánicamente el Sector Educativo del MERCOSUL (SEM). En todos los países signatarios del Tratado de Asunción, se percibió con claridad que la educación debía jugar un rol principal y que el MERCOSUL no podía quedar supeditado a meros entendimientos económicos (MERCOSUL, 2006, p. 4).

A assertiva demonstra uma preocupação com a educação que coincide com os primeiros encontros dos integrantes do bloco. Em princípio, se considerar-se apenas a mensagem expressada nas letras do trecho acima, leva-se a pensar que essa preocupação com a educação poderia estar descolada, ao menos parcialmente, de questões econômicas. No entanto, em poucas linhas a seguir no mesmo documento, consta que:

Las limitaciones de los organismos internacionales para responder a los desafíos planteados a la paz, al desarrollo económico y social, a los requerimientos planteados por los indicadores de pobreza y a los que derivan de distintos factores, han llevado a algunos estados más desarrollados a propulsar políticas globales, vinculándolas a organismos tales como el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio. El Sector Educativo del MERCOSUL no escapa a esas políticas globales y debe tenerlas en cuenta al momento de encarar sus propuestas con una perspectiva regional (MERCOSUL, 2006, p. 5).

Esse excerto destaca que há consenso na visão dos integrantes do bloco quanto ao atendimento das diretrizes neoliberais que são dispersadas globalmente, as quais contam com a atuação robusta dos organismos internacionais.

Novamente em sintonia com as agências internacionais, a educação profissional no Brasil neoliberal precisava dar respostas à necessidade de superação da baixa qualificação do trabalhador disponível naquele momento, para que fossem melhorados os índices de competitividade do país. A qualidade total demandada, no regime de produção flexível, submete a escola aos interesses imediatos do capital, distanciando-a da formação integrada, uma vez que esse modelo

[...] não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas (Ramos, 2014, p. 90).

No processo de levantamento bibliográfico, percebe-se que esses padrões de interferência e dependência externa também se reproduziam, guardadas as particularidades, nos demais países da América Latina. Assim, decide-se desenvolver um estudo que considera os aspectos histórico-sociais do Brasil e do Paraguai em virtude dos muitos eventos históricos que perpassaram, de forma muito assemelhada, os dois países. Além disso, considera-se que um breve panorama histórico cria uma coletânea de argumentos e fatos no sentido de comprovar a visão aqui defendida numa perspectiva de uma relação de dependência estabelecida entre a América Latina e os países com hegemonia global, cada um em seu tempo de domínio.

Trata-se, principalmente, de entender os países latino-americanos não apenas como sociedades dependentes, mas como sociedades capitalistas cuja relação de domínio se exerce, fundamentalmente, por meio da exploração do trabalho, base sobre a qual se constrói a ordem social que é, também, a base sobre a qual deve ser pensada a transformação (Ciavatta, 1992, p. 32).

Nessa caminhada histórica, chega-se ao final do século XX, momento de alinhamento político e ideológico entre o Brasil e os países do capitalismo central. Esse alinhamento repercute interferências em todos os horizontes da política nacional, e não seria diferente com o setor educacional. Devido ao entendimento de que existe uma relação de dependência e interferência de países centrais nos periféricos, torna-se necessário considerar, neste estudo, as diferenças e as semelhanças com países menos distantes do nosso em sua realidade global. Essa visão encontra respaldo no argumento de Ciavatta (1992, p. 25) quando afirma que

A percepção da diferença e o reconhecimento da dominação são elementos importantes para a identificação dos problemas e de suas fontes de origem. Mas, de um ponto de vista político, são insuficientes se não forem capazes de contribuir para a compreensão histórica dos processos e para sua transformação.

No entanto, encontra-se, no Paraguai, um país com muitas oportunidades de se estruturar diversos estudos, tanto pelo grande vazio de pesquisas acadêmicas em Educação Profissional que o separa do Brasil, quanto pelas grandes aproximações histórico-político e sociais que ambos compartilham.

É preciso compreender ainda que, dentro da História Política, podem ser observadas as relações de poder a partir do conceito de hegemonia⁷, o qual permite a visualização das articulações ocorridas para esclarecer a relação de dependência estabelecida no capitalismo. Em consonância com o que já foi afirmado, as elites globais interferem diretamente em contextos internacionais e não mais apenas regionalmente. O maior impulso para essa nova reorganização dos centros de produção é justificado por Gamboa (2001, p. 97) quando afirma que “a norma é: produzir onde os salários são os mais baixos, investir onde as leis são mais generosas e usufruir lucros onde os impostos são menores”.

2.2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS SOBRE A HISTÓRIA COMPARADA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Transitar na história comparada da educação profissional é uma estratégia analítica com maior capacidade de oportunizar percepções mais aprofundadas e detalhadas quanto aos entrelaçamentos dos lugares de produção das fontes, às próprias fontes e à hipótese levantada que circunda o objeto de pesquisa (Ciavatta, 1992). Por isso, recorre-se à comparação como procedimento científico das ciências sociais. Krawczyk (2013) traz lastro para o uso dessa ferramenta analítica ao destacar que, na análise comparada nessa área, são realizadas operações complexas com o objetivo de descobrir algo por meio do estudo de processos e relações específicas, guiado por um referencial teórico-metodológico.

De acordo com Pfaff e Weller (2020, p. 14), existem registros de trabalhos comparativos envolvendo a organização da vida escolar na Europa, os quais datam do final do século XVI. Esses estudos são amplamente utilizados em pesquisas transculturais desenvolvidas em distintos países, especialmente, quando se busca compreender especificidades culturais, sociais e políticas. Oportunidades em que o empenho de pesquisa visa estabelecer parâmetros referenciais a partir das

⁷ Sobre o conceito de hegemonia, apoia-se no pensamento de Arrighi (2012, p. 29-30) de que: “um Estado pode tornar-se mundialmente hegemônico por estar apto a alegar, com credibilidade, que é a força motriz de uma expansão geral do poder coletivo dos governantes perante os indivíduos. Ou, inversamente, pode tornar-se mundialmente hegemônico por ser capaz de afirmar, com credibilidade, que a expansão do seu poder em relação a um ou até a todos os outros Estados é do interesse geral dos cidadãos de todos eles”.

experiências vivenciadas por outros países diante de rearranjos de alcance regionais ou mesmo globais.

Essa comparação pode ser desenvolvida considerando unicamente parâmetros, fenômenos e eventos locais e internos. Entretanto, além do intuito de aproximar Brasil e Paraguai no campo da Educação Profissional, atenta-se para o que Nóvoa (2010) diz quanto à comparação internacional. Para ele, é um mecanismo com o qual organismos, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estruturam parâmetros de competências uniformizados a fim de avaliar sistemas educativos discrepantes e interferir propondo metas. O que se compreende como uma nova forma de regulação política e de governabilidade de sistemas sociais (Nóvoa, 2010).

No entanto, considera-se que este olhar comparativo ainda se mostra muito generalista, visto que a perspectiva de relação entre realidades é desconsiderada em suas singularidades e, por vezes, com justificativas acerca de suas semelhanças. É necessário observar, conforme mostra Ciavatta (1992), que a análise comparada na educação é feita a partir de um olhar dedicado a associar fundamentos e eventos histórico-sociais com o intuito de promover uma análise reflexiva das evoluções, das estagnações ou das involuções no campo social. Dessa forma, distancia-se dos métodos comparativos positivistas, ou seja, daqueles restritos à frieza numérica e estatística (Ciavatta, 1992).

Ao optar-se por dialogar com os preceitos teóricos de Ciavatta (1992) e Saviani (2001) quanto aos estudos comparados da Educação, fica premente a aproximação que gera um paralelo entre os países da América Latina ou mesmo os do MERCOSUL. Trata-se, desse modo, de um movimento no sentido do afastamento de confrontações entre desiguais que estão posicionados nos extremos do capitalismo global.

[...] a motivação para os estudos comparados vinha do interesse em se comparar sistemas educacionais quando os Estados nacionais, que então se organizavam, se empenhavam, ao mesmo tempo, em organizar também os respectivos sistemas nacionais de ensino. [...] tendeu-se a generalizar o recurso à comparação visando a aprender com a experiência dos outros (Saviani, 2001, p. 7).

Portanto, a comparação não foi lançada como ferramenta de identificação de características particulares a serem valorizadas e respeitadas. Por esse motivo,

considera-se que tal ação condiz com um movimento de massificação, o qual é estabelecido por meio da assimilação de padrões e modelos bem-sucedidos perante as expectativas e as imposições do sistema capitalista e de suas dinâmicas político-econômicas globais.

No entanto, reitera-se o objetivo desta pesquisa de estabelecer uma oposição a esse tipo de empreendimento, uma vez que, tal qual Cervi (1985, p. 83), compreende-se que a Educação Comparada:

[...] transcende(m) as intenções de reconhecimento de perfis de semelhanças e dessemelhanças de realidades educacionais, para tentar lograr explicações mais complexas sobre estas semelhanças e dessemelhanças, sobre as 'coincidências' ou 'parentesco político dos sistemas e práticas educacionais, seja em âmbito internacional, intranacional e / ou transnacional, em termos de presente e de futuro.

Destaca-se a diferenciação necessária quanto ao emprego do recurso da comparação neste estudo, distanciando-se de um método meramente descritivo para figurar como uma abordagem analítica ampliada. Desse modo, ao posicionar-se paralelamente elementos semelhantes em observação, a exemplo das Leis Educacionais do Brasil e do Paraguai ou de mudanças legais provocadas por reformas educacionais, abre-se o horizonte observacional para contemplar conexões multifacetadas.

Ademais, visando trazer maior robustez às percepções alcançadas mediante a análise comparada das fontes, concorda-se com Lombaerde *et al.* (2010) no tocante ao uso da análise comparada associada ao estudo das várias vertentes acadêmicas, sejam elas: economia ou geografia internacional, políticas e relações internacionais ou no âmbito do regionalismo. Isso pode ocorrer, conforme o estudioso, por meio da conjunção entre a análise qualitativa e quantitativa bem como de certa flexibilidade para o uso de comparações assimétricas ou heterogêneas em momentos oportunos.

Como será visto a seguir, o levantamento e a seleção das fontes estão atrelados ao potencial investigativo que pode ser extraído com a análise dessas múltiplas faces, quais sejam: os aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e até ambientais.

2.3 LEIS, DECRETOS, PROTOCOLOS E DEMAIS INSTRUMENTOS LEGAIS COMO FONTES DA PESQUISA

Para atender aos objetivos traçados na pesquisa, estabelecem-se ações estruturantes para a coleta e a análise das fontes que subsidiam a edificação do estudo. Essas ações dizem respeito à abordagem adotada pelo historiador diante de um problema e ao tratamento investigativo meticuloso em face das fontes para que elas possam corroborar as hipóteses.

Para construir História não basta uma ideia na cabeça, ou tampouco ter uma fonte nas mãos. Essas duas condições são necessárias; mas, isoladas, são insuficientes. Para se fazer História adequadamente, e dentro do que se espera de uma historiografia científica, o que se precisa é assegurar uma espécie de entrelaçamento entre essas duas instâncias (Barros, 2019, p. 23).

Sob essa ótica, é sempre importante grifar o conceito de fonte histórica. Para tanto, ancora-se, novamente, em Barros (2007, p. 63) que assegura que “a fonte histórica é aquilo que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema. Ela é precisamente o material através do qual o historiador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo”. Portanto, para cada pergunta de pesquisa e para cada problema investigado, são levantadas diversas referências, ficando sob a responsabilidade de o investigador conciliar a relevância das informações identificadas nesses dados, de tal maneira que possa responder aos questionamentos da pesquisa ou que apontem para outras evidências ou outros materiais ainda não percebidos.

Esse processo é análogo à técnica de garimpagem, pois, nela, o minerador precisa delimitar o espaço de exploração dos veios mais promissores para a coleta dos minerais desejados. Enquanto na pesquisa, o pesquisador precisa delimitar o escopo de busca de suas fontes. Inicialmente, priorizando as que estejam, mormente, imbricadas ou encrustadas de ligações com o problema em debate. Em seguida, necessita peneirar e selecionar aquelas que possam responder melhor às questões da pesquisa.

Diante dessa percepção, direciona-se a coleta de tais fontes para as relacionadas à pesquisa em história da educação e concorda-se com a assertiva de Castanha (2011, p. 312) de que:

Dentre as muitas fontes que podem subsidiar as pesquisas histórico-educativas, sobressai-se a legislação educacional, devido ao grande número de temas e questões que estão explícitos e implícitos nela. Entretanto, não basta apenas nos cercarmos das leis da educação para produzirmos um estudo coerente e consistente. É essencial encontrarmos uma teoria e uma metodologia adequada para sua utilização, de forma que as leis possam revelar, muito mais do que está prescrito em seus artigos e parágrafos.

Assim, lança-se mão da análise de referências documentais governamentais e de relatos transcritos em relatórios de pesquisadores que atuaram em projetos de integração da Educação Profissional do Brasil e do Paraguai. Quanto aos registros oficiais, recorre-se ao estudo de documentos legislativos, decretos, acordos, tratados e regulamentos. Todos compostos na forma textual (também identificados como fontes verbais), os quais foram reproduzidos ou registrados de maneira impressa ou digitalmente em arquivos ou sites de acesso público.

Por serem registros textuais públicos nacionais ou de uma determinada comunidade, têm seu lugar de produção⁸ nos órgãos e instituições governamentais, contando com a participação, ainda que parcial, da comunidade envolvida nos debates que resultam na formulação da lei. Essa produção sem intermediários caracteriza tais fontes como diretas, cuja autenticidade é garantida pela utilização de registros oficiais no recorte espacial que se delimitou nos dois países, do MERCOSUL e das demais entidades que, eventualmente, tenham colaborado com a elaboração da documentação que fundamentará a argumentação aqui defendida (Barros, 2020).

As leis ampliam as possibilidades de identificação da materialização de conjunções político-sociais de um determinado tempo. Ao buscar a assimilação das legislações e de seu contexto de produção, será necessário compreender as representações coletivas que participam desse processo. Isso porque, a partir de diversas dinâmicas sociais, ideias e ações, as leis foram criadas conforme os consensos intragrupos e os dissensos entre grupos ideologicamente opostos. Desta forma, deve-se historicizar a própria fonte para que se alcance a compreensão de uma demanda historiográfica (Barros, 2019).

⁸ Lugar de produção é um conceito delineado por De Certeau para indicar o *locus* do historiador no fazer historiográfico. Ou seja, reconhecer de que lugar da sociedade fala o historiador ou em nome de qual instituição, por exemplo (De Certeau, 2011, p. 65-119 *apud* Barros, 2020, p. 16-18).

Assim, deve-se considerar que o processo de elaboração, votação e publicação das leis está circundado por diversos elementos políticos, sociais e econômicos que se relacionam diretamente com conflitos entre os interesses de cada uma das partes que pleiteia o atendimento de suas necessidades. Se há condições de opinar e poder suficiente de voto para cada uma das partes, pode-se dizer que esse processo decisório é tumultuado e envolto em idas e vindas. No entanto, em geral, veem-se embates entre atores com capacidade desproporcional de influenciar a tomada de decisão sobre a letra final divulgada.

Não obstante, na ativa participação de diversos atores nesse processo construtivo, deve-se ter em mente que as leis são produzidas para atender a uma finalidade específica e para atingir a um público predeterminado, sem, no entanto, terem o objetivo de constar como legado histórico para as gerações futuras. Em verdade, seu horizonte de aplicabilidade se estende até o momento em que condizem com os interesses de um ou mais grupos sociais. Além disso, conforme afirma Lima Filho (2002), a existência de leis, códigos ou instrumentos reguladores não implica a garantia de execução do que propõem.

Por isso, é importante compreender as próprias fontes com vistas a enxergar, nelas, a sociedade que as produziram, buscando, assim, identificar os processos, as ideias e as ações que a moldaram ou a preservaram ao longo do tempo. Nesse ponto, identifica-se uma aproximação desses documentos com o conceito de “Documento/Monumento”, postulado por Le Goff (1978).

A fim de complementar o conceito clássico exposto por Le Goff, recorre-se ao que Barros expressa no tocante ao conceito de monumento. Em suas palavras,

O monumento nunca surge por acaso: ele foi colocado ali, fez parte de um projeto com vistas a projetar para o futuro algo que se queria preservar. Sua permanência também se dá através de negociações com as gerações posteriores, [...] A palavra monumento não era apenas referida um objeto, estátua ou estrutura edificada e edificante, mas também direcionada para os documentos que eram considerados importantes – ou “edificantes” em um outro sentido deste adjetivo – para a história de uma comunidade, de um povo, de um país. Tinha-se por monumento aquilo que precisava ser lembrado, que era importante para estabelecer uma identidade (Barros, 2020, p. 38-39, grifo do autor).

Considera-se coerente, portanto, associar as fontes selecionadas ao tratamento dado ao monumento, uma vez que devem transpor, ao longo do tempo, o

pensamento e, ao serem analiticamente tratadas, poderão ser “constituído[a]s para transmitir[em] uma determinada imagem social, para atender[em] a interesses políticos específicos, para impor[em] uma certa direção ao olhar que se estenderá sobre o seu conteúdo” (Barros, 2020, p. 40).

Contudo, além dos documentos legais, também é possível contar com os relatos técnicos transcritos por pessoas que fizeram parte de projetos de integração da educação profissional nos dois países. Dessa forma, ancora-se no pensamento de Severino de que as fontes não constam

só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2007, p. 122).

Nesse tocante, precisa-se considerar que são usados documentos desenvolvidos em ações de integração interinstitucional entre os dois países, envolvendo inclusive participantes do IFRN, sobretudo, na construção do Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai, firmado em Assunção, em 27 de outubro de 1987, e promulgado em 30 de agosto de 1990. Nesse processo, foram produzidos alguns documentos oficiais encaminhados administrativamente entre as instituições participantes, os quais são alvo de um pedido de acesso pela pesquisa para fins de composição das fontes submetidas às análises aqui presentes.

O projeto intitulado “Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai” teve ajuste complementar assinado em 21 de maio de 2007. Nele, Paraguai e Brasil designaram como instituições responsáveis pela sua execução, respectivamente, o Ministério da Educação e Cultura do Paraguai e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). Além disso, a coordenação foi direcionada para o *Viceministerio de Educación* e para a Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Também foram formadas equipes compostas por profissionais da Educação Profissional dos dois países, os quais tiveram a oportunidade de intercambiar conhecimentos, experiências, práticas e resultados das ações desenvolvidas em seu contexto de formação para o trabalho.

No entanto, ainda que se considera que, em qualquer processo de compartilhamento de saberes, o aprendizado ocorre para ambos os envolvidos, deve-se atentar para o fato de o projeto, inclusive pelo título atribuído, ter foco no fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai. Em face disso, trazem-se algumas das demandas do Paraguai que são melhor debatidas nos capítulos a seguir, mas que, neste momento argumentativo, permitem identificar um perfil sociocultural alinhado aos ditames neoliberais, quais sejam:

- ✓ estabelecer políticas que incentivem uma maior responsabilidade dos empresários com relação à capacitação ou formação laboral e à escolarização de seus empregados e trabalhadores;
- ✓ fortalecer a cultura do empreendedorismo em todos os níveis de formação;
- ✓ delinear uma grade curricular baseada no enfoque de competências laborais;
- ✓ criar um catálogo profissional, estabelecendo as articulações entre as ofertas;
- ✓ melhorar o nível de competências dos docentes e o sistema de qualificação dos mesmos;
- ✓ implementar um sistema de certificação;
- ✓ estabelecer competências básicas e transversais nos programas de estudo;
- ✓ desenhar um sistema de avaliação baseado em competências; e
- ✓ promover a mobilidade entre estudantes de modalidades formais e não formais e entre os níveis educacionais.

É muito importante encorpar este estudo por meio da conjunção de fontes. Para tanto, busca-se os registros documentais através de solicitação administrativa aos registros reportados pelo grupo de pesquisadores e de profissionais de ambos os países participantes das interações institucionais promovidas por esse projeto.

Quanto ao enriquecimento da pesquisa pela combinação de referências, toma-se o que Bloch (2001, p. 80) diz a respeito da convergência de fontes diversas:

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um único tipo de documentos, específico para tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza.

Portanto, nesta pesquisa, percebe-se ser necessário registrar e demonstrar o andamento histórico da educação profissional no recorte temporal e espacial delimitado, situando a posição ideológica defendida pela pesquisa com relação às fontes. Após garimpar, separar e avaliar os elementos coletados, propõe-se uma postura historiográfica que possibilita mais um olhar sobre a realidade observada e a construção de conjecturas a respeito dos caminhos que podem ser traçados.

3 A CONSTITUIÇÃO DO MERCOSUL E A INTEGRAÇÃO REGIONAL

Debater a Educação Profissional e os meandros da formação profissional conduz à observação histórica dos arranjos produtivos regionais. Este exercício permite refletir sobre os perfis profissionais selecionados assim como sobre as expertises e as técnicas impostas para serem assimiladas em cada contexto de consumo e produção. Além disso, deve-se considerar os interesses das elites e dos atores políticos, bem como os fatos históricos que delineiam com maior ou menor intensidade as diretrizes regulamentares da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, é possível correlacionar as dimensões conceituais construídas por Bourdieu (2008), tais como: o *habitus* social, o capital cultural, a dominação, a violência simbólica e a teoria dos espaços sociais com as consequências advindas desses eventos histórico-sociais. A partir disso, compreende-se que foram constituídos padrões para a Educação Profissional conforme as dinâmicas sociais transcorreram diante de embates ou conjunções de ideais coletivos negociados e articulados, mesmo em momentos de repressão social ou naqueles cuja transição de um sistema produtivo para outro causaram grandes mudanças.

Dentre as muitas transições, destaca-se o processo de conversão do capital agrícola para o comercial e bancário no capital industrial. Fenômeno que provocou uma reordenação social ancorada por um rearranjo político, o qual foi patrocinado pelo crescente poderio econômico da burguesia industrial. Nesse contexto, a indústria brasileira passou por duas fases de expansão: a primeira entre os anos 1930 e 1940 e a segunda entre o fim dos anos 1940 e o início dos anos 1970 (Santos, 2008). Na segunda fase de expansão, o processo de internacionalização do parque industrial brasileiro foi intensificado pelo Plano de Metas do então presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), para a instalação de indústrias multinacionais de grande porte.

O desenvolvimentismo no Brasil, tal qual o empregado nos países latino-americanos após a Segunda Guerra Mundial, apoiava-se em uma tendência do pensamento baseada no modelo de industrialização capitalista, que, não obstante seu caráter nacionalista, era fortemente associado ao capital externo. Dessa forma, interferiu não apenas nas esferas político-econômicas mas também fundamentou

ideologicamente as ações estatais inclusive em âmbito social. Além disso, em consonância com Santos (2008, p.17), destaca-se que:

É nesta perspectiva que se desenvolve o novo estágio do processo de internacionalização da economia brasileira, tendo como característica a ampla integração do nosso setor industrial à estrutura econômica mundial, a qual se efetiva por intermédio das multinacionais. Nestas condições, o modo capitalista de produção no Brasil passa a funcionar com subsistema do sistema capitalista internacional.

No entanto, entre os anos 1961 e 1964, a crise política instalada no país tem, como algumas de suas consequências, a renúncia do presidente Jânio Quadros, a queda de João Goulart e, posteriormente, a instalação da ditadura Militar. Nesse contexto de crise, também ocorreram movimentações populares reivindicando por reformas eleitorais, urbanas, agrárias e bancárias. Nos 21 anos seguintes, de 1964 a 1985, os militares atuaram no fortalecimento estatal com a finalidade de disponibilizar a infraestrutura necessária para prosseguir com a expansão industrial financiada pelo capital estrangeiro, o qual objetivava a expansão comercial no grandioso mercado consumidor local e a exploração de uma mão de obra barata e de baixo nível de formação profissional e humana.

As intervenções militares eclodiram em outros países da América do Sul dez anos antes da ditadura brasileira. O Paraguai estava imerso em uma ditadura civil-militar que se estendeu de 1954 a 1989, sob o comando atroz do general Alfredo Stroessner. Ademais, nos anos 1960, ocorreram golpes militares na Argentina (1962), na Bolívia (1964) e no Peru (1968). Na década seguinte, nos anos 1970, foram atingidos o Chile (1973), o Uruguai (1973) e a Argentina (1976) – que sofreu o segundo golpe militar de sua história (Lewis, 2018).

Conforme discutiu-se no capítulo anterior, Brasil e Paraguai estão inseridos em uma conjuntura histórica-regional que encerra movimentos modeladores da Educação Profissional desses países. Assim, apesar das nuances únicas que nunca poderão ser reproduzidas ou copiadas em sua historicidade, guardam semelhanças observadas nos desdobramentos político-sociais, os quais podem ser apontados como fatores de alinhamento aprofundado com os interesses do capital. Dinâmica que se repete, especialmente, após a ocorrência das ditaduras militares eclodidas na região e que resultaram, entre outras interferências, a construção da proposta de formação profissional e das ofertas das modalidades de ensino médio, culminando em

mudanças mais aprofundadas observadas na década de 1990. Neste cenário, a formação profissional tende a ser direcionada para caminhar paralelamente ao modelo produtivo implementado, mediante os condicionantes impostos pelas dinâmicas do capital global (Santos, 2008).

Nesse prisma, também deve-se analisar a expansão do processo de internacionalização dos mercados e dos primeiros acordos de integração e cooperação, nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial. Nesse momento, o mundo contemplou a expansão dos acordos de integração regional como uma forma de se buscar o desenvolvimento por meio da cooperação entre diferentes países. A exemplo disso, antes mesmo da assinatura do Tratado de Assunção, Brasil e Argentina fizeram acordos visando aproximações nos campos econômico, político e social. Os acordos promoveram processos de integração industrial de caráter estrategicamente sensível para a segurança nacional, tais como: acordos para geração de energia elétrica e para a produção compartilhada de soluções militares de aviação (Rodríguez, 1995). Porém, predominou o estabelecimento de acordos de integração fortemente enquadrados pelos ditames liberais do Consenso de Washington. Esses, por sua vez, eram alinhados ao reordenamento de relações internacionais, em que os Estados Unidos induziam a redução dos gastos militares para que houvesse maior aporte financeiro para o desenvolvimento tecnológico, científico e comercial, visando acelerar a expansão do capitalismo.

O fenômeno da integração regional é, relativamente, recente na história econômica, e pode ser atribuído à formalização de Acordos Preferenciais de Comércio (APC's) ainda no século XX. Desde 1934, a partir da negociação de um APC entre o Reino Unido e suas antigas colônias, os processos de integração regional se intensificaram de modo substancial, resultando na crescente formação de blocos econômicos regionais com diferentes níveis de integração econômica. Nessa conjuntura, são definidos quatro estágios ou tipos de blocos: Zona de Livre Comércio, União Aduaneira, Mercado Comum e União Econômica e Monetária.

O primeiro estágio é chamado de Zona de Livre Comércio. Nele, os produtos produzidos por um país podem entrar no território dos demais signatários isentos de taxas e burocracias tradicionais de uma importação normal. O segundo é conhecido como União Aduaneira. Nesse estágio, é apresentada a implementação de condutas de comércio, que incluem regras para relações comerciais com países que não fazem

parte da união original. A Tarifa Externa Comum (TEC) é um exemplo de taxa aplicada sobre produtos advindos de países não membros. O terceiro é o Mercado Comum, o qual implica numa integração maior entre as economias e regras de comércio interno e externo, além de englobar a passagem de mercadorias, pessoas e capital entre os membros de forma livre (quase como se não existissem fronteiras). O quarto é a União Econômica e Monetária, que é o estágio máximo de ligação. Nesse estágio, é criado um mercado comunitário com o diferencial de ter uma moeda comum em circulação nos países que compõem esse grupo. Além disso, também é criado um Banco Central do bloco, que passa a regular a política econômica comum para todos os integrantes.

As APC's, por exemplo, podem ser implementadas mediante a criação de uma área de livre comércio ou de uma união aduaneira. No primeiro caso, as trocas referentes ao comércio internacional intrabloco são livres de tarifas, fato que implica livre trânsito comercial entre os parceiros da área. No segundo caso, a formação de uma união aduaneira implica uma coordenação comum da política tarifária externa, havendo a necessidade de consenso acerca da aplicação de uma tarifa externa comum sobre os bens importados.

Com relação ao MERCOSUL, estão bem delineados os seguintes aspectos:

- a) livre circulação de bens e serviços;
- b) estabelecimento de uma tarifa externa comum;
- c) alinhamento de políticas macroeconômicas e setoriais comuns; e
- d) compromisso em harmonizar as legislações.

Apesar de haver um clima de ceticismo quanto aos avanços na implementação de programas e diretrizes no bloco, o cronograma de retirada de impostos avançou aceleradamente, alcançando 68% das metas estabelecidas ainda nos dois primeiros anos de vigor do tratado. Avanço que reforça seu viés mercadológico, embora seus princípios fundantes apontem para aspectos de equidade e de combate à vulnerabilidade social.

O Tratado estabeleceu, inicialmente, uma zona de livre comércio. Em seguida, avançou para uma união aduaneira, na qual os países passaram a adotar uma tarifa externa comum. Sua assinatura, em 26 de março de 1991, formalizou um processo de integração regional que, apesar de não agregar todos os países da América do Sul, apresentou, em seu vigésimo artigo, um de seus instrumentos basilares de

regulamentação que orienta a manutenção de uma flexibilidade para adesão de novos integrantes.

No entanto, promover a integração e a formação de um bloco regional no Cone Sul⁹ do continente não tem se dado organicamente. A diversidade sul-americana é percebida nos climas, paisagens, escassez ou abundância de recursos, no mar que banha cada face do continente, nos registros históricos de cada povo originário e no percurso histórico que culminou no contexto vivido no presente. Zanata (2017) destaca que traçar “uma história completa da América Latina contemporânea implicaria a inclusão de uma torrente de nomes, datas e circunstâncias para cada república que a compõe, do que resultaria um turbilhão caótico [...]”.

Além disso, as assimetrias existentes entre os países e o medo compartilhado de que o Brasil passe a impor suas pautas não facilitaram a aceitação da sua liderança de forma automática e natural (Crespo, 2021). Nesse sentido, foram criados mecanismos de gestão compartilhada do bloco, que permitiu a gestão intercalada entre os estados. Com isso, observa-se que “o MERCOSUL é, de fato, um elemento de estabilidade na região, pois o entrecruzado de interesses e relações que gera e aprofunda os vínculos tanto econômicos como políticos e neutraliza as tendências para a fragmentação” (Rafaghelli; Zarza, 2008, p. 121).

Não obstante o clima de embates por interesses nacionais, Zarpelão (2013) observa que a criação do MERCOSUL faz parte de uma iniciativa integracionista que guarda ligações aproximadas com as lutas de unificação sul-americana de Simon Bolívar, na primeira metade do século XIX. Isso tem base no fato de que nunca se perdeu de vista o elevado e impositivo nível de intervenção estadunidense na região. Portanto, nem mesmo a forte influência do Consenso de Washington, já nos anos 1990, foi capaz de impedir que houvesse no MERCOSUL ações de resistência. Segundo explica Zarpelão (2013, p. 91),

Trata-se de um paradoxo. Enquanto os países construíam seus blocos econômicos e assimilavam as ideias de democracia liberal e princípios econômicos neoliberais, concomitante a isso, percebiam as falhas do Consenso de Washington e os problemas decorrentes na construção de uma economia realmente liberalizada.

Então, passaram a ver, de certa forma, nos processos de integração uma forma de atuarem em bloco, objetivando a defesa de seus interesses

⁹ Corresponde, geopoliticamente, à porção sul do continente americano, a qual abarca, tradicionalmente, Argentina, Chile e Uruguai, com o Paraguai sendo incluído em algumas situações.

econômicos e internacionais, principalmente frente à política externa dos Estados Unidos para a América do Sul.

Sendo assim, a formação e o amadurecimento do MERCOSUL, como meio para a integração regional, não evoluíram linearmente. Assim, no lugar de estabelecer-se como um processo incremental e ascendente, é recorrente a deflagração de crises e afastamentos que podem desencadear retrocessos. O difícil estabelecimento de consensos sobre os caminhos de integração no MERCOSUL pode ser visto como um ponto de fragilidade, especialmente, quando se busca desenvolver esse processo de união aos moldes daqueles executados em outros blocos.

Conforme Mariano e Menezes (2021), a integração pode ser negociada por meio de um processo de debate permanente entre os membros, assim como acontece no MERCOSUL. Também pode ocorrer mediante um *single undertaking*, que consiste em uma abordagem na qual todos os ajustes, prazos, metas e regras são previamente estabelecidos para que, em seguida, tornem-se vigentes. No primeiro, o consenso é negociado constantemente, provendo maior flexibilidade para mudanças de rumos, porém trazendo maior instabilidade. No segundo, o consenso estabelecido previamente pode gerar maior estabilidade e previsibilidade aos participantes.

Ainda que os dissensos sejam mais evidentes, o MERCOSUL vem sendo estruturado a partir de uma institucionalidade que se espera ser capaz de suportar eventuais governos opositores à conjunção. Os projetos de integração podem perpassar mandatos políticos antagônicos e transcorrer sem serem desmontados ou, abruptamente, cancelados nas muitas frentes em que são desenvolvidos atualmente. Nesse sentido, Mariano e Menezes (2021, p. 152) explicam que

Normalmente, grupos políticos de esquerda e movimentos sociais tendem a defender uma integração mais ampla. Houve, historicamente, dois momentos em que essa definição ficou mais evidente: na criação do MERCOSUL (considerando também o período de transição 1991-1994) e no período entre 2003-2010.

No entanto, apesar de ter-se vivenciado um período de aproximação entre os países sul-americanos na primeira década do século XXI, esse breve movimento foi seguido de uma grande mudança de rumos políticos resultante das trocas de representações governamentais de esquerda ou centro-esquerda para governos de

direita em toda a América Latina. Essa alteração política provocou o abandono ou o fim de projetos ou mecanismos de integração, negociação, planejamento e tomada de decisão conjunta entre esses países. Uma das consequências concretas desse cenário está materializada na criação do Foro para o Progresso da América do Sul (PROSUL), em substituição à União das Nações Sul-americanas (UNASUL). Crespo (2021, p. 405) disserta que

Com o desmantelamento da UNASUL se desperdiçam quase duas décadas de concertação política e de esforço para a construção de um projeto coletivo, com institucionalidade e com uma possibilidade concreta de projetar os países sul-americanos como um núcleo importante na arena política internacional. Não deixa de ser curioso notar que durante sua existência a UNASUL sempre buscou mecanismos para equacionar as diferenças ideológicas em seu interior, aplanando divergências e procurando consensos.

Portanto, apesar de determinados contextos históricos serem propícios ao fortalecimento da aproximação regional, contando inclusive com a criação de projetos que ultrapassam mandatos governamentais, fica claro que face a um cenário político antagônico àquele em que, eventualmente, agiu-se de forma estruturante, a simples inação poderá gerar retrocessos. Além disso, pode-se atuar ativamente no sentido de privilegiar outros parceiros e, com isso, acentuar-se os efeitos danosos sem, ao menos, materializar essa nova postura política por meio de instrumentos reguladores.

Como busca-se conhecer ações de caráter positivo sobre um movimento de aproximação entre o Brasil e o Paraguai quanto à formação profissional, apresenta-se, nas próximas seções, estruturas institucionais substanciais à realização de ações de integração regional, com um olhar direcionado para os projetos relacionados à formação profissional.

3.1 O SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) é um espaço de gestão das políticas educacionais envolvendo os Estados Parte e os estados associados ao MERCOSUL, buscando o desenvolvimento da educação. Sua missão é estabelecer uma interface que conecte políticas educacionais e o processo de integração do bloco. Portanto, entende-se que há um movimento de unir para se desenvolver conjuntamente e, ao evoluir, seguir ampliando a integração. Para tanto, são propostas

a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, respeitando a diversidade cultural de todos os entes envolvidos.

O SEM figura, portanto, como uma espécie de “guarda-chuva” de projetos, os quais podem ser replicados em nível regional após serem executados e testados de forma pontual assim como focalizados em recortes espaciais mais restritos. O caráter de supranacionalidade¹⁰ do MERCOSUL exige que as demandas e seus respectivos projetos executivos estejam sujeitos a dinâmicas internas de discussão, planejamento e concretização compartilhada entre os membros.

Na expectativa de que essas dinâmicas de discussão resultem em ações concretas aplicáveis aos Estados Parte, foi especificada uma sequência de passos, conforme pode ser visto na figura 1, necessários para que decisões consensuadas sejam regulamentadas e implementadas.

Figura 1 – Processo de entrada em vigor das normas provenientes dos órgãos decisórios.



Fonte: MERCOSUL (2015).

Portanto, é seguido um rigoroso procedimento de avaliação e incorporação das ações propostas, considerando inclusive as especificidades dos ordenamentos jurídicos de cada Estado membro e os ajustes necessários para que não ocorram

¹⁰ Supranacionalidade refere-se àquilo “que está acima do que é nacional”, “que pertence a um organismo, a um poder superior dos governos de cada nação” (Priberam Dicionário, 2023).

incongruências legais. Ao longo dos mais de trinta anos do bloco, os intercâmbios entre as nações envolvidas têm construído um conjunto valioso de saberes e boas práticas que podem ser compartilhados com outros países da região por meio de acordos de cooperação triangular.

Enquanto setor governamental com maior expressividade nos processos de integração regional, o SEM tem, dentro do seu espectro de ações e iniciativas de cooperação Sul-Sul, ênfase para a região da América Latina e o Caribe (ALC). Porém, também estimula a cooperação educacional além dos limites internos do MERCOSUL. Nesse movimento de alcance ampliado do sistema pedagógico, a educação pode ser concebida,

[...] por meio de três vetores: o primeiro, de cima para baixo, vinculando as atividades do SEM aos planos nacionais de educação e aos processos de reforma dos Estados Partes, evidenciando, assim, um movimento de gestão supranacional dos assuntos educacionais. O segundo, na direção horizontal, atuando por meio da cooperação entre países do mesmo bloco ou de outros blocos regionais; o terceiro, dirigindo-se à construção do espaço comum de educação, de modo a favorecer o intercâmbio de experiências e práticas laborais, por meio da mobilidade de estudantes, acadêmicos e pesquisadores (Silveira, 2016, p. 910).

Ao promover a integração, busca-se reduzir as assimetrias socioeconômicas entre os países. Um dos meios possíveis para tal é o fortalecimento das capacidades técnicas das instituições. Acredita-se que o aprimoramento e fortalecimento dessas capacidades das instituições e dos trabalhadores seja um avanço importante tanto para a melhoria dos meios de produção, quanto para as melhorias que podem ser alcançadas nas esferas científica e social.

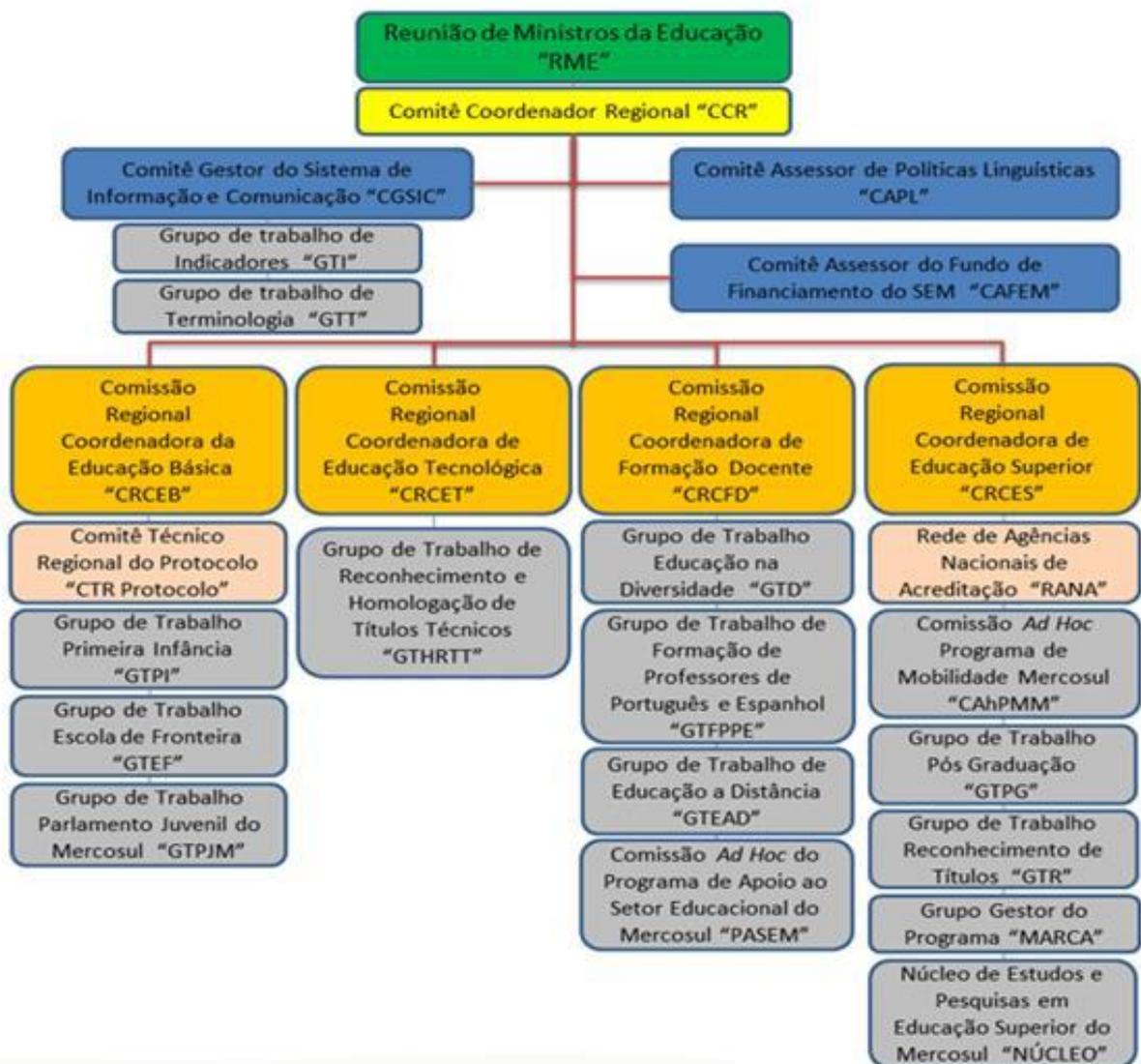
No entanto, não pode desprender-se da percepção trazida por Silveira (2016), compartilhada por esta pesquisa, ao analisar os rumos que são dados a quase totalidade dos projetos educacionais executados em caráter de integração regional. Com base no autor, assume-se, então, que estes projetos, sejam eles de grande alcance populacional ou para públicos reduzidos, são pensados por

Homens de seu tempo, os intelectuais que atuam no Setor Educacional do MERCOSUL afinam-se às orientações de ordem metodológica e financeira de organismos como o BM, a OCDE, a UNESCO e a CEPAL, na elaboração dos Planos de Ação. Busca-se, por mediação dos referidos Planos, elevar a produtividade do trabalho, partindo do pressuposto de que educação e conhecimento são o eixo da transformação produtiva, da equidade social e da democratização política. Ao contribuir para a formação de uma

consciência integradora, de aquisição de novos hábitos, atitudes e de competências laborais, a educação estaria formando, assim, o capital humano para ingressar na mobilidade, cujo movimento virtuoso é o da circulação de bens, serviços e capitais (Silveira, 2016, p. 910).

Nesse sentido, para desenvolver suas ações, o SEM está estruturado organicamente em comitês, comissões e grupos de trabalho que são subdivididos para atender a quatro frentes de trabalho principais: da Educação Básica, da Educação Tecnológica, da Formação Docente e da Educação Superior, conforme pode ser observado no organograma da figura 2.

Figura 2 – Organograma do Setor Educacional MERCOSUL



Fonte: MERCOSUL (Setor Educacional do MERCOSUL – Instâncias, 2012a).

Além dessas, há também outras instâncias temporárias e permanentes dedicadas a lidar com ações específicas. Dentre essas frentes, a da Educação Tecnológica e a da Educação Superior são as que estão diretamente relacionadas com a formação profissional.

A composição do SEM é resultante de decisões tomadas conjuntamente pelos Estados-membros. Esse procedimento fica documentado em decisões, dentre as quais destacam-se algumas de maior relevância para este estudo e que podem ser visualizadas na tabela 2.

Tabela 2 – Marcos decisórios para a Educação Profissional no SEM

Ano	Decisão	Descrição
1991	07	Cria a Reunião de Ministros do MERCOSUL (REM)
1995	07	Protocolo de integração educativa e revalidação de diplomas, certificados, títulos e reconhecimento e estudos de nível médio técnico.
1999	04	Docentes podem exercer atividades, de ensino e pesquisa em cursos de graduação e pós-graduação. (MERCOSUL.SEM, 1999).
2001	15	Estrutura do SEM, inclusive o Comitê de Coordenação Regional, as Comissões Regionais Coordenadoras de Área (Básica, Tecnológica e Superior)
2004	33	Cria o Fundo de Financiamento do Setor Educacional do MERCOSUL (FEM)
2010	21	Protocolo de integração e reconhecimento de certificados do nível primário/fundamental/básico e médio/secundário entre os Estados Partes e associados
2014	16	Cria o Sistema Integrado de Mobilidade do MERCOSUL (SIMERCOSUL)

Fonte: MERCOSUL (2015).

Algumas iniciativas de cooperação foram disparadas em razão dos marcos decisórios propostos para serem sistematizados pelo bloco, e outras, conforme pode ser observado na tabela 3, vão além desse movimento inicial e avançam ao longo do tempo. Indicando haver um intuito de amadurecimento e avanço dos debates e das ações permeando a Educação Profissional entre os Estados associados ao MERCOSUL.

Tabela 3 – *Iniciativas de cooperación intra-MERCOSUR en el sector educación*

Evento	Año
<i>Seminario-Taller I Jornada de Educación Profesional y Tecnológica del MERCOSUR</i>	2006
<i>Seminario-Taller Conferencia de Educación Profesional y Tecnológica</i>	2006
<i>Seminario-Taller Seminario: Políticas de Educación Técnico – Profesional en los países del MERCOSUR</i>	2007
<i>Seminario-Taller II Jornada de Educación Profesional y Tecnológica del MERCOSUR</i>	2009
<i>Seminario-Taller I Encuentro de Escuelas de Educación Profesional de Frontera</i>	2010
<i>Seminario-Taller III Jornada de Educación Profesional y Tecnológica del MERCOSUR</i>	2011

Fonte: MERCOSUL (2018).

Tais iniciativas são lançadas visando promover o incremento das ações de integração e vão estruturando todo um aparato institucional dos países participantes, para alcançar maior efetividade na aplicação dos projetos. As ações detalhadas, neste trabalho, estão sob o guarda-chuva do SEM. Além deles, pode-se citar o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), que promoveu cooperação bilateral entre Argentina e Brasil, no início dos anos 2000, e, posteriormente, foi estendido para o Uruguai e o Paraguai. Seus bons resultados, no desenvolvimento do intercâmbio de saberes e experiências entre professores de escolas selecionadas na região de fronteira para alunos, justificaram a rápida integração ao SEM (Cerqueira César *et al*, 2015).

Portanto, projetos que alcancem bons resultados podem ser replicados e ampliados para atender a um público maior. No entanto, não é o sucesso do projeto o fator mais determinante para sua continuidade ou expansão, mas sim o contexto político vigente e os interesses econômicos mais latentes em cada tempo.

Na América Latina, o entusiasmo em torno da integração regional, sob a égide do mercado comum, foi deslançado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) dos anos de 1960/70. Entretanto, foi com a criação do MERCOSUL que se intensificaram os processos de integração intrarregional, adotando a perspectiva do regionalismo aberto, segundo o qual zonas de livre-comércio e uniões aduaneiras são vistas como veículos à inserção no mercado mundial (Silveira, 2016, p. 905).

O SEM possui uma instância técnica específica chamada Grupo de Trabalho de Indicadores (GTI), responsável por levantar os indicadores educacionais internacionais comparados do MERCOSUL. A partir da coleta desses dados e posterior análise, são geradas as informações necessárias para orientar a negociação de políticas públicas, além da elaboração e execução de programas e projetos conjuntos com vista a integrar e desenvolver os Estados Parte e Associados na região.

A instituição brasileira que desenvolve essas atividades é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ele é responsável por coletar indicadores demográficos, econômicos e educativos globais e um conjunto de indicadores educativos específicos.

Apresentam-se alguns indicadores numéricos relacionados à educação profissional no MERCOSUL na seção quatro. Com isso, pretende-se oportunizar uma análise e debate mais completo quanto aos projetos de integração e aos impactos estatísticos percebidos. Isso ocorre, pois se concorda com Desiderá Neto e Penha (2016, p. 37) quando afirmam que as assimetrias sociais e econômicas locais entre os países podem ser diagnosticadas por meio de dados estatísticos. Além disso, estes dados são, normalmente, o principal referencial para a formulação de políticas públicas visando dirimir ou erradicar disparidades.

É importante destacar, ainda, que o Tratado de Assunção não se refere expressamente à formação profissional, embora tenha sido criado a partir das primeiras reuniões dos ministros de Estado, o Subgrupo de Trabalho nº 11, relacionado a assuntos laborais, emprego e seguridade social. Esse subgrupo, entre outros pontos, tem como pauta a temática da capacitação profissional.

O fortalecimento das instituições e dos meios de financiamento das ações de integração são bases essenciais para a promoção da integração. Nesse sentido, é relevante conhecer-se ações que se mostraram bastante eficazes quando se observa os resultados positivos colhidos a partir dos projetos implementados pelo Fundo para a Convergência Estrutural do MERCOSUL (FOCEM) e Agência Brasileira de Cooperação (ABC). As ações do FOCEM são o foco da próxima subseção.

3.2 O FUNDO SOLIDÁRIO PARA A CONVERGÊNCIA ESTRUTURAL DO MERCOSUL (FOCEM) E O FORTALECIMENTO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL

O fortalecimento da integração regional, transcorrido no início do século XXI, por conseguinte, do MERCOSUL e demais projetos, contou com um importante fator de suporte institucional aos governos sul-americanos, a UNASUL. Criada em 2004, na cúpula dos doze Estados sul-americanos de Cuzco, teve como um dos principais atores políticos o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, o qual enviou esforços para o estabelecimento de um organismo internacional de integração regional (Crespo, 2021).

Os países que compunham a UNASUL associaram ações governamentais às políticas econômicas, uma vez que acreditaram ser essa a combinação mais acertada para impulsionar a promoção do desenvolvimento regional, especialmente, mediante da redução das assimetrias econômico-sociais entre os países da América Latina. Para tanto, foi necessário promover uma integração nos âmbitos: político, ambiental, econômico, cultural, social, de produção energética e de construção de infraestruturas compartilhadas.

Nesse ambiente de alguns consensos políticos, ocorreu a criação do Fundo para a Convergência Estrutural do MERCOSUL (FOCEM), no ano de 2004. Trata-se de um fundo solidário próprio dos países do bloco, destinado a financiar programas para promover a redução das assimetrias nos indicadores de desenvolvimento dos países signatários do acordo. Esse recurso financeiro foi disponibilizado para desenvolver a competitividade, promover a coesão social, apoiar o funcionamento da estrutura institucional e fortalecer o processo de integração. Por meio desse fundo, os valores demandados são entregues em caráter de doação, não reembolsável, para financiar até 85% do valor elegível por eles apresentados (FOCEM, 2021).

Assim, o movimento de promover maior equidade entre os países do bloco pode ser percebido a partir dos montantes de valores investidos por cada nação, de acordo com sua capacidade financeira. O que denota o respeito às condições econômicas de cada país, sem excluir nenhum deles em razão de disparidades nos percentuais monetários aplicados. Na figura 3, são destacadas as posições do Brasil e do Paraguai nos extremos do gráfico.

Figura 3 – Contribuição percentual ao FOCEM por país.



Fonte: FOCEM (2021, p. 4).

O gráfico permite observar a aplicação prática de um dos princípios regulamentares de redução de assimetrias entre os países do bloco. É possível considerar que se trata de uma política distributiva de recursos de viés decolonial, uma vez que trata desiguais com a distinção necessária para equipará-los minimamente na sua capacidade de debelar os entraves à realização dos projetos nacionais e, até mesmo, transnacionais. Sendo assim, quebra-se a lógica intervencionista dos organismos internacionais, que estabelece a construção de consensos artificiais e padronizados para os países da América Latina, abrindo caminho para o desenvolvimento de ações sem contrapartidas nem ajustes de cunho economicista.

O FOCEM foi, portanto, um dos principais fomentadores de ações de integração regional. Para isso, o Fundo utilizou a estrutura institucional estabelecida, através do MERCOSUL, para viabilizar projetos sem a intervenção predominante de outros organismos internacionais. Nele, foram apresentados 53 Projetos, sendo 49 executados, correspondendo à aplicação de um montante total de US\$ 1,5 bilhão em investimentos, dos quais, mais de US\$ 1 bilhão foi levantado a partir do FOCEM.

Os dados evidenciam a materialização da proposta original de utilização do fundo, no sentido de reduzir as assimetrias entre os países do bloco. Assim, conforme pode-se observar no gráfico da figura 4, o Paraguai foi o país contemplado com o maior percentual de investimentos, ainda que tenha aportado a menor porção de valores para o fundo.

Figura 4 – Distribuição percentual dos recursos do FOCEM por país



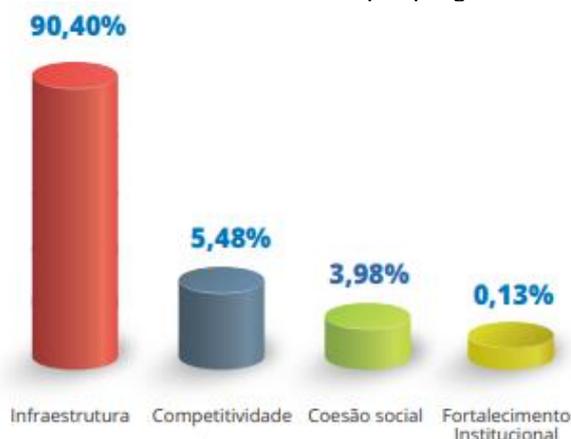
Fonte: FOCEM (2021, p. 4).

É interessante notar as grandezas numéricas expressadas nos percentuais monetários distribuídos entre os integrantes do Fundo. Brasil, Argentina e Venezuela receberam cotas percentuais iguais, que somadas resultam num percentual inferior ao recebido pelo Uruguai. Portanto, o Uruguai recebeu pouco mais que o triplo de recursos transferidos a esses três países. Enquanto isso, o Paraguai foi contemplado com quase cinco vezes mais recursos.

São números resultantes de um movimento de integração fortemente corroborado pelo contexto político, cujos representantes governamentais estavam, em certa medida, alinhados ideologicamente no campo da esquerda. Considerando o ano de 2011, encontravam-se nas presidências: na Argentina, Cristina Kirchner; no Brasil, Dilma Rousseff; no Paraguai, Fernando Lugo; no Uruguai, Jose Mujica; e, na Venezuela, Hugo Chávez.

Dada a sua relevância, a Cúpula de Presidentes do MERCOSUL realizada em Brasília, em julho de 2015, assegurou que o FOCEM fosse continuado por mais 10 anos. Entre os projetos executados, é notória a priorização de obras de infraestrutura como pode ser observado no gráfico da figura 5. Os projetos em infraestrutura estiveram circunscritos nas áreas de: distribuição de energia elétrica, saneamento e acesso à água potável, construção e reabilitação de rodovias e ferrovias, construção de moradias, melhoria de infraestrutura educacional com a reforma de escolas e construção de laboratórios.

Figura 5 – Distribuição percentual dos recursos do FOCEM por programa



Fonte: FOCEM (2021, p. 5).

Também foram desenvolvidos projetos para o estímulo à competitividade de setores produtivos, ao associativismo e à pesquisa científica. Nesse contexto, destacam-se três projetos entre os desenvolvidos no Brasil e no Paraguai, que guardam alguma aproximação ou contemplam a área de formação profissional ou formação técnica.

O primeiro deles, desenvolvido no Paraguai, é o projeto de Desenvolvimento Tecnológico Inovação e Avaliação da Conformidade (DeTIEC). Estruturado em diferentes frentes, buscou-se, através dele, promover:

[...] ações de capacitação e intercâmbio de experiências internacionais relacionadas ao fortalecimento do “Organismo Nacional de Acreditación” (ONA); assistência técnica, financiamento da compra de equipamentos e realização de oficinas para o fortalecimento dos Órgãos de Avaliação de Conformidade; ações voltadas à formação de uma rede de avaliadores de projetos inovadores e tecnológicos; financiamento de projetos de inovação; implantação de Centros de Desenvolvimento Tecnológico e Centros de Incubação; realização de estudo para diagnóstico e revisão de normas e legislações com vistas à elaboração de projetos de normas técnicas nacionais sobre padronização de processos; e, por fim, realização de estudo para diagnóstico, propostas e boas práticas relacionadas a inovação (FOCEM, 2021, p. 34).

O segundo, entre os projetos selecionados, foi desenvolvido no Brasil com o título: Adensamento e Complementação Automotiva no âmbito do MERCOSUL. Tal proposta contemplou o desenvolvimento de ações formativas dedicadas aos pequenos produtores de autopeças, para disseminar boas práticas, aspectos comerciais e de negócios, além de conhecimento tecnológico no setor automotivo

regional, para integrar a cadeia produtiva desse setor do MERCOSUL (FOCEM, 2021).

Por fim, outro projeto desenvolvido no Paraguai, cujo título é: MERCOSUL Yporã – promoção de acesso à água potável e saneamento básico em comunidades em situação de pobreza e extrema pobreza. Tal projeto propôs a construção de um sistema de água potável com ligações domiciliares em comunidades carentes. Associadas à construção dessa infraestrutura, foram realizadas capacitações técnicas e profissionais para o pessoal responsável pela manutenção dos sistemas de distribuição de água. Além disso, foram realizadas oficinas de fortalecimento comunitário. A expectativa era de que a iniciativa permitisse reduzir a mortalidade infantil decorrente de doenças parasitárias e gastrointestinais presentes em águas não tratadas (FOCEM, 2021).

Diante do exposto, percebe-se que o Focem viabilizou um grande crescimento da integração por meio de acordos de cooperação entre o Brasil e o Paraguai, reduzindo o distanciamento que era aprofundado pelas recorrentes parcerias extrarregionais (Cerqueira César *et al*, 2015). Prosseguindo com a apresentação das ações positivas sobre a integração entre Brasil e Paraguai, mostra-se, na próxima subseção, os feitos da ABC.

3.3 A AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO E ALGUMAS AÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO MERCOSUL

A Agência Brasileira de Cooperação é integrante do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e opera há mais de trinta anos, nos quais, segundo dados informados pela própria ABC,

realizou aproximadamente 8 mil projetos contando ações de cooperação prestada ou recebida, em áreas como administração pública, agricultura familiar, temas urbanos, ciência e tecnologia, cultura, defesa, desenvolvimento social, educação e alimentação escolar, indústria e comércio, justiça, meio ambiente, energia, pecuária, pesca, planejamento, saúde, segurança pública, trabalho e emprego (Brasil/MRE/ABC, 2022).

A missão da agência é planejar, coordenar, negociar, aprovar, executar, acompanhar e avaliar, no âmbito nacional, programas, projetos e atividades de

cooperação humanitária e técnica para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, tanto do Brasil para o exterior quanto do exterior para o Brasil.

Nas cooperações provenientes do exterior, a ABC atua em acordos multilaterais e bilaterais. As ações bilaterais são realizadas com um país desenvolvido e as ações multilaterais com um organismo internacional. Por meio dessas, podem ser desenvolvidas capacitações de instituições nacionais pertencentes aos três entes federativos, via compartilhamento de tecnologia e conhecimento com foco na evolução de capacidades técnicas, por intermédio do acesso e da incorporação de saberes, tecnologias, experiências e práticas.

Para a execução de prestação de cooperação voltada para o exterior, situação em que o Brasil é o agente condutor da ação, também conhecida como cooperação horizontal, são realizadas ações de compartilhamento de experiências e saberes produzidos por instituições brasileiras, direcionadas para outros países em desenvolvimento. Nesses projetos, “o compromisso principal do Brasil é compartilhar boas práticas e experiências exitosas para que o outro país adapte e construa as suas próprias políticas e reforce suas capacidades institucionais” (Brasil/MRE/ABC, 2022).

Há ainda as parcerias identificadas como Cooperações Sul-Sul (CSS), as quais podem ocorrer de forma bilateral, trilateral e com grupos de países para atender às demandas de países em desenvolvimento a fim de incrementar as capacidades humanas, institucionais e produtivas do país solicitante.

Os projetos ficam restritos à transferência de expertises, não constando a possibilidade de transferência direta de recursos financeiros ao país parceiro. Não havendo inclusive o condicionamento da ocorrência de benefício mútuo, bastando, por princípio, que sejam atendidas às necessidades do país que vislumbra a melhoria de algum processo. Na prática, os projetos são materializados mediante a realização de consultorias, treinamentos, capacitações, perícias ou assessorias técnicas especializadas, incluindo a aquisição de equipamentos nos casos em que esses itens sejam fundamentais para que o objetivo seja alcançado.

Esses projetos devem estar alinhados às diretrizes da política externa do MRE e às prioridades nacionais de desenvolvimento, ou seja, estão sempre, diretamente, relacionadas com os interesses políticos de cada novo governo em exercício. Assim, devem ser definidas nos planos plurianuais e nos programas setoriais de governo. No entanto, essas atividades não são apenas provocadas ou iniciadas a partir da União,

já que é crescente a procura de entes subnacionais (estados e municípios) por projetos de cooperação.

Especialmente em virtude da grande participação na produção nacional proveniente do setor rural, muitas iniciativas de cooperação são disparadas para promover o fortalecimento desse setor. Como exemplo, temos: capacitação de técnicos para o desenvolvimento da produção leiteira de agricultores familiares do Paraguai; técnicas para a diversificação das atividades agropecuárias para agricultura familiar no Paraguai; e, desenvolvimento de técnicas para a produção de matérias-primas de bicomustíveis no Paraguai.

Além disso, salta aos olhos o grande número de projetos de cooperação de cunho militar. Porém, como o objeto de pesquisa deste trabalho está situado na área da educação profissional, lista-se, a seguir (tabela 4), os poucos que foram desenvolvidos nessa área.

Tabela 4 – Alguns projetos desenvolvidos por meio de Cooperação Sul-Sul

Projeto: Centro de Formação Profissional Brasil-Paraguai em Hernandarias – Fase IV Ampliação e Expansão		
Status: Concluído	Início: 01/05/2009 Fim: 30/06/2015	Executor: SEBRAE e SENAI
Projeto: Intercâmbio de Conhecimentos na Área de Educação Profissional e Tecnológica entre os Estados Partes e associados do Sistema Educacional do MERCOSUL (Formação Profissional)		
Status: Concluído	Início: 09/10/2006 Fim: 23/01/2007	Executor: MEC
Projeto: Desenho de Cursos e Programas de Capacitação / Cooperação Técnica Bilateral Brasil – Paraguai		
Status: Concluído	Início: 10/05/2012 Fim: 10/08/2012	Executor: ENAP
Projeto: Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai		
Status: Concluído	Início: 23/10/2008 Fim: 30/06/2015	Executor: MEC

Fonte: Extraída de Brasil/MRE/ABC (2022).

Ao navegar pelos registros dos muitos projetos de cooperação, fica evidenciada a ótima reputação que as instituições brasileiras construíram perante os países parceiros.

[...] a ABC conta com cerca de 120 entidades cooperantes nacionais, públicas e privados; com alianças estratégicas com países desenvolvidos (Alemanha, Canadá, Espanha, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suíça, entre outros); além de parcerias com 45 organismos internacionais, blocos de países regionais e extrarregionais, e com projetos de cooperação em mais de 100 países em desenvolvimento, inclusive países da CPLP e de Menor Desenvolvimento Relativo (Brasil/MRE/ABC, 2022).

A liberdade de escolha do país parceiro, da instituição que proverá a execução das atividades em projetos de cooperação Sul-Sul, possibilita dinâmicas de integração que variam conforme a base teórico-metodológica e o perfil político-social que cada instituição segue. Dentre os projetos desenvolvidos entre Brasil e Paraguai, julga-se oportuno traçar um paralelo entre o projeto que, conforme mencionado anteriormente, é um dos principais geradores de fontes para a análise comparada desta pesquisa, Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai, e o projeto intitulado Centro de Formação Profissional Brasil-Paraguai em Hernandarias.

O primeiro contou com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como executor das ações. Enquanto isso, o segundo foi desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SEBRAE) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e prolongou-se por cinco fases durante 11 anos. Conforme descrito pelo Senai (2017, p. 70), as etapas progrediram da seguinte forma:

A primeira (2002 a 2004) implantou e colocou em funcionamento o Centro; a segunda (2004 a 2006) realizou a inserção de novas propostas de ensino/aprendizagem; a terceira (2006 a 2008) consolidou a implementação e expansão das atividades; a quarta fase (2009 a 2011) ampliou as atividades do projeto em Hernandarias – estendendo-o para outras cidades da região – e a quinta fase (2012 a 2013), por fim, focou principalmente na instrumentalização da equipe paraguaia, visando à transferência da gestão do Centro.

A fase de ampliação e expansão teve sete objetivos traçados. O primeiro concerniu à difusão do modelo de gestão da formação profissional trabalhado em Hernandarias para outras cidades da região de fronteira no Paraguai. O segundo buscou o apoio brasileiro, para que houvesse transferência de metodologias didático-pedagógicas aos instrutores, coordenadores pedagógicos e gestores de TI desses centros de formação profissional. O terceiro contemplou a inserção de novos cursos de formação, capacitação profissional e treinamentos operacionais. O quarto visou à

consolidação da atividade de assistência técnica ao setor empresarial. O quinto esteve relacionado à reestruturação e atualização de ferramentas, maquinaria e mobiliário dos centros de formação do *Servicio Nacional de Promoción Profesional* (SNPP) em Hernandarias. O sexto tencionou a ampliação da capilaridade das ações de formação por meio de unidades móveis. E o sétimo tratou do atendimento ao público da EJA.

Esse projeto fez parte de um conjunto de ações do SENAI retratadas na obra: *Educação profissional, a presença do Brasil no mundo: parceria SENAI-ABC*. Essa publicação é fruto de um levantamento que trata de nove Centros de Formação Profissional localizados em Angola, Cabo Verde, Guatemala, Guiné Bissau, Jamaica, Paraguai, Peru, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, os quais são apoiados através de projetos de cooperação internacional, tendo como entidade executora o SENAI.

A proposta didático-pedagógica tem vocação mercadológica, sendo verbalizada claramente por seus gestores quando afirmam que:

A atratividade dos cursos de educação profissional para os jovens materializa-se em cursos dinâmicos, cujo conteúdo e prática alinham-se com as necessidades do mercado. Nossos métodos pedagógicos empregam recursos didáticos modernos e atualizados, atraindo os jovens para a formação profissional. Praticamos isso no Brasil e compartilhamos essa expertise com nossos parceiros mundo afora (SENAI, 2017, p. 9).

Os trâmites de identificação das necessidades de formação profissional dos países demandantes são realizados utilizando a prospecção como método de compreensão do cenário no qual esses cursos serão ofertados. Nesse sentido, diferencia-se das consultas e audiências populares e comunitárias que a rede federal de Educação Profissional brasileira faz para buscar atender aos anseios não apenas do setor empresarial. O SENAI, ao prospectar oportunidades, faz sondagem do potencial de exploração econômico, identificando clientes em potencial para a aquisição de um produto educacional. Portanto, nesse modelo, a oferta de formação profissional é direcionada aos interesses dos grupos empresariais, mas, segundo entendimento da instituição, é capaz de promover mudanças nas dimensões: individual, organizacional, interinstitucional e social.

As cooperações, as quais o SENAI fez parte, servem de exemplo prático para observar-se a forma como a ABC organiza as interações provenientes do exterior para o Brasil e as do Brasil para países solicitantes.

Num primeiro momento, o SENAI foi beneficiário de cooperação técnica, na vertente do exterior para o Brasil, por meio de cooperação com países desenvolvidos e com organismos internacionais. A transferência de conhecimento e tecnologias contribuiu para capacitar recursos humanos e fortalecer a instituição, habilitando-a para atuar na vertente da cooperação técnica do Brasil para o exterior, a partir dos anos 1990, em articulação estratégica com a ABC no campo da formação profissional, de modo a beneficiar países em desenvolvimento na América Latina, África e Ásia (SENAI, 2017, p. 11).

Está materializado, nesse modelo, o entendimento de inferioridade diante dos países desenvolvidos. Isso é reforçado pela predisposição do Brasil de colocar-se como qualificador de países em desenvolvimento em cooperações niveladas como horizontais, mas que, em verdade, o habilita como replicador das práticas dos países desenvolvidos. Porém, para ser justo nessa análise, não se pode afirmar que toda cooperação Sul-Sul tem o intuito de reproduzir conhecimento ou técnicas assimiladas de terceiros, pois, entre essas, há muitas atividades que são oriundas do amadurecimento de aprendizados internos.

O que não está evidente, nos modelos de cooperação propostos, é a possibilidade de cooperações provenientes do exterior para o Brasil, que sejam desenvolvidas por nossos vizinhos ou por outros países em desenvolvimento. É sabido que, em qualquer atividade de ensino, o aprendizado pode ser construído em via de mão dupla, conforme nos ensina Freire (1996) quando recomenda ser-se sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, em suas palavras:

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para, aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (Freire, 1996, p. 23).

Dessa maneira, ao ofertar serviços aos seus parceiros, o próprio fazer gera novas perspectivas, novos olhares e entendimentos aprimorados. No entanto, nesta condição, não tem-se a oportunidade de apreciar a integralidade de uma construção formativa pensada e ofertada por um ente externo à nossa realidade, mas que está inserido em contexto aproximado.

O primeiro projeto oriundo desta parceria foi o Centro de Formação Profissional do Cazenga, em Angola. Esse e os outros oito centros, todos focados em Educação Profissional, encontram-se atualmente com as iniciativas de cooperação encerradas.

Para melhor sintetizar e facilitar uma visão geral dos nove projetos desenvolvidos, a tabela 5 relaciona o país e a instituição beneficiada pela cooperação com a instituição fornecedora e o intervalo em que aconteceu.

Tabela 5 – Panorama geral do Projeto de Cooperação Sul-Sul desenvolvido pelo Brasil/SENAI

Instituição estrangeira	País	Instituição brasileira	Período
Centro de Formação Profissional do Cazenga	Angola	SENAI – São Paulo	1999 - 2004
Centro de Formação Profissional da Praia	Cabo Verde	SENAI – Ceará	2004 - 2010
Centro de Formação Profissional Brasil-Guatemala	Guatemala	SENAI – Santa Catarina	2009 - 2013
Centro de Formação Profissional Brasil-Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	SENAI – São Paulo	2006 - 2018
<i>HEART College of Construction Services</i>	Jamaica	SENAI – Minas Gerais	2010 - 2015
Centro de Formação e Capacitação Profissional – CFCP de Hernandarias	Paraguai	SENAI – Paraná	2002 - 2013
Centro de Tecnologias Ambientais	Peru	SENAI – Bahia	2012 - 2014

Fonte: Inspirado em dados coletados pelo SENAI (2017).

O registro desses dados tem especial importância para as análises traçadas quando forem comparadas as ações em Educação Profissional desenvolvidas pelo SENAI e pelo IFRN, justamente por saber-se da disparidade de suas propostas político-pedagógicas. Como o Paraguai solicitou as ações de integração com vistas a melhorar seu sistema de educação profissional, nas duas oportunidades, a disparidade de perfil político-pedagógico leva para caminhos que não são consensuais em muitos aspectos. É importante ficar-se atento para lançar um olhar analítico sobre esses projetos na expectativa de incrementar o que se vislumbra na hipótese aqui levantada.

O projeto executado pelo SENAI, no Paraguai, teve como instituição coordenadora o SNPP, do Ministério da Justiça e do Trabalho, Emprego e Seguridade Social do Paraguai. Com esse projeto, foram formados um total de 21.000 alunos nas áreas técnicas de: informática, mecânica diesel, metalmeccânica, eletroeletrônica, construção civil e costura industrial. A cooperação foi executada no Centro de Formação e Capacitação Profissional (CFCP), de Hernandarias, local onde está

localizado o Departamento do Alto Paraná em Ciudad del Este, ele foi construído na década de 1990, por meio de cooperação entre Paraguai e Espanha.

A partir de 2002, já em cooperação técnica com o Brasil, realizaram-se reformas e modernização da estrutura física do Centro, além da preparação de 18 Unidades Móveis (compostas por kits de ferramentas, equipamentos e instrutor). Esse ato proporcionou a ampliação das ações do Centro junto a prefeituras, associação de bairros e igrejas de comunidades mais distantes.

Atualmente, em 2023, o Centro qualifica profissionais em 11 áreas: metalmecânica; eletricidade; eletrônica; eletricidade de automóveis – injeção eletrônica; mecânica de motos; refrigeração; construção civil; costura industrial; mecânica diesel; informática e automação. Desse modo, segue as diretrizes educacionais aos moldes do que é feito nos centros de formação brasileiros. Uma formação aligeirada, com foco no atendimento às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Por sua vez, o *Administración Nacional de Electricidad*, desenvolvido a partir da parceria entre instituições da formação profissional dos dois países, precisou romper com a expectativa paraguaia de um compartilhamento de técnicas calcadas nas metodologias de aprendizado por competências, tal qual ocorreu no projeto descrito acima, desenvolvido em parceria com o SENAI. O detalhamento e análises acerca desse segundo projeto são discutidos na seção 5.1 deste trabalho, para que o processo de comparação seja enriquecido a partir da compreensão dos processos históricos de produção dos protocolos educativos e os aspectos gerais da educação profissional dos dois países.

3.4 O SETOR EDUCACIONAL MERCOSUL E O ARCABOUÇO DOCUMENTAL QUE VERSA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Conforme expressado anteriormente, os protocolos firmados entre os Estados-membro são a materialização documental e de intenções de ações governamentais dos consensos alcançados diante de um contexto político social. Em geral, esses protocolos têm efeito projetado para médio ou curtos prazos, sendo revisados ou simplesmente não renovados de acordo com o contexto instaurado em cada momento.

Por isso, é importante apresentar os protocolos educativos, os planos de ação do Setor Educacional do Mercosul e outros documentos que foram publicados, para poder delinear, com melhor precisão, os percursos planejados sem perder de vista o caráter supranacional da organização decisória do MERCOSUL, que, por sua vez, impõe a existência desse consenso intergovernamental de seus integrantes.

Os principais documentos elaborados pelo SEM, até o ano de 2001, restringiram-se às atas das Reuniões de Ministros e aos planejamentos estratégicos do Setor. Tais documentos contiveram seus objetivos, diretrizes, metas e resultados esperados. Além desses registros documentais, também é relevante listar outros que enfatizaram o direcionamento do planejamento das ações regionais para além do viés comercial das relações de integração (Rosevics, 2015). Somados a esses documentos, também foram produzidas

Declarações como a de 1996 (Declaração Presidencial sobre Compromisso Democrático no MERCOSUL) e a de 1998 (Protocolo de Ushuaia sobre Compromisso Democrático, o qual aderiram a Bolívia e o Chile), estariam indicando um compromisso que vai além da oportunidade econômica para refletir sobre os horizontes políticos, de participação cidadã e diálogo entre os países sul-americanos (Rafaghelli; Zarza, 2008, p. 104).

No entanto, esse olhar multifatorial que não aponta apenas para aspectos financeiros foi moldado ao longo dos anos de negociação entre os países do bloco. Essas transições, dentre outros fatores, também são resultantes da alternância de representatividade governamental dos países, hora mais alinhada aos interesses extrarregionais, hora mais centrada localmente.

Em 1998, foi lançado o Plano Trienal do Setor Educativo do MERCOSUL que, acompanhando o Plano estratégico 1995-2000, concentrou-se sobre o processo de harmonização, integração e abertura à mobilidade de profissionais e pesquisadores, evidenciando, no entanto o parâmetro da qualidade dos sistemas educativos.

O Plano Trienal enfatizará, portanto, a presença do Setor Educativo do MERCOSUL como instância privilegiada para ajudar a conseguir o melhoramento, sustentado nos níveis de qualidade da educação dada na região, com sentido de equidade, promovendo e aproveitando adequadamente a cooperação entre os Estados membros e o apoio de organismos multilaterais e internacionais (Rafaghelli; Zarza, 2008, p. 122).

As muitas reformas político-econômicas da década de 1990, objetivaram combater os efeitos das crises econômicas que impactavam os países da América Latina, eram parte do pacote de ajustes neoliberais que provocaram o aprofundamento das crises. Esse ambiente colaborou para a ascensão de governos progressistas e, como consequência desse novo cenário político, foram elaboradas novas diretrizes no planejamento do SEM.

Essas diretrizes foram estruturadas a partir dos Planos de Ação, referenciais para a priorização de metas a serem alcançadas. Na tabela 6, estão listados os Planos de Ação do SEM lançados entre os anos de 1992 e 2015. Além desses, foram publicados mais dois planos, são eles: o Plano de Ação 2016-2020 e o Plano de Ação 2021-2025, porém não foram analisados por estarem fora do recorte temporal selecionado para esta pesquisa.

Tabela 6 – Planos de Ação direcionados para a área Educacional do MERCOSUL

Documento	Aspectos relativos à EPT
Plano Trienal 1992-1994 (prorrogado até 1998)	Aponta as primeiras diretrizes de harmonização e compatibilização dos sistemas educativos para a formação de recursos humanos na região.
Mercosul 2000: desafios e metas para o Setor Educacional	No âmbito da educação geral e da formação profissional, versa sobre: a divulgação dos dados do SEM por meio de um sistema de informação via internet; a delimitação das competências básicas na formação para o trabalho; e, o fortalecimento do debate de temas transversais que contribuam com a integração cultural e social.
Plano Trienal 1998-2000	Destacam-se as áreas prioritárias selecionadas para o desenvolvimento de ações na educação. A primeira, dedicada à identidade regional, para promover conhecimento mútuo entre os países e a segunda, reitera a promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos, através da melhoria da qualidade da educação a fim de seguir impulsionando essa melhoria.
Plano de Ação 2001-2005	Descentraliza a questão comercial, ampliando a relevância dos aspectos socioculturais e educacionais nos projetos de integração do SEM. No ano de 2004, foram criados o FOCEM e o Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul (FEM) (Rosevics, 2015).
Plano de Ação 2006-2010	Busca “fortalecer o processo integrador e assegurar a sua irreversibilidade” (MERCOSUL, 2006, p. 5)
Plano de Ação 2011-2015	É marcado por um contexto internacional de crises econômicas que fizeram migrar investimentos dos Estados Unidos e Europa para os países emergentes. O MERCOSUL era reconhecido como um bloco que conseguiu desenvolver ações não apenas no campo econômico, a UNASUL fortalecida tinha papel relevante nas relações políticas entre os países.

Fonte: MERCOSUL(2000), MERCOSUR (1998, 2001, 2006, 2011, 2018)

Em cada um desses planos, coletaram-se os elementos diretamente relacionados à Educação Profissional para identificar como este campo da educação foi pensado e quais ações foram implementadas.

O Plano Trienal 1992-1994 é um documento que retrata as primeiras delimitações no horizonte de ação do Setor Educacional do Mercosul. No campo social mais amplo, aborda o impacto do processo de integração do MERCOSUL e das políticas de ampliação da aprendizagem dos idiomas oficiais do bloco. Na área da formação e da capacitação de recursos humanos, especificaram-se subdivisões na estrutura de ofertas educacionais. Essa diferenciação permitiu compor a proposição de ações que não se confundiram com aquelas ofertadas pela educação básica de nível médio e pela formação técnico-profissional. Também se previram ações na pesquisa em nível de pós-graduação, bem como para promover a compatibilização e harmonização dos Sistemas Educacionais, tocando inclusive em aspectos jurídicos e administrativos.

Por sua vez, o documento intitulado “Mercosul 2000: desafios e metas para o Setor Educacional” enfatiza a qualidade como elemento central nas políticas educacionais e traz a educação para o trabalho como uma das áreas prioritárias para o desenvolvimento de projetos regionais do SEM. As diretrizes do documento também expressam o entendimento de que

as particularidades de nossa região e, principalmente, a base cultural comum tornam possível e conveniente uma ação integral que contemple tanto a atenção às questões do conjunto regional quanto o cuidado com os problemas específicos dos sistemas nacionais (MERCOSUL, 1996).

Tal compreensão traz avanços em relação aos documentos do Plano Trienal 1992-1994, pois, entre outros fatores, não esteve tão centrado na mobilidade e transferência de alunos de um país para o outro (MERCOSUL, 1996).

Dando continuidade aos propósitos estipulados nos planos anteriores, o Plano Trienal 1998-2000, com vistas a um futuro próximo, não apenas ratificou os compromissos com a qualidade da oferta educacional, como indicou que:

[...] b) se intensificará la movilidad de la fuerza laboral, traspasando fronteras, buscando empleo en zonas de mayor actividad económica o polos de desarrollo industrial, lo que demandará a la educación la formación de una

conciencia de integración y la posesión de nuevos hábitos, actitudes y competencias laborales generales.

d) Los cambios e innovaciones educativas deberán acelerar su ritmo, con el fin de satisfacer oportunamente las demandas del sector laboral que se integra y moderniza más rápidamente, lo que supone una mayor y mejor articulación entre educación y trabajo;

e) la búsqueda de mayor relevancia y pertinencia de la educación demandará el fortalecimiento de la participación del sector empresarial, de las comunidades y de las familias como actores del proceso educativo [...] (MERCOSUR, 1998, p. 4).

Os cenários previstos, nesses itens, indicam claramente uma visão regional bastante direcionada pela influência econômico liberal, coerente com a representação governamental em exercício no Brasil (Fernando Henrique Cardoso) e no Paraguai (Juan Carlos Wasmosy), que foi o primeiro presidente civil após o período ditatorial de Alfredo Strossner.

Para guiar a implementação das ações, o Plano traz como uma das estratégias propostas a vinculação do SEM com as reformas e renovações dos sistemas educacionais dos Estados Parte. No que tange às linhas de ação e metas relacionadas com a Educação Profissional, é possível extrair do seu texto: a recomendação de estudos estratégicos para identificar as necessidades de formação profissional e técnica na região, em conformidade com a evolução política, social, econômica e cultura; a realização de cem estágios para técnicos, dirigentes e professores na área técnico-pedagógica; a compatibilização de três perfis técnico-profissionais em formação por competências no âmbito da educação tecnológica; e, a conclusão do processo de acreditação em caráter experimental de três carreiras profissionais em pelo menos dois dos países signatários (MERCOSUR, 1998).

Relativo ao Plano de Ação 2001-2005, recortaram-se os eixos temáticos e as metas da Educação Tecnológica. Os eixos temáticos são: 1 – a educação técnico profissional em conformidade com os cenários do setor produtivo; 2 – a importância do espaço de formação na educação técnico profissional; 3 – as oportunidades de formação profissional ao longo da vida; 4 – o docente da educação técnico profissional como uma nova carreira.

As metas, por sua vez, foram traçadas para nortear os projetos a serem executados entre os anos de 2001 e 2005. São elas: harmonizar os perfis profissionais em seis áreas, entre os anos de 2001 e 2005; atualizar os docentes técnica e pedagogicamente de acordo com os perfis harmonizados; dispor de experiências

inovadoras de capacitação, qualificação e profissionalização de adultos orientadas à empregabilidade conforme a demanda de cada país; difundir e expandir experiências exitosas de vinculação entre o setor produtivo e escolas; utilizar indicadores de qualidade sobre o número de perfis harmonizados, seu nível de atualização tecnológica e o nível de vinculação com o setor produtivo, a mobilidade da força de trabalho, a inserção no mundo do trabalho; e, produzir e compartilhar materiais didáticos e experiências nos projetos de integração.

O mesmo documento contém algumas ações previstas para o alcance das metas propostas, entre elas destacam-se: completar os perfis dos cursos técnicos em Eletrônica e Gestão até o ano de 2001; harmonizar outros quatro perfis de cursos técnicos a serem escolhidos entre os anos 2002 e 2005; realizar o VII Congresso de Educação Tecnológica dos países do MERCOSUL (MERCOSUR, 2001).

O Plano de Ação 2006-2010, por sua vez, além de apresentar um maior detalhamento das ações propostas, dispôs de um quantitativo, substancialmente, maior de ações dispersadas em mais setores da Educação Profissional. Contudo, mantiveram-se os compromissos com o incremento da qualidade e da cobertura da oferta educacional, assim como a proposta de integração por meio do desenvolvimento humano e produtivo. Nesse sentido, ratificaram-se os esforços para assegurar a manutenção e ampliação dos programas de mobilidade de estudantes, pesquisadores, docentes, gestores e profissionais (MERCOSUR, 2006).

Propostas que encontram, no Projeto de Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai, a implementação de ações que materializam a aproximação de saberes por intermédio do intercâmbio de práticas pedagógicas desenvolvidas no Brasil, através do IFRN. Assim, permitiram viabilizar a articulação de discussões que podem apontar para construir equivalências entre a oferta de formação profissional brasileira e paraguaia. Fato que está em perfeita consonância com a seguinte meta do plano: definir um marco de referência regional sobre os níveis de qualificação profissional (MERCOSUR, 2006).

O Plano de Ação 2011-2015 esteve alinhado ao cenário de investimentos direcionados aos países da América Latina e aos BRICS (Brasil, Rússia, Índia e China). O grupo convergiu, juntamente ao avanço dos ordenamentos jurídicos dos países do MERCOSUL, promovendo aumento na cobertura escolar e na qualidade da

oferta educacional, não apenas na educação geral, mas, em especial, na educação profissional de nível médio e superior (MERCOSUR, 2011).

Ademais, em comparação com os planos anteriores, reforçaram-se os esforços para o desenvolvimento de programas de intercâmbio entre as instituições de EPT dos países do MERCOSUL, sendo previsto um parâmetro de medição da evolução dessas ações. Destaca-se ainda o fortalecimento do Sistema de *Acreditación de Carreras Universitarias del MERCOSUR* (ARCU-SUR), o qual, apesar de dedicar-se ao reconhecimento de formações profissionais de nível superior, tem avançado e aberto margem para uma expansão de ações de reconhecimento futuro no nível médio técnico.

Por fim, observou-se que fortalecer o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como um marco das políticas públicas dos países do MERCOSUL, está entre os objetivos estabelecidos para a *Comisión Regional Coordinadora de Educación Tecnológica* (CRC-ET). Esse objetivo está associado com a meta: construção de um referencial conceitual para uma educação profissional e tecnológica, pautada pelo compromisso com as transformações sociais, e uma formação integral e cidadã. Tal conjuntura elucida o resultado de discussões governamentais num contexto progressista, o qual modificou paulatinamente os registros documentais dos planos até culminarem em uma proposta de formação integral, humana e cidadã (MERCOSUR, 2011).

No que concerne aos protocolos e acordos que tratam especificamente da temática da Educação Profissional no MERCOSUL, foram identificados apenas dois, listados na sequência temporal de suas publicações. O primeiro é o Protocolo de Integração Educativa e revalidação de diplomas, certificados, títulos e reconhecimento de estudos de nível médio técnico. Trata-se de um acordo multilateral, pactuado em 05 de agosto de 1995, entre: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Esse protocolo apresenta, em seus anexos, dois registros bastante relevantes para as análises aqui apresentadas, por isso, opta-se por trazê-los nos anexos deste trabalho para facilitar a sua visualização. No Anexo A, encontra-se o “Quadro de equivalência de estudos de nível médio técnico entre os quatro países membro”. Através dela, é possível observar que apenas o Paraguai não possui um itinerário formativo com duração de quatro anos. Além disso, também é possível notar que, naquele momento, o último nível do ensino fundamental, no Brasil, era o oitavo ano,

enquanto isso, no Paraguai, era possível acessar o nível médio técnico tanto pelo nono ano do ensino básico como pelo terceiro ciclo básico de educação média, que antecedia os três anos de bacharelado técnico. Esses itinerários serão melhor debatidos na próxima seção mediante a análise comparada dos dois países.

No mesmo protocolo, é apresentado um segundo anexo (Anexo B) que trata sobre aspectos legais a serem debatidos por meio de um módulo de formação complementar ofertado por cada país. Esse anexo expressa, na prática, o que significa uma proposta de formação humana integral, haja vista instrumentalizar o trabalhador com informações técnicas e legais necessárias para o desenvolvimento de sua atividade profissional nos países do Bloco, incluindo seus direitos e obrigações, bem como as normas para a sua segurança e, até mesmo, aspectos ambientais (MERCOSUR, 2023).

O segundo é o “Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental Básico e Médio/Secundário entre os Estados Partes do MERCOSUL e os Estados Associados”. Configura-se também como um acordo multilateral, pactuado em 02 de agosto de 2010, além dos Estados Parte, conta com a adesão de: Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Venezuela.

Esse protocolo é aplicado unicamente para certificados de cursos não técnicos e sugere que a equivalência de certificados seja observada apenas para efeitos de prosseguimento de estudos de nível superior e/ou para a mobilidade de estudantes. Ainda que não se aplique aos cursos de nível médio com formação profissional, o protocolo apresenta como anexo uma tabela complementar aquela mencionada acima. O “Quadro de equivalência para reconhecimento de certificados de nível fundamental e médio não técnico do Protocolo MERCOSUL/SEM” (Anexo C) justapõe os sistemas de ensino de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Venezuela, Equador, Colômbia e Peru facilitando a comparação entre seus níveis escolares, do primeiro ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. Além disso, o quadro mostra as mudanças ocorridas conforme as legislações foram alteradas e impactaram nos itinerários formativos (MERCOSUR, 2023). Esse documento também dará suporte às análises das seções a seguir.

A partir dessa filtragem documental e a resultante separação dos dados relacionados à EPT, constatou-se as transformações sobre a visão da importância da

Educação Profissional no processo de integração regional. As diretrizes norteadoras da formação profissional na região resultaram, em parte, das transições ideológicas devido às alternâncias governamentais, apesar disso, alguns regramentos e projetos continuaram. Contudo, os documentos produzidos, nas ações de planejamento do SEM, trazem informações incipientes quanto à execução de projetos justificados por essas diretrizes. Desta forma, trabalhos como os de Tavares, Biella e Cabral (2016) e de Ferreira e Payssé (2003) são registros complementares bastante robustos, uma vez que contêm descrições não apenas desses projetos mas também do contexto histórico que os cercam.

Tavares, Biella e Cabral (2016) discutiram as competências laborais chave para a formação profissional e a construção de currículos harmonizados entre países integrantes do MERCOSUL. Além de propor que a formação por competência não se restrinja a saberes operacionais, pontualmente, demandados pelos mercados, sugeriram instrumentos de avaliação de currículos para que contemplem saberes sociais, culturais, legais e técnicos na direção de uma formação humana integral. Portanto, uma avaliação que não se limita meramente a tópicos estruturantes de um saber algorítmico, dessa forma:

A avaliação por competências não é apenas a verificação de conteúdos ou estoques de conhecimentos das pessoas, mas a capacidade do uso de conhecimentos em situações concretas de vida, das suas condições emocionais, habilidades e atitudes para desempenhar determinadas tarefas e resolver situações-problema em um contexto específico de atuação e de acordo com os vários papéis sociais que elas desempenham. Portanto, é uma avaliação centrada no que a pessoa demonstra saber, saber-fazer e saber-ser e a qualidade do seu desempenho só é possível ser analisada através de ações exigindo uma sistemática de observação para que seja possível verificar se há evidência das competências requeridas (Tavares; Biella; Cabral, 2016, p. 22).

Para não se restringir apenas a competências atreladas a voláteis demandas empresariais, centrou-se em três áreas. A primeira ligada à função ou ocupação. A segunda vinculada ao custo-benefício para o mercado de trabalho. A terceira proveniente da articulação e negociação social entre governos, representantes dos trabalhadores e instituições formadoras e certificadoras.

Como exemplo prático, Tavares, Biella e Cabral (2016) apresentaram o Projeto Multilateral coordenado pelo Paraguai, intitulado “Educação e Trabalho no Mercosul”. O projeto foi articulado no âmbito da Comissão Coordenadora de Educação

Tecnológica do SEM e teve como objetivo “fortalecer a educação técnico-profissional e consolidar a integração regional”. Na prática, foram definidos e harmonizados perfis profissionais para as áreas de agropecuária, construção civil, indústria eletrônica, mecânica automotriz, mecânica industrial e gestão e administração entre os vários países do Mercosul. Tal ação ressaltou competências básicas e gerais nas esferas científica e do trabalho a fim de parametrizar diretrizes gerais de certificação de competências.

Dessa maneira, ao ponderar sobre as transições históricas ocorridas entre 1991 e 2015 a partir das fontes elencadas e das considerações de Almeida (2015), ficam bem delineados quatro períodos do MERCOSUL. O primeiro transcorreu entre os anos 1991 e 1994, sendo fortemente vinculado ao projeto reformista do modelo econômico liberal marcado por diretrizes, com o fito de formar uma força de trabalho aligeiramente. Nesse primeiro período, também ocorreu a criação do Subgrupo de Trabalho nº 10, responsável por coordenar as políticas do setor laboral e por articular-se para estabelecer e ampliar uma base de direitos trabalhistas fundamentais para os países do bloco. Ademais, foi criado o do Subgrupo de Trabalho nº 11, em dezembro de 1991, por meio do qual criaram-se articulações com outras comissões e subgrupos a fim de estabelecer frentes de trabalho e suporte às ações no âmbito da formação profissional. Ferreira e Payssé (2003) destacam que os debates levantados no seminário intitulado “*El Mercado Común del Sur (Mercosur) hacia una armonización de las políticas y estrategias de formación profesional para el empleo*”, realizado entre a Espanha e os países do MERCOSUL, foram primordiais para o destaque dado à Formação Profissional nos debates seguintes.

O segundo período, compreendido entre 1995 a 2002, foi marcado pelo contexto de instabilidade e crises internacionais. Nele, intensificaram-se os esforços de prover uma formação profissional habilitadora de maior empregabilidade, uma vez que capacita o trabalhador em consonância com as qualificações requeridas pelo setor produtivo. Nesse sentido, de acordo com Ferreira e Payssé (2003, p. 86) “entre 1996 e 1998, priorizou-se [...] a implementação de um sistema de certificação ocupacional com o objetivo de reconhecer competências formais e informais”. Segundo as autoras:

[...] existe um ponto de inflexão que marca de alguma maneira o antes e o depois da formação profissional no MERCOSUL, que é a Declaração Sócio

Laboral do MERCOSUL, que ao ser assinada pelos quatro chefes de Estado no dia 10 de dezembro de 1998, deu um novo impulso à temática da formação profissional, que havia sofrido um corte abrupto a partir de 1995 (Ferreira; Payssé, 2003, p. 83).

A “Declaração Sociolaboral” traz, em seu artigo 16, inciso 1, um fundamento que estabelece que *“todo trabajador tiene derecho a la orientación y a la capacitación profesional”*. Esse documento conecta as discussões sobre a educação profissional com o domínio prático das ações trabalhistas, uma vez que trata sobre condições de trabalho, direitos trabalhistas, segurança do trabalho, saberes técnicos e outras temáticas que devem constar nos modelos harmonizados de formação profissional propostos na região.

O terceiro período, vai de 2003 a 2015, contou com uma profusão de projetos alinhados politicamente com os grupos progressistas na região. Os fundos de financiamento do bloco tornaram exequível a redução de disparidades ao serem ofertados montantes maiores aos países com piores índices sociais. Além disso, observou-se a criação de Universidades e centros de formação profissional nas regiões de fronteira.

A fim de aproximar de forma mais direta o Brasil, o Paraguai e a Argentina, em 2010, como parte de uma série de ações voltadas à maior integração regional e internacional, foi criada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A UNILA tem como objetivo “formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul)” (UNILA, 2023). De acordo com Silva e Nascimento (2021, p. 17),

A UNILA tem sua concepção iniciada nas mesas de discussão da UNESCO com a presença de autoridades e pesquisadores da educação, ao tempo do Governo Lula. Período em que coexistem outros governos progressistas na América do Sul, em especial aqueles que integram o MERCOSUL. Sendo também a existência do bloco e a intenção de torná-lo cada vez mais influente nas realidades desses países, outro fator motivador para instituir um espaço de estímulo à uma maior integração, que contemple além de aspectos culturais, de idiomas, de apoio a epistemologias contra hegemônicas e da concretização de um projeto que centra seus esforços no trabalho conjunto de países que até então priorizaram as parcerias preferencialmente com os Estados Unidos ou os países Europeus.

No campo do estímulo à mobilidade de estudantes, por meio do Ministério das Relações Exteriores com o intuito de financiar ações de apoio a bolsistas brasileiros no exterior, foi criado, em 2012, o Programa de Apoio a Estudantes Brasileiros (PAEB) no Ciência sem Fronteiras (CsF). O projeto também desenvolveu ações educacionais articulando encontros e contatos entre estudantes, cientistas, associações estudantis, institutos e instituições ligadas à pesquisa, fomentando uma política externa brasileira assentada em três vertentes: econômica, política e cultura (Brasil/MRE/PAEB, 2021).

Do ano de 2015 em diante, identifica-se o quarto período. Ele é marcado por um forte retrocesso político devido à ascensão de governos de direita na região, coincidindo com o afastamento proposital do fortalecimento das cooperações regionais. Cenário que propiciou a ampliação de acordos individuais de cada país com outros extrarregionais, tais como a China e os países da União Europeia.

Por fim, é possível constatar que regionalmente, especialmente sob influência das interações oportunizadas pelos acordos negociados no MERCOSUL, a integração da EPT ocorre de forma incremental, porém retroage ou paralisa temporariamente em decorrência do contexto histórico.

4 ASPECTOS DO BRASIL E DO PARAGUAI EM PERSPECTIVA COMPARADA

Como ponto de partida para discutir-se, de forma comparada, os aspectos gerais da Educação Profissional do Brasil e do Paraguai, considera-se que todos os elementos levantados se relacionam direta ou indiretamente com a formação profissional. Para tanto, traça-se uma caracterização social, econômica, populacional, territorial e cultural dos dois países, lançando mão de uma abordagem histórica das suas estruturas e organizações educacionais. Por conseguinte, discute-se os fundamentos bem como apresenta-se os indicadores da Educação Profissional de ambos.

Dedica-se atenção especial para assegurar que esta análise comparada respeita as bases teóricas elencadas, ao mesmo tempo que permite a produção de dados comparáveis, consolidados a partir de parâmetros admissíveis nos dois sistemas educativos comparados. Nesse processo, busca-se identificar consensos e dissensos, correlacionando-os, na seção seguinte, com o projeto de integração selecionado para uma análise mais detalhada. A natureza da comparação pode ter uma perspectiva descritiva, limitando-se a levantar analogias e diferenças. Além disso, pode ancorar-se numa perspectiva explicativa ao expor as causas geradoras dessas diferenças e analogias (Pandini, 2008). Com base nisso, sempre ancorado na perspectiva da integração entre os dois países, analisa-se as intenções de aproximação no âmbito das relações econômicas que indicam disparidades bastante acentuadas.

Os brasileiros que investem nos setores produtivos paraguaios o fazem para aproveitar o reduzido custo de produção e a pouca existência de regulamentação trabalhista e ambiental, bem como menor o custo de energia elétrica, dos salários e um sistema tributário simplificado.

[...] ao longo do século XX, o Brasil optou por relacionar-se com o Paraguai de forma similar ao tratamento dispensado aos demais vizinhos fronteiriços: relativo afastamento, ausência de políticas efetivas de aproximação e integração e respostas imediatas diante de questões pontuais. Por outro lado, para o Paraguai, o Brasil é um parceiro necessário e incontornável, por vezes, elemento fundamental para a realização de objetivos nacionais (Cerqueira César *et al.*, 2015, p. 1).

O distanciamento regional brasileiro também tem origem na diferença de idioma em relação aos países vizinhos. A lusofonia brasileira diferencia-os dos demais países e demanda políticas de ensino do espanhol para que a inspiração no pan-americanismo e no ideal de integração transnacional seja materializado. Assim como outras políticas com impacto prático nas aproximações e distanciamentos da EPT, o ensino de espanhol, no Brasil, tem transitado entre ser obrigatório, optativo e preterido.

Desiderá Neto e Penha (2016), ao analisarem as interações sociais num espaço de fronteira seca compartilhado entre as cidades de Ponta Porã – no Brasil – e Pedro Juan Caballero – no Paraguai –, verificam que:

O multilinguismo, por seu turno, pode ser visto como uma característica intercultural, mas pode também ser interpretado a partir das relações sociais e políticas, que contornam ou reforçam estigmas e variam de acordo com o espaço de interação. [...] No Brasil, o paraguaio fala três idiomas e o brasileiro, geralmente, fala o português, um pouco de castelhano e poucas palavras em guarani. Em Pedro Juan Caballero, o uso dos três idiomas é constante, principalmente no centro comercial. O português configura-se como a língua predominante na relação entre as duas cidades. Pode-se considerar que esta predominância esteja atrelada às relações de poder entre os dois países. Ser indígena e ser paraguaio são motivos para a discriminação, uma vez que estes são estigmatizados como preguiçosos, aproveitadores, contrabandistas e perigosos (Desiderá Neto; Penha, 2016, p. 37).

Assim, visando reduzir o distanciamento entre os membros do MERCOSUL e reconhecer a cultura dos povos originários presentes nos territórios dos Estados Partes, foi incorporado o guarani como idioma oficial do MERCOSUL, junto ao espanhol e ao português, conforme foi determinado no Protocolo de Ouro Preto (1994).

A observação dos projetos de cooperação realizados entre Brasil e Paraguai apontou para a identificação de muitos planos tocando em questões militares. Acredita-se que os números expressivos de projetos de integração demandados pelo Paraguai para a área militar podem guardar alguma relação com o histórico de conflitos bélicos e com a recorrente participação do exército em sua história política. As Guerras do Paraguai (1865-1870) e do Chaco (1932-1935) provocaram impactos significativos na sua dinâmica social, não apenas pelos vultuosos números de combatentes abatidos em campo de batalha. Soma-se a este resultado devastador, o aumento da dívida externa do país, o acirramento das relações com os países vizinhos

e, por conseguinte, a redução da capacidade do Estado atender às demandas sociais (Lewis, 2018).

Devido à proximidade das forças armadas com a política paraguaia, os regimes militares se mantiveram como uma via governamental, a qual se recorreu reiteradas vezes. Por sua vez, na esfera da representação civil, apesar de haver outras expressões partidárias no país, estabeleceu-se uma alternância no poder entre os partidos Liberal e Colorado.

Repetindo a digressão realizada em outras análises neste trabalho, retorna-se algumas décadas antes dos anos noventa para se conhecer alguns dos elementos que compõem a historicidade Paraguaia. Do mesmo modo, também se busca identificar indícios para a compreensão dos eventos ocorridos no recorte temporal estudado, considerando, sempre que possível, os domínios: político, social, laboral, educacional e dos arranjos produtivos.

No tocante à política paraguaia, ao observar-se a primeira metade do século XX, percebe-se que houve um predomínio do Partido Liberal. Em 1928, o Partido Liberal venceu a primeira eleição livremente disputada no país. Na eleição seguinte, em 1932, manteve-se no poder até a eclosão dos movimentos pró-guerra, visando garantir as reivindicações paraguaias sobre o domínio da região do Chaco.

Para melhor compreender a importância desse conflito, recorreu-se aos fatos elencados em Lewis (2018, p. 260), o qual explica:

O Paraguai e a Bolívia entraram em guerra em julho de 1932 [...]. O conflito perdurou até junho de 1935, e durante esses anos morreram mais de 56 mil bolivianos e 36 mil paraguaios. A Guerra do Chaco foi o conflito mais sangrento na história moderna da América Latina. Além disso, ela deixou ambos os contendores financeiramente exauridos. A Bolívia acabou sendo derrotada, apesar de ter empregado mais de 250 mil homens contra os 140 mil do Paraguai e de começar a guerra com as vantagens de um equipamento superior. Um corpo de oficiais treinados por alemães e posições fortificadas no interior do território disputado.

Entre as várias consequências desse conflito, ocorreram eventos políticos que culminaram na intensificação de movimentos trabalhistas. Como resposta do governo, visando arrefecer os ânimos, foram formalizados aparatos importantes para a classe trabalhadora. Dessa maneira:

Em junho de 1936 um decreto presidencial criou o primeiro Departamento de Trabalho do país e o seu primeiro Código Trabalhista. Muitas das reformas

que os trabalhadores vinham exigindo desde longa data foram concedidas: jornada de oito horas, férias anuais pagas, um dia de descanso semanal e o direito de formar e participar de sindicatos (Lewis, 2018, p. 264).

No entanto, as mudanças esperadas, a partir das reformas legais trabalhistas, não foram implementadas rapidamente. Esse fato gerou descontentamento civil, inflamou os ânimos populares e provocou novos embates e eventos que acarretaram a promulgação de uma nova constituição, no ano de 1940. Em contraposição à Constituição de 1870, a nova rejeitou aspectos individualistas como direitos de propriedade absolutos. Dessa maneira, a propriedade privada não deveria suplantar os interesses gerais da nação, a não ser que servisse a uma função social útil.

A nova constituição foi publicada no governo ditatorial do general Estigarribia, que, diante de movimentos dissidentes dentro do próprio partido Liberal, optou por um governo militar com a justificativa de buscar maior estabilidade perante as muitas crises sociais em curso no país. A morte do general Estigarribia, poucos meses após a promulgação da nova Constituição, abriu espaço para que os militares se articulassem para substituí-lo pelo general Higinio Morínigo.

Morínigo conviveu, em seu período presidencial, com diversos conflitos sociais, entre eles estiveram, inclusive, guerras civis. Além disso, o Paraguai posicionou-se em apoio aos países Aliados na Segunda Guerra Mundial e passou a perseguir e punir mais intensamente os movimentos comunistas. Houve pressão externa para que os partidos fossem fortalecidos e o ambiente democrático encontrasse estabilidade. No entanto, entre embates e articulações política de representações civis e militares que se opuseram, o Partido Colorado ganhou espaço e chegou ao fim o governo Morínigo. Esse Partido constituiu o principal grupo civil associado aos militares que seguiram entremeados em toda a estrutura governamental do país.

Alfredo Stroessner tornou-se presidente em 15 de agosto de 1954. Associou a força das armas do Exército à representatividade do partido Colorado a fim de conservar-se no poder por 34 anos. Assim como os demais governantes da América Latina que impuseram regimes ditatoriais, alinhou-se aos preceitos neoliberais de austeridade econômica, especialmente no que toca à oferta de crédito e às políticas salariais.

Ao longo dos seis primeiros anos de seu governo, Stroessner agiu duramente para eliminar opositores e controlar por completo o Partido Colorado. Nesse cenário:

Stroessner agora estava livre para empreender uma completa reorganização do Partido Colorado. Decidiu impor-lhe uma disciplina de tipo militar, centralizando toda a autoridade e construindo uma clara cadeia de comando a partir de si mesmo, mediante um comitê executivo escolhido a dedo, até na menor aldeia e nas organizações de bairro. [...] O resultado foi um partido monolítico que tinha uma forte semelhança com os encontrados nos regimes totalitários. E, como eles, suas funções estavam estreitamente interligadas com as do governo (Lewis, 2018, p. 282).

Na frente militar do seu governo, houve altas somas de investimento em equipamentos, incremento de renda e benesses que proporcionaram privilégios e liberdades. Ademais, permitiu muitos militares de atuarem em atividades ilegais como: contrabando, tráfico de drogas e armas, prostituição e corrupção.

Stroessner promoveu programas de investimento na infraestrutura de transportes, portos, produção energética e na rede escolar do país. Ligou Assunção ao Brasil por meio rodoviário, reduzindo, assim, a dependência da Argentina para escoar a produção paraguaia. Para viabilizar tais projetos, recorreu ao empréstimo de capital estrangeiro, aumentando a dívida externa sem, no entanto, proporcionar políticas de distribuição de renda para a população mais pobre. Embora reduziu as taxas de analfabetismo e de mortalidade infantil, o Paraguai seguiu como um dos países da América Latina com o menor investimento nos setores sociais. Nesse período, também foi expressiva a interferência dos organismos internacionais no setor educacional, influenciando as mudanças propostas na reforma desse sistema em 1957.

A queda do Stronato, em 1989, teve, como pano de fundo, o aumento da inflação e uma forte recessão econômica, também ocorridas no Brasil e na Argentina, seus principais parceiros comerciais. Após sucessivos anos de crescimento econômico e de estruturação de um novo panorama social, a população paraguaia esteve mais concentrada nas áreas urbanas. Além disso, acompanhando a expansão industrial, ampliou-se o número de trabalhadores com maior nível de instrução e formação escolar. Nesse contexto redesenhado, a ocorrência de crises econômicas passou a repercutir um posicionamento crítico acentuado em uma parcela, cada vez maior, da população paraguaia.

Paralelo ao atribulado percurso histórico da política paraguaia, estão a condição mediterrânea e as inerentes dificuldades de não possuir um acesso direto ao seu território pela via marítima. O fator geográfico o impele a ter uma economia mais aberta do que a maioria dos países sul-americanos. Essa abertura, para países

mais distantes, acarreta menor integração regional. Nesse contexto, uma das principais capacidades de negócio desenvolvidas pelo Paraguai foi a reexportação. Esse fator colaborou para a constituição de uma pauta exportadora mais restrita, a qual atrofiou o processo de industrialização do país.

Conforme Cerqueira César *et al.* (2015, p. 20):

Ao longo dos últimos quarenta anos, a economia paraguaia desenvolveu-se em torno de três pilares: i) a exportação de commodities agrícolas; ii) a venda de energia elétrica para os países vizinhos (Brasil e Argentina); e iii) o comércio de reexportação ou de triangulação. As bases desse modelo econômico foram construídas durante os anos 1970, concomitantemente ao aprofundamento dos laços do regime ditatorial do general Alfredo Stroessner com a Ditadura Militar no Brasil.

A aproximação do Paraguai com o Brasil foi uma alternativa que viabilizou uma saída adicional para o mar. Possibilidade historicamente buscada pelo meio fluvial através da bacia do rio Paraná desembocando na capital Argentina. A construção da Ponte da Amizade (1959-1965) e a assinatura do Tratado de Itaipu (1973) são marcos importantes para a integração entre os dois países, estreitando a relação bilateral antes mesmo do surgimento do MERCOSUL. “O Paraguai, para Strossner, era como um corpo que respirava com um só pulmão, e a aproximação com o Brasil daria o segundo pulmão ao Paraguai (Menezes, 1987 *apud* Lima, 2015, p. 35).

O Paraguai tinha especial interesse na formação do bloco, uma vez que representava uma maior possibilidade de redução das barreiras para o envio de sua produção para os mercados vizinhos. O país figura entre os maiores exportadores mundiais de soja e carne bovina, e, a partir da construção da usina hidroelétrica de Itaipu, incorporou a venda de energia elétrica principalmente para o Brasil.

O processo de aproximação com o Brasil foi intensificado pela política de valorização da América do Sul durante o governo Lula. Nesse período, além de ser marcado pela criação do Focem e pelo acréscimo dos valores pagos pelo Brasil pela energia importada da cota paraguaia em Itaipu, houve também a renegociação da dívida para a construção da usina e a finalização da pavimentação da Ruta 10 (em 2004), ligando a região produtora de soja do Paraguai com o Mato Grosso do Sul e o Paraná.

Entre os anos de 2006 e 2007, Paraguai e Brasil assinaram diversos acordos de cooperação técnica. Muitos deles eram direcionados ao melhoramento das

capacidades paraguaias no setor de produção agrícola, de biocombustíveis, da educação técnica e da administração pública.

A eleição de Fernando Lugo, em 2008, e sua aproximação com Lula, dada em função de seu viés político (antagonista ao Partido Colorado), propiciaram a assinatura de diversos acordos que fortaleceram o relacionamento bilateral. Entre esses, vale destacar: a triplicação do fator multiplicador do valor pago pela cessão da energia paraguaia, elevado de 5,1 para 15,3; a flexibilização, a partir de 2023, da venda da energia elétrica paraguaia produzida em Itaipu, após a quitação de sua dívida para construção da hidroelétrica (Cerqueira César *et al.*, 2015).

Atualmente, o Paraguai está organizado em dezessete departamentos e um distrito capital (Assunção), similar aos estados brasileiros. Estende-se territorialmente por 406.752 Km² e, embora não tenha acesso direto ao mar, é recortado por numerosos cursos d'água formando uma extensa rede hidrográfica. Tem dois idiomas oficiais, o Espanhol e o Guarani, esse último foi instituído constitucionalmente em 1992. Utiliza o Guarani como moeda. Tem um PIB atual de US\$ 35.304, um IDH de 0,728 e um montante populacional de 6.703.799 milhões de pessoas (IBGE, 2023).

Contudo, antes da Guerra do Paraguai, o país construiu autonomamente um ambiente progressista e livre da dependência do capital estrangeiro, marcado anteriormente pelo domínio inglês. Estruturalmente, suas comunidades eram edificadas originalmente ao redor de praças centrais circundadas por uma escola, uma igreja e um comando militar. No entanto, a guerra da Tríplice Aliança impôs a derrota bélica e, entre outras consequências degradantes, permitiu a submissão, o enfraquecimento da soberania nacional e o estabelecimento da dependência nacional, inclusive regionalmente, com destaque para a consolidação de padrões escolares aos moldes argentinos que, por sua vez, seguiam os pressupostos europeus (Roesler, 2017)

Algumas transições históricas provocaram mobilizações político-sociais que implicaram reformas educacionais com diferentes níveis de mudança quanto ao modelo educacional vigente. Roesler (2017, p. 143) observou que:

O setor educacional paraguaio é marcado por reformas de distintas amplitudes. Denotam-se as parciais, direcionadas para determinado nível educacional como a de 1904 e de 1931, e as abrangentes, que abarcaram mudanças integrais, reestruturando todo o setor educacional paraguaio, como é o caso das reformas de 1924, de 1957, de 1973 e de 1994.

Nesse contexto, considerando as reformas de maior impacto e modificações, percebe-se que a de 1924 contemplou reestruturações nos níveis elementares e normais e tocou em aspectos relacionados à identidade nacional e ao desenvolvimento da autonomia e da liberdade do aluno.

As reformas de 1957 e 1973 ocorreram no contexto ditatorial de Alfredo Stroessner. Assim, a primeira foi marcada pela forte adoção do ideário liberal e da interferência externa. E a segunda encontrou um período de prosperidade econômica pujante, expansão industrial e incentivos externos para a melhoria da qualidade da educação paraguaia a fim de formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho mais rapidamente.

Superado o período ditatorial, o país iniciou os anos 1990 com uma nova Carta Constitucional (promulgada em 1992). Nesse documento, consta que o país será democraticamente representado mediante participação plural de seus povos. Coincidem, no mesmo período, o nascimento do MERCOSUL e as primeiras discussões e ações para a realização de uma reforma educacional.

A Reforma do setor educacional, de 1994, conduziu mudanças estruturantes direcionadas pela Lei n. 1.264/98. As alterações estiveram fortemente alinhadas aos ditames do Consenso de Washington e, entre outras mudanças, diagramaram o sistema educacional em níveis que vigoram com poucas modificações até o tempo presente. Também foi modelada em conformidade, no contexto global, com a *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos* (2000) e, no regional, com o *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (1990–1995)* e a *Declaración de Quito* (abril de 1991) (Roesler, 2017).

Portanto, nos anos 1990, sucedeu uma maior institucionalização por meio dos aparatos legais que propuseram mudanças organizacionais na cobertura escolar, ou seja, na ampliação da oferta educacional bem como nos aspectos trabalhistas dos profissionais dessa área e na busca pela qualidade. A seguir, são detalhados alguns fatos históricos relacionados à reforma desse período, concomitante à apresentação da estrutura educacional geral e profissional do Paraguai.

4.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARAGUAIA

O *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC), instituiu, em 1990, o Conselho Assessor da Reforma Educacional (CARE) através do decreto nº 7.815, com o objetivo de atuar como instância consultiva. O CARE elaborou um prognóstico da situação Educacional antes da reforma, e, baseado nestes dados e na colaboração de doze pessoas notáveis do país, apresentou uma proposta de projeto de reforma. Após a sanção da Lei Geral da Educação em 1998, o CARE foi denominado Conselho Nacional de Educação e Cultura (CONEC). Além das atribuições anteriores, passou a propor também ações relacionadas à política cultural do país.

A partir dos debates envolvendo as diversas entidades sociais interessadas no processo de redemocratização do país, desenvolveu-se a *Reforma Educativa* (RE) (Reforma Educacional). Essa reforma se opôs ao longo período ditatorial no Paraguai, no qual, muitas instituições, entidades e representações de categorias foram impedidas de existir. Os professores, assim como quaisquer outros servidores públicos, estiveram expressamente proibidos de sindicalizar-se (Núñez, 2002).

Com o avanço do processo de redemocratização, os sindicatos saíram da clandestinidade, voltaram a se organizar e apresentar pautas e projetos de grande porte para o país. Os sindicatos e o governo travaram extensos debates e embates. De um lado, o governo defendeu a ampliação do calendário escolar, de outro, os professores, através dos sindicatos, apresentaram os diversos motivos que justificaram a não realização dessa mudança. Entre os principais motivos, esteve a já incipiente disponibilidade de recursos para garantir a oferta da educação em condições mínimas.

Além de mudanças na estrutura do sistema educacional, as entidades de classe que representaram a categoria docente paraguaia tiveram muitas outras reivindicações. O fazer docente padecia com um quadro de precarização bastante profundo, contando com salários baixíssimos que sequer atingiram o valor do salário-mínimo nacional; a falta de assistência social básica; um número incipiente de professores para o atendimento ao público escolar; e, a desvinculação do cargo de professor do ensino público das cotas de cargos de confiança dos partidos políticos. Devido a esse último ponto, a realização de concurso público para a admissão de novos professores passou a ser uma exigência.

Apesar de muitos avanços conquistados após a RE, segundo dados do MEC, o sistema educacional paraguaio ainda é muito excludente. Isso é evidenciado no dado que mostra que quatro em cada dez crianças não chegam à sexta série do ensino básico, além disso, 20% da população mais pobre não é alfabetizada, esse percentual é, aproximadamente, seis vezes maior que entre a população mais rica (Núñez, 2002). A disparidade de atendimento do sistema de ensino também é evidente quando comparam-se os números da permanência escolar na zona urbana (79%) com os da zona rural (48,1%) (MEC, 1994).

Assim como ocorreu em toda a América Latina, a interferência internacional atuou decisivamente no processo de construção da Reforma Educacional paraguaia. O BID e o BM aprovaram fundos para financiar a RE mediante doações e empréstimos condicionados a atividades determinadas por estes organismos (Rojas, 2002). Nessa conjuntura, Parodi (2002) traz à luz o fato desses organismos internacionais impuseram condições que não estão em conformidade com a realidade nacional, por meio de projetos e planejamentos com custos muito elevado sem considerar, inclusive, a falta de infraestrutura adequada.

Ao passo que a interferência externa se entremeou aos planos, projetos e políticas educacionais, o Estado, ao seguir amplamente a cartilha neoliberal, afastou-se do controle das decisões acerca da educação pública. Tal qual aconteceu no Brasil, onde os organismos multilaterais articularam-se politicamente para que a educação pública se concentre na oferta da educação básica e o setor privado atue no ensino médio. No nível superior, a abertura à lógica de mercado seria, ainda mais, intensificada pela via de uma suposta participação comunitária para desonerar o serviço público dessa oferta (OTEP, sd).

A Lei Geral da Educação do Paraguai, Lei nº 1.264/98, previu que todo habitante da república tem direito à educação integral e permanente, não diferenciando as pessoas por sua origem étnica, idade, nacionalidade ou gênero. Também especificou que o Sistema Educacional Nacional será mantido por recursos da nação. Ademais, estabeleceu a criação de um currículo base que deverá ser referência para ajustes necessários em realidades e modalidades distintas (Paraguai, 1998).

Quanto à política educacional, a lei fixou a necessidade de consulta permanente a sociedade, buscando a equidade, qualidade, eficácia e eficiência do

sistema, mantendo, para tanto, a avaliação de desempenho e o incentivo à inovação. É importante destacar a ênfase dada, no parágrafo 2º do artigo nº 19, ao fato das autoridades não terem autorização para privilegiar um desses critérios em detrimento dos outros, nos planejamentos de políticas educacionais de longo prazo (Paraguai, 1998). Além disso, a lei também determinou que educação deve ser gratuita nas escolas públicas e previu programas suplementares de gratuidade alimentar e de provisão de materiais escolares para alunos em situação de vulnerabilidade social. (Núñez, 2002).

Nesse contexto, o movimento de participação popular teve grande relevância nesse processo devido ao histórico centralizador das políticas nacionais, as quais estiveram muito arraigadas pelo controle mantido ao longo dos governos ditatoriais de Higinio Morínigo (1940-1947) e Alfredo Stroessner (1954-1989) (Seiferheld, 2018).

No tocante a sua estrutura, assim como pode ser melhor observado na Tabela 7, é composta por um sistema de regime geral, de regime especial e possibilita a oferta de outras modalidades educacionais.

Tabela 7 – Estrutura do Sistema Educacional Paraguuaio

Educación de Régimen General			
Primer nivel			
Educación Inicial			
Ciclo 1 0 – 3 anos		Ciclo 2 até 4 anos	
Educación Escolar Básica			
Pré-escolar 5 anos		Nove séries (3 ciclos) 6 aos 14 anos	
Segundo nivel			
Educação Media (3 anos) 15 aos 17 anos			
<i>Bachillerato Científico</i> (Integrado)	<i>Bachillerato Técnico Profesional</i>	<i>Técnico Superior</i>	<i>Formación Profesional</i>
Ênfases: Letras e Artes Ciências Sociais Ciências Básicas e Tecnologia	Ênfases: Indústria Serviços Agropecuária		
	Cursos Preparatórios		
Tercer nivel			
Educación Superior Universitaria e Institutos Superiores 18 aos 24 anos			
Educação de Regime Especial			
Educação Artística		Línguas Estrangeiras e de outras Etnias	
Outras Modalidades de Educação			
Para Grupos Étnicos, Campesina, Para Pessoas com Deficiência, Para Reabilitação Social, Educação Militar e Policial, Para Cultos Religiosos			

Fonte: Elaborado a partir das informações coletadas na Lei Geral de Educação n. 1.264 (Paraguay, 1998).

Conforme pode ser observado acima, a educação de regime geral está organizada em três níveis: o primeiro nível é composto pela educação inicial e a educação escolar básica, o segundo nível contempla o nível médio e o terceiro nível abrange a educação superior.

No primeiro nível, a educação inicial é subdividida em dois ciclos. O primeiro se estende até os três anos de idade e o segundo até os quatro anos. A educação básica é composta por pré-escolar e nove séries, que, assim como o nível inicial, são obrigatórios. Finalizado o terceiro ciclo da educação básica, o aluno pode progredir para o nível médio.

No segundo nível, a educação média corresponde ao ensino médio brasileiro. Um de seus itinerários possíveis é a formação técnico profissional para os concluintes do primeiro e do segundo ciclo de educação média básica. Esse percurso formativo atende aos estudantes matriculados nos *bachilleratos* e nos cursos técnicos superiores. Esses cursos são ofertados em centros de formação estatais e privados.

O aluno que seguir o itinerário profissionalizante não será obrigado a cumprir os graus da formação básica, para tanto, basta cumprir duas exigências: participar de uma avaliação de competências equivalentes aos conteúdos ensinados nos nove anos da educação básica, e ter 16 anos completos. Além disso, não poderá ascender automaticamente ao terceiro nível (nível superior). Para isso, necessita submeter-se a realização de provas que atestem os conhecimentos necessários para acessar o nível superior.

A formação para o trabalho ou Educação Técnica e Profissional (ETP) paraguaia tem seu paralelo no vizinho Brasil, identificada como Educação Profissional Tecnológica (EPT). É gerida pelo Ministério da Educação e desenvolvida de forma organizacionalmente desarticulada por intermédio de três diretorias. Também é nomeada como *Formación y Educación Técnico-Profesional (FyETP)* e pode ser ofertada não apenas no nível médio. A partir dos anos finais do primeiro nível (7º, 8º e 9º anos), o aluno poderá se formar em um curso de iniciação profissional Agropecuária (Paraguay, 2011).

A ETP é integrada pela *Formación Profesional*, o *Bachillerato Técnico*, o *Bachillerato Científico* e o *Técnico Superior*. A *Formación Profesional* é de nível médio e assemelha-se muito a oferta do PROEJA FIC fundamental e médio brasileiro. O *Bachillerato Técnico*, também de nível médio, parece-se com o técnico de nível médio integrado do Brasil. O *Técnico Superior*, apesar do nome, não é considerado como uma graduação, ou um curso tecnólogo. Esse é uma formação profissional com status acima do *Bachillerato*, porém similar ao técnico de nível médio subsequente do Brasil.

As matrizes curriculares das modalidades de formação profissional são estabelecidas pelo próprio MEC, e abrangem tanto as instituições públicas como as privadas. O *Bachillerato Científico* e o *Técnico* têm a mesma disposição de disciplinas de base científica, porém, no segundo, a carga-horária dessas disciplinas é reduzida. Com isso, é necessário que o aluno desejoso de seguir na progressão vertical de sua formação complemente os conteúdos por meio de cursos preparatórios. Em ambas as modalidades, a duração do curso é de três anos, com aulas em dois períodos, em pelo menos, três dias na semana.

As instituições que compõem o terceiro nível são aquelas com competência para, nas diferentes áreas do conhecimento, habilitar o aluno a uma profissão que está atrelada à titulação de nível superior. A modalidade de formação *Técnico-Profesional de Tercer Nivel* ou *Tecnicatras* é acessada após a conclusão dos *bachilleratos*, e contemplam a formação *profesional* em áreas do saber técnico e prático reconhecidas e autorizadas pelo *Ministerio de Educación y Cultura*. Desse modo, o título de técnico superior habilita o estudante para o exercício da profissão ou para a continuação da verticalização da formação em nível superior.

Por fim, há também a formação profissional para jovens e adultos que é identificada em duas modalidades. A primeira é a *Formación Profesional Inicial* (FPI) que consta como um programa não formal organizado em módulos, com o objetivo de habilitar as competências laborais básicas para facilitar a empregabilidade (Paraguay, 2011). A segunda é a *Formación Profesional* (FP) a qual é dedicada à qualificação em uma área ocupacional específica, como uma espécie de capacitação ou atualização profissional (Paraguay, 2011).

Além desses itinerários o sistema educacional paraguaio também diferencia a formação formal e a não formal. A não formal pode seguir a mesma estrutura de níveis proposta na educação formal, porém as ofertas educacionais são flexíveis e têm como função principal a atualização e complementação de conhecimentos. Há também a possibilidade de educação informal. Nessa, por sua vez, estão circunscritas as ofertas de aprendizagem individual e comunitária para fins de difusão cultural, tradições, costumes, aspectos ambientais e outros.

O Sistema de Educação Profissional paraguaio é composto por instituições e entidades com responsabilidades e esferas de atuação diversificadas. A seguir, estão

listadas algumas das que fazem parte da estrutura orgânica ou que estão de alguma forma ligadas a essa modalidade no país.

- Administración Nacional de Electricidad (ANDE);
- Centro de Adiestramiento en Servicio (CAES);
- Camara Paraguaya de la Industria de la Construcción (CAPACO);
- Empresas del Ministerio de Industria y Comercio (CEPAE);
- Compañía Paraguaya de Comunicaciones S.A. (COPACO);
- Instituto Paraguayo de Artesanía (IPA);
- Servicio Nacional de Formación y Capacitación Laboral (SINAFOCAL);
- Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP);

Entre elas, traz-se mais pormenorizadamente: o SNPP, a SINAFOCAL e a REIFOCAL, devido às relações que têm com a formação profissional de nível médio do país e à importância que podem exercer em eventuais ações de integração regional.

O SNPP foi criado, em 1971, pela Lei nº 1253, posteriormente, modificado pelas Leis nº 1265 de 1987, nº 1405 de 1999, nº 1652 de 2000 e a Lei nº 2199 de 2003. É um órgão dependente do Ministério do Trabalho, Emprego e Segurança Social. Opera, desde o ano de 1972, fundamentalmente, no setor governamental de trabalho e emprego, ofertando capacitação de acordo com as demandas do mercado (SNPP, 2022).

Segundo o SNPP (2022), suas ações são norteadas pelos seguintes objetivos estratégicos:

- proporcionar mobilidade profissional a seus egressos;
- desenvolver um programa de capacitação dual de alta qualidade que contemple entre 25% e 30% dos seus estudantes;
- gerar um crescimento anual de 14% no número de certificações e títulos emitidos para alunos concluintes;
- promover inovação constante nos cursos e conteúdos ofertados;
- gerar impacto real no sistema produtivo;
- incluir povos originários e populações com necessidades especiais;
- oferecer ao jovem trabalhador formação adequada para garantir sua empregabilidade e a preparação para o futuro; e

- alcançar empregabilidade acima de 80% para os concluintes dos cursos.

No que toca à oferta de instrução no Sistema Dual de Capacitação profissional, sua característica mais relevante é a participação direta de empresas fornecendo equipamentos, infraestrutura e vagas de trabalho em ambiente real de produção para os aprendizes. Nesse modelo, o ensino é desenvolvido de maneira compartilhada entre os centros de formação que utilizam esta abordagem metodológica e as empresas parceiras. Isso ocorre por meio da formalização de um contrato de aprendizagem entre o estudante e a empresa, e são reservados dias específicos da semana dedicados aos ensinamentos. Nos dias reservados à permanência no ambiente escolar, o aluno recebe a formação geral e as capacitações e instruções para o estudo do ofício em construção. Nos demais dias da semana, ele presta serviços nas empresas. Segundo o que é recomendado, esse momento de prestação de serviço deve ocorrer alinhado com um plano de trabalho que aproxime a prática profissional desses estudantes com as bases conceituais das disciplinas da estrutura curricular seguida.

Outro órgão em destaque é o *Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral* (SINAFOCAL), o qual foi criado em 17 de junho de 2016, por meio do decreto nº 5.442 que regulamenta a Lei nº 1652/00. O SINAFOCAL supervisiona os cursos ofertados pelas instituições de formação profissional.

A criação do SINAFOCAL e de mecanismos de padronização, como o *Registro de Instituciones de Formación y Capacitación Laboral* (REIFOCAL), fortaleceram a descentralização da oferta de formação profissional paraguaia. Uma vez que iniciativas particulares conduzem os centros de formação da rede privada, é importante equiparar sua infraestrutura física às matrizes curriculares e, até mesmo, aspectos pedagógicos à oferta dos centros de formação públicos. Esses últimos, por sua vez, já estão alinhados com essa perspectiva estratégica em sua oferta.

Desde o momento de criação do SINAFOCAL, estabeleceu-se que uma de suas atribuições era contar com um registro das entidades paraguaias que ofertam formação e capacitação profissional. O principal objetivo de manter esse registro era estabelecer padrões e níveis de qualidade equiparados entre as instituições de ensino profissional públicas e privadas. Com esse fim, foi criado o REIFOCAL para incentivar a descentralização da formação profissional, pois busca padronizar a oferta do setor público e privado.

Os efeitos práticos esperados, com a criação do REIFOCAL, devem repercutir no incremento do reconhecimento curricular e de certificados, das ofertas formativas desses centros de formação. Com isso, espera-se formalizar essas ofertas e melhorar seu prestígio perante a sociedade. Para isso, são disponibilizados incentivos na forma de suporte operacional para as unidades registradas. Esses auxílios vão desde a assistência para a aprovação de projetos de cursos de formação, até a certificação e o reconhecimento de competências laborais.

Como resultado dessas ações, no ano de 2007, mais de 22% das matrículas na Educação Média paraguaia estiveram associadas à ETP, número bastante superior aos do Brasil, que chegaram a 10%. Conforme vê-se a seguir, essa disparidade foi mantida ao longo do tempo (INEP, 2007).

Garimpados e esmiuçados os meandros da educação geral e profissional paraguaia, busca-se fazer o mesmo exercício para as questões brasileiras nesse campo. Opta-se, portanto, por trazer dados nacionais que podem ser comparados com os paraguaios, dentre eles: os números gerais do país, a historiografia mais aproximada da Educação Profissional brasileira e a estrutura de formação profissional resultante das idas e vindas dos embates sociais que dão forma a essa modalidade no país.

Quanto às características gerais do país, o Brasil tem a maior extensão territorial da América do Sul, estendendo-se por 8.510.345,540 Km², fazendo fronteira com quase todos os países do continente, com exceção de Equador e Chile. Seu território está organizado em vinte e seis estados e um distrito federal. Apenas os estados do Mato Grosso do Sul e do Paraná estão territorialmente ligados ao Paraguai. O idioma oficial é o português e a moeda utilizada é o Real. O PIB brasileiro é de US\$ 1.444.733, com IDH de 0,765, e um montante populacional de 214.326.223 milhões de pessoas, segundo dados do IBGE (2023).

4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Apresenta-se brevemente um panorama da Educação Profissional brasileira, sobretudo nos níveis e nos momentos dos itinerários formativos, nos quais ela é realizada explicitamente. Nesse prisma, não se deve deixar de considerar que, mesmo no ensino fundamental, o trabalho aparece tangencialmente pelo currículo escolar ser

orientado e determinado em função da incorporação do *habitus* social e do capital cultural dominantes da sociedade. Portanto, para estar inserido socialmente, há, desde os anos iniciais, uma instrumentação para o trabalho que não está diretamente ligada aos processos laborais. Entretanto, esses focos são postos como requisitos mínimos necessários para uma vida em sociedade, quais sejam: ler, escrever, operar cálculos matemáticos básicos, assimilar bases científicas naturais, sociais e, mais distanciadamente, artísticas.

Na escalada da progressão educacional do discente, ao chegar ao ensino médio, conforme expressa Saviani (2003, p. 136):

[...] surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito.

No entanto, essa organização escolar e formação ofertada, em cada tempo, condiz com o perfil profissional que se deseja dispor em cada contexto. Com isso, em algum momento, passa a haver maiores dissensos sobre o que está posto como diretrizes para o ensino profissional. As leis passam a limitar a capacidade de atualização da oferta educacional em alinhamento com as mudanças do mercado.

Revisando historicamente alguns eventos que provocaram grandes transições na educação brasileira, inicia-se a partir do que foi explicado por Moura (2010, p. 61) ao destacar que:

Conforme consta no Parecer nº 16/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), a origem da educação profissional escolar surge em 1809, com a promulgação de um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. Em 1816, cria-se a Escola de Belas Artes, com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, cria-se o Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado ao preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; nos anos 1940, a construção de 10 Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, sendo a primeira em Belém do Pará; [...].

Também se criou, na segunda metade do século XIX, os Liceus de Artes e Ofícios para receberem os desvalidos da sorte e os submeterem à instrumentalização teórico e técnica para operar na indústria. Similarmente, em 1909, estabeleceu-se as Escolas de Aprendizes Artífices, rapidamente, em 1910, instalou-se várias unidades

desses centros de formação em 19 estados brasileiros, novamente com o objetivo principal de formar recursos humanos para operar no crescente setor industrial. Essas mudanças foram amparadas inclusive pelo Artigo nº 129 da Constituição de 1937, a qual, ao definir os termos “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, instituiu um itinerário formativo direcionado aos filhos dos operários. Essa oferta formativa não era sequer disfarçada como similar ou equiparável à oferecida às classes sociais mais abastadas. Nela, a indústria era parte ativa do desenvolvimento dessa instrumentalização afinada aos interesses puramente produtivos e distanciada da formação geral do aluno (Moura, 2010).

Nos anos 1940, utilizando um conjunto de decretos, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, articulou e estruturou aquela que ficaria reconhecida como a Reforma Capanema. A partir dela, estabeleceram-se os níveis básico e superior da educação brasileira. O ensino básico contemplou o primário, que se prolongava por cinco anos, e o secundário, o qual era composto por quatro anos iniciais de ginásial e os três anos finais de colegial. Também ocorreu, nos anos 1940, o início da criação do Sistema S, cuja função de formação profissional foi direcionada desde o princípio, fornecendo uma instrução canalizada para o atendimento das demandas do mercado.

Quanto à formação profissional proposta na referida reforma, Moura (2010, p. 65) esclarece que: “a vertente profissionalizante do ensino secundário era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior”. Logo, para seguir a verticalização da formação para o nível superior, os alunos que cursavam o ensino profissional deveriam submeterem-se a exames de reconhecimento de saberes.

Dando continuidade ao apanhado histórico, destaca-se que a Primeira LDB, a Lei nº 4.024, de 1961, resultou de muitas contradições entre as diferentes representações sociais. Essa lei organizou a educação brasileira em três níveis (primário, médio e superior), e tornou o acesso ao nível superior mais democratizado em razão da extinção do exame de certificação. Além disso, a partir dessa lei, flexibilizou-se a atuação da rede escolar privada.

Os períodos ditatoriais brasileiros foram marcados por reformas estruturais no modelo educacional vigente. A cartilha economicista, seguida à risca nos governos

militares, esteve atrelada diretamente a uma visão utilitária da massa trabalhadora, isto é, do capital humano necessário para a produção de riqueza. Nesse sentido, a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional foi consolidada como mecanismo de adestramento de uma parcela da população, que deveria estar apta a servir ao mercado, ainda que, contraditoriamente, a formação profissional tenha sido estruturada para todos, assim como versava a Lei nº 5.692/71.

No entanto, a formação para o trabalho não foi imposta à rede privada de educação brasileira, interesse que foi ratificado a posteriori pelo parecer nº 76/1975 e pela Lei nº 7.044/1982, os quais permitiram e fixaram a dualidade no ensino médio.

Superado o último governo ditatorial, os primeiros governos democraticamente eleitos estiveram alinhados acentuadamente com as diretrizes neoliberais. Portanto, é evidente que houve interferência no debate e na elaboração dos regulamentos da educação brasileira. Os governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso aprofundaram a relação de dependência externa, política que aponta para a intensificação da dualidade do ensino médio.

Uma das mudanças legislativas com maior impacto sob a educação básica brasileira foi aquela aprovada no ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB ou Lei nº 9.394/96 é alvo constante de disputas para promover mudanças que têm, como pano de fundo, projetos distanciados da sociedade.

Com a aprovação da nova LDB, foram abertos os espaços necessários para a institucionalização, novamente, da dualidade estrutural na educação brasileira, através da pulverização de políticas e sistemas de ensino. Com a mesma gravidade, para reformar o ensino técnico e tecnológico o governo se utiliza de instrumentos legais extremamente antidemocráticos e, ao mesmo tempo, frágeis. Isto é, foram utilizados uma Medida Provisória, um Decreto Presidencial e uma Portaria Ministerial. Portanto, esta profunda reforma se assenta em mecanismos autoritários, passíveis de serem substituídos apenas com a caneta do Presidente da República, pois os mecanismos legais que fundamentam a reforma não passam pela aprovação do Congresso Nacional (Del Pino, 2000, p. 78).

A flexibilização das leis também abre caminho para o processo de privatização da educação. A privatização é um caminho de mudanças drásticas em curto espaço de tempo, uma vez que, ao distribuir o poder de controle das modalidades educacionais, prepara as demandas para a oferta de ensino profissional para um mercado de cursos técnicos.

A reforma do ensino técnico e tecnológico atinge os três níveis de ensino: o básico, o médio e o tecnológico. [...] Uma das questões centrais da reforma é a obrigação das escolas separarem o ensino regular médio da formação técnica. Ao retirar a formação profissional do sistema formal de educação, a reforma aprofunda a separação entre a escola e o mundo do trabalho, retornando a uma situação existente até o ano de 1961, quando não havia equivalência entre o diploma de nível médio e o de ensino técnico. Com isso, a reforma dá um novo impulso ao caráter capitalista da escola (Del Pino, 2000, p. 78).

Em contrapartida, os movimentos sociais buscam articulação entre as demais representações sociais para compor respostas de oposição concretas às ações de dilapidação da educação pública. O evento de maior expressão, nesse sentido, foi o I Congresso Nacional de Educação (I CONED), realizado em 1996. As primeiras iniciativas de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) surgiram nesse evento.

O PNE é um instrumento previsto na Constituição Federal de 1988 e foi produzido em 1997, no II CONED. O Plano é resultante de sugestões vindas dos mais diversos segmentos da sociedade, configurando-se, portanto, como uma ferramenta de resistência que possibilita a união de forças em oposição às ações de mercantilização completa da educação.

Educação Profissional e Tecnológica Promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, complementada em seguida pelo decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, ficou caracterizada a Educação Profissional de forma específica na referidas leis. Ela tem por objetivo "capacitar jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas, podendo ser desenvolvida em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho". Assim: "A Resolução CEB n.º 4, de 20 de dezembro de 1999, institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que definem a organização legal e curricular dos cursos e as áreas de atuação profissional." A Resolução CNE/CP de 3, de 18 de dezembro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia (PANDINI, 2008 p. 171).

Percebe-se que, dos anos 1990 até o início dos anos 2000, modelou-se a educação profissional a partir de diretrizes curriculares e delimitações quanto à atuação profissional dos seus egressos. Assim, capilarizou-se essa modalidade nos três níveis da educação básica, constando inclusive no nível superior.

Decretos e medidas provisórias foram artifícios jurídicos dos quais se lançou mão, para não tornar as Leis aplicáveis em sua completude ou ainda para materializar

desvios nas normas em vigor. A partir desses instrumentos legais, abriram-se brechas na letra da lei para flexibilizar as diretrizes, tornando possível, por exemplo, ofertar o ensino médio apartado da formação profissional. O Decreto nº 2.208/97 foi o remédio legal utilizado para diferenciar a estrutura curricular criando itinerários específicos para o ensino médio regular e o ensino médio técnico. Nesse panorama, Frigotto (2010, p. 32) afirma que: “o decreto nº 2.208/97, restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente na rede Federal de Educação Tecnológica”.

Em complemento, Ramos (2010) evidencia as consequências danosas provenientes de transições regulamentares que provocaram mudanças conceituais e estruturais.

Essa identidade, conferida formalmente por decreto, desconsiderou a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificações resultantes de um modelo de desenvolvimento dependente, desigual e combinado (Ramos, 2010, p. 46).

Acessoriamente, desenvolveram-se programas de fomento financeiro para prover recursos que viabilizassem a execução das reformas. Um deles foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cujo objetivo é adequar os currículos dos cursos ao mundo do trabalho com a finalidade de alinhar a qualificação, reciclagem e profissionalização às necessidades dos setores produtivos. Materialmente, provê recursos financeiros, muitos deles provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para realizar a adequação dessas ofertas formativas.

Outro programa que deve ser mencionado é o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Esse, por sua vez, disponibilizou recursos para cursos profissionalizantes sem discriminá-los quanto ao nível de abrangência curricular na formação, sendo acessado inclusive para a oferta de cursos, meramente, instrumentalizadores.

O rearranjo político, marcado por um governo de viés progressista a partir de 2003, apontou para mudanças com as quais se tentou atenuar o dualismo na formação profissional. No entanto, tal mudança limitou-se a esse aspecto, reestabelecer a oferta do Ensino Médio Integrado, porém, mantendo as vias de ensino

desvinculadas da formação para o trabalho e de saberes nos quais o ensino propedêutico e o laboral caminham paralelamente sem entrecruzarem-se e, necessariamente, correlacionarem-se.

Um dos principais instrumentos legais dessas mudanças, entrou em vigor em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 5.154 revogou o Decreto nº 2.208/97. Um de seus efeitos foi o reestabelecimento legal da possibilidade de oferta de um ensino médio e técnico integrado. Em 2008, houve a incorporação do Decreto nº 5.154 à LDB, a partir da Lei nº 11.741/2008. Além disso, os itinerários formativos da EPT brasileira passaram a ser estruturados como cursos ou programas e não mais como níveis. Conforme Ramos (2010, p. 51) explica, “os níveis se referem exclusivamente à organização da educação nacional e não a uma modalidade específica”. Portanto, essa nova definição torna mais clara a compreensão da estrutura curricular proposta em cada programa.

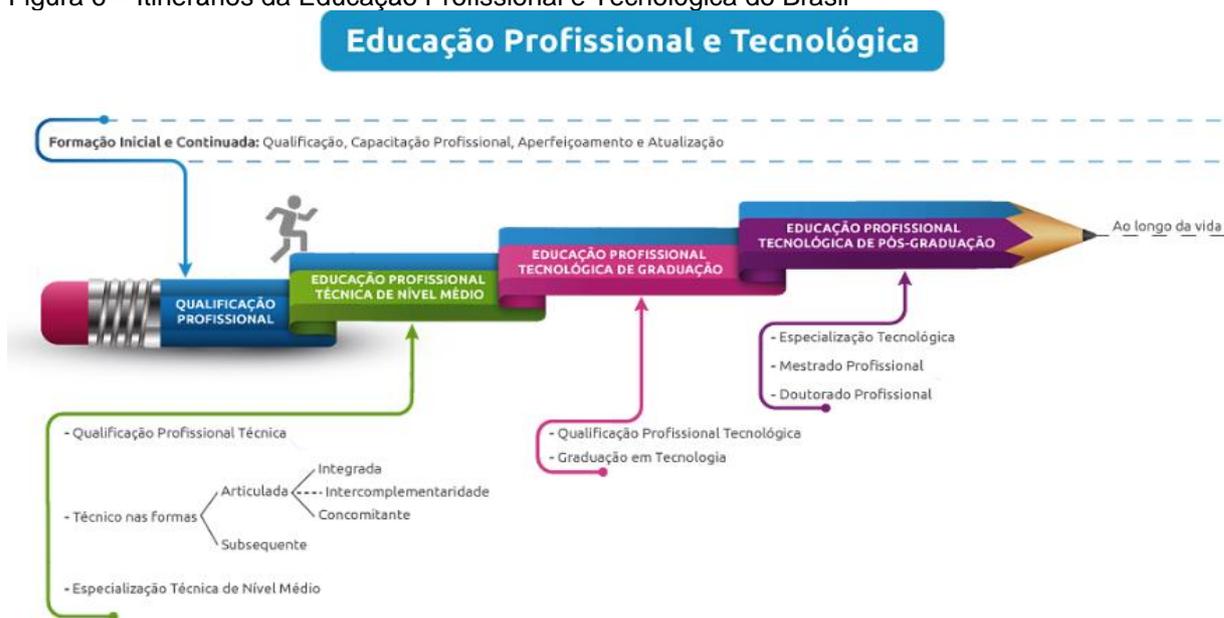
Dessa maneira, atualmente, a Educação Profissional no Brasil é caracterizada como Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A EPT é ofertada nas modalidades: Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Os cursos FIC ou de qualificação profissional são organizados para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Esses são compostos por cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização profissional. Neles, não se exige níveis específicos de escolaridade, também não têm carga horária preestabelecida, sendo direcionados, principalmente, para a preparação do exercício profissional em ocupações básicas do mundo do trabalho.

No nível médio, são ofertados os Cursos Técnicos destinados aos candidatos que concluíram o ensino fundamental, estejam cursando ou concluíram o ensino médio. De acordo com o Brasil/MEC (2018),

Mediante diferentes arranjos curriculares, a trajetória da formação pode contemplar saídas intermediárias de qualificação profissional técnica, antecipando a correspondente habilitação profissional como técnico de nível médio. No âmbito da formação continuada, pode contemplar cursos de especialização técnica.

Figura 6 – Itinerários da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil



Fonte: Brasil/MEC (2018).

Conforme mostra a figura 6, no nível da educação superior, são ofertados os cursos superiores de tecnologia também conhecidos como Cursos Tecnólogos. Na pós-graduação, por sua vez, há os cursos de especialização e os programas de mestrado e de doutorado profissional e tecnológico.

Os percursos formativos são vinculados de tal maneira que seus itinerários proporcionam flexibilidade através de saídas intermediárias. Com isso, o trabalhador e/ou estudante pode construir seu caminho de formação conforme suas necessidades e disponibilidade de tempo para seguir complementando sua formação. Além disso, os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se organizam por eixos tecnológicos, tendo como referência o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Dessa forma, são viabilizados aprimoramentos e o avanço nos níveis de certificação dentro de uma mesma área tecnológica e profissional.

A EPT brasileira também prevê a possibilidade de reconhecimento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências anteriores de trabalho ou de estudos formais e não formais. Para isso, são analisadas as compatibilidades e coerências entre os históricos profissionais dos cidadãos, e o histórico base previsto para a formação naquele nível pretendido, havendo o alinhamento necessário é realizada a certificação. Nesse sentido, “conforme definido no artigo 41 da LDB, o reconhecimento de saberes profissionais é realizado por meio de processos formais de avaliação,

constituindo-se em uma forma de valorização das aprendizagens adquiridas fora do sistema educacional” (Brasil/MEC, 2018).

Finalizado esse apanhado histórico e apresentada a composição da formação para o trabalho no Brasil, é possível perceber que o projeto de ensino médio brasileiro nunca priorizou a formação humana integral. Muito menos, direcionou essa possibilidade a qualquer cidadão sem distingui-lo por sua classe social. Os muitos embates sociais puderam ser analisados a partir dos Decretos, Pareceres e Leis que serviram de instrumento para a desarticulação de uma proposta de ensino médio unitário, mas também foram essenciais para a recomposição de diretrizes, apontando para a diversificação de itinerários sem o esvaziamento de outros saberes basilares para a formação humana integral. Então, para concluir essa etapa de observações, a seguir, perfilam-se os pontos chave da Educação Profissional dos dois países, que colaborou na análise dos consensos e dissensos debatidos nos atos finais deste trabalho.

4.3 PERSPECTIVA COMPARADA DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAÍSES

Ao analisar os artigos que tratam da Educação Profissional, realiza-se um estudo a fim de identificar eventuais aproximações da Educação Profissional paraguaia a um projeto educacional de formação humana integral.

Inicia-se, portanto, observando os conceitos, fins e princípios apresentados na *Ley General de Educación* (1998). O inciso “f” do artigo 9º, apresenta como finalidades do sistema educacional nacional, entre outros, a capacitação para o trabalho e a criatividade artística. Em complemento, o inciso “d” do artigo 10º traz como princípio “d) *el valor del trabajo como realización del ser humano y de la sociedad*” (Paraguay, 1998).

Na seção IV, o artigo 37º expressa os três percursos acadêmicos possíveis compreendidos entre a formação profissional e o “*bachillerato*”, este último é considerado o percurso formativo geral. É importante observar que o parágrafo desse artigo é bastante generalista e destaca objetivos direcionados à ascensão profissional e acadêmica bem como à integração social. Conforme pode ser observado nas

palavras da lei, “*la incorporación activa del alumno a la vida social y al trabajo productivo o su acceso a la educación de nivel superior*” (Paraguay, 1998).

No entanto, o artigo seguinte está em concordância com a ideia de educação *omnilateral* quando descreve que:

Artículo 38.- La educación media orientará a los alumnos en el proceso de su maduración intelectual y afectiva de manera que puedan integrarse crítica y creativamente en su propia cultura, así como adquirir los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus compromisos sociales con responsabilidades y competencia (Paraguay, 1998).

No Brasil, é possível identificar concordância com esse pensamento a partir do que está expresso no artigo nº 22 da LDB, quando indica que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores” (Brasil, 1996).

No entanto, não está claro se o que consta na Lei Geral de Educação paraguaia, de fato, concorda com a formação humana integral. Apesar de expressar o cuidado em atender a formação humana nas disciplinas de formação geral, percebe-se, ao analisar-se o artigo 39º, que trata da estruturação curricular no nível médio, que há uma separação entre as disciplinas de acordo com o tipo de formação perseguida pelo aluno. Nesse contexto, as matérias voltadas para a formação profissional têm um caráter de especialização, capacitação ou preparação para a verticalização do ensino para o nível superior e para a formação profissional de nível superior. Não está explícito, contudo, se esses componentes curriculares também estão em harmonia com os aspectos relacionados à formação humana. Nas palavras da Lei,

Las materias comunes contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de formación profesional o de bachillerato y las materias optativas le proporcionarán una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia la actividad profesional o hacia los estudios superiores (Paraguay, 1998).

Esse entendimento é ratificado pelo artigo 43º, o qual afirma: “*la formación profesional media estará dirigida a la formación en áreas relacionadas con la producción de bienes y servicios*” (Paraguay, 1998). Esse artigo indica que a

Educação Profissional está atrelada à formação para o atendimento das demandas produtivas.

No Brasil, o Decreto nº 5.154/2004 aponta para a possibilidade do ensino médio integrado, porém não torna esse itinerário o único disponível. Com efeito, ainda perduram as formas concomitante e subsequente, as quais são provenientes do Decreto nº 2208/1997, além da oferta de ensino médio que não contempla nenhuma perspectiva de formação profissional.

Retornando ao Paraguai, ao perscrutar-se o *Plan nacional de mejoramiento de la educación técnica y profesional en el paraguay 2011–2013*, percebe-se que o país construiu um planejamento organizado em eixos prioritários, tratando de ações nas esferas: de finanças, de gestão, de formação docente, de preparação de recursos humanos gerais da FyETP, da prática profissional, de articulação entre centros de formação e empresas, de avaliação da formação por competências, dentre outros. Tais temáticas foram julgadas como essenciais para promover maior integração e articulação entre os entes participantes da formação profissional no setor público ou no privado (*Paraguay, 2011*).

O eixo nº 7¹¹, intitulado “Capital Humano”, trata da preparação dos profissionais envolvidos com a formação profissional paraguaia. Dessa forma, seus objetivos específicos versam sobre: estabelecer um sistema de formação continuada dos recursos humanos que atuam em centros de formação profissional; preparar recursos humanos para lidar com questões próprias da formação profissional como currículo, administração e aspectos socioeconômicos e das comunidades envolvidas; pautar mecanismos de regulação e incentivo à atividade docente na FyETP; e, impulsionar um sistema de avaliação de competências acadêmicas e laborais dos profissionais da educação profissional (*Paraguay, 2011*).

Por sua vez, o eixo nº 8, intitulado “Articulação Formação/Educação – Trabalho”, traz objetivos específicos bastante esclarecedores do projeto de formação profissional priorizado pelo Paraguai. Eles são: apoiar a promulgação da lei de estágios em todos os níveis, ciclos e modalidades da FyETP; fomentar experiências formativas articulando conjuntamente: educação (na pessoa dos educadores), trabalho e empresas (essas, representadas por empresários, produtores e/ou

¹¹ O *Plan nacional de mejoramiento de la educación técnica y profesional en el paraguay 2011–2013* comporta 8 eixos.

industriais); promover a remuneração dos estágios profissionais, bem como a isenção de impostos para as empresas participantes; formular um anteprojeto de Lei que incentive a responsabilidade social das empresas que disponibilizem vagas de estágios; e, planejar a oferta da FyETP de acordo com o planejamento de desenvolvimento do país (Paraguay, 2011).

Percebe-se que os planos estratégicos para a educação profissional paraguaia estão dissonantes daquilo que está expresso na Lei Geral de Educação, no que tange à formação geral. No artigo 9º, Capítulo II, dessa lei, são definidos os conceitos, fins e princípios do sistema educacional paraguaio. O inciso “h” estabelece que: “*h) la preparación para participar en la vida social, política y cultural, como actor reflexivo y creador en el contexto de una sociedad democrática, libre, y solidaria*” (Paraguay, 1998).

Em seguida, no artigo 11, inciso “d”, evidencia-se a relação da formação geral com o trabalho em um dos seus muitos aspectos humanos elencados (Paraguay, 1998). No inciso “g”, repete-se a mesma percepção de distanciamento entre trabalho e formação humana geral, assim como pode ser lido na própria letra da Lei:

Artículo 11- A efectos de lo dispuesto en esta ley:

[...] d) se entiende por educación general básica el proceso de crecimiento de la persona en todas sus dimensiones, para que se capacite a participar activa y críticamente en la construcción y consolidación de un estilo de vida social flexible y creativo, que le permita la satisfacción de sus necesidades fundamentales. La educación general básica, más que un fin en sí mismo, es una base para el aprendizaje y el desarrollo humano permanentes. Implica capacitar para el desarrollo de la personalidad, para el trabajo, para la convivencia, la autoinstrucción y la autogestión;

[...] g) se entiende por educación no formal aquella que se ofrece con el objeto de complementar, suplir conocimientos, actualizar y formar en aspectos académicos o laborales, sin las exigencias de las formalidades de la educación escolarizada ni la sujeción al sistema de niveles, ciclos y grados, establecidos por el sistema educativo nacional (Paraguay, 1998).

Se forem comparadas as versões mais atualizadas da LDB brasileira e a Lei Geral de Educação paraguaia, é possível afirmar que em ambas não há um direcionamento da educação para projetos específicos de setores sociais. Tal afirmativa se sustenta nas limitações temporais e históricas que interferem no alcance da lei até a sua publicação. Por serem leis gerais e bastante abrangentes, não possuem as diretrizes de aplicação prática que, por exemplo, permitam distinguir todo tipo de oferta de formação profissional.

Ainda assim, percebe-se nas leis os caminhos que parcelas da população de um país pretendem traçar para a educação, mas que podem ser complementadas ou modificadas por instrumentos que geralmente desvirtuam a intenção de promover uma formação sem viés mercadológico.

5 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL E NO PARAGUAI E AS ARTICULAÇÕES HISTÓRICAS PARA UMA INTEGRAÇÃO REGIONAL

Há diversas formas de agrupar países. Algumas vezes isso pode ser feito por meio de aproximações culturais, territoriais, linguísticas ou históricas. Outras tantas vezes, ocorrem mediante acordos ou interesses comerciais. A América Latina e a América do Sul nem sempre estão integralmente inseridas nesses agrupamentos, realidade apresentada, por exemplo, pelo MERCOSUL, que tem limitações de alcance ao não contemplar todas as nações inseridas nesse espaço.

A despeito disso, essa região é tratada de forma homogênea, especialmente no que toca à imposição de políticas com intuito de realizar interferências socioeconômicas. No Brasil, há uma divisão entre grupos que estão articulados e alinhados com os esforços de concretização dessas políticas, e outros que identificam, nessas interferências, ações voltadas a distanciar o povo local de suas reais necessidades.

Esse embate se repete nas discussões dedicadas a pensar os caminhos para a educação profissional desses países. Por isso, discorre-se, brevemente, sobre essa modalidade no Brasil e no Paraguai. Aborda-se também sobre o Setor Educacional MERCOSUL e como atua na integração regional, apresentando alguns projetos com esse fim. Entre eles, estão alguns planos desenvolvidos pela ABC.

A grande relevância da educação, principalmente com relação às políticas de investimento no campo produtivo, fez com que, entre sete setores, esse setor estivesse na vanguarda das cooperações intrabloco em comparação com as ações desenvolvidas pelos demais Ministérios. Esse fato é evidenciado no relatório *La Cooperación Intra-Mercosur (2005-2015): Análisis de Siete Sectores*, que se trata de um estudo de análise documental dos projetos de integração desenvolvidos pelos Estados Partes do MERCOSUL entre os anos de 2005 e 2015. Os sete setores de trabalho analisados foram: agricultura familiar, ciência e tecnologia, gênero, educação, integração produtiva, meio ambiente e saúde. Entre eles, foram identificadas 610 iniciativas de cooperação intra-MERCOSUL, das quais, 70% estavam concentradas nos setores da educação, saúde e agricultura familiar. Estreitando esses dados, vê-se que 168 ações foram desenvolvidas na área da educação, 132 na saúde e 126 na agricultura familiar (MERCOSUR, 2018).

Um dos principais elementos de integração consiste na perspectiva de implantação de uma base curricular transnacional com o objetivo de:

Estimular e favorecer que os sistemas educativos dos países integrantes do MERCOSUL formem indivíduos e coletivos conscientes e construtivos do processo de desenvolvimento, cooperação e integração, tanto no continente como em cada nação em particular. Nesse sentido, a proposta de elaboração da Base Curricular visa fomentar o conhecimento mútuo entre povos e nações latino-americanas para criar e fortalecer uma identidade cultural regional, além de propiciar a formação integral dos alunos que contemple valores e conceitos tais como solidariedade, cultura da paz, direitos humanos, democracia, respeito à natureza e diálogo como instrumento de solução de conflitos (Brasil, 2023, p. 1).

É possível considerar que, nas ações de integração entre o Brasil e o Paraguai, buscou-se aproximar mais as ofertas de formação profissional. Portanto, espera-se que haja a construção continuada de um senso de identidade regional comum, e, com isso, possibilite a formação de uma consciência coletiva conhecedora dos problemas regionais e suas causas. Além disso, almeja-se que sejam engenhados métodos integrados de soluções inatas desses problemas para mitigar a ocorrência de incoerências, incompatibilidades ou mesmo qualquer tipo de exploração externa.

Neste sentido, ao desvendar-se, a seguir, o Projeto de Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai, intenta-se evidenciar um conjunto de ações efetivadas com o propósito de construir interações consensuadas e edificantes para os dois países. Além disso, mantém-se um olhar histórico analítico dos eventos transcorridos nos arredores e no interior das negociações para o desenvolvimento de ações de integração desse projeto. Delimita-se a importância de perceber, de forma combinada, como as diretrizes externas determinadas para a América Latina afetam os caminhos escolhidos por cada país. Nesse arremate analítico, constata-se, na observação de ações concretas desse projeto de integração e em dados estatísticos coletados no domínio do MERCOSUL, a influência externa, assim como as escolhas locais, a fim de, nelas, perceber-se se houve um movimento decolonial de construção transnacional e de despreendimento dos ditames externos.

5.1 PROJETO DE COOPERAÇÃO SUL-SUL E FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL DO PARAGUAI

Passados aproximadamente quinze anos do estabelecimento do MERCOSUL, das muitas reformas educacionais e do transcorrer de ações de integração entre Brasil e Paraguai, desenvolveram-se estudos do SEM, em 2006, com o fim de observar se houve redução das assimetrias e iniquidades nos indicadores macroeconômicos da região. Constatou-se que o avanço esperado não foi concretizado, o que provocou a busca por soluções inclusive na área da educação profissional e tecnológica.

Visando fortalecer a educação técnica para torná-la uma das forças motrizes da estratégia de desenvolvimento, os Ministros de Educação do MERCOSUL aprovaram, durante a XXX Reunião, ocorrida em 02 de junho de 2006, o Plano Estratégico do SEM para o período de 2006-2010, cuja missão era:

Conformar um espaço educacional comum, através da concertação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercambio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de obter uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito a diversidade cultural dos povos da região (MERCOSUR, 2006, p. 9).

Para tanto, os membros da CRC-ET empenharam-se no desenvolvimento de projetos aspirando integrar mais os sistemas de ensino dos países do MERCOSUL. Com esse intuito, o projeto Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai foi criado. O foco do projeto era promover a capacitação e a atualização de gestores de escolas e docentes do ensino técnico profissional, mediante intercâmbio, estágios, visitas técnicas e outras atividades, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de políticas, programas e práticas educacionais apropriadas para a realidade paraguaia, e ampliar a mobilidade de jovens e adultos no mundo do trabalho. Tem, além disso, como objetivo específico,

Capacitar técnica e pedagogicamente docentes, técnicos e gestores de educação profissional e tecnológica em novas tecnologias e práticas de formação, desenho curricular, gestão escolar e outros temas específicos, baseado na concepção do desenvolvimento sustentável (ABC, 2008).

Esperou-se elevar a qualidade da qualificação dos trabalhadores paraguaios, por meio do aprimoramento dos conhecimentos técnico-pedagógicos dos profissionais de educação. Por consequência, pretendeu-se contribuir para a melhoria das políticas públicas voltadas para a capacitação profissional, bem como estimular a oferta de vagas e cursos em consonância com as necessidades de desenvolvimento local e regional. Nesse contexto, incluíram-se também ações dedicadas à escolaridade de jovens e adultos.

Face aos desafios do projeto, enumeraram-se quatro resultados esperados de sua realização. O primeiro, era qualificar técnicos paraguaios em desenho curricular e gestão de programas educacionais. O segundo, era capacitar docentes e gestores escolares paraguaios em novas tecnologias, práticas de formação, gestão escolar autossustentável, metodologias de avaliação e temas específicos setoriais a serem definidos. O terceiro, era transferir metodologias de formação profissional para jovens e adultos integradas à educação básica. O quarto, era monitorar e avaliar o projeto.

Para alcançar os resultados propostos, listaram-se obrigações de ambas as partes. Por parte do Brasil, estabeleceram-se obrigações tanto por meio das ações do Setec/MEC quanto pela ABC/MRE. As contrapartidas do Paraguai se inseriram nos limites das ações do Ministério da Educação e Cultura. Em síntese, as obrigações do Governo do Paraguai estiveram circunscritas a: receber e avaliar propostas apresentadas pelo governo brasileiro; apoiar a implementação do projeto fornecendo local, logística e equipamentos; selecionar os participantes das atividades de capacitação; e monitorar o desenvolvimento dos trabalhos gerando relatórios dos trabalhos técnicos desenvolvidos.

Ao Governo brasileiro, dentro da esfera de atuação da Setec/MEC, competia executar o projeto garantindo o desenvolvimento técnico dos trabalhos, por meio de especialistas nas áreas demandadas. Ademais, deveria realizar uma série de ações gerenciais mantidas estreitamente com a ABC/MRE, tais como: a indicação do corpo técnico brasileiro, o cumprimento das normas e procedimentos constantes do Manual de Execução de Projetos do CTPD.

Na esfera de atuação do MEC, o Governo brasileiro deveria: sistematizar a implementação do projeto; coordenar-se com as instituições parceiras de execução no que concerne ao desembolso de recursos, conforme previsto nas atividades;

acompanhar eventuais mudanças fornecendo o suporte necessário; e solicitar relatórios de progresso das instituições parceiras.

Muitas das ações pensadas para o referido projeto foram debatidas anteriormente no Painel Intercâmbio entre os Países Partes e Associados do Sistema Educacional do MERCOSUL, evento paralelo a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica¹². Nesta oportunidade, também foi discutida a necessidade de desenvolver um Programa de atualização curricular nas áreas de: agropecuária, turismo, telecomunicações, geologia, mineração, indústria, meio-ambiente e energia.

Outros dois eventos influenciaram a tomada de decisão para o desenvolvimento do referido projeto de integração, foram eles: a I Reunião da Comissão Mista de Cultura e Educacional Brasil-Paraguai foi realizada nos dias 01 e 02 de março de 2007; e, a missão do Ministério da Educação do Brasil enviada ao Paraguai, no período de 09 a 12 de abril de 2007. Em ambos, destacou-se o interesse dos dois países em desenvolver e realizar cooperações de interesse mútuo, em princípio nas áreas de agropecuária e energia, assim como no fortalecimento da EPT paraguaia.

Em setembro de 2009, realizou-se a primeira atividade do projeto que capacitou seis técnicos paraguaios em desenho curricular e gestão de programas educacionais. Para a próxima atividade, já no ano de 2010, indicaram-se professores do IFRN, deslocados até o Paraguai a fim de aplicar capacitação em temáticas demandadas pela equipe do país vizinho. Seu pedido esteve relacionado com a formação por competências, no qual foram listados: 1. seminário sobre desenho curricular baseado em conhecimentos; 2. articulação entre níveis; 3. elaboração de competências e habilidades bem como a avaliação dessas; e, 4. gestão institucional do currículo baseado em aptidões (planejamento, organização, abordagem e acompanhamento da implementação e posterior validação).

¹² A Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, conforme está descrito no artigo 1º de seu regimento, foi um evento de âmbito nacional para o debate sobre as questões fundamentais da educação profissional brasileira. Foi iniciada com reuniões Estaduais e culminou na Conferência Nacional, realizada em Brasília, no período de 05 a 08 de novembro de 2006. Desenvolvida conjuntamente pelo MEC, por intermédio da Setec e do Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional. Entre os objetivos previstos estiveram: definir diretrizes para a política nacional de EPT mediante o diálogo entre os diversos agentes envolvidos; discutir o papel da EPT no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social, observando as realidades regionais; debater sobre a atuação da EPT na melhoria da competitividade do país na economia global; e, propor mecanismos permanentes de financiamento (Brasil/MEC, 2006).

Nesta nova atividade, previu-se a capacitação de um grupo de sessenta técnicos e gestores paraguaios. Porém, o pedido paraguaio esteve em desacordo com a abordagem pedagógica utilizada pelo IFRN. Ainda assim, foi recebido, porém não foi atendido nos moldes requeridos, conforme está expresso no primeiro relatório de atividades, no qual é possível ler que:

A abordagem pedagógica do currículo por competências, vivenciado no Brasil pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) com o Decreto nº. 2.208/1997, de forma não exitosa e degradante para a educação profissional no íntimo de suas concepções, em especial o currículo integrado, nos fez apresentar uma proposta de trabalho com base em dois pilares fundamentais: o Currículo Integrado e a Gestão Democrática (Dantas; Costa; Azevedo, 2010, p. 5).

Dada a diversidade de instituições e profissionais atendidos, apresenta-se a figura 7, extraída do primeiro relatório técnico de ação produzido pelos profissionais do IFRN que atuaram na capacitação. Faz-se questão de transplantar a referida tabela do documento para o corpo deste trabalho, para que se possa estabelecer um referencial comparativo entre a amplitude de alcance das ações desenvolvidas nesse projeto e naquele realizado em cooperação com o SENAI. A intenção não é traçar uma comparação qualitativa ou quantitativa, mas sim enfatizar os caminhos político-pedagógicos de cada proposta. Portanto, ao analisar-se a tabela a seguir, ressalta-se o grande número de instituições que encaminharam ao menos um de seus profissionais para a capacitação. Desse modo, é perceptível que há uma grande miscelânea de origem de áreas destes profissionais, predominando as áreas técnicas da informática e eletricidade. Porém, existem ainda profissionais das áreas da saúde e esportes. É provável que a seleção desses perfis profissionais tenha ligação com a ideia inicial, restrita a formação por competências, proposta pelo Paraguai quando solicitou a ação de cooperação.

Figura 7 – Instituições e perfis profissionais participantes da ação de formação

DEPENDÊNCIA	QTDE.	ESPECIALIDADE
EDUCAÇÃO PERMANENTE		
Directora de Formación Profesional	1	Integrante equipo directivo
Técnico DFP	5	Integrante equipo técnico
Técnico Formación Continua	1	Integrante equipo técnico
DAEBYM / DGEP	1	Informática
Centro Nº 3-54 de Cordillera	1	Informática
Sede Tutorial 55 - Puente Kyha	1	Informática
CCRR 7 Santani	1	Informática
Carapegua paraguari	1	Electricidad
Pto. Casado - Alto Paraguay	1	Electricidad
Escuela Taller San Pedro	2	Electricidad
Escuela Taller Concepción	1	Electricidad
EDUCAÇÃO BÁSICA		
Director de <i>Bachillerato Técnico</i>	1	Integrante equipo directivo
Técnico DBT	4	Integrante equipo técnico
Colegio Técnico Nacional de Asunción	2	Electricidad, Informática
Colegio y CEV "Carlos A. López"	1	Informática
Colegio Nacional Arq. Tomás Romero Pereira (San Antonio)	2	Electricidad, Informática
CETEC de Luque	1	Electricidad
Colegio Nacional EMD Vicepresidente Sánchez	2	Salud, Informática
Colegio Nacional DR. Luis A. de Herrera	1	Salud
Colegio Técnico y CEV de Villarrica	2	Salud, Informática
Colegio Nacional EMD "Raúl Peña" de Caacupé	2	Electricidad, Informática
Colegio Nacional de Villa Permanente de Ayolas	3	Informática, Electricidad, Salud
Colegio Juan XXIII de Pilar	2	Electricidad, Informática
EDUCAÇÃO SUPERIOR		
Director de Técnico Superior	1	Integrante equipo directivo
Técnico DTS	2	Integrante equipo técnico
Escuela Nacional de Educación Física	2	T.S. Fútbol. (salud)
Instituto Nacional de Salud (I.N.S)	1	SALUD
Escuela Técnica Superior de la Armada EFSOA Tte. José María Fariña	1	T.S. Electrónica
Instituto Técnico Superior de Sanidad Militar	2	T.S. en Enfermería
Instituto Técnico Superior del Servicio Nacional de Promoción Profesional de Caaguazú	1	T.S. en Electricidad
Universidad Nacional de Itapúa (UNI)	3	T.S. en Electrónica con énfasis en: Informática,
Universidad Nacional de Pilar – Facultad de Ciencias Aplicadas de Ñeembucú	2	T.S. en Basquetbol, Fútbol y Hambol. (salud)
Universidad Nacional de Villarrica Espiritu Santo. (UNVES)	3	TS en programación de computadoras

Fonte: Dantas; Costa; Azevedo (2010, p. 1).

Com o objetivo de cumprir o proposto, foi construída uma programação aprovada pela coordenação paraguaia. Entre as atividades desenvolvidas estavam: uma palestra de abertura cujo título era "O papel da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento político, socioeconômico e cultural"; uma mesa redonda para apresentar a EPT dos dois países, chamada "Educação profissional e tecnológica no Brasil e no Paraguai: diálogos e perspectivas"; um Painel com o título

“Modelo pedagógico para a formação integrada na educação profissional e tecnológica”, que contemplava um momento prático, no qual, três grupos de trabalho foram conduzidos para desenvolver um projeto político-pedagógico na perspectiva do planejamento participativo, da construção da autonomia escolar e na implementação e avaliação desse projeto. Também foi realizada uma Oficina nomeada “Educação Profissional e Tecnológica no Paraguai: da concepção ao planejamento”, com nova dinâmica de prática, por meio de grupos de trabalho, visando apresentar diretrizes para a EPT no Paraguai, considerando, além disso, as discussões sobre Currículo Integrado e Gestão Democrática.

Os atores brasileiros avaliaram como excelente o resultado obtido das ações do projeto. O alcance dessa resposta foi, principalmente, atribuído à interação ativa dos paraguaios, contando, excepcionalmente, com a solicitação de aprofundamento dos temas abordados.

O fato de estarem reunidos profissionais dos três níveis (educação permanente, básica e superior) teve como positiva a integração e articulação da educação profissional no Paraguai, importante para a visão do todo, por esta ser a primeira ação, mas sugerimos que, caso seja realizado um aprofundamento dos temas, é necessário desenvolver ações específicas para cada nível (Dantas; Costa; Azevedo, 2010, p. 8).

Esses mesmos atores identificaram eixos temáticos e ações a serem debatidos e realizados seguindo uma linha de coerência com a proposta apresentada nesse primeiro momento de cooperação. Os temas giraram em torno de aspectos de gestão educacional, carreira e capacitação docente, currículo integrado e formação integral e educação para jovens e adultos.

Não obstante a observação de muitas lacunas a serem preenchidas para edificar uma formação humana e integral para o trabalho, também se identificaram experiências em curso no Paraguai, as quais lista-se abaixo:

- Formação integral do educando da ETP/Paraguai
- Formação profissional para Jovens e Adultos (EJA) associada à educação infantil dos filhos dos estudantes
- Realização de exposições científicas e tecnológicas com desenvolvimento de projetos bem elaborados, com excelente nível de desenvolvimento (Dantas; Costa; Azevedo, 2010, p. 9).

Os participantes brasileiros relataram ainda um sentimento de acolhimento das ideias apresentadas. As percepções dos participantes paraguaios foram coletadas através dos registros produzidos nos GTs e reunidos em um documento intitulado “Desafíos y Perspectivas de la Educación Profesional y Tecnológica en Paraguay”, disponível no ANEXO D deste trabalho.

5.2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E PARAGUAIA

Nesta última seção, discute-se as aproximações e distanciamentos de Brasil e Paraguai, focando o olhar no projeto de integração apresentado e discutido logo acima, bem como nas características gerais dos dois países e dados concernentes à educação profissional no MERCOSUL.

Conforme antecipou-se na subseção 2.2, serão traçados paralelos entre os dados estatísticos da educação profissional brasileira e paraguaia no MERCOSUL e os projetos de integração que foram apresentados, para identificar-se, por fim, os consensos e dissensos históricos da educação profissional dos dois países.

Ao longo de mais de trinta anos da formação do bloco, produziu-se extensa documentação que expressa não apenas os resultados das negociações entre os países. A coletânea de dados estatísticos do Setor Educacional MERCOSUL permite perceber muito além de tabelas e números concatenados a partir de dados censitários. Os relatórios identificados como “vitrine” dos dados estatísticos do MERCOSUL foram produzidos a partir do ano 1996 e o último foi publicado no ano de 2015. Eles refletem claramente o contexto histórico no qual estão inseridos, uma vez que expressam mudanças na esfera educacional dos países do bloco. O incremento nos números de alunos matriculados e os levantamentos feitos quanto aos índices de aprovação, retenção, evasão e outros, são indicadores selecionados para monitorar se as decisões consensuadas regionalmente surtiram os efeitos desejados.

Nesse sentido, opta-se por buscar, em cada um dos relatórios, dados específicos da educação profissional. Dessa maneira, verifica-se que os relatórios dos anos 1996, 1997 (não disponível), 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 não continham números retratando o cenário específico da educação profissional. Situação coerente com a evolução dos planos estratégicos do bloco, sobre os quais

falou-se na seção 2.4 deste trabalho. Nesses anos, os dados analisados referiam-se à formação de nível médio de forma ampla e geral, constando no domínio da formação profissional somente o número de alunos matriculados em cursos profissionalizantes.

A partir do ano de 2005, entretanto, são apresentados os primeiros dados específicos da educação profissional. Não obstante, existam dados do Paraguai em todas as tabelas, não constam dados brasileiros. Já os relatórios de 2006 e 2007 trazem os primeiros números brasileiros, mas optou-se por não os considerar por ainda serem bastante incipientes comparados aos dos demais países do bloco.

Nessa conjuntura, selecionam-se os indicadores que dizem respeito ao percentual de alunos matriculados em cursos técnicos, à distribuição de alunos conforme as áreas de conhecimento da educação profissional e às taxas de aprovação, reprovação e conclusão. De início, vale frisar que os dados são apresentados a partir da segmentação das populações urbanas e rurais, dada as características de ocupação territorial de países que possuem expressivas parcelas populacionais fixadas no campo.

Inicia-se a observação a partir do relatório de 2008, embora esse não conteve dados de populações rurais, então restringe-se a avaliação aos números totais. O indicador oito (percentual de alunos matriculados na educação técnica) apresenta aumento significativo no percentual de brasileiros matriculados no ensino profissional, partindo de 10,6% para 17,9%, enquanto o Paraguai experimentou uma redução de 23,6% para 22% (MERCOSUL, 2008, p. 27; 2015, p.35). Nesse panorama, o crescimento brasileiro pode ser justificado pela expansão da rede federal de educação profissional, alinhada à política de interiorização dos governos do presidente Lula. Quanto à redução nos números do Paraguai, não é possível afirmar que guardam relação com fatores internos ou externos, uma vez que ao longo dos anos observados houve oscilações crescentes e decrescentes, no entanto, mantendo-se dentro de uma faixa percentual entre 22 e 25%.

O indicador nove contempla a distribuição de alunos conforme as áreas de conhecimento da educação profissional. A área “ciências sociais, educação comercial e direito” foi a que manteve a maior procura entre os discentes paraguaios, variando entre 52,4% e 41,30%. Enquanto isso, no Brasil, a maior procura foi na área de “saúde e serviços sociais”, no ano de 2008, por exemplo, contabilizou-se 23,8%, porém, em 2015, a maior procura deu-se na área de “engenharia, indústria e construção” com

21% (MERCOSUL, 2008, p. 29; 2015, p. 36). Em ambos, os números parecem acompanhar as dinâmicas do seu setor produtivo. Apesar dos dois serem países fortes na produção agrária, essa área de formação não é a mais procurada. O indicador nove tem ligação direta com o esforço de harmonização de currículos na região, isso justifica um escopo de observação mais limitado que inclui, além das áreas já mencionadas, educação, serviços, ciências matemáticas e computação e humanidades.

Por fim, o indicador dezoito trata sobre a taxa de aprovação, reprovação e abandono na educação técnica. No ano de 2008, os percentuais foram, consecutivamente, no Brasil: 81,7%, 8,4% e 9,9%, e no Paraguai: 89,3%, 9,8% e 0,9%. No ano de 2015, os números foram, no Brasil: 21%, 2,2% e 76,8%, e no Paraguai: 96,8%, 0,30% e 2,9% (MERCOSUL, 2008, p. 35; 2015, p. 50). Tais percentuais impressionam diante do consistente crescimento paraguaio e da grande piora brasileira. É possível que a cultura de valorização da formação propedêutica em detrimento da formação profissional, no Brasil, tenha colaborado para tais pioras nesse indicador.

Também é importante considerar que a análise numérica dos dados estatísticos coletados amparou as percepções construídas neste estudo, no tocante às relações estabelecidas entre os fatos históricos apresentados e as repercussões decorrentes das transições e/ou perpetuações políticas, sociais e do sistema capitalista vigente. Assim, não se buscou construir análises considerando as discrepâncias entre os dois países com relação às suas características populacionais, de extensão territorial ou, até mesmo, de capacidade produtiva.

Mediante a análise dos fatos históricos, dos projetos correlatos e dos indicadores estatísticos observados, pode-se considerar que a integração regional tem provocado avanços importantes no sentido de reduzir as disparidades entre a EPT brasileira e paraguaia. O desenvolvimento de seminários, de formações pedagógicas, de diálogos sobre currículo, de estudo da demanda e da oferta de formação em áreas estratégicas para cada cenário produtivo dos dois países, além de diversas outras temáticas relacionadas à formação profissional, aproxima os dois países e solidifica as bases de um caminho alternativo ao extrarregional. Nesse sentido, destaca-se que:

O processo de integração político-econômica regional, que acaba por integrar também a educação, não ocorre apenas como meio de o bloco oferecer resistência às sucessivas negociações multilaterais de ordem econômica stricto sensu. Ele abre espaço para uma relação de tipo cooperação antagônica entre blocos. Relação esta que engendra um conjunto de protocolos de comunicação, informação e transmissão de dados, de transferência de tecnologias entre indústrias, de inovação industrial, bem como de cooperação institucional (gestão administrativa e pedagógica) e de formação científica e tecnológica de pessoal qualificado (Silveira, 2016, p. 918).

Assim, caminhar *pari passu* potencializa a capacidade de promover uma integração com poder de afetação produtiva, tecnológica, do mundo do trabalho. Se isso for realizado considerando o aluno em formação e o trabalhador em atividade como indivíduos integralmente envolvidos nesse processo, será possível

[...] desenhar políticas curriculares e currículos que manifestem e possam implementar claramente suas diretrizes humanas, políticas, econômicas e de sustentabilidade social. A relação da escola, leia-se do currículo, com o território em que vive é a mais perfeita tradução deste compromisso de políticas públicas do conhecimento e da cultura com o projeto de nação (Almeida, 2017, p. 3).

Além disso, potencializa-se a capacidade de crescimento consensuado respeitando as particularidades de cada ente ao

Ampliar as linguagens comuns, aperfeiçoar formas justas de comércio, dar maior mobilidade, permitir trocas e desenvolvimentos culturais, favorecer pesquisas sobre a solução de problemas similares, proteção de fronteiras contra tráficos e doenças, desenvolvimento de turismo sociais, extinção das violências, redução de danos ambientais, controle do consumo devastador, refinamento da justiça social, ampliação da democracia e das práticas de liberdade, melhoria dos campos e condições de trabalho, desenvolvimento do pensamento filosófico e da capacidade de troca de pesquisas e de diagnósticos fundamentados (Almeida, 2017, p. 4).

O MERCOSUL tem possibilitado avanços nos consensos e aproximações da formação profissional na região. Seu mecanismo tripartite envolve atores sociais que buscam o amadurecimento da educação profissional, sedimentando-a continuamente como direito fundamental dos trabalhadores. Outrossim, são respeitadas as disparidades e dificuldades de cada país, o que justifica o registro de memórias das decisões e caminhos percorridos para que a cooperação seja ampliada e a integração proporcione melhorias que não estejam atreladas a apenas uma única frente social.

Como indicativo adicional de um movimento de aproximação e fortalecimento de consensos, percebe-se que no país vizinho

Os principais setores da cooperação com o Paraguai em 2010, partindo da análise dos segmentos de gastos, foram: • 38,10% educação (bolsas para estudantes de graduação e pós-graduação, mobilidade acadêmica regional para cursos acreditados no MERCOSUL e cursos técnicos e profissionalizantes); • 24,91% saúde (principais temas: atenção humanizada a mulher e ao recém-nascido, banco de leite humano, doenças sexualmente transmissíveis e vigilância epidemiológica); • 22,28% segurança e defesa (principais temas: repressão ao crime organizado e transacional, combate ao tráfico de drogas, técnico de blindados, perícia e investigação criminal, desminagem e mestre de saltos) (Lima; Campos; Neves, 2014).

Independentemente dos avanços, é crucial ampliar a representatividade popular nos processos decisórios e garantir que decisões pactuadas que trazem ganhos sociais não sejam abandonadas diante de cenários políticos antagônicos. Além disso, é premente: defender a formação por competências integradoras das múltiplas expressões humanas; intensificar a sensibilização quanto à importância da transversalidade da educação profissional nas demais temáticas negociadas no bloco; e, agilizar o tempo de resposta e aplicação dos projetos para reduzir as instabilidades internas e, com isso, buscar maior estabilidade regional (Ferreira; Payssé, 2003).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que há distanciamentos nas ações de integração entre os sistemas de Educação Profissional do Brasil e do Paraguai? Quais são os consensos e dissensos existentes na Educação Profissional destes países fronteiriços e de percursos históricos semelhantes no contexto da América Latina e do MERCOSUL? Com estas questões motivadoras nos propomos à pesquisa e texto de dissertação ora concluída nos seus termos acadêmico-científicos para fins de titulação no Curso de Mestrado obtido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Contudo, sabemos que uma pesquisa não se encerra em seu momento de defesa.

Apesar disso, como respostas, considerou-se que as ações de integração entre a Educação Profissional dos países investigados foram, prioritariamente, de fundamental importância para a consolidação do bloco comercial, mas também tiveram excelentes repercussões culturais, societárias, bem como no âmbito educacional. Nesse campo, destacaram-se as articulações em torno de reformas curriculares e a emergência de uma proposta de base curricular transnacional, sendo esse um dos consensos normativos identificados. Não obstante, em termos práticos, também seja visto como um dissenso, uma vez que a Reforma Curricular operacionalizada pela Base Nacional Comum Curricular no Brasil ocorreu tardiamente, em relação aos demais países do bloco, e se efetivou em termos de Ensino Básico e de Formação Inicial e Continuada de Professores, sem menção alguma à realidade do bloco ou a uma perspectiva transnacional.

Historicamente delineado como um bloco intercultural e intergovernamental, o MERCOSUL edifica consensos e dissensos mediante negociações e ações ativas de seus atores regionais. Pode-se entender o palco de negociações como um elemento de proteção dos países, tanto vistos de forma isolada, bem como enquanto bloco regional no contexto global. Afastando-se assim de uma compreensão dessa etapa de negociação, como fator puramente burocrático e impeditivo da concretização de projetos e outras ações de integração. Portanto, a negociação para pactuação de acordos, pode ser vista como um dispositivo decolonial perante a permanente interferência extrarregional.

Nas negociações, intenciona-se principalmente regulamentar diretrizes a partir de alinhamentos dos arcabouços legais dos países do bloco. As disputas políticas e sociais travadas nessa esfera, mormente resultam da busca incessante neoliberal em afrouxar limites e barreiras que os impeça de atuar no máximo da exploração dos recursos e pessoas. Nesse sentido, também é importante considerar os dissensos provocados pelas dinâmicas internas dos países. Parte delas influenciadas por ações das agências internacionais, porém, outra parte inerente à dinâmicas político-sociais internas de cada país dentro de sua historicidade.

No entanto, concordando com Krawczyk e Sandoval (2012) ao analisarem a lentidão no processo de regionalização das universidades do MERCOSUL. Considera-se que tanto nesse nível de formação quanto no nível médio profissional, é necessário desenvolver políticas regionais de integração com maior alcance e celeridade. Embora tenha-se percebido nas relações históricas estabelecidas em decorrência das ações de integração elencadas ao longo dessa pesquisa, que projetos com resultados positivos e de comprovado impacto social, vão sendo incorporados ao conjunto de projetos de integração vigentes. Essa celeridade é afetada pela dificuldade de estabelecer consensos entre os estados-parte principalmente na esfera jurídica, haja vista que a conformidade jurídica é um campo de garantias protetivas importantes para ambos os países. Conjuntura que aponta para a manutenção e aprimoramento contínuo de estruturas e protocolos jurídicos que aproximem regionalmente sem fragilizá-los perante entes externos.

Para ampliar consensos é necessário promover maior integração nos idiomas, reduzindo o estranhamento e as barreiras linguísticas para muito além da região de fronteira. Na fronteira, o contato diário entre brasileiros e paraguaios gera misturas idiomáticas no hábito cotidiano que agregam não apenas o português e o espanhol, assim como trazem consigo o uso incipiente do Guarani. No entanto, por se tratar de integrações onde prevalece o aspecto mercadológico, o desconhecimento mútuo intensifica preconceitos, estereótipos e confrontos (Cerqueira César et al., 2015). Além disso, a influência cultural paraguaia, assim como dos demais países vizinhos de fronteira seca do Brasil, não alcança significativamente pontos mais extremos do território brasileiro.

A formação profissional ofertada, especialmente no entorno da região fronteira dos dois países e das demais regiões afetadas pelas suas relações

comerciais, tende a acompanhar as mudanças nos respectivos arranjos produtivos. Uma dessas mudanças que tem grande potencial gerador de novas oportunidades de trabalho ou de reposicionamento de trabalhadores em novas atividades é a substituição da atividade de reexportação pela implementação de indústrias locais. Bem como é possível ampliar as cooperações entre instituições de formação profissional, movimento que costuma ser subestimado em razão de uma visão que privilegia acordos Norte-Sul em detrimento dos acordos Sul-Sul.

Portanto, deve-se aproximar para melhor compreender as diferenças, ampliando não apenas as trocas comerciais, gerando mudanças positivas nos domínios cultural e científico, para que haja ganhos qualitativos nos rearranjos produtivos e sociais. Espera-se como resultado, o desenvolvimento de soluções conjuntas que prevejam a participação ativa dos múltiplos entes que atuam na formação profissional dos dois países. Dessa maneira, ao considerar uma nova postura brasileira e paraguaia de aprofundamento de troca de saberes, vislumbra-se inclusive uma postura mais cuidadosa perante a crescente presença chinesa na região. É imperativo ao Brasil não cotar o Paraguai pelos seus reduzidos custos de produção comparados aos brasileiros, reforçando uma visão exploratória colonialista. E diante das diferenças econômicas e produtivas dos dois países, deve-se ratificar políticas distributivas e de combate às desigualdades tais como aquelas fomentadas via FOCEM.

Em ambos os casos, o reflexo que pode ser sentido na oferta de qualificação profissional dos dois países deve ser observado cuidadosamente, uma vez que são mudanças com consequências no setor da educação profissional e tecnológica, haja vista a complexa rede de aspectos laborais, culturais e sociais envolvidos. Nesse cenário, é imperativo combater a ocorrência de uma educação massificada e padronizada. Assim, dessarte deve-se considerar as particularidades dos indivíduos e o contexto histórico-cultural no qual estão inseridos, evitando descaracterizá-los em nome do ganho capital.

É possível afirmar que alguns instrumentos e diretrizes construídos, colaborativamente, no MERCOSUL podem ser agentes atenuadores da massificação na formação profissional. Como foi possível apreciar ao longo de toda a exposição de fatos e argumentos deste trabalho, há esforços de aproximação linguística, curricular, de reconhecimento de certificados e títulos, de esclarecimento legislativo (Anexo B) e,

até mesmo, da equivalência dos níveis formativos (Anexo C) presentes em seus sistemas educacionais, a qual possa viabilizar a mobilidade regional durante o processo formativo.

Espera-se, portanto, erigir um entendimento aprofundado sobre as semelhanças, as dessemelhanças, como conviver com os dissensos dentro de uma perspectiva de respeito às características inerentes e à historicidade de cada país. Esses entendimentos têm a finalidade de construir e manter a liberdade de escolher os consensos que, de fato, interessem aos projetos de formação da sua classe trabalhadora.

Embora esse seja o caminho de integração desejado, retoma-se a hipótese de pesquisa de que há mais distanciamentos do que elementos de integração entre os sistemas educacionais do Brasil e do Paraguai, no âmbito da Educação Profissional. Esses afastamentos foram intensificados e percebeu-se claramente a descontinuidade no processo de aproximação e estabelecimento de consensos, fortemente impactado pela ascensão da extrema direita e a intensificação do projeto neoliberal na região.

No que tange às dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa, considera-se fator preponderante, a falta de acesso à documentação concernente à integração em suas dimensões, principalmente, educacional, o foco deste estudo. Por outro lado, como estratégia, utiliza-se das fontes documentais públicas disponíveis ou, até mesmo, cedidas por agentes do projeto elencado como objeto principal de análise. No que toca aos trabalhos futuros, assinala-se como possibilidades a consecução da análise de uma série de acordos e protocolos firmados, porém não desenvolvidos pelas dificuldades e problemáticas inerentes às realidades do bloco. Bem como aqueles que não acompanharam as proposições de planejamento em médio e longo prazo, devido à quebra ou descontinuidade de Governos e/ou de Políticas de Governo. Além disso, é possível aprofundar a análise do projeto de fortalecimento da educação profissional paraguaia, buscando no relato dos participantes, fontes para observação de outras dimensões no processo de integração.

Atualmente, em 2023, com a assunção do Presidente Luís Inácio Lula da Silva no Brasil, desenham-se novas intencionalidades e possibilidades de relações para o bloco econômico em diferentes âmbitos. Contudo, esse não é o objetivo deste

trabalho. Parece ser intangível prospectar o que virá, por isso, resta somente intencionar que os ganhos educacionais e societários sejam profícuos.

REFERÊNCIAS

Agência Brasileira de Cooperação (ABC). **Projeto de Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai**, de 13 de março de 2008. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/Paraguai>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ALMEIDA, Fernando José de. **Base Curricular Transnacional para os Países do MERCOSUL**: estudo realizado ao Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/UNESCO, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=71101-produto-base-curricular-transnacional-paises-mercosul-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 out. 2022.

ALMEIDA, Larissa Rosevics de. **O Mercosul Educacional e a criação da Unila no início do século XXI**: por uma integração regional via educação. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Economia e Política Internacional) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ALMEIDA, Nelson Morato Pinto de. **O ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile** – Convergências e divergências na formação profissional e no trabalho. 2011. 257 f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

BAGGIO, 2021

BARROS, José D'Assunção. **A Fonte Histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). Agência Brasileira de Cooperação. **Objetivo da criação da ABC**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cooperacao-internacional/agencia-brasileira-de-cooperacao>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). **Programa de Apoio a Estudantes Brasileiros (PAEB) no Ciência sem Fronteiras**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/paeb.php>. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Cursos da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Regimento da conferência nacional de educação profissional e tecnológica. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_regimento.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

BETHELL, 2018

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CASTANHA, André. Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 309–331, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 23 dez. 2022.

CERQUEIRA CÉSAR, Gustavo Rojas de, ESPÓSITO NETO, Tomaz, MACEDO, Gustavo, BOULOS, Renata. Brasil e Paraguai: questões das relações bilaterais. **Perspectivas do Território**, Observatório Brasil e o Sul, n. 3. p. 1-18, dez. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/es/43774223/Brasil_e_Paraguai_quest%C3%B5es_das_rela%C3%A7%C3%B5es_bilaterais. Acesso em: 21 dez. 2022.

CERVI, Rejane de Medeiros. Evolução da conotação política dos estudos comparativos da educação. **Educar em Revista**, v. 4, n. 4, p. p. 73-92, jun. 1985. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36137>. Acesso em: 17 out. 2022.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 129-151, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400007>. Acesso em: 17 out. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 17 out. 2022

CIAVATTA, Maria (Org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

CRESPO, Regina Aída. Projetos de Integração o Brasil na América Latina: Realidade ou Utopia? *In: Utopias Latino-Americanas*: política, sociedade, cultura. PRADO, Maria Ligia (org.). São Paulo: Editora contexto, 2021. p. 391-408.

DANTAS, Anna Catharina da Costa; COSTA, Nadja Maria de Lima; AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Relatório Técnico de Ação**. Projeto de Cooperação para Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do Paraguai. SETEC/MEC, 2010.

DE CERTEAU, 1998.

DEL PINO, Mauro. **La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

DESIDERÁ NETO, Walter Antonio; PENHA, Bruna. As regiões de fronteira como laboratório da integração regional no MERCOSUL. **Boletim de Economia e Política Internacional BEPI**, n. 22, p. 33-50, jan./abr. 2016. Disponível em: [DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. A influência da Unesco nas estratégias vinculadas à educação básica nos Planos do Mercosul Educacional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 342-366, jan. 2022. Disponível em: \[DUARTE, Pedro Henrique Evangelista. Teoria marxista da dependência: a contribuição teórica de Ruy Mauro Marini. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 131-156. 2021. Disponível em: DOI: \\[FERREIRA, María Carmen; PAYSSÉ, Sara. **La formación profesional en el Mercosur**. Montevideo/Uruguay: OIT/Cinterfor, 2003. Disponível em: \\\[FOCEM. **Fundo para a Convergência Estrutural do MERCOSUL**. Montevideu/Paraguai: Unidade Técnica FOCEM \\\\(UTF\\\\) – Secretaria do MERCOSUL, 2021. Disponível em: \\\\[FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. \\\\\(Coleção Leitura\\\\\).\\\\]\\\\(https://focem.mercosur.int/docs/FOCEM_pt_v9.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.</p></div><div data-bbox=\\\\)\\\]\\\(https://www.oitcinterfor.org/node/6194. Acesso em: 15 set. 2022.</p></div><div data-bbox=\\\)\\]\\(http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/5778. Acesso em: 2 dez. 2022.</p></div><div data-bbox=\\)\]\(http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2022000100114&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2022.</p></div><div data-bbox=\)](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6733/1/BEPI_n22_Regi%C3%B5es.pdf#:~:text=Este%20artigo%20objetiva%20colocar%20em%20discuss%C3%A3o%20o%20papel, finais%20buscam%20concluir%20o%20conjunto%20de%20ideias%20apresentadas. Acesso em: 13 nov. 2022.</p></div><div data-bbox=)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Artmed Editora, 2010. p. 25-41.

GAMBOA, Sívio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Associados, 2001.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1992.

IBGE. **Dados do Paraguai**. Brasília. Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/#/dados/paraguai>. Acesso em: 08 mar. 2023.

IBGE. **Dados do Brasil**. Brasília. Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/#/dados/brasil>. Acesso em: 08 mar. 2023.

JOSGRILBERT, Alessandra Viegas. **Escolarização na fronteira Brasil-Paraguai: 1901-1927**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/ALESSANDRA%20VIEGAS%20JOSGRILBERT.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

JUNQUEIRA, Mary Anne. A defesa da soberania e as relações entre os Estados Unidos e a América Latina no início do século XX. pp. 337 -353. In: Maria Ligia Prado (org.). **Utopias Latino-Americanas: política, sociedade, cultura**. São Paulo: Editora contexto, 2021. p. 337-354.

KRAWCZYK, Nora. Pesquisa Comparada em Educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação UNISINOS**, v. 17, n. 3, p. 199-204, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102013000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2023.

KRAWCZYK, Nora; SANDOVAL, Salvador Antonio Mireles. O Processo de Regionalização das Universidades do MERCOSUL: um estudo exploratório de regulação supranacional e nacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 647-668, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 22 jun. 2023.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1978.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 117-134, ago./dez. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9102>. Acesso em: 14 set. 2022.

LEWIS, Henry H. xxxxx. In: Leslie Bethell (org.). **História da América Latina: a América Latina após 1930: Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. v. 10. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

LIMA, Fernando Raphael Ferro de. O processo de ocupação da tríplice fronteira – Brasil, Argentina e Paraguai. **Revista de Geografia (UFPE)**, v. 32, n. 3, p. 21-42, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/229083>. Acesso em: 5 out. 2022.

LIMA, João Brígido B.; CAMPOS, Rodrigo Pires de; NEVEZ, Juliana de Brito S. O perfil da cooperação Brasileira para o desenvolvimento internacional na América Latina e Caribe em 2010: aportes à reflexão sobre a política brasileira de cooperação internacional. In: SOUZA, André de Melo e. (org.). **Repensando a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento**. Brasília: IPEA, 2014. p. 203-250.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82611>. Acesso em: 5 out. 2022

LIRA, Angelo Bruno Silva de. **A procura da identidade: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira como construção do comum**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182020/lira_abs_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 13 out. 2022.

LOMBAERDE, P.; SÖDERBAUM, F.; VAN LANGENHOVE, L.; BAERT, F. The problem of comparison in comparative regionalism. **Review of International Studies**, v. 36, ed. 3, p. 731-753, jul. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0260210510000707>. Acesso em: 13 set. 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, Karina L. Pasquariello; MENEZES, Roberto Goulart. Três décadas de mercosul: institucionalidade, capacidade estatal e baixa intensidade da integração. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online], n. 112, p. 147-179, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-147179/112>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MERCADO COMUM DO SUL EDUCACIONAL (MERCOSUL). **MERCOSUL 2000: desafios e metas para o setor educacional**. Declaração dos Ministros da Educação do Mercosul. Buenos Aires, 1996.

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). **La cooperación intra-MERCOSUR (2005-2015). Análisis de siete sectores. Secretaría del MERCOSUR.** Montevideo, 2018. Disponível em: <https://www.mercosur.int/8359/#>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). **Estructura y Agendas. Montevideo**, diciembre, 2015. Disponível em: <https://www.mercosur.int/documento/folleto-'2019mercosur-academico/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). **Vitrina Indicadores Estadísticos del Mercosur Educativo.** Montevideú/Uruguai: 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1punOqb2uwtRSJV4kbno06OV80WRJSpKb>. Acesso em: 09 abr. 2022.

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). **Plan de acción del sector educativo del MERCOSUR 2011–2015.** Presidencia pro tempore Paraguay, 2011. Disponível em: https://edu.mercosur.int/images/doc/plan_de_accion_2011_2015.pdf. Acesso em: 22 ago 2023

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). **Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur.** Montevideú/Uruguai: 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1punOqb2uwtRSJV4kbno06OV80WRJSpKb>. Acesso em: 09 abr. 2022.

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). **Plan de acción del sector educativo del MERCOSUR 2006-2010.** Montevideo/Uruguai.:MERCOSUL:SEM, 2006. Disponível em: https://edu.mercosur.int/images/doc/plan_de_accion_2006_2010.pdf. Acesso em: 22 ago 2023.

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). **Plan de acción del sector educativo del MERCOSUR 2001–2005**, 2001. Disponível em: https://edu.mercosur.int/images/doc/plan_de_accion_2001_2005.pdf. Acesso em: 22 ago 2023.

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). **Plan de acción del sector educativo del MERCOSUR 1998–2000.** Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <https://observatoriomercosul.paginas.ufsc.br/files/2010/08/plan-trienal-y-metas-del-sector-educacional.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). **Tratados Mercosul.** Disponível em: https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx. Acesso em: 23 ago. 2023.

MIGNOLO, Walter. *El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto.* **Revista Telar ISSN 1668-3633**, n. 6, p. 7-38, 10 may 2016. Disponível em: <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/168>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed Editora, 2010. p. 58-79.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 27 set 2022.

MUNOZ, Angela Maria Erazo *et al.* (ORG.). **UNILA: uma universidade necessária**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq, 2020.

NAULIN, Sidonie; JOURDAIN, Anne. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980–2000). *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barros (org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

NÓVOA, António. La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 16, p. 23-41, 2010. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2010-16-5030>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

NÚÑEZ, Elba. **Incidencia de los movimientos sindicales y gremiales del magisterio nacional en la reforma educativa en Paraguay en la década del noventa**. Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. 2002. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/fragmenta/nunez.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2022.

OLINTO, Gilda. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. *In*: **INFORMARE - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p.24-36, jul./dez., 1995.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. Tradução de Herrera Filho. Rio de Janeiro: Livro Ibero Americano, 1959.

PANDINI, Carmen Maria Cipriani. O Sistema Educacional Brasileiro: estrutura legal, político-filosófica e cultural. *In*: PANDINI, Carmen Maria Cipriani (org.). **Educação Comparada: MERCOSUL e União Européia**. tradução Vânia Ben. Palhoça: Unisul Virtual, 2008.

PARAGUAY. **PLAN NACIONAL DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL EN EL PARAGUAY 2011–2013**. Asunción/Paraguay,

2011. Disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/1968. Acesso em: 14 jun. 2023.

PASSERON, Jean Claude; BOURDIEU, Pierre. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 2009.

PINHEIRO, Nelson Roncate Dutra. A influência do programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREAL) na política brasileira de educação profissional: 1996/2004. 2012, 74 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2012.

PRELAC. **Modelo de acompanhamento: apoio, monitoramento, avaliação** – do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe. Havana, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/21c44073-a63a-45d5-80e9-1ac74a1ed622>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PRONKO, Marcela Alejandra *et al.* **A formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil e no MERCOSUL**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. p. 73-118

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur).

RAFAGHELLI, Juliana Elisa; ZARZA, Yenny Aguilera de. O Mercosul e Aspectos do Sistema Político-Educacional: objetivos e avanços. *In*: PANDINI, Carmen Maria Cipriani (org.). **Educação Comparada: MERCOSUL e União Européia**. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, Paraná: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e Educação: implicações para a produção do conhecimento em Educação Profissional. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 23-40.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Artmed Editora, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado**

do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em:

http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

RIVAROLA, Domingo M. **La reforma educativa en el Paraguay**. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas – División de Desarrollo Social, 2000.

RIVAROLA, Domingo M. **La descentralización educativa en el Paraguay**. Asunción, 1998.

ROESLER, Patricia Simone. A Educação Paraguaia: quatro marcos históricos decisivos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 3, p. 136-150, 2017.

RODRIGUES DIAS, Marco Antonio. Prefácio. In: MUNOZ, Angela Maria Erazo *et al.* (ORG.). **UNILA: uma universidade necessária**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq, 2020.

RODRÍGUEZ, Rodolfo H. MERCOSUL: um processo de integração. Organização Pan-Americana da Saúde. *Recursos Humanos em Saúde no MERCOSUL [online]*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995. 147 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wcdsj/pdf/organizacao-9788575413982-01.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ROSEVICS, Larissa. Por uma integração via educação: o novo marco do Mercosul Educacional no século XXI. **Revista Neiba, Cadernos Argentina Brasil**, v. 4, n. 1, p. 116-128, 2015.

SANTOS, Jailson Alves dos. **As bases da reforma do ensino médio e da educação profissional de nível técnico**: as tramas das forças políticas no Congresso Nacional na tramitação da LDB (1988-1996). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. História comparada da educação: algumas aproximações. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 5–16, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30500>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). **Educação profissional, a presença do Brasil no mundo**: parceria SENAI-ABC/ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Brasília: SENAI, 2017. 104 p.

SEIFERHELD, David Velázquez. **Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay: 1869-2012. Un análisis histórico. La Educación en el Paraguay después de Stroessner** cuarto Volumen 1989-2012. Asunción, Paraguay: Servicio

Paz Justicia Paraguay, 2018. Disponível em:
<https://www.serpajpy.org.py/cwsd.php?Z3AuPTQ0Pg/NTU/aGxxfWtEQyh4a2lnYmZiLCc-emZtlycrYnBj.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SERVICIO NACIONAL DE PROPOMOCIÓN PROFESIONAL (SNPP). **Quiénes Somos**. Assunção/Paraguai. Disponível em:
<https://www.snpp.edu.py/institucional/qui%C3%A9nes-somos.html>. Acesso em: mar 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. ed. 23. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barros (org). **Políticas para a Educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SILVA, Engel Faustino; NASCIMENTO, Francinaide de L. Silva. História da educação profissional no Brasil e no Paraguai no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e13159, 2021. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13159>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, L . L . S.; AZEVEDO, M . A. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na américa latina e caribe, e particularidades brasileiras. **HOLOS**, v. 2, p. 250-260, 2012. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928>. Acesso em: 30 set. 2022.

SILVEIRA, Zuleide S. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2776>. Acesso em: 01 de mar. de 2023.

SUBVENÇÃO. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa, Portugal: Priberam, 2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/subvenção>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

SUPRANACIONALIDADE. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa, Portugal: Priberam, 2023. Disponível em:
<<https://dicionario.priberam.org/supranacionalidade>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo; BIELLA, Jaime; CABRAL, Maria do Rosário da Silva. **Projeto hemisférico**: gestão e certificação escolar para formação e credenciamento de competências laborais e básicas no segundo ciclo da educação secundária. Natal: IFRN, 2016.

UNESCO. Documento do Eixo Temático: **educação e formação técnica e profissional**. Buenos Aires/Argentina: Instituto Internacional de Planejamento Educacional – IIEP/UNESCO. SITEAL, 2019. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/eje_-_educacion_y_formacion_tecnica_y_profesional_-_pt.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 28 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Institucional**. Foz do Iguaçu/Paraná: UNILA. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional>. Acesso em: 02 mar. 2023.

VITULLO, Gabriel E. Ascensão, auge e decadência do neoliberalismo na América Latina. **CADERNOS PET**: artigos acadêmicos, v. 5, p. 31-48, 2011.

ZANATTA, Loris. **Uma breve história da América Latina**. São Paulo: Editora Cultrix, 2017.

ZARPELÃO, Sandro Heleno Moraes. A integração na América do Sul e o Consenso de Washington: a política externa dos Estados Unidos para a região no final do século XX e início do século XXI. *In*: Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina, 5., 2013, Londrina. **Anais** [...]. Londrina, 2013.

FONTES

ARGENTINA; BRASIL; PARAGUAY; URUGUAY; VENEZUELA. Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991. Tratado para la constitución de un mercado común. Asunción, Paraguay. Disponível em: https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/DetallesTratado.aspx?id=0GXnoF+V0qWCz+EoiVAdUg%3d%3d. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Retificada em 05 de junho de 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Federal. Brasília, Senado Federal, 1995.

CNE/CEB. Parecer n.16, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em:

CNE/CEB. Resolução n. 04, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em:

FOCEM. **Fundo para a Convergência Estrutural do MERCOSUL**. Unidade Técnica FOCEM (UTF) – Secretaria do MERCOSUL: Montevideu, 2021. Disponível em: https://focem.mercosur.int/docs/FOCEM_pt_v9.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

JUNTOS POR LA EDUCACIÓN. Financiamiento público de la educación en el Paraguay. Notas para el debate y construcción de políticas públicas. Asunción, Paraguay, 2019. Disponível em: <https://juntosporlaeducacion.org.py/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2019/10/Propuestas-para-la-Gobernanza-y-Agenda-Educativa.pdf#:~:text=Juntos%20por%20la%20Educaci%C3%B3n%20propone%20continuar%20la%20construcci%C3%B3n,una%20causa%20nacional%20y%20como%20pol%C3%ADtica%20de%20Estado>. Acesso em: 18 set. 2022.

MEC. Regimento da conferência nacional de educação profissional e tecnológica. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_regimento.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

MEC. **Cursos da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação do Brasil. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MEC/SEMTEC. Formulação das políticas de financiamento da Educação Profissional no Brasil – levantamento dos organismos financiadores da Educação Profissional. Brasília: MEC/SEMTEC, nov., 2003a.

MEC/SEMTEC. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, abril, 2004a.

MEC/SEMTEC. Ensino Médio: construção política. Seminário Nacional sobre Ensino Médio – síntese das salas temáticas. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003b.

MEC/SEMTEC. Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, dez., 2003c.

MEC/SEMTEC. Reforma da Educação Profissional – documento à sociedade. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003d.

MERCOSUL/CMC/DEC. **Plano Trienal e Metas do Setor Educacional**. 1998. Disponível em: https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/DEC_013-1998_PT_PlanTrienalEdu.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019

MERCOSUL/CMC/DEC. **Protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico**. 1994. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documentos-e-normativa/textos-fundacionais/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MERCOSUL EDUCACIONAL/MERCOSUR EDUCATIVO. **Indicadores Educacionais do MERCOSUL**. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/estatisticas/viewcategory/1328-indicadores-educacionais-mercotur.html>. Acesso em: 30 de jan de 2019.

MERCOSUL: **Estructura y Agendas**. Montevideo: diciembre, 2015. Disponible em: <https://www.mercosur.int/documento/folleto-'2019mercosur-academico/>. Acceso em: 14 set. 2020.

MERCOSUL. Setor Educativo do MERCOSUL (SEM). **Plano do Setor Educativo do MERCOSUL 2006-2010**. Montevideo, Uy.:MERCOSUL: SEM, 2006. Disponible em: http://www.aneaes.gov.py/aneaes/datos/criterios_arcusur/manual_de_procedimiento/Manual_del_Sistema_ARCUSUR_Anexo_II.pdf. Acceso em: 14 set. 2020.

MERCOSUR. **La cooperación intra-MERCOSUR (2005-2015)**: análisis de siete sectores. Montevideo: Unidad Técnica de Cooperación Internacional, 2018. Disponible em: https://www.mercosur.int/wp-content/uploads/2018/12/Estudio-02-18_Cooperacion-intra-MERCOSUR.pdf. Acceso em: 20 jan. 2019.

MRE/ABC. Agência Brasileira de Cooperação. **Objetivo da ABC**. Brasília. Disponible em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cooperacao-internacional/agencia-brasileira-de-cooperacao>. Acceso em: mar de 2022.

MRE/PAEB. **Programa de Apoio a Estudantes Brasileiros (PAEB) no Ciência sem Fronteiras**. Brasília. Disponible em: <http://www.dce.mre.gov.br/paeb.php>. Acceso em 14 abr. 2021.

MRE. **TODOS OS TRATADOS DO MERSOSUL**. Disponible em: https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx. Acceso em: 03 nov. 2020.

PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Plan Nacional de Mejoramiento de la Educación Técnica y Profesional en el Paraguay 2011-2013. Tiene objeto de destacar el valor estratégico de la Educación Técnica y Profesional para el desarrollo socioeconómico del país. Asunción: Publicación, 2011. Disponible em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/1968. Acceso em: 18 set. 2022.

PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Plan Nacional de Educación 2024. Delinea los principales desafíos en materia educativa que serán atendidos en los próximos años, sin perjuicio que conforme pasen éstos se identifiquen intervenciones que requieran atención prioritaria. Asunción: Publicación, 2011. Disponible em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/2344. Acceso em: 14 ago. 2022.

PARAGUAI. **Ley nº. 1.652, de 26 de dezembro de 2000**. Crea el sistema nacional de formación y capacitación laboral. Asunción: República de Paraguay, 2000. Disponible em: <https://bacn.gov.py/leyes-paraguayas/1733/ley-n-1652-crea-el-sistema-nacional-de-formacion-y-capacitacion-laboral>. Acceso em: 14 out. 2022.

PARAGUAI. **Ley nº 1.535, de 31 de dezembro de 1999**. Ley de la Administración de Hacienda del Estado. Regula la administración financiera del Estado. Asunción: República de Paraguay, 1999. Disponible em: <https://www.bacn.gov.py/leyes->

paraguayas/3000/ley-n-1535-de-administracion-financiera-del-estado. Acesso em: 14 out. 2022.

PARAGUAY. **Ley nº 1264, de 14 de may de 1998.** Ley General de Educación. Asunción: República de Paraguay, 1998. Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>. Acesso em: 25 ago 2022.

UNESCO/UNEVOC. Basos de Datos EFTP Paraguay. Paraguay, Germany: UNESCO/UNEVOC, 2013. Disponível em: https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase_pry_sp.pdf. Acesso em: 14 set. 2022

UNESCO-IBE. Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/2011. Paraguay, Ginebra: UNESCO-IBE, 2010. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

UNESCO/UNEVOC. Educação e formação técnica e profissional. Declara que a educação e formação técnica e profissional (EFTP) abrange programas educacionais voltados a transmitir conhecimento e desenvolver habilidades para participar ativamente do mundo do trabalho. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/eje_-_educacion_y_formacion_tecnica_y_profesional_-_pt.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

**ANEXO A – QUADRO DE EQUIVALÊNCIA DE ESTUDOS DE NÍVEL MÉDIO
TÉCNICO DO PROTOCOLO MERCOSUL/SEM DE 05 DE AGOSTO DE 1995**

ARGENTINA	BRASIL	PARAGUAY	URUGUAY
EDUCAÇÃO GERAL BASICA (9a.série) ou EDUCAÇÃO MEDIA (3o. Ciclo Básico)	ENSINO FUNDAMENTAL (8a. Série)	EDUCAÇÃO ESCOLAR BASICA (9a. série) ou EDUCAÇÃO MEDIA (3o. Ciclo Básico)	CICLO BASICO (3o. Curso do Ciclo Básico)
INGRESO DE NIVEL MEDIO TECNICO			
1º CICLO SUPERIOR	1º ANO NIVEL MEDIO	4º BACHARELADO	1º ANO TECNICO
2º CICLO SUPERIOR	2º ANO NIVEL MEDIO	5º BACHARELADO	2º ANO TECNICO
3º CICLO SUPERIOR	3º ANO NIVEL MEDIO	6º BACHARELADO	3º ANO TECNICO
4º ano Técnico (*) Técnico	4º ano Técnico Técnico	 Bacharel Técnico	4º ano Técnico Técnico Bacharel Técnico

(*) Curso noturno - quatro anos (mesmo currículo)

NOTA : ARGENTINA : O quarto ano do ciclo superior compreende em alguns casos a determinadas especialidades e, em outros, os cursos noturnos.

BRASIL : Os cursos são desenvolvidos em três ou quatro anos com o mesmo currículo

URUGUAY : Somente cursos de algumas especialidades exigem o quarto ano

Handwritten signatures and initials:
A large stylized signature on the left, and the letters "R" and "A" written above it.

Handwritten mark:
A small handwritten mark resembling a stylized "S" or "J" on the right side.

ANEXO B – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES DO PROTOCOLO MERCOSUL/SEM DE 05 DE AGOSTO DE 1995

MODULO INFORMATIVO COMPLEMENTAR

O Módulo Informativo Complementar de cada país deve ser desenvolvido com base nos seguintes núcleos temáticos.

1. Legislação Educacional referente à Educação Técnico - Profissional de Nível Médio.
2. Legislação para o trabalho. Direitos e obrigações.
3. Legislação que regularmente a profissão de técnico de nível médio.
4. Orientações sobre normas técnicas utilizadas no país, em sua área de incumbência.
5. Orientação sobre fontes de consulta de Legislação e Normas de Segurança vigentes.
6. Legislação sobre proteção ambiental.
7. Documentos e trâmites obrigatórios para trabalhar como técnico em relação de dependência ou como trabalhador autônomo.
8. Relação de Títulos de Cursos Técnicos de Nível Médio.

BR

lc
OR

f.

ANEXO C – QUADRO DE EQUIVALÊNCIA PARA O RECONHECIMENTO DE CERTIFICADOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL E MÉDIO NÃO TÉCNICO DO PROTOCOLO MERCOSUL/SEM DE 02 DE AGOSTO DE 2010

ANEXO

TABELA DE EQUIVALÊNCIA PARA EL RECONHECIMENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS E ESTUDOS DE NÍVEL PRIMÁRIO/BÁSICO/FUNDAMENTAL E MÉDIO/SECUNDÁRIO NÃO TÉCNICO

ANOS	ARGENTINA		BRASIL		PARAGUAI	URUGUAI	BOLÍVIA	CHILE	VENEZUELA	EQUADOR	COLÔMBIA	PERU		
	Lei Federal de Educação Nº 24195	Lei Nacional de Educação Nº 26206		Lei Nº 9394/96	Lei Geral de Educ. Nº 1264/98	Lei de Educ. Nº 18437/08	Lei de Ref. Educ. Nº 1565/96	Lei Nº 20370	Lei Orgânica de Educación Gaceta Oficial Extraordinário Nº 5929 (data 15-08-09)	Lei Nº 127 R.O. 484 03/05/83				
		6 e 6 anos	7 e 5 anos	E.F. - 8 anos									E.F. - 9 anos	6 e 5 anos
17	3ª. série Polimodal	6ª. série de Educ. Secundária	5ª. série de Educ. Secundária	3º Médio	3º Médio	3ª Educação Média	6º Bacharelado	6º C. Bacharelado	4º Ensino Secundário	4º de Ensino Médio	3ª Educação Média (Bacharelado Diversificado)			
16	2ª. série Polimodal	5ª. série de Educ. Secundária	4ª. série de Educ. Secundária	2º Médio	2º Médio	2ª Educação Média	5º Bacharelado	5º C. Bacharelado	3º Ensino Secundário	3º de Ensino Médio	5ª. Série de Educação Média Geral	2ª Educação Média (Bacharelado Diversificado)	11ª. série de Educação Média	5ª. série de Educação Secundária
15	1ª. série Polimodal	4ª. série de Educ. Secundária	3ª. série de Educ. Secundária	1º Médio	1º Médio	1ª Educação Média	4º Bacharelado	4º C. Bacharelado	2º Ensino Secundário	2º de Ensino Médio	4ª. Série de Educação Média Geral	1ª Educação Média (Bacharelado Diversificado)	10ª. série de Educação Média	4ª. série de Educação Secundária
14	9ª. série EGB 3	3ª. série de Educ. Secundária	2ª. série de Educ. Secundária		9ª. Ens. Fund.	9ª E.E.B.	3º Ciclo Básico	3º C. Básico	1º Ensino Secundário	1º de Ensino Médio	3ª. Série de Educação Média Geral	10ª Educação Básica	9ª. série de Educação Básica Secundária	3ª. série de Educação Secundária
13	8ª. série EGB 3	2ª. série de Educ. Secundária	1ª. série de Educ. Secundária	8ª. Ens. Fund. (14 anos)	8ª. Ens. Fund.	8ª E.E.B.	2º Ciclo Básico	2º C. Básico	8º Ensino Primário	8º de Ensino Básico	2ª. Série de Educação Média Geral	9ª Educação Básica	8ª. série de Educação Básica Secundária	2ª. série de Educação Secundária
12	7ª. série EGB 3	1ª. série de Educ. Secundária	7ª. série Educ. Primária	7ª. Ens. Fund. (13 anos)	7ª. Ens. Fund.	7ª E.E.B.	1º Ciclo Básico	1º C. Básico	7º Ensino Primário	7º de Ensino Básico	1ª. Série de Educação Média Geral	8ª Educação Básica	7ª. série de Educação Básica Secundária	1ª. série de Educação Secundária
11	6ª. série EGB 2	6ª. série Educ. Primária	6ª. série Educ. Primária	6ª. Ens. Fund. (12 anos)	6ª. Ens. Fund.	6ª E.E.B.	6º Primário	6º Primário	6º Ensino Primário	6º de Ensino Básico	6ª. série Educação Primária	7ª Educação Básica	6ª. série de Educação Básica Secundária	6ª. série de Educação Primária
10	5ª. série EGB 2	5ª. série Educ. Primária	5ª. série Educ. Primária	5ª. Ens. Fund. (11 anos)	5ª. Ens. Fund.	5ª E.E.B.	5º Primário	5º Primário	5º Ensino Primário	5º de Ensino Básico	5ª. série Educação Primária	6º Primário Básico	5ª. série de Educação Básica Primária	5ª. série de Educação Primária
9	4ª. série EGB 2	4ª. série Educ. Primária	4ª. série Educ. Primária	4ª. Ens. Fund. (10 anos)	4ª. Ens. Fund.	4ª E.E.B.	4º Primário	4º Primário	4º Ensino Primário	4º de Ensino Básico	4ª. série Educação Primária	5º Primário Básico	4ª. série de Educação Básica Primária	4ª. série de Educação Primária
8	3ª. série EGB 1	3ª. série Educ. Primária	3ª. série Educ. Primária	3ª. Ens. Fund. (9 anos)	3ª. Ens. Fund.	3ª E.E.B.	3º Primário	3º Primário	3º Ensino Primário	3º de Ensino Básico	3ª. série Educação Primária	4º Primário Básico	3ª. série de Educação Básica Primária	3ª. série de Educação Primária
7	2ª. série EGB 1	2ª. série Educ. Primária	2ª. série Educ. Primária	2ª. Ens. Fund. (8 anos)	2ª. Ens. Fund.	2ª E.E.B.	2º Primário	2º Primário	2º Ensino Primário	2º de Ensino Básico	2ª. série Educação Primária	3º Primário Básico	2ª. série de Educação Básica Primária	2ª. série de Educação Primária
6	1ª. série EGB 1	1ª. série Educ. Primária	1ª. série Educ. Primária	1ª. Ens. Fund. (7 anos)	1ª. Ens. Fund.	1ª E.E.B.	1º Primário	1º Primário	1º Ensino Primário	1º de Ensino Básico	1ª. série Educação Primária	2º Primário Básico	1ª. série de Educação Básica Primária	1ª. série de Educação Primária

Nota: No Brasil nas leis 11114/05 e 11274/06 o Ensino Fundamental constava de 8 anos letivos, com matrícula obrigatória a partir dos 7 anos de idade, sendo que a classificação na série subsequente, no período de transição do regime da Lei anterior para a nova Lei, depende da avaliação da aprendizagem para os fins da reclassificação.

Fonte: Mercosur (2023). Disponível em:
https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/DetallesTratado.aspx?id=NN%2fVbiw%2fyV%2fiDjXsPLb%2fkg%3d%3d. Acesso em: 23 ago 2023

ANEXO D – DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PARAGUAI

MEJORÍAS PARA EL BACHILLERATO TÉCNICO

MEJORAR LA EXIGENCIA PARA LA HABILITACIÓN DE CURSOS

- Fundamento de la necesidad de la apertura mediante una investigación, necesidad de mercado, población, acceso, infraestructura, financiamiento... EL PRESUPUESTO DE EDUCACIÓN NO ES SUFICIENTE LA INVERSIÓN EN INFRAESTRUCTURA ... NO ES FACTIBLE REALIZARLA DEBIDO A QUE SE DEPOSITA MUCHO EN SALARIOS
- Cobertura del financiamiento público (equipamiento, laboratorio....)

ARTICULACIÓN

- ENTRE ESPECIALIDADES
 - El plan común debe ser el mismo en cada especialidad en contenidos y carga horaria por año
 - Ampliar la base científica, cultural general y-o mejorarla enmarcado al contexto local con miras a lo nacional (arte, tecnología, idioma, formar para la ciudadanía, formación para la vida y a lo largo de la vida)
 - Definir el perfil de los cursos de acuerdo al contexto social, local, nacional
- La ESPECIALIDAD
 - Tiene-tendrá su competencia, ésta debe atender a la edad del alumno para el nivel, etc.... Constituye lo básico y general a nivel nacional y sector (privado-público) pero no imposibilita que aquellas instituciones que puedan ir más allá de las competencias básicas puedan hacerlo

PASANTÍA

- Ampliar opciones
 - Empresa
 - Investigación
 - Extensión (realización e implementación del proyecto social)

UNIVERSIDAD

- Ampliar las vacancias
- Rever el costo del cursillo y examen de ingreso (forma de cubrir el financiamiento de la facultad – forma de selección)
- Desburocratizar las convalidaciones – reconocimientos entre países.

INVESTIGACIÓN – extensión debe ser transversal a todas las disciplinas, no como una disciplina pero apropiarse de él como un instrumento de trabajo

MOVILIDAD

- Opción 1: quien dice que tiene la competencia = prueba de competencia
- Opción 2: quien dice que no tiene la competencia
 - Recursar sólo el plan específico (perder un año, reinversión del estado)
 - Darle las competencias que debe alcanzar. Se formará por su cuenta (no es compromiso del estado). Se le dará un tiempo máximo y allí tomará la prueba para avalar su competencia

ACREDITAR los estudios a nivel de enseñanza media-técnica a nivel Mercosur

AMPLIAR la cobertura de la comunicación entre directores, docentes,

CAPACITACIÓN de los profesores y gestores en la gestión pedagógica para currículo integrado

DECISIÓN Y FORTALECIMIENTO de la gestión superior MEC para implementar el currículum integrado

GESTIÓN CENTRAL**ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL**

- Crear mecanismos efectivos para la comunicación.
- Recursos humanos para mejorar las gestiones educativas en el área técnica.
- Gerenciamiento del financiamiento de la gestión educativa institucional.

DESCENTRALIZACIÓN Y AUTONOMÍA

- Adecuar el currículo a la necesidad y realidad de cada región.
- Crear y/o dar funcionalidad a un consejo donde participen la comunidad educativa para asegurar la democratización y la legitimación de cada institución para articular las actividades o propuestas educativas.

COLEGIADOS (DIRECTORES, PROFESORES)

- Crear centro de estudiantes.
- Consejo de profesores.
- Reglamentar funciones del consejo (roles que deben cumplir los colegiados).
- Fortalecer los colegiados.
- Crear foro de discusión en los colegiados para fortalecer los mismos.
- Crear mecanismos de participación para la elaboración del PEI.

GESTIÓN DE LAS ESCUELAS**COLEGIADOS (ELECTIVOS)**

- Instalar un colegiado institucional.
- Establecer sus funciones y alcances.
- Asegurar la normativa que lo rige.

PEI APLICACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

- Indagar de su existencia y funcionalidad.
- Legitimizar los PEI.
- Monitoreo y evaluación permanente.

REUNIONES PEDAGÓGICAS O REUNIÓN DE GRUPO

- Elaboración del POA (Plan Operativo Anual) (Actividades, presupuestos y responsables)

RELACIÓN CON LAS COMUNIDADES Y EMPRESAS.

- Pasantías laborales
- Convenios
- Intercambio de proyectos

POLÍTICA EDUCACIONAL DE EPF (EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TÉCNICA)**FINANCIAMIENTO PÚBLICO**

- Gerenciamiento del financiamiento de la gestión educativa institucional.
- Para capacitación
- Para mejoras edilicias e infraestructuras (Financiado por el gobierno).
- Crear un fondo nacional para la financiación de los proyectos y revalorización docente.

INFRAESTRUCTURA FÍSICA Y DEL PERSONAL

- Creación de un plan de valorización docente, mejora de salarios.
- Formación y capacitación continúa.
- Actualización.

MEJORÍA DE LA CARRERA Y TRABAJO DOCENTE. INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN, EDUCACIÓN CONTINUA.

- Fomentar la investigación y el análisis.
- Convenios e intercambios.
- Firmar convenios con los Institutos Federales del Brasil para capacitar a docentes, técnicos, directores y coordinadores.

Fonte: Dantas; Costa; Azevedo (2010, p. 16)