



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Relações Internacionais

Políticas educativas no espaço europeu

Um novo traçado na cooperação europeia

Mestrando

Pedro Miguel Ferreira Santiago

Nº Estudante 20030927

Orientador

Prof. Doutor Augusto Rogério Rodrigues Carvalho Leitão

Coimbra, Julho de 2009

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Relações Internacionais

Políticas educativas no espaço europeu

Um novo traçado na cooperação europeia

Estágios:

- Délégation Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération - Rectorat de l'Académie de Bordeaux (*Junho-Dezembro 2008*)
- Agence Europe-Education-Formation-France (*Janeiro-Abril 2009*)

Pedro Miguel Ferreira Santiago

Agradecimentos

Quero agradecer a todas as pessoas que tornaram a realização deste relatório de estágio possível e no qual participaram directa ou indirectamente. Estes agradecimentos são direccionados em especial para os meus pais, cuja boa vontade me permitiu realizar dois estágios em Bordéus, mas também para a Mme Simone Genthon que me acolheu em sua casa, ajudando-me em tudo o que podia.

Não posso também deixar de agradecer todos aqueles que me acompanharam durante estes estágios e que me transmitiram um pouco do seu saber, garantindo-me uma boa orientação e um conhecimento mais profundo sobre a temática abordada neste relatório. Os meus agradecimentos vão então para a Mme Liliane Menieur e toda a equipa da DAREIC da Reitoria de Bordéus (Valérie Rousseau, Bernadette Paccalin e Francis Dazinière), e para toda a equipa Comenius da Agence-Europe-Education-Formation-France, em especial para Sylvie Thomas que acompanhou de perto todo o trabalho que pude desenvolver enquanto estagiário.

Contudo guardo um agradecimento bastante especial para todos os amigos que encontrei ao longo deste percurso, que estiveram sempre por perto, em especial nos momentos de maior stress e angústia. À Nelly Cuyalaa, à Nora Taghri, ao Cyril Piouceau, à Aurore Delandhuy, à Fauzia Sghiouar e ao Steve Fougas um grande obrigado pelo excelente acolhimento e pela amizade.

Também a Philippe Leicht guardo um certo reconhecimento pelo apoio logístico na impressão deste trabalho.

É com grande sentimento que recordo estes contributos.

Resumo – palavras-chave

Resumo

Este relatório tem por objectivo dois estágios realizados em Bordéus. O primeiro estágio teve lugar na *Délégation Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération du Rectorat de Bordeaux*, entre Junho e Dezembro de 2008, e o segundo ocorreu na Agence-Europe-Education-Formation-France, entre Janeiro e Maio de 2009.

Durante os dois estágios, o meu trabalho foi especialmente direccionado para a educação escolar, em especial com o programa Comenius, mas foi a partir daqui que toda a análise crítica do estado da educação europeia despoletou. Com um acesso directo à documentação europeia, mas também aos actores que desenvolvem todos os projectos educativos europeus foi-me possível chegar às conclusões descritas neste trabalho.

Partindo de uma ideia inicial, errónea, de que estava em marcha a construção de políticas comuns para a educação no espaço europeu, tal como aconteceu com o ensino superior, pode-se verificar que há de facto uma vontade de aproximar os vários sistemas de ensino que existem na Europa, mas não há, no entanto, por parte dos EM, o desejo de abandonarem o seu sistema específico em prol de um imposto pela UE ou por um construído pelos vários ministros da educação. Há contudo um esforço de cooperação, na qual a UE participa, em especial com um apoio financeiro. Actualmente o PROALV favorece todo este sistema, pois permite que os vários actores principais do ensino público europeu interajam entre eles na construção e no desenvolvimento de projectos comuns de cariz europeu.

Palavras-chave:

Educação europeia, Europeização das políticas públicas, cooperação e integração europeia, União europeia, projectos europeus.

Lista de abreviaturas e acrónimos

UE – União Europeia

EM – Estados-membros

PROALV – Programa “Aprendizagem ao Longo da Vida”

RI – Relações Internacionais

CECA – Comunidade Económica do Carvão e do Aço

TM – Tratado de Maastricht

TUE – Tratado da União Europeia

TCE – Tratado da Comunidade Europeia

CEE – Comunidade Económica Europeia

CUE – Conselho da UE

UEO – União da Europa Ocidental

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

FSE – Fundo Social Europeu

FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

DGES – Direcção-Geral da Educação e da Cultura

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

MAC – Método Aberto de Coordenação

EEES – Espaço Europeu do Ensino Superior

NA – Agência Nacional

EACEA – Agência executiva “Educação, Audiovisual e Cultura”

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

ECVET – Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO 1 – A INTEGRAÇÃO EUROPEIA: UMA CONSTRUÇÃO FEITA À LUZ DO DEBATE SUPRANACIONAL <i>VERSUS</i> INTERGOVERNAMENTAL	6
INTRODUÇÃO – INTEGRAÇÃO EUROPEIA: O INÍCIO DO DEBATE	7
1.1 ASPECTOS FEDERALISTAS DA CONSTRUÇÃO EUROPEIA	12
1.2 INSTITUIÇÕES E FEDERALISMO EUROPEU: UM FEDERALISMO INTERGOVERNAMENTAL?.....	19
1.3 O DIREITO COMUNITÁRIO E A EUROPEIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	26
CAPITULO 2 - A EUROPA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO: 57 ANOS A MARCAR A INTEGRAÇÃO EUROPEIA	32
INTRODUÇÃO – A COOPERAÇÃO EUROPEIA EXTRA-COMUNITÁRIA NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO	33
2.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA COOPERAÇÃO COMUNITÁRIA NOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO – DO TRATADO DE ROMA AO ACTO ÚNICO EUROPEU	38
2.2 O RECONHECIMENTO DO PAPEL ATRIBUÍDO À EDUCAÇÃO NA CONSOLIDAÇÃO DA INTEGRAÇÃO EUROPEIA	45
2.3 UMA VERDADEIRA COOPERAÇÃO COMUNITÁRIA EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NOS FINAIS DOS ANOS 90	51
CAPITULO 3 - A “ESTRATÉGIA DE LISBOA” E A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO EUROPEU PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA	56
INTRODUÇÃO – O PROCESSO DE LISBOA E A EUROPEIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	57
3.1 A CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO EUROPEU DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E A “EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 2010”	66
3.2 O ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR – UMA EUROPEIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR?	74
3.3 OS PRIMEIROS PASSOS NA CONVERGÊNCIA DAS POLÍTICAS RELATIVAS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	82
CAPITULO 4 - O PROGRAMA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, UM VIÉS DA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NA POLÍTICA EDUCATIVA	88
INTRODUÇÃO – O PROGRAMA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UMA TENTATIVA DE EUROPEIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS?	89
4.1 UM VADE-MÉCUM DOS SUBPROGRAMAS DO PROGRAMA “APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA” – UM CARIMBO EUROPEU NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS EUROPEUS	97
4.2 A CAMINHO DE UMA EUROPEIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS?	103
CONCLUSÃO	108

BIBLIOGRAFIA	114
ANEXO 1 - DISPOSIÇÕES DO TRATADO DA UNIÃO EUROPEIA RELATIVAS À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	128
ANEXO 2 – PERCENTAGEM DE ABANDONO ESCOLAR NA EUROPA	132
ANEXO 3 – PERCENTAGEM DE NOVOS LICENCIADOS.....	133
ANEXO 4 – PERCENTAGEM DE JOVENS COM 22 ANOS DE IDADE A CONCLUIREM O ENSINO SECUNDÁRIO	134
ANEXO 5 - PERCENTAGEM DE JOVENS COM 15 ANOS A APRESENTAREM DIFICULDADES DE LEITURA.....	135
ANEXO 6 – PERCENTAGEM DA POPULAÇÃO NA FAIXA ETÁRIA DE 25-64 ANOS A PARTICIPAR NA APRENDIZAGEM PERMANENTE	136
ANEXO 7 – VALORES COMPARATIVOS DO ESTADO DAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS COM AS NORTE-AMERICANAS E AS JAPONESAS.....	137

Introdução

O voto negativo, via referendo, à constituição Europeia e ao Tratado de Lisboa por alguns países comunitários deixa transparecer uma certa necessidade de mudança na mentalidade dos europeus. A justificação desta posição é relativa, mas a crise que se vive actualmente vem desmotivar e fazer perder a confiança daqueles nesta organização *sui generis* que é a União Europeia (UE). A Europa comunitária é muitas vezes confundida com um mero espaço económico, destinado a proporcionar prosperidade a todos os países que dele fazem parte. Devido à falta de interesse e informação da maior parte dos cidadãos europeus a UE aparece aos seus olhos como algo desconhecido e incompreensível, cuja função passa principalmente pela distribuição de fundos e regulação dos mercados.

A nível internacional, as alterações económicas e sociais, consequência da globalização e da aproximação dos mercados, estão na origem de novos problemas e de novas oportunidades que transcendem o mero aspecto económico e comercial, para incluírem questões sociais e educativas que a UE deve desenvolver por constituírem pontos fulcrais na construção de um espaço europeu de excelência. Aliás, a questão da educação e da formação profissional salta directamente para a arena de discussão, enquanto área de afectação *per se* para se poder responder a estes novos desafios. Na comunicação da Comissão ao Parlamento europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de Julho de 2008,

ressalva-se então a ideia de que « para poderem florescer numa economia globalizada e em sociedades caracterizadas por uma diversidade crescente, os jovens precisam de um leque de competências cada vez mais vasto ».

Além disso, nos últimos anos tem-se vivido em Portugal, e um pouco por toda a Europa, uma transformação no seio do ensino superior a que chamamos de transição para Bolonha. Muitos vão falando e comentando sem que saibam, na realidade, em que consiste este processo, quais os seus propósitos e o que está por detrás dessas mudanças. Aqueles que a vivem vêem os seus cursos serem remodelados, na maior parte das vezes reduzidos a uma licenciatura de três anos, e os melhores informados sabem que esta é pensada de forma a uniformizar o ensino superior e a poder dar-se uma resposta mais eficaz às necessidades impostas por um espaço europeu que avança no seu processo integrativo.

Este processo é, na realidade, uma consequência das profundas transformações que se operam no espaço europeu. Porém, uma política educativa não será mais do que um conjunto de valores, conceitos, saberes e práticas cujo objectivo é o desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade. Estas políticas fazem parte do grande conjunto de políticas públicas que são da responsabilidade dos governos e que são definidas e elaboradas tendo em conta o estado de direito e o orçamento público nacionais.

O facto da Europa ser um mosaico de culturas e identidades está na origem de uma multiplicidade de respostas para um mesmo problema. Isto traduz-se, por conseguinte, num vasto leque de sistemas e políticas educativas adaptadas à realidade de cada um, pois a sua adopção depende de variáveis que o ministro da educação tem de analisar com a ajuda de organismos consultivos, de especialistas políticos e, neste caso específico, pedagógicos. Essas variáveis podem ser de carácter social (taxa de desemprego, imigração, estruturas familiares), económico (crises, inflação, nível de vida da população), tecnológico (em especial com as novas tecnologias da comunicação), filosóficas e ideológicas (de acordo com a cor que está no poder e mesmo da força da oposição partidária), demográfica, morais (escola laica), entre outros.

Porém, depois do ano 2000, a UE conhece uma transformação profunda no seu processo de integração ao atribuir um papel de relevo à cooperação em termos de educação e de formação profissional. A posição ocupada por este domínio passa de marginal a relevante; os encontros entre ministros da educação e do ensino superior europeus, os relatórios do estado da educação no espaço europeu e as recomendações das instituições europeias multiplicam-se e parecem trabalhar na construção de um espaço educativo europeu com a adopção de políticas educativas comuns.

Tendo, então, em conta a heterogeneidade dos sistemas educativos na Europa mas ao mesmo tempo a união de esforços pelos vários Estados-

Membros (EM), pretende-se verificar, com este trabalho, até que ponto e quais os processos que podem levar à criação de um verdadeiro espaço europeu da educação com a uniformização dos sistemas.

Devido ao facto do interesse por esta área pelos dirigentes e analistas europeus ser bastante recente, a sua evolução é deveras deficitária. Porém, baseando-se na obra colectiva dirigida por Henri Oberdorff, "L'européanisation des politiques publiques", pretende-se analisar esta questão à luz do fenómeno de europeização cuja teorização ainda é hoje alvo de debates, incongruências e diversos pontos de vista.

Com a mudança operada no espaço global e com a necessidade de se adaptar o espaço económico europeu e de o tornar cada vez mais atractivo e competitivo, a redefinição das políticas educativas parece enveredar por um caminho de uniformização, que os analistas incluem num quadro análogo de cooperação e de construção de influência europeia, isto é, numa lógica de europeização. Esta europeização das políticas educativas tem origem no início do novo milénio, mais precisamente com a definição da estratégia de Lisboa. Porém, a existência de uma heterogeneidade, evidente, de sistemas de ensino por toda a Europa vem questionar o grau de europeização destas políticas educativas, não obstante a influência das instituições europeias, em especial da Comissão.

Partindo da análise de várias publicações comunitárias (como relatórios, recomendações, conclusões dos Conselhos Europeus e de encontros informais dos ministros da educação e do ensino superior europeus) vamos analisar o grau de europeização das políticas educativas. Através da análise detalhada dos programas de mobilidade e de cooperação financiados pela Comissão Europeia pretende-se relativizar essa europeização das políticas educativas em favor das práticas em si, sejam elas pedagógicas, de gestão de estabelecimentos de ensino ou da solução de problemas de diversas ordens.

Sendo a análise deste trabalho centrada, principalmente, num pós-Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000 torna-se necessário fazer um retrospectivo histórico do trabalho comunitário nesta área, principalmente porque o seu desenvolvimento não se faz de forma linear. Com a passagem do novo milénio, o trabalho desenvolvido em conjunto por EM e instituições europeias parece querer dirigir-se para uma uniformização das políticas educativas. Contudo, a partir da análise dos textos verificamos que esta não é assim tão evidente, mas que as acções promovidas pela UE como o Programa Ao Longo da Vida (PROALV) trazem novos dados e novas ideias de análise que classificaremos de europeização das práticas educativas.

**Capítulo 1 – A Integração Europeia: uma
construção feita à luz do debate
supranacional *versus*
intergovernamental**

Introdução – Integração Europeia: o início do debate

Tendo entrado em vigor a 1 de Janeiro de 1958, o Tratado de Roma estabeleceu as bases da UE de hoje. À luz do Direito Internacional, surge no velho continente do pós-guerra uma nova entidade regional cuja classificação fica à margem das outras organizações internacionais já existentes. Fala-se de uma organização internacional *sui generis*, cuja indefinição e incongruência de opiniões levam, no final dos anos 80, o então presidente da Comissão europeia, Jacques Delors a falar de “Objecto Político Não Identificado” (OPNI) para se referir às Comunidades europeias (Schwok, 2005: 11).

Terminada a guerra, a Europa Ocidental vive, no início dos anos 50, uma profunda transformação que gera uma revisão dos processos políticos nos domínios ligados à autoridade e à soberania nacionais (Rosamond, 2000: 10). A necessidade de construção de uma nova Europa traduz-se numa boa-vontade dos Estados da Europa ocidental a unirem-se e a estimularem um processo de integração europeia, dando, assim, origem ao nascimento de uma nova concepção estadual e/ou organizacional. Esta nova identidade reagrupa no seu seio vários Estados-Nação que estabelecem um governo comum no qual eles se dissolvem sem, no entanto, perderem a sua total soberania. (Magnette, 2003: 12). Algo nunca visto começa a desenvolver-se no seio da Europa ocidental; algo que os estudiosos das Relações Internacionais têm dificuldade em catalogar e teorizar. Até Robert Schuman, que foi um dos principais, se não

mesmo o principal, impulsionador da integração europeia, admite, perante a Assembleia Nacional do Conselho da Europa do dia 13 de Agosto de 1950, que

nós não pensamos ser presunçosos ao afirmar que a proposta [de uma união económica que viria a dar origem à CECA] que foi feita e aceite, se se tornar realidade, terá alcances que nós não podemos ainda medir, mas que se desenvolverão rapidamente no sentido da unificação completa, económica e política da Europa¹ (Schuman *apud* Delors, 2005: 113).

Esta ambiguidade obriga-nos a discutir não só o papel da União Europeia, mas também a sua relação com os Estados que a compõem e o seu poder perante estes. Neste processo de integração a questão da delegação de uma parte da soberania nacional dos EM a uma instituição de carácter supranacional, assim como o poder que o direito comunitário tem sobre o direito nacional, a construção de políticas que se dizem europeizadas e o debate sobre o modo de decisão acendem a chama da disputa entre os pressupostos federalistas e intergovernamentalistas.

Com a assinatura do Tratado de Paris, a 18 de Abril de 1951 que deu origem à Comunidade Económica do Carvão e do Aço (CECA), começa-se então a falar de Integração Europeia. Porém, este processo dito de integração levanta problemas de teorização e de definição. Na verdade, a sua definição depende da variável de análise e dos conceitos que o teórico define. Para Karl Deutsch, por exemplo, a integração existe quando há a criação de uma comunidade de segurança (ou de uma zona de Paz) entre diferentes Estados numa dada região

¹ Tradução livre do autor. No original: "*Nous ne croyons pas être présomptueux en disant que la proposition qui a été faite et acceptée, si elle devient une réalité implique des virtualités que nous ne pouvons pas encore mesurer, mais qui se développeront rapidement dans le sens de l'unification complète, économique et politique de l'Europe*".

(Deutsch, 1968: 158-159). Por sua vez, para Ernest Haas, o grande mentor da teoria neo-funcionalista, cuja análise se foca nas questões ligadas às estruturas de governação e às mudanças que aí se operaram, a integração define-se como

o processo pelo o qual os actores políticos de diferentes áreas a nível nacional são persuadidos a partilhar as suas lealdades, expectativas e actividades políticas em redor de um novo centro, cujas instituições possuem ou exigem ter uma jurisdição acima daquela já existente nos Estados nacionais. O resultado final de um processo de integração política é a criação de uma nova comunidade política, imposta às já existentes² (Haas, 1968: 16).

Se pusermos então em paralelo as definições dos dois autores, ambos entusiastas da escola behaviorista e impulsionadores dos estudos da integração europeia, verificamos um desvio na definição do conceito, de acordo com as suas variáveis de análise. Para Deutsch, crítico do sistema anárquico, tão querido aos realistas, a sociedade internacional assenta numa organização relativamente ordeira e hierárquica (Cravinho, 2006: 161). Por conseguinte, os Estados associados nessa zona de paz podem abdicar de uma parcela da sua soberania (aquela ligada às questões militares) pois há uma promessa de defesa do outro caso este seja vítima de algum tipo de ataque exterior. Para Haas a integração está intimamente ligada a toda a alteração influída em termos de decisão política.

Tendo a UE sofrido constantes alterações, em especial com o Acto Único Europeu e o Tratado de Maastricht (TM) que deram novo impulso ao processo

² Tradução livre do autor. No original *"the process whereby political actors in several distinct national settings are persuaded to shift their loyalties, expectations and political activities toward a new center, whose institutions possess or demand jurisdiction over pre-existing national states. The end result of a process of political integration is a new political community, superimposed over the pre-existing ones"*.

comunitário, o próprio conceito de integração foi também modificado. William Wallace define integração como “a criação e a manutenção de padrões de interacção intensos e diversificados entre unidades previamente autónomas”³ (Wallace, 1990: 9). Em termos empíricos, esta definição traduz-se na criação do Mercado Único e no processo de aprofundamento iniciado com o TM. Desenvolve-se a partir daqui uma lógica de integração política, sem se excluir no entanto a integração económica que lhe é subjacente. A aposta na educação e na formação profissional ilustra bem esta ideia, pois não podemos ficar indiferentes ao aspecto económico que lhe está directa ou indirectamente associado. (Autissier, 2004: 187). Relembremos que o objectivo da estratégia de Lisboa é dar um novo impulso à economia europeia, baseando-a no conhecimento e tornando-a, desta forma, na economia mais dinâmica do Mundo, capaz de um crescimento económico sustentável e de uma maior coesão social (SCADplus, 2006). Wallace chama mesmo a atenção dos estudiosos da integração europeia para o facto de que há sempre uma ligação entre integração económica e integração política da qual resulta a economia política (Wallace, 1990: 8-12).

Este processo contínuo e evolutivo da integração europeia está intimamente ligado à questão da Europeização das políticas públicas, que se apresenta, nas palavras de Henri Oberdorff (2008: 7) como “um processo institucionalizado de transformação a longo prazo”. O aprofundamento da integração está, então, na origem da tentativa de construção de um eventual referencial europeu, que

³ Tradução livre do autor. No original: “*the creation and maintenance of intense and diversified patterns of interaction among previously autonomous units*”.

segue uma lógica *top-down*, isto é, que parte das instituições europeias, em especial da Comissão, para atingir, não só, as políticas públicas nacionais, mas também todo o conjunto de actores físicos e simbólicos que agem no espaço europeu.

Se de uma forma muito simplista, a integração é uma forma de relacionamento entre Estados que lhes permite atingir objectivos que eles não conseguiriam atingir sozinhos (Deutsch, 1968), a verdade é que hoje, passados mais de 15 anos da assinatura do TM que deu um novo impulso à integração europeia, ainda se debate a relação entre os EM e a UE. De acordo com Paul Mignette “a «Europa» [ou a UE] não deixa de ser entendida como um poder «estrangeiro», que desregula os equilíbrios políticos pacientemente estabelecidos no pós-guerra⁴” (Mignette, 2003:9).

A questão da delegação de parte da soberania nacional dos EM a uma instituição de carácter supranacional, assim como o debate sobre o modo de decisão acende a chama da disputa entre os pressupostos federalistas/supranacionalistas e intergovernamentalistas.

⁴ Tradução livre do autor. No original: “«l'Europe» ne cesse d'être perçue comme un pouvoir «étranger», qui dérègle les équilibres politiques patiemment établis depuis l'après-guerre”.

1.1 Aspectos federalistas da construção europeia

Com a aceitação da declaração Schuman, de 9 de Maio de 1950 e a assinatura do Tratado de Paris a 18 de Abril de 1951 que deu origem à primeira comunidade europeia, os seis Estados fundadores⁵ comprometeram-se a delegar uma parte da sua soberania à Alta Autoridade do carvão e do aço. Esta instituição dotada de uma grande autonomia de funcionamento foi criada com o intuito de proteger os interesses da comunidade, constituindo assim uma verdadeira instância supranacional (SCADplus, 2005; Oberdorff, 2004: 30).

Desde o início da integração a ideia federalista emerge, prevalecendo na base dos mais longos debates teóricos sobre a UE. Contudo, este federalismo que propõe a criação de um super-Estado a nível regional europeu, através da criação de uma Federação de Estados, apresenta-se mais como um projecto político do que propriamente como uma teoria, uma vez que surge como uma forma de prevenção de novos conflitos (Patrício, 2006). Este tipo de projecto assente numa estrutura estatal é o resultado de um processo de agregação voluntária de Estados independentes, que estão na origem de uma nova comunidade política e de uma nova ordem governamental. Estes Estados então federados transferem as suas competências e singularidades à nova entidade política supranacional, que lhes garante autonomia e participação igualitária nas

⁵ Os seis Estados signatários do Tratado de Paris de 1951 são a França, a Alemanha, a Itália, a Bélgica, o Luxemburgo e a Holanda.

novas instituições criadas e nas tomadas de decisão (Croisat e Quermonne, 1999: 12).

Já para os filósofos iluminados do século das Luzes, o século XVIII, nomeadamente Rousseau e Kant, o federalismo constitui o prolongamento lógico da formação dos Estados. Este “pacto federal” traduz-se em segurança e liberdade através do estabelecimento de relações pacíficas onde ambas as partes cedem sem porém em causa, no entanto, a sua total soberania (Magnette, 2003). Rousseau defende que vários Estados pequenos unidos podem formar, através do estabelecimento de uma confederação, um Estado grande e forte. (Rousseau, 2001). Kant, no seu “Projecto de Paz Perpétua”, segue também a mesma ideia, defendendo que a constituição de uma “prudente confederação de Estados” não só é o garante permanente da paz, através da noção tradicional de Tratado de Paz, como também evita a ascensão perigosa de um super-Estado mundial déspota (Telò, 2005: 65).

Também os pais fundadores do que é hoje a UE eram adeptos da criação de uma Europa federal. Robert Schuman, no seu famoso discurso do dia 9 de Maio de 1950, anuncia que

“esta proposta [de criação da CECA], por intermédio da comunitarização de produções de base e da instituição de uma nova Alta Autoridade cujas decisões vincularão a França, a Alemanha e os países aderentes, realizará as primeiras bases concretas de uma federação europeia indispensável à preservação da paz” [EUROPA, s.d].

Na realidade, esta árvore genealógica do federalismo é longa e complexa (Schwok, 2005) pois representa uma mistura de esquemas políticos que agem com o intuito de construir uma unidade Europeia em todos os sentidos. Além disso, esta é pensada como uma forma de socorrer e salvar os Estados europeus de uma nova Guerra.

É, pois, no período entre as duas Grandes Guerras que o movimento federalista europeu ganha mais adeptos, em especial com a edição do livro "Pan-Europa" de Richard Coudenhove-Kalergi, em 1923. Esta é a obra mais significativa da época no que diz respeito ao federalismo e vai ter uma certa influência em França, nomeadamente em Aristide Briand que propõe em 1929, perante a assembleia da Sociedade das Nações, uma união cooperativa e federal entre a França, a Alemanha e outros Estados europeus (Oberdorff, 2004: 23). Para aquele conde austríaco, a Pan-Europa, enquanto entidade política de tipo federalista, é a única forma de salvar a Europa em declínio. (Burgess, 1989). Além disso o avanço nos manifestos nazistas e nacionalistas estimulam ainda mais os políticos na busca de uma solução que possa pôr termo a esta situação que, uma vez não resolvida, se vai traduzir numa nova guerra mundial, esta com consequências ainda mais graves do que a primeira.

Altiero Spinelli e Ernesto Rossi escrevem, em 1941, já a guerra tinha dois anos, o seu manifesto à Resistência intitulado "Por uma Europa livre e unida. Projecto de Manifesto". Mais conhecida como "Manifesto de Ventotene", esta obra

propõe, uma vez mais, a criação dos Estados Unidos da Europa⁶, isto é, uma Federação europeia, à semelhança dos Estados Unidos da América, de forma a resolver não só os problemas de soberania, mas também a acalmar os ânimos nacionalistas e, acima de tudo, trazer de volta a paz à região. Uma Europa livre e unida é a premissa necessária para o fortalecimento da civilização moderna (Spinelli e Rossi, 2001)⁷.

Para Spinelli, a base e a justificação desta concepção federalista está no facto de que os “Estados nacionais perderam os seus próprios direitos desde que deixaram de poder garantir a segurança política e económica dos seus cidadãos”⁸ (Spinelli, 1972: 68). Este prevê que a UE seja dirigida pelos cidadãos que dela fazem parte e não pelos diplomatas. É também a ele que se deve o primeiro projecto de Tratado constitucional, conhecido como Projecto Spinelli, elaborado e adoptado em 1984, que prevê a criação de uma união de tipo federal através da consolidação do poder legislativo do Parlamento, do poder executivo da Comissão, e atribui ao Conselho a responsabilidade pela política externa comum, constituindo-se como um tipo de câmara dos Estados (Telò, 2005: 115). Este projecto é segundo ele uma das duas condições necessárias para se construir uma nova Europa; a outra condição é que o povo europeu participe nesta construção que vai fixar as responsabilidades e a nova forma de união entre os Estados (Toute l’Europe: 2008). Embora o seu projecto não

⁶ Já em 1849, durante a Conferência de Paz Victor Hugo apela à criação dos Estados Unidos da Europa, durante o seu discurso (Telò, 2005: 81).

⁷ Tradução livre do autor. No original: *“A free and united Europe is the necessary premise to the strengthening of modern civilization”*.

⁸ Tradução livre do autor. No original: *“the national states have lost their propre rights since they cannot guarantee the political and the economic safety of their citizens”*.

tenha passado disso mesmo, as suas ideias marcaram, não só, os dirigentes políticos da época, em especial Jacques Delors, o presidente mais importante da Comissão Europeia, mas também os textos do Acto Único Europeu de 1986 e do TM, que instituiu a UE.

O federalismo descreve, por conseguinte, um sistema político onde existe divisão da autoridade entre o governo central e regional. Esta é então, nas palavras de Ben Rosamond, a “fórmula mágica” do federalismo: mistura da unidade com a diversidade (Rosamond, 2000: 24; Kinsky, s.d.) Esta premissa federalista vai ao encontro do princípio de subsidiariedade apresentado no projecto Spinelli (Toute l'Europe, 2008) e defendido pelos britânicos como justificação para a retenção da soberania nacional no âmbito comunitário. Este princípio, estabelecido em 1992 pelo TM, art.º 5§2, visa aproximar o cidadão das tomadas de decisão comunitárias, “mediante a verificação constante de que a acção a empreender a nível comunitário se justifica relativamente às possibilidades oferecidas pelo nível nacional, regional ou local” (Europa-Glossário, s.d.). Assim, esta fórmula previne a absorção de um grupo por outro na medida em que evita dominações e qualquer tipo de política totalitária, permitindo que um Estado federado se torne uma unidade mais forte quando deparada por uma ameaça exterior. Estas vantagens são o resultado do efeito de reprodução de um super-Estado, réplica de um Estado-Nação num formato supranacional (Rosamond, 2000).

Para o politólogo francês Philippe Moreau-Defarges, um sistema federal desenvolve-se ao redor de cinco componentes⁹ facilmente identificáveis na UE: um Tratado fundador, desde o tratado de Roma que instituiu a CECA ao TM que institui a UE, além de que os avanços mais recentes na integração prevêem adoção de uma Constituição europeia¹⁰; a supremacia do direito federal sobre o direito dos federados, o que em termos comunitários se traduz na primazia do direito comunitário sobre o direito nacional sem esquecer que a Comissão Europeia, órgão supranacional da UE, enquanto "guardiã dos Tratados", deve assegurar que os regulamentos e directivas adoptados pelo Conselho e pelo Parlamento estão a ser aplicados nos EM, podendo recorrer ao Tribunal de Justiça para impor a aplicação do direito comunitário (Fontaine, 2007); relativamente à cidadania, o art. 17º do Tratado da Comunidade Europeia (TCE) estabelece que "é cidadão da União qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado-Membro. A cidadania da União é complementar da cidadania nacional e não a substitui"; o Parlamento Europeu assume a representação dos cidadãos e participa, juntamente com o Conselho de Ministros, representante dos EM, na adopção das normas comunitárias, através do chamado procedimento de co-decisão estabelecido pelo art. 251º do Tratado de Amesterdão; finalmente, a UE, organizada em três pilares exerce

⁹ Um pacto fundador, uma hierarquização do direito federal e do direito dos federados, uma participação dupla cidadania, a adopção de uma norma comunitária através de um acordo entre uma instancia representativa dos Estados e outra dos povos europeus e, finalmente, o exercício de competências soberanas pelo governo federal ou supranacional (Moreau-Defarges, 2001: 188).

¹⁰ René Schwok chama-nos à atenção para o carácter federalista do projecto de Constituição europeia de 2004, em especial para o tipo de linguagem e dos termos utilizados como o termo "Constituição" que nos remete, uma vez mais, para a Constituição norte-americana e a implicação das populações neste processo constitucional (Schwok, 2005: 27).

competências nas áreas económica, de política estrangeira e de polícia e justiça, tal como um verdadeiro Estado Federal (Moreau-Defarges, 2001: 188).

Como nós temos vindo a ver desde o início e de acordo com o próprio Moreau-Defarges, a UE é uma organização com características únicas, sem que se possa enquadrá-la numa organização internacional ou num Estado federal tipos. Desta forma poderemos eventualmente falar de um federalismo europeu próprio, de tipo intergovernamental (Croisat e Quermonne, 1999).

1.2 Instituições e federalismo europeu: um federalismo intergovernamental?

Embora haja um debate animado entre adeptos de uma organização de tipo federal, por um lado, e dos que a defendem de tipo intergovernamental, por outro, a verdade, é que a complexidade institucional e funcional da UE é tal que encontramos, no seu funcionamento, elementos de ambas as vertentes. Maurice Croisat e Jean-Louis Quermonne falam mesmo de Federalismo intergovernamental na UE. Para estes, a UE, embora não tenha criado estruturas verdadeiramente federais, inscreve-se num processo de federalização, associado ao declínio da concepção clássica de Estado soberano. Isto suscita, ao mesmo tempo, o aparecimento de uma “nova forma de intergovernamentalismo que limita as possibilidades de gestão estatais separadas em prol de uma gestão comum partilhada¹¹” (Croisat e Quermonne, 1999: 59).

Tanto as instituições formais como as tomadas de decisão em si transparecem o desenvolvimento de uma *polity* complexa da qual os vários analistas têm dificuldade em separar o Estado enquanto actor principal (Rosamond, 2000: 130). Indo ao encontro desta ideia, William Wallace distingue integração formal de integração informal, tendo em conta, para tal, o nível cooperação das elites nacionais, sendo que uma maior deliberação cooperativa corresponde a uma

¹¹ Tradução livre do autor. No original: “*une forme nouvelle d’intergouvernementalité qui limite les possibilités de gestion étatiques séparées au bénéfice d’une gestion commune partagée*”.

maior formalidade. Se tivermos então em conta que existe uma primazia da integração formal sobre a informal e que as decisões que advêm dessa cooperação determinam a natureza e o alcance das políticas europeias obtemos um sistema híbrido que associa elementos federais a elementos intergovernamentais (Magnette, 2003: 24).

Vimos anteriormente que uma das cinco características do Estado federal tem a ver com a existência de uma instituição acima do nível estatal, isto é supranacional, com o intuito de desenvolver acções soberanas em áreas de relevo. A Comissão, que substituiu a Alta Autoridade das Comunidades europeias, foi então investida de poderes executivos, delegados pelos governos nacionais (Magnette, 2003b: 26). Contudo, a evolução comunitária transformou-a numa “União (...) privada da «competência da competência», uma vez que o poder «constitutivo» pertence aos Estados¹²” (Croisat e Quermonne, 1999: 61). Esta concepção ganhou especial relevo nos anos 80 com Andrew Moravcsik, auto classificado de intergovernamentalista liberal, que constatou que os EM foram os principais impulsionadores do avanço na UE com o Acto Único Europeu de 1986 (Schwok, 2005).

Para os autores intergovernamentalistas como Stanley Hoffmann, Bob Keohane ou mesmo Geoffrey Garret, os Estados enquanto actores unitários e racionais são os principais agentes da integração europeia (Lequesne; Smith: 1997). Moravcsik analisa esta concepção intergovernamental da UE assente em três

¹² Tradução livre do autor. No original: *“l’Union se trouve privée de la «compétence de la compétence», le pouvoir «constituant» restant aux mains des Etats”*.

hipóteses: a racionalidade do Estado enquanto actor privilegiado do processo de integração; o exercício do poder enquanto resultado de uma negociação entre os diferentes governos nacionais (daí o voto à unanimidade); e a escolha racional (Moravcsik, 2008). Esta explica-se, também, pela proximidade da premissa de base do intergovernamentalismo à teoria realista, na qual os governos nacionais encaram a integração como um meio de resolver problemas que eles têm em comum (Rosamond, 2000: 141). “A UE é vista como um mecanismo de cooperação interestadual que corresponde aos imperativos de sobrevivência de um grupo de Estados da Europa ocidental (...)”¹³ (Rosamond, 2000: 133); Quando eles se entendem, a cooperação avança, caso contrário, ela estagna ou recua (Schwok, 2005: 82).

Complementando esta ideia de racionalidade dos Estados Robert Putnam desenvolve a teoria do *Two Level Games*, através da qual ele defende a existência de uma ligação entre política doméstica e política internacional. Com isto, os governos nacionais tentam fazer um jogo a dois níveis, que funciona como uma correia de transmissão entre a política doméstica e os assuntos internacionais, evitando assim que outros grupos de pressão internos possam entrar directamente na arena de negociação internacional (Putnam, 1988: 427-460). Na mesma linha de pensamento, Alan Milward defende que o intergovernamentalismo segue uma lógica de *rational choice* na medida em que os Estados pensam na UE como uma forma de redução de custos em economia aberta, ao mesmo tempo que nega a ideia de perda de soberania dos Estados

¹³ Tradução livre do autor. No original: “*The EU is viewed as a mechanism for interstate cooperation that fulfilled the survival imperatives of a group of West European states*”.

perante esta forma de cooperação. Há mesmo quem defenda que, ao contrário do previsto, os Estados vejam a sua capacidade de decisão reforçada no seio das instituições ditas supranacionais, uma vez que estas são criadas com objectivos específicos e estão sob o controlo destes actores, podendo ser (re)adaptadas a qualquer momento (Patrício, 2006: 11).

Teoria à parte, a história da construção europeia ocupa-se também de registar esta evolução conceptual através de momentos que a marcaram. Neste plano, o ex-presidente francês General Charles De Gaulle vai desempenhar um papel bastante importante no marco intergovernamental da UE (Magnette, 2003b: 34). Embora não sinta grande afeição pelo aspecto federal que a então CEE assume, De Gaulle aceita-o na medida em que esta serve de motor de arranque do aparelho produtivo francês. Paralelamente, este tenta reforçar o poder dos EM no seio das instituições. O seu maior alcance tem a ver com a política da “cadeira vazia”. Este conflito diplomático tem origem na política de financiamento da Política Agrícola Comum que prevê a dotação das comunidades de recursos próprios, independentes dos Estados, além da atribuição de poderes orçamentais suplementares ao Parlamento europeu e um papel principal à própria Comissão. Isto serve para limitar o poder dos Estados, alimentando, por conseguinte, o carácter supranacional da Comunidade Económica Europeia (CEE). Porém, a gota de água que despoleta todo este processo tem a ver com a generalização do voto à maioria qualificada no Conselho de Ministros, em 1966, o que para a França é inconcebível, pois corresponde a um verdadeiro abandono da soberania (Le Gendre, 2005).

Este episódio está na origem do conhecido Compromisso de Luxemburgo que instaura o direito de veto sobre uma decisão do Conselho de Ministros, sempre que os interesses nacionais forem prejudicados. Isto repercute-se no funcionamento das instituições comunitárias de tal forma que a Comissão passa apenas a propor textos acordados à unanimidade. Esta fase, que marca um primeiro equilíbrio entre os interesses nacionais e o supranacionalismo (Telò, 2005: 105), dura até à entrada do Acto Único Europeu (Masclat, 2004: 7).

A questão das tomadas de decisão, em especial na definição das políticas públicas, anima debates e discussões, em especial sobre o papel e a relevância do triângulo institucional, assim como o seu carácter intergovernamental ou supranacionalista. Para os intergovernamentalistas a acção europeia obedece ao mandato e ao controlo dos Estados que “delimitam as suas competências e dominam as suas instituições através do Conselho da UE (CUE) ou “o governo da União” e do Conselho Europeu ou “a presidência da UE”¹⁴ ¹⁵ (Andreani, 2001: 165). Estes dois Conselhos – o CUE e o Conselho europeu – endossam a legitimidade intergovernamental da UE, enquanto representantes dos Estados e dos interesses nacionais (Oberdorff, 2004), uma vez que são compostos por membros dos governos nacionais.

¹⁴ As classificações “governo da União” e “presidência da União” são utilizadas por Henri Oberdorff, no seu manual “l’Union Européenne” (Oberdorff, 2004).

¹⁵ Tradução livre do autor. No original: “*bornent ses compétences et dominant ses institutions, à travers le Conseil et le Conseil européen*”.

O Conselho europeu que reúne chefes de Estado e Governo surge nos anos 70 como forma de dar um novo impulso à CEE que se encontra numa fase de estagnação. Ao início este funciona como uma conferência informal dos ministros dos EM que se reúnem para “desbloquear politicamente as maiores dificuldades na construção comunitária”¹⁶ (Oberdorff, 2004: 99). Tendo-se transformado num verdadeiro motor da integração europeia e num “Chefe de Estado colectivo”, uma vez que é daí que saem as grandes linhas das políticas da União (Magnette, 2003: 119), este é reconhecido em 1986 pelo Acto Único Europeu, e hoje pensasse em transformá-lo numa verdadeira instituição pelo tratado constitucional de 2004.

Por sua vez, o Conselho da UE, que assume a forma de um governo da União, possui um verdadeiro poder de decisão, pois é ele que adopta, por vezes em co-decisão com o Parlamento europeu, as políticas da União. Composto por um representante de cada Estado-membro ao nível ministerial, este Conselho garante um equilíbrio entre os interesses nacionais desses Estados e os da UE (Oberdorff, 2004: 103; Magnette, 2003: 121-123).

Não podemos, no entanto, reduzir a UE a um Estado “regulador”, pois o seu funcionamento segue também uma lógica de coordenação das políticas nacionais e de adopção de políticas comuns. Neste seguimento, aspectos como a primazia do direito comunitário sobre o direito nacional, a criação de um referencial e de um espaço europeu e a europeização das políticas públicas, são

¹⁶ Tradução livre do autor. No original: “*débloquer politiquement des difficultés majeures dans la construction communautaire*”.

pontos que vão animar uma vez mais os debates relativos ao funcionamento da UE e à sua relação com os seus EM.

1.3 O direito comunitário e a europeização das políticas públicas

De uma forma simplista, o direito comunitário é o conjunto de regras de direito alargadas a todo o território europeu. Este inclui regras aplicadas tanto às instituições em si como aos Estados e aos cidadãos europeus, nas áreas de competência da União. “O direito comunitário constitui uma verdadeira ordem jurídica, que confere direitos e impõe obrigações a todos os europeus” (Rede Judiciária Europeia em material civil e comercial: 2007). Este direito apresenta duas características que o distinguem do direito internacional comum, e que lhe conferem um grau supranacional ou federal: o efeito directo e o primado do direito comunitário sobre o direito nacional.

O efeito directo, cuja origem está no acórdão van Gend en Loos de 5 de Fevereiro de 1963, indica que o direito comunitário é imposto directamente, não só aos EM, mas também aos cidadãos, sem carecer de normativas especiais para tal efeito (Borchardt, 2000: 65).

Por sua vez, o primado de todas as normas do direito comunitário, primário ou derivado, sobre o direito nacional tem origem num acórdão do Tribunal de Justiça das Comunidades europeias (TJCE) de 1964¹⁷. Neste acórdão o TJCE declara que

¹⁷ Acórdão de 15 de Julho de 1964, Flaminio Costa contra Ente Nazionale per l'Energia Elettrica (Costa contra Enel) (SCADplus, 2007).

diversamente dos tratados internacionais ordinários, o Tratado CEE institui uma ordem jurídica própria que é integrada no sistema jurídico dos EM a partir da entrada em vigor do Tratado e que se impõe aos seus órgãos jurisdicionais nacionais [e que, por isso,] tem por corolário a impossibilidade, para os Estados, de fazerem prevalecer sobre uma ordem jurídica por eles aceite numa base de reciprocidade, uma medida unilateral (SCADplus, 2007f).

Embora não seja previsto nos tratados comunitários, ao contrário das constituições dos Estados federais, este princípio figura no tratado constitucional, que se encontra actualmente em vias de ratificação. Através do art. 1-6º este estabelece que “a Constituição e o direito adoptado pelas instituições da União, no exercício das competências que lhe são atribuídas, primam sobre o direito dos EM”.

Em termos gerais, esta primazia impede as autoridades nacionais de aplicarem normas contrárias às do direito comunitário, que usufrui de uma aplicação directa e de uma força vinculativa (Rede Judiciária Europeia em material civil e comercial: 2007). Além disso, o próprio TJCE tem um poder de sanção dos Estados que não o respeitem, através de uma acção por incumprimento. Este tipo de acção é iniciado quando a Comissão europeia, principal garante da aplicação do Direito comunitário, verifica que um Estado-membro não aplica correctamente o direito comunitário e recorre ao TJCE que se encarrega de examinar os meios e os argumentos apresentados, estabelecendo, posteriormente, um acórdão para resolver o litígio. (SCADplus: 2007b).

Este princípio, juntamente com o efeito directo, garante uma influência da UE no sistema político dos EM que é qualificada, por muitos estudiosos da

integração europeia, de Europeização. Esta integra uma lógica *top-down* na qual existe, na maior parte das vezes, uma interacção entre o nível nacional e o nível europeu. Segundo Henri Oberdorff, esta europeização é uma consequência do “projecto europeu, um projecto de integração política que usou a economia e o mercado comum como uma forma de convencer os EM [a enveredarem e a aceitarem esta concepção]” (Oberdorff, 2008: 5).

Lawton e Börzel chamam a atenção para a questão do que eles classificam de “europeification”, pois a proximidade dos termos pode levar-nos ao erro, embora ambos estejam ligados à emergência das competências e poderes da UE. Assim, enquanto a europeização corresponde à transferência *de jure* da soberania nacional para a UE, na medida em que políticas públicas se tornam sujeitas ao *policy making* europeu (Börzel, 1999: 574), “europeification” é a partilha *de facto* do poder entre os governos nacionais e a UE (Lawton, 1999; Börzel, 1999).

Na verdade, a própria concepção de europeização varia de autor para autor. Para Claudio Radaelli, a noção de europeização está ligada à existência de redes e à criação de regras a um nível europeu que se repercutem a um nível nacional. Além disso, esta não tem que estar directamente ligada à noção de *policy-making* nem à própria integração europeia para ser precisa.

Este autor partilha a ideia defendida por Börzel de que não se trata de uma abordagem, mas sim de uma penetração, quase como uma imposição (Radaelli,

2000). Por sua vez, para Ladrech a europeização funciona como um tipo de orientação, de forma a proporcionar uma adaptação à mudança que se vai operar a nível nacional (Ladrech, 1994: 69).

Perante estas posições diversas, Simon Bulmer e Claudio Radaelli definem europeização como um

Processo de construção, difusão e institucionalização de regras formais e informais, procedimentos, paradigmas políticos, estilos, «formas de fazer as coisas» e crenças e normas partilhadas que são inicialmente definidas e consolidadas nas tomadas de decisão europeias e, seguidamente, incorporadas na lógica dos discursos internos, nas identidades, estruturas e políticas públicas (Bulmer e Radaelli, 2004: 4).

Tendo, então, em conta as especificidades deste conceito, podemos concluir que este se manifesta, desde logo, com o processo de candidatura à adesão, tornando-o, assim, extensível a qualquer país. A prova disto está na definição dos critérios de Copenhaga que definem as condições impostas pelo artigo 49.º e os princípios do n.º 1 do artigo 6.º do Tratado da UE, para que um país se possa tornar elegível para uma futura adesão. Estes critérios passam por tornar o seu quadro político, económico e social o mais próximo possível daquele dos Estados que compõem a União.

Para Morlino, compreender este processo de europeização implica distinguir estruturas domésticas e política pública, pois para ele a segunda não é um mero *output* do sistema político, em especial da UE, sendo que, pelo contrário,

as políticas públicas condicionam as estruturas políticas¹⁸ (Morlino, 1999). Este processo reduz, assim, o papel das assembleias nacionais e da tradicional representação territorial, uma vez que, de certa forma, este é transferido para as instituições comunitárias responsáveis por definir e aplicar as políticas públicas nos seus EM, através da criação de um quadro de referência europeu (Oberdorff, 2008: 6).

Além disso há um contágio das estruturas administrativas nacionais pelas estruturas europeias, na medida em que esta europeização é um processo bietápico, isto é, primeiro há a adopção de uma política a nível comunitário, seguida de uma incorporação a nível nacional (Radaelli, 2000:7). Voltando-nos para o debate diversas vezes mencionado, podemos associar esta europeização ao aspecto federal que a UE apresenta, uma vez que os Estados são “obrigados a tolerar as ingerências da Federação nas suas próprias competências” (Oberdorff, 2008: 6), o que representa, mais uma vez a delegação de parte da sua soberania.

Para Kholer Koch o maior impacto das políticas europeias dá-se a nível cultural. Contudo a maior parte dos estudos efectuados sobre europeização demonstram um verdadeiro impacto da UE nos seus membros, com especial atenção para o efeito mediático nas instituições domésticas (Bache; Marshall, 2004).

¹⁸ Quando referidas, as estruturas políticas representam as instituições, a administração pública, as relações intergovernamentais e a estrutura legal.

Contudo, Claudio Radaelli alerta-nos para o facto de que não devemos confundir europeização com convergência, harmonização e integração. Para este, europeização não é sinónimo de convergência pois pode provocar, ao contrário, divergência, como é o caso das políticas de transporte. A convergência pode emergir apenas como consequência, mas não é um dado adquirido. Por outro lado, esta também não é sinónimo de harmonização, pois pode provocar uma competição reguladora e mesmo a sua distorção. Podendo também ser confundida com integração política, a verdade é que a primeira não existe sem a segunda, pois este é um processo onde os Estados delegam parte da sua soberania (Radaelli, 2000: 5). Na verdade, estes diferentes estados são o resultado de uma resposta nacional a um input europeu, o que vai variar de acordo com a cultura e a cor política do país.

A europeização das políticas públicas, nomeadamente das educativas segue então uma lógica praticamente incontornável do processo de integração europeia e de cooperação entre os Estados, constituindo o grande foque de análise do trabalho. Para as políticas educativas veremos que o quadro se pinta de forma diferente, pois a heterogeneidade de sistemas de ensino dificulta a passagem de uma forma de organização a outra, que neste caso seria comum aos Estados europeus. Esta questão vai levar-nos a analisar a europeização do campo da educação sob um prisma diferente onde esta se fará através de outras acções e por outros actores que não se encontram dentro da esfera política.

**Capitulo 2 - A Europa da Educação e da
Formação: 57 anos a marcar a integração
europeia**

Introdução – A cooperação europeia extra-comunitária no domínio da educação

Vinte é o número de anos necessários para que a questão da educação comece a lograr nos debates comunitários. Com um intuito inicial de reconstruir uma Europa que se encontra económica, material e socialmente destruída, a então Comunidade europeia dá maior relevo ao adjectivo que figurava no seu nome, descurando outras áreas que se viriam a demonstrar importantes no processo da integração comunitária (Sellier, 2005: 7). Relembremos que tanto o Tratado de Paris de 1951 como o Tratado de Roma de 1957 instituem uma comunidade económica, como é o caso da Comunidade Europeia (das actividades económicas) do Carvão e do Aço e da Comunidade Económica Europeia, respectivamente. Segundo Luce Pépin, autora da obra *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*, "a educação não era uma dimensão natural da construção da Comunidade"¹⁹ (Pépin, 2006: 21).

Para os próprios fundadores do que é hoje a UE, o Conselho da Europa²⁰, organização de tipo intergovernamental criada em 1949, apresenta-se como

¹⁹ Tradução livre do autor. No original: "*L'éducation n'était donc pas une dimension naturelle de la construction de la Communauté*".

²⁰ Criado a 5 de Maio de 1949, o Conselho da Europa assume uma dimensão pan-europeia, uma vez que engloba 47 EM. Criado com o objectivo de favorecer a criação de um espaço democrático e jurídico comum na Europa, este organiza-se em torno da Convenção europeia dos direitos do homem e de outros textos de referência sobre a protecção do indivíduo (Conselho da Europa, s.d.).

o melhor palco para se debaterem estas questões de cariz sociocultural (Comissão Europeia, 2008). Mesmo antes da criação da CECA, o congresso de Haia, realizado em 1948 e que está na origem do Conselho da Europa, outorga um lugar especial à questão cultural e educativa. Por conseguinte, este é composto por três comissões entre as quais figura uma comissão cultural, cuja importância equivale àquela atribuída às outras duas, isto é, às comissões política e económica (Conselho da Europa, 2009). Embora careça de uma força unitária, esta comissão consegue motivar os vários Estados a ponto de fazer erigir o Centro europeu da cultura²¹, assim como o Colégio da Europa de Bruges²² e o Instituto Universitário Europeu de Florença²³.

O mais espantoso é, ainda, o lugar ocupado pela educação, em especial pelo ensino universitário, em organizações de cariz militar como a União da Europa Ocidental²⁴ (UEO). Na verdade, é do ventre desta organização que sai a institucionalização da Conferência Europeia dos Reitores, cuja constituição é aprovada em Göttingen em 1964, mesmo depois das

²¹ O Centro europeu da cultura foi fundado em Genebra a 7 de Outubro de 1950 por Denis de Rougemont, no âmbito da aplicação da Resolução cultural do Congresso de Haia de 1948. O principal objectivo deste centro é promover a cultura, a educação e a cidadania europeias (CEC, 2005).

²² Fundado em 1949, o Colégio da Europa de Bruges é um centro académico de excelência, especializado em pós-graduações na área dos Estudos europeus (Collège d'Europe, 2008).

²³ Criado através de uma convenção assinada a 19 de Abril de 1972 que lhe atribui o estatuto de Organização Internacional, o Instituto Universitário Europeu de Florença é um instituto internacional de formação superior e de pesquisa científica numa perspectiva europeia em ciências humanas e sociais como história, direito, economia, ciência política e ciências sociais. O órgão superior deste instituto é o Conselho superior no qual se fazem representar os representantes dos EM (EUI, 2008).

²⁴ A UEO nasceu do Tratado de Bruxelas assinado em 1948 pela França, o Reino Unido e os países do BENELUX. Esta união foi concebida de forma a garantir segurança dos Estados signatários contra qualquer tipo de ofensiva militar, mas principalmente para evitar o avanço da força e posição soviética na Europa Central (WEU, s.d.).

actividades educativas e culturais da UEO serem passadas para a égide do Conselho da Europa a partir de 1960. Esta institucionalização é prevista após a segunda conferência que se realiza em 1954, ainda sob o domínio da UEO (Pépin, 2006: 22).

Ainda em 1964, os EM do Conselho da Europa, reunidos no Comité dos Ministros, adoptam a Resolução (64) 11 intitulada “Civismo e Educação Europeia [no ensino primário e secundário]”, na qual, numa primeira parte, são feitas recomendações aos signatários e aderentes à “Convenção cultural europeia”, para, em seguida, se referir a intervenção das organizações europeias na preparação de estágios de formação especiais ou no fornecimento de documentação de referência europeia (Conselho da Europa, 1964). Contudo, ao contrário daquilo que se passa com o direito comunitário, esta resolução não carece do carácter obrigatório e directo na sua aplicação.

Ao mesmo tempo, no seio da Europa comunitária, começam a levantar-se vozes a favor de uma intervenção nesta área. Entre elas encontram-se os ex-ministros da educação franceses, Edgar Faure e Olivier Guichard, que vão desempenhar um papel bastante importante nesta causa (Pépin, 2006: 63). Para este último, antecipando-se, de certa forma, nas ideias que estiveram na origem da Estratégia de Lisboa, “o aprofundamento da nossa Comunidade europeia exige que ela (...) se decida a preparar um futuro comum, isto é, a

educar e a formar os homens que amanhã se ocuparão da Europa”²⁵ (Guichard *apud* Pépin, 2006: 63).

Actualmente, 58 anos depois do início da edificação desta nova Europa unida, a educação é “reconhecida ao mais alto nível da UE como um domínio de cooperação entre EM”²⁶ (Comissão Europeia, 2008). Porém, só com a entrada no novo milénio e com o fenómeno de globalização, que obriga a uma mão-de-obra extremamente qualificada para tornar a economia competitiva e atractiva, é que a questão desabrocha. Mais uma vez, o fenómeno económico extravasa para outras áreas que lhe são directa ou indirectamente subjacentes, provando a ideia de que a integração política, desenvolvida principalmente depois de Maastricht, está intimamente ligada à integração económica²⁷. Para Ján Figel’, actual comissário responsável pela educação, formação, cultura e multilinguismo, estes domínios “estão intimamente associados ao desenvolvimento económico e social da UE. Esta política [educativa] está mesmo no centro da construção de uma Europa do conhecimento”²⁸ (Ján Figel’, 2006: 5).

²⁵ Tradução livre do autor. No original: “*L’approfondissement de notre Communauté européenne exige qu’elle (...) s’attache à préparer un avenir commun, c’est-à-dire éduquer et former des hommes qui, demain, auront l’Europe en charge*”.

²⁶ Tradução livre do autor. No original: “*reconnue au plus haut niveau de l’UE comme un domaine de coopération entre Etats membres*”.

²⁷ Esta questão já foi abordada na introdução do capítulo precedente quando se referia a ligação subjacente da integração política à integração económica (cf. pág.10 deste trabalho).

²⁸ Tradução livre do autor. No original: “*sont intimement associées au développement économique et social de l’Union européenne. Cette politique est désormais au cœur de la construction d’une Europe de la connaissance*”.

Como podemos constatar, a construção da Europa da educação não é linear, precisamente porque depende em grande parte do aspecto económico a que a Europa unida se propôs desde 1951, com a assinatura do Tratado de Paris, ganhando ou perdendo relevo consoante as conjunturas vividas. Assim sendo, atribuímos diferentes etapas à cooperação comunitária nesta área. Neste capítulo, são atribuídas três etapas principais. O início da construção europeia corresponde a um vazio no que diz respeito a uma legislação que afecte a área da educação e da formação, uma vez que todos os esforços são canalizados para a reconstrução económica. Quando a economia europeia começa a dar sinais de recuperação nos finais dos anos 60 e inícios de 70, é-lhe possível abrir-se a novas áreas, nomeadamente à educação. Até ao Acto Único Europeu e, um pouco mais tarde, ao TM que deu nova cor e forma à integração europeia com a criação da UE e o alargamento das suas competências, a cooperação em termos educativos começa a desenhar-se.

Esta segunda etapa, que vai desde o Acto Único até aos finais dos anos 90, coincide com o lançamento das bases daquilo que viria a ser definido, mais tarde, no encontro realizado em Lisboa. Esta reunião de Chefes de Estado e de Governo, durante a presidência portuguesa da UE no primeiro semestre de 2000, lança a etapa mais importante da cooperação europeia na área da educação e da formação.

2.1 Os primeiros passos da cooperação comunitária nos domínios da educação e da formação – do Tratado de Roma ao Acto Único Europeu

“Este período (...) capital na construção das orientações europeias em matéria de educação e formação tende a ser posto de parte devido ao seu carácter distante e pioneiro”²⁹ (D'Iribarne, 1994: 4). É desta forma que Alain d'Iribarne, na altura, director de pesquisa do CNRS (Centre National de Recherches Scientifiques) no Laboratório de Economia e Sociologia do Trabalho, caracteriza este período da cooperação comunitária no domínio da educação e da formação.

De uma forma muito subtil, o Tratado de Roma referencia a livre-circulação de trabalhadores (art. 48º) estabelecendo que

a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre EM e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos EM pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística (art. 126º§1).

Mais tarde, o Regulamento (CEE) nº 1612/68 do Conselho, de 15 de Outubro de 1968, relativo à livre circulação dos trabalhadores na Comunidade estipula através do seu art. 12º, que

²⁹ Tradução livre do autor. No original : “*Cette période (...) capitale dans la construction des orientations européennes en matière d'éducation et de formation a tendance à être trop délaissée en raison de son caractère lointain et pionnier*”.

os filhos de um nacional de um Estado-membro que esteja ou tenha estado empregado no território de outro Estado-membro, são admitidos nos cursos de ensino geral, de aprendizagem e de formação profissional nas mesmas condições que os nacionais deste Estado, desde que residam no seu território.

No seguimento desta ideia de promoção da igualdade de hipóteses ao serviço de uma mobilidade acentuada entre diferentes EM, o Conselho publica em 1977 uma directiva em favor de um ensino balanceado entre a língua e cultura do país de origem e as do país de acolhimento (Conselho das Comunidades Europeias: 1977) e o FSE é mobilizado na inserção escolar de 90 000 crianças em 1980, através da criação de projectos pilotos para o aperfeiçoamento dos métodos de trabalho e de ensino da língua de origem (D'Iribarne, 1994: 5).

É então em Novembro de 1971 que a educação surge, pela primeira vez, na agenda comunitária, com a primeira reunião dos ministros da educação no seio do então conselho de ministros. Contudo, este encontro carece de poder vinculativo, na medida em que o seu resultado é “simplesmente uma «resolução de ministros da educação» aprovada numa base intergovernamental pelos «ministros da educação nacional representante dos EM reunidos no seio do Conselho»”³⁰ (Pépin, 2006: 63).

³⁰ Tradução livre do autor. No original: “*La résolution qu'ils adoptent est simplement une «résolution des ministres de l'éducation» approuvée sur une base intergouvernementale par «les ministres de l'éducation nationale représentant des États membres réunis au sein du Conseil»*”.

Esta resolução junta-se, assim, ao Tratado de Roma que não atribui qualquer competência à então CEE em matéria de educação. Excepcionalmente, a Teoria dos poderes implícitos previsto no art. 235º TCE³¹ vai ser evocada para a adopção de alguns programas educativos como “Lingua” ou “Comett”. No entanto, o ensino geral, primário e secundário continua a ser da competência dos EM. Só mesmo a jurisprudência do TJCE é que vai permitir, posteriormente, à Comissão europeia de progredir neste campo, em especial com o acórdão Gravier de 13 de Fevereiro de 1985 que estende de forma mais audaciosa as competências comunitárias (Sellier, 2005: 8). Com este acórdão, o TJCE lança os primeiros fundamentos futuros do aspecto comunitário na área da educação com a regra da não-discriminação, em especial para estudantes do ensino superior, e a definição de forma precisa de formação profissional (TJCE:1985).

Uma vez ligado o motor, os anos 70 e 80 registam importantes momentos no arranque da cooperação comunitária neste domínio. De acordo com Hywel Ceri Jones vive-se nesta época “uma mudança das atitudes nacionais em relação à forma futura da Comunidade e ao equilíbrio entre os seus objectivos e o seu mandato, uma evolução de um «mercado comum» para

³¹ O art. 235º TCE embora sem se referir em particular à educação, define que « se uma acção da Comunidade for considerada necessária para atingir, no curso de funcionamento do mercado comum, um dos objectivos da Comunidade, sem que o presente Tratado tenha previsto os poderes de acção necessários para o efeito, o Conselho, deliberando por unanimidade, sob proposta da Comissão, e após consulta do Parlamento Europeu, adoptará as disposições adequadas.

uma concepção mais alargada de uma «Comunidade»³² (Jones *apud* Pépin, 2006: 61).

Em 1972, a Comissão organiza um grupo de trabalho denominado “Ensino e educação” de forma a dar um novo impulso à cooperação comunitária a partir de acções concretas (D’Iribarne, 1994: 5). Contudo este grupo dirigido por Henri Janne, durante a Comissão Spinelli, susceptível de favorecer a aproximação e a harmonização das políticas educativas falha nesse seu objectivo e desperta, assim, dúvidas e reticências entre os EM (Pépin, 2006: 65).

Durante a reunião dos Ministros da Educação em Conselho, a 6 de Junho de 1974 é adoptada uma resolução relativa à cooperação no domínio da educação que lança as bases da cooperação nesta área. Os seus princípios enunciam que essa cooperação deve corresponder aos objectivos e interesses específicos da área, sem a considerar como parte integrante da vida económica, mas tendo em conta a especificidade de cada país. Esta prevê também no seu parágrafo II que a cooperação se faça até ao ponto de garantir um acesso à educação, sem discriminação, de todos os migrantes e que os diplomas e períodos de estudo sejam reconhecidos pelos vários países, de forma a eliminar os obstáculos e, por conseguinte, promover a mobilidade e a liberdade de circulação de professores, estudantes e

³² Tradução livre do autor. No original: “un changement des attitudes nationales envers la forme future de la Communauté et l’équilibre entre ses objectifs et son mandat, une évolution d’un «marché commun» vers une conception plus large d’une «Communauté»”

pesquisadores. Por conseguinte, o parágrafo IV prevê a criação de um Comité da Educação composto por representantes dos EM e da Comissão Europeia e encarregue de definir e preparar um plano de acção (Conselho, 1974).

Embora a resolução anterior preveja um relatório a ser apresentado antes de 30 de Junho de 1975, o programa de acção é definido através de uma Resolução do Conselho e dos ministros da Educação reunidos no seio do Conselho de 9 de Fevereiro de 1976. Essa resolução precisa que, embora a educação não seja abrangida pelas competências da Comunidade, tanto o nível comunitário como o nacional devem estar representados e empenhados na formulação dos textos, de forma a poder respeitar-se a diversidade das práticas e dos sistemas de ensino de cada um dos EM. De acordo com o art. IV§3, "é necessário melhorar o conhecimento mútuo dos diferentes sistemas de ensino na Comunidade e assegurar o confronto permanente das políticas, das experiências e das ideias entre os EM"³³ (Conselho, 1976a). Rejeita-se, desta forma, uma eventual tentativa de harmonização dos vários sistemas educativos, reforçada com a adesão do Reino Unido, da Irlanda e da Dinamarca em 1973, que eram contra esta ideia, ao contrário da Itália (Pépin, 2006: 71). Esta ideia segue a lógica defendida por Radaelli de que europeização não é necessariamente sinonimo de convergência e/ou harmonização devido à existência distorções, e no caso das políticas

³³ Tradução livre do autor. No original: " *Il est nécessaire d'améliorer la connaissance mutuelle des différents systèmes d'enseignements dans la Communauté et d'assurer la confrontation permanente des politiques, des expériences et des idées entre les Etats membres*".

educativas em especial, devido à heterogeneidade de sistemas de ensino existente no espaço europeu.

Preocupados com a passagem e a preparação dos jovens à vida activa, assim como a igualdade de hipóteses para raparigas, migrantes e jovens com deficiências, o Conselho (educação) adopta, a 13 de Dezembro desse mesmo ano (1976), uma outra resolução que enumera uma série de acções a serem desenvolvidas não só a nível nacional mas também a nível comunitário. Mais uma vez, não se pretende uma harmonização das políticas educativas, mas um reforço do diálogo entre os vários EM e a própria Comunidade (Conselho, 1976b). Este diálogo reforçado, em especial com a Comissão europeia, esteve na origem de vários programas educativos na década de 80, trabalho este que parece ter conseguido ultrapassar a crise institucional vivida na comunidade no final dos anos 70 e cuja origem está no antigo artigo relativo à teoria dos poderes implícitos que o governo dinamarquês recusa aceitar no âmbito das políticas educativas (Pépin, 2006: 90).

De forma a facilitar a cooperação, em especial na área da formação profissional, em Fevereiro de 1975 cria-se o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), que trabalha na promoção e no desenvolvimento da formação profissional e da formação contínua dos adultos, na sequência de uma taxa de desemprego crescente no seio comunitário (Europa, 2008). Mais tarde, em 1980, é criada a Rede de Informação sobre a Educação na Europa denominada *Eurydice*, que constitui

“um dos pilares estratégicos criados pela Comissão Europeia e pelos EM de forma a facilitar a cooperação graças a uma melhor compreensão dos sistemas e das políticas”³⁴ (Eurydice 2009).

³⁴ Tradução livre do autor. No original: *“l'un des piliers stratégiques créés par la Commission européenne et les États membres pour faciliter la coopération grâce à une meilleure compréhension des systèmes et des politiques”*.

2.2 O reconhecimento do papel atribuído à educação na consolidação da Integração europeia

O virar da página da história comunitária para os anos 80 remete-nos para uma época de “Euro-esclerose” (Berny, 2007) que impede um aprofundamento do processo de integração comunitário, em especial no que diz respeito a uma reforma institucional e ao conseqüente alargamento das competências comunitárias, que ficara registado no Projecto Spinelli. Este projecto, embora rejeitado, contém uma parte relativa à educação tida em consideração no TM (Toute l’Europe, 2008).

Em termos jurídicos, desde a resolução de 1976, pouco ou nada é feito, sobretudo porque os dois choques petrolíferos provocam, uma vez mais, um virar das atenções para as suas conseqüências económicas, obrigando a deixar para segundo plano algumas das acções ligadas ao sociocultural. Neste contexto, só mesmo a crise e o desemprego³⁵ é que parecem dar importância (relativa) à formação profissional (D’Iribarne, 1994: 5). Porém, em 1981 a Comissão decide coligar a educação à política social, devido à estreita ligação entre a formação escolar e profissional e os problemas sociais, em especial o desemprego nas camadas mais jovens da população activa. Por sua vez, o Fundo Social Europeu (FSE) associa-se a esta causa ao disponibilizar 40% dos seus recursos orçamentais para financiar acções de

³⁵ Em 1982 o número de desempregados na Europa elevava-se a 11 milhões (40% dos quais eram jovens com menos de 25 anos) contra 4,5 milhões em 1976 (D’Iribarne, 1994: 5).

formação profissional e compactuar na criação de novos postos de trabalho, seja a um nível público ou privado (D'Iribarne, 1994: 6).

Mais tarde, nos Conselhos Europeu de Fontainebleau, em 1984 e de Milão, em 1985, é aprovado o relatório Adonnino, que embora bastante centrado na ambição de criar uma Europa dos Cidadãos, acentua o papel crescente da educação e da cultura na fomentação do diálogo social e do sentimento de identidade europeia (Tousignant, 2005: 54-55).

Já anteriormente referido, também o acórdão Gravier do TJCE de 1985 se apresenta como um elemento bastante importante na cooperação comunitária na área da educação, pois permite enquadrar o ensino superior no campo de aplicação do Tratado de Roma de 1957 que funda a CEE e, por conseguinte, dotar a Comissão europeia de uma força nova através da proposição de disposições jurídicas de grande envergadura para estas áreas (TJCE, 1985).

Para Domenico Lenarduzzi, responsável pelo serviço encarregue da cooperação europeia na área da educação e da juventude de 1982 a 1993, a solução encontrada para estabelecer essa cooperação passa pela criação de um ambiente de confiança entre os vários parceiros europeus. Esse trabalho é atribuído à Comissão que se esforça na promoção da análise de diferentes temas ligados à educação durante as presidências rotativas de seis meses,

de forma a poder juntar todas as peças do puzzle e formar um espaço europeu de educação e formação (Lenarduzzi, 2006: 36).

Os anos 80 vão marcar o processo comunitário com a implementação de vários programas de cooperação entre os quais figura o célebre Erasmus, que ainda hoje se situa entre um dos programas europeus mais conhecidos, de todos os níveis e de todas as áreas. Entre 1986 e 1990 são adoptados nove programas diferentes : a 24 de Julho de 1986 é adoptado o programa Comett I, para a cooperação entre universidades e empresas; a 15 de Junho de 1987 o programa Erasmus favorece a mobilidade dos estudantes; a 1 de Dezembro desse mesmo ano adopta-se PETRA para a formação inicial; a 16 de Junho de 1988 o programa "Juventude para a Europa"; a 16 de Dezembro desse mesmo ano adopta-se o Comett II; no ano seguinte são adoptados os programas Lingua, para a aprendizagem das línguas estrangeiras, e o Eurotecnet, ligado às mudanças tecnológicas, a 28 de Julho e 18 de Dezembro, respectivamente; e, finalmente, a 7 e 29 de Maio de 1990 são criados, respectivamente, os programas Tempus para a mobilidade transeuropeia no ensino superior e FORCE para a formação contínua (Pépin, 2006).

Assinado em Fevereiro de 1986, o Acto único Europeu constitui a primeira alteração importante dos Tratados das comunidades, contendo várias disposições relativas às modificações institucionais e à extensão das competências comunitárias. Porém, no que diz respeito à educação este

apenas refere a importância dos recursos humanos, “em nome da *empregabilidade*, guardiã da coesão social e condição de desenvolvimento económico³⁶” e prevê a disponibilização de fundos estruturais como o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) e o FSE para o ensino escolar e superior em regiões desfavorecidas (Sellier, 2005: 8). Contudo, nos anos que se seguem a Comissão lança vários apelos a esta causa. Em 1988 e 1989 esta dirige duas comunicações ao Conselho relativas ao futuro da cooperação comunitária em termos educativos. Por sua vez, o Parlamento europeu decide apoiar as orientações feitas pela Comissão, no seu relatório de 17 de Fevereiro de 1989 (Pépin, 2006: 104). Estes trabalhos preparam o que se sucede em Maastricht.

Na verdade, foram precisos cerca de 40 anos para que a educação fosse incluída num Tratado comunitário. A 1 de Janeiro de 1993, data da entrada em vigor do TM que instituiu a UE , as instituições europeias, mais concretamente, a Comissão, o CUEe o Parlamento europeu, vêm as suas funções alargadas a um novo domínio, o da educação e da formação. Os artigos 126º e 127º do Tratado da UE (TUE) consagram-lhes uma atenção especial. O art. 126º§1 define que

a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre EM e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos EM pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.

³⁶ Tradução livre do autor. No original: “*au nom de l’employabilité, sauvegarde de la cohésion sociale et condition du développement économique*”.

Relativamente à formação profissional, o art. 127º§1 define que

A Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos EM, respeitando plenamente a responsabilidade dos EM pelo conteúdo e pela organização da formação profissional.

Reagrupados no capítulo 3 do Título VIII, estes não são a única referência a esta área. Também no preâmbulo e na primeira parte do Tratado, destinada aos princípios é feita uma alusão à importância da cooperação em matéria de educação e formação (cf. art.3º§p).

Mais uma vez, o Tratado exclui qualquer tipo de harmonização das disposições legislativas e regulamentares dos EM neste campo, apoiando-se no princípio de subsidiariedade (SCADplus, 2007f), que lhes atribui a competência na organização dos programas de ensino bem como na gestão dos seus sistemas educativos (Sellier, 2005: 9). Não obstante a diversidade de sistemas que existe no seio da UE, o papel das instituições europeias é de natureza complementar. Em termos de competências formais, o Conselho e o Parlamento europeus podem apenas adoptar recomendações, por via da co-decisão, que devem ser introduzidas na legislação dos EM tendo em conta a prioridade das políticas nacionais (Hingel e Jakobsen, 2005: 30).

Com este tratado, todos os níveis de escolarização ficam abrangidos pela jurisdição comunitária, desde o ensino primário ao ensino superior, fazendo com que a cooperação comunitária e a integração evoluem. É no seguimento desta lógica que os seis programas europeus anteriormente referidos vão ser reagrupados em dois grandes programas: o programa Sócrates, para a

educação escolar, e o programa Leonardo da Vinci, para a formação profissional. O programa Sócrates pretende reforçar a dimensão europeia através da aprendizagem de línguas estrangeiras e favorecer a mobilidade. Este abrange três domínios de acção comunitária, como o ensino escolar, o ensino superior e a educação dos adultos. Além disso organiza várias actividades transversais como a aprendizagem das línguas, as tecnologias da informação, de forma a permitir uma educação e aprendizagem à distância, e ainda a informação e troca de experiencias (SCADplus, 2001). Por sua vez, o Programa Leonardo da Vinci adoptado através de uma Decisão do Conselho, de 6 de Dezembro de 1994 visa apoiar as políticas e iniciativas dos Estados membros na área da formação profissional (CUE: 1994). Este reagrupa as iniciativas desenvolvidas com sucesso nos vários programas anteriores como Comett, PETRA, Force, Lingua e Eurotecnet, adicionando-lhe novas dimensões (EUROPA, 2006).

Num quadro intergovernamental animado por reuniões de chefes de Estado e governo e os seus ministros da educação, vai-se criando um ambiente propício ao desenvolvimento de novas políticas (Sellier, 2005: 9). O novo lugar ocupado pela educação e formação é de tal importância que em 1996 se organiza o Ano europeu da educação e formação ao longo de toda a vida (SCADplus, s.d.). Motivados pela necessidade crescente de uma mão-de-obra qualificada e especializada, estes estão empenhados na construção de um quadro europeu de referência, em especial para a formação profissional e para o ensino superior.

2.3 Uma verdadeira cooperação comunitária em matéria de educação e formação nos finais dos anos 90

De acordo com Michèle Sellier, inspectora-geral da educação nacional (francesa), "embora o estado do direito tenha evoluído pouco, há desenvolvimentos políticos consideráveis ao nível europeu nas áreas da educação e da formação, (...) consequência dos processos intergovernamentais (...)³⁷" (Sellier, 2005: 9). A par de uma Europa económica nasce a necessidade de se construir uma Europa do saber e do conhecimento de forma a reforçar as suas dimensões intelectuais, culturais, sociais, científicas e tecnológicas (Pongy, 2008: 61).

Até ao final dos anos 90, a cooperação comunitária é muito centrada na aplicação de programas de educação e formação. O sucesso dos programas Sócrates e Leonardo da Vinci é tal que a 1 de Janeiro de 2000 dá-se início à segunda fase destes programas, com uma duração de 7 anos, até 31 de Dezembro de 2006. Esta segunda fase do programa Sócrates apresenta novas acções específicas: Comenius para o ensino escolar, Erasmus para o ensino superior, Grundtvig para o ensino dos adultos, Lingua para a aprendizagem das línguas e Minerva para as tecnologias da informação e da comunicação (SCADplus, 2007c). Por sua vez, a segunda fase do programa

³⁷ Tradução livre do autor. No original: "*Alors que l'état du droit a peu évolué, des développements politiques considérables sont produits au niveau européen dans les domaines de l'éducation et de la formation (...) conséquence de processus intergouvernementaux (...)*".

Leonardo da Vinci segue as mesmas linhas mestras do anterior mas reforça-os através dos objectivos estabelecidos pela Comissão no seu comunicado “Para uma Europa do conhecimento” (SCDAplus, 2007).

Contudo, como já pudemos verificar, as competências institucionais da UE são limitadas pelo princípio de subsidiariedade. É, então, fora do quadro institucional comunitário que a cooperação política se vai desenvolvendo de forma esporádica (Hingel e Jakobsen, 2005: 30). A necessidade de se facilitar a mobilidade das pessoas no seio da UE e de fazer convergir os sistemas de ensino, para facilitar a emergência e o desenvolvimento de uma consciência e de uma cidadania europeia de forma a poder criar-se uma verdadeira União Europeia, faz com que os seus EM unam esforços e se ponham ao trabalho (Autissier, 2004: 187).

A 25 de Maio de 1998 os ministros da educação e do ensino superior alemão francês, italiano e Inglês assinam a Declaração da Sorbonne intitulada “Harmonizar a arquitectura do sistema europeu de ensino superior”. No ano seguinte a iniciativa propaga-se a 29 Estados europeus que, reunidos na cidade italiana de Bolonha assinam uma declaração que viria a guardar o seu nome. A Declaração de Bolonha reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável das sociedades democráticas, de tal forma que os 29 ministros se empenham na edificação de um espaço europeu do ensino superior, a partir da harmonização dos seus sistemas nacionais e da redução das suas heterogeneidades (Pongy, 2008: 61). Actualmente, a

Declaração de Bolonha regista 45 assinaturas diferentes, reagrupando as 27 assinaturas dos EM da UE e a de 18 Estados extra-comunitários (A2e2f, 2009).

É à entrada do novo milénio que a cooperação europeia em matéria de educação ganha o maior impulso da sua história com a definição de um objectivo estratégico para 2010 cujas acções são enunciadas naquilo que é conhecido como a “Estratégia de Lisboa”, durante o Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000. Esse objectivo é de tornar a Europa mais competitiva e facultar a criação de mais e melhores empregos até 2010 (Lipinska et al., 2007: 7), passando por uma transformação radical da economia europeia acompanhada por uma modernização dos sistemas de segurança social e de educação (EUROPA, 2008). Este encontro de chefes de Estado e de governo sublinha a importância da educação e da formação ao longo da vida na transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento (Viviane Reding, 2001: 5).

Em Outubro desse mesmo ano, a Comissão Europeia publica um “Memorando sobre Educação e Formação ao Longo da Vida” no qual se explica que a educação e a formação devem ser usadas a vários níveis, para além da manutenção da empregabilidade e da adaptação da mão-de-obra no mercado de trabalho. Estas devem ser também utilizadas a favor da promoção de uma cidadania activa e do reforço da coesão social (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Esse programa, denominado “Educação e Formação 2010”, é adoptado no Conselho europeu de Barcelona, em Março de 2002, reforçando a aplicação do método aberto de coordenação à educação e à formação. Este engloba todas as acções em matéria de educação e formação europeia, abrangendo o ensino e a formação profissionais (DGES, 2008) . Contudo, a ambição fala ainda mais alto e decide-se fazer dos sistemas de educação e de formação europeus uma referência de qualidade mundial de lá até 2010 (Morabito, 2008: 51). “A educação e a formação ao longo da vida tornam-se o princípio director desta cooperação política reforçada e do programa integrado para a educação propõe em 2004 para o período 2007-2013”³⁸ (Pépin, 2006: 18).

Apesar de se se falar em educação e formação, é no campo da formação profissional que os avanços na cooperação são mais importantes. A aposta neste campo deve-se essencialmente ao papel que lhe é atribuído no âmbito dos esforços feitos pela Europa para se sobressair no seio da economia mundial e responder eficazmente aos desafios sociais provocados pelo envelhecimento da população (Cedefop, s.d.). No seguimento desta lógica, os ministros europeus, a Comissão Europeia e os seus parceiros sociais estabelecem um programa de acção, de forma a dotar a UE do conhecimento e das competências bases que lhe permitirão de prosperar. Este programa foi então desenvolvido no âmbito daquilo que ficou conhecido

³⁸ Tradução livre do autor. No original “*L'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent le principe directeur de cette coopération politique renforcée et du programme intégré pour l'éducation et la formation que la Commission propose en 2004 pour la période 2007-2013*”.

como “Processo de Copenhaga”. Este processo tem origem na Declaração de Copenhaga adoptado em 2002 no Conselho Europeu realizado nessa mesma cidade.

Entre harmonização, uniformização e europeização, as políticas europeias no domínio da educação conhecem actualmente um grande desenvolvimento. Embora o princípio de subsidiariedade subsista a qualquer tipo de intervenção comunitária, a verdade é que há um grande esforço por parte dos ministros da educação dos 27 e dos seus parceiros educativos no desenvolvimento de laços bastante estreitos entre os vários sistemas educativos. Desta forma, analisaremos seguidamente quais os pontos e o nível de europeização que existe em cada grau e tipo de escolarização e formação.

**Capitulo 3 - A “Estratégia de Lisboa” e a
construção do espaço europeu para a
educação e formação ao longo da vida**

"Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais. Se quiseres dez anos de prosperidade, planta árvores. Se quiseres cem anos de prosperidade, educa os homens".³⁹ (CCE, 2001)

Introdução – O processo de Lisboa e a europeização das políticas educativas

À primeira vista, a europeização das políticas educativas pode ser pensada como uma forma de se adoptar uma posição e uma legislação comum como aquela que existe para a política agrícola. Porém, como vimos anteriormente, a europeização das políticas públicas assume diversas formas (Oberdorff, 2008: 28), sendo que no caso da política agrícola comum as competências da UE são exclusivas, tanto na produção de normas reguladoras, como no controlo e no seu financiamento. Contudo, a questão da educação é bastante diferente. Vimos que vários textos fazem referência ao carácter orientador e não coercitivo do trabalho comunitário nesta matéria. Além disso, esses mesmos textos são bastante claros quanto ao facto de que o aspecto heterogéneo dos sistemas educativos europeus deve ser mantido, pois a "educação, [é uma] questão «nacional»"⁴⁰ (Morabito, 2008: 47).

³⁹ Este provérbio chinês – Guanzi (c.645 a.C.) – foi usado no título da comunicação da Comissão sobre a necessidade de se tornar o espaço europeu para a educação e formação ao longo da vida uma realidade. Este resume em poucas palavras a importância da construção deste espaço.

⁴⁰ Tradução livre do autor. No original: "*l'éducation, affaire «nationale»*".

Esta ideia é, então, o grande indício de que no caso das políticas educativas esta europeização não é sinónimo de criação e adopção de políticas comuns. Embora este conceito esteja ligado à ideia de impacto da política europeia nos EM, no domínio da educação, o trabalho da UE restringe-se às recomendações, aos relatórios e às comunicações publicadas pelo triângulo institucional.

No capítulo precedente vimos que embora a formação profissional tenha sido identificada como domínio de acção comunitária em 1957, pelo Tratado de Roma, a educação, em si, apenas é reconhecida oficialmente como domínio de competência da UE pelo tratado de Maastricht. Este tratado destaca, em contrapartida, o princípio de subsidiariedade, que atribui aos Estados a competência na gestão das suas políticas educativas e limita as funções da UE à estimulação da cooperação entre EM, para que estes possam vir a desenvolver sistemas educativos de alta qualidade.

Contudo, é no ano 2000 que a Europa da educação começa verdadeiramente a despertar. Devido à necessidade de se responder aos desafios impostos pela globalização e pelos princípios da nova economia fundada sobre o conhecimento, sem esquecer o respeito pela coesão social e pelos valores europeus, os chefes de Estado e de governo dos então 15 EM⁴¹ reúnem-se em Conselho Europeu, em Lisboa, a 24 e 25 de Março de 2000. Deste encontro, saem as premissas para a criação de um espaço educativo e de

⁴¹ Em 2000, os EM da UE são: França, Alemanha, Itália, Bélgica, Luxemburgo, Holanda, Reino-Unido, Dinamarca, Irlanda, Grécia, Portugal, Espanha, Áustria, Finlândia e Suécia.

um referencial europeu para a educação. Estas referências europeias são consideradas pelos chefes de Estado e de governo dos EM como os trunfos que poderão levar a UE a realizar o seu objectivo estratégico de construir “[o] espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho europeu de Lisboa, 2000). Pela primeira vez na história da integração europeia o Conselho Europeu reconhece que a educação e a formação constituem a força matriz da prosperidade económica da UE.

Por conseguinte, é também por esta altura que a questão da europeização das políticas educativas ganha relevo nos grandes debates teóricos sobre a construção europeia, devido à crescente adopção de objectivos comuns e de acções concretas nesta matéria por parte dos seus EM. Alimentando o debate, muitos investigadores defendem que a importância atribuída a esta questão conduz de forma progressiva a um “enquadramento cada vez mais estreito, preciso e irreversível das políticas nacionais pelas decisões tomadas a nível europeu” (Cytermann, 2005: 17). Na realidade, a educação e a formação vêem-se dotar de uma importância vital para a modernização do modelo social europeu (Morabito, 2008: 47). A construção da Europa do saber e do conhecimento, inscrita na “Estratégia de Lisboa”, é um objectivo de médio prazo estipulado para o ano 2010. Os chefes de Estado e governo vão ainda mais longe e reconhecem a necessidade de se assegurar uma modernização dos sistemas educativos (EUROPA, 2004).

Uma intensificação da concorrência mundial, uma quantidade importante de mão-de-obra pouco qualificada e uma população envelhecida são alguns dos desafios que a Europa se confronta. Acções estruturadas na área da educação e da formação podem ajudar a preparar os indivíduos à sociedade actual e são essenciais para a competitividade e inovação futuras da Europa⁴² (Comissão Europeia, 2008).

No parágrafo 25 das conclusões da presidência do Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000 é reforçada a ideia de que

[o]s sistemas educativos e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. Terão de oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança.

Para Jean-Richard Cytermann, professor associado à Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, especialista em sociologia e economia da educação, esta necessidade de cooperar é indissociável da existência de problemas educativos comuns aos vários países europeus. Estes problemas estão ligados à limitação das despesas públicas na área da educação, à estagnação do número de alunos e à baixa atracção dos cursos científicos. Isto traduz-se, conseqüentemente, num abandono escolar precoce, num

⁴² Tradução livre do autor. No original "*Une intensification de la concurrence mondiale, une importante quantité de main-d'œuvre peu qualifiée et une population vieillissante sont quelques-uns des défis auxquels l'Europe est confrontée. Des actions structurées dans le domaine de l'éducation et de la formation peuvent aider à préparer les individus à la société actuelle et sont essentielles pour la compétitivité et l'innovation futures de l'Europe.*"

analfabetismo crescente, numa certa dificuldade na aprendizagem de línguas estrangeiras e mesmo na utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Além disso, outros problemas cívicos relativos à violência escolar e à assiduidade dos alunos, e/ou de carácter sociais, como a igualdade de oportunidades, incitam os Estados a enveredarem nesta lógica de cooperação (Cytermann, 2005).

Convém não esquecer ainda que a dinâmica surgida em Lisboa visa principalmente reforçar a competitividade da economia europeia face aos seus concorrentes asiáticos e norte-americanos, aproveitando, ao mesmo tempo, para modernizar o sistema social europeu (Morabito, 2008: 48). É nesta lógica que o Conselho Europeu define um certo número de objectivos que tanto os EM como o CUEe a Comissão devem trabalhar na sua realização:

- um aumento anual substancial do investimento *per capita* em recursos humanos;
- redução para metade, até 2010, do número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior e que não estão a prosseguir os estudos ou a formação;
- transformação das escolas e dos centros de formação, todos eles ligados à Internet, em centros e locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, com métodos mais apropriados e adaptados a um vasto leque de grupos-alvo;

- criação de parcerias de aprendizagem entre escolas, centros de formação, firmas e unidades de investigação para o seu benefício mútuo;
- definição das novas competências básicas, que serão proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida, num quadro europeu: competências em TIC, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais;
- criação de um diploma europeu de competências básicas em TIC, com procedimentos descentralizados de certificação, a fim de promover a literacia digital em toda a União;
- definição, até final de 2000, dos meios de promoção da mobilidade dos estudantes, professores e pessoal de formação e da investigação tanto através de uma melhor utilização dos programas comunitários, como através da remoção de obstáculos e de uma maior transparência no reconhecimento das habilitações e dos períodos de estudos e de formação;
- adopção de medidas destinadas a remover os obstáculos à mobilidade e a atrair professores altamente qualificados;
- desenvolvimento de uma norma europeia comum para os *curricula vitae*, a utilizar numa base voluntária, de forma a facilitar a mobilidade por meio da ajuda à avaliação dos conhecimentos adquiridos, tanto pelos estabelecimentos de ensino e formação como pelos empregadores (Presidência Portuguesa da União Europeia, 2000).

Esta estratégia inclui ainda um novo instrumento de trabalho conhecido como “Método aberto de Coordenação » (MAC). Este alimenta o quadro de cooperação entre os EM para que a realização dos objectivos anteriormente definidos sejam facilmente atingidos, favorecendo-se, desta forma, a convergência das políticas nacionais por ele incitado. Pretende-se reduzir as competências da Comissão europeia unicamente à função de vigilância, uma vez que « no âmbito deste método intergovernamental, os EM são avaliados pelos outros EM («peer pressure») » (Europa, s.d.). Este método prevê⁴³ então que se proceda à definição de orientações combinadas com calendários específicos para a consecução dos objectivos nelas fixados a curto, médio e longo prazo; ao estabelecimento, sempre que necessário, de indicadores quantitativos e qualitativos e *benchmarks* de entre os melhores do mundo, adequados às necessidades dos diferentes EM e sectores como um método de comparação das melhores práticas; à tradução dessas orientações europeias em políticas nacionais e regionais, por via da definição de metas específicas e da adopção de medidas, tendo em conta as diferenças nacionais e regionais; e à monitorização, a avaliação e análise pelos homólogos, de forma periódica, organizadas como um processo de aprendizagem recíproca.

Na verdade este novo instrumento fornece uma orientação no trabalho a realizar-se para que os resultados comuns definidos sejam facilmente atingidos. Este permite identificar as boas práticas entre os vários países,

⁴³ Cf. Parágrafo 37 das conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000 (Presidência portuguesa da União Europeia, 2000).

principalmente daquelas que podem vir a estar na origem de novas iniciativas, sejam elas administrativas, educativas ou pedagógicas, ou mesmo, de novas disposições legislativas a nível nacional. O Conselho Europeu assume aqui um papel principal de orientação e de coordenação das acções estaduais de forma a poder seleccionar e difundir-las, isto claro, com o intuito de assegurar uma maior convergência entre os vários Estados (Morabito, 2008: 49). " O MAC é também um meio de exercer pressão [...] sobre os processos nacionais de reforma e de dar um novo impulso ao processo de responsabilidade mútua"⁴⁴ (Hingel e Jakobsen, 2005: 35).

Este modo de regulação difere do "método comunitário" clássico, adoptado para o funcionamento institucional do primeiro pilar, de várias maneiras, mas principalmente naquilo que diz respeito à transferência de poderes dos EM para as instituições europeias e no poder destas últimas nas tomadas de decisão e na adopção das políticas comunitárias (Europa-Glossário, s.d.).

No seguimento das conclusões do Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000, e ao desempenhar esse seu papel, o Conselho europeu de Santa Maria da Feira, de Junho de 2000, insta

os EM, o Conselho e a Comissão, nas respectivas áreas de competência, a circunscreverem estratégias coerentes e medidas práticas destinadas a fomentar a aprendizagem ao longo da vida para todos, a promover a participação dos parceiros sociais, a aproveitar todas as potencialidades de financiamento público e privado e a tornar o ensino superior mais acessível a um maior

⁴⁴ Tradução livre do autor. No original: "*La MOC est aussi un moyen d'exercer une pression [...] sur les processus nationaux de réforme et de donner un nouvel élan aux processus de responsabilité mutuelle*".

número de pessoas, como parte integrante de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida (Conselho europeu de Santa Maria da Feira, 2000).

De forma a poder desenvolver-se o trabalho na execução do objectivo estratégico definido em Lisboa, e, ainda no âmbito deste MAC, vai-se estabelecer uma ligação entre os objectivos europeus, os indicadores utilizados para os medir, as normas de qualidade dos dados, os critérios de referência e a reforma dos sistemas educativos (Cussó, s.d). Por sua vez, estes critérios de referência europeus para a educação e para a formação vão ser úteis na execução do programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa, também conhecido como “Educação e Formação 2010”.

3.1 A criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida e a “Educação e Formação 2010”

De acordo com o Conselho Europeu de Março de 2000, os objectivos incluídos no programa “Educação e Formação 2010” assentam em dados comparáveis, sem que se definam metas nacionais ou se preconizem decisões por parte dos governos nacionais. Contudo, as acções realizadas com base em prioridades nacionais podem vir a contribuir para a concretização destes objectivos. Isto vem provar que embora as instâncias europeias possam conceber certos processos de aproximação entre os seus membros, sugerir métodos para determinar as boas práticas e fornecer as estruturas e os especialistas necessários, apenas a abertura, a boa vontade e a implicação dos Estados podem ditar o grau de aplicação e de exploração dessas oportunidades.

No contexto do quadro integrado da cooperação política “Educação e formação 2010”, os vários EM acordam a importância da criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida. Este espaço deve permitir, e mesmo contribuir, para a livre circulação dos cidadãos europeus entre regiões e países, e também facilitar a passagem de uma fase de aprendizagem para uma situação de emprego, de forma a que os aprendizes possam aplicar da melhor maneira as competências e as qualificações por eles adquiridas ao longo da sua formação (CCE, 2001).

A aprendizagem ao longo da vida, celebrada já mesmo em 1996, diz respeito à aprendizagem a todos os níveis de escolarização, desde o pré-escolar até à pós-reforma, e a qualquer tipo de educação, formal, informal ou não formal (CCE, 2001). O memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, de 2000, postula que a aprendizagem ao longo da vida é

toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego (CCE, 2000).

Ainda neste ano, na sequência da Declaração Ministerial de Bratislava de Junho de 2002, este espaço é alargado aos dez países que se encontravam em vias de adesão⁴⁵, à Bulgária e à Roménia que aderem à UE em 2007, à Turquia e aos três países da EFTA/EEE (Associação europeia do comércio livre), isto é, a Islândia, o Liechtenstein e a Noruega (Comissão Europeia, 2003)

De forma a facilitar a criação deste espaço de aprendizagem ao longo da vida, a Comissão lança uma consulta a mais de 12 000 europeus cujo resultado é emitido a 21 de Novembro de 2001. Consequentemente, definem-se várias componentes e acções prioritárias de uma estratégia em prol da aprendizagem ao longo da vida e que se adaptam aos objectivos identificados por essa consulta. Estes objectivos, registados no Memorando publicado pela Comissão em 2002, incluem aspectos como a estimulação de

⁴⁵ Em 2002, estes dez Estados eram Chipre, a Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia e República Checa.

uma cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social, bem como aspectos relacionados com o emprego. Além disso,

os princípios que regulam a aprendizagem ao longo da vida e orientam a sua execução eficaz colocam a tónica no papel central do aprendente, na importância da igualdade de oportunidades e na qualidade e pertinência das oportunidades de aprendizagem (CCE, 2001 : 4).

Sabendo que em média, a maior parte dos cidadãos europeus frequentam a escola pelo menos nove ou dez anos, e que é aqui que eles adquirem os conhecimentos e capacidades intelectuais e profissionais necessárias durante toda a vida, torna-se necessário e importante que os Estados se ocupem do bom funcionamento destas instituições. "Um sistema de ensino escolar são contribui igualmente para a garantia de sociedades abertas e democráticas, formando as pessoas para a cidadania, para a solidariedade e para a democracia participativa⁴⁶". Para tal é necessário desenvolver-se estratégias coerentes e globais de aprendizagem ao longo da vida, assim como a identificação de vários instrumentos (CCE, 2001), entre os quais constam:

- as parcerias, não só entre órgãos de decisão, mas também entre actores educativos e de formação, actores sociais e outros;
- a troca de informações sobre as necessidades educativas e de aprendizagem dos vários aprendizes, tendo já ou não beneficiado de formação ou educação anteriormente;
- a mobilização eficaz e transparente dos recursos e investimentos adequados, sejam eles públicos ou privados;

⁴⁶ Tradução livre do autor. No original: "*Un système d'enseignement scolaire sain contribue également à garantir des sociétés ouvertes et démocratiques en formant les gens à la citoyenneté, à la solidarité et à la démocratie participative.*"

- o acesso facilitado aos dispositivos de educação e formação ao longo da vida, através da multiplicação dos centros locais de aprendizagem, da formação nos próprios locais de trabalho, assim como da inclusão das minorias étnicas, dos deficientes ou do mundo rural nessa dinâmica;
- a criação de uma cultura de aprendizagem, através de recompensas de vários tipos e ordens, inculcando em cada um o valor e a importância da aprendizagem a qualquer idade e etapa da nossa vida, de forma a melhor se enquadrarem neste sociedade do conhecimento;
- o zelo pela excelência de qualidade da formação profissional no espaço europeu.

Tendo em conta o princípio da livre circulação no seio comunitário e a necessidade de se valorizar a aprendizagem através da identificação, da avaliação e do seu reconhecimento, torna-se necessário desenvolver medidas de transferência e de reconhecimento mútuo dos certificados e dos diplomas formais. Para tal adopta-se um mecanismo transnacional de acumulação de qualificações e um sistema de apresentação destas, assim como, das competências adquiridas (cf. Europass). Além disso há um trabalho de encorajamento por parte da Comissão para a adopção de diplomas e de certificados de formação europeus, através da colaboração entre EM, universidades e outros parceiros.

Por outro lado, de forma a facilitar-se o acesso à aprendizagem através de serviços de orientação, de informação e de consultoria foi criado o sitio Ploteus que, gerido pela Direcção-Geral de Educação e Cultura (DGEC) da Comissão Europeia com a colaboração dos Centros Nacionais de Recursos para a Orientação Vocacional, permite informar os cidadãos europeus sobre as oportunidades de aprendizagem e de trabalho no espaço europeu. Este facilita ainda a livre circulação dos europeus fornecendo as informações necessárias para tal (PLOTEUS, s.d.).

Por outro lado devido à necessidade de se mobilizarem vários instrumentos financeiros europeus e facilitar-se, por conseguinte, os investimentos nacionais nestas áreas, o Banco de Investimento europeu lança a iniciativa “Inovação 2010”. Esta iniciativa pretende apoiar os programas públicos e/ou privados de investigação e de aperfeiçoamento de instrumentos ou até mesmo na criação de infra-estruturas educativas (SCADplus, 2007d); Além disso, também os dos Fundos comunitários regionais e sociais como o FEDER e o FSE são mobilizados numa tentativa de aproximação da aprendizagem e dos aprendizes ao nível das comunidades, das cidades e das regiões. A iniciativa EQUAL permite investir na inclusão e na igualdade social através de medidas de prevenção e de combate ao desemprego, bem como no desenvolvimento de recursos humanos, assente na formação (Equal, 2009).

No entanto a definição das competências de base tornam-se importantes para garantir a todos os cidadãos o acesso ao fundamento da aprendizagem

ao longo da vida. Para tal, o Parlamento europeu e o CUE publicam, em 2006, uma recomendação sobre as oito competências-chave para a educação e formação ao longo da vida: comunicar na língua materna, comunicar numa línguas estrangeira, literacia matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências cívicas e de empreendedorismo, a sensibilidade e a expressão culturais (SCADplus, 2007a).

Estabelecido e adoptado o programa “Educação e formação 2010”, a Comissão decide questionar os vários países para poder analisar o estado da situação das iniciativas e das estratégias desenvolvidas neste âmbito, assim como dos progressos aí registados (CCE, 2003: 62). Os resultados são no entanto pouco animadores. Estes demonstram que a coerência e exaustividade das estratégias adoptadas variam de país para país e que ainda há algum trabalho a ser desenvolvido para que se possa vir a “afirmar que todos os países são dotados de uma cultura de educação e formação ao longo da vida bem desenvolvida, beneficiando de uma larga adesão no seio da população e de uma taxa de participação elevada”⁴⁷ (CCE, 2003: 66).

de forma a motivar uma vez mais os EM a adoptarem medidas e acções estratégicas, em Maio de 2003, durante numa reunião do Conselho

⁴⁷ Tradução livre do autor. No original: *“affirmer que tous les pays sont dotés d'une culture d'éducation et de formation tout au long de la vie bien développée, bénéficiant d'une large adhésion au sein de la population et d'un taux de participation élevé.”*

(Educação), são adoptados os cinco níveis de referência europeus que incluem:

- uma taxa média de abandono escolar prematuro inferior a 10%;
- um aumento de 15% e de licenciados em matemáticas, ciências e tecnologias;
- atingir os 85% de jovens com menos de 22 anos a terminarem o ensino secundário;
- uma diminuição de 20% em relação a 2000 a percentagem de jovens com 15 anos que apresentem dificuldades de leitura;
- atingir uma taxa média de 12,5% de adultos de 25 a 64 anos em formação ao longo de toda a vida (EUROPA, 2003).

Embora estes pareçam facilmente realizáveis, a verdade é que de acordo com o projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010 – Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação" os valores ainda estão longe das metas estabelecidas. Estas revelam ainda:

- um abandono escolar de 14.8%;⁴⁸
- um crescimento médio de 4.7% do número de licenciados em matemáticas, ciências e tecnologias;⁴⁹

⁴⁸ Cf. Anexo 2.

⁴⁹ Cf. Anexo 3.

- apenas 78.1% dos jovens com 22 anos de idade concluíram o ensino secundário;⁵⁰
- um aumento de 3.1% do número de jovens com 15 anos a apresentar dificuldades de leitura;⁵¹
- menos de 10% dos adultos participam na aprendizagem permanente.⁵²

Já em Março de 2004, o relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa intitulado “Educação & Formação para 2010» A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa” deixa prever que aqueles *benchmarks* seriam difíceis a atingir. Apenas a estruturação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) parece aproximar-se dos seus objectivos. (Cytermann, 2005: 21).

⁵⁰ Cf. Anexo 4.

⁵¹ Cf. Anexo 5.

⁵² Cf. Anexo 6.

3.2 O Espaço Europeu do Ensino Superior – uma europeização do ensino superior?

No âmbito da política de cooperação para a educação e formação ao longo da vida, e, principalmente, de forma a poder atingir-se o objectivo estratégico proposto em Lisboa, a criação de um espaço europeu do ensino superior vai apresentar-se não só como um grande desafio, mas, além de tudo, uma realidade. De acordo com a Comissão europeia,

o ensino superior desempenha um papel essencial na sociedade, criando novos conhecimentos, transmitindo-os aos estudantes e encorajando a inovação. Em toda a Europa, os estabelecimentos [de ensino superior] modernizam-se, não só a nível das matérias que eles propõem, mas também ao nível do seu funcionamento (Comissão europeia, 2008c).

No espaço europeu, o número de Universidade ascende aos 5600, entre as quais se encontram algumas das melhores do mundo, para 31 milhões de estudantes. (EUA, 2008). Não obstante, estas encontram certos problemas que as impedem de explorar todo o seu potencial. Entre esses obstáculos que limitam a *performance* das Universidades europeias os mais significativos são os programas de ensino desactualizados, a falta de financiamento e a existência de instrumentos de gestão inadequados às suas ambições e necessidades.

A sociedade europeia contemporânea conhece também um grave problema estrutural e social que faz com que apenas um número limitado de jovens

aceda ao ensino superior após a finalização dos seus estudos secundários. Ao mesmo tempo, entre as camadas etárias mais elevadas, poucos são aqueles que seguem ou já seguiram um programa de estudos superiores (CCE, 2006). Em termos estatísticos, apenas 57% dos jovens com idades compreendidas entre 20 e 24% frequentam o ensino superior em 2003; quanto à percentagem de adultos no ensino superior, estes valores são muito reduzidos, sendo de 4.1% para pessoas entre os 30 e os 34 anos e apenas 1.8% para aquelas cuja faixa etária varia entre os 35 e 39 anos. Comparados com os Estados Unidos, estes valores são bastante inferiores⁵³, deixam prever a necessidade e a urgência no desenvolvimento de acções que possam inverter os números ao tornarem as universidades europeias mais rentáveis e atractivas.

Estes valores, preocupantes e pouco motivantes, vão levar os responsáveis dos governos e dos estabelecimentos de ensino superior a elaborarem e a estabelecerem um programa de cooperação, que culmina, posteriormente, num programa de convergência dos sistemas de ensino superior. Esta acção de cooperação objectiva uma melhor dotação de factores e de meios que possam vir a ser usados em prol de uma melhoria das condições de ensino e de aprendizagem, com a finalidade de atrair mais pessoas a prosseguirem estudos.

⁵³ Cf. Anexo 7.

é, então, na área do ensino superior que os primeiros passos vão ser dados em direcção à realização do objectivo estratégico para 2010, com a criação de um espaço europeu para o ensino superior. Dois anos antes dos 15 EM assinarem o documento que está no origem da estratégia de Lisboa, mais precisamente, a 25 de Maio de 1998, a França, a Alemanha, a Itália e o Reino Unido assinam uma “Declaração comum sobre a harmonização da arquitectura do sistema europeu de ensino superior”, também conhecido como “Declaração de Sorbonne”. Ao assinarem esta declaração, os quatro países partilham a ideia de que

um espaço europeu aberto ao ensino superior oferece uma variedade de perspectivas positivas, respeitando, é claro, as nossas diferenças, mas requer, por outro lado, importantes esforços para abolir as barreiras e para desenvolver um quadro de ensino que promova a mobilidade e uma cooperação cada vez mais estreita (França et al., 1998).

O processo por ela instaurado tem como objectivo principal a promoção dos intercâmbios universitários, entre estudantes, professores e investigadores, para que possam fazer sobressair as boas práticas e, assim, fazer convergir os sistemas universitários e desenvolver níveis de referência comuns.

O reconhecimento internacional e o potencial atractivo dos nossos sistemas estão directamente ligados à sua legibilidade ao nível interno e externo. Um sistema parece emergir, no qual dois ciclos principais – pré-licenciatura e

pós-licenciatura – devem ser reconhecidos para facilitar as comparações e as equivalências ao nível internacional⁵⁴ (França et al., 1998).

No final da declaração é feito um apelo não só aos outros EM da UE, mas também aos outros países da Europa para se juntarem na concretização deste objectivo. Este apelo resulta na assinatura, a 19 de Junho de 1999, da “Declaração de Bolonha”, por 29 Estados europeus⁵⁵, que oficializam o início deste processo identificando seis acções prioritárias:

- Adopção de um sistema de diplomas facilmente legíveis e comparáveis;
- Adopção de um sistema de dois ciclos de estudos (licenciatura e master ou doutoramento);
- Estabelecimento de um sistema de créditos, de forma a facilitar a mobilidade dos estudantes;
- Promoção da mobilidade, através da limitação dos obstáculos à livre-circulação;
- Promoção da cooperação europeia no domínio do controlo de qualidade do ensino superior;
- Promoção da dimensão europeia do ensino superior (Ministros da educação europeus, 1999).

⁵⁴ Tradução livre do autor. No original: “ *la reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux – pré-licence et post licence – devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international*”.

⁵⁵ Os 29 Estados signatários da declaração de Bolonha são: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa.

Esta declaração prevê também o acompanhamento deste processo, assim como do seu desenvolvimento, através de reuniões periódicas dos ministros responsáveis pelo ensino superior dos países signatários. É a partir destas reuniões, realizadas de dois em dois anos, que se vai desenhando o contorno deste EEES. Estas ocupam-se, de certa forma, da gestão da aplicação das reformas nos países signatários, da formulação de novos objectivos e prioridades de acção, do alargamento do EEES a novos Estados⁵⁶ e da integração de novas organizações nas instâncias de decisão (Pongy, 2008: 62-63).

De forma a facilitar e a tornar o trabalho mais rentável durante estas reuniões é criada uma estrutura cuja missão repousa no fornecimento de uma ajuda aos signatários do processo de Bolonha para que estes possam pôr em prática o que fica estabelecido nas reuniões de acompanhamento, assim como na organização de seminários⁵⁷ e conferências sobre as prioridades do processo de Bolonha e na coordenação dos relatórios bianuais feitos por todos os Estados. Esta estrutura, denominada "Bologna Follow-up

⁵⁶ Durante as conferências bianuais que se seguiram à declaração de Bolonha, o número de signatários foi aumentando até atingir os valores actuais de 46 Estados:

- Conferência de Praga, 19 de Maio de 2001 – Croácia, Chipre e Turquia;
- Conferência de Berlim, 19 de Setembro de 2003 – Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé, Rússia, Sérvia, Antiga República Jugoslava da Macedónia;
- Conferência de Bergen, 20 de Maio de 2005 – Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia
- Conferência de Londres – 17 e 18 de Maio de 2007 – Montenegro, depois da sua declaração de independência em 2006.

⁵⁷ Estes seminários são denominados « Seminários de Bolonha ».

Group" (BFUG), foi criada na Conferência Interministerial de Praga, em 2001, e é composta pelos ministros da educação de todos os países participantes e pela Comissão Europeia. Além destes membros permanentes, esta acolhe, enquanto membros consultivos, o Conselho da Europa, a EUA, a Associação europeia de estabelecimentos de ensino superior (EURASHE), as Associações Nacionais de Estudantes na Europa (ESIB)⁵⁸, o Centro europeu para o ensino superior (CEPES) da Unesco, aos quais se junta, a partir da conferência de Bergen, de 2005, a Estrutura Pan-Europeia da Internacional da Educação, a Associação europeia para a garantia da qualidade no ensino superior e a União das confederações dos patronatos e das indústrias da Europa (UNICE).

A partir dos relatórios e dos vários projectos apresentados ao longo das conferências bianuais, o processo de Bolonha vai evoluindo. Na primeira conferência, realizada em Praga a 19 de Maio de 2001, os ministros do ensino superior sublinham a importância da educação e da formação ao longo da vida para a construção deste espaço europeu do ensino superior, para o qual tanto os estudantes quanto os próprios estabelecimentos universitários podem e devem contribuir. Sublinha-se, ao mesmo tempo, a importância da dimensão social, assim como o carácter de "bem público" das Universidades (Ministros europeus do ensino superior, 2001).

⁵⁸ Em Março de 2001, aquando da Convenção estudantil de Gotemburgo, a ESIB declara que "os estudantes, parceiros idóneos, activos e construtivos, terão que ser encarados como uma das forças motrizes que levam à mudança no campo da educação" (ESIB, 2001).

Em Berlim, em 2003, definem-se as grandes orientações para o programa de trabalho que deve ser estabelecido a seguir e reforça-se o grau de importância atribuído à pesquisa para a qualidade do ensino superior europeu. Esta nova concepção vai provocar um ajuste do número de ciclos de estudo indispensáveis a este processo. Decide-se assim incorporar um terceiro ciclo de estudos académicos, que coincide com o doutoramento e cuja duração é estipulada para um período de três anos. Instaura-se assim um novo modelo de organização do ensino superior, actualmente conhecido como LMD: Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, que correspondem a um período temporal de três, dois e três anos respectivamente (Ministros europeus do ensino superior, 2003).

Por sua vez, a reunião de Bergen é marcada pela abertura do EEES à cooperação com outras partes do mundo e pela adopção de um quadro global de qualificações e de referências e linhas de orientação para a garantia da qualidade do ensino, que inclui a dimensão social e a mobilidade universitária (COE, s.d.).

Em Londres, a 17 e 18 de Maio de 2007, os 46 Estados adoptam uma estratégia para o processo de Bolonha no contexto global, reforçando-se mais uma vez a importância do trabalho cooperativo não só entre os vários parceiros estatais, mas também a nível interno, entre estabelecimentos universitários, e mesmo com os próprios estudantes (COE, s.d.).

Finalmente, o segundo semestre de 2008, correspondente à presidência francesa da UE, revela-se bastante importante com a adopção da Carta das Universidades europeias para a aprendizagem ao longo da vida. Nesta carta tanto as Universidades como os EM manifestam uma vontade de desenvolver o seu papel específico neste processo de aprendizagem ao longo da vida. As primeiras, enquanto instituições de aprendizagem ao longo da vida vão constituir “um pilar central para a Europa do conhecimento” (EUA, 2008: 5).

Embora criada num âmbito extra-comunitário, a sua importância levou a que esta tenha sido oficialmente anunciada na Reunião informal dos Ministros da educação e do ensino superior que teve lugar em Bordéus no dia 26 de Novembro de 2008, antes destes se reunirem para debaterem aspectos ligados à educação e formação profissionais, que também assumem um papel de relevo na criação do espaço de educação de excelência e no objectivo estratégico de Lisboa.

3.3 Os primeiros passos na convergência das políticas relativas à formação profissional

O esforço conjunto dos Estados participantes na construção do espaço europeu de educação e formação ao longo da vida na área da educação e formação profissionais começa em 2002, com a assinatura da declaração de Copenhaga que define as prioridades e os instrumentos comuns a adoptar para a cooperação europeia nessa área. O processo aí instaurado associa a educação e a formação profissionais ao objectivo de as tornar uma referência de qualidade até 2010 e fomentar a mobilidade dos cidadãos (SCDAplus, s.d.). Com Copenhaga, os Estados membros comprometem-se a encorajar os seus cidadãos a usufruírem das variadas possibilidades de aprendizagem profissional, seja a nível escolar, universitário ou mesmo já numa situação de emprego (Comissão Europeia, 2008b).

Para se atingir esse objectivo vai-se desenvolver vários instrumentos e quadros europeus comuns. Estes permitem melhorar e facilitar a transparência, o reconhecimento dos diplomas, a qualidade das competências e das qualificações e, por conseguinte, estimular a mobilidade dos aprendizes e dos trabalhadores, sem esquecer o reforço inerente e consequente da dimensão europeia nesta área (CUE, 2002).

Em 2004 cria-se o dossier EUROPASS⁵⁹, que “se destina a ajudar os cidadãos a demonstrarem clara e facilmente as suas qualificações e as suas competências em toda a Europa [e a] facilitar a mobilidade de todos os que querem formar-se ou trabalhar nos quatro cantos da Europa” (SCADplus, 2006a). Este dossier é composto por um leque alargado de documentos que permitem aos cidadãos exporem e apresentarem as suas qualificações e as suas experiências profissionais de uma forma mais simplificada e comum não só a todos os Estados participantes. Estes documentos são em número de cinco e correspondem ao Europass-Curriculum Vitae (Europass-CV), concebido para destacar as competências dos cidadãos; o Europass-Mobilidade, que permite valorizar as experiências de formação obtidas no espaço europeu; o Suplemento ao diploma, que fornece informações e complementa os diplomas obtidos; o Suplemento ao Certificado, que descreve pormenorizadamente os conhecimentos e as aptidões desenvolvidas durante uma formação profissional; e a Carteira europeia de línguas, que reagrupa num mesmo documento as competências, as experiências e os diplomas e certificados linguísticos dos cidadãos (A2e2f, 2009b).

Sendo a construção deste espaço europeu indissociável da livre-circulação de pessoas, a qual já consta no Tratado de Roma, a sua concretização sai reforçada com a cooperação e a instauração do famoso espaço Schengen,

⁵⁹ Cf. Decisão n.º 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Dezembro de 2004, que institui um quadro comunitário único para a transparência das qualificações e competências (Europass).

em 1985 (SCADplus, 2008a). Contudo, para garantir o acesso à formação profissional dos cidadãos europeus, o Parlamento Europeu e o Conselho adoptam uma directiva⁶⁰, em Abril de 2004, que visa organizar “o enquadramento em que será exercido (...) o direito de residência” dos estudantes (SCADplus, 2007b).

No seguimento desta linha, assim como do processo de Bolonha e ainda do desenvolvimento de um mercado europeu do emprego, o Parlamento Europeu e o Conselho recomendam⁶¹ que seja concebido um quadro europeu de qualificações que “servirá para ajudar os EM, os estabelecimentos de ensino, os empregadores e os cidadãos a comparar as qualificações atribuídas pelos diferentes sistemas europeus de educação e de formação” (SCADplus, 2008b).

Esta multiplicidade de instrumentos surge de forma evolutiva acompanhando as reuniões dos ministros da educação que se realizam todos os dois anos, à semelhança das reuniões de acompanhamento do processo de Bolonha. Na realidade, o conceito e a concepção é a mesma, isto é, seguir os desenvolvimentos relativos ao Processo de Copenhaga, nos 31 países do espaço europeu de educação e formação ao longo da vida.

⁶⁰ Cf. Directiva 93/96/CEE do Conselho, de 29 de Outubro de 1993, relativa ao direito de residência dos estudantes, revogada pela Directiva 2004/38/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 29 de Abril de 2004, relativa ao direito de livre circulação e residência dos cidadãos da União e dos membros das suas famílias no território dos EM, que altera o Regulamento (CEE) n.º 1612/68 e que revoga as Directivas 64/221/CEE, 68/360/CEE, 72/194/CEE, 73/148/CEE, 75/34/CEE, 75/35/CEE, 90/364/CEE, 90/365/CEE e 93/96/CEE.

⁶¹ Cf. Aplicar o programa comunitário de Lisboa - Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida [Jornal Oficial C 111 de 6.5.2008].

No primeiro encontro realizado em Maastricht reconhece-se as prioridades de trabalho tanto a nível nacional como comunitário. Entre essas prioridades podemos destacar a aplicação dos instrumentos definidos em Copenhaga, a promoção de investimentos públicos e privados e o uso dos fundos europeus, a análise das necessidades dos grupos de risco, o desenvolvimento de acções individualizadas e flexíveis e de boas práticas pedagógicas, a incitação às parcerias, a expansão das competências de professores e formadores e ainda a definição de um quadro europeu de certificações (Presidência Holandesa da UE, 2006). Em 2006 este encontro tem lugar em Helsínquia e o seu foco de acção vai para a necessidade de tornar a formação profissional mais atractiva e de melhor qualidade, através do desenvolvimento e aplicação de instrumentos comuns, como o Europass (Lipinska et al., 2007: 23), o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET).

Preocupados com a necessidade de integrar as competências-chave nas estratégias de educação e formação ao longo da vida dos EM, assim como de tornar os sistemas mais transparentes, o Conselho, por vezes em co-decisão com o Parlamento, publica várias recomendações, conclusões e resoluções durante os dois anos que se seguem ao ultimo comunicado de 2006 (Conselho da UE, 2008). Estas culminam num último comunicado, o de Bordéus, adoptado a 26 de Novembro de 2008, relativo à cooperação europeia reforçada na área do ensino e da formação profissionais, que revê

as prioridades e as estratégias do processo de Copenhaga. Neste comunicado insiste-se uma vez mais na ideia de que a Europa da educação e da formação deve responder aos desafios da globalização. Para tal definem-se definidas quatro linhas directrizes de acção para o futuro. Essas linhas englobam a aplicação dos instrumentos e dos dispositivos da cooperação comunitária, o reforço da qualidade e da atractividade dos sistemas de ensino e da formação profissionais, assim como das ligações entre estes e o mercado de trabalho e das modalidades de cooperação europeia. (PFUE, 2008).

Embora se fale muito de convergência e de harmonização dos sistemas de ensino europeus, em especial com a criação deste espaço europeu para a educação e formação ao longo da vida, a realidade é que não só os resultados variam de país para país, como a heterogeneidade, tão característica do espaço europeu, continua visível. Embora se pretenda a estabilização e a homogeneização dos ditos *benchmarks*, a verdade é que a maior parte dos textos não incita à dita europeização das políticas educativas como forma de adopção de uma política comum para ambos os EM. Além disso, vimos que não há produção de direito comunitário que obrigue os EM a adoptarem e a seguirem um ou outro caminho, pois o triângulo institucional limita-se apenas a encorajá-los a tomarem medidas para que estes possam atingir o objectivo a que se propuseram em 2000.

A Comissão Europeia, por sua vez, não é indiferente a esta questão e proporciona aos cidadãos europeus, do mais novo ao mais velho, a oportunidade de aceder a um processo de aprendizagem dinâmico em todas as etapas da sua vida, através do PROALV. "A europeização assume então formas mais discretas, menos ligadas às políticas comunitárias e mais a uma concepção mais global da acção pública no espaço europeu.[...] é um referencial europeu que desempenha um rolo motor para fazer evoluir as políticas públicas nacionais (...) ⁶²" (Oberdorff, 2008: 17).

⁶² Tradução livre do autor. No original: "L'eupéanisation prend alors des formes plus discrètes moins liées à des politiques communautaires, mais plus à une conception plus globale de l'action publique dans l'espace européen. [...] C'est alors un référentiel européen qui joue un rôle moteur pour faire évoluer les politiques publiques nationales (...)".

**Capitulo 4 - O Programa Aprendizagem
ao Longo da Vida, um viés da
intervenção comunitária na política
educativa**

Introdução – O Programa Aprendizagem ao Longo da Vida: uma tentativa de europeização das práticas educativas?

Temos visto que a evolução das políticas educativas a nível europeu se tem feito fora do âmbito institucional e comunitário, referenciando-se constantemente o carácter heterogéneo dos sistemas educativos dos vários EM e da sua autonomia na manobra das suas políticas. O papel das instituições europeias neste âmbito é relativizado e reduzido a funções de acompanhamento através das recomendações e dos estudos sobre a evolução do nível de educação e formação no espaço comunitário.

Na verdade, a heterogeneidade de sistemas de ensino existentes entre os vários EM poderia vir a dificultar a aplicação de um sistema comum e mesmo vir a funcionar num sentido oposto aquele desejado com a europeização destas políticas. Tal como vimos anteriormente e tal como nos explica Radaelli (Radaelli, 2000: 5), esta variedade pode ser a causa de variadas distorções e dificuldades de implementação de políticas educativas ditas europeizadas, provocando divergências e competições na eleição de um sistema modelo, muito embora a criação de um espaço educativo europeu siga a lógica e a tendência integrativa da actual UE.

Há, no entanto, uma tendência de coordenação de certos aspectos das políticas educativas dos vários EM. Ao optarem por partilhar entre eles as melhores práticas estes pretendem construir um espaço europeu para a educação que possa constituir uma referência mundial de qualidade, fomentando um aumento do nível escolar dos cidadãos europeus e atraindo cérebros dos vários cantos do mundo. Embora a construção deste espaço se faça fora do âmbito comunitário – pelo menos é essa a ideia que os textos⁶³ parecem transmitir – veremos que a própria UE, através da DGEC, vai desempenhar um papel bastante importante numa perspectiva de europeização das práticas educativas, em especial com o actual programa adoptado para 2007-2013, que recebe o mesmo nome que o espaço educativo europeu, isto é, Programa “Aprendizagem ao Longo da Vida” (PROALV). A própria DGEC declara que a sua missão é de “reforçar e promover a aprendizagem ao longo da vida, a diversidade linguística e cultural, a mobilidade e o empenhamento dos cidadãos europeus, em especial dos jovens” (DGEC, 2007).

Embora a cooperação a nível europeu tenha sido inicialmente marcada por um conjunto de acções de amplitude reduzida, devido à falta de uma base legal, bem como de recursos financeiros e humanos fortes, vão sendo, no entanto, criadas as condições essenciais para que a médio prazo os

⁶³ Embora se fale aqui de textos, a verdade é que são as conclusões dos vários Conselhos Europeus que têm ditado a evolução das políticas educativas no espaço europeu. Relembremos no entanto que o Conselho europeu não é um órgão institucional da UE, mas o seu papel é definido pelo art. 4º TUE como uma forma de dar “à União os impulsos necessários ao seu desenvolvimento e definirá as respectivas orientações políticas gerais”.

resultados possam ser significativos. Estes resultados são uma consequência da promoção da cooperação à escala comunitária, no respeito pela diversidade e de acordo com o princípio de subsidiariedade (CCE, 2008a). Por conseguinte, na segunda metade da década de 80, mas principalmente no início dos anos 90, a Comunidade vai dispensar uma fatia relativamente importante do seu bolo orçamental⁶⁴ para o financiamento dos vários programas educativos europeus⁶⁵.

A criação da DGEC, em 1995, que coincide com a reformulação destes programas, não é mais do que o reflexo da importância que estes representam para a educação e para a formação no espaço europeu. Estes têm uma validade actual de sete anos, tendo o período 2000-2006, correspondente à segunda fase dos programas Sócrates e Leonardo da Vinci, conhecido bastantes e importantes transformações em relação aos seus precedentes, uma vez que já correspondem a uma fase pós Conselho Europeu de Lisboa de 2000. Contudo, apenas a quarta e actual geração de programas conhece o maior número de mudanças significativas (CCE, 2008a). Com o lançamento da estratégia de Lisboa e a subida ao palco da aprendizagem ao longo da vida, a UE vai conhecer uma grande cooperação neste domínio.

⁶⁴ Em termos comparativos, o financiamento destes programas passou de 14 milhões de Euros, para o primeiro programa de acção entre 1980 e 1984, para 1 bilião dez anos mais tarde.

⁶⁵ Estes programas são Comett, Erasmus, PETRA, Juventude para a Europa Língua, Eurotecnet, Tempus e FORCE (Pépin, 2006).

Em 2005, é adoptada pela primeira vez no Conselho Europeu uma estrutura única consagrada à aprendizagem ao longo da vida cuja percentagem do orçamento comunitário é dez vezes superior àquele disponibilizado em 1986⁶⁶. O envelope financeiro atribuído a este programa é, então, de 6 970 mil milhões de euros⁶⁷. Fala-se de estrutura única porque o PROALV reagrupa todos os programas educativos europeus, apoiando-se nos programas anteriores do período 2000-2006: Socrates, Leonardo da Vinci, "eLearning" e a Acção Jean Monnet.

Um programa único de apoio comunitário no domínio da educação e da formação proporciona uma maior racionalidade, coerência e eficácia. Desse modo, [favorece-se] uma maior interacção entre os diferentes domínios, uma visibilidade acrescentada, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de fazer face à evolução no domínio e a uma melhor cooperação (SCADplus, 2007b).

No seguimento da estratégia que os EM acordam em 2000, este novo programa, que será executado durante o período compreendido entre 1 de Janeiro de 2007 e 31 de Dezembro de 2013, é pensado como um instrumento de apoio e contribuição para o desenvolvimento da UE enquanto sociedade baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com uma maior coesão social, actuando, em paralelo, para uma adequada protecção do ambiente, considerando as gerações futura. Para tal, o PROALV pretende

⁶⁶ No período 2007-2013, correspondente ao PROALV, a UE disponibiliza 1% do orçamento comunitário contra os 0.1% em 1986.

⁶⁷Cf. art. 14º DECISÃO 2006/1720/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

promover e melhorar os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os vários sistemas de ensino e formação da Comunidade (DGEC, 2006).

Os objectivos específicos do PROALV são onze e definidos no art. 1º§3 da Decisão n.º 1720/2006/CE de 15 de Novembro de 2005:

- a) Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho;
- b) Apoiar a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos EM;
- d) Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;
- e) Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empreendedor;
- f) Contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e grupos desfavorecidos;
- g) Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;
- h) Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras, baseado nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida;
- i) Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos;
- j) Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa;
- k) Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação.

Para atingir estes objectivos a Comissão vai apoiar a adopção de várias acções de mobilidade das pessoas, de constituição de parcerias e/ou redes multilaterais, de transferência de inovação, em especial através da concessão

de subvenções. Esta decisão faz referência, no entanto, e uma vez mais, à autonomia e à responsabilidade dos EM na definição das suas políticas educativas e dos conteúdos dos seus programas para a educação e formação profissionais⁶⁸.

O PROALV está aberto a todos os indivíduos e organizações e/ou instituições ligadas à educação e à formação, bem como a todos aqueles que estejam, directa ou indirectamente, interessados, como empresas, parceiros sociais, associações de pais e professores, organizações não governamentais ou centros de investigação (SCADplus, 2007e). Pretende-se que os cidadãos europeus tenham a possibilidade de aceder a um processo de aprendizagem dinâmico e principalmente europeu, em todas as fases da sua vida.

A aplicação e gestão global deste programa são asseguradas pela Comissão europeia, mais precisamente pela DGEC, com o apoio, em certos aspectos pela Agência executiva “Educação, Audiovisual e Cultura” (EACEA). Porém, estas são representadas nos EM pelas agências nacionais (AN), responsáveis pela gestão dos projectos apresentados para os vários subprogramas (art. 6º§2 DECISÃO 2006/1720/CE). As AN são grupos de missão que estão sob a tutela nacional, normalmente ligados aos respectivos Ministérios da Educação e do ensino superior. A sua missão é, segundo a Agência Nacional (portuguesa) PROAL,

⁶⁸ Cf. art. 1º§4 DECISÃO 2006/1720/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 15 de Novembro de 2005 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

contribuir para a melhoria dos sistemas de educação e formação nacionais com vista à coesão social e, simultaneamente, para o desenvolvimento da UE enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, fomentando os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de educação e formação dos Estados membros (Agência Nacional PROALV, 2008).

Em termos práticos, estas, enquanto entidades representantes da DGEC, sob a supervisão das autoridades nacionais responsáveis, têm como principais funções a promoção do programa a nível nacional, a difusão dos resultados e a gestão de todo o ciclo de vida de um projecto, que vai desde a publicação dos convites nacionais à apresentação de candidaturas, à sua recepção, avaliação e selecção, à emissão de contratos financeiros e ao seu acompanhamento através dos relatórios intermediários e finais, assim como analisar e explorar os resultados obtidos a nível nacional.

A organização das agências nacionais é, normalmente, feita de acordo com os vários subprogramas do PROALV, que apresenta quatro programas sectoriais (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci e Grundtvig), um programa transversal, e o programa Jean Monnet. (Art.3º DECISÃO 2006/1720/CE).

A particularidade destes programas é que apresentam várias modalidades e acções que, uma vez generalizadas por todos os Estados participantes⁶⁹

⁶⁹ No que diz respeito ao PROALV, os países elegíveis não se limitam aos 27 membros da UE, mas também os países da EFTA que são membros do EEE (Islândia, Listenstaine e Noruega), e os candidatos que beneficiam de uma estratégia de pré-adesão, que neste caso é a Turquia, e a Suíça, esta com base num acordo bilateral a celebrar com este país (art.7º DECISÃO 2006/1720/CE).

através da difusão das boas práticas permitem adoptar medidas comuns à escala europeia. Esta ideia pode então levar-nos a adoptar o termo europeização para as práticas ligadas à educação, sejam elas em termos de ensino, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na regulação de certos problemas sociais e civis ligados ao ciclo de vida escolar, em especial a violência, o abandono e o insucesso escolar. Não convém esquecer que nesta fase, a cooperação europeia passa do nível comunitário ou interestadual, para um nível mais próximo dos cidadãos, porque é realizado por eles mesmos e entre eles.

4.1 Um Vade-mécum dos subprogramas do Programa “Aprendizagem ao Longo da Vida” – um carimbo europeu na educação e formação dos europeus

A organização do PROALV em quatro subprogramas sectoriais vai ao encontro das diferentes fases e níveis de educação – educação escolar, ensino superior, formação profissional e educação dos adultos – seguindo a lógica abordada no memorando de 2000 sobre a aprendizagem ao longo da vida, isto é, respeitando a ideia de que a educação e a formação devem ser acessíveis em qualquer fase da vida, de forma a melhorar as qualidades intelecto-profissionais de todos.

O programa Comenius, do nome do teólogo, filósofo e pedagogo nascido no actual território da República Checa que defende que apenas a educação pode permitir ao ser humano analisar todas as possibilidades e, por conseguinte, viver uma vida verdadeiramente harmoniosa (A2e2f, 2009a), tem um enfoque na educação escolar. A partir da abordagem feita pelos EM para a educação escolar, com a fixação de metas e a adopção das oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, a Comissão europeia define um certo numero de prioridades, que “reflectem a necessidade de garantir a todos os cidadãos o desenvolvimento das competências essenciais [dispensando] especial atenção aos casos em que se verifique qualquer forma de desvantagem educativa (Comissão Europeia, 2009b: 7).

Este subprograma visa sensibilizar os jovens e o pessoal docente para a diversidade e o valor das culturas e das línguas europeias e desenvolver o conhecimento sobre elas junto desses sectores e ajudar os primeiros a adquirirem as aptidões e as competências vitais de base, necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, para a sua vida profissional futura e para uma cidadania europeia activa⁷⁰.

Em termos operacionais e concretos pretende-se melhorar a qualidade e aumentar a quantidade da mobilidade dos alunos e do pessoal docente, das parcerias entre escolas de diferentes EM, incentivar a aprendizagem das línguas modernas estrangeiras e apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras, baseados nas TIC. Além disto pretende-se reforçar a qualidade e a dimensão europeia na formação de professores e apoiar-los na melhoria dos seus métodos pedagógicos e na gestão das suas escolas⁷¹.

Para que estes objectivos sejam atingidos, este programa oferece um leque de actividades variadas como as parcerias entre estabelecimentos de ensino europeus, onde se desenvolvem actividades educativas conjuntas de forma a moldar o espírito dos alunos e mesmo do corpo docente à mobilidade

⁷⁰ Cf. art. 17º§1 DECISÃO 2006/1720/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 15 de Novembro de 2005 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

⁷¹ Cf. art. 17º§2 DECISÃO 2006/1720/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 15 de Novembro de 2005 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

européia e à descoberta do outro; a atribuição de “bolsas de formação contínua” para pessoal ligado à educação escolar, favorecendo-se assim um intercâmbio de *know-how* e, conseqüentemente, uma melhoria na qualidade do ensino escolar; ainda no seguimento desta linha de formação, o acolhimento e envio de estudantes europeus, de formação superior, com vocação para a docência, através do “assistanat”; e a acção Comenius Regio destinada a apoiar o desenvolvimento de projectos de cooperação regional (entre regiões e municípios) relativos à educação escolar. Em Setembro de 2009, entra em vigor uma nova acção de mobilidade individual para alunos com idades superiores a 14 anos, durante uma parte ou mesmo um ano lectivo completo num dos países participantes⁷². Além destes projectos geridos a nível nacional, a EACEA gere os projectos multilaterais, centrados na elaboração de ofertas de formação para os professores e formadores, e as redes multilaterais, para projectos baseados num mesmo tema (A2e2f, 2009a; Agência Nacional PROALV, 2009a).

O programa Erasmus, herdeiro do nome do humanista e teólogo Erasmo de Roterdão, para o ensino superior, é um programa emblemático da educação e da formação a nível europeu, na medida em que a sua importância e abrangência é dificilmente comparável a outros programas. Cerca de 90% das Universidades europeias participam actualmente neste programa, que desde o seu lançamento em 1987 já contou com mais de 1.9 milhões de estudantes participantes (Comissão europeia, 2008d). Embora seja

⁷² Para esta fase experimental, apenas 14 países entre os participantes ao PROALV vão enviar e acolher alunos, sendo que Portugal não consta nessa lista (A2e2f, 2009b).

principalmente direccionado para a mobilidade estudantil, este programa engloba também vários tipos de acções para professores e assalariados do privado que desejem ensinar num outro país europeu, assim como acções para o pessoal universitário que deseje seguir uma formação estrangeira (Agência Nacional PROAL, 2009b). Através das parcerias multilaterais e da criação de redes, este programa vai contribuindo para a construção do espaço europeu para o ensino superior e para o desenvolvimento e modernização do ensino secundário e da transferência de inovação na Europa (Comissão europeia, 2008c).

A importância da inovação a nível europeu é de tal modo reconhecida entre os EM que o programa Leonardo da Vinci, para a formação profissional, também promove acções neste domínio. Através da mobilidade de aprendizes e da cooperação entre organismos de formação profissional de toda a Europa, este programa, que acolhe o nome do autor do famoso quadro «Mona lisa» e do desenho «Homem vitruviano», oferece a possibilidade a este grupo de actores de melhorar as suas competências, conhecimentos e atitudes através de estágios e formações profissionais, e consequentemente, estimular a competitividade do mercado de trabalho europeu (Comissão europeia, 2008e).

O programa Grundtvig, do nome do escritor e pastor dinamarquês considerado o pai da aprendizagem ao longo da vida,

visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação de adultos, através da promoção de diversos tipos de

actividades de cooperação a nível europeu. Dirige-se às necessidades de ensino e de aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação de adultos, quer esta seja formal, não formal ou informal, bem como às dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação (Agência nacional PROALV, 2009c).

Este programa pretende, então, responder aos problemas ligados ao envelhecimento da população europeia, oferecendo aos adultos a possibilidade de melhorarem os seus conhecimentos e competências, mantendo-os mentalmente em forma e, eventualmente, mais eficazes no trabalho.

Com o intuito de facilitar as actividades destes programas, o programa transversal, tal como o próprio nome indica, engloba todos os programas sectoriais, pois este repousa em acções de cooperação e inovação no domínio das políticas de aprendizagem ao longo da vida, no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, na utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como na difusão e exploração dos resultados dos projectos europeus. Em termos práticos é disponibilizado um programa anual de "Visitas de Estudo", com o intuito de motivar e encorajar a discussão e a troca das boas práticas em termos de políticas educativas tanto a nível nacional como europeu (A2e2f, 2009d).

Por sua vez, o programa Jean Monnet foi pensado para estimular os estudos e a pesquisa sobre a integração europeia, não só para os estabelecimentos de ensino superior europeus, mas de todo o mundo. As suas acções vão

desde a organização de conferências temáticas sobre a integração europeia, ao apoio na montagem de projectos universitários, instituições académicas e associações europeias activas cujo trabalho seja centrado nessas mesmas temáticas. Na verdade, este foi lançado em 1990 e uma vez que a sua rede operacional abrange mais de 60 países, opta-se pela sua incorporação no PROAL (DGEC, 2009).

4.2 A caminho de uma europeização das práticas educativas?

O PROALV foi pensado de forma a dar uma oportunidade aos cidadãos europeus de melhorarem as suas qualificações intelectuais e as suas capacidades profissionais, independentemente da sua faixa etária. Ao mesmo tempo, a Comissão pretende apoiar e completar as acções desenvolvidas pelos Estados participantes, respeitando sempre a integralidade dos seus programas de ensino, assim como a diversidade cultural e linguística (DGEC, 2009).

Com todas as acções desenvolvidas para cada subprograma do PROALV, os resultados tendem a fazer convergir objectivos e práticas que podem vir a ser utilizados em prol da construção do espaço europeu para a aprendizagem ao longo da vida. Estas acções variam entre programas de mobilidade, parcerias bi e multilaterais, formações contínuas para pessoal do quadro educativo, projectos multilaterais e mesmo a constituição de redes multilaterais (Comissão Europeia, 2009a).

Embora com objectivos específicos para cada subprograma, não só devido ao facto do público-alvo ser diferente, mas também pelas necessidades às quais estas são susceptíveis de responder, estas acções parecem querer coincidir com uma europeização das práticas educativas.

Em 2000, a Rede europeia de Conselhos de Educação organizou uma conferência de trabalho, em Madrid, sobre “Mobilidade, Educação Intercultural e Cidadania” de forma a lançar o debate e desenvolver estratégias para resolver os problemas e os novos desafios colocados pela emigração na União Europeia. “Os cenários multiculturais, multiétnicos, multi-linguísticos e multi-religiosos resultantes, impõem de maneira crescente decisões políticas integradas, que compreendam abordagens sociais, económicas e educativas” (Regateiro e Fajardo, 2000). Parece então tornar-se necessária forjar uma educação para a cidadania no espaço europeu a partir da interacção de grupos heterogéneos.

A principal acção do PROALV no âmbito da formação para a cidadania europeia é a mobilidade. Esta, feita por diferentes estratos da população, vem proporcionar, entre outros, o reconhecimento da diversidade e obrigar a uma convivência com a diferença, estimulando os participantes a pensar e a agir enquanto europeus. Do ensino pré-escolar ao ensino secundário, as acções de parceria bi e multilaterais vão ao encontro desta através da promoção de actividades conjuntas de cooperação entre diferentes escolas europeias. Estas actividades proporcionam aos estudantes e aos professores europeus a oportunidade de trabalharem em conjunto num ou vários tópicos de interesse mútuo e adquirirem e/ou melhorarem as suas competências cívicas, intelectuais e mesmo profissionais, não só no assunto ou na área de estudo abrangido pelo projecto, mas também em termos de trabalho de

grupo, de relações sociais, de planeamento e realização de actividades do projecto, sem esquecer a utilização das NTIC. Neste aspecto salienta-se ainda o reforço e a motivação para a prática das diferentes línguas que compõem o mosaico linguístico europeu (DG Educação e cultura, 2009b).

No que diz respeito à formação profissional, a constituição de parcerias entre instituições desta área ligadas ao ensino e formação profissionais vai incitar à prática de actividades comuns de aprendizagem entre pares. Além disso fomenta-se a utilização de instrumentos comuns, conforme descrito no Comunicado de Helsínquia, tais como a recorrência à transparência, o QEQ, o ECVET, a garantia de qualidade, a excelência de aptidões e de competências em sectores-chave. Também na educação dos adultos, o intercâmbio de experiências, de práticas e métodos, no âmbito de uma parceria, contribui para uma percepção alargada do panorama cultural, social e económico europeu diversificado, dando-se especial atenção aos aspectos que permitem uma melhor compreensão das áreas de interesse comum no âmbito da educação de adultos (DG Educação e cultura, 2009b).

Estando este programa em constante evolução, o ano 2008 vê chegar uma nova acção que vai envolver as autoridades locais e regionais com funções na educação escolar de toda a Europa num conjunto de actividades de cooperação desenvolvidas com o intuito de se aperfeiçoar e partilhar novas praticas e instrumentos para uma cooperação sustentada. Esta acção de parceria denominada Comenius Regio, vem, uma vez mais, reforçar a

dimensão europeia na educação escolar e oferecer novas experiências a todos os actores da educação, desde estudantes a funcionários e professores (a2e2f, 2009a).

Nesta partilha de *know-how* a nível europeu, partir como assistente Comenius vai permitir a um futuro professor confrontar-se com um outro sistema de ensino diferente de forma a construir e a desenvolver uma capacidade interrelacional aluno-professor-estrangeiro que se traduz numa melhoria dos conhecimentos linguísticos, culturais e mesmo pedagógicos. Porém, para complementar estas actividades, e mesmo para os professores e pessoal educativo com uma carreira já avançada, as bolsas de formação contínua, sejam elas para pessoal dedicado à educação escolar, ao ensino profissional ou ao ensino dos adultos, vem melhorar a qualidade da educação e da formação devido ao intercâmbio que existe e à percepção alargada do espaço educativo europeu. Além disso pretende-se levar a cada escola um pedaço da cultura europeia, sendo por isso normalmente exigido que esta actividade tenha um conteúdo marcadamente europeu em termos de matéria de estudo e do perfil dos formadores e dos formandos.

As missões de ensino para pessoal docente de institutos de ensino superior e para outro pessoal não docente permite-lhes leccionar durante um curto período de tempo numa instituição de ensino superior num outro país participante e tenta estimular as instituições de ensino superior a alargarem e a enriquecerem os programas e ofertas de estudo, através do intercâmbio

de um saber especializado, assim como das melhores praticas pedagógicas. Além disso estas acções visam “permitir estudantes que não têm a possibilidade de participar num esquema de mobilidade, beneficiar dos conhecimentos e da especialização de pessoal académico de instituições de ensino superior e de pessoal convidado de empresas oriundo de outros países europeus” (DGEC, 2009b: 41).

Estas acções financiadas pela Comissão Europeia vêm então transmitir uma sensação de que por detrás dos textos, e ao mesmo tempo associado ao principio de subsidiariedade, a UE vai participando e moldando o quadro educativo europeu, mesmo se esse trabalho fica a cargo do próprio público, isto é, professores, alunos, formandos, aprendizes e todo o resto do pessoal educativo. Evita-se, assim, uma eventual disfunção nesta europeização das políticas educativas, pois este trabalho é realizado de forma menos formal, sem que sejam precisas ser debatidos todos os pormenores e votadas todas as alíneas tal como acontece no voto de uma política.

Conclusão

Devido às alterações vividas actualmente no sistema internacional contemporâneo, mas em especial o momento de crise económica que o mundo vive, causa e efeito da globalização, a UE enquanto actor activo vê-se a braços dados com a necessidade de se tornar cada vez mais atractiva e competitiva. Embora esta se tenha construído com base num desenvolvimento económico e social, a integração obriga actualmente a alargar a sua construção a outras áreas, em especial aquelas ligadas ao sociocultural. Este trabalho focaliza-se em especial na questão da educação europeia, pois esta aparece, em especial desde 2000, como trunfo principal a jogar para se poder atingir os níveis de atracção e desenvolvimento social esperados.

Para se poder compreender melhor o estado da política educativa da UE é necessário, antes de mais, pensar nesta última enquanto organização regional *sui generis* em constante evolução que, por conseguinte, se vê actualmente a braços dados com o objectivo de construir um espaço económico de excelência. Este espaço é pensado, a partir de 2000, com a Estratégia de Lisboa, numa óptica que engloba aspectos sociais como educação e a coesão e integração sociais.

Este trabalho analisa de forma mais detalhada o aspecto educativo deste espaço cuja construção se pretende terminada em 2010. Na análise deste

aspecto educativo, que prevê a construção de um espaço europeu para 2010, revela-se importante, num primeiro plano, perceber e definir o papel dos Estados enquanto actores principais do sistema, o que vem, por conseguinte, animar o debate entre adeptos de uma UE federal, por um lado, e aqueles que defendem a tese de uma UE intergovernamental. Consequentemente, a análise do lugar ocupado pelo direito comunitário torna-se imprescindível para se poder realmente perceber qual a relação EM-UE, principalmente depois do TJCE declarar a primazia do direito comunitário sobre o direito nacional, assim como a sua aplicação directa. Esta influência europeia, uma vez instituída, traduz-se na delegação de uma parte da soberania dos EM às instituições da UE. Porém, esta delegação de poderes não se manifesta em todos os domínios da política pública, nem se expressa da mesma forma.

Nesta análise, poderíamos ainda explorar outros aspectos como o efeito de *spill-over* das teorias neo-funcionalistas de Haas que defende a ideia de que a integração não é mais do que um processo que evolui através de um mecanismo de transbordo do económico para outras áreas. Porém, uma vez centrada a análise nos Estados e no *policy-making* europeu feito numa lógica de *top-down*, que influencia as políticas públicas dos EM numa lógica de uniformização, leva vários autores a falarem de europeização das políticas públicas. Além disso, esta europeização aparece como uma consequência incontornável da evolução do processo de integração.

A própria definição deste conceito de europeização é complexa e não faz *jus* de um consenso por parte dos estudiosos das teorias da integração. Contudo, a ideia de modelização europeia e a sua influência nas políticas públicas nacionais é partilhada, na medida em que a acção pública nacional sofre alterações quando são aplicadas as alíneas e as disposições dos tratados comunitários, todo o direito comunitário derivado e todas as políticas comunitárias adjacentes. Oberdorff defende a ideia de que “uma modelização europeia está, assim, em marcha, tanto pela uniformização dos direitos como pela sua aproximação ou harmonização” ⁷³ (Oberdorff, 2008: 28).

Num pós Conselho europeu de Lisboa de Março de 2000, que desperta uma nova fase da integração europeia, dá-se início à construção de um referencial e de um espaço europeu para a educação através da delimitação de objectivos estratégicos e metas a cumprir para todos os EM até 2010. Porém, a ambiguidade do conceito de europeização, bem como a análise do direito comunitário relativo às questões educativas levam-nos a questionar o verdadeiro aspecto desta europeização. Para os defensores desta ideia, a europeização das políticas educativas é relativamente recente pois coincide com a definição da estratégia de Lisboa e o lugar e importância atribuídas à educação e à formação profissional na instrução dos trabalhadores europeus e na criação de uma economia do conhecimento capaz de garantir um

⁷³ Tradução livre do autor. No original: “*une modélisation européenne est donc en marche, soit par une uniformisation des droits, soit au travers de leur rapprochement ou de leur harmonisation*”.

crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social.

Até esta data, a questão educativa é relativizada e pouco analisada pelos políticos europeus, em detrimento de outras questões de carácter económico que se vinham sobrepondo. Vimos que inicialmente esta questão despertou num tramito extra-comunitário, em especial no Conselho da Europa, e que só a partir dos anos 80 é que o papel da educação na consolidação da integração europeia se começa a remarcar. Os primeiros programas de cooperação a nível comunitário neste domínio datam desta época, em especial o célebre programa Erasmus, que ainda hoje mobiliza um grande número de estudantes e académicos em toda a Europa.

Até ao ano 2000, esta cooperação veio sendo feita de forma muito discreta e com uma particularidade bem real, que o TM confirmou ao excluir qualquer tipo de harmonização da legislação dos EM nesta área das políticas públicas. A educação é reconhecida como domínio nacional, sem que a UE possa intervir com uma legislação e uma política comum que os EM devam incluir no seu direito nacional. Porém com a reunião dos chefes de Estado e Governo, em Conselho Europeu de Lisboa, lançam-se as premissas da construção de um espaço educativo europeu de excelência, no qual o ensino superior se vai destacar com a assinatura do Processo de Bolonha. Com esta assinatura, e embora esta se tenha alargado a outros Estados europeus extra-comunitários, o ensino superior torna-se num caso especial de

harmonização de políticas educativas, no qual o conceito de europeização faz jus de toda a sua força com a adjudicação do plano de estudos universitários em três ciclos (Licenciatura-Mestrado-Doutoramento ou LMD), com a autonomia das universidades e com a implementação de todo um conjunto de instrumentos que facilitam a mobilidade e o reconhecimento de diplomas a nível europeu.

No que diz respeito ao espaço educativo europeu, o papel institucional da UE é bastante reduzido, limitando-se apenas à publicação de recomendações e de relatórios que demonstram a evolução da construção deste espaço de excelência. Embora a heterogeneidade dos sistemas educativos europeus não permita uma verdadeira harmonização tal como acontece actualmente no ensino superior os objectivos delimitados para o ano 2010 são comuns e foram discutidos por todos os ministros da educação da UE.

Não se verificando *de facto* uma verdadeira europeização das políticas educativas, sobre a qual a UE tem plena consciência, esta última, através da Comissão europeia e da sua DGEC, tenta remediar esta situação, manipulando os sistemas educativos europeus ditos heterogéneos, através do financiamento de programas de cooperação para o educação em todos os estrados da vida, desde o mais os mais pequenos aos maiores. O seu mais recente programa, conhecido como PROALV, é então criado com o intuito de se contornar esta heterogeneidade de sistemas.

A partir da análise dos vários dispositivos e acções financiadas pela UE, a qual desembolsou cerca de 7 milhões de euros para o período 2007-2013, verificamos que esta última incita e promove uma europeização das práticas educativas, através da promoção do intercâmbio das boas práticas e da mobilidade de pessoas que obriga, de certa forma, a uma adaptação das actividades escolares entre os vários Estados participantes. A validação desta hipótese é concretizada através de uma análise detalhada dos objectivos, do público visado e dos meios usados para cada acção dos subprogramas do PROALV, a saber, Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci e Grundtvig. A acção mais recente do programa Comenius, para o ensino escolar, visa mesmo permitir, à semelhança do que acontece com a mobilidade estudantil do programa Erasmus, a um aluno com idade igual ou superior a 14 anos frequentar e validar um período de estudos, que pode ir até um ano, num outro Estado participante.

Se pensarmos que 20 anos depois do primeiro estudante ter efectuado uma mobilidade com o programa Erasmus, os Estados se mobilizaram na construção de um espaço europeu do ensino superior, através da harmonização das políticas e de instrumentos que facilitam o reconhecimento de diplomas, e a própria formação académica, talvez daqui a vinte anos venhamos a ter um verdadeiro espaço educativo europeu onde a mobilidade e o reconhecimento dos planos de estudo, a todos os níveis escolares, sejam uma realidade na Europa.

Bibliografia

- A2e2f: Agence Europe Education Formation France (2009) "Bologne – un peu d'histoire" <http://www.europe-education-formation.fr/bologne-histoire.php> [19 de Janeiro de 2009].
- A2e2f (2009) "Europass : le passeport européen de vos compétences" <http://www.europe-education-formation.fr/europass.php> [16 de Março de 2009].
- A2e2f (2009a) "Comenius : quand l'école s'ouvre à l'Europe " <http://www.europe-education-formation.fr/comenius.php> [23 de Abril de 2009].
- A2e2f (2009b) "Nouvelles action Comenius" – Acção de formação realizada no dia 16 de Abril de 2009, na sede da Agence Europe Education Formation France em Bordéus.
- A2e2f (2009d) "Programme transversal et visites d'étude" <http://www.europe-education-formation.fr/transversal.php> [19 de Janeiro de 2009].
- Agência Nacional PROAL (2008) "Quadro de Avaliação e Responsabilização" http://alv.addition.pt/np4/?newsId=103&fileName=QUAR_PROALV_2007_2008.pdf [14 de Abril de 2009].
- Agência Nacional PROAL (2009a) "Aprendizagem ao longo da vida: comenius: objectivos" <http://alv.addition.pt/np4/146.html> [14 de Abril de 2009].
- Agência Nacional PROAL (2009b) "Aprendizagem ao longo da vida: Erasmus: objectivos" <http://alv.addition.pt/np4/erasmus> [14 de Abril de 2009].
- Agência Nacional PROAL (2009c) "Aprendizagem ao longo da vida: Grundtvig: objectivos" <http://alv.addition.pt/np4/grundtvig> [14 de Abril de 2009].
- Andreani, Gilles (2001) "Le fédéralisme et la réforme des institutions européennes" *Annuaire Français de Relations Internationales*. 2, 165-186, <http://www.afri-ct.org/IMG/pdf/andreani2001.pdf> [7 de Novembro de 2008].
- Autissier, Anne-Marie (2004) "L'Union Européenne et la culture" *in* Dubois, Louis (dir.) *L'Union européenne*. Paris : la Documentation Française.

- Bache, Ian; Marshall, Adam (2004) "Europeanisation and Domestic Change: A Governance Approach to Institutional Adaptation in Britain" *Queen's Papers on Europeanisation No 5/2004*.
- Berny, Nathalie (2007) *Aulas de "Théories de l'intégration européenne"*. Segundo semestre de 2006/2007. Instituto de Estudos Políticos de Bordéus.
- Borchardt, Klaus-Dieter (2000) *O ABC do Direito Comunitário*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu_documentation/02/txt_pt.pdf [5 de Novembro de 2008].
- Bulmer, Simon J.; Radaelli, Claudio (2004) "The Europeanisation of National Policy?" *Queen's Papers on Europeanisation No 1/2004*
<http://www.qub.ac.uk/schools/SchoolofPoliticsInternationalStudiesandPhilosophy/FileStore/EuropeanisationFiles/Fileupload,38405,en.pdf> [7 de Novembro de 2008]
- Burgess, M (1989) *Federalism and European Union: Political Ideas, Influences and Strategies in the European Community, 1972-1987*. Londres: Routledge.
- CCE: Comissão das Comunidades Europeias (2000) *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas,
http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=62 [18 de Dezembro de 2008].
- CCE (2001) *Comunicação da Comissão - Tornar o espaço Europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade - "Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais. Se quiseres dez anos de prosperidade, planta árvores. Se quiseres cem anos de prosperidade, educa os homens"*. *Provérbio chinês: Guanzi (c.645 a.C.)*. Bruxelas,
http://lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=pt&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=678 [15 de Janeiro].
- CCE (2003) *"Education & Formation 2010" - Document d'appui pour le rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*. Bruxelas,
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/staff-work_fr.pdf [4 de Março de 2009].
- CCE (2006) *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen – faire réussir le projet de modernisation pour les Universités : formation, recherche et innovation*. Bruxelas,

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_fr.pdf
[6 de Março de 2009].

- CCE (2008) « Comunicação da Comissão ao Parlamento europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar » Bruxelas <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lng1=pt,pt&lang=&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=456595:cs&page=&hwords=null> [13 de Maio de 2009].
- CCE (2008a) "History of European co-operation in education" http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation294_en.htm [14 de Abril de 2009].
- CCE (2008b) *Progress towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks 2008*. Bruxelas, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf [5 de Março de 2008].
- CEC: Centro europeu da cultura (2005) "Centre Européen de la Culture" <http://www.ceculture.org/> [12 de Janeiro de 2009].
- COE: Conselho da Europa (s.d.) "Bologne pour les néophytes" http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_FR.asp [20 de Fevereiro de 2009].
- Colégio da Europa (s.d) "The College of Europe" <http://www.coleurop.be/> [12 de Janeiro de 2009].
- Collège d'Europe (2008) "A propos du Collège - histoire" <http://www.coleurop.be/template.asp?pagename=history> [15 de Janeiro de 2009].
- Comissão europeia (2003) *"Educação & Formação para 2010" - A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa (Projecto de relatório intercalar conjunto obre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa)*. Bruxelas, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:PT:PDF> [16 de Março].
- Comissão Europeia (2008) *Education et Formation – En savoir plus* http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation290_fr.htm [5 de Janeiro de 2009].
- Comissão Europeia (2008a) *Education et Formation – Notre mission* http://ec.europa.eu/education/who-we-are/doc324_fr.htm [5 de Janeiro de 2009].

- Comissão Europeia (2008b) “Enseignement et formation professionnels (EFP)” http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc60_fr.htm [15 de Janeiro de 2009].
- Comissão europeia (2008c) “L’enseignement supérieur” http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc62_fr.htm [6 de Março de 2009].
- Comissão europeia (2008d) “Erasmus” http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_fr.htm [23 de Abril de 2009].
- Comissão europeia (2008e) “Programme Leonardo da Vinci” http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc82_fr.htm [23 de Abril de 2009].
- Comissão Europeia (2009) “PROALV – convite geral à apresentação de candidaturas para 2008-210 – actualização de 2009 – prioridades estratégicas” http://ec.europa.eu/education/lip/doc/call09/prior_pt.pdf [14 de Abril de 2009].
- Conselho (1974) *Résolution des ministres de l’éducation, réunis au sein du Conseil, du 6 juin 1974, concernant la coopération dans le domaine de l’éducation*. Jornal Oficial n° C 098 de 20/08/1974 http://admi.net/eur/loi/leg_euro/fr_474Y0820_01.html [5 de Janeiro de 2009].
- Conselho (1976a) *Résolution du Conseil et des ministres de l’éducation, réunis au sein du Conseil, du 9 février 1976, comportant un programme d’action en matière d’éducation*. Jornal Oficial n° C 038 de 19/02/1976 http://admi.net/eur/loi/leg_euro/fr_476Y0219_01.html [5 de Janeiro de 2009].
- Conselho (1976b) *Résolution du Conseil et des ministres de l’éducation, réunis au sein du Conseil, du 13 décembre 1976, concernant des mesures à prendre en vue d’améliorer la préparation des jeunes à l’activité professionnelle et de faciliter leur passage de l’éducation à la vie active*. Jornal Oficial n° C 308 de 30/12/1976 http://admi.net/eur/loi/leg_euro/fr_476Y1230_01.html [5 de Janeiro de 2009].
- Conselho (2002) *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa*. Jornal Oficial das Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa (1964) *Resolution (64) 11 – Civisme et Education européenne*. [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Resolution\(64\)11_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Resolution(64)11_fr.pdf) [10 de Dezembro de 2008].

- Conselho da Europa (2009) "A propósito do Conselho da Europa" http://www.coe.int/t/pt/com/about_coe/ [15 de Janeiro de 2009]
- Conselho das Comunidades Europeias (1968) *Regulamento (CEE) nº 1612/68 do Conselho, de 15 de Outubro de 1968* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31968R1612:PT:HTML> [10 de Dezembro de 2008].
- Conselho das Comunidades Europeias (1977) *DIRECTIVE DU CONSEIL du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants* (77/486/CEE) http://www.irrevda.org/nuovairre/gi_erre_am/deposito/dir77_486.pdf [5 de Janeiro de 2009]
- Conselho europeu de Lisboa (2000) *Conclusões da Presidência – Conselho Europeu de Lisboa – 23 e 24 de Março de 2000*. Lisboa, <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/EstrategiaLisboa.pdf> [5 de Janeiro de 2009].
- Conselho europeu de Santa Maria da Feira (2000) *CONSELHO EUROPEU DE SANTA MARIA DA FEIRA 19 E 20 DE JUNHO DE 2000 - CONCLUSÕES DA PRESIDÊNCIA* http://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_pt.htm [5 de Janeiro de 2009].
- Cravinho, João Gomes (2006) *Visões do Mundo: as Relações Internacionais e o Mundo Contemporâneo*. 2ª ed. – Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Croisat, Maurice; Quermonne, Jean-Louis (1999) *L'Europe et le fédéralisme*. Paris: Montchrestien
- CUE : Conselho da UE (1994) " DECISÃO DO CONSELHO de 6 de Dezembro de 1994 que estabelece um programa de acção para a execução de uma política de formação profissional da Comunidade Europeia (94/819/CE)" <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31994D0819:PT:HTML> [5 de Janeiro de 2009].
- CUE (2002) *Projecto de resolução do Conselho sobre a promoção de uma cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissionais*. Bruxelas, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc127_pt.pdf [16 de Março de 2009].
- CUE (2003) *Conclusões do Conselho sobre os níveis de referência dos resultados médios na educação e na formação (Benchmarks)*. Bruxelas, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_pt.pdf [15 de Janeiro de 2009].

- CUE (2004) *"EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA 2010" A URGÊNCIA DAS REFORMAS NECESSÁRIAS PARA O SUCESSO DA ESTRATÉGIA DE LISBOA - Projecto de relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa.* Bruxelas, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_pt.pdf [5 de Janeiro de 2009].
- CUE (2008) *Projet de conclusions du Conseil et des représentants des gouvernants des États membres, réunis au sein du Conseil, sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnelles (EFP).* Bruxelas: Jornal Oficial das Comunidades europeias.
- Cussó, Roser (s.d.) "La méthode ouverte de coordination en Europe : des statistiques pour un nouveau paradigme de politique d'éducation". Bruxelas, Institut de Sociologie, http://institut.fsu.fr/chantiers/europe/education_culture/cusso_rappe.htm [4 de Março de 2009].
- Cytermann, Jean-Richard (2005) "Le processus de Lisbonne et la convergence des systèmes éducatifs européens" *Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation – « Vers une Europe de l'éducation et de la formation ? »*. 2, 17-28.
- D'Iribarne, Alain (1994) "La politique européenne en éducation-formation professionnelle à l'épreuve du marché du travail et de la construction européenne" *Revue européenne – Formation professionnelle*. 3, 3-8 http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/135/3_fr_iribarne.pdf [18 de Dezembro de 2008].
- Delors, Jacques (2005) "La construction européenne, hier, aujourd'hui et demain" in Albert, Michel (éd.) *Regards croisés sur l'Europe*. Paris: Presses Universitaires de France, 113-124.
- Deutsch, Karl W. (1968) *The analyses of International Relations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- DGEC : Direcção-Geral da Educação e da Cultura (2006) "A Europa pela aprendizagem ao longo da vida" http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/europe_pt.pdf [14 de Abril de 2009].
- DGEC (2007) "A nossa missão" http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/mission/index_pt.html [14 de Abril de 2009].

- DGEC (2009) "Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV) - Guia 2009" http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call09/part1_pt.pdf [21 de Abril de 2009].
- DGES: Direcção Geral do Ensino Superior (2008) "Programa educação e formação 2010" <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%3%A3o+Europeia/Educa%3%A7%3%A3o+e+Forma%3%A7%3%A3o+2010/> [15 de Janeiro de 2009].
- Dubourg-Lavroff, Sónia (2007) "Editorial". Flyer informativo da A2e2f: Bordéus.
- Equal (2009) "Sobre a Equal" http://www.equal.pt/non_accessible/sobre_a_equal/O_que_equal.asp [5 de Março de 2009].
- ESIB: Associações Nacionais de Estudantes na Europa, (2001) *Declaração Estudantil de Gotemburgo*. Gotemburgo, <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Declaracao%20Estudantil%20de%20Gotemburgo.pdf> [6 de Março de 2009].
- EUA (2008) "Le nouveau paysage de l'enseignement supérieur en Europe" http://www.europe-education-formation.fr/docs/Erasmus-Mundus/Broch.Bologna_FR.pdf [15 de Janeiro de 2009].
- EUA: Associação europeia da Universidade (2008) *Charte des Universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie*. Bruxelas : EUA.
- EUI: European University Institute (2008) "History of the European University Institute of Florence" <http://www.iue.it/About/CreationOfEUI.shtml> [15 de Janeiro de 2009].
- EUROPA (2003) "Le Conseil Education adopte les critères de référence européens" europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/03/620&format=PDF&aged=1&language=FR&guiLanguage=fr [15 de Janeiro de 2009].
- EUROPA (2004) "EDUCATION ET FORMATION 2010 - SYSTEMES DIFFERENTS, OBJECTIFS PARTAGES" http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_fr.html [20 de Janeiro de 2009].
- EUROPA (2006) " LEONARDO - First phase: 1995-1999" http://ec.europa.eu/education/programmes/leonardo/leonardo1_en.html [5 de Janeiro de 2009].

- Europa (2008) *Cedefop: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional*
http://europa.eu/agencies/community_agencies/cedefop/index_pt.htm
[10 de Janeiro de 2009].
- Europa (s.d.) "Método Aberto de Coordenação"
http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_pt.htm
[15 de Janeiro de 2009].
- EUROPA "Declaração Schuman de 9 de Maio de 1950"
http://europa.eu/abc/symbols/9-may/decl_pt.htm [3 de Novembro de 2008].
- Europa-Glossário (S.d.) "Métodos comunitário e intergovernamental"
http://europa.eu/scadplus/glossary/community_intergovernmental_methods_pt.htm [4 de Março de 2009].
- Europa-Glossário (S.d.) *Subsidiariedade*
http://europa.eu/scadplus/glossary/subsidiarity_pt.htm [5 de Novembro de 2008].
- Europe Direct (2007) "Aprendizagem ao Longo da Vida". Boletim informativo nº 6- Junho/Setembro 2007.
http://portal2.ipb.pt/pls/portal/docs/PAGE/EUROPE_DIRECT/ED_SERV_INFO/ED_BOLINFO/ED_PAPEL/BOLETIM%20200706.PDF [18 de Abril de 2009].
- Eurydice (2009) "A propos d'Eurydice"
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/AboutEurydice>
[15 de Janeiro de 2009]
- Figel', Ján (2006) "Préface" in Pépin, Luce *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 5.
- Fontaine, Pascal (2007) *12 leçons sur l'Europe*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- França; Alemanha; Itália; Reino-Unido (1998) "Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur". Sorbonne,
[http://www.europe-education-formation.fr/docs/Bologne/Declaration-de-la-Sorbonne\(FR\).pdf](http://www.europe-education-formation.fr/docs/Bologne/Declaration-de-la-Sorbonne(FR).pdf) [20 de Fevereiro de 2009].
- Hingels, Anders J.; Jakobsen, Lars Bo (2005) "Un cadre européen cohérent en matière d'éducation" *Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Education – « Vers une Europe de l'éducation et de la formation ? »*. 2, 29-42.

- Kinsky, Ferdinand (s.d.) *L'Union Européenne est-elle fédéraliste ?* http://www.iehei.org/Identite_europeenne/2006/Ferdinand%20KINSKY.pdf [24 de Novembro de 2008]
- Ladrech, R. (1994), 'Europeanization of Domestic Politics and Institutions: The Case of France', *Journal of Common Market Studies* 32 (1), pp. 69-88.
- Le Gendre, Bertrand (2005) "1er juillet 1965, de Gaulle ouvre la "crise de la chaise vide"" L'observatoire de l'Europe, http://www.observatoiredeleurope.com/Quand-le-Non-sauve-l-Europe-des-jean-foutre-et-fait-gagner-la-France_a234.html [20 de Novembro de 2008]
- Lenarduzzi, Domenico (2006) "Témoignage de Domenico Lenarduzzi" in Pépin, Luce *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 36-38.
- Lequesne, Christian; Smith, Andy (1997) "Union européenne et science politique : où en est le débat théorique ?", *Cultures & Conflits*. N° 28, 7-31 <http://www.conflits.org/index377.html> [7 de Novembro de 2008]
- Lipinska, Patrycja; Schmid, Eleonora; Tessaring, Manfred (2007) *Zooming in on 2010 – Reassessing vocational education and training*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Magnette, Paul (2003a) *Le régime politique de l'Union Européenne*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Magnette, Paul (2003b) *Contrôler l'Europe – Pouvoirs et responsabilité dans l'Union Européenne*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Masclat Jean-Claude (2004) "Des Communautés européennes à l'Union Européenne" in Dubois, Louis (dir.) *L'Union européenne*. Paris : la Documentation Française.
- Massoc, Elsa (2008) "L'eupéanisation des systèmes d'enseignement supérieur" Nouvelle Europe, http://www.nouvelle-europe.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=541&Itemid=90 [5 de Março de 2009].
- Ministros da educação europeus (1999) *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation – 19 juin 1999 – Bologne*. Bolonha, [http://www.europe-education-formation.fr/docs/Bologne/Declaration-de-Bologne-\(FR\).pdf](http://www.europe-education-formation.fr/docs/Bologne/Declaration-de-Bologne-(FR).pdf) [20 de Fevereiro de 2009].

- Ministros europeus do ensino superior (2001) *TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA - Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. Praga, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF [20 de Fevereiro de 2009].
- Ministros europeus do ensino superior (2003) *"Realising the European Higher Education Area" Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Bergen, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF [20 de Fevereiro de 2009].
- Morabito, Marcel (2008) "L'eupéanisation des politiques éducatives" in Oberdorff, Henri (ed.) *L'Européanisation des politiques publiques*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 47-60.
- Moravcsik, Andrew (1993) "Preferences and power in the European Community: a liberal intergovernmentalist approach", *Journal of Common Market Studies*. 31/4, 473-524.
- Oberdorff, Henri (2004) *L'Union Européenne*. Paris: Editions Dalloz.
- Oberdorff, Henri (dir.) (2008) "L'Européanisation des politiques publiques". Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Parlamento europeu (2000) "CONSELHO EUROPEU DE SANTA MARIA DA FEIRA 19 E 20 DE JUNHO DE 2000 - CONCLUSÕES DA PRESIDÊNCIA" http://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_pt.htm [5 de Janeiro de 2009].
- Parlamento europeu e Conselho (2005) "DECISÃO 2006/1720/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida" <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:PT:PDF> [14 de Abril de 2009].
- Patrício, Raquel (2006) *A Teoria das Relações Internacionais e as Teorias da Integração Europeia*. Mestrado Europa: Ponto de encontro das disciplinas de mestrado do ISCSP sobre temas europeus da responsabilidade de José Adelino Maltez, Andreia Soares e Raquel Patrício <http://euroiscsp.blogspot.com/2006/12/teoria-das-relaes-internacionais-e-as.html> [27 de Outubro]
- Pépin, Luce (2006) *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- PFUE : Presidência Francesa da União Europeia (2008) *Communiqué de Bordeaux sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels*. Bordéus.
- Philippe Moreau-Defarges (2001) "La fédération européenne est faite... ou presque" *Annuaire Français de Relations Internationales*. 2, 187-196, <http://www.afri-ct.org/IMG/pdf/moreaud2001.pdf> [28 de Outubro de 2008].
- PLOTEUS: Portal on Learning opportunities throughout the European Space, s.d. "A propos de ce site" <http://ec.europa.eu/ploteus/about.jsp?language=fr> [5 de Março de 2009].
- Pongy, Mireille (2008) "Entre Bologne et Lisbonne, quelle européanisation des politiques d'enseignement supérieur dans l'Union européenne?" in Oberdorff, Henri (ed.) *L'Européanisation des politiques publiques*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 61-74.
- Pongy, Mireille (2008) "Entre Bologne et Lisbonne, quelle européanisation des politiques d'enseignement supérieur dans l'Union européenne?" in Oberdorff, Henri (ed.) *L'Européanisation des politiques publiques*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 61-74.
- Presidência Holandesa da UE (2006) *Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels* http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_fr.pdf [5 de Janeiro de 2009].
- Presidência Portuguesa da União Europeia (2000) "CONCLUSÕES DA PRESIDÊNCIA - CONSELHO EUROPEU DE LISBOA - 23 - 24 DE MARÇO DE 2000" http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm [15 de Janeiro de 2009].
- Radaelli, Claudio M. (2000), "Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change" *European Integration online Papers (EIoP)*. (8), 4, <http://eiop.or.at/eiop/texte/2000-008.htm> [5 de Outubro de 2008].
- Rede Judiciária Europeia em material civil e comercial (2007) "Ordem jurídica - Direito Comunitário" http://ec.europa.eu/civiljustice/legal_order/legal_order_ec_pt.htm [11 de Novembro de 2008]

- Reding, Viviane (2001) "Préface" in Eurydice *Initiatives nationales en faveur de l'éducation et formation tout au long de la vie en Europe*. Bruxelles : Eurydice.
- Rosamond, Ben (2000) *Theories of European Integration*. Nova Iorque: PALGRAVE.
- Rousseau, Jean-Jacques (2001) *Du contrat Social*. Paris, Flammarion.
- SADCplus (2007b) "Direito de residência dos estudantes" <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/l23005.htm> [16 de Março de 2009].
- SADCplus (2008b) "Quadro Europeu de Qualificações" <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11104.htm> [16 de março de 2009].
- SCADplus (2001) "SOCRATES – Phase1" <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11023.htm> [5 de Janeiro de 2009].
- SCADplus (2005) "Tratado que institui a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (Tratado CECA)", http://europa.eu/scadplus/treaties/ecsc_pt.htm [3 de Novembro de 2008].
- SCADplus (2006) "EUROPASS - Ao serviço da mobilidade dos cidadãos" <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11077.htm> [16 de Março de 2009].
- SCADplus (2006) "Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (Março de 2000): para uma Europa da inovação e do conhecimento", <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c10241.htm> [19 de Novembro de 2008].
- SCADplus (2007) "O primado do direito comunitário" <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/l14548.htm> [3 de Novembro de 2008].
- SCADplus (2007) "Programa de Aprendizagem ao longo da vida" <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11082.htm> [14 de Abril de 2009].
- SCADplus (2007a) "Tratado de Maastricht sobre a União Europeia" http://europa.eu/scadplus/treaties/maastricht_pt.htm [18 de Dezembro de 2008].
- SCADplus (2007a) "Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie "

- <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11090.htm> [15 de Janeiro de 2009].
- SCADplus (2007b) "SOCRATES – Phase II" <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11043.htm> [5 de Janeiro de 2009].
 - SCADplus (2007b) "Acção por incumprimento" <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/l14550.htm> [3 de Novembro de 2008].
 - SCADplus (2007c) "Leonardo da Vinci (Phase II) 2000-2006" <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11025.htm> [5 de Janeiro de 2009].
 - SCADplus (2007c) "Prioridades operacionais do Banco Europeu de Investimento" <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/g24221.htm> [5 de Março de 2009].
 - SCADplus (2008a) "O espaço e a cooperação Schengen" <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/l33020.htm> [16 de Março de 2009].
 - SCADplus (s.d.(a)) "Libre circulation des personnes, asile et immigration" <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/s17000.htm> [16 de Março de 2009].
 - SCADplus (s.d.) "Formation professionnelle" <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/s19002.htm> [20 de Fevereiro de 2009].
 - SCADplus (s/d) "Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (1996)" <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11024.htm> [5 de Janeiro de 2009].
 - Schwok, René (2005) *Théories de l'intégration européenne*. Paris: Montchrestien.
 - Sellier, Michèle (2005) "L'union européenne influence-t-elle les politiques éducatives en France?" *Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation – « Vers une Europe de l'éducation et de la formation ? »*. 2, 7-16.
 - Socleo (s/d) "Agencia Nacional para os programas Socrates e Leonardo da Vinci" <http://www.socleo.pt/old/menu/home.htm> [15 de Janeiro de 2009].
 - Spinelli, Altiero; Rossi, Ernesto (2001) *The Ventotene Manifesto Towards a free and united Europe - a draft manifesto*. Federal Union,

<http://www.federalunion.org.uk/archives/ventotene.shtml> [24 de Outubro de 2008].

- Telò, Mario (2005) *L'Etat et l'Europe: histoire des idées politiques et des institutions européennes*. Bruxelles : éditions Labor
- TJCE: Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias (1985) *Affaire 293/83 - Françoise Gravier contre Ville de Liège* - http://www.ena.lu/arret_cour_justice_gravier_affaire_293-83_13_fevrier_1985-010002987.html [15 Janeiro de 2009].
- Tousignant, Nathalie (2005) "L'impact du comité Adonnino (1984-1986) : Rapprocher les Communautés européennes des citoyens" *Études internationales*. 36 (1). 41-59 <http://www.erudit.org/revue/ei/2005/v36/n1/010731ar.pdf> [15 de Janeiro de 2009].
- Toute l'Europe (2008) "Altiero Spinelli (1907-1986)" <http://www.touteurope.fr/fr/histoire/personnages/1974-1984/presentation/altiero-spinelli-1907-1986.html> [4 de Novembro 2008].
- Tratado de Maastricht (1992) *Tratado da União Europeia* <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html> [18 Dezembro de 2008]
- Tratado de Roma (1957) *Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia (TCE)* <http://dupond.ci.uc.pt/CDEUC/TRVRINT.HTM> [5 de Janeiro de 2009].
- UE: União Europeia (2006) "Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida" www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=92&Itemid=10 [5 de Janeiro de 2009].
- Wallace, William (1990) "Introduction: The Dynamics of European Integration" in Wallace, William (ed.) *The Dynamics of European Integration*. Londres: Pinter/RIIA.
- WEU: Western European Union (s.d.) "Historique de l'UEO" http://www.weu.int/index_fr.html [20 de Maio de 2009].

Anexo 1 - Disposições do Tratado da União Europeia relativas à educação e à formação profissional

«Artigo 3o

Para alcançar os fins enunciados no artigo 2o, a acção da Comunidade implica, nos termos do disposto e segundo o calendário previsto no presente Tratado:

- a) A eliminação, entre os Estados-membros, dos direitos aduaneiros e das restrições quantitativas à entrada e à saída de mercadorias, bem como de quaisquer outras medidas de efeito equivalente;
- b) Uma política comercial comum;
- c) Um mercado interno caracterizado pela abolição, entre os Estados-membros, dos obstáculos à livre circulação de mercadorias, de pessoas, de serviços e de capitais;
- d) Medidas relativas à entrada e à circulação de pessoas no mercado interno, de acordo com o disposto no artigo 100o-C;
- e) Uma política comum no domínio da agricultura e das pescas;
- f) Uma política comum no domínio dos transportes;
- g) Um regime que garanta que a concorrência não seja falseada no mercado interno;
- h) A aproximação das legislações dos Estados-membros na medida do necessário para o funcionamento do mercado comum;
- i) Uma política social que inclui um Fundo Social Europeu;
- j) O reforço da coesão económica e social;
- k) Uma política no domínio do ambiente;
- l) O reforço da capacidade concorrencial da indústria da Comunidade;
- m) A promoção da investigação e do desenvolvimento tecnológico;
- n) O incentivo à criação e ao desenvolvimento de redes transeuropeias;
- o) Uma contribuição para a realização de um elevado nível de protecção da saúde;
- p) Uma contribuição para um ensino e uma formação de qualidade, bem como para o desenvolvimento das culturas dos Estados-membros;
- q) Uma política no domínio da cooperação para o desenvolvimento;
- r) A associação dos países e territórios ultramarinos, tendo por objectivo incrementar as trocas comerciais e prosseguir em comum o esforço de desenvolvimento económico e social;
- s) Uma contribuição para o reforço da defesa dos consumidores;

t) Medidas nos domínios da energia, da protecção civil e do turismo.»

«TÍTULO VIII

A POLÍTICA SOCIAL, A EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A JUVENTUDE»

33) No no 2 do artigo 118o-A, o primeiro parágrafo passa a ter a seguinte redacção:

«2. Para contribuir para a realização do objectivo previsto no no 1, o Conselho, deliberando de acordo com o procedimento previsto no artigo 189o-C, e após consulta do Comité Económico e Social, adopta por meio de directiva as prescrições mínimas progressivamente aplicáveis, tendo em conta as condições e regulamentações técnicas existentes em cada Estado-membro.»

34) O artigo 123o passa a ter a seguinte redacção:

«Artigo 123o

A fim de melhorar as oportunidades de emprego dos trabalhadores no mercado interno e contribuir assim para uma melhoria do nível de vida, é instituído um Fundo Social Europeu, nos termos das disposições seguintes, que tem por objectivo promover facilidades de emprego e a mobilidade geográfica e profissional dos trabalhadores na Comunidade, bem como facilitar a adaptação às mutações industriais e à evolução dos sistemas de produção, nomeadamente através da formação e da reconversão profissionais.»

35) O artigo 125o passa a ter a seguinte redacção:

«Artigo 125o

O Conselho, deliberando de acordo com o procedimento previsto no artigo 189o-C e após consulta do Comité Económico e Social, adoptará as decisões de aplicação relativas ao Fundo Social Europeu.»

36) Os artigos 126o, 127o e 128o passam a ter a seguinte redacção:

«Capítulo III

A educação, a formação profissional e a juventude

Artigo 126o

1. A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.

2. A acção da Comunidade tem por objectivo:

- desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros;
- incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo;
- promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino;
- desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-membros;
- incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores sócio-educativos;
- estimular o desenvolvimento da educação à distância.

3. A Comunidade e os Estados-membros incentivarão a cooperação com países terceiros e com as organizações internacionais competentes em matéria de educação, especialmente com o Conselho da Europa.

4. Para contribuir para a realização dos objectivos a que se refere o presente artigo, o Conselho adopta:

- deliberando de acordo com o procedimento previsto no artigo 189o-B, e após consulta do Comité Económico e Social e do Comité das Regiões, acções de incentivo, com exclusão de qualquer harmonização das disposições legislativas e regulamentares dos Estados-membros;
- deliberando por maioria qualificada, sob proposta da Comissão, recomendações.

Artigo 127o

1. A Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos Estados-membros, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo e pela organização da formação profissional.

2. A acção da Comunidade tem por objectivo:

- facilitar a adaptação às mutações industriais, nomeadamente através da formação e da reconversão profissionais;
- melhorar a formação profissional inicial e a formação contínua, de modo a facilitar a inserção e a reinserção profissional no mercado de trabalho;
- facilitar o acesso à formação profissional e incentivar a mobilidade de formadores e formandos, nomeadamente dos jovens;
- estimular a cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas;
- desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas de formação dos Estados-membros.

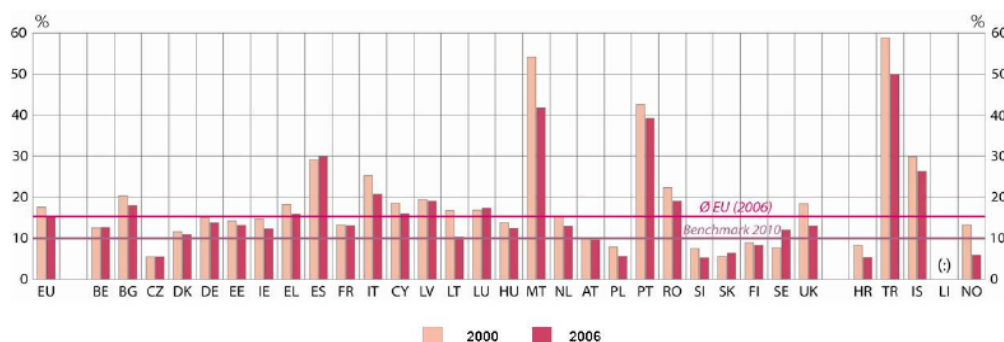
3. A Comunidade e os Estados-membros incentivarão a cooperação com países terceiros e com as organizações internacionais competentes em matéria de formação profissional.

4. O Conselho, deliberando de acordo com o procedimento previsto no artigo 189o-C, e após consulta do Comité Económico e Social, adoptará medidas que contribuam para a realização dos objectivos a que se refere o presente artigo, com exclusão de qualquer harmonização das disposições legislativas e regulamentares dos Estados-membros.»

Anexo 2 – Percentagem de abandono escolar na europa

ABANDONO ESCOLAR PRECOCE

Percentagem da população na faixa etária de 18-24 anos que apenas possui uma formação secundária inferior e já não participa em acções de educação ou formação, 2000-2006



Percentagem de abandono escolar precoce	Ambos os sexos		Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
EU-27	17,6	15,3	13,2	17,5
Bélgica	12,5	12,6	10,2	14,9
Bulgária	20,3	18,0	17,9	18,2
República Checa	5,5	5,5	5,4	5,7
Dinamarca	11,6	10,9	9,1	12,8
Alemanha	14,9	13,8	13,6	13,9
Estónia	14,2	13,2	10,7 (u)	19,6 (u)
Irlanda	14,7	12,3	9,0	15,6
Grécia	18,2	15,9	11,0	20,7
Espanha	29,1	29,9	23,8	35,8
França	13,3	13,1	11,2	15,1
Itália	25,3	20,8	17,3	24,3
Chipre	18,5	16,0	9,2	23,5
Letónia	19,5	19,0 (p)	16,1 (p)	21,6 (p)
Lituânia	16,7	10,3	7,0 (u)	13,3 (u)
Luxemburgo	16,8	17,4	14,0	20,9
Hungria	13,8	12,4	10,7	14,0
Malta	54,2	41,7	38,8	44,6
Países Baixos	15,5	12,9	10,7	15,1
Áustria	10,2	9,6	9,8	9,3
Polónia	7,9	5,6	3,8	7,2
Portugal	42,6	39,2 (p)	31,8(p)	46,4(p)
Roménia	22,3	19,0	18,9	19,1
Eslovénia	7,5	5,2 (u)	3,3(u)	6,9(u)
Eslováquia	5,6	6,4	5,5	7,3
Finlândia	8,9	8,3 (p)	6,4(p)	10,4(p)
Suécia	7,7	12,0	10,7	13,3
Reino Unido	18,4	13,0	11,4	14,6
Croácia	8,3	5,3 (u)	5,3(u)	5,3 (u)
Turquia	58,8	50,0	42,7	56,6
Islândia	29,8	26,3 (p)	22,0(p)	30,5(p)
Liechtenstein	:	:	:	:
Noruega	13,3	5,9	4,3	7,4

Fonte: Eurostat (dados de origem IFT)

(u) Dado não fiável ou incerto

(p) dado provisório

Em 2006, o abandono escolar precoce na UE – 27 representava cerca de 15% dos jovens situados na faixa etária de 18 a 24 anos. Nos últimos anos tem-se verificado uma melhoria contínua na redução dessa percentagem, mas vai ser necessário acelerar essa evolução, a fim de atingir o valor de referência da UE de 10% em 2010.

No entanto, as percentagens de alguns Estados-Membros, nomeadamente os países nórdicos e uma grande parte dos novos Estados-Membros, já são inferiores a 10%.

Observações adicionais:

BG, PL, SI: resultados de 2001 em vez de 2000

CZ, IE, LV, SK, HR: resultados de 2002 em vez de 2000

CY: Existem alguns factores nacionais específicos que

influenciam a comparabilidade dos dados a nível

internacional, nomeadamente o grande número de cipriotas

que estudam no estrangeiro. Por esse motivo, os resultados

relativos a CY estão subdimensionados.

EE: resultados de 2005 em vez de 2006, no que diz respeito

ao sexo feminino.

Fonte: Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação".

Anexo 3 – Percentagem de novos licenciados

	Percentagem de diplomados na faixa etária dos 20 aos 29 anos	Crescimento médio anual	Percentagem dos diplomados do sexo feminino	
			2005	2000-05
UE-27	13,1	4,7	30,8	31,2
Bélgica	10,9	1,8	25,0	27,3
Bulgária	8,6	3,8	45,6	41,1
República Checa	8,2	7,1	27,0	27,4
Dinamarca	14,7	2,1	28,5	33,9
Alemanha	9,7	3,1	21,6	24,4
Estónia	12,1	:	35,4	43,5
Irlanda	24,5	3,0	37,9	30,5
Grécia	10,1	:	:	40,9
Espanha	11,8	3,8	31,5	29,6
França	22,5	3,0	30,8	28,4
Itália	13,3	11,3	36,6	37,1
Chipre	3,6	4,7	31,0	38,1
Letónia	9,8	6,2	31,4	32,8
Lituânia	18,9	6,6	35,9	35,2
Luxemburgo	:	:	:	:
Hungria	5,1	1,8	22,6	30,0
Malta	3,4	2,1	26,3	30,1
Países-Baixos	8,6	6,3	17,6	20,3
Áustria	9,8	6,1	19,9	23,3
Polónia	11,1	12,1	35,9	36,6
Portugal	12,0	13,1	41,9	39,9
Roménia	10,3	6,7	35,1	40,0
Eslovénia	9,8	2,0	22,8	26,2
Eslováquia	10,2	14,7	30,1	35,3
Finlândia	17,7	3,1	27,3	29,7
Suécia	14,4	5,1	32,1	33,8
Reino Unido	18,4	-0,1	32,1	30,8
Croácia	5,7	1,5	:	32,7
Turquia	5,7	6,0	31,1	28,5
Islândia	10,1	4,1	37,9	37,2
Liechtenstein	12,7	:	:	28,6
Noruega	9,0	1,0	26,8	26,0
Japão	13,7	-1,1	12,9	14,7
EUA	10,6	3,1	31,8	31,1

Fonte: Eurostat (UOE) e estimativas baseadas nos dados do Eurostat

O número de licenciados em matemática, ciência e tecnologia (MCT) na UE – 27 registou desde 2000 um aumento de mais de 170 000 ou de mais de cerca de 25%. Assim sendo, a UE já conseguiu alcançar o valor de referência que consiste em aumentar em 15% o número de licenciados MCT até 2010. Os progressos registados foram mais limitados no que diz respeito ao segundo objectivo, que consiste em reduzir o desequilíbrio entre homens e mulheres. A percentagem de licenciados do sexo feminino aumentou 30,8% em 2000 para 31,2% em 2005. Embora a Eslováquia, Portugal e a Polónia tenham revelado o maior crescimento anual do número de licenciados MCT (superior a 12%), foram a Bulgária, a Estónia e a Grécia que tiveram o melhor desempenho no que diz respeito ao equilíbrio entre homens e mulheres.

Observações adicionais:

Relativamente aos países que registam interrupções de séries cronológicas, as taxas de crescimento foram calculadas em relação aos anos em que tais interrupções não se verificaram. PL: Crescimento 2001-2005, RO: Crescimento 2000-2002 e 2003-2005. HR: Crescimento 2003-2005, SE: Crescimento 2000-2003, HU: Crescimento 2000-2003. BE: Os dados referentes à região flamenga excluem as segundas qualificações no ensino superior não universitário, bem como as instituições privadas independentes (embora estas sejam em número reduzido) e a comunidade germanófona. EE: Dados nacionais relativos a 2000. IT: Estimativa da Comissão dos resultados relativos a 2005. CY: Os dados não incluem os estudantes do ensino superior que preparam a sua licenciatura no estrangeiro. Mais de metade do número total de estudantes cipriotas do ensino superior estudam no estrangeiro. LU: O Luxemburgo não possui um sistema universitário completo; a maior parte dos estudantes MCT estudam e licenciam-se no estrangeiro. AT: 2000: O nível 5B da CITE refere-se ao ano anterior. HU: 2004: A introdução de alterações na recolha de dados sobre os licenciados por áreas de estudo resultou em interrupções das séries cronológicas. PL: Os dados relativos a 2000 excluem os programas de investigação avançada (nível 6 da CITE). RO: Os dados relativos a 2000-2002 excluem as segundas qualificações e os programas de investigação avançada (nível 6 da CITE). Verifica-se por conseguinte uma interrupção da série cronológica em 2003. SE: 2004: A introdução de alterações na recolha de dados sobre os licenciados por áreas de estudo resultou em interrupções das séries cronológicas. UK: Dados nacionais utilizados para 2000. LI: 2003-2004 Os dados não incluem os estudantes do ensino superior que preparam a sua licenciatura no estrangeiro.

Fonte: Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação".

Anexo 4 – Percentagem de jovens com 22 anos de idade a concluírem o ensino secundário

CONCLUSÃO, PELOS JOVENS, DO ENSINO SECUNDÁRIO SUPERIOR

Percentagem da população situada na faixa etária de 20 a 24 anos que completou no mínimo o ensino secundário superior (2000-2006)



Conclusão do ensino secundário	Ambos os sexos		Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
UE-27	76,6	77,8	80,7	74,8
Bélgica	81,7	82,4	85,6	79,1
Bulgária	75,2	80,5 (p)	81,1(p)	80,0 (p)
República Checa	91,2	91,8	92,4	91,1
Dinamarca	72,0	77,4	81,5	73,4
Alemanha	74,7	71,6	73,5	69,8
Estónia	79,0	82,0	89,8	74,1
Irlanda	82,6	85,4	89,1	81,8
Grécia	79,2	81,0 (p)	86,6(p)	75,5 (p)
Espanha	66,0	61,6	69,0	54,6
França	81,6	82,1	84,3	80,0
Itália	69,4	75,5 (p)	79,4(p)	71,7 (p)
Chipre	79,0	83,7 (p)	90,7(p)	76,1(p)
Letónia	76,5	81,0	86,2	75,9
Lituânia	78,9	88,2	91,2	85,3
Luxemburgo	77,5	69,3	74,5	64,0
Hungria	83,5	82,9	84,7	81,2
Malta	40,9	50,4 (p)	52,8(p)	48,1 (p)
Países Baixos	71,9	74,7	79,6	69,9
Áustria	85,1	85,8	86,7	84,9
Polónia	88,8	91,7	93,8	89,6
Portugal	43,2	49,6	58,6	40,8
Roménia	76,1	77,2 (p)	77,8(p)	76,6 (p)
Eslovénia	88,0	89,4	91,4	87,7
Eslováquia	94,8	91,5	91,7	91,2
Finlândia	87,7	84,7 (p)	87,0(p)	82,3 (p)
Suécia	85,2	86,5	88,6	84,5
Reino Unido	76,6	78,8	80,3	77,3
Croácia	90,6	93,8	94,9	92,8
Turquia	38,6	44,7	51,7	38,9
Islândia	46,1	50,8(p)	57,7(p)	44,5 (p)
Liechtenstein
Noruega	95,0	93,3 (p)	95,4 (p)	91,2 (p)

Fonte: Eurostat (IFT)

(p) dado provisório

HR: 2002 em vez de 2000, 2005 em vez de 2006

A percentagem de jovens (com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos) que completaram o ensino secundário superior tem melhorado apenas ligeiramente desde 2000. Por conseguinte, têm sido reduzidos os progressos em relação à consecução do valor de referência que consiste em elevar essa percentagem até 85% no mínimo até 2010. No entanto, alguns países com uma percentagem relativamente baixa têm desenvolvido nos últimos tempos esforços consideráveis nesse sentido. Registe-se igualmente que o desempenho de muitos dos novos Estados-Membros ultrapassa desde já o valor de referência estabelecido para 2010, e que as percentagens de quatro de entre estes últimos, a República Checa, a Polónia, a Eslovénia e a Checoslováquia, aos quais se acrescentam a Noruega e a Croácia, já representam no mínimo 90% do referido valor de referência.

Observações adicionais:

CY: Existem alguns factores nacionais específicos que influenciam a comparabilidade dos dados a nível internacional, nomeadamente o grande número de cipriotas que estudam no estrangeiro. Por esse motivo, os resultados relativos a CY estão subdimensionados.

Desde a publicação de 5 de Dezembro de 2005, o Eurostat tem aplicado uma definição aperfeiçoada da noção de nível de habilitações do ensino secundário superior a fim de melhorar a comparabilidade dos resultados na UE. A partir dos dados de 1998, os programas da CITE de nível 3c com duração inferior a dois anos deixaram de fazer parte do nível secundário superior e passaram a integrar o nível secundário inferior. Tal alteração implica a revisão dos resultados em DK (a partir de 2001), ES, CY e IS. No entanto, a nova definição não pode ser implementada em EL, IE e AT, onde todos os níveis 3c da CITE continuam a estar incluídos no nível secundário superior.

Fonte: Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação".

Anexo 5 - Percentagem de jovens com 15 anos a apresentarem dificuldades de leitura

percentagem de alunos com fraco aproveitamento em leitura	Ambos os sexos		Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
UE	21,3	24,1	17	30,4
Bélgica	19,0	19,4	13,3	24,9
Bulgária	40,3	51,1	40,4	60,9
República Checa	17,5	24,8	16,9	30,8
Dinamarca	17,9	16,0	11,4	20,7
Alemanha	22,6	20,0	14,2	25,5
Estónia	:	13,6	7,0	19,9
Irlanda	11,0	12,1	7,7	16,6
Grécia	24,4	27,7	16,2	38,6
Espanha	16,3	25,7	18,9	32,3
França	15,2	21,7	16,5	27,3
Itália	18,9	26,4	19,9	33,0
Chipre	:	:	:	:
Letónia	30,1	21,2	12,8	30,1
Lituânia	:	25,7	16,6	34,5
Luxemburgo	(35,1)	22,9	17,4	28,2
Hungria	22,7	20,6	13,2	27,3
Malta	:	:	:	:
Países Baixos	(9,5)	15,1	11,6	18,5
Áustria	19,3	21,5	15,4	27,4
Polónia	23,2	16,2	10,2	22,4
Portugal	26,3	24,9	19,6	30,7
Roménia	41,3	53,5	43,5	63,5
Eslovénia	:	16,5	7,9	25,2
Eslováquia	:	27,8	20,1	35,0
Finlândia	7,0	4,8	1,6	8,1
Suécia	12,6	15,3	9,6	20,7
Reino Unido	(12,8)	19,0	14,1	24,0
Cróacia	:	21,5	12,6	30,5
Turquia	:	32,2	21,5	41,0
Islândia	14,5	20,5	12,5	28,3
Liechtenstein	22,1	14,3	11,1	18,0
Noruega	17,5	22,4	14,9	29,4
Japão	10,1	18,4	13,3	23,5
Estados Unidos da América	17,9	:	:	:

Fonte: OCDE (PISA)

Em 2000, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco desempenho em leitura na UE era de 21.3% (dados disponíveis em relação a apenas 18 Estados-Membros). Tendo em conta o valor de referência esta percentagem deveria sofrer uma redução de até 2010 (passando assim a ser de 17,0%). Embora essa percentagem tenha diminuído em alguns Estados-Membros (nomeadamente na Alemanha, Polónia e na Letónia), na maior parte dos Estados-Membros aumentou, e o desempenho a nível comunitário deteriorou-se (2006: 24.1%).

Observações adicionais:

Valor comunitário: média ponderada baseada no número de alunos matriculados e nos dados relativos a 19 países (LU, e UK não têm dados representativos em 2000, pelo que se apresentam os seus resultados respectivos entre parênteses, não foram incluídos nos cálculos).

MT não pôde participar no Inquérito PISA.

CY não pôde participar devido a ausência de unanimidade entre os Estados-Membros da OCDE.

Fonte: Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação".

Anexo 6 – Percentagem da população na faixa etária de 25-64 anos a participar na aprendizagem permanente

Percentagem de participação na ALV (Fonte: Eurostat)			Sexo feminino	Sexo masculino
	2000	2006	2006	2006
EU-27	7,1	9,6	10,4	8,8
Bélgica	6,2	7,5(p)	7,6 (p)	7,4 (p)
Bulgária	1,4	1,3	1,3	1,3
República Checa	5,6	5,6	5,9	5,4
Dinamarca	19,4	29,2	33,8	24,6
Alemanha	5,2	7,5	7,3	7,8
Estónia	6,5	6,5	8,6	4,2 (u)
Irlanda	5,5	7,5	8,9	6,1
Grécia	1,0	1,9	1,8	2,0
Espanha	4,1	10,4	11,5	9,3
França	2,8	7,5	7,8	7,2
Itália	4,8	6,1	6,5	5,7
Chipre	3,1	7,1	7,8	6,5
Letónia	7,3	6,9(p)	9,3 (p)	4,1 (p)
Lituânia	2,8	4,9(p)	6,6 (p)	2,9 (u)
Luxemburgo	4,8	8,2	8,7	7,6
Hungria	2,9	3,8	4,4	3,1
Malta	4,5	5,5	5,6	5,5
Países-Baixos	15,5	15,6	15,9	15,3
Áustria	8,3	13,1	14,0	12,2
Polónia	4,3	4,7	5,1	4,3
Portugal	3,4	3,8(p)	4,0 (p)	3,7 (p)
Roménia	0,9	1,3	1,3	1,3
Eslovénia	7,3	15,0	16,3	13,8
Eslováquia	8,5	4,3	4,6	4,0
Finlândia	17,5	23,1	27,0	19,3
Suécia	21,6	32,1	36,5	27,9
Reino Unido	20,5	26,6	31,2 (p)	31,2
Croácia	1,9	2,1	2,1	2,0
Turquia	1,0	2,0	2,4	1,6
Islândia	23,5	25,7	29,8	21,6
Noruega	13,3	18,7	20,2	17,2

Fonte: Eurostat (EFT), P= dados provisórios, U= dados não fiáveis ou incertos

A percentagem da população em idade activa que participou na educação e formação (nas quatro semanas que antecederam o inquérito) foi de 9,6% em 2006. Dado que as interrupções de séries cronológicas sobredimensionam os progressos realizados, o aumento real foi limitado. É necessário desenvolver mais esforços para alcançar o valor de referência de uma taxa de 12,5% de participação em 2010¹. Actualmente, os países nórdicos, o Reino Unido, a Eslovénia e os Países Baixos revelam as taxas de participação mais elevadas.

¹ Os dados utilizados para avaliar o valor de referência referem-se a um período de participação de 4 semanas (IFT 2004). Se esse período tivesse sido mais prolongado, as taxas teriam sido mais elevadas. O dados do Eurostat provenientes do módulo ad hoc IFT sobre a aprendizagem ao longo da vida realizado em 2003 (que se referem a um período de 12 meses) revelam uma taxa de participação de 42% (4,4% na educação formal, 16,5% na aprendizagem informal; quase 1/3 dos europeus declararam ter seguido um ou outro tipo de aprendizagem informal)

Observações adicionais:

Devido à introdução de conceitos e definições harmonizados no inquérito, foram registadas interrupções de séries cronológicas em vários anos em diversos países (entre 2000 e 2006).

BG, PL, SI: 2001 em vez de 2000

CZ, IE, LV, SK, HR: 2002 em vez de 2000

SE, HR, IS: 2005 em vez de 2006

Fonte: Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação".

Anexo 7 – Valores comparativos do estado das Universidades europeias com as norte-americanas e as japonesas

Tableaux Statistiques

Tableau 1:

Déficit de financement en matière de dépenses en recherche (recherche réalisée par tous les acteurs, y compris les universités) en 2003

	UE 25	USA	Japon
Dépenses de R&D en % du PNB	1.92	2.59	3.15

Source: estimations DG RTD et EAC, d'après données EUROSTAT

Tableau 2:

Taux de fréquentation (tous les étudiants, indépendamment de leur âge, en % de la population en âge d'être étudiante) dans l'enseignement supérieur en 2003

	UE 25	USA	Japon
Tous les étudiants en % de la population âgée de 20 à 24 ans	57%	81%	50%

Source: EUROSTAT

Tableau 3:

Taux de fréquentation des adultes dans l'enseignement supérieur en 2003

	UE 25	USA	Japon
% de la population âgée de 30-39 ans dans l'enseignement supérieur	30-34 ans: 4.1%	30-34 ans: 7.0%	:
	35-39 ans: 1.8%	35-39 ans: 4.9%	:

Source: EUROSTAT

Tableau 4:

Production et emploi des chercheurs en 2003

		UE 25	USA	Japon
Nouveaux doctorants	Toutes disciplines	88 100*	46 000	14 500
	Maths, Science et Technologie	37 000	16 200	5 500
Emploi des chercheurs (en équivalents temps plein)	Nombre total	1 167 000	1 335 000 ²⁶	675 000
	Nombre de chercheurs pour 1000 personnes actives	5,5	9,1 ²⁷	10,1

Source: EUROSTAT et OCDE

Note: Les données pour la Grèce sont manquantes.

²⁶ Estimations OCDE pour 2002

²⁷ Données 2002

Tableau 5:

Part mondiale dans le total des familles de brevets triadiques (brevets déposés simultanément dans l'UE, aux USA et au Japon) en 2000, en %

	UE 25	USA	Japon
Part dans le total des familles de brevets triadiques	31,5	34,3	26,9

Source: DG RTD, Chiffres clés 2005

Tableau 6: Taux de chômage des diplômés en 2003

	UE 25	USA	Japon
Taux de chômage de la population âgée de 20-24 ans diplômée de l'enseignement supérieur	12,3	1,6	:
Taux de chômage de la population âgée de 25-29 ans diplômée de l'enseignement supérieur	8,5	2,6	:

Source: EUROSTAT et OCDE

Tableau 7:

Etudiants étrangers (d'après la nationalité) en % des étudiants dans l'enseignement supérieur en 2003

	Australie	Suisse	Nouvelle Zélande	UE 25	Norvège	USA	Japon	Russie	Corée
Etudiants étrangers en % de tous les étudiants dans l'enseignement supérieur	18.7	17.7	13.5	6.2	5.2	3.5	2.2	0.8	0.2

Source: EUROSTAT et OCDE

Fonte: «COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU CONSEIL ET AU PARLEMENT EUROPEEN FAIRE REUSSIR LE PROJET DE MODERNISATION POUR LES UNIVERSITES: FORMATION, RECHERCHE ET INNOVATION » du 10.05.2006.