



O ensino superior da Europa e sua relação com a América Latina: a cooperação entre Portugal e Brasil

European higher education and its relationship with Latin America: the partnership between Portugal and Brazil

La educación superior de Europa y su relación con América Latina: la cooperación entre Portugal y Brasil

ANA ISABEL MADEIRA

Resumo: O texto faz uma reflexão sobre as condições de renovação da investigação em educação comparada no quadro dos mecanismos de regulação das políticas educativas em escala global. A reflexão assenta na análise comparada dos discursos oficiais acerca da cooperação bilateral em matéria educativa e cultural entre Portugal e o Brasil com os discursos da União Europeia sobre a cooperação multilateral no âmbito da parceria estratégica entre a Europa e a América Latina (2007-2013). O texto chama atenção para o papel da investigação comparada no exercício de uma vigilância acrescida acerca dos processos de difusão/recepção dos modelos educativos europeus, centrada na análise da relação entre os programas de ação globais e sua implementação/regulação ao nível nacional/local.

Palavras-chave: educação comparada; globalização da educação; regulação transnacional/nacional/local.

Abstract: The paper studies the revival of comparative educational research conditions in the framework of the regulatory mechanisms of global education policies. The study is based on the comparative analysis of official discourses on bilateral educational and cultural cooperation between Portugal and Brazil with the policies of the European Union on multilateral cooperation in the context of the strategic partnership between Europe and Latin America (2007-2013). The paper highlights the role of comparative research in the development of a renewed vigilance on the diffusion/reception processes of European education models, centered on the analysis of the relationship between global action programs and their implementation/regulation at the national/local level.

Keywords: comparative education; educational globalization; transnational/national/local regulation.

Resumen: El texto presenta una reflexión sobre las condiciones de renovación de la investigación en educación comparada en el cuadro de los mecanismos de regulación de las políticas educativas en escala global. La reflexión se basa en el análisis comparado de los discursos oficiales sobre la cooperación bilateral en materia educativa y cultural entre Portugal y Brasil con los discursos de la Unión Europea sobre coope-

ración multilateral en el ámbito de la asociación estratégica entre Europa y América Latina (2007-2013). El texto llama atención al papel de la investigación comparada en el ejercicio de una vigilancia renovada acerca de los procesos de difusión/recepción de los modelos educativos europeos, centrada en el análisis de la relación entre los programas de acción global y su implementación/regulación al nivel nacional/local.

Palabras clave: educación comparada; globalización de la educación; regulación transnacional/nacional/local.

Imersa num mar de incertezas e de ambiguidades, a construção do Espaço Europeu da Educação tem decorrido de uma quantidade enorme de novos discursos acerca da reconfiguração dos sistemas educativos na Europa. A “revolução silenciosa no campo da educação”, que alguns autores consideram ter dado os primeiros sinais ainda nos anos 1970 (LAWN; NÓVOA, 2005, p. 10) e que se afirma com a assinatura do Tratado da União Europeia, em 1992, instala-se definitivamente em finais dos anos 1990 através de um processo de consolidação de uma nova ordem europeia das políticas educativas e da formação à escala continental (ANTUNES, 2006, p. 45-46).

A reconfiguração destes sistemas passa, em grande medida, pela transferência para o discurso educativo de um conjunto de conceitos claramente inspirados num léxico economicista (empregabilidade, competitividade, eficiência, certificação) como se os sistemas de ensino fossem equiparados a um gigantesco mercado de aprendizagens e a educação um produto de troca sujeito às mesmas regras de circulação do capital. Quanto ao ensino, também ele aparece equacionado com um conjunto de novos descritores (aquisição de competências, formação, educação ao longo da vida, capacitação) deslocando a ênfase da educação para as aprendizagens e responsabilizando o sujeito “aprendente” pela sua trajectória. Não apenas os alunos, mas também os professores, terão agora de adaptar-se a novas práticas pedagógicas e a um novo modelo de ensino-aprendizagem privilegiando o estudo autónomo (por parte dos alunos) e o acompanhamento tutorial (do lado dos docentes) assente em currículos (ou planos de estudo) mais abertos e diversificados, supostamente direccionados para a melhoria da qualificação e para o aumento da mobilidade dos recursos humanos ao nível interno e internacional.

O espaço europeu do conhecimento, da educação e da formação, da investigação e da mobilidade é uma construção assente num conjunto de iniciativas (cimeiras, reuniões, redes, comunicados, grupos de missão) que encontra num conjunto de documentos directores de carácter supranacional a carta de referência e a agenda para os diversos processos de desregulação/regulação regionais e nacionais (DALE, 1997; ANTUNES, 2005). O novo regime de europeização das políticas educativas e da formação, ancorado nas recomendações do Livro Branco sobre a Educação e Formação (1995) e na *Declaração da Sorbonne* (1998) encontra na *Declaração de Bolonha* (1999) em articulação com as resoluções emanadas do Conselho Europeu (Lisboa, 2000), um momento de viragem importante. O consentimento, a pequenos passos, do método comunitário das *colaborações reforçadas*, como lhe chamou Adriano Moreira

(2006), consolida-se sucessivamente numa série de debates ocorridos em diversos países através de um conjunto de textos elaborados pela Comissão Europeia a partir de 2002, em particular o processo Bruges/Copenhaga e o processo Bolonha-Bergen,¹ até desembocar no programa de objectivos comuns Educação & Formação 2010 (2002-2004).

De acordo com o grande objectivo definido na *Estratégia de Lisboa*, como vulgarmente ficou conhecida a cimeira de 2000, a criação de um espaço comunitário do ensino superior, quer no domínio do ensino, quer no da formação profissional, as-sentaria doravante na criação de um sistema de acessível leitura e fácil comparabilidade, baseado em dois ciclos, utilizando um sistema de creditação comum, tendo em vista promover a mobilidade não só entre países e entre regiões, mas entre instituições e áreas de saber (MCES, 2003, p. 7). De resto, a instituição de uma nova “creoulização” entre o poder de produzir *saber* e o poder de *execução técnica*, manifesto na pressão para a convergência dos subsistemas de ensino superior em que “as universidades se politecnizam e os politécnicos se universitarizam” expressa bem o primado da empregabilidade, da mobilidade e da aquisição de competências adaptáveis às oscilações do mercado de trabalho (MOREIRA, 2006, p. 30).

O que aí está em causa é a criação de uma Europa do conhecimento em que a educação e a formação se posicionam, talvez pela primeira vez, como motores do crescimento e do desenvolvimento económico, atribuindo-se um lugar central ao papel da qualidade da formação de nível superior para o emprego e para a coesão social. A condução das reformas ao nível dos sistemas de ensino superior europeus encontra no argumento do acréscimo de competitividade internacional, de natureza económica e social, a sua incontestável legitimidade política. De resto, em todos os domínios onde a questão se disputa, a submissão do processo de Bolonha à *Estratégia de Lisboa* vincula os princípios de convergência supranacional ao modelo da economia neoliberal

¹ Work Programme 2003-2005 for the Bologna Follow-Up Group (2004). Informações obtidas no sítio <http://bologna-bergen2005.no/B/BFUG_Meetings/o40309Dublin/BFUG2_3.pdf>. Acesso em: 27/Maio/2008; National Reports 2004-2005 (2005). Portugal. Informações obtidas no sítio <<http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national-imp/00-Nat-rep-05/National/Reports-Portugal-050114.pdf>>. Acesso em: 27/Maio/2008; Conference Programme. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20/Maio/2005. Informações obtidas no sítio <<http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen>>. Acesso em: 29/Maio/2008; Bologna Follow-Up Group (2005). From Berlin to Bergen. Informações obtidas no sítio <http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_general_rep.pdf>. Acesso em: 30/Maio/2008; Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Informações obtidas no sítio <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf>. Acesso em: 1/Junho/2008; The European Higher Education Area – Achieving the Goals (2005). Informações obtidas no sítio <http://www.bologna-bergen.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen-Communique.pdf>. Acesso em: 1/Junho/2008.

de mercado e aos modelos de governação mundiais. Por sua vez, ao nível interno de cada Estado-membro, assiste-se à governamentalização das políticas educativas nacionais, deslocalizadas para comissões de avaliação e controle externas, subordinadas a agências europeias de normalização transnacionais (como é o caso, designadamente, da European Association For Quality Assurance In Higher Education – ENQA).

Segundo esta lógica, a estratégia de reforma subjacente à construção do Espaço Europeu do Ensino Superior decorre de um pressuposto central: a de que a conversão económica só pode ser alcançada através do aumento da competitividade internacional do sistema de ensino superior europeu de modo a fazer da sociedade europeia da informação e do conhecimento a mais dinâmica e atractiva do mundo. A convergência desses sistemas, através da criação de um processo de regulação supranacional assente na oferta de formações comparáveis e compatíveis, constitui o essencial do denominado “processo de Bolonha”.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR

A internacionalização que o processo de Bolonha representa é apenas uma parcela da orientação social-liberal da globalização europeia. No seguimento das resoluções adoptadas na reunião de Londres, em 2007, as políticas e os programas da Comissão reflectem em termos concretos o seu apoio à amplificação da estratégia de internacionalização. A ênfase crescente na cooperação com instituições de países não-europeus é um dos aspectos mais importantes do apoio que a Comissão concede às actividades de investigação e de relacionamento entre instituições de ensino superior, no âmbito do 7º programa-quadro de investigação da União Europeia (doravante UE), com o apoio dos fundos estruturais e dos empréstimos do Banco Europeu de Investimento (BEI). O programa Tempus contribui, com a sua parte, para as reformas do ensino superior dos países vizinhos da União Europeia, mas o enquadramento do ensino superior europeu num contexto mundial traduz-se igualmente num conjunto de outros programas de cooperação bilateral ou multilateral. São exemplos dessa estratégia os programas UE-EUA/Canadá, o Asia-Link, o Edu-Link, os programas Alfa e Alban para a América Latina e o programa Nyerere em África. Por fim, o programa Erasmus Mundus, desdobrado nas suas diversas acções, constitui um novo operador desta estratégia de internacionalização. No seu conjunto estes novos programas têm por objectivo central promover o carácter atractivo e a competitividade dos estabelecimentos de ensino superior na Europa o que passa, em grande medida, pela intensificação das relações culturais e económicas, pela melhoria dos mecanismos de reconhecimento dos diplomas e competências e, de uma maneira geral, pela abertura da UE a um tipo de cooperação cultural sem precedentes na história da educação e das instituições educativas ocidentais.

Este movimento de internacionalização não se detém apenas nos seus objectivos estratégicos centrípetos; o “reconhecimento” das afinidades históricas e

culturais, a par da “diversidade” dos habitantes das regiões não-europeias, constitui uma nova semântica educacional que importa problematizar. Estes novos discursos constroem novos espaços de relação, criam novas identificações, recuperam significações e reciclam-nas de acordo com os novos mecanismos de regulação supranacional. A “revolução silenciosa no campo da educação” não se confina, por isso, ao espaço interno europeu, inaugurando uma nova fase no domínio das políticas e práticas de reorganização dos sistemas educativos e, por isso mesmo, de comparação dos seus desempenhos à escala mundial. As ciências da educação não podem ficar indiferentes ao discurso da “internacionalização” que amplia e recria, nos seus mais diversos prolongamentos, novas oportunidades para a investigação científica. É indispensável mobilizar um trabalho comparado que, ao incidir sobre diversos espaços e tempos, possa identificar os padrões discursivos que se encontram na origem destas modificações, e o modo como estas são objecto de leituras diversas transformando-se em programas de reforma que se torna necessário questionar e problematizar.

Nesse sentido, as referências à construção do *espaço europeu da educação*, sobretudo no quadro das mudanças que vêm acarretando para o sistema de ensino superior em Portugal, servirão para estabelecer, de seguida, uma comparação com os seus prolongamentos para outros espaços fora do continente, como é caso da Parceria Estratégica UE-ALC (União Europeia-América Latina e Caraíbas), centrando preferencialmente no Brasil o exercício de observação. O meu horizonte será o da exploração – com base nestas duas plataformas de observação, e através de uma comparação dos discursos europeus sobre a cooperação bilateral e multilateral em matéria educativa – do papel da educação na construção de novas lógicas de integração supranacional. Creio que esta exploração pode contribuir para levantar algumas questões relacionadas com a estratégia europeia e a sua ligação a modelos de globalização educativa não europeus descobrindo, nesse compasso, padrões, regularidades e descontinuidades relacionados com a produção de uma nova ordem educativa mundial. Por outro lado, este exercício comparativo não pode dispensar a dimensão histórica, atribuindo sentido forte às ligações culturais que unem (e separam) Portugal do Brasil, razão pela qual se considera que estes dois espaços são particularmente relevantes para a análise dos processos de recepção/ tradução da agenda europeia sobre a educação e a formação. As questões da identidade, da comunidade de sentido, da mobilidade dos produtores de conhecimento parecem-me, a este respeito, centrais. Regressarei a elas a seu tempo.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EUROPEU: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO UEALC

A partir de meados dos anos 1990 a União Europeia procurou forjar, por intermédio do estabelecimento de parcerias, sobretudo de ordem económica e política, uma aproximação com a América Latina e com as Caraíbas, em particular com

os países do Mercosul.² Mais concretamente, foi em 1999, na sequência da primeira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da América Latina, Caraíbas e União Europeia, realizada no Rio de Janeiro, que o presidente da Comissão Europeia afirmou a vontade política de intensificar as relações entre estas regiões, considerando o ensino superior como uma das prioridades de actuação no quadro do estabelecimento de parcerias estratégicas. Na Declaração do Rio de Janeiro as políticas de cooperação neste domínio abrangeram três áreas de actuação:³

- O compromisso de estabelecer uma sólida colaboração entre os países da América Latina e das Caraíbas e os países da União Europeia nos âmbitos educativo, cultural e humano (artigo 54);
- A determinação em fomentar os intercâmbios inter-regionais entre os actores educativos (artigo 61);
- A vontade de reforçar a cooperação no âmbito da educação [...] insistindo na cooperação entre as instituições de ensino superior, [...] especialmente através do estabelecimento de intercâmbios universitários e o desenvolvimento do ensino à distância (artigo 63).

No ano seguinte, na Conferência dos Ministros da Educação da União Europeia, América Latina e Caraíbas sobre Ensino Superior, em Paris (2000), os representantes dos 48 países presentes na reunião levaram mais longe as intenções esboçadas na Cimeira do Rio de Janeiro, acordando uma estratégia centrada na construção de “um espaço comum de ensino superior União Europeia – América Latina – Caraíbas (UEALC)”, considerado como um elemento chave para o fortalecimento das relações bilaterais e multilaterais entre os signatários da parceria. Este “espaço comum” teria por objectivo facilitar o intercâmbio do conhecimento, a transferência de tecnologia e a circulação de estudantes, professores, investigadores e pessoal técnico, no sentido de melhorar a articulação entre a formação, o emprego e o conhecimento científico entre os países afectados. A criação de metas concretas no sentido da criação do espaço comum do ensino superior UEALC⁴ e a criação de um *Comité de Seguimento* para a sua implementação (Paris, 2000) eram já uma clara indicação de que a política da UE no domínio da educação superior tinha entrado numa fase de internacionalização.

Esta nova fase estratégica da UE é indissociável da sua própria reorganização interna. Na sua deriva centrífuga, a aposta geoestratégica na região latino-americana

² O Mercosul é constituído pelo Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina.

³ Ver Declaração do Rio de Janeiro. Informações obtidas no sítio <<http://www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html>>. Acesso em: 5/Maio/2008.

⁴ O Espaço UEALC abrange os países da União Europeia, do Mercosul, a Comunidade Andina e o CARICOM. Cf. Proposta de Regulamento do Comité de Seguimento do Espaço de Educação Superior União Europeia, América Latina e Caraíbas. Informações obtidas no sítio <<http://www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html>>. Acesso em: 2/Junho/2008.

não pode ser desligada do processo de reestruturação do espaço de ensino superior europeu, afirmando-se antes como uma estratégia supra-continental alinhada com um conjunto de prioridades definidas *ex ante* pela UE.⁵ A intensificação das relações económicas, das trocas comerciais, do investimento, da cooperação na área da integração regional, não só tornam evidente o interesse político da UE pelo alargamento da sua esfera de influência ao continente centro e sul-americano, como a similitude dos discursos tendentes à integração estabelecem com as políticas intra-europeias pontos de convergência inequívocos.⁶

Num plano da política educativa extra-comunitária, e para facilitar a mobilidade, a UE considerava que haveria que agilizar o desenvolvimento de mecanismos de reconhecimento das qualificações e certificação dos diplomas entre os países do Espaço UEALC. A esse respeito o Plano de Acção 2002-2004 previa, justamente, “a difusão dos mecanismos já existentes no espaço UEALC tais como a Convenção de Lisboa, os acordos do Mercosul e os [...] esforços empreendidos pela Europa no âmbito do processo de Bolonha”.⁷ Ademais, no sentido de facilitar a comunicação entre os dois processos (o de Bolonha e o do espaço latino-americano) o *Comité de Seguimento* definia como objectivos, a realização de estudos comparativos sobre os sistemas de ensino superior em cada um dos países do espaço UEALC. Os resultados desses estudos deveriam permitir desenvolver mecanismos de acreditação mutuamente reconhecidos, de modo idêntico aos que estavam a ser implementados no âmbito europeu na sequência da Declaração de Bolonha.⁸

⁵ Não esquecer que a União Europeia é o segundo maior parceiro comercial da América Latina, facto que se reflectiu no aumento das importações da UE provenientes da AL de 26,7 para 53,7 milhões de euros, entre 1990 e 2002, enquanto que as exportações para a região passaram de 17,1 para 57,5 milhões de euros. Para além disso, a UE é também a principal fonte de investimento directo estrangeiro na América Latina, sendo igualmente o principal doador de ajuda ao desenvolvimento através das contribuições dos Estados-Membros. Cf. *A União Europeia, a América Latina e as Caraíbas: uma parceria estratégica*. Comissão Europeia, Direcção Geral de Assuntos Externos. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004, p. 12 a 27.

⁶ Cf. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho sobre os objectivos da Comissão no âmbito das relações entre a União Europeia e a América Latina, COM (2004). Comissão das Comunidades Europeias. Informações obtidas no sítio <<http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/indexen.html>>. Acesso em: 2/Maio/2008.

⁷ “Plan de Acción 2002-2004 para la construcción de un espacio común de enseñanza superior. Unión Europea – América Latina – Caribe”, p. 4-6. Informações obtidas no sítio <<http://www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html>>. Acesso em: 5/Maio/2008. As citações foram traduzidas pelo autor com base no documento original, em espanhol.

⁸ O *Comité de Seguimento* recomendava inclusivamente aos representantes não europeus do espaço UEALC a participação nos seminários preparatórios, e na própria Conferência de Berlim de 2003, evento que então se seguia na agenda de encontros no quadro do processo de Bolonha.

Estavam assim enunciados os mecanismos preferenciais para o desenvolvimento de redes, quer de investigação, quer de troca de experiências e de “intercâmbio cultural”, para além da identificação dos dispositivos que permitiam operacionalizar a sua implementação no curto prazo.⁹ Paralelamente, o desenvolvimento dos recursos humanos e da cooperação institucional, considerados pela UE como estratégias conducentes à “integração regional” faziam apelo a uma série de transformações de ordem cultural. As questões “institucionais” estavam, portanto, dependentes de outra questão: a do reconhecimento mútuo das culturas UE – América Latina e Caraíbas, redescoberta que emerge, claramente, como uma das prioridades da cooperação “cultural, educativa, científica, tecnológica, social e humana” entre os respectivos parceiros. De facto, todas as acções a serem realizadas no âmbito do espaço UEALC da Educação Superior deveriam doravante “ter em conta os fundamentos da herança cultural comum dos países da União Europeia, da América Latina e das Caraíbas. Elas deveriam contribuir para a promoção do conhecimento recíproco desses países assim como estimular a interacção das suas instituições de ensino superior” considerada como um “bem público [...] essencial para a superação das desigualdades entre as pessoas, instituições e sociedade nacionais e para o exercício equilibrado da sua interdependência”¹⁰.

Na Declaração de Madrid (2002) a partilha cultural, histórica e de valores constitui a justificativa para “uma relação privilegiada” ao desenvolvimento de uma abordagem comum acerca das principais questões internacionais.¹¹ De resto, na alínea relativa à cooperação no âmbito educativo e cultural, a Declaração de Madrid enfatizava já a questão da capacidade de “desenvolver” e “respeitar a diversidade cultural” como ponto de partida para uma série de iniciativas concretas no domínio da política de educação/formação. Estas iniciativas assentavam no reforço dos programas de cooperação institucional no quadro do Ensino Superior (em particular o programa ALFA, o programa @LIS, o programa de bolsas ALBAN e, desde 2005, os programas de mestrado Erasmus Mundus), iniciativas que iam ao encontro do Plano de Acção 2002-2004 acordado na I Cimeira de Chefes de Estado do Governo do Rio de Janeiro, já em 1999.¹²

⁹ Actualmente, são 60 os Estados intervenientes na parceria UEALC: 33 estados da América Latina e Caraíbas, 25 Estados Membros, a Bulgária e a Roménia.

¹⁰ O Espaço ALCUE. Informações obtidas no sítio <<http://www.scire.coppe.ufrj.br>>. Acesso em: 5/Maio/2008.

¹¹ Declaración Política Compromiso de Madrid. Bruselas, 17/Maio/2002. SN 1658/6/02 VER 6, p. 1. Informações obtidas no sítio <<http://www.grices.mctes.pt>>. Acesso em: 5/Maio/2008. As citações foram traduzidas pelo autor com base no documento original, em espanhol.

¹² O programa ALFA (América Latina Formação Académica) é um programa operacional desde 1994 que visa o estabelecimento de parcerias inter-universidades no domínio do reconhecimento dos diplomas, criação de diplomas regionais e na difusão das novas tecnologias

O reforço da cooperação institucional surge, de resto, como a principal das metas a atingir nas cimeiras seguintes de Chefes de Estado do Governo – a de Guadalajara (2004), a de Viena (2006) e a de Espanha (2007) – medidas monitorizadas atentamente pelo *Comité de Seguimento* que chegou a reunir três vezes no mesmo ano em diferentes cidades europeias e da América Latina.¹³ As actividades desenvolvidas pelo *Comité de Seguimento* são exemplo da complexidade de fluxos de informação que regulam a implementação das políticas à escala transnacional, assim como do papel dos especialistas na construção de redes de monitorização e avaliação. Por outra parte, elas revelam a operação de deslocamentos importantes no domínio dos mecanismos de *poder-saber*, nomeadamente a paulatina transformação das condições de produção e de recepção dos discursos educativos à escala global.

Quanto a este aspecto, o papel motor e legitimador das reformas educativas, resultado de uma cada vez maior governamentalização das políticas educativas nacionais, contrasta com a escassez de reflexões que se desenvolvem no plano académico. Produzidas à margem dos órgãos de decisão política, em fóruns liderados por especialistas ligados à governação e à decisão política, a eminência das soluções técnicas acaba por subsumir as questões do conhecimento nas do desenvolvimento. A possibilidade de intervir no plano da regulação/desregulação dos sistemas educativos nacionais e a transferência de competências dos “cientistas” para os “especialistas”,

de informação. Desde o seu lançamento foram criadas 846 redes de universidades na América Latina. O programa @LIS (Aliança para a Sociedade de Informação) lançado em 2001, visa suscitar uma parceria entre as duas regiões (UE e AL), quer ao nível dos governos e da sociedade civil, quer quanto aos aspectos regulamentares, técnicos (normas, interconexão de redes de investigação) e à realização de acções de esclarecimento nos domínios da saúde, educação, governação, cidades, etc. As Bolsas ALBAN são destinadas a licenciados latino-americanos que desejem efectuar pós-graduações em universidades europeias. Por sua vez, o programa ERASMUS MUNDUS financia bolsas de estudo em universidades europeias ou localizadas em países da EFTA para estudantes de nacionalidades pertencentes a países terceiros. No quadro do Espaço UEALC, no ano de 2005/2006, o Brasil (47), o México (20) e a Argentina (17) foram os principais beneficiários das bolsas ERASMUS MUNDUS; em 2006/2007, o Brasil (53) continuou a liderar a lista dos beneficiários, seguido do México (32) e da Colômbia (23); em 2007/2008, o Brasil voltou a liderar em número de bolsas atribuídas (82), seguido da Colômbia (43) e da Argentina (28); no ano lectivo 2008/2009 a lista dos candidatos seleccionados volta a colocar o Brasil entre os principais beneficiários do programa (144), seguido da Colômbia (63) e da Argentina (45). ERASMUS MUNDUS students and scholars, by nationality and gender, selection list (2006/2009). Informações obtidas no sítio <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_en.html>. Acesso em: 6/Maio/2008.

¹³ Datas e locais das reuniões do *Comité de Seguimento* da criação do espaço comum de ensino superior União Europeia – América Latina – Caraíbas (UEALC): Paris, França (Outubro/2001); Fortaleza, Brasil (Março/2002); Mérida, México (Julho/2002); Córdova, Espanha (Outubro/2002); Paris, França (Abril/2003); Belo Horizonte, Brasil (Abril/2004); Madrid, Espanha (Novembro/2004); Quétaro, México (Março/2005); Paris, França (Dezembro/2005); Alagoas, Brasil (Abril/2006).

organiza-se cada vez mais intensamente em torno de instâncias (redes, grupos de missão, comissões de estudo e avaliação) e orientações (declarações, pareceres, recomendações, relatórios...) que se desenvolvem à margem de uma reflexão educacional teórica e, portanto, criticamente informada. Paralelamente, assiste-se a um esvaziamento do significado da produção científica especializada na condução das políticas educacionais, esvaziamento que se expressa na legitimação de uma retórica despojada de elaboração conceptual, tanto do ponto de vista analítico como metodológico, cujo conteúdo se normaliza por via da acção dos grandes organismos internacionais e que é, por sua vez, incorporada nos próprios discursos científicos. Paradoxalmente, a proliferação destes novos discursos que gravitam em torno de uma multiplicidade de agências, de redes políticas, comerciais e financeiras, é um exercício que ocorre senão na invisibilidade, numa penumbra de movimentações que envolvem um conjunto de novos agentes institucionais.¹⁴

Como fez notar Wolfgang Mitter, este deslocamento acarretou conseqüências pesadas para a educação comparada deslocando a reflexão sobre a política e a prática educacional para a “periferia” dos centros universitários, isto é para o território das comissões parlamentares, das agências financiadoras, das fundações, das empresas e dos círculos políticos ligados à economia e ao planeamento educacional (Mitter, 1997, p. 404). O manancial de documentos produzidos por estas redes constitui um conjunto de novas fontes sem o qual não se torna possível compreender o emaranhado de fios condutores que desenham a estratégia da UE além-fronteiras. Mais importante, sem dúvida, a sua análise acolhe uma nova semântica educacional que importa compreender. De facto, esta semântica poderá identificar um conjunto de deslocamentos a respeito dos *mitos legitimadores institucionalizados* e do *modelo de sociedade mundial* que está em vias de construir-se (SCHRIEWER, 2001, p. 10-11). Edmund King alertava, a este propósito que, em face dos novos trânsitos no campo da educação, deslocados da área da reflexão científica para a área política ou mesmo administrativa, cabia à investigação comparada exercer uma vigilância acrescida:

Em todos os estudos comparativos é importante começar por definir correctamente o contexto – histórico e cultural – um aspecto essencial para a decisão política. É necessário também clarificar os conceitos que se encontram nas noções e termos que utilizamos, prestando particular atenção às ressonâncias que estes termos e conceitos possam ter em diferentes espaços e tempos. [...] Este é um dos motivos que torna indispensável a dimensão histórica do trabalho comparado (KING, 1999, p. 110) [minha tradução a partir do original, em inglês].

¹⁴ Entre os actores destas novas redes contam-se as reuniões de Ministros da C&T (Brasília, Março/2002); as reuniões de Altos Funcionários C&T – *Senior Officials Meeting* (SOM 1, Lisboa, 2000; SOM 2, Bruges, 2001; SOM 3, Salzburgo, 2006); delegações do Banco Europeu de Investimentos, BEI (Brasil, 2008); Cimeiras da Troika União Europeia – Chefes de Estado do Mercosul (Lima, 2008), etc.

Importa, nesse sentido, lembrar o histórico da cooperação bilateral entre Portugal e o Brasil no que ele pode reverter para a análise das políticas e das práticas de intercâmbio científico e institucional entre os dois países. Do ponto de vista do exercício comparado esta metodologia autoriza dois movimentos complementares. De um lado, a construção de um olhar descentrado acerca das prioridades europeias, permitindo ligá-lo a discursos globalizados acerca dos meios e dos fins da educação e da formação. As novas formas de regulação política, a análise das redes e dos mecanismos de monitorização das políticas nacionais, os estudos internacionais (e de caso) sobre as “performances” nacionais, constituem-se como elementos essenciais da análise. Por outro lado, este protocolo de comparação permite incorporar uma outra visão dos mecanismos de difusão e apropriação das políticas educativas à escala transcontinental ao introduzir uma dimensão histórica na leitura destes processos centrífugos de fluxos de informação, redes de cooperação científica e mecanismos de financiamento.

A COOPERAÇÃO BILATERAL PORTUGAL-BRASIL NO QUADRO DA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR

Desde o final dos anos 1970 que Portugal vem celebrando com diversos países da Organização Ibero Americana um conjunto de acordos de índole bilateral, multilateral e convênios no âmbito da cooperação cultural e na área do Ensino Superior. Entre os vários tratados de cooperação assinados com diversos países da América Latina e Caraíbas, o que nos relaciona com o Brasil – Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil – foi um dos últimos a ser assinado, em Porto Seguro, a 22 de Abril de 2000.¹⁵

Em 2005, considerando os objectivos do Tratado, Portugal e Brasil assinaram um Programa de Cooperação para o período de 2006-2009 cobrindo, entre outras áreas, os domínios da educação, ciência, tecnologia e ensino superior visando contribuir para o fortalecimento das relações entre os dois países.¹⁶ No capítulo III, alínea 20, relativa à área de cooperação científica, tecnológica e do ensino superior ambas as partes se propõem promover o “intercâmbio de dados, informações, estatísticas e estudos sobre

¹⁵ Os restantes acordos culturais e científicos estabelecidos por Portugal com países pertencentes ao espaço UEALC são os seguintes: Espanha (1970); México (1977); Peru (1977); Venezuela (1978); Argentina (1981); Uruguai (1992); Cuba (1998) e Paraguai (1999).

¹⁶ Programa de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e a República Portuguesa no Âmbito da Subcomissão Social, Ciência e Tecnologia, Juventude e Desporto para 2006-2009, assinado em Lisboa em 23 de Novembro de 2005, pelo Governo da República Federativa do Brasil. Ruy Nunes Pinto Nogueira, Subsecretário-Geral de Cooperação e Comunidades Brasileiras no Exterior do Ministério das Relações Exteriores, e pelo Governo da República Portuguesa, Simonetta Luz Afonso, Presidente do Instituto Camões. Informações obtidas no sítio <http://ftp.mct.gov.br/legis/outros-atos/Programa_Cooperacao_Brasil_Portugal_2005>. Acesso em: 7/Julho/2008.

os sistemas de ensino”; [...] “incentivar encontros e promover encontros e seminários [...] para facilitar o conhecimento dos seus respectivos sistemas”; [...] “desenvolver um programa de intercâmbio dos seus estudantes”, e conceder bolsas de mestrado e doutoramento em “co-tutela”. Mediante um “memorando de entendimento”, a instituição encarregue de realizá-lo seria, pelo lado de Portugal, a Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. Pelo lado brasileiro, as instituições envolvidas incluíam a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Ministério de Ciência e Tecnologia do Brasil e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para além da ausência explícita relativamente ao conteúdo deste “memorando”, o programa de cooperação também é omissivo relativamente às questões relacionadas com o reconhecimento das equivalências de estudos de nível superior ou mobilidade de investigadores entre as instituições de ensino superior.

Não estaremos longe da verdade se dissermos que, apesar das intenções protocolares, a cooperação bilateral entre instituições de ensino superior entre Portugal e Brasil tem sido escassa, embora tenham existido parcerias potencialmente interessantes do ponto de vista da mobilidade de docentes e investigadores entre os dois países lusófonos. Entre estas destacam-se os convénios acordados entre o Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior (GRICES), tutelado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) e do Departamento das Relações Europeias, Bilaterais e Multilaterais (DREBM) da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) da parte portuguesa, com a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), do lado brasileiro. Não tendo sido possível apurar o número de projectos de pesquisa e de universidades actualmente envolvidas neste tipo de parcerias, apenas um programa permanece em aberto, justamente o convénio FCT /FAPESP, dado que as instituições e as equipas envolvidas nos restantes convénios estão em vias de concluir os seus respectivos programas de trabalho.

Não pode, apesar de tudo, considerar-se que a cooperação da comunidade científica e tecnológica com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) tenha sido uma prioridade política dos sucessivos governos de Portugal nas últimas décadas. Apesar da *educação* figurar como a segunda grande prioridade da cooperação portuguesa com o Brasil, “ao contrário do que acontece com outros países de expressão portuguesa na África e Ásia [...] as actividades de cooperação resultam, em grande parte da interacção de entidades dos dois países e dos projectos que estas apresentam, para financiamento, ao IPAD” – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – “e a outros organismos públicos portugueses”.¹⁷

¹⁷ European Commission. Brazil. Country Strategy Paper 2007-2013. 14.05.2007 (E/2007/889). Annex 7 – Insign into the cooperation priorities of EU Member States, p. 60-61.

A formação avançada neste âmbito tem sido deixada à iniciativa da cooperação inter-universitária e ao abrigo do estatuto de autonomia e dos recursos afectados por cada uma das instituições de ensino superior envolvidas na parceria, ainda que apoiadas, pelo menos do lado português, pelos (modestos) recursos provenientes dos convénios referidos. De todas as formas e no quadro dos intercâmbios que envolvem a mobilidade de investigadores entre Portugal e Brasil, as questões relacionadas com a equivalência ou reconhecimento de habilitações estrangeiras são analisadas, caso a caso, pelas instituições de ensino superior que ministram cursos congêneres, não havendo lugar a equivalências automáticas.¹⁸

Erasmus Mundos: “conhecimento mútuo” ou “resignificação do encontro com o outro”?

Ao contrário do que sucede com a cooperação científica e do ensino superior ao nível bilateral, a cooperação interinstitucional e os esforços empreendidos na construção do espaço UEALC, do qual Portugal faz parte enquanto Estado-membro de pleno direito, parece abrir novas perspectivas ao relacionamento entre os dois países. Um dos principais mecanismos que tornam possível não apenas a internacionalização da participação das universidades portuguesas na Europa e no mundo, mas igualmente o reforço das parcerias estratégicas com o Brasil, deve-se em grande parte à importância atribuída pela UE ao Programa Erasmus Mundus.

Entre outros objectivos o programa “visa promover uma oferta de qualidade em matéria de ensino superior, com um claro valor acrescentado europeu, aliciante tanto a nível da União Europeia como além-fronteiras”.¹⁹ No essencial o Erasmus Mundus é um “programa comunitário de cooperação e mobilidade [...] que pretende tornar a União Europeia num pólo de excelência de Ensino Superior a nível mundial”.²⁰ A componente central do programa é constituída por cursos de Mestrado, “prestados por um consórcio de no mínimo 3 instituições de ensino

¹⁸ Em Portugal a matéria respeitante às equivalências ou reconhecimento das habilitações estrangeiras de nível superior às correspondentes habilitações portuguesas está regulamentada pelo decreto-lei n. 283/83, de 21 de Junho e pela portaria n. 1071/83, de 29 de Dezembro. Cf. *Estrutura e Titulações do Ensino Superior em Portugal*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Direcção Geral do Ensino Superior.

¹⁹ Segundo o decreto-lei n. 67/2005, de 15 de Março, o curso de mestrado ‘Erasmus Mundus’ é um curso realizado no âmbito da acção I do programa ‘Erasmus Mundus’ [Decisão n. 2317/2003/CE, do parlamento europeu e do Conselho, de 5 de Dezembro (Jornal Oficial da União Europeia, n. L345, de 31 de Dezembro de 2003)]. O registo dos diplomas de graus académicos conferidos através de um programa de mestrado Erasmus Mundus encontra-se regulamentado através da portaria n. 577/2005, de 4 de Julho.

²⁰ Erasmus Mundus. Informações obtidas no sítio <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/>>. Acesso em: 7/Julho/2008.

superior de três Estados-membros diferentes” (Acção 1). As Acções 2 e 3 contemplam, respectivamente, a atribuição de bolsas para estudantes e docentes de países terceiros que desejem realizar investigação em universidades europeias assim como a constituição de parcerias entre instituições de ensino superior europeias e de países terceiros. As Acções 3 e 4 são aquelas que, de modo mais claro, estão direccionadas para a internacionalização do ensino superior europeu na medida em que “financiam projectos apresentados por instituições [...] que tenham por objectivo realçar a atractividade do ensino superior europeu no mundo”. Estas acções visam sobretudo facilitar o acesso dos estudantes de países terceiros a instituições de ensino superior europeu e “desenvolver actividades complementares” ligadas à sua internacionalização. O programa *Janela de Cooperação Externa do Erasmus Mundus* alarga ainda mais o âmbito da cooperação institucional, da mobilidade e do tipo de graus conferidos aos estudantes, investigadores e pessoal académico, uma vez que pretende cobrir todos os níveis do Ensino Superior, desde a licenciatura ao pós-doutoramento, e ainda ao promover a cooperação entre instituições do ensino superior europeias e de países terceiros.²¹

Até ao momento, apenas se encontra regulamentado o reconhecimento pelo Estado português do registo dos diplomas e titulação dos graus académicos conferidos por cursos de mestrado Erasmus Mundus. Actualmente Portugal participa em 25 mestrados, três dos quais desenvolvidos na área científica “educação e formação de professores”, assumindo a coordenação de cinco dos programas inter-universidades.²² Tudo leva a crer que, pelo facto de Portugal adoptar “as disposições dos tratados que regem a União Europeia e as normas emanadas das suas instituições” [...] sendo que aquelas “são aplicáveis na ordem interna, nos termos definidos pelo direito da União” as várias acções do programa venham a ser regulamentadas em breve, abrindo-se

²¹ Erasmus Mundus. Informações obtidas no sítio <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/>>. Acesso em: 7/Julho/2008.

²² Os programas de mestrado Erasmus Mundus que contam com a participação das instituições de ensino superior portuguesas podem ser consultados nos seguintes sítios: <<http://www.mastermundushumanities.com/>>; <<http://www.master-emaec.org/>>; <<http://embc.marbef.org/>>; <http://www.tuhh.de/eciu-gs/pro_joint_mat.html>; <<http://cursos.ualg.pt/emgal>>; <<http://www.eumaine.ugent.be/>>; <<http://www.uminho.pt/eurheo>>; <<http://erasmus-mundus-euromed.univ-cezanne.fr/>>; <<http://www.ualg.pt/EUMScWCM/>>; <<http://www.jura.uni-hannover.de/>>; <<http://european.computational-logic.org>>; <<http://www.fame-master.com>>; <http://tesniere.univ-fcomte.fr/a_master_mundus.htm>; <<http://vintagemaster.com>>; <<http://web.unife.it/progetti/>>; <http://www.tuhh.de/eciu-gs/pro_joint_jemes.html>; <<http://geotech.uni-muenster.de>>; <<http://mundus-healthwelfare.chess.fr>>; <<http://www.msc-sahc.org/>>; <<http://www.sefotechnut.org/>>; <<http://www.tpti.eu>>; <<http://erasmuswop.org/>>. Os mestrados na área da educação/formação de professores podem ser consultados nos seguintes sítios: <<http://www.euromime.org>>; <<http://www.uv.uio.no/hedda/>>; <<http://www.ugr.es/-mundusfor/>>.

nessa altura um conjunto de novas perspectivas para a cooperação entre instituições de ensino superior portuguesas e brasileiras.²³

De resto, na cimeira UE – Brasil, realizada em Lisboa a 4 de julho de 2007, a declaração final conjunta sublinhava a importância dos programas Erasmus Mundus como um estímulo ao conhecimento mútuo e à cooperação entre as respectivas sociedades civis, reconhecendo a importância do programa para o desenvolvimento “de esquemas bi-nacionais e bi-regionais na promoção de um ensino de qualidade” considerado instrumental para a inclusão social.²⁴ A importância do programa é aí convocada para justificar a necessidade de construir uma área comum no domínio do ensino superior – o espaço UEALC – considerada instrumental para a coesão, a cidadania activa e a democracia.

A estratégia da UE para a América Latina, como atesta o documento sobre a programação regional 2007-2013, é a este respeito, bem explícita. Entre as principais prioridades a desenvolver através da implementação de programas e projectos envolvendo a UEALC, a Comissão Europeia considera que o “conhecimento mútuo” das regiões envolvidas constitui um requisito essencial para o bom sucesso das reformas a implementar tendo em vista a construção do espaço comum de ensino superior:

“[...] É importante melhorar o conhecimento e a compreensão mútuas entre a União Europeia e a América Latina. De acordo com sondagens de opinião, as pessoas na América Latina não estão familiarizadas com a União Europeia. O mesmo acontece com a maioria dos países europeus relativamente à América Latina. Deve ser feito um esforço no sentido de encontrar medidas que possam reduzir este deficit de informação e reforçar as parcerias estratégicas entre as duas regiões. A Comissão adoptará as medidas que considerar necessárias neste sentido sob a forma de programas na área do ensino superior e apoio a projectos de organizações que trabalhem no sentido de promover o conhecimento mútuo das duas regiões com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento dos países da América Latina”.²⁵

²³ Constituição da República Portuguesa, artigo 8, Direito Internacional, alínea 4. Cf. <<http://www.portugal.gov.pt>>.

²⁴ EU-Brazil Summit Joint Statement, Lisbon, 4 July 2007. Council of the European Union 11531/07 (Presse 162). Informações obtidas no sítio <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction/>>. Acesso em: 7/Julho/2008.

²⁵ “(...) It is important to improve knowledge and mutual understanding between the EU and Latin America. According to opinion polls, people in Latin America are unfamiliar with the EU. The same goes for most EU countries with regard to Latin America. Though should be given to measures to reduce this information deficit and so strengthen the strategic partnership between the two regions. The Commission will take the measures it judges necessary for this purpose in the form of schemes in the area of higher education and support for projects by organizations working to promote mutual understanding between the two regions with a view to contributing to the development of the Latin American countries». Latin America – Regional Programming Document, 2007-2013. European Commission (E/2007/1417),

Sem entrar em grandes detalhes quanto ao teor das “medidas consideradas necessárias pela UE” o documento anuncia um conjunto de financiamentos, nomeadamente “o apoio a projectos destinados a forjar um entendimento mútuo entre as duas regiões, contribuindo assim para o desenvolvimento dos países da América Latina”. O texto da Comissão afirma ainda que esta prioridade estratégica tem em vista o desenvolvimento de um espaço comum de ensino superior, construção que contempla um conjunto de objectivos específicos:

- Estimular o diálogo com as universidades e melhorar a capacidade de resposta das instituições de ensino superior, incluindo a área administrativa;
- Reforçar e alinhar os sistemas de ensino superior; promover o sistema de equivalência dos diplomas, das habilitações dos docentes e dos cursos, para além da mobilidade docente entre instituições pertencentes ao espaço UEALC;
- Apoiar a construção de redes entre instituições de ensino superior, centros de formação e empresas; desenvolver a cooperação inter-universidades, instituições de ensino superior, centros de investigação e empresas;
- Promover e disseminar boas práticas e sinergias assim como a utilização de novas tecnologias;
- Promover a mobilidade entre os estudantes latino americanos ao nível da pós-graduação (atribuindo particular atenção à imagem da UE).²⁶

O texto refere ainda que, tendo em vista estes objectivos, os programas ALFA e Erasmus Mundus, ambos visando o conhecimento e a compreensão mútuos, são considerados importante componente de cooperação externa no âmbito do ensino superior, sendo por essa razão objecto de financiamentos reforçados.

Este discurso, marcado pela tónica do inter-conhecimento cultural e pela crença na educação como um factor de coesão, de democratização e de equidade social não é novo, estabelecendo uma relação com modelos de sociedade e de cultura prevalentes desde o início da construção dos sistemas de ensino à escala mundial. (MEYER; BOLI; THOMAS; RAMÍREZ, 1997; MEYER; KAMENS; BENAVIDOT, 1992; MEYER; RAMÍREZ, 2003). Foram discursos semelhantes que justificaram a intervenção dos grandes organismos internacionais na reconstrução dos sistemas educativos na África e na América Latina, durante os anos 1960 e 1970, e coberto de uma lógica de planeamento educacional centrada nas sociedades, na cultura e no

priority 3 – Tackling regional challenges/mutual understanding (1. Higher education), p. 24. Informações obtidas no sítio <<http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/indexen.html>>. Acesso em: 9/Junho/2008. [Citação traduzida pelo autor a partir do original, em inglês]

²⁶ Latin America – Regional Programming Document, 2007-2013. European Commission (E/2007/1417), priority 3 – Tackling regional challenges/mutual understanding (1. Higher education), p. 25-27. Informações obtidas no sítio <<http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/indexen.html>>. Acesso em: 9/Junho/2008.

modelo de desenvolvimento económico considerado exemplar para as periferias mundiais. Por outra parte é necessário questionar se o projecto de ligação entre os espaços europeu e latino-americano no domínio da educação/formação se encontra vinculado a uma estratégia de governação mundial que se tece à margem das relações específicas da Europa com os seus espaços culturais, muitas vezes marcados por processos de colonização e relações históricas pós-coloniais muito particulares. É preciso lembrar que a questão colonial é, ainda hoje, uma questão central para o espaço político e cultural europeu. Como afirmou António Nóvoa,

A famosa “unidade civilizacional” da Europa foi formada, em grande parte, graças às colónias. Esta ironia, que explica a “unidade” dos colonizadores através da imagem reflectida pelos colonizados só adquire expressão graças à escola e aos múltiplos sentidos que ela produz e difunde no “centro” e nas “periferias”. (...) Hoje em dia a educação constitui um dos meios através do qual a idéia de Europa está em vias de ser reconstruída, não apenas em relação ao seu espaço de referência interno mas também no plano das relações externas (NÓVOA & YARIV-MASHAL, 2003, p. 26) [Tradução do autor a partir do original, em francês].

QUESTÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO COMPARADA

Doravante todas as disciplinas das ciências da educação serão confrontadas com a necessidade de se tornarem comparativas, isto é, todas as disciplinas serão chamadas a pronunciar-se, a partir do seu campo de conceitos e de problemas, para equacionar as mudanças de paradigma com as mudanças socioeconómicas e culturais decorrentes da globalização. Isto implica, entre outros aspectos, que a reflexão teórica não deva alhear-se das prioridades de investigação, ou mesmo das suas responsabilidades de pesquisa, refugiando-se no velho argumento da contaminação do seu campo de saber (e de poder) pelo da prática política.

De facto, a *europização* da educação é um processo que envolve questões além da arena da regulação política o que implica considerar a influência do espaço da educação na formulação mais global de políticas educativas e culturais. Ao colocar desta forma o problema, evitei abordá-lo a partir de um questionamento centrado nas possibilidades e limites das perspectivas que configuram um dado campo de produção de conhecimento – o da educação comparada. A este respeito limitei-me a sugerir que o quadro de inteligibilidade que as teorias do sistema mundial propõem para a leitura dos fenómenos de globalização educativa não logra explicar, por exemplo, os mecanismos e processos discursivos, enraizados em fenómenos políticos e económicos locais, que modificam as condições estruturais do funcionamento dos sistemas de ensino. Por outro lado, para as perspectivas críticas, a leitura dos fenómenos educativos como decorrentes das modificações na “infraestrutura” social, afasta a hipótese de que o *espaço da cultura* possa ser, em si mesmo, o lugar a partir do

qual esses processos económicos e políticos estejam em vias de ser reconstituídos de acordo com lógicas totalmente inovadoras.

A tese neo-institucional defende, no fundamental, que as principais variáveis explicativas para os níveis de incorporação e expansão escolar estão relacionadas com a localização periférica de determinadas configurações culturais (regiões, conjuntos multinacionais). Segundo este argumento a maior ou menor fragilidade destas relações com os principais “centros” do sistema mundial (quer durante o período colonial, quer no pós-guerra II Guerra), condicionou a capacidade de cada Estado em construir um projecto de unificação nacional, destinado à formação de cidadãos, avaliado em função do número de escolas e de alunos matriculados nos sistemas de ensino nacionais (MEYER; RAMÍREZ; SOYSAL, 1992, p. 134). De acordo com esta lógica, e segundo uma tipologia construída pelos próprios autores, as colónias inglesas e francesas situadas na África sub-sahariana evidenciam níveis de incorporação e expansão educativa muito abaixo dos de outras colónias francesas ou inglesas (por exemplo no Norte de África, na Ásia e nas Caraíbas) em virtude da sua localização periférica e da sua relação frágil com os principais “centros” do sistema mundial. As colónias portuguesas e espanholas, situadas no extremo inferior da tipologia, exemplificariam níveis ainda mais baixos de expansão e de incorporação educativa, em virtude da sua localização e da sua dependência de unidades políticas pouco “agressivas” no domínio da construção nacional (MEYER; RAMÍREZ; SOYSAL, 1992, p. 140). Para além do mais, segundo os mesmos autores, as variáveis composição étnica, diversidade linguística, composição religiosa, grau de urbanização, grau de autonomia política das unidades consideradas e a existência (ou não) de leis de escolaridade obrigatória, em nada contribuem para explicar os níveis de incorporação e expansão educativa, nem em perspectiva histórica nem na actualidade.

Na óptica das abordagens sociohistóricas o argumento anterior enferma de uma visão circular que negligencia a historicidade das próprias *configurações*. Como afirmou Jürgen Schriewer, os modelos transculturais que circulam entre vários ambientes são seleccionados de acordo com interesses prevaletentes, adaptados a situações e necessidades específicas, sendo reinterpretados de acordo com alinhamentos culturais e transformados – de acordo com variáveis históricas – em reformulações estruturais (SCHRIEWER, 2000, p. 324). A recepção de teorias científicas e inovações, é portanto filtrada por efeito da acção de interesses dominantes, significados sociais, padrões culturais específicos, diferentes noções de tempo e de verdade e experiências colectivas sedimentadas no curso da história. O seu produto são precisamente modelos de escola, de ensino e de educação que não correspondem a “universais evolutivos”, mas a novas configurações socioculturais particulares dependentes de factores tão diversos como os que estabelecem articulações

“entre o sucesso académico e o mercado de trabalho; entre a educação e o emprego; entre a selecção escolar e a estratificação social; entre as estruturas de escolarização e a legislação nacional; entre os títulos universitários e o ethos colectivo; entre os

processos de aprendizagem e os da mudança social; e entre a racionalidade científica e o momento auto-evolutivo da semântica histórica” (SCHRIEWER, 2000, p. 326) [tradução do original, em inglês].

Desta forma, as explicações baseadas na tese da “localização estrutural”, útil para compreender a amplitude dos processos de difusão de modelos estandardizados, carece de explicações adicionais que esclareçam as especificidades relacionadas com os mecanismos de apropriação-recepção diferenciados, relativamente a estes mesmos modelos. Importa agora referir-me a dois deslocamentos centrais que configuram os discursos associados à internacionalização do espaço europeu do ensino superior e que, pelo seu alcance na reconfiguração dos sistemas de ensino à escala global não poderão deixar indiferente a pesquisa comparada. Estes deslocamentos são, aparentemente, de sentido contrário, uma vez que radicam em modos de regulação e desregulação sociais complexos, associados a níveis formais de decisão e ao desenvolvimento de outras formas de pertença e de identificação entre a Europa e, no caso presente, a América Latina. Assim, de modo algo simplista, poderia situar estes deslocamentos a dois níveis: o primeiro, no plano dos modos de regulação; o segundo no dos modos de produção da identidade. Qualquer um destes planos se encontra imbricado um no outro, dando origem a reconfigurações ao nível das políticas e das práticas educativas locais. De igual modo, ambos fazem apelo a um novo programa comparativo que seja capaz de problematizar e atribuir sentido aos processos de reconfiguração dos sistemas de ensino superior na sua deriva de internacionalização.

Modos de regulação

O deslocamento do Estado para o indivíduo (*self*) define o código de conduta que assegura às sociedades pós-modernas o caminho para o progresso. O “progresso”, aqui entendido como a possibilidade de maximizar a aquisição de um capital cultural, torna o indivíduo simultaneamente responsável pelo seu trajecto e pelo do colectivo, já que este capital é considerado essencial para o “desenvolvimento” das economias neoliberais. A maximização do benefício económico emerge como uma espécie de discurso normativo que coloniza o discurso político no sentido de regular as práticas e dirigir a acção de cidadãos “responsáveis”, “auto-regulados” e autónomos. A ideia não é totalmente nova já que o tema do *controle de si mesmo* vinha em crescendo desde a formação do Estado-nação desde o século XVII, consolidando-se, na transição do século XIX para o século XX (FOUCAULT, 2001, p. 1032 e 1604). Na transição do século XIX para o século XX, momento em que a expansão mundial da escola obrigatória se consolida, quer como princípio normativo, quer como realidade organizacional (expansão da escolarização, constituição de ministérios e departamentos ligados à administração escolar, criação das escolas normais) esse processo é acompanhado da intervenção crescente do Estado na vida dos indivi-

duos. Esta intervenção traduz-se, para regressar a Foucault, numa articulação cada vez mais complexa entre as *técnicas de poder* e as técnicas de si, ou por outras palavras, no exercício da *governamentalidade*.²⁷ Este processo simultâneo de individuação e de colectivização, de construção da identidade e de fixação a um aparelho de formação é aquilo a que Nikolas Rose, mobilizando a terminologia foucaudiana, denomina *subjectivação* (ROSE, 1999). Enquanto práticas de adestramento da vontade, de auto-governo, os mecanismos de subjectivação têm a ver com a construção de um sujeito dotado de uma certa “civilidade”.²⁸

Na pós-modernidade, os mecanismos de subjectivação não operam através dos mesmos princípios. Enquanto que, na modernidade, o esforço pela domesticação dos elementos, o controle da natureza pelo homem, a ordenação dos elementos assegurava aos meios técnicos um papel de progresso, na pós-modernidade é o indivíduo que tem de buscar por si próprio, a expensas da sua capacidade estratégica e em função de um conjunto de códigos de conduta o caminho para o “desenvolvimento”. O desenvolvimento tecnológico, associado a “soluções técnicas”, incorporou a questão do conhecimento no desenvolvimento. No domínio dos discursos pedagógicos esta incorporação está bem patente na dialéctica do saber-aprender/saber-fazer/saber-ser, articulação que fez a sua entrada pela via da aquisição de competências, ainda nos anos 1980. Os discursos sobre a inter/multiculturalidade, nos anos 1980 e as estratégias dirigidas a colmatar as necessidades educativas especiais dos alunos excluídos da aquisição de um capital cultural, nos anos 1990, são indicadores de um determinado tipo de “soluções técnicas” destinadas a controlar o mau funcionamento dos sistemas educativos ao seu nível mais elementar. Esta associação do desenvolvimento ao conhecimento e a deslocalização da responsabilidade do Estado para o indivíduo na aquisição do saber indispensável à realização da utopia neoliberal criou um conjunto de novos discursos no domínio educativo: o da aprendizagem ao longo da vida, fundamento da “sociedade que aprende”. De todas as formas, ao introduzir o programa da responsabilidade individual na área da formação de si próprio, a pós-

²⁷ Quanto às *técnicas de si* trata-se “des procédures, comme il en existe sans doute dans toute civilisation, qui sont proposées ou prescrites aux individus pour fixer leur identité, la maintenir ou la transformer en fonction d’un certain nombre de fins, et cela grâce à des rapports de maîtrise de soi sur soi ou de connaissance de soi par soi. En somme, (...) il s’agit de remplacer l’impératif ‘se connaître soi-même’ (...) par ‘comment se gouverner’” (FOUCAULT, 2001, p. 1032). Num outro texto, Foucault refere que as *técnicas de si* “permettent aux individus d’effectuer, seuls ou avec l’aide d’autres, un certain nombre d’opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d’être; de se transformer afin d’atteindre un certain état de bonheur, de pureté, de sagesse, de perfection ou d’immortalité”. Quanto às *técnicas de poder*, elas “déterminent la conduite des individus, les soumettent à certains fins ou à la domination, [elles] objectivent le sujet” (FOUCAULT, 2001a, p. 1604).

²⁸ Civilidade é aqui entendida como a capacidade *do self* em controlar as suas paixões e afectos de modo a estabelecer uma relação moral com os outros (ROSE, 1999, p. 44).

modernidade inaugurou, ao mesmo tempo, a liberdade de escolha e a dependência do indivíduo perante os conselhos dos especialistas (BAUMAN, 2007).

É por intermédio da sua acção que se instaura o primeiro dos deslocamentos a que fiz referência: o dos modos de regulação. É através da acção dos especialistas e de um conjunto de novos actores que se encontram envolvidos na produção e transmissão de saberes (redes, grupos de missão, comissões de avaliação, etc.) que se opera o deslocamento do espaço de desregulação/regulação nacional para o espaço da regulação supranacional. A construção do espaço europeu da educação, com os seus novos mecanismos de produção discursiva (tratados, pareceres, relatórios) lembra-nos, para convocar Foucault, que os discursos criam novas realidades e com elas, novas práticas (FOUCAULT, 1969). Estes discursos (empregabilidade, eficiência, mobilidade, competitividade), as práticas que a eles se encontram ligadas (certificação, avaliação, monitorização, comparação) e os actores que se encontram envolvidos nos processos de produção e transmissão de saberes (especialistas), constituem em si mesmo um novo programa de pesquisa para a educação comparada.

Neste sentido, a principal preocupação dos novos produtores de conhecimento especializado, grupos sem rosto mas capazes de afectar recursos consideráveis, assume um papel de relevo na mediação entre os discursos desterritorializados e a implementação das políticas em cada contexto nacional, regional ou local concreto. Neste contexto, a proliferação de práticas de comparação ligadas a *modos de governação* eficazes encontra a sua justificação na necessidade de comparar resultados, de aferir o desempenho, de uniformizar as práticas, de avaliar os produtos de cada um dos sistemas de ensino. À luz desta inevitabilidade a “nova” racionalidade comparativa afirma-se progressivamente, não apenas como inquestionável como até mesmo como a única possível, ao mesmo tempo que a reiteração constante do respeito pelas decisões nacionais perpetua a ilusão da autarcia política em matéria educativa.

Ora esta lógica comparativa tende a demitir-se de equacionar analiticamente as suas consequências para as instituições e para os actores sociais em contextos sociais concretos. A dissolução e recomposição dos poderes formais de decisão, mediados por processos políticos nacionais e locais, introduz modificações ao nível dos currículos, da avaliação, do trabalho docente e da própria estrutura da oferta ao nível dos subsistemas de ensino superior. A transformação dos modos de governação assente em estruturas de decisão nacionais para as agências de normalização transnacionais (por exemplo, a European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) desloca igualmente as práticas de comparação entre unidades nacionais para protocolos intergovernamentais que envolvem grandes conjuntos de países (Europa, América do Norte, América Latina). Ora, a possibilidade de analisar as apropriações e transformações resultantes dos mecanismos de globalização cultural à escala local/regional configura, justamente, outro dos principais temas de investigação para a educação comparada contemporânea.

Modos de produção da identidade

A produção e a experiência da identidade têm sofrido deslocamentos sucessivos na era da globalização. Como Lawn e Nóvoa (2005, p. 16) afirmaram “a educação é um lugar onde se tecem novas identidades, num diálogo que põe em jogo os governos nacionais e as instâncias europeias, os actores locais e as diferentes redes de comunicação e concertação”. Numa era em que a crise do Estado-nação já não pode fornecer os mesmos referentes simbólicos assentes em fronteiras espaço-temporais definidas para a afirmação da cidadania, as identidades estáveis e duradouras dissolveram-se. A revisão dos postulados que estavam na base das identidades (nacionais, locais, regionais), a desterritorialização das pertenças, a deslocalização dos grupos de referência, a emergência das identidades virtuais tornaram a questão da formação da identidade uma questão híbrida, ambivalente e ambígua. Até aos anos 1980, a identidade, como toda a afinidade, podia ser reforçada substituindo as identidades nacionais no interior do novo espaço europeu, reflectindo assim a herança residual cultural europeia. No entanto, no final dos anos 1990, a Europa fundada nos estados-nação tinha colocado no plano individual a responsabilidade da cidadania europeia. Educação e identidade passaram então a confundir-se.

Hoje, a identidade significa possuir conhecimentos e competências concretas (flexibilidade, adaptabilidade, aprender a resolver problemas); significa reconhecer os membros de um espaço social e cultural comum; significa compreender os outros e fazer-se compreender no seio desse território. A identidade coloca-se, hoje mais do que nunca, como um desafio individual claramente dependente da aquisição de um conjunto de competências projectadas num espaço, o espaço da cultura, que diferenciam e protegem o indivíduo da estandardização e da massificação. É através da cultura que a experiência individual se realiza e é a cultura que a defende da globalização (LAWN, 2005, p. 34-35). Não é de estranhar que a experiência europeia seja indissociável de um conjunto de novos discursos sobre a identidade e sobre a afinidade cultural entre os povos com os quais a Europa desenha um novo espaço de relacionamento cultural.

Mas o argumento convoca outra questão, bem mais profunda, de natureza histórica. Como afirmou António Nóvoa “a Europa é o lugar de afirmação dos “cidadãos” da governação transnacional” (2005, p. 16). E essa afirmação da cidadania passa, em grande medida, pela resignificação do encontro cultural dos europeus com as suas periferias coloniais, reinventando o *outro* que se colonizou, excluiu ou incorporou numa nova retórica assente na noção de “afinidade cultural”. No caso Portugal-Brasil, esta vinculação contrasta com a retórica lusófona pós-colonial, apostada na criação de uma nação desterritorializada, na construção de uma inter-identidade homogénea assente na transtemporalidade da língua, na translocalidade da comunidade de sangue formada pelos “países irmãos” ou, ainda, na ideia já antiga da criação de uma cultura simbioticamente lusotropical. Os mitos e pressupostos que

deram origem a esta escatologia da lusitanidade foram discutidos noutro lugar, pelo que os não retomarei aqui (MADEIRA, 2003; 2007). Limitar-me-ei a assinalar que a retórica da identidade, não tendo podido afirmar-se numa verdadeira política cultural assente na uniformidade linguística com base numa política bilateral, se encontra em vias de ser substituída por outra retórica, construída sobre o artifício da “afinidade cultural”, do “conhecimento mútuo” e da “familiaridade” entre culturas, desta feita com origem nas instituições europeias.

De facto, ao adoptar uma linguagem comum a respeito da *Europeização* educacional, Portugal participa na reprodução de um discurso que opera um deslocamento das suas raízes com espaços e tempos concretos (habitados por relações históricas, ligações culturais, memórias e representações), para uma outra racionalidade discursiva ligada à *governança* (por intermédio de redes, fluxos de informação e protocolos de cooperação) que aliena o passado dos silêncios e das ausências da cooperação institucional. Até certo ponto é como se a questão histórica fosse reduzida à sua dimensão limítrofe, sujeitando as práticas de pesquisa científica à comparação des-temporalizada e portanto a uma análise conduzida à revelia da espessura histórica dos factos, transformados, a par e passo, em meros utensílios de legitimação de política educativa. Tradicionalmente, o trabalho comparativo, justificado pela necessidade de adaptar os sistemas de ensino nacionais às regras da economia globalizada, tem conduzido a comparações internacionais, centradas nas descrições factuais dos sistemas de ensino, na comparação dos dados estatísticos produzidos pelos organismos internacionais, nos estudos que hierarquizam as sociedades com base em indicadores standardizados, na quantificação dos resultados alcançados por cada uma dos sistemas educativos. Estas comparações de *primeiro nível* são pressionadas pela necessidade de cada Estado-membro adoptar políticas baseadas na eficácia, na flexibilidade, na transparência, na equidade, etc. Porém, lugar por excelência da afirmação da identidade de cada território, região ou nação, a análise comparada da educação exige uma cada vez maior atenção aos conteúdos da educação e não apenas aos seus resultados. Assim, tal como venho defendendo, a relação entre as práticas de governança e a reconstrução identitária através de novos discursos sobre o “progresso”, a “cidadania” ou o “desenvolvimento” colocam-se hoje como questões centrais para a análise comparada.

Regressando ao processo de internacionalização do espaço europeu do ensino superior, poder-se-á perguntar até que ponto a necessidade de forjar uma cultura receptiva, um reconhecimento mútuo entre as várias regiões e sociedades UEALC tem o propósito de (re)conhecer na cultura um lugar privilegiado para a cooperação e para o desenvolvimento ou se, ao invés, esse reconhecimento está unicamente dependente do interesse da Europa em renovar para si própria um projecto de expansão, aquém e além fronteiras. Sem dúvida que, o respeito pela diversidade e a criação de afinidades, de identidades supra-nacionais, pode revelar-se operacional na criação de condições para a transferência de boas práticas de uns contextos para

os outros, para a reforma ou para a adopção de políticas sectoriais, de acordo com critérios considerados universais. Mas esta questão não pode escamotear outra. De facto, é preciso lembrar que os esquecimentos e silêncios que fazem parte deste projecto são portadores de múltiplas modalidades de inclusão e de exclusão, de domínio e subordinação. A internacionalização do espaço europeu do ensino superior não deve, por isso mesmo, ser apenas considerada como uma resposta instrumental tendo em vista incrementar a competição e a capacidade de atrair recursos qualificados à Europa, transformando-a “na economia mais dinâmica do mundo”.

A internacionalização do espaço europeu do ensino superior encerra, então, uma deriva tão centrípeta quanto centrífuga. No primeiro movimento, a reinvenção e internacionalização do espaço europeu além fronteiras, e a atribuição de novos significados ao processo de reencontro cultural com as suas periferias pós-coloniais alimenta-se de dinâmicas que procuram atribuir sentido à sua própria reconstrução interna. Na segunda deriva, diria que a questão da identidade, no quadro europeu, bem como a do “reconhecimento” das afinidades históricas e culturais, entre os europeus e os povos que habitam outras regiões do mundo, desempenha um papel igualmente importante na criação de novos espaços imaginados, extirpados da hifenização “pós-coloniais”. Em ambos os movimentos, quer a afinidade cultural, quer a cooperação cultural (sempre no respeito pela diversidade) parecem justificar o projecto de *européi-zação*, como se ele pudesse, da sombra para a luz, mostrar o sentido do progresso às regiões latino-americanas, à margem de qualquer referência relativamente às mútuas contradições do seu relacionamento cultural em perspectiva histórica.

Se a hipótese puder sustentar-se pela análise empírica, desenham-se alguns elementos de continuidade entre a difusão dos modelos estandardizados de educação e de escola, na transição do século XIX para o século XX, e o processo de reconfiguração das identidades supranacionais no século XXI. A questão que se coloca agora é saber se esta reconfiguração dos discursos se organiza em torno da reciclagem de ideias e noções modernas acerca da reorganização dos sistemas de ensino, ou se, pelo contrário, estamos face a uma “revolução” propriamente dita, mobilizadora de ideias e conceitos capazes de criar novas realidades o que, teríamos de concebê-lo, significaria uma transformação radical dos mecanismos de educação/formação à escala global.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima. Regulação Supranacional e Governação da Educação: Dimensões Europeias. *Administração Educacional*, n. 5, p. 6-19, 2005.

_____. A Nova Ordem Educativa Mundial e a União Europeia: A Formação de Professores dos Princípios Comuns ao Ângulo Português. *Administração Educacional*, n. 6, p. 45-63, 2006.

_____. *Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, processos, instituições. Subsídios para debate*. Coimbra: Almedina, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *A Vida Fragmentada. Ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio d'Água, 2007.

- BOLOGNA Follow-Up Group. From Berlin to Bergen. 2005. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_general_rep.pdf>. Acesso em: 30/Maio/2008.
- BOLOGNA Working Group on Qualifications Frameworks. A framework for Qualifications of the European Higher Education Area. 2005. Disponível em: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf>. Acesso em: 1/Junho/2008.
- COMISSÃO das Comunidades Europeias. *Livro Branco sobre a Educação e Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995.
- _____. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho sobre os objectivos da Comissão no âmbito das relações entre a União Europeia e a América Latina, COM. 2004. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/indexen.html>>. Acesso em: 2/Maio/2008.
- COMISSÃO Europeia. *A União Europeia, a América Latina e as Caraíbas: Uma Parceria Estratégica*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.
- CONFERENCE Programme. *Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Bergen, 19-20 May 2005. Disponível em: <<http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen>>. Acesso em: 29/Maio/2008.
- CONSTITUIÇÃO da República Portuguesa (Sétima revisão constitucional – 2005). Disponível em: <<http://www.portugal.gov.pt>>.
- COUNCIL of the European Union. *Education & Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. Doc 6905/04. 2004. Disponível em: <<http://europa.eu.int.comm/education>>.
- DALE, Roger. The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In: HALSEY, A. H.; LAUDER, H.; BROWN, P.; WELLS, S. (Ed.). *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 273-82.
- _____. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade e Cultura*, 16, 2001, p.133-169.
- DECLARAÇÃO de Bolonha. *Joint Declaration of the European Ministers of Education*, Convened in Bologna on the 19th of June 1999. 1999. Disponível em: <http://www.europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html>. Acesso em: 29/Maio/2008.
- DECLARAÇÃO do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html>>. Acesso em: 5/Maio/2008.
- DECLARACIÓN Política Compromiso de Madrid. Bruselas, 17/Maio/2002. SN 1658/6/02. Disponível em: <<http://www.grices.mctes.pt>>. Acesso em: 5/Maio/2008.
- ERASMUS Mundus. *Students and scholars, by nationality and gender, selection list (2006/2009)*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_en.html>. Acesso em: 6/Maio/2008.
- ERASMUS Mundus. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europa/Erasmus+Mundus/>>. Acesso em 4/Julho/2008.
- EU-BRAZIL Summit Joint Statement. Lisbon, 4 July 2007. *Council of the European Union* 11531/07 (Presse 162). Disponível em: <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction/>>. Acesso em: 7/Julho/2008.
- EUROPEAN Commission. *Latin America – Regional Programming Document, 2007-2013*. (E/2007/1417), priority 3 – Tackling regional challenges/mutual understanding (1. Higher education), p. 25-27. Dis-

ponível em: <<http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/indexen.html>>. Acesso em: 9/ Junho/2008.

_____. *Brazil*. Country Strategy Paper 2007-2013. 14.05.2007 (E/2007/889). Annex 7 – Insight into the cooperation priorities of EU Member States. Disponível em: <http://ec.europa.eu/external_relations/brazil/csp/07_13_en.pdf>. Acesso em: 4/Julho/2008.

FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Bibliothèque des Sciences Humaines. Paris: Gallimard, 1969.

_____. [1971]. *Dits et écrits, I – 1954-1975* [Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange]. Paris: Quarto/Gallimard, 2001.

_____. [1971]. Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In: *Dits et écrits, I – 1954-1975* [Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange]. Paris: Quarto/Gallimard, 2001a, p. 1004-1024.

KING, Edmund. Education revised for a world in transformation. *Comparative Education*, v. 35 (2), 1999, p. 109-117.

LAWN, Martin; NÓVOA, António (Coord.). *L'Europe Réinventée. Regards critiques sur l'Espace Européen de l'Éducation*. Paris: L' Harmattan, 2005.

LAWN, Martin. Education sans Frontières. In: LAWN, Martin; NÓVOA, António (Coord.). *L'Europe Réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L' Harmattan, 2005, p. 34-35.

LISBON European Council. 23-24/March/2000. *Presidency Conclusions*. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>.

MADEIRA, Ana Isabel. *Sons, Sentidos e Silêncios da Lusofonia: Uma reflexão sobre os espaços-tempos da língua portuguesa*. Cadernos Prestige (18). Lisboa: Educa, 2003.

_____. *Ler, Escrever e Orar: Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Educação Comparada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007.

MEYER, John; KAMENS, David; BENAVIDE, Aaron with CHA, Yun-Kyung; WONG, Suk-Ying. *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington, DC/London: The Falmer Press, 1992.

MEYER, John; RAMÍREZ, Francisco; SOYSAL, Yasemin. World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (2), 1992, p. 128-149.

MEYER, John; BOLI, John; THOMAS, George; RAMÍREZ, Francisco. World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, v. 103 (1), 1997, p. 144-181.

MEYER, John; RAMÍREZ, Francisco. The World Institutionalization of Education. In: SCHRIEVER, J. (Ed.). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003, p. 111-132.

MINISTÉRIO da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Estrutura e Titulações do Ensino Superior em Portugal*. Direcção Geral do Ensino Superior. 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/homologaciones/portugal.pdf>>. Acesso em 4/Julho/2008.

MITTER, Wolfgang. Challenges to Comparative Education: Between retrospect and expectation. In: MASEMAN, Vandra; Welch, Anthony (Ed). *Tradition, Modernity and Post-modernity in Comparative Education*. [Dordrech/Boston/London: Kluwer Academic Publishers & UNESCO Institute for Education, 1997, p. 401-412.

- MOREIRA, Adriano. A internacionalização do Ensino Superior. *Negócios Estrangeiros*, (9.1), Março/2006, p. 29 – 37.
- NATIONAL Reports 2004-2005 (2005). Portugal. Disponível em: <<http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national-imp/00-Nat-rep-05/National/Reports-Portugal-050114.pdf>>. Acesso em: 27 de Maio 2008.
- NÓVOA, António; YARIV-MASHAL, Tali. Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, v. 39 (4), 2003, p. 423-438.
- NOVOA, António. *La Pédagogie, Les enseignants et la recherche, réflexions en chantier*. Cadernos Prestige (19). Lisboa: Educa, 2005.
- O ESPAÇO ALCUE. Disponível em: <<http://www.scire.coppe.ufjr.br>>. Acesso em: 5/Maio/2008.
- PLAN de Acción 2002-2004 para la Construcción de un Espacio Común de Enseñanza Superior. Unión Europea – América Latina – Caribe. Disponível em: <<http://www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html>>. Acesso em: 5/Maio/2008.
- PROGRAMA de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e a República Portuguesa no Âmbito da Sub-comissão Social, Ciência e Tecnologia, Juventude e Desporto para 2006-2009. Disponível em: <http://ftp.mct.gov.br/legis/outros atos/Programa_Cooperacao_Brasil_Portugal_2005>. Acesso em: 7/Julho/2008.
- PROPOSTA de Regulamento do Comité de Seguimento do Espaço de Educação Superior União Europeia, América Latina e Caraíbas. Disponível em: <<http://www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html>>. Acesso em: 2/Junho/2008.
- REFLECTIR Bolonha: Reformar o Ensino Superior. Porto: MCES/Universidade do Porto, 2003.
- ROSE, Nikolas. *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- SCHRIEWER, Jürgen (2000). World-System and Interrelationship Networks: The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In: POPKEWITZ, Thomas (Ed.). *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: SUNY Press, 2000, p. 305-343.
- _____. Formas de Externalização no Conhecimento Educacional. *Cadernos Prestige* (5). Lisboa: Educa, 2001.
- _____. L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale? *Revue Française de Pédagogie*, 146 (1), 2004, p. 7-26.
- _____. Les Mondes Multiples de l'Éducation: Rhétoriques Educatives Mondialisées et Cadres Socio-Culturels de la Réflexion. In: SPROGØE, Jonas; WINTHER-JENSEN, Thyge (Ed.). *Identity, Education and Citizenship – Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, 2006, p.139-163.
- SORBONNE Joint Declaration. Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on harmonization of the Architecture of the European Higher Education System by the Four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25, 1998. 2003. Disponível em: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf>. Acesso em: 27 de Maio 2008.
- THE EUROPEAN Higher Education Area – Achieving the Goals. 2005. Disponível em: <http://www.bologna_bergen.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen-Communique.pdf>. Acesso em: 1/ Junho/2008.

TRATADO de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil. 2000. Disponível em: <http://www.emabixadadeportugal.org.br/docs/AC_CRN.pdf>. Acesso em: 7/Julho/2008.

WORK Programme 2003-2005 for the Bologna Follow-Up group. 2004. Disponível em: <http://bergen2005.no/B/BFUG_Meetings/o40309Dublin/BFUG2_3.pdf>. Acesso em: 27/Maio/2008.

ANA ISABEL MADEIRA é doutora em Ciências da Educação, especialidade Educação Comparada, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e mestre em Sociologia pela London School of Economics and Political Sciences, da Universidade de Londres. É professora da área de História da Educação e Educação Comparada da FPCE-UL. Membro da Comparative Education Society in Europe, CESE (1997) e membro fundador da Mediterranean Society of Comparative Education, MESCE (2005). E-mail: ana.madeira@fpce.ul.pt.

Recebido em dezembro de 2008.

Aprovado em março de 2009.