

**A Internacionalização do Espaço Europeu do Ensino Superior e as Relações entre  
a União Europeia e a América Latina**

**Ana Isabel Madeira – FPCE, Universidade de Lisboa**

## A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR E AS RELAÇÕES ENTRE A UNIÃO EUROPEIA E A AMÉRICA LATINA

### A internacionalização do Espaço Europeu do Ensino Superior: A construção do espaço UEALC

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. De acordo com o grande objectivo definido na  *Estratégia de Lisboa* , como ficou conhecida a cimeira de 2000, a criação de um espaço comunitário do ensino superior assenta 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). O que aí está em causa é a criação de uma Europa do conhecimento em que a educação e a formação se posicionam 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. O argumento não é novo, mas a retórica que mobiliza e as práticas que institui estão a transformar radicalmente os mecanismos de regulação da educação/formação à escala global.

Em termos narrativos 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) equiparando os sistemas de ensino a um gigantesco mercado de aprendizagens e instituindo a ideia de que a  *educação*  é 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 (por parte 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.

Sabemos, desde Foucault (2001a), que ao introduzir o programa da responsabilidade individual na área da formação de si próprio, a pós-modernidade inaugurou, ao mesmo tempo, a liberdade de escolha e a dependência do indivíduo perante o conselho dos especialistas (Bauman, 2007). Mas esta dependência é agora extensiva a conjuntos de indivíduos muito mais amplos, abarcando configurações profissionais, instituições de ensino superior, organismos governamentais e, no limite, os próprios Estados-nação. É segundo esta lógica que decorre a estratégia de reforma subjacente à construção do  *Espaço Europeu do Ensino Superior* : 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”.

Mas a internacionalização que o processo de Bolonha representa é apenas uma parcela da orientação social-liberal da globalização europeia. De acordo com o VII Programa-quadro de investigação da União Europeia (doravante UE), a 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. Se, no plano interno, os programas Tempus e Erasmus actuam no sentido de uniformizar os procedimentos no domínio da organização do ensino superior nos países vizinhos da UE, o enquadramento do ensino superior europeu num contexto mundial traduz-se num conjunto de programas de cooperação bilateral ou multilateral. São dessa estratégia exemplo 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 por intermédio da 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. Assim, ao referir-me à construção do *espaço europeu da educação*, sobretudo no quadro das mudanças que vêm acarretando para o sistema de ensino superior em Portugal, é no sentido de estabelecer uma comparação com os seus prolongamentos para outros espaços fora do continente, como é caso da Parceria Estratégica UEALC (União Europeia - América Latina e Caraíbas), centrando no Brasil o exercício de observação. O 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.

### **O Espaço UEALC como um «espaço de reconhecimento» de culturas**

A partir de meados dos anos 90, a UE procurou forjar por intermédio do estabelecimento de parcerias em particular de ordem económica e política, uma aproximação com a América Latina e com as Caraíbas, sobretudo com os países do Mercosul<sup>1</sup>. Na sequência da primeira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da América Latina, Caraíbas e União Europeia, realizada no Rio de Janeiro em 1999, 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<sup>2</sup>. 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 suas intenções, acordando uma estratégia centrada na construção de «um espaço comum de ensino superior UEALC». Este «espaço comum» teria por objectivo facilitar o intercâmbio do conhecimento, a transferência de

---

<sup>1</sup> O Mercosul é constituído pelo Brasil, Paraguai, Uruguai, e Argentina.

<sup>2</sup> Ver Declaração do Rio de Janeiro, em especial os artigos 54, 61 e 63. Informações obtidas no sítio <[www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html](http://www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html)>. Acesso em: 5 de Maio de 2008.

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. Estabelecer metas concretas neste *espaço* e criar 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<sup>3</sup>.

Direccionada para o continente latino-americano, esta nova fase estratégica da UE é indissociável da sua própria reorganização interna. Na sua deriva centrífuga, a aposta geoestratégica na região centro e sul-americana 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<sup>4</sup>. 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, como a similitude dos discursos tendentes à integração estabelecem com as políticas intra-europeias pontos de convergência inequívocos<sup>5</sup>. 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»<sup>6</sup>.

Além do mais, 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. 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. Em paralelo, 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 surge explicitamente 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 contribuir para a promoção do *conhecimento recíproco* desses países, assim como estimular a interacção das suas instituições de

---

<sup>3</sup> Cf. Proposta de Regulamento do Comité de Seguimento do Espaço de Educação Superior União Europeia, América Latina e Caraíbas. Informações obtidas no sítio <[www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html](http://www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html)>. Acesso em: 2 de Junho de 2008.

<sup>4</sup> 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, pp. 12 a 27.

<sup>5</sup> 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 de Maio 2008.

<sup>6</sup> «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 <[www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html](http://www.iccti.mct.pt/multilateral/alcue/index.html)>. Acesso em: 5 de Maio de 2008. As citações foram traduzidas com base no documento original, em espanhol.

ensino superior» consideradas 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»<sup>7</sup>. Na alínea relativa à cooperação no âmbito educativo e cultural, a Declaração de Madrid (2002) enfatizava igualmente a questão da capacidade de «desenvolver» e «respeitar a diversidade cultural» como ponto de partida para uma série de iniciativas concretas no domínio das políticas de educação/formação internacionais<sup>8</sup>. 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<sup>9</sup>. O reforço da cooperação institucional surge, entretanto, como a principal das metas a atingir nas cimeiras de Chefes de Estado do Governo seguintes – 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.

### **Fluxos de informação, redes e instâncias de regulação: consequências para a regulação transnacional e para a reflexão internacional**

As actividades desenvolvidas pelo *Comité de Seguimento* são exemplo da operação de deslocamentos que estão na origem de transformações importantes nos mecanismos de *poder-saber*, nomeadamente no que diz respeito às condições de produção e de recepção dos discursos educativos à escala global. Por duas ordens de razões. Uma, porque o papel motor e legitimador das reformas educativas, resultado da governamentalização das políticas educativas nacionais, vem subordinando estas à intervenção de comissões de avaliação e controle externas, sujeitas por sua vez a agências europeias de normalização transnacionais como é o caso da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Outra, porque a complexidade de fluxos de informação que regulam a implementação das políticas à escala transnacional se organiza cada vez mais intensamente em torno de instâncias (redes, grupos de missão, comissões de estudo e avaliação) e orientações (declarações, pareceres, recomendações, relatórios, etc.) que se desenvolvem à margem de uma reflexão educacional teórica e, portanto, criticamente informada.

Os deslocamentos que se operam ao nível da *regulação transnacional* e da *reflexão internacional* sobre as políticas educativas comportam consequências imediatas para as relações entre *poder* e *conhecimento*. A primeira consiste na transferência de competências dos “cientistas” para os “especialistas”; a segunda, na contaminação-colonização do discurso científico pelo político. Basta constatar a proeminência das soluções técnicas que têm vindo a subsumir as questões do conhecimento nas do desenvolvimento, questão amplamente discutida pelos vários autores que integram a

---

<sup>7</sup> O Espaço ALCUE. Informações obtidas no sítio <<http://www.scire.coppe.ufjf.br>>. Acesso em: 5 de Maio 2008.

<sup>8</sup> Declaração Política Compromiso de Madrid. Bruselas, 17 Maio de 2002. SN 1658/6/02 VER 6, p. 1. Informações obtidas no sítio <[www.grices.mctes.pt](http://www.grices.mctes.pt)>. Acesso em: 5 de Maio 2008. As citações foram traduzidas com base no documento original, em espanhol.

<sup>9</sup> Cf. 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](http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_en.html)>. Acesso em: 6 de Maio 2008.

recente colectânea editada por Dale e Robertson (2009) *Globalisation & Europeanisation in Education*. 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. Quase 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, pelo menos na penumbra das movimentações que envolvem um conjunto de novos agentes institucionais.

Os deslocamentos da 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, têm consequências pesadas para a educação comparada (Mitter, 1997, p.404). 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 por essa razão como elementos essenciais da agenda de comparação. Com efeito, é com base na análise destes discursos que se torna possível identificar um conjunto de transformações a respeito dos *mitos legitimadores institucionalizados* e do *modelo de sociedade mundial* que está em vias de construir-se (Schriewer, 2001, p. 10-11). Igualmente importante, a *nova* reflexão internacional acolhe uma semântica educacional que importa compreender. O manancial de documentos produzidos por estas redes constitui um conjunto de novas fontes sem os quais não é possível compreender o emaranhado de fios condutores que desenham a estratégia da UE além-fronteiras. Edmund King alertara, há muito, 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 dois domínios essenciais: a definição do contexto histórico e cultural e a clarificação das noções e conceitos mobilizados em difentes espaços-tempos (King, 1999, p.110). Importa por isso relembrar o histórico da cooperação bilateral entre Portugal e Brasil no que ele pode reverter para a análise das políticas e das práticas de intercâmbio científico e institucional entre os dois países.

### **As relações Portugal-Brasil no quadro da construção do espaço europeu do ensino superior: a cooperação bilateral e multilateral**

Desde os finais dos anos 70 que Portugal vem celebrando com diversos países da Organização Ibero-Americana um conjunto de acordos de índole bilateral, multilateral e convénios 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. Em 2005, considerando os objectivos do *Tratado*, Portugal e Brasil assinaram um Programa de Cooperação para o período de 2006-2009 cobrindo, entre outras as áreas, os domínios da educação, ciência, tecnologia e ensino superior, visando contribuir para o

fortalecimento entre as relações dos dois países<sup>10</sup>. 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 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», as instituições encarregues de realizá-lo seriam, 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 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). Inexplícito 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. Refira-se que, 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<sup>11</sup>.

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 UE como além-fronteiras»<sup>12</sup>. No essencial, o Erasmus Mundus é um «programa comunitário de cooperação e mobilidade (...) que pretende tornar a UE num pólo de excelência de Ensino Superior a nível mundial»<sup>13</sup>. A componente central do programa é constituída por cursos de Mestrado, «prestados por um consórcio de no mínimo 3 instituições de ensino 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, e a constituição de parcerias entre instituições de Ensino Superior europeias e de países terceiros. As

---

<sup>10</sup> 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. Informações obtidas no sítio <[http://ftp.mct.gov.br/legis/outros-atos/Programa\\_Cooperacao\\_Brasil\\_Portugal\\_2005](http://ftp.mct.gov.br/legis/outros-atos/Programa_Cooperacao_Brasil_Portugal_2005)>. Acesso em: 7 de Julho 2008.

<sup>11</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 283/83, de 21 de Junho e pela Portaria n.º 1071/83, de 29 de Dezembro. In *Estrutura e Titulações do Ensino Superior em Portugal*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Direcção Geral do Ensino Superior.

<sup>12</sup> Segundo o Decreto-Lei n.º 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.º 2317/2003/CE, do Parlamento europeu e do Conselho, de 5 de Dezembro (Jornal Oficial da União Europeia, n.º 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.º 577/2005, de 4 de Julho.

<sup>13</sup> Erasmus Mundus. Informações obtidas no sítio <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/>>. Acesso em: 7 de Julho 2008.

Acções 3 e 4 são aquelas que 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 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 promover a cooperação entre instituições do Ensino Superior europeias e de países terceiros<sup>14</sup>.

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. Tudo leva a crer que, pelo facto de Portugal adoptar «as disposições dos tratados que regem a UE 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 sejam regulamentadas em breve, abrindo-se nessa altura um conjunto de novas perspectivas para a cooperação entre Instituições de Ensino Superior portuguesas e brasileiras<sup>15</sup>. Aliás, a declaração final conjunta da cimeira UE – Brasil, realizada em Lisboa a 4 de Julho de 2007, sublinhava a importância dos programas Erasmus Mundus como um estímulo ao conhecimento mútuo e à cooperação entre as respectivas sociedades civis, acentuando 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<sup>16</sup>. 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, bastante explícita. Entre as principais prioridades a desenvolver através dos 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<sup>17</sup>. Sem entrar em grandes detalhes quanto ao teor das «medidas consideradas necessárias pela UE», o texto refere ainda que os programas ALFA e Erasmus Mundus, ambos visando «o conhecimento e a compreensão mútuas», são considerados uma importante componente de cooperação externa no âmbito do ensino superior, sendo por essa razão objecto de financiamentos reforçados. Esse reforço é destinado a apoiar

---

<sup>14</sup> Erasmus Mundus. Informações obtidas no sítio <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/>>. Acesso em: 7 de Julho 2008.

<sup>15</sup> Constituição da República Portuguesa, Artigo 8, Direito Internacional, alínea 4. Cf. <http://www.portugal.gov.pt>.

<sup>16</sup> EU-Brazil Summit Joint Statement, Lisbon, 4 July 2007. Council of the European Union 11531/07 (Presse162). Informações obtidas no sítio <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction/>>. Acesso em: 7 de Julho 2008.

<sup>17</sup> Cf. Latin America – Regional Programming Document, 2007-2013. European Commission (E/2007/1417), 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 de Junho 2008.



«projectos destinados a forjar um entendimento mútuo entre as duas regiões, contribuindo assim para o desenvolvimento dos países da América Latina»<sup>18</sup>.

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 prevaletentes desde o início da construção dos sistemas de ensino à escala mundial. (Meyer, Boli, Thomas & Ramírez 1997; Meyer, Kamens & Benavot, 1992b; Meyer & Ramírez, 2003). Foram discursos semelhantes que justificaram a intervenção dos grandes organismos internacionais na reconstrução dos sistemas educativos em África e na América Latina durante os anos 60 e 70, a coberto de uma lógica de planeamento educacional centrada nas sociedades, na cultura e no modelo de desenvolvimento económico ocidental, considerado exemplar para as periferias mundiais. Contudo, 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 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 como também no plano das relações externas (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2005, p. 26).

### **Reflexões finais: questões e desafios para a educação comparada**

A *europização* da educação é um processo que envolve questões que vão para além da arena da regulação política. Isto implica considerar a influência do espaço da educação na formulação mais global de políticas educativas e culturais. A construção do espaço europeu da educação, com os seus novos mecanismos de produção discursiva, lembra-nos que os discursos criam novas realidades e, com elas, novas práticas (Foucault, 1969). Estes *discursos*, as *práticas* que a eles se encontram ligadas e os *actores* que se encontram envolvidos nos processos de produção e transmissão de saberes, constituem em si mesmo um novo programa de pesquisa para a educação comparada. 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 só como inquestionável como até mesmo inexorável, ao mesmo tempo que a reiteração constante do respeito pelas decisões nacionais perpetua a ilusão da autarcia política em matéria educativa. Por outro lado, a transformação dos *modos de governação* assentes na regulação das estruturas de decisão nacionais pelas agências de normalização transnacionais desloca igualmente as práticas de comparação entre unidades nacionais para protocolos intergovernamentais que envolvem grandes conjuntos de países (a Europa, a América do Norte, a América Latina). A possibilidade de analisar as apropriações e transformações resultantes dos *mecanismos de globalização cultural* à escala local/regional configura, justamente, outro dos principais

---

<sup>18</sup> 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 de Junho 2008.

temas de investigação para a educação comparada contemporânea. Do ponto de vista teórico, as questões ligadas à internacionalização dos discursos educativos configura uma agenda particularmente rica de problemas de investigação, ao permitir testar empiricamente as teorias neo-institucionais baseadas na tese da difusão mundial de modelos culturais e sociais através da globalização educacional (Meyer et al, 1992a, 1992b e 1997).

Outro nível de questionamento teórico-metodológico desta agenda, em contraponto às teorias de difusão global de modelos standardizados de organização educacional, implica as teses da difusão/recepção no âmbito das perspectivas sócio-históricas (Schriewer, 2000, 2001, 2004, 2006). Com efeito, a dissolução e recomposição dos poderes formais de decisão, mediados por processos políticos nacionais e locais, introduz modificações ao nível dos currículos, da avaliação, da oferta ao nível dos subsistemas e do próprio trabalho docente. Neste processo, os 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 ou local concreto. 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 *educação*, de *ensino* e de *escola* que não correspondem a “universais evolutivos”, mas a novas *configurações socioculturais* particulares, dependentes de factores muito diversos. Interrogando a historicidade destas *configurações*, Jürgen Schriewer tem demonstrado o modo como os modelos transculturais que circulam entre vários ambientes são seleccionados de acordo com interesses prevaletentes, adaptados a situações e necessidades específicas, reinterpretados de acordo com alinhamentos culturais e transformados – de acordo com variáveis históricas – em reformulações estruturais (Schriewer, 2000, p.324-326). Esta questão é central porquanto estamos a trabalhar num universo cultural ligado por um passado comum marcado por ausências e presenças, referências e silêncios, por aproximações e distanciamentos. Não é pois de estranhar que a experiência europeia seja indissociável de um conjunto de novos discursos sobre a «identidade» e sobre o «reconhecimento mútuo» entre os povos com os quais a Europa tenta desenhar um novo espaço de relacionamento cultural.

Mas o argumento convoca outra questão, bem mais profunda, de natureza histórica. É que 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». Como afirmou António Nóvoa, «a Europa é o lugar de afirmação dos «cidadãos» da governação transnacional» (Nóvoa, 2005, p.16). Esta afirmação assume enormes proporções no âmbito da construção do espaço UEALC. É que a retórica da identidade, não tendo podido afirmar-se numa verdadeira política cultural assente na uniformidade linguística e numa política bilateral, encontra-se 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. É necessário questionar 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. Por essa razão, a análise da

relação entre as práticas de governação 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.

## REFERÊNCIAS

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

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2004). *A União Europeia, a América Latina e as Caraíbas: Uma Parceria Estratégica*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Dale, Roger & Robertson (Ed.) (2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.

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

Foucault, Michel, (2001) [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.

Foucault, Michel, (2001a) [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, pp. 1004-1024.

King, Edmund (1999). Education Revised for a World in transformation. *Comparative Education*, Vol 35 (2), pp. 109-117.

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

Meyer, John W. & Ramírez, Francisco O. (2003). The World Institutionalization of Education. In [Schriewer, J. (ed.)] *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 111-132.

Meyer, John W.; Kamens, David H. & Benavot, Aaron with Cha, Yun-Kyung & Wong, Suk-Ying (1992a). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington, DC/London: The Falmer Press.

Meyer, John; Boli, John; Thomas, George & Ramírez, Francisco (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, Vol. 103 (1), pp. 144-181.

Meyer, John; Ramírez, Francisco & Soysal, Yasemin (1992b). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (2), pp. 128-149.

Mitter, Wolfgang (1997). Challenges to Comparative Education: Between retrospect and expectation. In *Tradition, Modernity and Post-modernity in Comparative Education*, [Maseman,

Vandra, & Welch, Anthony, Eds.]. Dordrech/Boston/London: Kluwer Academic Publishers & UNESCO Institute for Education, pp. 401-412.

Nóvoa, António & Yariv-Mashal, Tali (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, vol 39 (4), pp. 423-438.

Nóvoa, António (2005). *La Pédagogie, Les enseignants et la recherche, réflexions en chantier*. Cadernos Prestige (19). Lisboa: Educa.

Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior (2003). Porto: MCES/Universidade do Porto.

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, pp. 305-343.

Schriewer, Jürgen (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Cadernos Prestige (5). Lisboa: Educa.

Schriewer, Jürgen (2004). 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), pp. 7-26.

Schriewer, Jürgen (2006). Les Mondes Multiples de l'Éducation: Rhétoriques Educatives Mondialisées et Cadres Socio-Culturels de la Réflexion. In [Sprogøe, Jonas & Winther-Jensen, Thyge, Eds.] *Identity, Education and Citizenship - Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang, pp.139-163.