

GLOBALIZAÇÃO E EUROPEIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Percursos, processos e metamorfoses

Fátima Antunes

Globalização, União Europeia e políticas educativas nacionais

Algumas das mudanças mais expressivas do nosso tempo referem-se aos sistemas políticos, cujas metamorfoses desafiam a teoria científico-social e os instrumentos conceptuais disponíveis para a sua compreensão (cf. Santos, 1998, 2001a). Uma das dinâmicas mais visíveis prende-se com a constituição de entidades económico-políticas regionais, de que a União Europeia é o exemplo mais desenvolvido. As organizações regionais têm sido analisadas como uma obra dos estados que, através da fundação de entidades supranacionais com base em acordos multilaterais, procuram criar condições favoráveis e dotar-se de uma capacidade acrescida para influenciar a direcção, o conteúdo e os efeitos das dinâmicas de *globalização* (cf. Dale e Robertson, 2000).

Neste trabalho, procura-se examinar e recensear alguns dos fenómenos que, no campo da educação, podem ser associados ao denominado processo de *integração* europeia, focalizando o domínio da elaboração das políticas educativas nacionais e comunitárias. Argumenta-se, a partir de estudos recentes que agora se intenta aprofundar e desenvolver, que a *agenda política nacional* para a educação é *globalmente estruturada*, verificando conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais, sendo ainda decisivamente modelada pelas condições, interpretações e recursos socioinstitucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social (cf. Dale, 1999, 2000a, 2000b; Antunes, 2001, 2003). Analisam-se, assim, alguns dos fenómenos envolvidos com a importância crescente que, nas últimas décadas, o nível supranacional tem vindo a assumir na configuração do campo da educação. Centramos a atenção na União Europeia e abordaremos esta questão investigando, através de diferentes olhares, o modo como a educação tem sido considerada e definida no contexto comunitário e as possíveis implicações desses processos para os sistemas de ensino dos estados-membros.

No que toca à educação, há uma concordância significativa entre os autores, no sentido de considerar que: (i) o início dos anos 70 constitui o momento em que se regista o primeiro afloramento de iniciativas no campo da educação ao nível comunitário; (ii) em meados dos anos 80, com o Acto Único Europeu, assistimos à intensificação dessa intervenção; e (iii) o Tratado da União Europeia (TUE) (1992) representa um marco decisivo neste percurso, dada a consagração, com a integração do artigo 126, da legitimidade da competência e da acção da União Europeia no domínio educativo.

Propomos a elucidação do percurso desenhado até ao actual momento, através da sinalização de duas etapas e quatro fases no processo de progressiva

gestação e consolidação da intervenção política comunitária no campo da educação. A primeira etapa, que designamos como de *emergência da intervenção política comunitária no campo da educação*, abrange o período anterior ao TUE (1957/1971-1992), e pode ser analisada — de acordo com o que temos defendido e com perspectivas avançadas por diversos estudiosos — como compreendendo duas fases distintas, que examinámos detalhadamente em outros trabalhos (cf. Rodriguez, 1993; Beukel, 1993; Brine, 1998; Field, 1998; Antunes, 1999a, 1999b, 2001 e 2003). Sustentámos, através do estudo realizado, estar em curso um processo de *eu-ropeização* das políticas educativas, dado que os processos testemunhados ao longo desses cerca de 20 anos delinearão uma imbricação de prioridades e políticas nacionais e comunitárias, mais vincada em algumas áreas. Nesse sentido, sublinhámos a relevância do contexto comunitário para a elaboração das políticas educativas nacionais e identificámos uma tendência para que, em algumas dimensões da intervenção pública no campo da educação, as instituições da Comunidade Europeia e os sistemas políticos nacionais constituam uma totalidade, não integrada ou isenta de conflitos, mas consideravelmente fragmentada (cf. Andersen & Eliassen, 1993a, 1993b). Defendemos ainda que foi possível construir um conjunto de entendimentos, orientações e modelos de interpretação de problemas e soluções comuns aos estados-membros, susceptíveis de condensar um *referencial global europeu* em formação para as políticas educativas nacionais.¹ É sobre o que sugerimos representar uma segunda etapa deste percurso, e os processos que a sustentam, que incidirá agora a nossa atenção.

Percursos: a edificação de uma política comunitária na área da educação e do espaço europeu de educação/formação (1992-200...)

3.^a Fase: o TUE e a ampliação da esfera de intervenção da União Europeia (1992-1998/9)

O Tratado de Maastricht definiu no artigo 126.^o (mais tarde, incluído como artigo 149.^o do Tratado de Amesterdão, assinado em 1997) competências específicas da União Europeia na área da educação. Ainda que aquelas sejam definidas como complementares, de apoio, encorajamento, contribuição para o desenvolvimento da acção dos estados-membros, que permanecem plenamente responsáveis pelo conteúdo e organização do sistema de ensino, a inclusão formal no tratado deste novo domínio de actuação cria condições, quer para legitimar a intervenção que

1 A análise que identifica um referencial global europeu para as políticas educativas públicas nacionais é inspirada na perspectiva desenvolvida por Mény, Muller e Quermonne (1995). Nóvoa, num trabalho que constitui o primeiro estudo que conhecemos em Portugal sobre a intervenção da Comunidade/União Europeia no domínio da educação, chama a atenção para a “longa lista de documentos que definem *orientações* ao mesmo tempo em que constroem uma *linguagem* para falar da educação na Europa”, sublinhando a importância dos discursos para a definição e sustentação das políticas nacionais e comunitárias e defendendo consequentemente a necessidade da sua análise (Nóvoa, 1998: 97-111, ênfase no original).

vinha sendo desenvolvida, quer para ampliar o seu alcance. Um outro desenvolvimento associado é a expansão do âmbito dos *Programas de Acção*, a partir de 1994; a nova geração de *programas*, reorganizados com a denominação de SOCRATES, para a educação, e LEONARDO DA VINCI, para a formação, inclui, integrado no primeiro, um *programa* de pequena dimensão, COMENIUS, para promover parcerias transnacionais de escolas do ensino básico e secundário.

Por outro lado, o Livro Branco sobre *Crescimento, Competitividade e Emprego: os Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI* (cf. CE, 1994) e o Livro Branco intitulado *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* (cf. CCE, 1995),² concorreram para sublinhar a percepção de um papel vital da educação e da formação no contexto das prioridades e das políticas da União, crescentemente centradas na preocupação da promoção da competitividade da economia europeia (cf. Antunes, 1996; Field, 1998: 71-8).

Assim, este período caracteriza-se por uma ampliação de facto da capacidade de intervenção da União Europeia no domínio da educação, que é decisivamente sublinhada por outros desenvolvimentos, sobretudo ao nível do pensamento programático e ideológico na mesma área. Nesse contexto, as questões relativas aos *recursos humanos* assumem uma centralidade progressiva no processo de *integração* europeia, dado o papel que lhes é atribuído na competitividade da economia da União Europeia, preocupação crescentemente obsessiva; nesse sentido, a política delineada pelas instâncias comunitárias nos domínios da educação e formação é predominantemente inspirada, e mesmo colonizada, por orientações vistas como imperativas, que decorrem das prioridades ou *necessidades* percebidas com origem na economia. A promoção e adopção de noções de *sociedade de aprendizagem/ do conhecimento/ da informação* ou de *aprendizagem ao longo da vida*, como guião para a interpretação da realidade e para a orientação das políticas, ganha no decurso destes anos um impulso decisivo, projectando, de forma mais ou menos vaga ou substantiva, a reconfiguração das instituições, processos e conteúdos educativos e de formação (cf. CCE, 1995; Field, 1998: 71-85, 183 e ss.; Lima, 2003; Pinto, 2003). É com base nesta análise, tecida em torno dos imponentes desafios envolvidos nos processos de *globalização* e nas profundas alterações vividas pelas sociedades, que os documentos programáticos e/ou de definição de políticas produzidos pelas instituições comunitárias, sobretudo pela Comissão Europeia, vinculam, com grande intensidade, a necessidade de acção no âmbito da UE no domínio da educação e da formação (cf. CE, 1994; CCE, 1995). Nesse sentido, ao longo da década de 1990, é possível verificar a acentuação de uma tendência que, embrionariamente, podia ser já identificada em épocas anteriores, mas que assume agora o carácter de uma orientação política deliberada e crescentemente prosseguida: o desenvolvimento de uma intervenção nas áreas da educação e formação que se inscreve em, e é

2 Qualquer destes documentos é publicado pela Comissão Europeia; no entanto, as respectivas edições em português referem num caso a designação Comissão Europeia (CE) e no outro Comissão das Comunidades Europeias (CCE). É por esse motivo que a referência bibliográfica apresenta esta oscilação de designação.

transversal a, várias políticas comunitárias, com destaque para as políticas sociais e de investigação e desenvolvimento tecnológico (cf. Field, 1998).

4.ª fase: a edificação da articulação sistemática de políticas e do espaço europeu de educação/formação (1998/9-200...)

Nos últimos anos da década de 1990 verificaram-se os primeiros, e em alguns casos decisivos, passos do que podemos considerar uma nova fase do processo de *europeização* das políticas educativas e de formação, agora sob o lema de uma cooperação reforçada, quer porque mais estreitamente articulada, quer porque tendendo a ampliar o âmbito regional dos países envolvidos: as iniciativas mais emblemáticas abrangem quer os estados-membros da União Europeia, quer os países em vias de, ou candidatos à, adesão, quer ainda os que fazem parte da EFTA, incluindo assim, conforme os casos e os momentos, entre 25 a 30 ou cerca de 40 países europeus.³ Abre-se desta forma uma fase em que a União Europeia tende a ampliar e aprofundar a sua capacidade de actuação e influência, redesenhando as fronteiras da sua acção em termos quer de áreas políticas quer de limites territoriais. De acordo com a *Newsletter* electrónica (14 de Julho de 2003) *Education and Culture at a Glance*, “Mme. Reding sublinhou o progresso da cooperação europeia desde o marco da Cimeira da UE, de Março de 2000, em Lisboa, descrevendo-o como ‘uma revolução silenciosa no campo da educação’” (cf. *Newsletter*, 2003).

Consideremos o conjunto de iniciativas que parecem assinalar a emergência de um novo momento deste percurso: o *Programa de objectivos comuns para 2010* (1999/2000), posteriormente renomeado *Educação & Formação 2010*, o *processo de Bruges/Copenhaga* (2001/2002), o *processo de Bolonha* (1999). Estes processos apresentam traços comuns e verificam singularidades que justificam considerá-los como definindo direcções similares prosseguidas através de vias particulares.

- Em primeiro lugar, torna-se patente nos documentos e nas propostas que o horizonte face ao qual se delinham estas iniciativas é o da consolidação de um bloco económico regional que ultrapassa as fronteiras da organização político-económica constituída pela actual União Europeia: são o processo de *globalização* e a situação da Europa nesse contexto que estão em causa.
- Em segundo lugar, encontramos a percepção e a afirmação, de um modo sem precedentes, da necessidade de constituir e desenvolver um nível de actuação política, nos domínios da educação e da formação, de escala não apenas comunitária mas europeia.
- Em terceiro lugar, este segundo aspecto é sublinhado pela concepção de uma (ou várias?) nova(s) entidade(s) a construir/em construção que integra(m), mas não se confunde(m) com, os sistemas educativos e de formação e que

3 O conjunto de processos que enunciamos incluem hoje (2004), pelo menos, 31 países: os 15 mais antigos membros da UE, os dez que recentemente aderiram, os três estados candidatos (Bulgária, Roménia e Turquia) e os três países da EFTA/EEE (Islândia, Noruega e Liechtenstein) (cf., por exemplo, CCE, 2003).

aparece(m) codificada(s) sob a designação de *espaço europeu* (do conhecimento, de ensino superior, de educação e formação, de aprendizagem ao longo da vida, de investigação e inovação...). É a edificação desta(s) nova(s) entidade(s), cujos contornos político-institucionais e culturais são deixados na bruma, até pela sua repetida evocação simbólica, que aparece como horizonte de referência dos projectos, das iniciativas, das propostas ou das declarações políticas.

Processos de europeização

A definição de uma matriz de políticas e o controlo a posteriori

O programa *Educação & Formação 2010* começou a ser delineado a partir de 1999, vindo a constituir-se como um conjunto de objectivos, assumidos pelos estados subscritores, para os sistemas educativos e de formação do conjunto dos países envolvidos, a serem prosseguidos através da cooperação política, usando o *método aberto de coordenação*. Seguiu-se a aprovação de um *programa de trabalho detalhado* e de *parâmetros de referência europeus*, que apontavam para “resultados médios europeus” a serem utilizados como instrumentos de monitorização da execução daquele programa (cf. Comissão Europeia, 2002; Conselho “Educação, Juventude e Cultura”, 2003: 7).

O processo de Bruges/Copenhaga foi lançado na sequência de uma resolução do Conselho, em Março de 2002, como uma plataforma de coordenação de políticas envolvendo os 31 países europeus atrás mencionados. Aliás, tudo parece levar a crer que esta instância constitui uma emanação do programa de objectivos comuns para 2010, desenvolvendo algumas especificidades no tratamento de questões que sublinham a vertente da educação e formação profissional. Assim, o processo de Copenhaga é coordenado, senão liderado, pela Comissão Europeia e serviços ou organismos acoplados (por exemplo, a Direcção-Geral de Educação e Cultura), procurando desenvolver uma articulação mais estreita das questões envolvidas com aquela área, integrando-as simultaneamente no conjunto do hoje designado *Programa Educação & Formação 2010*.

Se a intervenção política comunitária no campo da educação tem lugar explicitamente desde a década de 1980 através dos *programas de acção*, se uma política comunitária nesse domínio adquire contornos progressivamente mais nítidos ao longo dos anos 90, deparamo-nos agora com um novo desenvolvimento: não se trata apenas da intervenção através de iniciativas protagonizadas por instituições comunitárias, envolvendo a participação voluntária de instituições e actores do campo educativo (que induzem e favorecem o desenvolvimento de processos congruentes com políticas comunitárias, mas excluem a mobilização de políticas e sistemas nacionais enquanto tal); o que de inédito testemunhamos neste momento é a constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como *locus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação. Este conjunto de iniciativas representa, assim, a tentativa de edificação de um

processo sistemático de articulação das políticas nacionais de educação e formação em torno de prioridades e objectivos comuns, acordados e congruentes ou convergentes com metas e estratégias definidas ao nível da União Europeia. Dir-se-ia que as fases anteriores, prosseguidas nas últimas três décadas, terão permitido a lenta gestação do processo de *europaização* que, agora, ensaia a maturidade.

Surpreendemos, deste modo, a institucionalização de uma instância supranacional como fonte declarada de elaboração de políticas nacionais no campo da educação e formação (neste caso, abrangendo, desde Janeiro de 2003, 31 países europeus); este novo processo de articulação de políticas nacionais no terreno da educação e da formação apresenta características específicas, em que sobressaem o método e o objecto adoptados. Em primeiro lugar, o método: o chamado *método aberto de coordenação* exclui quer a imposição dos fins quer a definição das medidas concretas a serem implementadas, assentando no compromisso político entre os estados e na autonomia destes quanto às vias de consecução dos objectivos acordados; no entanto, a execução da política (designada como *programa* nos documentos oficiais) é objecto de controlo explícito, que é realizado pelas instâncias que a definem — o Conselho “Educação”, a Comissão Europeia, o Conselho Europeu — e baseado em parâmetros e indicadores conhecidos, regularmente aferidos e publicamente divulgados.⁴ Desse modo, o método de concretização da política/programa inclui como elemento crucial a determinação dos procedimentos de controlo do seu grau de consecução. Aquele processa-se *a posteriori*, em função de resultados medidos com base em parâmetros e indicadores padronizados, que resultam de um trabalho de racionalização e codificação de dimensões e processos sociais referenciáveis às sociedades e aos sistemas de educação e formação. Aquele trabalho de racionalização e codificação, de base técnico-administrativa, é objecto de um intenso investimento (visível no impressionante número de grupos de trabalho constituídos pela Comissão Europeia para este programa) e desempenha um papel axial na edificação deste processo de regulação supranacional das políticas nacionais de educação e formação (cf. CCE, 2003; CCG, 2003). É nessa medida que o compromisso e a autonomia dos estados têm contornos e consequências definíveis.

Dessa forma, é o próprio método de elaboração e desenvolvimento da política que pode constituir-se como portador de mudanças importantes: fica instituída uma *matriz de políticas*, definida por objectivos assumidamente com o alcance de uma década, cuja prossecução será avaliada com base em resultados medidos segundo parâmetros e indicadores, geralmente de natureza quantitativa e cuja relevância ou relação com os objectivos são postuladas mais do que demonstradas. Desse modo, os grupos sociais, interesses e actores em presença nos contextos concretos da educação e da formação são liminarmente excluídos, quer do processo de

4 O *método aberto de coordenação* é apresentado em documentos subscritos pela Comissão Europeia como “um novo meio de fomentar a convergência das políticas nacionais para objectivos comuns”, tendo sido “delineado para ajudar os estados-membros a desenvolverem progressivamente as suas próprias políticas”, através da “comparação e aprendizagem mútuas” com recurso a uma “gama de indicadores, valores de referência, intercâmbio de boas práticas, avaliações pelos pares” (cf. Comissão Europeia, 2002: 10).

elaboração, quer de avaliação da concretização da política. Esta concepção e realização tecnocrática da política — que dispensa os actores e ignora os processos e os contextos concretos de acção — constitui o quadro instituído para as políticas educativas e de formação a desenvolver nos próximos anos pelos estados em causa e apresenta-se também como um elemento novo neste terreno da vida social; qual o seu impacto e quais os seus efeitos são questões cujas respostas os próximos tempos hão-de testemunhar.

Por outro lado, o objecto da política são as políticas de educação e formação dos estados envolvidos, visando modelá-las de modo a maximizar a sua congruência com prioridades definidas pela União. Trata-se, também, de inaugurar novos modos de elaboração das políticas públicas, e nomeadamente as de carácter nacional; estas são agora não só o resultado de processos de confronto, negociação, interpretação e mobilização entre actores, interesses, grupos sociais e recursos em acção no nível nacional, num contexto que inclui de modo crucial constrangimentos e pressões extranacionais, mas devem ainda responder a compromissos explicitamente assumidos em instâncias supranacionais, que podem tornar-se uma inspiração ou condicionamento cujo peso está ainda por verificar.

Educação e Formação 2010: a agenda globalmente estruturada para a educação e a europeização das políticas educativas nacionais

O relatório intercalar conjunto do Conselho da União Europeia (*Educação, Juventude e Cultura*) e da Comissão Europeia ao Conselho Europeu, adoptado na reunião de 26 de Fevereiro de 2004, intitulado *Educação e Formação 2010: O Sucesso da Estratégia de Lisboa Depende de Reformas Urgentes*, apresenta um balanço modesto dos progressos feitos desde 2001, e um conjunto de áreas e indicadores em que a consecução dos objectivos definidos está longe de se mostrar promissora (Council of the European Union, 2004). São ainda avançadas orientações em torno de um conjunto de linhas de actuação que devem concentrar as intervenções nos níveis nacional e comunitário. Por outro lado, define-se ainda que, em cada dois anos (2006, 2008 e 2010), será apresentado ao Conselho Europeu um relatório de seguimento, pelo que “os estados-membros fornecerão à Comissão a informação necessária acerca das acções tomadas e dos progressos feitos ao nível nacional em direcção aos objectivos comuns [reflectindo] as prioridades que guiam as reformas e acções a nível nacional dependendo da situação específica a cada país” (CEU, 2004: 32-3).

Intenta-se, assim, estabelecer as condições e processos que favoreçam a formulação de políticas educativas e de formação a nível nacional, orientadas para corresponder a metas definidas em outras instâncias de *governança*. As dinâmicas de *europeização* e de construção de um *referencial global europeu* para as políticas educativas nacionais — entendidas como a articulação de prioridades e políticas nacionais e comunitárias e a constituição de modelos de interpretação de problemas e soluções e de normas de acção comuns —, que encontrámos em desenvolvimento progressivo, em momentos anteriores, verificam-se agora em modalidades cujas formalização, institucionalização e potencial influência são indubitavelmente superiores.

Simultaneamente, a definição deste enquadramento político-institucional explicita como uma evidência incontornável a necessidade e a tentativa de edificar, no terreno da educação, respostas a pressões e processos globais, assumindo que a orientação das políticas educativas nacionais deve constituir-se como a prossecução de *uma agenda globalmente estruturada* para a educação.

O processo de Bolonha

A 25 de Maio de 1998, os ministros responsáveis pelo ensino superior de quatro países (França, Itália, Alemanha e Reino Unido) subscreveram uma *Declaração conjunta sobre harmonização da arquitectura do sistema europeu do ensino superior*, que ficou conhecida como a *declaração da Sorbonne*; nessa mesma reunião, os ministros europeus responsáveis pelo ensino superior foram convidados para um encontro a decorrer em Bolonha no ano seguinte. As preocupações evidenciadas neste documento prendem-se com uma amálgama de mudanças, algumas já em curso, outras pretendidas, que envolvem o ensino superior, os sistemas europeus e a posição, nesse domínio, do designado espaço económico europeu no contexto mundial (cf. Sorbonne Joint Declaration, 1998).

A conferência de 1999 reuniu já 29 ministros e, na sua declaração conjunta, evoca a União Europeia em associação com a dimensão continental como contextos relevantes para a determinação em criar o *espaço europeu de ensino superior*; ênfase particular é colocada na ideia de “aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior”. Os ministros comprometem-se a: “coordenar as nossas políticas para alcançar no curto prazo, e em qualquer caso durante a primeira década do terceiro milénio” um conjunto de seis objectivos que consideram “ser de primeira relevância em ordem a estabelecer o espaço europeu de ensino superior e promover mundialmente o sistema europeu de ensino superior” (cf. Declaração de Bolonha, 1999).

Com a excepção da adopção de um sistema de graus, comparáveis e baseado em dois ciclos, os outros objectivos constituíam, desde 1986, o foco da intervenção política comunitária no domínio da educação e do ensino superior, através dos *programas de acção*, em particular ERASMUS, mas também COMETT, TEMPUS, ARION, promovidos pela Comissão Europeia com base em decisões do Conselho Europeu. Pelo que o processo lançado em 1999 representa um novo momento, decisivamente distinto, mas com raízes que remontam a um percurso de mais de uma década, e continua a ser amplamente alimentado por instrumentos e dinâmicas políticos já em desenvolvimento.

Um processo de mudança em cascata ou a desconexão fabricada como estratégia política

Estamos, assim, perante um novo processo político, inovador também em termos de método e de objecto; testemunhamos a congregação da vontade política de um amplo leque de estados que procuram edificar uma plataforma supranacional, com base em entendimentos intergovernamentais, no seio da qual elegem solene e

publicamente um programa político comum e declaram a sua determinação em promover mudanças convergentes com tal programa. O presidente do grupo preparatório da conferência de Berlim referia, numa entrevista, o assim designado *processo de Bolonha*, sublinhando “a sua estrutura básica de concordar em princípios europeus sem excessiva regulação burocrática (*bureaucratic over-regulation*) dos detalhes” (ver *Towards a European Area of Higher Education and Research: Strategies and Perspectives*, 2003). O processo consiste em identificar o que se supõe constituir os nós vitais de actuação que permitirão assentar as alavancas que desencadearão as transformações desejadas; assim, a definição dos sistemas de graus, de créditos e de garantia da qualidade, por um lado, e a intensificação da mobilidade e de programas de estudos integrados, por outro, tendem a apresentar-se como mudanças sem significativo potencial de conflito, transversais aos sistemas nacionais e aparentemente distantes daquela que é a agenda mais controversa e problemática que tem lugar no nível interno dos estados envolvidos. Do mesmo modo, as dimensões sociais, culturais, institucionais e históricas que estão no cerne dos sistemas nacionais de ensino superior são cuidadosamente ignoradas e ocultadas sob afirmações de enaltecimento respeitoso da diversidade e das diferenças. Aquelas são questões remetidas para o foro nacional, enquanto as metas designadas para convergência supranacional aparecem tratadas como questões técnicas, politicamente neutras e consensualmente estimáveis sob o desígnio da eficiência e da eficácia necessárias para responder aos desafios do futuro.

Assistimos, deste modo, ao delinear perante os nossos olhos de um programa político supranacional de base intergovernamental para o ensino superior, que parece deixar intocadas a maior parte das questões essenciais, enquanto eleva ao topo da agenda outros alvos com uma relação aparentemente indirecta e diferida com aquelas que são as questões controversas no plano interno. Somos testemunhas dos primeiros passos de um processo de *mudança em cascata*, em que são ainda obscuras as conexões entre diversos níveis de alterações e os efeitos daquelas que agora se levam a cabo? Este sinuoso percurso parece assentar de momento numa aparentemente débil conexão entre os temas mais polémicos que se agitam no interior dos sistemas de ensino superior e as alterações bastante menos contestadas impulsionadas no contexto da agenda solenemente acordada em plataformas intergovernamentais.

As declarações e as propostas dirigem-se, em primeiro lugar, à designada construção do *espaço europeu do ensino superior* — evocado em associação com os termos de atractividade, competitividade, mobilidade, compatibilidade, comparabilidade, garantia de qualidade, que convergem para desenhar os contornos de uma realidade sobretudo económica muito mais que cultural — e, nessa medida, remetem para mudanças, problemas e preocupações relacionadas com a construção de uma entidade de âmbito europeu e para o confronto com as pressões e constrangimentos, também eles descritos com uma forte tonalidade económica, que resultam do posicionamento desta região no contexto mundial; no entanto, as mudanças perseguidas não deixam de estar relacionadas e ter consequências quanto aos problemas, também eles prementes, dos diversos estados nacionais face aos seus sistemas de ensino superior, nomeadamente no que toca ao financiamento. A expansão

do ensino superior, a crescente procura que verifica — associadas à percepção de que este crescimento não pode nem deve ser travado, enquanto se verifica a, cada vez maior, retracção dos recursos públicos para o sustentar nos moldes dominantes nos países europeus — são componentes de parte inteira no impulso que desencadeou e alimenta este processo. De que modo se encadeia esta disparidade de questões e pressões será uma interrogação sem respostas auto-evidentes; no entanto, a simultaneidade é, julgamos nós, neste caso, plena de significado. Ainda que as questões mais conhecidas de acesso, sucesso, financiamento, governo e regulação dos sistemas nacionais estejam permanentemente na agenda interna dos estados envolvidos, e sejam, por vezes, discutidas a par da evocação do *processo de Bolonha*, e dos temas aí dominantes, estão, no entanto, sistematicamente ausentes dos documentos oficiais decorrentes desse processo. Como se a agenda supranacional, profundamente entrelaçada com as agendas nacionais, e com consequências decisivas nesse âmbito, uma vez mais, dispensasse e ignorasse os actores e processos nos contextos concretos de acção; neste caso, o divórcio será ainda mais radical e doloroso porque, se a agenda supranacional se constitui sobretudo em torno de processos e instrumentos que delineiam uma entidade de carácter vincadamente económico, os contextos e instituições que compõem os sistemas nacionais de ensino superior estão longe de assumir essa natureza de modo dominante. Pelo que o *espaço europeu de ensino superior* poderá, entre outras coisas, vir a afastar-se significativamente daquele que parece ser o projecto até ao momento mais ventilado, ou constituir-se como um processo sumamente agressivo para as realidades nacionais dos estados envolvidos.

A nova arquitectura e o novo elenco no campo da educação

Estranhas formas de ser da nova política: o processo de Bolonha, uma instituição *ad-hoc*?

O *processo de Bolonha* inaugura uma fase e constitui uma modalidade inédita na regulação supranacional da educação: por um lado, o seu âmbito geográfico-político tende a assumir contornos continentais; por outro lado, a sua configuração organizacional é a de uma plataforma intergovernamental — a conferência ministerial —, com uma institucionalização mínima, sem estruturas fixas pré-definidas, assentando em grupos de seguimento e de coordenação formados em cada conferência ministerial e em diversos grupos de trabalho temáticos; por outro lado, ainda, esta sua natureza de associação voluntária parece altamente dependente do impulso e da sustentação sistemáticos proporcionados por organizações supranacionais, com realce para a União Europeia — através da assistência e envolvimento contínuos da Comissão Europeia, como membro efectivo dos grupos de seguimento e preparatórios que são presididos pelo Presidente da União Europeia — e para o Conselho da Europa, com o estatuto de membro consultivo, e a UNESCO.

Encontramo-nos, assim, perante uma dinâmica radicalmente nova de mudança educacional e de elaboração de políticas educativas, em que os governos definem e assumem compromissos políticos em *fora* supranacionais constituídos

para o efeito, com características quase *ad-hoc*, sem uma configuração institucional reconhecível, que são *posteriormente ratificados* pelas instituições nacionais e em que o carácter voluntário, formalmente não vinculativo, da adesão legítima a ausência de processos institucionalizados e estruturados de debate, negociação e construção de *consensos nacionais prévios* aos compromissos assumidos acerca das mudanças propostas. De facto, as decisões tomadas nas conferências ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional.

O modelo seguido parece aproximar-se do *método aberto de coordenação*, com uma acrescida aparente leveza (isto é, não-institucionalização) das formas organizacionais, dos procedimentos, dos compromissos adoptados, logrando alcançar com sucesso um alto grau de realização, possibilitado pela sistemática política do facto consumado e da fragmentação das medidas tomadas, cujas natureza e consequências escapam à apreensão dos diversos protagonistas com interesses nas mudanças em apreço. A verdade é que a característica mais evidente deste processo é a sua vertiginosa expansão e aceleração, em simultâneo com a virtual exclusão de todo o processo de participação na decisão por parte dos protagonistas sociais, políticos e institucionais envolvidos nas mudanças no terreno da acção.

Trata-se, assim, de um processo político que intenta reduzir a política aos acordos ministeriais, redefinindo o contexto nacional como espaço de implementação técnica. Este é, então, um processo que redesenha a arquitectura das políticas educativas, segundo um modelo bipolar em que o momento e o espaço da decisão e da implementação são liminarmente cindidos, se excluem mutuamente de modo quase absoluto, remetendo o espaço e as instituições nacionais para uma subordinada e imposta posição de cumprimento das orientações definidas em plataformas supranacionais. A nova arquitectura bipolar edifica também um novo elenco para o processo de elaboração e desenvolvimento das políticas educativas. É esta arquitectura do processo de elaboração das políticas que tende a produzir um duplo efeito paradoxal de quase-irrelevância/inelutabilidade percebidas das decisões, por parte dos actores nacionais, que são colocados perante a obrigatoriedade de implementar medidas e procedimentos que surgem de forma arbitrária e fragmentada, cujos sentido e alcance se apresentam nebulosos, sendo justificados e legitimados com base num mandato oriundo de um processo supranacional incontornável. O círculo da política parece fechar-se no exacto ponto em que foi aberto: a arena supranacional como espaço exclusivo e excludente de decisão.

O estado-em-rede, o mercado da educação e o acordo geral de comércio de serviços

Na verdade, esta corresponde a uma modalidade *sui generis* de actuação dos estados europeus como *estado-em-rede* (cf. Castells, 1997: 266-9), em que, sem ainda haver lugar a partilhar a soberania, já que os compromissos não são formalmente vinculativos, procedem à conjugação da soberania que detêm para levar a cabo mudanças articuladas em direcção a um projecto cuja configuração final permanece

indesvendável. O *espaço europeu de ensino superior* (EEES) que se afirma pretender construir é uma entidade de contornos ainda indefinidos. É, aliás, a aparente clareza e relativa neutralidade dos objectivos intermédios, em contraste com a nebulosa meta final, que parece favorecer a adesão de múltiplos protagonistas envolvidos, já que aquela fórmula pode condensar e compatibilizar os diversos significados relevantes que cada um pretenda nela inscrever; apenas o desenvolvimento do processo permitirá esclarecer quais os efeitos possíveis e efectivados da conjugação da realização das linhas de acção previstas.

Desta forma, se o *acordo geral de comércio de serviços* (AGCS), em vigor desde 1995, parece não ser alheio ao desencadear deste *processo*, não é ainda claro em que sentidos esta plataforma supranacional promove e procura modelar os desenvolvimentos que possam resultar daquele *acordo* para os sistemas europeus de ensino superior. A comparabilidade e compatibilidade de graus e de qualificações, a adopção de um sistema de transferência e acumulação de créditos, o desenvolvimento de sistemas de garantia da qualidade, o incremento da mobilidade e a promoção da atractividade do EEES apresentam-se como linhas de acção/objectivos susceptíveis de favorecer a constituição de um mercado europeu de ensino superior, sugerindo igualmente a preocupação com a sua regulação a nível europeu. Nesse sentido, não parece ser de excluir a possibilidade de que o *processo de Bolonha* constitua uma tentativa, por parte dos estados europeus e da União Europeia, em particular, de promover e regular, através da constituição do EEES que contempla também um mercado europeu do ensino superior, a aplicação do *acordo geral de comércio de serviços* ao sector do ensino superior.

A vertigem de mudanças (in)visíveis

Sugerimos, com base na análise apresentada, que é possível reter um conjunto de processos desenvolvidos nos domínios da educação e da formação no contexto da União Europeia que caracterizam este período decorrido entre 1998 e 2003:

- a designação explícita daquelas áreas como componentes cruciais para uma estratégia de promoção da competitividade da economia comunitária/europeia no contexto global;
- a assunção deste imperativo como referência axial para as iniciativas políticas nos campos da educação e da formação;
- a constituição de plataformas políticas, mais amplas que a UE, para coordenar as políticas de educação e formação;
- a definição de políticas assentes em processos baseados no método aberto de coordenação;
- a invenção e desenvolvimento de mecanismos e instrumentos produtores da comparabilidade e harmonização dos sistemas europeus de educação e formação (sistemas de graus, sistemas de transferências de créditos, suplemento ao diploma, *europass*...).

Notas finais: a europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses

O momento que actualmente vivemos parece constituir uma fase inédita, a vários títulos, de um processo cujos primórdios remontam já a mais de três décadas. As dinâmicas de *europeização* e de constituição de um *referencial global europeu* para as políticas educativas — que corporizam alguns dos modos pelos quais a União Europeia se tem constituído como instância de mediação dos processos de *globalização* — assumem hoje, como se procurou mostrar, uma intensidade, amplitude e profundidade de intervenção claramente distantes daquelas que ocorriam há apenas uma década atrás. Por outro lado, aqueles processos ocorrem actualmente no contexto de arenas supranacionais que claramente extravasam o âmbito da União Europeia, quer porque incluem outros estados não aderentes, mas com relações privilegiadas com aquela organização regional, quer porque são desencadeados com base em dinâmicas intergovernamentais autónomas, ainda que desenvolvendo fortes conexões com actores, recursos, prioridades e políticas comunitários. Nesse sentido, pode registar-se, sem que possa ainda ser analiticamente esclarecido, o facto de os termos *europeu* e *europeização* condensarem hoje um significado mais oscilante, que designa quer o bloco regional e o sistema político constituídos pela União Europeia quer, conforme os processos e os momentos históricos, outras plataformas, movimentos e acordos intergovernamentais com recortes variáveis no contexto do continente europeu, em que a União assume, em qualquer dos casos, uma centralidade e um protagonismo assinaláveis.

Em trabalhos anteriores, argumentámos que, entre 1971 e 1992, é possível identificar modalidades distintas de produção de processos de *europeização* das políticas educativas nacionais:

- (i) a definição de agendas e prioridades comuns aos estados-membros, na esfera da educação;
- (ii) o estabelecimento de uma agenda e uma política comunitárias para a educação;
- (iii) a recontextualização de políticas comunitárias (cf. Antunes, 2003).

Se, algo genérica e esquematicamente, se pode considerar que a realidade actual é recoberta por esta análise, há metamorfoses decisivas quanto ao sentido e aos processos que hoje informam estas modalidades de *europeização*. E esta segunda constatação é tão decisiva para a compreensão das dinâmicas em causa como aquela que em primeiro lugar se enuncia. Assim, por um lado, os dois processos sinalizados em (i) e (ii) tendem a conjugar-se, de tal modo que é um *quadro estratégico* de referência comum, *Educação & Formação 2010*, que constitui a matriz programática, quer dos compromissos assumidos pelos estados,⁵ quer das políticas desenvolvidas, naquelas

5 É de todo relevante que os estados, para além de construírem entendimentos comuns, assumam compromissos políticos face a objectivos, parâmetros e metas muito concretamente estabelecidas.

áreas, pelas instituições da União Europeia (Conselho Europeu e Comissão Europeia); por outro lado, dada a formalização dos compromissos em causa — em instâncias legitimadas pelo seu estatuto jurídico no contexto do sistema político estabelecido, no que toca ao *programa* acima mencionado, em *fora* debilmente institucionalizados e legitimados, mas efectiva e fortemente actuantes e influentes, como parece ser o caso do *processo de Bolonha* —, os estados tendem a assumi-los e a apresentá-los como politicamente vinculativos (beneficiando do bónus de legitimação assim angariado), constituindo a regulação supranacional como um facto consumado e um imperativo incontornável, limitando, senão esvaziando, o processo político democrático de formulação e promulgação de políticas e remetendo o espaço e os actores nacionais para o domínio da implementação de orientações e medidas previamente decididas.⁶

Nesse sentido, o processo de *europeização* verificaria hoje mais especificamente as seguintes modalidades de produção:

- a definição, ao nível da União Europeia, de uma matriz de políticas a desenvolver pelos estados nos domínios da educação e formação e o controlo *a posteriori* de todo o processo;
- a constituição de plataformas intergovernamentais, em que tem lugar a decisão de medidas a implementar pelos estados no campo da educação;
- o desenvolvimento de uma agenda e uma política comunitárias (isto é, definida e desenvolvida sob a égide de instituições comunitárias) para a educação e a formação.

Isto é, se não estão ausentes as modalidades de *europeização* da educação antes identificadas, a sua formulação terá de ser alterada para dar conta das inovações e dinâmicas em curso.

O balanço que, em síntese, pode ser feito deve ainda sublinhar que a regulação supranacional da educação se tornou programaticamente explícita e efectivamente actuante, constitui um processo que evidencia um dinamismo notável e assume um carácter metamórfico e polimórfico, originando práticas novas e alterando os sistemas políticos que corporizam a elaboração e o desenvolvimento das políticas educativas nacionais. No curto período de meia década (1998-2003), a arquitectura e o elenco das políticas no campo da educação sofreram transformações dramáticas, ainda escassamente institucionalizadas e consolidadas, sem dúvida, mas já com consequências visíveis.

Por outro lado, argumentamos que a constituição desta(s) agenda(s) ao nível

6 Deve, no entanto, ser notado que, quer o conteúdo dos acordos, quer a sua assunção, apresentam diferenças importantes: curiosamente, são os compromissos decorrentes do debilmente institucionalizado e legitimado *processo de Bolonha* que incidem sobre medidas políticas concretas e parecem ser encarados como mais fortemente vinculativos pelos estados, enquanto *Educação & Formação 2010* , desenvolvido no âmbito da União Europeia, constitui antes uma matriz programática e parece, portanto, ser interpretado pelos estados como uma fonte, e não uma carta, de medidas de política educativa e de formação.

supranacional, sendo em si mesma um processo político de *globalização*, é ainda estruturada por outros processos de âmbito global, designadamente de natureza económica; aquele conjunto de prioridades, problemas, expectativas e soluções é também assumidamente apresentado como devendo inspirar, condicionar ou constituir as agendas políticas nacionais para a educação. Nesse sentido, muito evidentemente a União Europeia, e outras plataformas intergovernamentais regionais como o *processo de Bolonha*, constituem instâncias de mediação que criam, promovem, modelam, filtram e veiculam os processos de *globalização*.

Neste trabalho não discutimos a substância, o conteúdo, da(s) agenda(s) constituídas ao nível supranacional, nem esclarecemos o processo de desenvolvimento das políticas educativas para os níveis nacional, local e institucional onde efectivamente são realizadas. Nessa medida, as coordenadas e o alcance do estudo que apresentamos são bem claros: procuramos analisar algumas dimensões de uma constelação limitada de fenómenos, circunscrita ao nível supranacional, que participa do complexo de processos envolvidos na elaboração das políticas educativas nacionais no contexto da União Europeia.

Referências bibliográficas

Livros e artigos científicos

- Andersen, Svein S., e Kjell A. Eliassen (1993a), "The EC as a new political system", em S. S. Andersen e K. Eliassen, *Making Policy in Europe: The Europeification of National Policy-Making*, Londres, Sage, pp. 3-18.
- Andersen, Svein S., e Kjell A. Eliassen (1993b), "Policy-making in the new Europe", em S. S. Andersen e K. Eliassen, *Making Policy in Europe: The Europeification of National Policy-Making*, Londres, Sage, pp. 255-263.
- Andersen, Svein S., e Kjell A. Eliassen (orgs.) (1993c), *Making Policy in Europe: the Europeification of National Policy-Making*, Londres, Sage.
- Antunes, Fátima (1996), "Uma leitura do 'Livro Branco: sobre crescimento, competitividade e emprego' do ponto de vista da educação", *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, pp. 95-115.
- Antunes, Fátima (1999a) "A Comunidade/União Europeia e a transnacionalização da educação: elementos para debate", em A. Estrela e J. Ferreira (orgs.), *Educação e Política: Actas do II Congresso Internacional da AIPELF/AFIRSE*, 2.º vol., Lisboa, AFIRSE Portuguesa/ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 855-868.
- Antunes, Fátima (1999b), "Orientações e mudanças para a educação no contexto comunitário: alguns elementos e breves anotações", em AA. VV., *Investigar e Formar em Educação: Actas do IV Congresso da SPCE*, 1.º vol., Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 399-412.
- Antunes, Fátima (2001), "Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o estado e a europeização das políticas educativas", em S. R. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à "Educação" da Crise*, Porto, Afrontamento, pp. 163-208.

- Antunes, Fátima (2003), *Políticas Educativas Nacionais e Globalização: Novas Instituições e Processos Educativos: O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*, dissertação de doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Beukel, Erik (1993), "Education", em S. S. Andersen e K. Eliassen, *Making Policy in Europe: The Europeanization of National Policy-Making*, Londres, Sage, pp. 155-170.
- Brine, Jacky (1998), "The European Union's discourse of 'equality' and its education and training policy within the post-compulsory sector", *Journal of Education Policy*, 13 (1), pp. 137-152.
- Castells, Manuel (1997), *The Information Age: Economy, Society and Culture*, vol. II, *The Power of Identity*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (1994), *Crescimento, Competitividade, Emprego: Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI: "Livro Branco"*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2002), *Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objectivos Comuns para 2010*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Dale, Roger (1999), "Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms", *Journal of Education Policy*, 14 (1), pp. 1-17.
- Dale, Roger (2000a), "Globalization: a new world for comparative education?", em J. Schriewer (org.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Berlim, Peter Lang, pp. 87-109.
- Dale, Roger (2000b), "Globalization and education: demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda'?", *Educational Theory*, 50 (4), pp. 427-448.
- Dale, Roger, e Susan Robertson (2000), "Regional organizations as a medium of globalization of education", comunicação apresentada ao *workshop: Reflecting Globalization Effects on National Education Policy: the Perspective from East Asia*, City University of Hong Kong, Setembro de 2000 (policopiado).
- Field, Jonh (1998), *European Dimensions: Education, Training and the European Union*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Lima, Licínio C. (2003), "Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró", em AA. VV., *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.
- Mény, Yves, Pierre Muller, e Jean-Louis Quermonne (orgs.) (1995), *Politiques Publiques en Europe*, Paris, L'Harmattan.
- Nóvoa, António (1998), *Histoire & Comparaison: Essais sur l'Éducation*, Lisboa, Educa.
- Pinto, José M. (2003), "Síntese", em AA. VV., *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 207-220.
- Rodríguez, Víctor (1993), "De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación", *Revista de Educación*, 301, pp. 7-24.
- Santos, Boaventura de S. (1998), *Reinventar a Democracia*, Lisboa, Fundação Mário Soares/ Gradiva.

- Santos, Boaventura de S. (2001a), "Os processos de globalização", em Boaventura de S. Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto, Afrontamento, pp. 31-106.
- Santos, Boaventura de S. (org.) (2001b), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto, Afrontamento.

Documentos electrónicos

- Comissão das Comunidades Europeias (2003), Commission staff working document. Implementation of the "Education & Training 2010", SEC (2003) 1250, em <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/staff-work> (Dezembro, 2003).
- Conselho "Educação, Juventude e Cultura" (2003), (2503.^a sessão), 8430/03 (presse 114), em <http://eu.eu.int/pressData/pt/educ/75747.pdf> (Junho, 2003).
- Copenhagen Coordination Group (2003), Enhanced Cooperation in Vocational Education and Training. Stocktaking report of the Copenhagen Coordination Group, October 2003, em <http://europa.eu.int.comm/education> (Dezembro, 2003).
- Council of the European Union (2004), "Education & Training 2010" The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, doc 6905/04 Educ 43, em <http://europa.eu.int.comm/education> (Maio, 2004).
- Declaração de Bolonha (1999), Joint Declaration of the European Ministers of Education, Convened in Bologna on the 19th of June 1999, em http://www.europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html (Setembro, 2003).
- Newsletter (2003), Education and Culture at a Glance, Newsletter 14 July 2003, em <http://europe.eu.int/comm/dgs/education-culture/publ/news/newsletter> (Dezembro, 2003)
- Processo de Bolonha, em http://www.mces.gov.pt/docs/ficheiros/processo_bolonha_0.pdf (Maio, 2004).
- Sorbonne Joint Declaration (1998), Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System by the Four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998 (2003), em http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (Setembro, 2003).
- Towards a European Area of Higher Education and Research: Strategies and Perspectives (2003), em http://www.bologna-berlin2003.de/de/aktuel/Friedrich/Friedrich_Interview_eng.htm (Setembro, 2003).

Fátima Antunes. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
E-mail: fantunes@iep.uminho.pt

Resumo/ abstract/ résumé/ resumen*Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses*

Neste trabalho, focaliza-se um dos níveis que, nas últimas décadas, tem vindo a assumir uma importância crescente na configuração do campo da educação: o nível supranacional. Centramos a atenção na União Europeia, investigando o modo como a educação tem sido considerada e definida no contexto comunitário e as possíveis implicações desses processos ao nível dos sistemas de ensino dos estados-membros. As dinâmicas de *europeização* e de constituição de um *referencial global europeu* para as políticas educativas assumem hoje uma intensidade, amplitude e profundidade de intervenção claramente distantes daquelas que ocorriam há apenas uma década atrás. Nesse sentido, a União Europeia, e outras plataformas intergovernamentais regionais como o *processo de Bolonha*, constituem instâncias de mediação que criam, filtram e veiculam os processos de *globalização*.

Palavras-chave União Europeia e educação, processo de Bolonha.

Globalization and europeanisation of educational policies: pathways, processes and transformations

This article focuses on one of the levels which over recent decades has become increasingly important in shaping the field of education, the supranational level. We focus our attentions on the European Union, and investigate the way education has been viewed and defined in the Community context and the potential implications of these processes at the level of member-states' educational systems. Today's processes of *Europeanisation* and establishment of an *overall European frame of reference* for educational policies are far more concentrated, broader and deeper in the scope of intervention than those which prevailed even ten years ago. In this sense, the European Union, and other regional inter-governmental platforms such as the *Bologna process*, are instances of mediation which generate, filter and convey the processes of *globalization*.

Key-words European Union and education, Bologna process.

Mondialisation et européanisation des politiques éducatives: parcours, processus et métamorphoses

Ce travail aborde l'un des niveaux qui a pris, au cours des dernières décennies, une importance croissante dans la configuration du champ de l'éducation, le niveau supranational. La recherche est centrée sur l'Union européenne, afin d'analyser comment l'éducation est considérée et définie dans le contexte communautaire, ainsi que les implications éventuelles de ces processus au niveau des systèmes d'enseignement des États membres. Les dynamiques d'*européanisation* et de constitution d'un *référentiel global européen* pour les politiques éducatives revêtent aujourd'hui une intensité, une étendue et

une profondeur d'intervention bien différentes de celles que l'on pouvait observer il y a seulement une dizaine d'années. Dans ce contexte, l'Union européenne, et d'autres plates-formes intergouvernementales régionales, comme le *processus de Bologne*, constituent des instances de médiation qui créent, filtrent et véhiculent les processus de *mondialisation*.

Mots-clés Union européenne et éducation, processus de Bologne.

Globalización y europeización de las políticas educativas: recorridos, procesos y metamorfosis.

En este trabajo se enfoca uno de los niveles que, en las últimas décadas, ha asumido una importancia creciente en la configuración del campo de la educación, el nivel supranacional. Centramos la atención en la Unión Europea investigando el modo en el que la educación ha sido considerada y definida en el contexto comunitario y las posibles implicaciones de esos procesos al nivel de los sistemas de enseñanza de los estados-miembro. Las dinámicas de *europeización* y de constitución de un *referente global europeo* para las políticas educativas asumen hoy una intensidad, amplitud y profundidad de intervención claramente distantes de aquellas que tenían lugar hace apenas una década. En ese sentido, la Unión Europea, y otras plataformas intergubernamentales regionales como el *Proceso de Bolonia*, constituyen instancias de mediación que crean, filtran y sirven de vehículo a los procesos de *globalización*.

Palabras-llave Unión Europea e educación, proceso de Bolonia.