

Educação e formação docente no ensino superior da União Europeia

Education and Teacher Education in the European Union's higher education system

Educación y formación docente en la educación superior de la Unión Europea

MARIA ABÁDIA DA SILVA

Resumo: A partir da Declaração de Sorbonne (1998), da Declaração de Bolonha (1999) e dos documentos aprovados em sucessivas reuniões de Ministros da Educação e de Chefes de Estado e Governo, este artigo analisa como a educação e a formação se tornaram eixos basilares do imperativo político e econômico conduzido pela União Europeia. Problematisa, ainda, os limites da formação docente e o contexto em que a educação universitária vem sendo concebida como um dos pilares estratégicos para um modelo de crescimento econômico e, ao mesmo tempo, como um espaço de intensa circulação de projetos sociais, étnico-culturais e de qualificada formação profissional.

Palavras chave: políticas educacionais; educação superior; formação docente; Declaração de Bolonha.

Abstract: Based on the Sorbonne Declaration (1998), the Bologna Declaration and documents approved in successive meetings held by heads of Education Departments and chiefs of state and government, this article analyzes how education and teacher education have become the baseline of the political and economic imperative maintained by the European Union. The text also addresses the limits of teacher education and the context in which higher education has been conceived as a strategic pillar for an economic growth model, as well as a space for intense circulation of social, ethnical and cultural programs and quality professional education.

Keywords: educational policies; higher education; teacher education; the Bologna Declaration.

Resumen: Con base en la Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999) y los documentos aprobados en sucesivas reuniones de ministros de Educación y de jefes de Estado y Gobierno, este artículo analiza cómo la educación y la formación se han vuelto ejes basilares del imperativo político y económico conducido por la Unión Europea. Problematisa, aún, los límites de la formación docente y el contexto en que la educación universitaria se ha estado concibiendo como uno de los pilares estratégicos para un modelo de crecimiento económico y, a la vez, como un espacio de intensa circulación de proyectos sociales, étnico-culturales y de calificada formación profesional.

Palabras clave: políticas educacionales; educación superior; formación docente; Declaración de Bolonia.

INTRODUÇÃO

Na década de noventa evidenciaram-se as mudanças no modo de produção, circulação e distribuição da riqueza na sociedade capitalista, reordenada em redes, interconectadas e impulsionadas pela velocidade das tecnologias de informação e comunicação. Neste contexto econômico, político e social complexo, de muitas interfaces, vêm-se transformando as culturas, as formas de trabalho, as visões de mundo, as identidades e os modelos de formação institucionalizados. Neste movimento, os ciclos de crises fizeram emergir uma outra face da reprodução do capital, favorecida pelos distintos processos de globalização e pelas diversas possibilidades de utilização das tecnologias para abreviar os negócios, as formas de comunicação, de trabalho e de se relacionar com os outros.

Essas mudanças societais modificam as relações políticas e socioculturais entre o Estado brasileiro e os trabalhadores em educação; mesmo assim, a base estruturante continua sendo a terra, o trabalho e o capital, acrescidos, agora, do conhecimento. No cenário capitalista em que vivemos estão mantidas as estruturas de poder, potencializam-se as formas de concentração de lucros e riquezas e se ofuscam as desigualdades sociais e regionais, nublam-se as diferentes culturas, os valores, as identidades e as ideologias. E, para recompor a ordem e os índices econômicos em patamares elevados e interdependentes, os governos adotam políticas e projetos supranacionais e modificam estruturas institucionais, premidos entre os desatinos comerciais resultantes de acordos e tratados firmados no exterior e as questões de ordem ambiental, sociocultural e jurídica próprias de cada país.

Neste tempo histórico, soma-se aos processos de globalização econômica e cultural, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, os novos modelos de gestão pública do Estado o conhecimento potencializado com fonte de trabalho. Também coexistem as diversas formas de manifestações culturais e sociais num movimento entre o local e global, demonstrando que, apesar da imposição de um pensamento único, existem outras visões alternativas assentadas nos valores de cooperação, justiça e integração humana, não mensuráveis e nem quantificáveis.

De fato, em decorrência dos tratados políticos, jurídicos e dos acordos econômicos, cada vez mais os Estados estão interdependentes e se articulam em razão dos interesses e dos resultados desejados em função dos investimentos realizados. Esta reestruturação geopolítica e econômica tenta reequilibrar as forças em jogo e induz os governos nacionais a cumprir prescrições e regras estabelecidas por organismos supranacionais. Assim, algumas vezes, antes mesmo dos pleitos eleitorais dos Estados, os candidatos se comprometem com acordos

e decisões externas de outras instituições e, ao mesmo tempo, passam a conviver com maior participação dos movimentos sociais, em suas distintas expressões e identidades, reivindicando direitos pelos canais ou conselhos já instituídos.

E para empreender os intentos e apostas, esses timoneiros do capital buscam agir como se a sociedade, de fato, estivesse sem fronteiras e barreiras. As tecnologias permitem tais operações por meio de ambientes virtuais e, deste modo, crescem as tendências de extrair *a mais valia*, dado que o trabalho independe do tempo fixado e do local, pois, trabalha-se em distintos lugares e muito acima das tradicionais horas semanais. Assim, há algumas décadas evidenciam-se dois fenômenos sociais: um as formas de contar, regular, fracionar e disciplinar o tempo foram sofisticadas. Criou-se, portanto, o tempo virtual com profundos impactos na vida dos trabalhadores, pois aparelhos, ferramentas e equipamentos das tecnologias impulsionam velocidade, instantaneidade e rapidez nas medidas de tempo e nos ambientes de trabalho; e outro, são as formas de intensificação do trabalho, pois se trabalha mais e se exige muito mais saberes e domínios de qualquer trabalhador. Assim, o tempo e os ambientes virtuais trouxeram possibilidades reais de adiantar os negócios, abreviar as decisões, realizar comunicação online, mas também impulsionaram e reordenaram novas práticas sociais e profissionais no mundo do trabalho. Mudaram-se as formas de trabalho, intensificaram-se as pressões, os ritmos, as incertezas e as angústias.

Estes movimentos, a despeito das transformações na economia e na vida de muitos trabalhadores, reforçam os fenômenos de individualismo e fragmentação apontados por Tedesco (2001) e Nóvoa (2000), pois mantêm a abismal distância socioeconômica entre os povos e os países. E para aliviar as tensões oriundas da natureza contínua de exploração do capital, os governos instituem subterfúgios e preceitos jurídicos que mantêm a segurança dos negócios de alguns grupos, à custa de subtração de direitos ou contenção de recursos de políticas sociais.

De fato, no campo geopolítico, depois de disseminar a doutrina neoliberal (1990) para os países, tratava-se de pôr em marcha três modificações no campo da educação: a) reordenar a formação e o trabalho dos docentes; b) modificar a estrutura interna dos sistemas de ensino; c) reestruturar as funções e atribuições das universidades, colocando-as em consonância com os fundamentos racionais de crescimento econômico. Deste modo, de uns tempos para cá, nos anos noventa, tornou-se um costume político desqualificar a formação universitária e alegar descompasso entre a formação inicial e as necessidades profissionais, para justificar a substituição ou supressão de saberes e conteúdos com vistas a redirecionar o perfil profissional, colocando o estudante em condições de seguir aprendendo. Ao mesmo tempo, a formação superior tornou-se exigência basilar para estar em condições de disputar um posto no mercado de trabalho, mercado

este, cada vez mais dependente e imbricado nas tecnologias.

Com esses elementos iniciais e para contribuir com o debate acerca das políticas para a educação básica, elegemos as proposições da União Europeia¹ e, neste artigo, busca-se, a partir dos documentos oficiais aprovados, analisar as disposições referentes à educação e à formação, tidos como pilares estratégicos para o crescimento econômico europeu, partindo dos seguintes pontos: a) os limites na formação docente na universidade; b) de onde vem a necessidade de outra formação docente?; e c) como a educação e a formação tornaram-se eixos do imperativo político e econômico conduzidos no Espaço Europeu de Educação Superior – EEES². Passemos então, à reflexão!

OS LIMITES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FRENTE AO EEES

Durante o século XVIII, na Europa ocidental, as monarquias, os imperadores e os governos constitucionais criaram os sistemas nacionais de ensino e uma rede de instituições educacionais resultantes das novas concepções e da centralidade que a educação e a infância ocuparam no pensamento dos filósofos iluministas. Assim, as bases econômicas, socioculturais e religiosas fizeram emergir a escola pública estatal e a formação de professores, num movimento de civilidade imbuída de valores antropocêntricos e da imperiosa necessidade do Estado de vincular os professores sob sua inspeção e, assim, apropriar-se dos ordenamentos institucionais escolares, opondo-se ao monopólio da igreja católica.

Mesmo assim, as doutrinas cristãs, a católica romana e as protestantes, persistiram na condução dos valores morais e éticos, e dos princípios cristãos, disciplinando as relações familiares e sociais, o que também proporcionava uma certa ordem e coesão social. Naquele contexto de entrelaçamento de visões, persistiam os contrastes sociais com as injustiças, guerras e os conflitos, a ponto de se tornar necessária a intervenção do Estado para ordenar a economia e

1 União Europeia – UE anteriormente era denominada Comunidade Econômica Europeia ou Comunidade Europeia. Desde 1992, com o Tratado de Maastricht, assumiu o nome de União Europeia. Portanto o Parlamento Europeu, Conselho Europeu e Comissão Europeia formam a tríade de instituições que, por meio de instrumentos supranacionais, articulam e conduzem os interesses econômicos, políticos, jurídicos e sociais dos Estados-membros.

2 Para viabilizar as políticas públicas da União Europeia,-UE - foram criados os seguintes espaços: Espaço Europeu de Educação Superior – EEES; Espaço Europeu de Ciências e Tecnologia; Espaço Europeu de Educação. Durante a reunião do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em março de 2000, os chefes de Estado e de governos propuseram o objetivo de tornar a União Europeia a economia mais competitiva do mundo e articularam o *Programa de educação e formação-2000-2010* com o objetivo de integrar a educação e formação, dotando os Estados-membros de regras, currículos, normatização, indicadores de qualidade, competências, habilidades, metas, prioridades comuns e convergentes com o ideário da União Europeia.

normatizar a vida societária. Neste caso, as mudanças econômicas exigiam dos monarcas a criação de instituições específicas e de normas, regras para a organização e funcionamento da educação escolar obrigatória. Entretanto, mesmo que o Estado tenha assumido o controle e a organização das instituições escolares, não sem resistências, as igrejas protestantes e católica continuaram a participar do oferecimento da educação em seus colégios, seminários, conventos e paróquias, por meio das congregações religiosas e da Companhia de Jesus.

Deste modo, ampliaram-se as relações sociais com as atividades de navegação, de comércio de produtos, regras contábeis e monetárias que, associadas com a circulação de ideias dos filósofos e dos religiosos protestantes e católicos, fizeram emergir visões e concepções sobre a necessidade da escola como lugar de formação. Se antes cabia ao poder religioso cristão a formação, um maior número de escolas possibilitou sistematizar a passagem da formação de professores das escolas normais primárias cristãs, ou das escolas de magistério, para a formação profissional nas universidades. Neste ínterim, a divisão de valor social da formação tornou marcante, pois para atuar com os campos específicos de saberes exigia-se a distinção universitária; e para atuar com professor das escolas primárias permitia-se a formação nas escolas normais, institutos de magistério ou escolas secundárias de formação de professores.

Assim, os governos e os religiosos empreendiam disputas e ações para moldar condutas e disseminar um padrão de civilidade por meio da educação escolar. As instituições escolares serviram para recompor doutrinas, regenerar o indivíduo e impor a disciplina social, sendo um braço do Estado para ajustamentos tanto na formação docente, pois exigia-se o diploma para o exercício da docência, quanto na autorização das instituições aptas a oferecerem cursos de formação profissional para a carreira do magistério. Com este ordenamento jurídico, a formação docente passou a ser obtida em espaços diferentes, uns nas escolas normais e outros, nos cursos oferecidos em instituições superiores autorizadas pelos governos.

Nas centúrias seguintes, a formação universitária passou a outorgar o título de licenciado àquele profissional que houvesse recebido uma quantidade adequada de conhecimentos, dominasse os métodos de aprendizagens, avaliação, exames, teorias e soubesse medir o aprendido, impondo um tipo de moral, castigos e disciplina aos estudantes. A licença para o exercício profissional era obtida pelo diploma expedido por uma instituição autorizada. E o diploma era a chancela atribuída àqueles que soubessem dominar, transmitir e aplicar os conhecimentos, de modo que o aprendiz soubesse repetir, memorizar e proceder conforme regras da moral e dos bons costumes. Então, cabe indagar: como as circunstâncias socioculturais e econômicas refletiram nos cursos destinados à formação docente para a educação obrigatória?

Se olharmos para as universidades fundadas por reis católicos, monarquias e a igreja católica romana sob a lógica capitalista moderna, essas, por tradição, assumiram a institucionalização da ciência e a formação de profissionais liberais para atender às necessidades que emergiam, fruto de um processo de transformações econômicas, jurídicas, políticas e culturais. Com efeito, em virtude do predomínio de uma concepção de mundo, as universidades romperam com a lógica divina e firmaram o reino da razão, atitude que exigia selecionar uns poucos ilustres para aí permanecer e produzir o conhecimento a ser devolvido, depois, aos reis, monarcas e governos. E estes o utilizavam para legitimar os tratados, acordos, as descobertas científicas e arbitrar as opiniões divergentes quanto às questões morais, jurídicas e éticas daquele tempo, até mesmo em terras para além de suas fronteiras.

Sabe-se que, na formação humanista cristã, predominava a *palavra* acompanhada da leitura, declamação, memorização e a repetição que desejava elevar as questões humanas para o reino celeste, supralunar e divino. E, assim, apartaram-se o saber teórico, a erudição, do saber prático, concreto, utilitário, ainda que esses saberes continuassem entrelaçados. Esta tradição humanista perdurou no ocidente e fundamentou práticas e concepções pedagógicas. Note-se que a formação de profissionais liberais realizada na universidade incorporou também a de professores para o magistério na educação secundária, que veio dissociada do pensar e do fazer. Neste caso, os traços e aptidões para ser professor eram a distinta capacidade de transmitir a *palavra* (conteúdos, saberes e conhecimentos) e impor a disciplina e conduta aos corpos e mentes, e não a busca, o desejo de conhecimento. Ao professor cabia transmitir a verdade dos livros, a *palavra*, o conhecimento pronto e a certeza e, dos estudantes, exigiam-se ouvir, repetir, declamar, ler, memorizar e conduzir-se segundo os ensinamentos morais recebidos.

Entretanto, junto com as mudanças na sociedade capitalista, o modelo de universidade, desde Coimbra (1290), vem sendo posto a provas e a ajustamentos. No século XX, as universidades se expandiram tanto em matrículas de estudantes, quanto no desenvolvimento científico e tecnológico e se ampliaram fomentadas com quantias de recursos públicos do Estado (SGUISSARD, 2008). Também aumentam as pressões externas para modificar as formas de acesso, circulação de estudantes e de retorno dos profissionais em busca de aperfeiçoamento de sua formação. Cada vez mais, do ponto de vista político, essas instituições foram/são reconhecidas como células que impulsionam a soberania dos países. A elas constantemente recorrem os governos nacionais que, de posse das descobertas científicas e tecnológicas, posicionam-se frente a outros Estados e fincam, pela ciência, um dos pilares da soberania nacional nas negociações intergovernamentais.

Entretanto, os movimentos sociais e as entidades estudantis pressionam para superar aquela longa situação de privilégios para uns poucos. A elevação da escolaridade obrigatória de parte da população, as novas exigências sociais e profissionais, a velocidade com que a formação fica obsoleta, a necessidade de formação contínua e de aperfeiçoamento profissional elevam, cada vez mais, os interesses de profissionais a um retorno à universidade. Soma-se ao exposto que, dos anos 1990 em diante, emergiram sinais evidentes de que vivemos uma outra fase, nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas, decorrentes dos inventos produzidos pelas tecnologias da informação, das telecomunicações e da utilização da *internet*, provocando inúmeras modificações nos ambientes trabalho, na vida dos trabalhadores, nas escolas e nas universidades públicas.

Há uma expansão das universidades e com ela a elevação do número de estudantes, docentes e pesquisadores. Neste ínterim, as universidades se modificaram e cresceram, seja pelo número de estudantes e de produções científicas, seja pela presença política da ciência como um trunfo nacional e econômico. Ou, ainda, porque nos anos 1990, novamente, as questões de desigualdades humanas e sociais confrontam as universidades, empurrando-as para outros modelos de gestão de financiamento, além de formas de acessibilidade, formação e de pesquisas. O debate sobre os paradigmas científicos adquiriram centralidade e a universidade, novamente, foi confrontada e pressionada pela diversidade cultural, socioeconômica, e de funcionamento, a ponto de dela exigir-se a abertura para outras interpretações, valores, formas de comunicação, numa outra sintonia com o seu tempo.

Nesta perspectiva, aquela formação tradicional, livresca e humanística, em que se ensinava e se aprendia por transmissão, por acúmulo de informações, por saber dominar códigos, símbolos, linguagens e por estar num espaço que guarda e produz outros saberes, tem sido posta à prova por um outro paradigma: como aprender para continuar a aprender? Como romper com as práticas centradas no ensinar e transmitir para outras em que cada indivíduo busca aprender a aprender com os equipamentos e ferramentas também estranhas para ele? De fato, são tempos de transição!

Os sinais dessa transição se evidenciaram quando os chefes de Estado, de governos e ministros, desde a Declaração de Sorbonne (1998) e de Bolonha (1999), e em reuniões sucessivas, firmaram como imperativo político e econômico *converter a União Europeia numa economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescer de modo sustentável, com mais emprego e mais coesão social*, imperativo este que foi assumido pelos estados-membros (COM678 FINAL, 2001).

De fato, o imperativo pode ser posto da seguinte maneira: como

aprender para continuar consumindo? Como estar apto para realizar trabalhos em ambientes inteligentes, virtuais e em redes de comunicação interconectadas? E, ao mesmo tempo, seguir produzindo riquezas? Prossigamos vigilantes a esta política, não sem antes lembrar que, talvez, em meio a tantas transformações, se possa perguntar: como diminuir a indiferença dos timoneiros do mercado livre frente a tantas desigualdades sociais, à intensificação e à circulação das pessoas em busca de outras alternativas? Frente ao empobrecimento dos povos? Este imperativo político e econômico pode revelar as circunstâncias históricas das recentes atribuições direcionadas para a universidade.

DE ONDE VEM A NECESSIDADE DE OUTRA FORMAÇÃO DOCENTE?

Esta indagação dirige o foco para analisar como as contingências políticas, acordos e tratados firmados entre governos pressionam a universidade, tornando-a um dos pilares estratégicos do crescimento econômico na sociedade contemporânea. Situada nestas circunstâncias de reprodução do capital, a universidade aglutina, problematiza e desvela os interesses, questões e tensões presentes nas escolhas e disputas de projetos políticos e sociais.

De fato, cada vez mais, os desarranjos e crises econômicas repercutem nas relações sociais e profissionais, realçam as diferenças e põem incertezas naquilo que fazemos e como fazemos, criam outros espaços institucionais, estimulam visões, valores, formas de trabalho, motivos para estudos e exigem outra formação, mais consoante com os tempos de utilização intensa das tecnologias. Neste tempo de transição e de tantas modificações, a universidade e a escola continuam fincadas e são marcadas pela divisão da riqueza produzida e distribuída de forma desigual. Nesta condição, a universidade, ao integrar e ser parte do conjunto de instituições societárias, convive com as inovações e criações, mas também estão sujeitas a decisões e ações humanas que provocam inclusões e exclusões.

O fato é que a universidade vive cercada de situações diferentes e desiguais. Por um lado, discute-se os limites das políticas sociais, a insuficiência dos paradigmas (SANTOS,1999) para elucidar a complexidade de fenômenos sociais, ambientais, culturais, tecnológicos e políticos. E, por outro, os governos nacionais a buscavam para legitimar a soberania frente a outros países. Além disto, uma multidão de cidadãos a buscam para obter uma profissão para enfrentar as incertezas no mundo do trabalho. Assim, diante das transformações na sociedade capitalista, a formação profissional oferecida entrou em descompasso com a realidade, o que a levou a oscilar entre ser o que era e o que precisa ser, para sintonizar-se com o real concreto, múltiplo, plural e dinâmico.

Pairam sobre a universidade se depara com situações como: (i) as limitações dos recursos financeiros provenientes dos governos nacionais; (ii) novos modelos de gestão pública; (iii) uma estrutura de funcionamento ,burocratizada, que inibe ou dificulta a realização de pesquisas, a circulação de investigadores, docentes e estudantes; (iv) uma explosão de tecnologias inventadas e utilizadas no trabalho científico e pedagógico; (v) uma formação profissional que requer renovações institucionais, metodológicas, teóricas, ético-morais e mecanismos de divulgação do conhecimento.

Também por força das tecnologias e das políticas sociais, a produção científica e as atividades acadêmicas e institucionais estão mais visíveis e, cada vez mais, a transparência e a formação de alta qualidade são exigidas como princípios morais e éticos, juntamente com o direito de participação na tomada de decisões na universidade. Soma-se, ainda, a presença dos grupos culturais com ampla diversidade e visões, que pressionam por espaços dentro das universidades e, uma vez acolhidos, são vozes que se manifestam e que buscam alternativas mais consoantes com sua trajetória, a fim de conciliar um modelo de formação que une estudos e trabalho, o manuseio de objetos de tecnologia, comunicação e de interação em rede. Eles protestam, propõem, se organizam, explicitam as desigualdades, incorporam hábitos, outras culturas e lutam por direitos humanos e sociais. Não sem razão aumentou o número de estudantes nas instituições universitárias (SGUISSARD, 2008). E, estando neste espaço de diálogo, de liberdade e de invenção, confrontam os mecanismos internos que propiciam sua formação, e mais, tecem laços invisíveis com outras redes de comunicação social. Portanto, a educação e a formação estão em mudança!

Para se reinventar e ampliar, a universidade modifica o *ethos acadêmico*, seja por que o estudante vem com outras bases culturais; seja pelas possibilidades advindas das tecnologias; seja, ainda, porque a maneira como fazemos a formação tornou-se sem sustentação, é insuficiente e exige adequações diante dos novos ambientes de trabalho. Deste modo, a necessidade de inovação da universidade é decorrente das questões internas, mas também resulta dos efeitos da globalização econômica e cultural que tendem a impulsionar, uns, para mais elevados níveis de formação, e aí exigem alta qualificação profissional, e outros que, para se manterem no trabalho, desencadeiam uma corrida veloz atrás de cursos de aperfeiçoamento profissional, no intento de salvar-se da exclusão constante (DEJOURS, 2010).

Assim, amarrada num excesso de burocracia e peias na gestão, somado à utilização dos canais de transparência, à participação de outros grupos nas decisões internas, às necessidades do estudante de associar estudo e trabalho, às mídias e instrumentos de comunicação de alta velocidade; à lentidão de outros equipamentos; além das pressões para o acesso à educação superior e o retorno

dos já formados para ampliar e renovar sua formação, a universidade vive um processo de inúmeras mudanças internas. Por outro lado, fatores externos como limitações financeiras, diversificação dos modelos de gestão e financiamento e pressões para o reconhecimento de diplomas obtidos no exterior, colocam postulados éticos, políticos, morais e econômicos para a reflexão dos governos, dos cientistas, dos docentes, dos estudantes e da comunidade.

Neste universo coexistem e circulam duas concepções políticas de gestão: a primeira, está fincada na necessidade de flexibilização, racionalização e liberalização dos serviços educativos, considerados comercializáveis e lançados para a lógica de mercados; e a segunda, afirma a capacidade dos sujeitos da instituição de identificar os seus limites e decidir por renovações, inovações, assumindo as tensões, conflitos, distorções e responsabilidades que envolvem o processo institucional, marcado pela regulação transnacional (BARROSO, 2006). Este grupo reconhece que, por mais que as macropolíticas prescrevam estratégias, indicadores e metas, é no espaço micro, nas instituições, que se realiza, com outros sujeitos, e noutra realidade, a vivência ou reconstrução da política (RUÉ, 2007). Assim, situadas no contexto histórico em que se entrelaçam questões culturais, institucionais, políticas, tecnológicas e econômicas e onde qualquer profecia de mudanças gera expectativas, se inserem as propostas dos ministros de Educação e dos chefes de Estado da União Europeia.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO COMO EIXO DO IMPERATIVO POLÍTICO E ECONÔMICO CONDUZIDO NO ESPAÇO EUROPEU DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - EEES

Em 1995, a pedra angular foi colocada, no documento intitulado *Livro Branco sobre a Educação e a Formação* (COM590 final, 1995), quando os ministros de Estado, reunidos em. Lisboa, propuseram reforçar as políticas de formação e aprendizagens, vistas como elementos fundamentais para melhorar o emprego, a competitividade e a formação contínua e prescreveram os seguintes objetivos: fomentar a aquisição de novos conhecimentos; aproximar a escola da empresa; lutar contra a exclusão; estimular três línguas comunitárias e tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação, conforme prescrito no documento Comunicado da Comissão Europeia³.

A tônica da Cumbre foi como superar as fragilidades econômicas e sociais e estar em condições de competir e enfrentar as demandas das tecnologias da

³ Os documentos intitulados “Comissão das Comunidades Europeias”, referenciados neste texto pela expressão COM FINAL, indicam as proposições e normativas aprovadas na União Europeia e subscritas pelos 27 Estados-membros até junho de 2011.

informação e comunicação - TICs - globalização e desemprego. Nesse encontro, os ministros reafirmaram o foco na sociedade do conhecimento e, desta forma, situaram o papel central dos sistemas educativos - em primeiro lugar, o professorado - e de todos os agentes de formação. E, assim, subjacente às proposituras perfilaram uma concepção de educação e de formação conforme trechos selecionados abaixo:

La educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación adquiridas en el sistema educativo institucional, en la empresa, o de una forma más informal, los individuos serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo.

Educación y formación siempre han sido factores determinantes de la igualdad de oportunidades.

Los sistemas educativos han tenido ya un papel esencial en la emancipación y posterior promoción social profesional de la mujer. El esfuerzo educativo puede y debe contribuir todavía a la indispensable igualdad entre hombres y mujeres. Invertir en lo inmaterial y valorizar el recurso humano aumentará la competitividad global, desarrollará el empleo y permitirá conservar las conquistas sociales. Cada vez más, las capacidades para aprender y la posesión de conocimientos fundamentales colocarán a los individuos en relación con los demás individuos en las relaciones sociales (COM 590 FINAL, 1995).

Em todo o documento estão as marcas de que a educação e a formação, em si, são assumidos como fatores essenciais para a competitividade e o crescimento *econômico* da União Europeia, determinantes de trabalho, de oportunidades, de desenvolvimento social, ímpares para uma atuação em rede com qualidade, flexibilidade, cooperação e competências. Deste modo, os proponentes alegavam que os ventos tecnológicos traziam modificações irreversíveis. E mais, no contexto das atividades econômicas cujas mudanças estavam a caminho predicaram três choques: a) o advento da sociedade da informação; b) o advento de uma civilização científica e tecnológica; e c) evidências da mundialização da economia. O desenrolar desse processo foi reforçado, em 1998, com a Declaração de Sorbonne, assinada por quatro ministros de Educação: França, Itália, Reino Unido e Alemanha, em que firmam o propósito para “*armonización de la arquitectura del sistema de enseñanza superior europeo*” a partir dos seguintes eixos: facilitar a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores e sua integração no mercado laboral; favorecer a comparabilidade e transparência internacional da formação com qualidade; prover o reconhecimento de títulos por meio de progressiva convergência para um marco comum de títulos e ciclos; e favorecer a continuação de estudos na mesma universidade ou em outra.

Em Paris, maio de 1998, na Cumbre de ministros de educação da França, Itália, Reino Unido e Alemanha, eles assumiram que

[...] pela sua relevância, não nos podem deixar esquecer que a Europa não é apenas a do Euro, dos bancos e da economia: deve também ser uma Europa do conhecimento. Devemos fortalecer e construir o nosso continente sobre as dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas. Estas têm, em grande parte, sido definidas pelas universidades, que continuam a ter um papel fundamental no seu desenvolvimento⁴.

Com efeito, os sintomas de mudanças econômicas tornaram-se reais e as inovações tecnológicas empurraram cada vez mais para a necessidade de elevar a competitividade internacional, fixar parâmetros de comparabilidade de titulação, regras equânimes, maior flexibilidade e compatibilidade entre os sistemas nacionais de educação superior. A crença no papel desempenhado pelas universidades ensejou os governos à criação do Espaço Europeu de Educação Superior - EEES⁵ com regras comuns aos estados-membros e o reconhecimento internacional. No ano seguinte, 1999, na Itália, vinte e nove ministros de Estados, Comissão Europeia e Conselho Europeu assinaram a *Declaração de Bolonha* e propuseram uma renovação da estrutura administrativa e acadêmica da educação superior a partir dos seguintes aspectos:

- a. Facilitar a transparência e comparação entre os títulos.
- b. Adoção de um sistema de titulação baseado em licenciatura/graduação, mestrado e doutorado, ou seja graduação e pós-graduação.
- c. Desenvolver um sistema de mobilidade de estudantes, docentes e investigadores e técnicos administrativos.
- d. Desenvolver um sistema de créditos, transferência e acumulação.
- e. Promover a cooperação europeia para garantir a qualidade.
- f. Promoção da cooperação, colaboração institucional e programas integrados de estudos, formação e investigação⁶.

Em seguida, na Cumbre de Lisboa, em 2000, os ministros e chefes de Estado no Conselho Europeu reconheceram a necessidade de *uma revisão completa no sistema educativo europeu para garantir acesso à formação permanente*; além disto, assumiram prover estudos para enfrentar as transformações de bases tecnológicas e econômicas e aquelas advindas da sociedade do conhecimento. As ações e

4 Ministros proponentes da Declaração de Sorbonne (1998): Claude Allegre, França; Luigi Berlinguer, Itália; Tessa Blackstone, Reino Unido; e Jürgen Rüttgers, da Alemanha.

5 Comunicação da Comissão Europeia: Educación y Formación 2010 urgen las reformas para caronar com exito la estratégia de Lisboa. COM 685 final. Bruxelas. 2003.

6 Declaração de Sorbonne (1998), Declaração de Bolonha (1999) e Cumbre de Lisboa, em 2000 estão disponíveis nos sites oficiais do Consejo Europeu e da União Europeia.

decisões evoluíram, sendo firmados tratados e acordos de natureza econômica, que passaram a conformar normativas para a educação e a formação, sendo considerados pontos estratégicos para que a Europa pudesse competir, crescer e avançar. Neste sentido, os ministros e chefes de governos fixaram novo objetivo estratégico para a próxima década: “*convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.*” E para alcançar este objetivo firmaram estratégias dirigidas para:

- preparar el paso a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento mediante la mejora de las políticas relativas a la sociedad de la información, así como mediante la aceleración del proceso de reforma estructural a favor de la competitividad y la innovación, y la culminación del mercado interior;
- modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social;
- mantener las sólidas perspectivas económicas y las expectativas favorables de crecimiento mediante la aplicación de un conjunto de medidas políticas macroeconómicas adecuadas.

Para fortalecer esses pressupostos e explicitar ações e intencionalidades no documento Comunicado da Comissão Europeia (COM678 FINAL, 2001) *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade, os proponentes traçaram o seguinte propósito: “circunscrever estratégias coerentes e medidas práticas destinadas a fomentar a aprendizagem ao longo da vida para todos”*. Mais adiante o documento afirmou, novamente, o objetivo estratégico da União Europeia:

[...] tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. A estratégia previa várias ações como a adaptação dos sistemas de educação e formação para que os mesmos possam oferecer oportunidades de aprendizagem à medida das necessidades individuais dos cidadãos em todos os estádios da sua existência, promover a empregabilidade e a inclusão social, investindo no desenvolvimento dos conhecimentos e das competências dos cidadãos, criar uma sociedade da informação para todos e encorajar a mobilidade⁷.

As ações e intentos dos ministros prosseguiram, elegendo a autonomia, a qualidade e a competitividade como princípios adotados na Conferência de Praga (2001) e tendo como eixo para ações: a aprendizagem e a formação permanente; o reconhecimento da educação superior e dos estudantes como sujeitos ativos; e a necessidade de aumentar o poder de atração do espaço europeu de educação

7 Comunicado da Comissão Europeia *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. COM 678 Final. Bruxelas 2001.

superior⁸. Em Praga, a ênfase foi a aprendizagem ao longo da vida e seguir aprendendo para enfrentar os desafios. Assim, ressignificaram a proposta da Unesco vinda do *Relatório Edgar Faure* (1972) e confirmada em Tedesco (2000), em que a relação entre mestre e aprendiz não é ensinar o saber, mas ensinar como se aprende e se busca o saber. Esta relação pedagógica consiste em apoiar e estimular o estudante para que construa o conhecimento e dele se aproprie de várias maneiras e tecnologias, sendo uma delas o trabalho do professor. Nota-se, ainda, uma sintonia com o documento *Educação um tesouro a descobrir* (1996), em que Jaques Delors explicitou os princípios aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos⁹. Num ritmo avançado, em fevereiro de 2002, na Conferência de Bruxelas, os ministros e chefes de Estado propuseram integrar ações que haviam ficado separadas num *Programa de trabalho Educação e Formação*¹⁰ com os seguintes propósitos:

Programa de trabajo Educación y Formación – 2000-2010

- La educación y la formación se lleve al nivel más elevado y hacer que se considere Europa como una referencia por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y formación y sus instituciones.
- Los sistemas de educación y formación europeos sean lo suficientemente compatibles para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad.
- As personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la UE puedan convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y de la formación complementaria.
- Los ciudadanos europeos de todas las edades tengan acceso a la educación permanente.
- La Europa esté abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones y se convierta en el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo.

(Conferência de Bruxelas – 2002).

O propósito dos ministros, governos e empresários de modificar e tornar a educação e a formação eixos estratégicos da economia europeia foram postos e

8 Bravo (2005), Suárez (2010), Benito e Cruz (2005) e Baldin e Albuquerque (2012).

9 Tanto no Relatório Edgar Faure (1972) quanto no Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI conduzido por Jacques Delors: *Educação um tesouro a descobrir* (1996); e no Documento *Hacia la sociedades del conocimiento* (2005) estão registrados os pressupostos filosóficos da Unesco.

10 O Projeto Sócrates, de junho de 1997, foi destinado a fomentar o papel das instituições não universitárias; o programa Leonardo Da Vinci dirigido para a formação profissional; e o Programa Erasmus destinado à educação superior. Comunidade da Comissão Europeia: *Creación de un marco europeo de las cualificaciones para aprendizaje permanente*. COM 479 Final. Bruxelas. 2005.

aprovados no documento Comunicado da Comissão Europeia (COM779 Final, 2003) *Investir eficazmente em educação e formação: um imperativo europeu*, em que afirmaram de forma imperativa: a educação e a formação desempenham um papel decisivo na consecução do objetivo estratégico estabelecido para os Estados-membros no Conselho Europeu de Lisboa “de modo a tornar a União Europeia, a economia e a sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”. Os encontros de Lisboa (2000), Praga (2001), Barcelona (2002) e Bruxelas (2002) confirmaram o papel e a importância da educação e da formação quando definiram prioridades para uma ação conjunta no nível europeu e reafirmaram a harmonização de procedimentos para transparência, compatibilidade de titulação e de créditos e cooperação mais estreita entre normativas administrativas e pedagógicas.

Neste processo, acentuou-se o jogo de interesses políticos, de modo que as ações empreendidas pelos proponentes evidenciam uma preparação em favor da renovação administrativa e pedagógica das universidades e salientam as questões de mobilidade dos estudantes, docentes, técnicos e pesquisadores que desenvolvem estudos, inovações e investigações; e a disposição de adotar medidas que permitem a transferência de créditos, e compatibilidades de diplomas, de títulos e níveis também foram acentuados. Outro passo adiante foi na Conferência de Berlin (2003) ao manter os tratados e acordos, propuseram desencadear uma reestruturação normativa e administrativa e, pela primeira vez, apareceu a dimensão social e cultural:

- reconhecer a dimensão social do processo de Bolonha;
- estabelecer pontes entre o emergente EEES e o Espaço Europeu de Inovação;
- reforçar as bases de uma Europa do conhecimento;
- manter a riqueza cultural europeia, preservando a diversidade de tradições e línguas;
- promover a inovação e o desenvolvimento social e econômico; mediante a cooperação entre instituições de educação superior que devem ser impulsionadoras máximas, junto com as organizações dos estudantes, no processo de convergência.

Neste sentido, no documento Comunicado da Comissão Europeia (COM 58 Final, 2003) *O papel das universidades na Europa do conhecimento* sobressaem três objetivos: a) garantir que as universidades europeias disponham de recursos suficientes e sustentáveis e os utilizem com eficácia; b) reforçar a sua excelência, tanto em matéria de investigação quanto de ensino e de criação de redes; e c) assegurar uma maior abertura das universidades para o exterior e torná-las mais atrativas no plano internacional. E mais à frente, no item 3, o documento destaca que:

Paralelamente à sua missão fundamental de formação inicial, a universidade deve responder a novas necessidades de educação e de formação que emergem com a economia e a sociedade do conhecimento. Entre estas, é de referir a necessidade crescente de educação científica e técnica, de competências transversais e de possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, que exigem uma maior permeabilidade entre as componentes e os níveis dos sistemas de ensino e de formação [...] Além disso, a contribuição que se espera das universidades no quadro das estratégias de educação e de formação ao longo da vida conduz a um, alargamento progressivo das condições de acesso ao ensino universitário, a uma maior abertura das universidades às empresas, à melhoria dos serviços prestados aos estudantes na oferta de formação, tanto em termos de grupos destinatários, como de conteúdos e métodos de ensino (COM 58, 2003, p. 16).

Na Noruega, em 2005, a Conferência de Bergen, os ministros e Chefes de Estado retomaram as linhas prioritárias de processo de Bolonha: assegurar qualidade, nomenclaturas de avaliação, sistema de créditos, transferência e acumulação créditos, reconhecimento de diplomas, mobilidade, aprendizagens e formas de tornar atrativo o EEES. Em 2007, reafirmaram as linhas de prioridades na Conferência de Londres ao prescrever: a) promoção da mobilidade dos estudantes e pessoal docente, assim como o desenvolvimento de medidas para avaliar esta mobilidade; b) avaliação da eficácia das estratégias nacionais sobre a dimensão social da educação; c) desenvolvimento de indicadores e dados para avaliar a evolução a respeito da mobilidade e da dimensão social; d) analisar formas para melhorar a empregabilidade relacionada com o sistema de três ciclos e aprendizagem ao longo da vida; e) prover melhoria da divulgação das informações sobre o EEES e o seu reconhecimento em todo o mundo; e f) continuação da avaliação dos progressos realizados rumo ao EEES e desenvolvimento de análises qualitativas a este respeito.

Na Bélgica, em 2009, os dispositivos da reunião de ministros e chefes de Estado postos na Declaração de Lovaina reafirmaram: 1. proporcionar oportunidades iguais para uma educação de qualidade; 2. aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida; 3. promover a empregabilidade; 4. desenvolver resultados de aprendizagem centrados no estudante e missões de ensino; 5. articular a educação, a investigação e a inovação; 6. abrir as instituições de ensino superior aos fóruns internacionais; 7. aumentar as oportunidades para a mobilidade e a sua qualidade; 8. melhorar a recolha de dados; 9. desenvolver ferramentas de transparência multidimensionais; 10. garantir o financiamento.

Nesses encontros, os proponentes capitanearam forças e recolocaram os eixos a serem modificados na universidade, na educação e na formação profissional, vinculando-os às intencionalidades governamentais e económicas. No entanto, alerta Rué (2007, p.34) “*lo global, para adquirir realidad, tiene que ser traducido o trasladado al nivel de lo local*”. Ele aponta a distância entre as decisões em

nível macro e as transformações no nível micro, além da autonomia dos Estados e das instituições universitárias. De todo modo, cabe-nos desvelar como decisões externas conceberam o papel da universidade, da educação e da formação, neste movimento, de crença na sociedade do conhecimento, mas também de desigualdades e empobrecidos dos povos¹¹.

Ao analisar os documentos, nota-se uma recorrente reafirmação dos pontos e aspectos aprovados nos encontros, quase uma necessidade de novamente dizer o que já fora dito. Por que tantas reafirmações? Vislumbra-se algumas possibilidades: a) são sinais de que a realidade é muito maior que as intenções de um grupo; b) há uma distância entre as decisões no nível macro e as mudanças no nível micro, e portanto, os acordos, supranacionais, da União Europeia não implicam numa homogenização e uniformização de políticas educacionais dos Estados-membros (AFONSO, 2001, p.41); c) mesmo subscrevendo os acordos e tratados externos, os estados-membros e a universidade têm autonomia para decidir; e d) há setores da educação favoráveis às propostas e também setores descontentes com essas decisões políticas, que reafirmam a educação como direito humano e social de todos, inalienável e não como bem comercializável (ZARAGOZA, 2006 e EQUIZÁBAL, 2008).

CONSIDERAÇÕES E NOTAS

Na Europa, a estratégia política de articular vinte e sete países (em 2011) em torno do EEES supõe uma disposição político-financeira dos governos e de alguns setores econômicos de colocar a educação e a formação como eixos de um tipo de crescimento sustentado em valores mensuráveis. Tal desiderato econômico confronta-se com o pressuposto do bem público, do bem comum, pois almeja conduzir a produção científica e a formação universitária em bases tão somente monetárias e mensuráveis. Nesta lógica, enxerga as questões sociais e científicas inseridas na lógica e fins comerciais e, portanto, iguala o tratamento dispensado à universidade aos mesmos requisitos exigidos das empresas nacionais e transnacionais.

Ainda que as experiências anteriores¹² sinalizassem para uma necessidade de compatibilizar ações, trâmites e procedimentos da vida acadêmica que propiciassem certa unidade na educação, formação e investigação, na perspectiva de que se vive numa sociedade em que predomina um tipo de conhecimento

11 Os estudos que contribuem para compreender a organização política, social e econômica do Espaço Europeu de Educação Superior: Mello (2011), Gil (2011), Zabala (2005) e Eguizábal (2008).

12 COM 58 Final. O papel da universidade na Europa do conhecimento. Bruxelas, 2003; e a COM 208 Final. Modernizar as universidades. Bruxelas, 2006.

(SUÁREZ, 2010), exige-se considerar as condições históricas dos países, pois as questões da educação e da produção científica permanecem, ainda, como desafios num mar de complexidades.

Deste modo, existe um eixo central que articula as sucessivas reuniões da década 2000-2010 em torno da crença na sociedade do conhecimento, tendo a universidade e a formação profissional como pontos estratégicos que tornarão a sociedade europeia a mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescer economicamente de maneira sustentável, com mais e melhores empregos e com mais coesão social.

E para alcançar tal intento buscam reestruturar a educação e formação consoantes com os ritos do setor produtivo: a universidade ser proativa e ser capaz de liderar as mudanças; conduzir a produção, disseminação, difusão e aplicação do conhecimento; ser eficiente e vincular seu potencial criativo a decisões do setor produtivo industrial e de serviços; explorar e potencializar a utilização das tecnologias; aproximar-se das novas necessidades profissionais; impulsionar a pesquisa científica e tecnológica; recompor o conceito de qualidade estreitando-o com competência, habilidades e empregabilidade, sob a lógica apenas mercantil.

Neste intento, o imperativo político e econômico conduzido no Espaço Europeu de Educação Superior - EEES fixou como eixo estruturante a educação e a formação para viabilizar um tipo de crescimento econômico para os Estados-membros da União Europeia (TEODORO, 2011 e ANTUNES, 2005). Assim, neste caminho prescreveram índices e metas supragovernamentais, puseram significados mercantis na educação e formação - ao longo da vida - este princípio havia sido firmado pela Unesco e se admitia que os processos educativos ocorrem ao longo de toda a vida em diferentes espaços e circunstâncias¹³. Deste modo, os fundamentos de uma educação ao longo da vida empreendidos pela Unesco e ressignificados pelos timoneiros do EEES fixaram como estratégias: a competitividade, disputa de emprego, saber utilizar as tecnologias e os diversos tipos de comunicação, ter disposição para competir e ter aptidão para o trabalho em ambientes virtuais.

Deste modo, o princípio aprender a aprender e seguir aprendendo distancia-se das lições de Paulo Freire, de que somos seres incompletos, relacionais, sociais e em busca permanente dos conhecimentos para assegurar vida melhor para todos. O princípio estruturante para educação e formação dos timoneiros tem como núcleo a corrida para adaptar-se, competir, estar à frente, apresentar-se com as melhores condições para produzir e consumir riquezas. Portanto, difunde a ilusão de que querer aprender depende só de vontade própria, de cada um e

13 Para uma leitura crítica acerca do aprender a aprender e aprender ao longo da vida ver (Duarte, 2001) e para a sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003).

de sua capacidade de empreender sozinho, sua formação. Na mesma direção dos estudos realizados por Duarte (2001), cabe-nos insistir nos subterfúgios políticos utilizados para excluir as pessoas sob a promessa de ajustar habilidades, competências ocupacionais e empregabilidade.

Note-se, por exemplo, que nos documentos (EURYDICE 2004 e 2005) *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses* encontram-se as disposições para a formação universitária no que se refere à formação docente, denominadas de chaves para melhorar a formação e a qualidade do ensino, algumas delas: a) tornar a profissão atraente para os jovens; b) buscar certa uniformidade nos modelos de formação profissional; c) adquirir habilidades e competências para trabalhar com tecnologias; d) saber conduzir a gestão; e) saber administrar e saber trabalhar com grupos multiculturais e pessoas com necessidades especiais; f) saber conviver com as diversidades étnico-culturais; g) possuir domínio de comunicação intercultural; e h) possuir habilidades financeiras e organizativas para resolução de problemas. Essas “chaves” são recomendadas aos chefes de Estados e de governos. Subjacente ao eixo educação e formação está a crença na sociedade do conhecimento e a ocultação de perversos mecanismos de exclusão social. Parte-se da crença de que ser capaz de seguir aprendendo significa ter disposição individual para enfrentar as transformações sociais e econômicas, como se dependesse da vontade própria e de cada um. Desconsidera-se as desigualdades e se induz a pensar que todos, sem distinção de toda sorte, e no mesmo ritmo, aprendem espontaneamente. Não reconhecem as ideologias políticas e econômicas presentes das relações de poder e na cultura política. Esses timoneiros praticam seus negócios como se a sociedade se movesse sem conflitos e sem disputas, como se as coisas e os fatos se resolvessem apenas por atitudes pessoais e individuais ou por boa vontade para tratar as questões sociais, regionais e entre países. O propósito de tornar a Europa uma sociedade do conhecimento silencia diante da diversidade cultural, social e da intensa circulação de cidadãos impelidos por melhores condições de trabalho e para se viver com valores morais e princípios democráticos não mensuráveis nem tampouco quantificáveis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educativas. In: **Sociologia, problemas e práticas**, n.47, p. 125-143, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. In: **Sociologia, Problemas e práticas**, no.37, p. 33-48, 2001

BALDIN, Nelma e ALBUQUERQUE, Cristina. **Novos desafios na educação**. Brasília: Editora Liber livro, 2012.

BARROSO. João. **A regulação das políticas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa. 2006.

BENITO, Águeda y CRUZ, Ana (coords). **Nuevas claves para la docencia universitária**. Espanha: Ediciones Narcea, 2005.

BRAVO, Pilar Colás y PONS, Juan de Pablos (coords). **La universidad en la Unión Europea**. Málaga-Espanha: Ediciones Aljibe, 2005.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Livro branco sobre a educação e a formação**. COM590 Final, Bruxelas,1995.

_____. **O papel das universidades na Europa do conhecimento**. COM 58 Final. Bruxelas, 2003.

_____. **Modernizar as universidades**. COM 208 Final. Bruxelas, 2003.

_____. **Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade**. COM 678 Final. Bruxelas, 2001.

_____. **Creación de um marco europeo de las cualificaciones para aprendizaje permanente**. COM 479 Final. Bruxelas, 2005.

_____. **Investir eficazmente em educação e formação: um imperativo europeu**. COM 779 Final. Bruxelas, 2003.

_____. **Educación y formación 2010 urgen las reformas para caronar com exito la estratégia de Lisboa**. COM 685 Final. Bruxelas, 2003.

CONSEJO EUROPEU DE LISBOA. **Conclusiones de la presidencia**. Lisboa, 23 e 24 de março de 2000.

CONSEJO EUROPEO EXTRAORDINÁRIO DE LISBOA. **Hacia a la Europa de la innovación y el conocimiento**. Lisboa, março de 2000.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE <http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf>

DECLARAÇÃO DE BOLONHA <<http://www.ipv.pt/bolonha/ue.htm>> Acesso março 2011

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. (7ª ed.). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

EGUIZÁBAL, Alfredo Jiménez (director) **Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior: políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación**. Madrid: Editorial Dykinson, 2008.

EURYDICE. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. **Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General. Temas clave de la educación en Europa**, Vol. 3. Bruselas, 2004.

EURYDICE. Reformas de la profesión docente análisis histórico: 1975-2002. **Informe Anexo de la profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática**. Bruselas, 2005.

DUARTE, N. Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 18. 2001.

HARGREAVES, Andy. **Enseñar em la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003.

GIL, Leoncio Vega. (editor) **Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa mediterránea**. Valencia, Espanha: Editora Tirant lo Blanch, 2011.

MELLO, Alex Fiúza. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior**. Brasília, Editora UnB, 2011.

NOVOA, A. Universidade e formação docente. **Revista Interface**. Entrevista, vol, 4 n.7, 2000.

RUÉ, Joan **Ensenar en la universidad**. Espanha: Ediciones Narcea. 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1999.

SGUISSARD, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: **Educação e Sociedade**, Vol. 29, n. 105, p.991-1022, set/dez. 2008.

SUÁREZ José A. García. **La plena integracion de la universidad espanola en el EEES**. Las Palmas de Gran Canaria. Servicios de Publicaciones. 2010.

TESDESCO, Juan Carlos. **Los pilares de la educación del futuro**. 2001.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**. Brasília: Editora Liber livro, 2011.

UNESCO. Relatório Edgar Faure. **Aprender a ser el mundo de la educación hoy y mañana**. 1972.

UNESCO Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI conduzido por Jacques Delors: **Educação um tesouro a descobrir**. Madrid, 1996.

UNESCO. **Hacia a la sociedade del conocimiento**. Madrid, 2005.

ZABALA, Jesús, M. G. **El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad**. Madrid: Octaedro/ICE-UB, 2005.

ZARAGOZA, J. M. Esteve. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. **Revista Educación**, n. 340, p. 19-40, 2006.

MARIA ABÁDIA DA SILVA é mestra e doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como docente no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB.
E-mail: abadia@unb.br

*Recebido em abril de 2012
Aprovado em junho de 2012*