

## Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação

Roger Dale\*

Este artigo propõe-se analisar a relação entre a construção de um espaço europeu de educação e a construção da “Europa” como entidade. Defende que a construção da “Europa” como entidade é um objectivo dos esforços levados a cabo para a construção de uma política de educação europeia especialmente importante pelos seus efeitos nas políticas educativas dos Estados Membros. Foca-se particularmente nos contextos interno e externo dessa construção. Considera que o contexto externo compreende mudanças no contexto político-económico, na “arquitectura” dos sistemas educativos, nos seus mandatos e capacidade, bem como nos modos como estas contribuições são avaliadas. O contexto interno tem a ver com o mecanismo de “soft governance” através da qual o espaço europeu de educação se foi moldando. O artigo sugere que é possível identificar três fases nesta construção, respectivamente, no estabelecimento da “qualidade”, da “soft governance” (o Método Aberto de Coordenação) e da agenda da Aprendizagem ao Longo da Vida, formatadas por mudanças nos contextos globais e nas respectivas interpretações a nível europeu.

### Palavras-chave

Espaço Europeu de “Educação”; “soft governance”; arquitetura dos sistemas educativos; aprendizagem ao longo da vida; “qualidade” da educação; mecanismo

---

\* Professor da Universidade de Bristol. Editor da Revista *Globalisation, Societies and Education*. Membro do Conselho Editorial da Revista *Lusófona de Educação*.  
r.dale@bristol.ac.uk

---

Tradução do original em Inglês de Filomena Matos.  
Revisão científica de António Teodoro

Este artigo identifica mudanças na utilização e natureza de mecanismos, sobretudo de ‘soft governance’, como os indicadores e os níveis de referência, na construção de um Espaço Europeu de Educação (EEE). No entanto, difere da maior parte das incursões sobre a matéria, porque se centra não nas possibilidades de inferência ou observação desta construção a partir dos seus efeitos nos sistemas educativos dos Estados Membros (EM), mas nas consequências que ela transporta para a concepção e natureza de uma ‘Europa’ que informa e enforma o referido EEE. Portanto, mais do que procurar acompanhar e valorizar as provas da existência de tal espaço nos efeitos que lhe são atribuíveis e ou percebidos a nível nacional, tentarei abordar as questões relacionadas com o modo, o grau e as circunstâncias em que os movimentos de ‘política educativa’ promovidos pela União Europeia têm gerado a especificidade de uma ‘Europa’ da educação. Defenderei que é possível distinguir três fases distintas deste processo na década passada e que estas mudanças podem ser vistas como respostas a alterações que ocorrem tanto em contextos globais e na sua interpretação ao nível europeu, como nos próprios processos recursivos de resposta. Em seguida, descreverei sumariamente os processos em marcha nas três fases, tentando chegar a uma conclusão quanto à natureza e alcance da ‘Europa’ que enforma o Espaço de Educação por eles construído.

### **As mudanças nos contextos globais do projecto europeu e suas implicações para a Educação.**

Nesta secção proponho-me analisar de forma muito sintética os efeitos de quatro mudanças significativas no contexto externo da construção de um Espaço Europeu de Educação e que influenciaram profundamente, não só a natureza dos desafios que os sistemas educativos enfrentam, mas também a possibilidade de construir uma resposta ‘europeia’ para esses desafios. São as seguintes as transformações que ocorreram nos últimos dez anos: mudanças no contexto político-económico mais abrangente; mudanças na ‘arquitetura’ dos sistemas educativos, incluindo as suas relações com o capitalismo e a modernidade, além das relações recíprocas entre eles; mudanças quanto à ‘capacidade’ (concepções sobre o que é factível) e ‘mandato’ (concepções sobre o que desejável) dos sistemas educativos; e mudanças quanto ao valor atribuído ao contributo dos sistemas educativos para a satisfação das exigências criadas por estas alterações de contexto.

### **Mudanças no contexto político-económico mais abrangente**

As questões essenciais que decorrem da intensificação do neoliberalismo estão primorosamente sintetizadas nesta citação de Boaventura de Sousa Santos: “O Estado deixou de ser a agência de controlo das articulações entre os três pilares da regulação moderna (Estado, mercado e comunidade), para se tornar servidor do mercado e redesenhar a comunidade para se tornar no mesmo” (2004: 154).

Simplificando, o neoliberalismo desprezou alguns dos alicerces fundamentais da modernidade com os quais viveu tanto tempo, mas que agora considera que constituem um obstáculo.

A este propósito, toma-se aqui como referência a sistematização de Bob Jessop (1999) sobre as dimensões de mudança que ocorreram entre 1975 e 2000:

(1) Uma deslocação nas relações entre o Estado e a economia, transitando de um Estado planificador e interventor para um Estado mínimo no envolvimento na economia (embora, à medida que o neoliberalismo avança, esta se transforme numa relação em que o Estado não só se exige a constituir-se em obstáculo ao comércio livre, como, pelo contrário, se transforma em seu activo facilitador). Para a Educação isto significa corroer a base económica nacional em que assentam os recursos da Educação.

(2) Uma deslocação da responsabilidade do Estado para o indivíduo nas questões da segurança e do risco, sobretudo na área do emprego. Na Educação mudam-se as relações entre as funções social e económica, passando de um contexto onde a última (a económica) suportava a primeira (a social) para o seu oposto.

(3) Uma mudança de perspectiva, do nacional para o pós-nacional, reflectindo o declínio da supremacia nacional sobre a economia e as fronteiras e a concomitante proliferação de organizações internacionais que assumem muitas das prerrogativas e responsabilidades outrora tidas como 'nacionais'. Na Educação, isto significa que o Estado já não é necessariamente o detentor do monopólio da governação da Educação (Note-se que esta dimensão também exige que se repense o pressuposto metodológico nacionalista de que os Estados-Nação e as suas fronteiras são as sedes "naturais" das sociedades e, por isso, as unidades de análise adequadas para a sociologia. Ver Dale, 2005).

(4) Mudanças na natureza e fontes de governação, em particular do sector público, que envolvem a passagem de uma situação em que 'o Estado faz tudo' para uma variedade de formas e agentes de actividades governativas que deixaram de ser prerrogativa do Estado, enquanto sua única fonte e meio. Para a Educação, isto significa que o nacional deixa de ser o único plano de análise dos sistemas educativos e de governo das suas actividades.

## **A Arquitectura dos Sistemas Educativos**

Podemos considerar que a arquitectura dos sistemas educativos é constituída por quatro componentes que se baseiam fundamentalmente nas ligações da Educação com a modernidade, por um lado, e com o capitalismo, por outro. São eles: a modernidade, os problemas fundamentais do capitalismo, a 'gramática' da escola e a relação da Educação com as sociedades nacionais. Estes quatro elementos combinam-se de modos diferentes e mutáveis para dar forma à arquitectura em

que assenta a 'educação' das sociedades contemporâneas. E não só compreendem os meios de definição da Educação e dos seus propósitos como os meios através dos quais ela se processa. Passarei agora a analisar sumariamente cada um destes elementos em pormenor.

### Modernidade e Educação

A relação entre modernidade e educação tem estado no centro das preocupações de um grupo de teóricos que advogam um modelo estandardizado de educação à escala mundial, baseado nos princípios do Iluminismo e aplicável de igual forma a todos os Estados-Nação. Em primeiro lugar, na opinião de John Meyer, que pode ser considerado a fonte de inspiração intelectual deste grupo, "os dois objectivos essenciais de um adequado Estado nacional moderno — igualdade individual e progresso colectivo — unem-se numa extraordinária vaga mundial de expansão educacional admiravelmente homogénea" (2001, 6). Num outro contexto, Meyer e os seus colegas mostraram provas forçadas desta expansão homogénea que chegaram a incluir efectivamente todos os países do mundo, naturalmente a um nível formal (Meyer *et al.*, 1992). Contudo, a disseminação do modelo não é tão 'espontânea' como se possa fazer crer — e é evidente que esta relação entre o modelo e os seus patrocinadores nos mostra claramente a necessidade de não isolar a modernidade da natureza das suas relações com o capitalismo. Em terceiro lugar, os teóricos da ordem mundial realçam a importância da ciência e da racionalização, 'cientização' e profissionalização de um leque cada vez maior de questões e problemas sociais que, ora deixam de estar sujeitos a interpretações e remédios locais, ora se considera que estão fora do seu alcance.

### Os problemas centrais da Educação

Algures argumentava (Dale, 1989) que a chave-mestra da compreensão dos sistemas educativos reside no reconhecimento da sua relação com os problemas fundamentais do capitalismo, que este não pode por si só estabelecer, mas que precisa de uma instituição como o Estado para o fazer. Referia-me à garantia de uma infra-estrutura para a contínua acumulação e desenvolvimento económico, como a oferta de uma força de trabalho de competências diversificadas; à manutenção de um determinado nível de ordem e coesão social; e à legitimação das desigualdades inerentes ao sistema. Sugeria, então, que as soluções para estes problemas tinham tanta probabilidade de ser mutuamente contraditórias como mutuamente complementares (o ensino regular é aqui um bom exemplo: se por um lado se considera que promove a identificação e o desenvolvimento do poder académico, assim servindo o propósito da acumulação, é, por outro lado e ao mesmo tempo, amplamente considerado injusto, assim ameaçando o propósito da legitimação). E sugeria também que é no âmago da política educativa que residem

as tentativas de resolução destas contradições. Em essência, poder-se-á considerar que estes problemas marcam os limites do possível para os sistemas educativos, não no sentido de exigirem determinados currículos, por exemplo — o capitalismo tem-se revelado capaz de viver confortavelmente com uma série de diferentes movimentos e preferências sociais, como por exemplo o feminismo, além de igualmente ser bem sucedido com um amplo leque de sistemas educativos — , mas no sentido de fixarem o que não é do interesse do capital. Estes limites são de difícil previsão e apenas se reconhecem quando são ultrapassados; no entanto, a sua existência é reforçada pela crescente mobilidade do capital, que permite rápidas mudanças de regimes educacionais considerados pouco favoráveis.

### A gramática da escola

Este termo (Tyack e Tobin, 1994) é utilizado para exprimir um conjunto de pressupostos e práticas organizacionais que se consolidaram à volta do desenvolvimento da escola de massas e que acabaram por ser vistos como seus definidores, tornando-se eles próprios educativos tão-só pelo seu exercício. A existência de tais convenções, e das práticas que lhes estão associadas, apenas se torna evidente quando elas são quebradas ou ameaçadas. Daí que a delimitação espacial da ‘escola’ se torne ‘estranha’ ou problemática só quando é ameaçada, por exemplo, pelos correntes apelos à aprendizagem ‘em qualquer lugar, a qualquer hora’, em substituição das actuais formas de educação, que são restritivas do ponto de vista do espaço e do tempo. A base temporal da educação está profundamente imbricada no tecido, ritmos e até no calendário das sociedades contemporâneas, através do conceito de ‘ano escolar (ou académico)’, com efeitos em aspectos tão inesperados como o custo das férias, por exemplo. A escolarização é de várias formas universalista. A Educação Primária Universal é considerada como um primeiro passo para a eliminação da pobreza através dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. A única coisa que se exige dos cidadãos é a sua participação na Educação, pois que a expectativa de que todos sejam tratados, pelo menos formalmente, de forma igual se considera encontrar-se profundamente enraizada nas formas institucionais de escolarização. Por fim, a Educação é vista como um emprego para profissionais especializados, uma força de trabalho dedicada — o que, por si só, implica consequências importantes para a oferta e as práticas de Educação (ver Robertson, 2000).

### A Educação como repositório da tradição e identidade nacional

Os sistemas educativos são os principais meios a que as sociedades recorrem para procurar definir, replicar e assegurar a sua singularidade nacional, para reforçar as economias nacionais e responder aos problemas sociais e para influenciar a distribuição das oportunidades individuais. É esta a imagem de ‘Educação’ que a

maior parte das pessoas tem quando pensa no assunto e é nela que se baseia toda a política nacional de Educação. Estas matérias e tradições nacionais formam-se a partir de antecedentes tipicamente nacionais (políticas e práticas que tomam a forma das que as precederam), sendo um dos mais relevantes o facto de um sistema educativo nacional ter precedido a industrialização ou tê-la sucedido. Uma outra área importante em que são significativas as relações com o itinerário nacional é a definição de um 'sector' nacional de Educação.

As formas precisas que os vários elementos assumem e as relações entre eles podem variar, mas na essência estabelecem os parâmetros do que deve ser considerado Educação. Cada um dos elementos separadamente e as suas relações mútuas permitem interpretações amplas dentro dos limites que impõem.

### **Mudanças de concepção quanto ao mandato e capacidade dos sistemas educativos**

Como vimos na última secção, as exigências que recaem sobre os sistemas educativos têm sido múltiplas e eles tentam incorporá-las de várias formas, com prioridades diferentes e diferentes graus de sucesso. Também antes argumentámos que se tomou clara consciência das implicações destas mudanças para a governação dos sistemas educativos, tendo-se já começado a tê-las em devida conta. No entanto, as suas implicações para o mandato e a capacidade dos sistemas têm sido relativamente negligenciadas. Embora se tenham registado apelos sucessivos para que a Educação contribua mais fortemente para a agenda da competitividade, acompanhados de sugestões de que a capacidade exigida para satisfazer este mandato não pode ser conseguida a nível nacional ou pelo sector público, por si só, mas apenas a nível Europeu e com o contributo do sector privado, o que estas discussões têm revelado com mais veemência, como já John Meyer anunciara há 20 anos (Meyer, 1986), é que não só não há acordo sobre os fins da Educação, como também não há uma melhor forma de os prosseguir, caso venham a ser identificados. Significa isto que, embora se inscrevam num conjunto comum de categorias curriculares, não há um entendimento consensual sobre o que essas categorias significam e sobre o modo como são priorizadas ou aplicadas — em suma, não há uma concepção comum sobre o conteúdo adequado da Educação, assim como não a há quanto aos factores de eficácia dos sistemas educativos. Daqui decorre, no actual contexto, que uma arquitectura em mudança dos sistemas educativos, combinada com as exigências de mudança que sobre eles se exercem e com um ponto de partida constituído por uma base técnica imutável, acabam por ter como principal consequência a proliferação da procura de ferramentas fiáveis de avaliação da 'Educação' e da sua eficácia. Este artigo é, ele próprio, um produto de tal procura, tendo subjacente a questão preocupante de saber até que ponto a 'Educação' passou a ser identificada com as suas ferramentas de avaliação, na forma de indicadores ou congéneres, e as 'melhores' formas de fazer passaram a

ser inferidas do sucesso que atingem, medido em termos de ‘pontuações’ obtidas nesses elementos de avaliação.

### **Mudanças no valor atribuído ao contributo dos sistemas educativos**

Uma das consequências principais e mais relevantes das questões discutidas nas últimas três secções é o facto de os sistemas educativos terem sido considerados deficitários, em termos do contributo que podem dar às agendas da competitividade e da Economia do Conhecimento/Aprendizagem ao Longo da Vida<sup>2</sup>. Esta realidade tem produzido um fluxo permanente de relatórios não apenas da UE, mas também da OCDE e de outras organizações internacionais que elaboram sobre estas insuficiências — muitas vezes vistas como associadas à arquitectura dos sistemas educativos — e chamam a atenção para o facto de não poderem ser superadas com base nos sistemas educativos que existem. Considera-se que os sectores nacionais estão, por um lado, condicionados e destinados a servir matérias e interesses muito mais amplos do que os exigidos por Lisboa e, por outro lado, se revelam incapazes de prosseguir os seus objectivos. Estes sistemas carecem não apenas de reforma, mas de transformação, tanto quanto aos fins como quanto aos meios. Um dos melhores exemplos desta afirmação encontra-se no exercício da OCDE sobre os “Cenários da Educação” (OCDE, 2001). São propostos à consideração seis cenários para a escola do futuro. Os primeiros dois, “Os Sistemas Escolares Burocráticos mantêm-se” e “Êxodo de Professores: o Cenário da dissolução”, surgem agrupados na categoria “Manutenção do *status quo*” e apresentados como inadequados ou até mesmo como obstáculo à consecução das novas exigências. Sucedem-lhes duas outras categorias, designadas “Re-escolarização” e “Desescolarização”. Embora estes últimos se centrem mais na necessidade de mudar os meios de transmissão de Educação do que os fins, não deixa de haver poderosos discursos de reforço da necessidade de encontrar novas finalidades educativas e os recursos necessários à sua prossecução. Prevaecem aqui os apelos a uma educação ‘personalizada’, ou feita à medida, que permita responder às exigências do KnELL em mudança acelerada. Vêmo-lo expresso num documento da OCDE em que se afirma que é necessário passar dos modelos educativos do ‘antes prevenir’ ou até do ‘mesmo a tempo’ para um modelo que vise uma oferta educativa ‘só para mim’. Além disso, uma das ‘principais orientações políticas’ da agenda de Lisboa pós-2005 aconselha a “definição de novas prioridades para as políticas educativas nacionais, isto é, transformar as escolas em centros abertos de aprendizagem, apoiar (todos) os grupos populacionais, a usar a Internet e multimédia” (Rodrigues, 2005: 6).

Em suma, estas amplas mudanças são os desafios e as oportunidades de um Espaço Europeu de Educação onde a escala e a natureza da governação educacional estão a mudar, onde estão em risco os propósitos e os contributos da educação, onde não há um conteúdo nuclear de Educação forte e comum, mas onde a sua arquitectura, e em especial a gramática da escola e as suas responsabilidades

nacionais, embora sob considerável pressão, continuam a ser um poderoso elemento de continuidade.

### **Mudança de resposta a nível da UE**

Nesta secção proponho-me analisar o modo como a nível da UE as actuais tentativas de responder às mudanças acima delineadas acabaram por moldar as possibilidades de construção de um EEE.

O alicerce fundamental destas tentativas é o seu estatuto de Tratado da Educação. O Tratado afirma que a educação obrigatória é de responsabilidade nacional, totalmente sujeita à subsidiariedade. A Comunidade tem de respeitar inteiramente a responsabilidade dos Estados Membros pelo conteúdo do ensino, organização dos sistemas educativos e sua diversidade cultural e linguística. Mas o tratado permite também contornar este obstáculo: o Artigo 149.º afirma que “A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados Membros e, se necessário, apoiando ou complementando as suas acções, embora respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados Membros pelo conteúdo do ensino, organização dos sistemas educativos e sua diversidade cultural e linguística”. O Artigo 149 tem servido de veículo à Comissão para uma significativa ampliação da agenda no domínio da educação. Enquanto que o que era admitido pela porta da ‘qualidade’ da escolarização oferecida, de ferramenta comum para a avaliação da eficiência dos sistemas nacionais, passou a política educativa europeia explícita, supranacional, mais baseada na coordenação política do que na cooperação técnica e a substituir amplamente os indicadores comuns de eficiência nacional por metas, conteúdos e critérios de eficácia, também comuns.

No entanto, a declaração de Lisboa de 2000 gerou mudanças fundamentais na natureza e âmbito do envolvimento da UE na política educativa. Essas mudanças têm sido bem discutidas, mas quero sugerir, ainda de um modo muito genérico, que, (a) embora respeitando a divisão funcional e de escala das *competências formais* representadas no Artigo 149 e o princípio da subsidiariedade, Lisboa envolveu, de facto, um novo conceito de subsidiariedade na educação, e, (b) ao mesmo tempo, conduziu à criação de um novo EEE baseado numa divisão funcional e de escala do trabalho da *governança educacional* (ver Dale, 2002), que coexistia com a subsidiariedade sem contudo a ultrapassar. Quanto ao primeiro, as conclusões de Lisboa não só pormenorizavam, por exemplo, uma série de Objectivos Futuros Concretos para os Sistemas Educativos, como também especificavam que apenas poderiam ser atingidos a nível da Comunidade e não a nível de cada Estado Membro. É evidente que isto pode ser visto como a substituição da subsidiariedade pela ‘supersidiariedade’, ou como uma interpretação da natureza e seriedade da agenda de Lisboa no sentido de a própria Comunidade se constituir, de facto, como o nível mais baixo de administração. No que respeita ao segundo, a Europa

é concebida como espaço de governação educacional que, neste domínio, cria as condições e afirma a necessidade de uma divisão funcional e de escala do trabalho de governação educacional, ao mesmo tempo que fornece o mecanismo crucial que o viabiliza, na forma de Método Aberto de Coordenação (MAC). Como veremos, o MAC e o incentivo explícito a 'objectivos comuns, múltiplas vias' têm-se revelado cruciais para a formação de um Espaço Europeu de Educação.

As condições de formação de um EEE não deveriam, pois, ignorar o conjunto de obstáculos acabados de enunciar. Têm de ser concordantes com a subsidiariedade ou basear-se em aspectos particulares não sujeitos a subsidiariedade. Como veremos, um modo de contornar este problema tem sido evitar a mínima suspeita de ameaça às competências nacionais, centrando-se em áreas exteriores ao sector obrigatório, como a aprendizagem ao longo da vida e actividades que não sejam intrínsecas ou não constituam 'direito de propriedade' de qualquer sistema educativo; um exemplo lapidar é o conceito de 'competências' que, por serem transversais ao currículo, se considera não oferecerem ameaça à autoridade nacional, uma vez que são passíveis de se adaptar a qualquer política educativa. Finalmente, esta abordagem condiz bem com o desejo substantivo de mudar os sistemas educativos e de recorrer à 'política social produtiva' como principal meio de resolução das contradições de Lisboa, que, em abono da verdade se diga, não atribuem à Educação o estatuto de área política "teleológica", ou seja, uma área em si mesma, mas antes o de uma componente da política social, do mercado de trabalho e da política económica geral (Gornitzka, 2005: 17).

Eu quero sugerir abaixo que a 'Aprendizagem ao Longo da Vida' responde tanto ao político-económico como às condições específicas da UE em que se alicerça o EEE, mas antes começo por analisar os três estádios de desenvolvimento do EEE sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1  
Fases de desenvolvimento de um Espaço Europeu de Educação

	GOVERNAÇÃO	MECANISMOS	PROPOSITO	'EUROPA'
FASE 1 — PRE-LISBOA	Grupos de Trabalho de EM (Estados-membro)	Indicadores	Concepção comum de 'Educação'	Coordenadora de experiências nacionais/definidora de 'Qualidade'
FASE 2 — LISBOA 2000-05	MAC (Método de Coordenação Aberta)	Benchmarks, Boas Práticas	Identificação de problemas e coordenação política comuns, meios diferentes	Orquestradora de uma divisão funcional e de escala da governação educacional
FASE 3 — LISBOA PÓS — REVISÃO DE MÉDIO PRAZO	Quadro de Referência único (ALV — Aprendizagem ao Longo da Vida)	Metas (ex.: Investimento)	Objectivos comuns, via comum	Criadora de novos sectores europeus de 'Política Social' e 'Política do conhecimento'

## Fase I - Definir 'Qualidade' como base de comparação

Como atrás referi, a ausência de pressupostos comuns sobre o conteúdo da Educação e sobre o que torna os sistemas eficazes abriu a porta à criação de ferramentas de avaliação, o que permitiu que o que poderia ser visto como o *problema* da diversidade dos sistemas educativos europeus pudesse ser convertido numa *oportunidade* para a criação da base de um Espaço Europeu de Educação.

O Artigo 149 permitia expressamente a intervenção na 'qualidade' dos sistemas educativos e a 'Qualidade' é a base ideal que permite à UE uma entrada ou uma oportunidade de intervenção na política educativa, visando a construção de uma política educativa europeia. Trata-se de uma escolha ideal por força de dois aspectos associados. Por um lado, é vaga, flexível e imprecisa; pode muito convenientemente ser vista como um conceito 'tofu', um conceito sem significado próprio, mas que o obtém do que o rodeia, no que é exímio em absorver e potenciar. Por outro lado, é neutro, a-político (até mesmo considerado 'supra' político) e a-nacional; a linguagem técnica (e muitas vezes os números) através da qual a sua presença é detectada ou inferida é externa, está acima e é transversal aos discursos nacionais correntes. Não representa, pois, qualquer ameaça aos interesses existentes e oferece possibilidades de melhoria a-política e 'sem dor' — condições negativas e positivas de uma aceitável intervenção europeia na Educação.

O interesse da UE em indicadores de qualidade surgiu num projecto piloto de avaliação da qualidade na educação escolar que decorreu em 1997-1998 (ver Macbeath *et al.*, 1999) e foi seguido de um acordo (no Encontro de Ministros da Educação de Praga, em 1998) para o estabelecimento de uma comissão de trabalho de peritos nacionais que deveriam produzir "um número limitado de indicadores ou *benchmarks*<sup>3</sup> para os resultados escolares a atingir, a fim de apoiar a avaliação nacional dos sistemas (...) [com] o objectivo de (...) identificar áreas (apoiadas por indicadores) onde se podem fazer comparações entre países, de modo a identificar boas práticas, trocar experiências e definir as principais mudanças políticas" (Hingel, 2001: 13). Daqui emerge, em Maio de 2000, o "Relatório Europeu sobre a Qualidade da Educação Escolar: Dezasseis Indicadores de Qualidade" — mas, como veremos, o produto que surgiu afastava-se considerável e muito significativamente do mandato inicial. Não significa que o projecto original de 'indicadores de eficiência/técnicos/nacionais' tenha sido completamente abandonado, mas antes que a agenda da eficácia e das metas se tinha tornado dominante, em especial depois da cimeira de Lisboa. A preocupação da agenda da 'avaliação/eficiência' era precisamente essa: *avaliar a eficiência dos sistemas nacionais, a nível nacional*. A preocupação pós-Lisboa tem mais a ver com o *aumento da capacidade dos EM em identificar e atingir objectivos cooperativamente* (isto é, a sua *eficácia*).

Por ocasião da publicação do documento 'Dezasseis Indicadores de Qualidade para os Sistemas Educativos' (UE 2000), em Maio de 2000, já o programa de 'avaliação da qualidade' tinha sofrido uma série de mudanças significativas, sendo evidente

que se tinha afastado de um enfoque exclusivo ou predominante na qualidade da educação escolar. De facto, a ‘qualidade’ parece ser interpretada com toda a flexibilidade que lhe é inerente, mas, quando se analisa o relatório, encontra-se toda uma série de dificuldades e diferenças nos modos como é usada. Em primeiro lugar, não contém qualquer definição de qualidade, sendo óbvia uma substancial derrapagem ou flexibilidade nos usos do termo. Por exemplo, enquanto que o Artigo 149 fala de ‘educação de qualidade’, esse termo nunca aparece no Relatório, a não ser quando o próprio Artigo é citado. Na primeira página, o Relatório começa por discutir a ‘qualidade da educação’ como uma questão prioritária, mas passa depois a falar de ‘avaliação da qualidade’. Estas diferenças são particularmente importantes quando a ‘qualidade’ — a todos os níveis do sistema educativo — é definida pelo que é ‘avaliado’ e porquê, o que em boa medida faz dela uma questão política.

Além disso, o facto de os indicadores servirem expressamente para “permitir aos países aprenderem uns com os outros através da comparação de interesses comuns e diferenças partilhadas” e de os *benchmarks* servirem para “dotar os políticos com pontos de referência”, sugere pelo menos um afastamento da avaliação da eficiência, no sentido da cooperação em função de objectivos comuns. E este afastamento é fortemente reforçado quando depois da introdução se transita abruptamente, inesperadamente e inexplicavelmente, para indicadores que nos levam a identificar ‘cinco desafios fundamentais para o futuro’ — conhecimento, descentralização, recursos, inclusão social e comparabilidade. Esta clara mudança de ênfase de indicadores e benchmarks para ‘desafios’, de ‘abordagens de interesse comum’ e ‘aprendizagem mútua’ para desafios/agendas comuns, sublinha claramente a natureza da mudança que ocorreu na abordagem e propósito do programa. É legítimo inferir que a secção dos ‘Cinco Desafios’ tenha sido escrita depois de concluído o resto do documento e depois da publicação da agenda de Lisboa<sup>4</sup>. A Introdução ao relatório dos 16 Indicadores de Qualidade diz que representa a primeira resposta da Comissão às conclusões de Lisboa, mas, como vimos, o programa a que se reporta não era nem podia ser originariamente concebido nesses termos.

## **Fase 2 - Construção de um Espaço Europeu de Educação através do Método Aberto de Coordenação**

Os meios que deviam conduzir à mudança sem precedentes defendida por Lisboa quanto à natureza da política educativa de nível europeu também foram definidos no Conselho de Lisboa. O escolhido foi o Método Aberto de Coordenação (MAC). O seu principal interesse era o de oferecer a possibilidade de ultrapassar o impasse na política europeia causado pelas limitações dos dois principais caminhos para a integração: a regulação e o consenso. Prometia consegui-lo sobretudo pela possibilidade que oferecia de gerar convergência regional com diversidade nacional.

Como se afirma no Boletim sobre as Conclusões da Presidência Portuguesa, o método aberto de coordenação, desenhado para apoiar os Estados Membros a progressivamente desenvolverem as suas próprias políticas, envolve:

- fixar orientações para a União, combinadas com calendarizações específicas para a consecução dos objectivos definidos para o curto, médio e longo prazos;
- estabelecer, quando se justifique, indicadores e benchmarks quantitativos e qualitativos ao nível dos melhores do mundo e à medida das necessidades dos diferentes Estados Membros e sectores, como meio de comparar as melhores práticas;
- transpor estas orientações europeias para as políticas nacionais e regionais, definindo metas específicas e adoptando medidas concordantes com as diferenças nacionais e regionais;
- monitorização periódica, avaliação e revisão por pares, como processos de aprendizagem mútua. (sublinhado nosso). (European Presidency 2000, § 37).

A atracção e valor do MAC em áreas como a Educação é bastante óbvia. Como afirma Mario Telo (2001: 2), apenas será possível caminhar para a convergência nas áreas mais importantes para o projecto de modernização (que incluem a Educação e que, paradoxalmente, são as mais importantes e sensíveis em termos nacionais) através de métodos que não se baseiem na extensão da regulação. Também é interessante notar que, como diz Caroline de la Porte (2001: 360):

as áreas tratadas no âmbito do MAC [estejam] politicamente relacionadas com os objectivos estratégicos globais da Europa, tal como definidos em Lisboa. Por isso, embora a dimensão social da União tenha sido emplada, ela continua a estar ligada ao seu projecto económico. De facto, parece haver uma tensão entre os objectivos definidos (do topo para a base) e acordados durante as sucessivas sessões do Conselho Europeu e a necessidade de que o MAC assuma vida própria nas suas esferas individuais.

Analisaremos agora alguns contributos sobre o modo como o MAC actua no processo de construção de uma entidade europeia e na sua presença política, alguns dos quais directamente relacionados com o EEE.

O contributo mais directamente relacionado com o EEE é assinado por Ase Gornitzka (2005). A autora defende que o nível europeu de áreas como a da Educação nasceu essencialmente das actividades promovidas pelo MAC e que, sem ele, a 'Europa' não existiria na(s) forma(s) que hoje a caracteriza(m). De igual modo, o recurso à definição de benchmarks, partilha de melhores práticas, etc., não representa apenas os meios de construção dos 'universos' nacionais e europeus, mas também os meios através dos quais se ligam uns aos outros, o que significa que o MAC não só fornece os meios de construção da 'unidade' (Europeia) como igualmente viabiliza a 'diversidade' (nacional) no processo de adesão a essa unidade.

O texto de Gornitzka também demonstra de que modo o MAC contribui para a construção do nível europeu em Educação. A autora defende, por exemplo, que os níveis de referência para a melhoria da educação e formação na Europa, até 2010 (reduzir a taxa de abandono precoce e de insucesso académico; aumentar o número de diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologia; incrementar a proporção da população que termina o ensino secundário; e, melhorar as taxas de participação em iniciativas de Aprendizagem ao Longo da Vida), “não são metas concretas a serem alcançadas até 2010 por cada um dos países”, mas “níveis de referência para um desempenho europeu médio”, definidos pelo Conselho (Gornitzka, 2005: 17, sublinhados do original).

Claus Offe (2003) coloca o MAC no centro da pressão que a Comissão Europeia (CE) exerce no sentido de se considerar as actuais medidas de política social obsoletas e carenciadas de revisão, experimentação e inovação. Poder-se-ia dizer que esta pressão deriva do contexto global cada vez mais competitivo que é identificado pelos objectivos de Lisboa e que é fundamental para a sua consecução.

Um dos enfoques deste documento é a ideia de ‘melhor prática’ como característica do MAC, argumentando o autor que um dos requisitos para que todos os países imitem uma forma consensual de ‘melhor prática’ não será a mera adopção dessas práticas, mas a “desaprendizagem e demolição parcial dos padrões institucionais (nacionalmente) entrincheirados”. O autor vai mais longe ao considerar que esta desaprendizagem “pode ser o principal propósito do MAC ou o seu currículo oculto” (Offe, 2003: 463), além de que “(restitui) aos Estados membros” as elites políticas e constitucionaliza a necessidade de ‘modernização’ e ‘recalibração’ das políticas (sociais) até agora adoptadas” (p. 464). Sugere ainda, que

A perspectiva funcionalista e produtivista destas medidas também implica que as instituições de política social *exogenamente* estabelecidas e impostas, características do Estado providência enquanto Estado nação relativamente autónomo, passem a ser endogeneizadas no próprio jogo: estatuto, segurança e solidariedade tornam-se contingentes por voluntarismo contratual. Do mesmo passo que o jogo deixa de ser um jogo *com* regras para cada vez mais passar a ser um jogo *sobre* regras. (Offe, 2003: 463, sublinhados do original)

Colin Scott sugere que os *benchmarks* podem ser usados para melhorar a qualidade e o desempenho (sentido original do conceito na indústria) ou aplicados na adesão a políticas, por oposição a padrões operacionais, onde o alvo da intervenção é mais o alinhamento de políticas do que o desempenho em si mesmo (o que ele considera ser o modo como o *benchmarking* tem sido usado em alguns domínios da governação da UE). Por este processo, “é muito provável que o *benchmarking* se assemelhe ao MAC, no sentido em que será mais provável que não venha a lidar, apenas ou principalmente, com a divergência de desempenho, mas sobretudo com a divergência de perspectivas políticas” (Scott, 2002: 72-3).

Este é um elemento muito significativo de flexibilidade. Significa, por exemplo, que os *benchmarks* de *desempenho* (ou 'boas práticas') podem ser usados internacionalmente para estabelecer limites proscritivos/exclusivos para a acção dos Estados Membros e que os *benchmarks*, enquanto *ferramentas políticas*, podem ser usados para alinhar supranacionalmente as suas políticas.

Fundamentalmente, o MAC transforma as decisões políticas em assuntos 'técnicos' que têm de ser negociados a longo prazo entre peritos 'desnacionalizados', em detrimento das preferências nacionais que têm de ser defendidas internamente. Os indicadores e os *benchmarks* podem ser vistos como simples mecanismos quantitativos, não-directivos, flexíveis e transparentes que permitem uma considerável amplitude de intervenção e interpretação, o que politicamente os transforma em mecanismos de regulação muito atractivos, tanto em termos nacionais como supranacionais. Mas ao mesmo tempo deslocam temporal e espacialmente os problemas imediatos; alargam o horizonte temporal de resposta aos problemas e deslocam o centro de decisão para outro lugar. Este facto implica também que a decisão política de educação a nível da UE seja transformada em matéria de *resolução técnica de problemas* entre *parceiros* no sistema e não no resultado da *resolução política* de conflitos políticos entre diferentes *interesses*. Finalmente, o MAC opera mais na base da *proscrição* do que na da *prescrição*; isto é, tende mais a patrulhar as fronteiras do possível do que a definir com precisão o que o território assim definido deve conter.

Globalmente, em educação o MAC tanto pode ser visto como o construtor de um EEE como o garante de uma divisão funcional e de escla do trabalho entre esse espaço regional e os espaços políticos nacionais.

### **Fase 3 - Aprendizagem ao Longo da Vida como um Programa Integrado único**

A revisão de médio prazo do progresso da agenda de Lisboa foi genericamente pouco lisonjeira quanto aos resultados alcançados nos primeiros cinco anos de vigência do programa. Atentos aos insucessos revelados pelo MAC, apelava-se a uma definição mais apertada de metas a atingir, em relação aos objectivos de desenvolvimento económico e a métodos alternativos de difusão e implementação de programas da UE. O relatório intermédio do Conselho/Comissão de 2004 sobre a aplicação do programa de trabalho da Educação (cujo título era significativamente frouxo) era igualmente pouco entusiasta quanto aos resultados alcançados, tendo o Conselho Europeu da Primavera de 2005 procurado redireccionar tanto os objectivos do programa como os meios para os atingir. O alicerce desse redireccionamento de objectivos viria a ser um 'programa de acção integrado no domínio da aprendizagem ao longo da vida' que constituiria a base para a nova geração de programas de Educação da UE, para 2007-2013 (CEC, 2004). O relatório de 2006 da Comissão sobre os progressos da implementação

do programa de Educação e Formação 2010 manteve a ênfase na necessidade de acelerar a velocidade da reforma, em especial na área da aprendizagem ao longo da vida, o que era considerado como uma condição “*sine qua non* para atingir os objectivos de Lisboa, enquanto simultaneamente se reforçava o modelo social europeu” (p. 10). Um outro destaque significativo do relatório tem a ver com a eficiência e definição de metas de investimento na Educação e com uma chamada de atenção para a necessidade de melhorar a governação do programa. E enquanto mostrava que, em 2004-2005, o Conselho da Educação tinha “adoptado uma série de ferramentas, princípios e referenciais comuns, por exemplo relacionados com a mobilidade, a garantia de qualidade, a aprendizagem não formal e a orientação” (p. 9), igualmente apontava dois novos processos de melhoria da governação que tinham sido introduzidos. Trata-se da criação de um grupo de ‘Coordenação da Educação e Formação 2010’, constituído por representantes ministeriais e parceiros sociais, além da introdução de novos métodos de trabalho, em substituição dos vigentes grupos de trabalho (relacionados com o MAC), formados a partir de ‘clusters’ de países centrados em questões essenciais.

No que resta desta secção dedicar-me-ei a delinear e analisar sumariamente estes destaques e mudanças processuais. É notável a posição concedida à aprendizagem ao longo da vida nas publicações de Educação da UE. O apogeu da importância corresponde à sua ascensão a plataforma organizadora do novo quadro integrado de referência para todo o programa de trabalho da UE, no domínio da Educação e Formação, que assim a define como o suporte da sua bandeira neste domínio. Notável, por duas ordens de razão, pelo menos. Em primeiro lugar, porque não é de modo nenhum clara a denotação ou conotação da aprendizagem ao longo da vida e, em segundo lugar, porque tudo leva a crer que tem sido extremamente pobre a adesão e a difusão da ideia junto dos Estados Membros. A análise do que estes dois factores podem revelar sobre as razões e consequências desta rápida ascensão não dispensa um traçado do percurso da aprendizagem ao longo da vida em direcção a esta proeminência. Tem, de facto, uma longa história na UE, com uma esteira de documentos oficiais a promovê-la ao longo da última década. A aprendizagem ao longo da vida – ou antes, educação permanente, ou recorrente — foi uma corrente importante da reforma educativa progressiva que ocorreu após a II Guerra Mundial, quando era entusiasticamente promovida pela UNESCO. As suas versões mais recentes, em especial as promovidas pela UE, têm um tom muito diferente e consistentemente a apresentam como uma arma crucial de resposta aos desafios gerados pela globalização. O primeiro projecto de promoção da aprendizagem ao longo da vida definido pela UE foi a designação do ano de 1996 como o Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida, a partir do qual se intensificou a sua importância e perfil, como afirma Dehmel no seu relatório sobre o desenvolvimento das políticas de ALV da UE (Dehmel, 2006). Estava estreitamente ligada à agenda de Lisboa, com a Comissão a apresentar um *Memorando* em Outubro de 2000 a sublinhar que “a aprendizagem ao longo da

vida já não é um mero aspecto da educação e formação; mas *tem de tornar-se no princípio orientador* da participação ao longo de todo o contínuo dos contextos de aprendizagem” (citado por Dehmel, 2006: 54). A consulta ao *Memorando* levou a Comissão a publicar, em 2001, a obra *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (CEC, 2001), em que não é por acaso que a aprendizagem ao longo da vida continua a ser o princípio orientador do documento *Educação & Formação 2010*; foi também um projecto educacional seleccionado para ser desenvolvido sob os auspícios do MAC.

Contudo, apesar desta proeminência, não há um entendimento unívoco sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Dehmel traça as mudanças que se têm operado no seu uso, sugerindo que o seu sentido originário está associado ao emprego e especulando sobre o valor das suas qualidades propangandísticas e flexíveis, “uma máxima que parece adaptar-se perfeitamente a quase tudo, sem necessidade de explicação” (Dehmel, 2006: 56).

Embora necessárias, estas qualidades não são suficientes para a compreensão do que poderia ser considerado uma ‘ascensão sem par’ da aprendizagem ao longo da vida. Três outros factores são cruciais para a compreensão do papel que desempenha como elemento central do EEE:

1. Formalmente, não infringe as regras da subsidiariedade nem ultrapassa as prerrogativas nacionais, porque a maior parte dos EM têm políticas de ALV bastante rudimentares, com considerável variação de significado. Do mesmo modo, o que promove é o desenvolvimento de *competências*, que mais uma vez não viola a jurisdição nacional, como o faria a proposta de novo *conteúdo*. Ironicamente, a falta de atenção e resposta a apelos de melhoria dos sistemas de ALV dos EM poderia ser tomada como prova de que esta estratégia tem tido sucesso.

2. O enfoque no emprego e em particular as promessas implícitas, e também muitas vezes explícitas, de resolução das contradições entre os objectivos de Lisboa, através de uma ‘política social produtiva’ têm tido uma clara influência na sua proeminência. É aqui que encontram fundamento os novos sectores de nível europeu, que se sobrepõem aos sectores nacionais, mas sem os replicar. Este sector de ‘política social’ foi, por exemplo, referido por Gornitzka (na citação acima), enquanto que o relatório de progresso de 2006 sobre a implementação do *Educação & Formação 2010* apela a uma “Efectiva sinergia inter-ministerial entre ‘políticas de conhecimento’ (educação, formação, emprego/segurança social, investigação, etc.)”. Esta ‘re-sectorialização’ (ver Dale, 2006), ao distanciar-se da ‘Educação’ como é convencionalmente entendida, passa a não ser considerada ameaçadora, o que cria as condições para o desenvolvimento de sectores e políticas de nível europeu.

3. Estas mesmas qualidades também permitem que a ALV seja usada como fundamento de crítica à actual arquitectura dos sistemas educativos e em especial à gramática da escola. Quebra explicitamente com os convencionais pressupostos temporais, espaciais e profissionais, através, por exemplo, do

slogan 'aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com quem quer que seja' e atinge o âmago do sistema convencional, ao promover a aprendizagem em detrimento do ensino, vertente nuclear dos sistemas educativos.

Finalmente, é importante notar que foi introduzido um novo meio de coordenação da implementação do programa E&F 2010, na forma de um Grupo de Coordenação da Educação e Formação, que preenche a necessidade de uma mediação entre o nível nacional e o programa europeu de trabalho e "que apoiará a gestão operacional e implementação eficiente do programa, de forma integrada e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (...). Centrar-se-á nas questões relacionadas (...) com a coordenação e planeamento de actividades, levantamento de resultados, enquanto que as questões de estratégia e política global serão tratadas a nível de Conselho" (EC 2005; ver também CEC, 2005b). Isto parece confirmar uma divisão funcional e de escala do trabalho entre o nível europeu e os Estados Membros e visa colocar a 'Europa' no lugar de condutor do EEE.

## Conclusão

Argumento neste artigo que a UE está a construir um Espaço Europeu de Educação, sobre o qual detém o controlo e que neste processo veio a formar uma nova versão da 'Europa' para a educação e muito possivelmente para além dela. Na primeira metade do artigo, exponho a natureza dos desafios, obstáculos e oportunidades a que estes projectos têm de responder e que a moldam em aspectos importantes. A segunda parte é dedicada a uma breve cronologia da evolução que levou à formação de um EEE e das suas implicações para a 'Europa'.

**O presente artigo foi, originalmente, publicado em Francês, na revista *Education et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, no. 18, 2007, pp. 35-53.**

## Notas

<sup>1</sup> Nota do revisor científico: no original, *governance*.

<sup>2</sup> No original: Knowledge Economy/Lifelong Learning (KnELL).

<sup>3</sup> A tradução mais próxima que há para este conceito é a de "níveis de referência".

<sup>4</sup> Por exemplo, a secção dos Cinco Desafios afirma que "um novo termo entrou no discurso político — *benchmarking* (referencialização). E continua a explicar que os "*Benchmarks* geram uma nova forma de pensar sobre desempenho nacional, sobre eficácia local e regional, e sobre desempenho ao nível de cada escola" (EU, 2000: 7). Tudo isto poderia não ter nada de excepcional não fora na secção precedente ter-se usado o termo várias vezes sem necessidade aparente de explicar a novidade da ocorrência ou o seu significado. A tentativa mais próxima de uma definição de *benchmarks* na Introdução sugere que o seu objectivo "não é fixar padrões ou metas, mas antes dotar os políticos de pontos de referência" (p. 3). Isto é em si mesmo significativo porquanto fixar objectivos é precisamente o que a secção dos 'Cinco Desafios' parece ter sido pensada para fazer.

## Referências bibliográficas

Commission of the European Communities (2005a) *Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe* Draft 2006 joint progress report of the Council and Commission on the implementation of the "Education and Training 2010 work programme" (SEC(2005) 1415 10 November Brussels CEC.

- Commission of the European Communities (2005b) Commission Staff Working Document. Annex to the: Communication from the Commission *Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe* Draft 2006 joint progress report of the Council and Commission on the implementation of the "Education and Training 2010 work programme" COM(2005) 549 final 10 November Brussels CEC.
- Council of the European Union (2004) *'Education and Training 2010': the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. Joint Interim report of the Council and Commission on the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (6905/04 EDUC 43) 3/3/2004 Brussels: CEU
- Dale, Roger (1989) *The state and education policy* Milton Keynes: Open University Press.
- Dale, R. (2002) The Construction of a European education Space and Education Policy. Paper presented to European Social Fund Exploratory Workshop on Globalisation, Educational Restructuring and Social Cohesion in Europe, Barcelona, 3-5 October.
- Dale, R. (2006) 'The Nature of European Statehood and the Construction of a European Education Space' Paper presented to Worldwide Universities Network Workshop on New State Spaces, New Knowledge Spaces, Bristol, January.
- Dehmel, A. (2006) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- De La Porte, C. (2001) *The soft open method of co-ordination in social protection European Trade Union Yearbook 2001*. Brussels: European Trade Union Institute.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2000) *European Report on Quality of School Education—Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: EC.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2005). Information note on the implementation of the "Education and Training 2010" work programme in 2005/6. Advisory Committee for Vocational Training (16-17 June 2005) EAC/A1/LP D(2005) Brussels 18 May.
- Gornitzka, A. (2005) Coordinating policies for a "Europe of Knowledge". Emerging practices of the "Open Method of Coordination" in education and research. Arena Working Paper No. 16, March. Centre for European Studies, University of Oslo.
- Hingel, A. (2001) *Education Policies and European Governance: Contribution to Interservice groups on European Governance*. Brussels European Commission Directorate for Education and Culture.
- Jessop, B. (1999) The changing government of welfare: Recent trends in its primary functions, scale and modes of coordination. *Social Policy and Administration*, 33(4), 348-59.
- Macbeath, J, Schwartz, M, Meuret, M & Jakobsen, L B. (2000). *Self-Evaluation in Schools—A Story of Change*. London: Routledge.
- Meyer, J.W. (1986) Types of Explanation in the Sociology of Education. In J. Richardson (ed.) *Handbook for Theory and Research in the Sociology of Education* (pp. 341-359). New York: Greenwood Press.
- Meyer, J.W., Benavot, A. & Kamens, D (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Brighton: Falmer.
- OECD (2001) *Schooling for Tomorrow: OECD Scenarios*. Paris: OECD.
- Offe, C. (2003) The European Model of "Social Capitalism": Can It Survive European Integration? *Journal of Political Philosophy*, 11(4), 437-69.
- Robertson, S. (2000) *A Class Act: Changing Teachers' Work, the State and Globalisation*. London: Routledge.
- Rodrigues, M.J. (2005) *An overview of the Lisbon strategy—The European agenda for competitiveness, employment and social cohesion* Background paper for Konferenz des Kompetenztteams Wirtschaft: So profiteert Österreich 17 September, Vienna.
- Scott, C. (2002) The Governance of the European Union: The Potential for Multi-Level Control. *European Law Review*, 8(1), 59-79.
- Telo, M. (2001) Combiner les instruments politiques en vue d'un gestion dynamique des diversites nationales; Contribution to Jean Monnet Working Paper 6/01, Symposium: Mountain or Molehill? A Critical Appraisal of the Commission White Paper on Governance. New York School of Law: Jean Monnet Center.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.