



A MATERIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE EQUIDADE E COESÃO SOCIAL NAS UNIVERSIDADES FRANCESAS: ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE LYON 2

Maria Núbia Medeiros de Araújo Frutuoso¹
Jean-Claude Régnier²

RESUMO

Considerando os marcos estruturais das políticas mundiais para o Ensino Superior na Europa e o processo de reformas nas suas universidades, este artigo tem como objetivo trazer uma reflexão sobre as políticas de inclusão materializadas nas universidades francesas nas últimas décadas e os seus processos de modernização. Para proceder a esta análise, nos inspiramos em discussões macroestruturais sobre os processos de reformas educativas, os quais são impulsionados pela globalização e pelo processo de regulação institucional. O foco de análise está situado nas políticas de inclusão materializadas na Universidade Lyon 2, França, para estabelecer um diálogo com as discussões gerais sobre as políticas de educação no espaço europeu.

Palavras- chaves: Políticas Educativas, Globalização, Reforma Universitária.

THE MATERIALIZATION OF POLITICS OF EQUITY AND SOCIAL COHESION IN FRENCH UNIVERSITIES: A STUDY OF CASE IN THE UNIVERSITY OF LYON 2

ABSTRACT

Considering the structural landmarks of world's politics of Higher Education in Europe and the process of reformation in its universities, this article has as aim bringing a reflection about politics of inclusion occurred in French universities in the lasts decades and their processes of modernization. To perform this analysis, we were inspired in macro-structural discussions upon the processes of educative reformation driven by the globalization and the process of institutional regulation. Our focus were situated in the analysis of politics of inclusion occurred in the University of Lyon 2, France, to establish a dialogue between general discussion about politics of education in Europe.

Key-words: Educative politics, Globalization, University Reformation.

OS PROCESSOS DE REFORMAS NAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

As universidades europeias passam por sucessivas reformas em busca de se adaptarem às demandas do processo de globalização. Segundo Laurent Bouvet (2006), elas

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Brasil. E-mail: nubiafrutuoso@hotmail.com

²UMR 5191 ICAR – Université de Lyon – Lyon2 jean-claude. E-mail: regnier@univ-lyon2.fr



respondem com dificuldades as suas missões fundamentais de educação, formação e de pesquisa, considerando que o mundo atual requer mais competitividade, dinamismo e redefinição de seu papel para se engajar no debate. Um dos focos deste debate integra princípios de que a “aprendizagem se dá ao longo da vida” (Conseil Européen de Lisbonne, 2000).

Essa terminologia cobre diferentes compreensões e, por vezes, refere-se à educação inicial para grupos menos favorecidos, ou educação continuada para pessoas diplomadas e qualificadas, visando à possibilidade de enriquecimento cultural após aposentadoria. Nesse contexto, documentos europeus, a exemplo da “Charte des universités européennes pour l’apprentissage tout au long de la vie”, trazem o entendimento de que as universidades devem responder positivamente às demandas emergentes, criando uma cultura de inclusão no processo de formação continuada de diferentes grupos. Nesse caso, as universidades, além de seu papel histórico no processo de construção do conhecimento, passam a exercer um papel de inclusão social de grupos que historicamente estiveram longe da universidade. Não poderemos negar que o acesso de várias camadas sociais à universidade traz grandes benefícios para o desenvolvimento humano e para sociedade em geral, ao mesmo tempo em que novos desafios são postos à universidade, sendo um dos primeiros conciliar interesses diversos: da economia, do indivíduo e da sociedade do conhecimento impulsionada pelas transformações do mundo atual, que requer novas habilidades e conhecimentos baseados na racionalidade técnica e científica, nas ciências e suas tecnologias, na convivialidade, na eficácia e na inovação.

Toda mudança na sociedade traz valores implícitos, sejam de interesse social, comercial ou mercadológicos e normalmente existem pressões para que as instituições educativas incorporem estes valores. O que a universidade não pode deixar fazer neste momento é questionar, quais são os determinantes ideológicos e contextuais destes requisitos e quais modos de regulação das políticas estabelecidas em nível local ou global. As políticas de educação e formação expressam o modo como uma sociedade se pensa a ela própria, se afirma e se projeta no futuro. Expressam também, as relações de forças numa sociedade, a dominação sócio-econômica, mas igualmente a dominação simbólica e cultural. Teodoro (2002)

A ideia de universidades mais inclusivas é o anseio de toda sociedade, sem perder sua função de investigação, indagação e sistematização do conhecimento. A elaboração da

“Charte des universités européennes pour l’apprentissage tout au long de la vie” mostra o comprometimento das mesmas em subsidiar os debates europeus acerca do processo de inclusão e da contribuição da aprendizagem ao longo da vida.

AS POLÍTICAS INCLUSIVAS X MODOS DE REGULAÇÃO INSTITUCIONAL

Segundo Dale (1997, apud Maroy, 2005), os modos de regulação institucional de um sistema educativo podem ser considerados e efetuados a partir de um conjunto de orientações, de coordenação e de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias dentro do sistema ou pelo modo de regulação das autoridades educativas, na forma de diferentes organizações e do controle sobre o financiamento da educação. A regulação social designa, em sociologia, os processos múltiplos, contraditórios e conflitantes de orientação das ações dos autores e de definições de regras do jogo dentro de um sistema social. (Maroy, 2005).

Essa regulação do sistema educativo, como nos outros campos sociais, procede de diferentes fatos inter-relacionados. Diversas ações institucionais e leis são definidas por diferentes autoridades públicas, neste caso, a regulação passa a ser normativa, tanto em nível local como nos outros níveis (transnacional e nacional).

Dale (2008) aponta quatro mudanças significativas que ocorreram na construção do espaço europeu, as quais influenciam profundamente os sistemas educativos: a) mudanças no contexto político-econômico mais abrangente; b) mudanças na arquitetura dos sistemas educativos, incluindo suas relações com o capitalismo e a modernidade; c) mudanças quanto à capacidade e ao mandato dos sistemas educativos; d) mudanças quanto ao valor atribuído à contribuição dos sistemas educativos para a satisfação das exigências criadas pelas alterações do contexto.

No que se refere às mudanças no contexto político mais abrangente, ele considera que o neoliberalismo desprezou alguns alicerces fundamentais da modernidade e que no momento se apresentam como obstáculo, referentes às interferências para os sistemas educativos. Bob Jessop (1999, apud Dale, 2008), mostra que o Estado já não é necessariamente o detentor do monopólio da “governança” da educação. Isso significa que o “nacional” deixa de ser o único plano de análise e de governo dos sistemas educativos.

Esse autor considera que a chave mestra para a compreensão dos sistemas educativos reside no reconhecimento da sua relação com o capitalismo, o qual não se pode estabelecer sem a ajuda de uma instituição do Estado. Os sistemas educativos são os principais meios que as sociedades recorrem para definir e assegurar a sua singularidade nacional e responder aos problemas sociais e para distribuição das oportunidades individuais.

Dale (2004) identifica duas abordagens que se delineiam atualmente sobre a questão da globalização e da educação, uma delas denominada como “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC), que foi desenvolvida ao longo de vários anos pelo professor John Meyer e seus colegas da Universidade de Stanford (Califórnia), e outra referida como “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, que é desenvolvida por ele mesmo. A primeira conota uma sociedade e a política internacional constituída pelos Estados-Nações individuais e autônomos; a segunda implica forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que elas reconstróem as relações entre as nações. Essas duas abordagens diferem consideravelmente uma da outra no que se refere à relação entre globalização e educação, como também na adequação das explicações ocorridas pelo fenômeno da globalização. A abordagem “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) defende que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que de fatores nacionais distintivos.

A perspectiva defendida por Dale é denominada “Agenda Global Estruturada para a Educação” (AGEE). Essa perspectiva baseia-se em trabalhos acerca da economia e de políticas internacionais (Cox, 1996, Mittelman, 1996, Hettne, 1996, apud Dale 2008) que encaram as mudanças de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos. Segundo Cortesão e Stoer (Santos, 2002), os mecanismos que interferem nos sistemas educativos e que têm origem nos processos de globalização são os seguintes:

a) o primeiro, harmonização (tomando, como exemplo, a produzida pelo tratado de Maastricht)³;

3 O Tratado de Maastricht, também conhecido como Tratado da União Europeia (TUE), foi assinado no dia 7 de fevereiro de 1992.

b) o segundo, disseminação (presente nas organizações da OCDE, através dos seus esforços de definir prioridades);

c) o terceiro “standardização” (ilustrado na política científica da UNESCO, na qual o respeito aos direitos humanos é considerado uma condição para ser membro da comunidade internacional);

d) o último, a “implantação de interdependência”.

Esses autores também consideram que a origem das políticas educativas não pode ser encontrada em um “Estado-Nação” específico. Este, normalmente, tem origem a partir da intervenção de organismos internacionais.

As questões universais da educação, que eram do domínio do campo educativo, agora estão relacionadas com as problemáticas atuais da sociedade, pois é do interesse de toda a humanidade e têm a ver com a possibilidade da existência da cidade educativa.

O fenômeno da globalização apresenta dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, com variadas faces interligadas de forma complexa, pois ao mesmo tempo em que este fenômeno se apresenta como potencial de desenvolvimento e de acesso, também pode acentuar o aumento das desigualdades entre países ricos e pobres e/ou internamente entre os estados mais ou menos desenvolvidos. Santos (2002) compreende que globalização é de fato um conjunto de diferentes relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização, portanto, não poderíamos falar de uma globalização, mas de várias. As implicações das transformações, que se efetuam em escala mundial, trazem novas orientações para as políticas econômicas nacionais, que impactam todas as instituições, incluindo a universidade e seus sistemas de gestões. As mudanças das políticas globais atingem todas as esferas da sociedade, fragilizando as categorias que antes pareciam estruturar as relações sociais dentro delas: natureza, classes, família, emprego, público, privado, conhecimento científico.

Embora existam significativas confrontações nos discursos sobre globalização, de uma forma geral, esta se apresenta em três, dimensões: a primeira se refere à transição no sistema de hierarquias e desigualdades do sistema mundial; a segunda se refere à transição no formato institucional e na complementaridade entre instituições; e, por último, a transição na escala e na configuração dos conflitos sociais e políticos.

A globalização se caracteriza por um fenômeno de difusão de certas características sociais e econômicas em todo o planeta, oferecendo possibilidades de acesso às informações

e serviços. Com extrema rapidez e eficácia, essas sociedades também acentuam as diferenças nos setores mais desfavorecidos, efetuando uma pressão nestes, como é o caso dos sistemas educacionais. Ela altera os princípios e perspectivas dos sistemas educativos nacionais sobre agendas reformadoras que tem como consequência a convergência de fenômenos políticos públicos.

Segundo Teodoro (2002), as políticas de educação devem ser entendidas como uma construção e não como um simples resultado de adequação das estruturas educativas das evoluções demográficas e econômicas. Esse autor considera que as políticas de educação na sociedade contemporânea são construídas num espaço marcado pela heterogeneidade e pela complexidade.

A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

No momento atual, uma cultura de mercado vem tentando se instalar nas instituições educativas a qual se inspira em teorias econômicas e em práticas industriais. Trata-se de uma cultura de performatividade competitiva que vem produzindo efeitos nos novos perfis institucionais.

Ball (2001) vem nos advertir sobre o novo quadro das políticas gerais que vêm se estabelecendo e a forma como este vem impactando a sociedade e as instituições de ensino, escolas e universidades, e um desses impactos, segundo ela, diz respeito à “cultura de autointeresse”: as motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais.

O ato do ensino e a subjetividade dos professores alteram-se profundamente perante as novas formas de controle de mercado impulsionadas pelo *marketing* e pela competição, aspectos que trazem algumas implicações, como: aumento da pressão e do estresse relacionado ao trabalho; aumento do ritmo e intensificação do trabalho; alteração das relações sociais, ocorrendo um declínio da socialização e da vida escolar.

Os conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, etc, são poderosas construções de *marketing* do conhecimento moderno, trazendo embutidos outros aspectos de grandes impactos para a ação do sujeito em seu cotidiano.

Nos dias atuais, cada vez mais o mundo dos negócios enfoca a educação como uma estratégia em expansão na qual lucros consideráveis podem ser obtidos. Podemos evidenciar o crescimento das instituições de ensino privado e a multiplicação de espaços de formação com o incentivo das políticas mundiais. Nesse contexto, muitas vezes a educação passa a ser considerada como uma oportunidade de negócios. Valores são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle.

Quando confrontamos a realidade concreta das instituições de ensino com os discursos da responsabilidade, da melhoria da qualidade do ensino, da eficiência e outros inspirados nas teorias econômicas, temos a impressão de uma “instituição falida”.

Os processos de ensino que não se enquadram nos critérios “performatividade” parecem-nos descartáveis, desvalorizados; o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção que devem cumprir os objetivos de mercado .

Para Lissovoy e McLaren, citados por Ball (2004), pensar os serviços sociais como forma de produção se constitui numa forma de violência. Quando se considera as instituições sociais como produção baseada numa cultura de mercado, as especificidades das interações humanas envolvidas no processo são eliminadas.

A globalização e a nova “economia do Saber” vêm impulsionando o desenvolvimento de novas competências da população ativa, e esses ajustes visam a uma maior eficiência e eficácia dos sistemas de educação, formação e adequação de qualificações. Essas mudanças são impulsionadas por uma nova ordem econômica mundial que vem se estabelecendo, embora questões extremamente ainda precisem ser erradicadas, como a exclusão social e a desigualdade.

O ENSINO SUPERIOR NA EUROPA E AS REFORMAS DAS UNIVERSIDADES NO QUADRO DA ESTRATÉGIA DE LISBOA

Com vistas a superar os desafios encontrados em diversos países da União Europeia, foi designada uma comissão nessa comunidade para subsidiar as universidades nos desafios que se confrontam advindos das políticas de “modernização”. Em 2006, a comissão publicou um projeto de modernização para as universidades que contemplam três domínios prioritários: 1) a criação de um espaço europeu de ensino superior, que preste ajuda ao processo de Bolonha, que encoraje a troca de experiência de políticas satisfatórias entre

diferentes países; 2) o estabelecimento de grupos de expertise nacional para ajuda mútua, em busca de superação dos desafios encontrados; 3) elaboração de projetos de cooperação internacional que possibilitem a troca de experiência de jovens de diferentes culturas, para que estes possam estudar e trabalhar em outros países, a exemplo do Programa Erasmus Mundus.

Os domínios prioritários para a reforma das universidades europeias, baseados na estratégia de Lisboa, têm como foco melhorar a “qualidade” das universidades, torná-las mais atraentes, melhorar o sistema de gestão, expandir e diversificar o financiamento, considerando que as universidades europeias, mesmo com excelente qualidade no ensino, não conseguem liberar o seu potencial para estimular o crescimento econômico, a coesão social e a melhoria da qualidade no emprego.

Por isso, essas foram convocadas a adotarem medidas que possibilitassem criar novos tipos de parcerias entre o poder público e universidades para investirem no ensino superior. Os relatórios das Comissões evidenciam que a Europa necessita reforçar três triângulos do conhecimento: a educação, a pesquisa e a inovação. As universidades são essenciais na construção desses três pilares. Investir nas universidades é investir no futuro da Europa.

Ozga (2012), afirma que a educação e a formação constituem um campo político nas transformações do Estado. Tanto a Comissão Europeia como os governantes as consideram como um setor essencial para favorecer o crescimento econômico, assim como proporcionar avanços na luta contra a exclusão social. As políticas de formação continuada ao longo da vida retiram as fronteiras entre escolas e o mercado de trabalho e entre as universidades e empresas. Consideram que a passagem da educação à formação, como está escrito no Tratado de Lisboa e nos objetivos da Europa 2020, proporciona tentativas de mudanças.

REFORMAS IMPORTANTES NAS UNIVERSIDADES FRANCESAS

As reformas da educação correspondem às mudanças relativas a uma série de parâmetros do ensino e da formação, baseadas, sobretudo em reformas políticas ancoradas de forma efetiva ou, mais superficial, sobre conhecimentos pedagógicos e científicos de um

momento histórico. A lei “d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école” de 23 de abril de 2005, criou um Alto Conselho de Educação (HCE) que substitui o Alto Conselho de Avaliação da escola e o Conselho Nacional de Programas. Essa mesma lei criou o Conselho Superior de Educação (CSE), órgão consultivo composto por representantes da sociedade, pais, alunos, e estudantes que têm como objetivo defender interesses educativos, econômicos, sociais e culturais. Ele é presidido pelo ministro da educação nacional, e trata do funcionamento do sistema educativo, das regulamentações no que se refere a programas aos exames e da emissão de diplomas, bem como das questões relativas aos estabelecimentos privados. A ideia de base comum também se apoia na proposição de uma recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia em matéria de competências chaves para educação e aprendizagem todo ao longo da vida. As avaliações internacionais (como o PISA) propõe uma média de comparação entre os diferentes países membros da União Europeia no que se refere aos conhecimentos e competências necessárias ao longo da vida.

Depois de 2007, importantes reformas foram realizadas nas universidades francesas com vistas ao processo de autonomia, totalizando 72 universidades autônomas em 2011. A lei francesa de 10 de agosto de 2007 sobre autonomia das universidades prevê que as universidades francesas podem elaborar um projeto para o estabelecimento de parcerias com empresas e instituições com vistas a aumentar os recursos universitários. Esse fato parece significar mais autonomia e liberdade para a universidade, no entanto, essa “autonomia” também pode representar mais responsabilidade e desobrigação do Estado com o provimento do ensino universitário.

Podemos identificar no *site* da Universidade Lyon 2 o Conseil d’Orientation de la Chaire para constituição de parcerias com representantes de setores econômicos, sociais e institucionais, buscando construir caminhos para o processo de inclusão social. A Universidade de Lyon 2 e o Institut d’Etudes du Travail de Lyon- IETL (Instituto de Estudos do Trabalho de Lyon) e outras instituições decidiram promover uma “Chaire” para contribuir com o desenvolvimento de conhecimentos aprofundados sobre o processo de discriminação profissional e social, colocando como eixo de análise os princípios da igualdade e desigualdades. Essas reflexões permitiram às empresas e coletividades a construção de instrumentos de pesquisas inovadoras, a exemplo do dispositivo « testing sollicité » que permite o diagnóstico estatístico sobre a diferença salarial entre homens e mulheres, além

da assinatura de acordos sociais contra discriminação e proposição de colóquios sobre o tema.

Na primeira conferência do grupo em 2010, o foco esteve relacionado ao tema (des)igualdade e à criação de cursos de formação continuada que propiciassem essa construção. Esse primeiro Conselho foi constituído por representantes de diversas instituições financeiras e grupos, a exemplo do Carrefour, Universidade Lyon 2, empresas de recrutamento de trabalhadores de Lyon e outros organismos.

A “chaire” igualdade, desigualdade e discriminação tem como objetivo aprofundar os debates sobre as relações entre desigualdade e discriminação e sobre os processos sistêmicos que as impulsionam, objetivando a realização de pesquisas pluridisciplinares com diferentes parceiros, utilizando-se do rigor metodológico, exigências pedagógicas e realidade concreta para analisar e intervir na prática social, através de diferentes vivências cooperativas, como: grupos de trabalho, seminários, conferências; e a divulgação das sistematizações dessas pesquisas, visando subsidiar o debate nacional e a tomada de decisões em relação ao processo de formação e de inserção social.

Na Universidade Lyon 2 existe até mesmo um Mestrado - Master européen «EGALES»; Master «Inégalités et discriminations»; «manager les enjeux contemporains de l'égalité » e, conforme identificamos nas chaires descritas acima, a Universidade Lyon 2 vem se engajando nas discussões sobre políticas de inclusão estabelecendo um debate amplo com diferentes instituições sociais, empresas e grupos. Sua prática demonstra compromisso com o debate europeu sobre a abertura da universidade aos parceiros diversos. A Universidade Lyon 2 também conta com aproximadamente 426 acordos de cooperação internacional com 60 países, visando à mobilidade dos estudantes no quadro do Programa Europeu ERASMUS. Todos os estudantes podem realizar um programa de estudos de um ou dois semestres em universidades parceiras e, nesse período, os mesmos também ficam inscritos à sua universidade de origem. Essa mobilidade também possibilita estágios, ampliando e consolidando a sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os contextos gerais das políticas de modernização no espaço europeu, podemos identificar pressões sofridas pelas universidades para reestruturarem seus sistemas de gestão. No processo de reformas e “modernização” das universidades, novos compromissos sociais são firmados para o estabelecimento de políticas de inclusão e de parcerias, com vistas às fontes alternativas de financiamento e comprometimento social de diferentes esferas da sociedade.

Não podemos deixar de pontuar os efeitos da globalização nesses processos de reformas como parte da “Agenda Global Estruturante” que impacta as instituições trazendo novas direções e alterações nas relações de trabalho, autonomia e financiamento, pois as reformas nos sistemas universitários, também, implicam em modificações nos “modelos” pedagógicos adotados pelas universidades, podendo interferir na identidade profissional dos professores, pelo excesso de exigências e adequações a um formato que por vezes entra em contradição com a cultura instituída no espaço universitário? E ainda, pelas contradições existentes entre “autonomia” e regulação.

Analisando a política adotada pela universidade Lyon 2, no seu processo de modernização e incorporação das reformas universitárias, pudemos constatar que, a exemplo do que ocorre na União Europeia, as universidades francesas vêm mobilizando esforços para incorporarem as reformas acordadas pela “Charte des universités européennes pour l’apprentissage tout au long de la vie”, considerando os seus processos de reformas sucessivas, nos últimos anos, em busca de sua autonomia.

No que se refere à Universidade de Lyon 2, pudemos identificar indícios desse processo de modernização, a exemplo do “Conseil d’Orientation de la Chaire”, para a constituição de parcerias com representantes de setores econômicos, sociais e institucionais; e da elaboração da “chaire” igualdade, desigualdade e discriminação, a qual tem como objetivo aprofundar essas discussões, buscando construir caminhos para o processo de inclusão social.

REFERÊNCIAS

Association Européenne de l'Université (EUA). CHARTE DES UNIVERSITÉS EUROPÉENNES POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE. Copyright, Bruxelles, 2008. Disponível em: < <http://www.eua.be/Home.aspx>>. Acesso em: 28 Setembro 2012.

BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas em educação.** *Currículo sem fronteiras*, vol. 1, n. 2, jul/dez 2001, pp.99-116. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 30 Setembro 2012.

BALL, S. (2004) **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar.** *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, set/dez 2004, pp. 1105-1126. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 30 Setembro 2012.

BOUVET L. **Réformer l'université : un enjeu européen.** Le centre de recherches sur l'Europe. Paris. Questions d'Europe n. 40. Out. 2006. Disponível em: <http://www.robert-schuman.eu/question_europe.php?num=qe-40>. Acesso em: 28 Setembro 2012.

Conseil Européen de Lisbonne, 2000. **Le Conseil européen extraordinaire de Lisbonne: vers une Europe de l'innovation et de la connaissance.** Lisboa. Março, 2000. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c1_0241_pt.htm>. Acesso em: 28 Setembro 2012.

DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”?** *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 28 Setembro 2012.

DALE, R. **Construir a Europa através de um espaço europeu de educação.** *Revista Lusófona de Educação*, 2008/11, Lisboa, 2008.

MAROY. C. **Les évaluations du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances.** *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. Girsef : CPU, n. 12, 2005.

OZGA J. **Gouverner la connaissance : données, inspection et politique éducative en Europe.** *Education et sociétés*, 2012/1 n. 29, p. 11-26. Disponível em:< <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-11.htm>>. Acesso em: 28 Setembro 2012.

SANTOS, B. V. **Os processos de globalização.** In: SANTOS, B.V. (Org.) *A globalização e as ciências sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-104.

TEODORO, A. **As políticas de educação em discurso directo: 1955-1995.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

RECEBIDO EM 04 DE SETEMBRO DE 2012.

APROVADO EM 01 DE NOVEMBRO DE 2012.