

A ação conjunta de Organizações Internacionais (UE e OCDE) em Educação: Metamorfoses? Observações em torno de Políticas Educativas em Portugal

The joint action of International Organizations (EU and OECD) in Education: Metamorphoses? Observations on Educational Policies in Portugal

L'action commune des Organisations Internationales (UE et OCDE) en matière d'Éducation: Métamorphoses? Observations sur les Politiques Éducatives au Portugal

Fátima Antunes¹

Universidade do Minho, Professora Associada e Investigadora Principal
<https://orcid.org/0000-0001-9045-7757>

Resumo: Desde 2013 a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) desenvolve uma intervenção em educação em Portugal, com o objetivo de elaborar uma *Estratégia Nacional de Competências*, com particular incidência no campo da educação de adultos e, posteriormente (2017), no contexto de uma política nacional para o ensino básico e secundário, *Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Em um e outro casos, trata-se de políticas nacionais enquadradas pelo Programa Educação e Formação 2020, no âmbito das políticas europeias de educação, e de dinâmicas que mobilizam o trabalho direto dos técnicos da OCDE com os atores no terreno das escolas e outros contextos educativos. A europeização da educação e das políticas públicas neste domínio, e genericamente a ação de organizações supranacionais, constitui a expressão de uma nova ordem educacional associada a processos e projetos políticos de globalização e da economia do conhecimento. Neste texto, analisa-se o percurso de europeização da educação para, à luz dos casos referidos, discutir se a centralidade da mediação nacional - concretizada pelas opções e apropriações pelos governos nacionais das políticas, orientações e modelos educativos disseminados por organizações supranacionais como a OCDE e a União Europeia (UE) - pode estar a assumir formas diferentes, derivadas desta mais recente conexão na ação em educação entre atores e contextos globais e locais. Estas metamorfoses podem passar, por exemplo, por articulações antes desconhecidas na constituição dos espaços global e local.

¹ Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho.

com novos papéis e protagonismos para as autoridades nacionais, bem como para as organizações internacionais e outros perfis para atores e contextos locais.

Palavras-chave: Organizações internacionais. Nexo global-local em educação. Europeização da Educação. Portugal.

Abstract: *Since 2013, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) has been developing an intervention in education in Portugal, with the objective of building a National Skills Strategy, with a particular focus on adult education and, later on (2017), in the context of a national policy for primary and secondary education, the Project Autonomy and Curriculum Flexibility. In both cases, these are policies under the Education e Training 2020 Program, within the framework of European education policies, and constitute dynamics that mobilize the direct work of OECD technicians with actors in the field of schools and other educational contexts. The Europeanisation of education and public policies in this field, and generally the action of supranational organizations, is the expression of a new educational order associated with political processes and projects of globalization and the knowledge based economy. In this paper, the pathway of the Europeanization of education is analyzed in order to discuss, taking in account the above mentioned education policies, whether the centrality of national mediation may be taking different forms derived from this more recent connection in action in education between global and local actors and contexts. These metamorphoses can, for example, take place through previously unknown articulations in the constitution of global and local spaces, with new roles and protagonisms for national authorities, as well as for international organizations and other profiles for actors and local contexts.*

Keywords: *International organizations. Global-local nexus in education. Europeanisation of education. Portugal.*

Résumé: *Depuis 2013, l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (OCDE) développe une intervention dans le secteur de l'éducation au Portugal, dans le but de construire une Stratégie Nationale pour les Compétences, en mettant l'accent sur l'éducation des adultes et, plus tard (2017), dans le contexte d'une politique nationale pour l'enseignement primaire et secondaire, le Project Autonomie et Flexibilité au Curriculum. Dans les deux cas, il s'agit de politiques relevant du Programme Éducation e Formation 2020, dans le cadre de politiques européennes en matière d'éducation, et de dynamiques mobilisant le travail direct des techniciens de l'OCDE avec des acteurs du terrain de l'école et d'autres contextes éducatifs. L'eupéanisation de l'éducation et des politiques publiques dans ce domaine, et en général l'action des organisations supranationales, est l'expression d'un nouvel ordre éducatif associé à des processus et projets politiques de la mondialisation et de l'économie de la connaissance. Dans cet article, nous analysons le parcours de l'eupéanisation de l'éducation afin de discuter, à la lumière des deux politiques éducatifs mentionnés, si la centralité de la médiation nationale*

pourrait prendre formes différentes après cette connexion plus récente dans l'action en matière d'éducation entre les acteurs et les contextes locaux et globaux.

Mots-clés: *Organisations internationales; lien global-local en éducation; L'eupéanisation de l'éducation; Portugal.*

Recebido em 17 de maio de 2019

Aceito em 11 de setembro de 2019

Publicado em 20 de dezembro de 2019

1 A EDUCAÇÃO NO QUADRO DA GLOBALIZAÇÃO E DA ECONOMIA DO CONHECIMENTO: QUESTÕES INICIAIS

A dinâmica socio histórica designada pelo conceito de globalização, enquanto processo e projeto políticos envolvendo dimensões económicas, culturais, políticas, tecnológicas, foi frequentemente traduzida em formulações de um ideário ou imaginário da *economia do conhecimento* (JESSOP, 2008, 2016), na União Europeia e outras latitudes. Como argumenta Jessop (2016, p. 12), “De fato, a EBC [economia baseada no conhecimento] é uma narrativa mestre que molda estratégias económicas, projetos de estado e perspectivas societais das cidades e regiões passando por estados nacionais e supranacionais a agências internacionais e regimes globais”. Aquele projeto representou um impulso notável no reposicionamento da educação face à política à economia e à cultura.

São conhecidos os marcos da adoção da Estratégia de Lisboa (2000–2010), enquanto programa global de reformas, cujo objetivo ficou conhecido pela fórmula

A União atribuiu-se hoje *um novo objectivo estratégico* para a próxima década: tornar-se no 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, 2000, grifo do autor).

Neste quadro, a educação foi alcançada ao topo das prioridades políticas e colocada no centro da economia, enquanto projeto de aprendizagem ao longo da vida, sendo reorientada para valorizar as suas dimensões economicamente rentáveis: como fonte de criação e valorização do *capital humano* ou do *talento* e de produção de *valor* para a economia, por meio da inovação e do conhecimento; como meio para as pessoas progredirem, se afirmarem e sobreviverem no contexto da *economia do conhecimento*.

No domínio da educação, expressamente integrando ou não abordagens científico-sociais multidisciplinares dos processos políticos de construção da União Europeia e de globalização, diversos trabalhos evidenciaram a arquitetura (e o elenco) multiníveis da ação em educação, quer se trate de: o processo de elaboração (decisão) e desenvolvimento das políticas educativas; as dinâmicas e movimentos sociais em torno da educação (o Fórum Social Mundial ou a Marcha Global pela Educação); a governação da educação (as modalidades de coordenação de atividades - o financiamento, fornecimento, regulação e propriedade - e atores) (DALE, 1997; LAVAL; WEBER, 2002). Qualquer destas problemáticas está fortemente vinculada a transformações políticas, designadamente na forma do Estado, em debate sob o tema da reforma e do papel do Estado face às políticas sociais, incluindo aquelas veiculadas por meio de propostas de Nova Gestão Pública (por exemplo, SANTOS, 2005; HARTLEY, 2003).

De acordo com Shiroma e Evangelista (2014, p. 30),

A crescente presença de OM [Organizações Multilaterais] em mudanças políticas nacionais modifica a configuração do Estado, enquanto a participação de organizações da Sociedade Civil nos processos de definição e execução de políticas públicas tem impacto sobre a construção da hegemonia necessária para governar que se utiliza de redes sociais internacionais, regionais e nacionais.

Nesse sentido, tornou-se pertinente interrogar e discutir os processos, as lógicas, os atores, os sentidos dos desenvolvimentos em curso, sublinhando, por meio da epígrafe de uma *nova ordem educacional*, a atenção colocada nas tendências e configurações da mudança (FIELD, 2000; LAVAL; WEBER, 2002). Com aquela expressão podem ser evocados os aspetos mais glamourosos ou dissimulados da poderosa influência de organizações supranacionais: o Espaço Europeu de Educação (e a governação pluriescalar da educação) (DALE, 2005); o Acordo Geral de Comércio de Serviços no âmbito da Organização Mundial do Comércio (a política de educação ou os processos e estruturas que constituem a agenda globalmente estruturada para a educação) (DALE, 2000); as políticas, os relatórios e estudos disseminados pela OCDE ou Banco Mundial (os novos modelos educativos mundiais ou a agenda global para a educação); os processos políticos desencadeados pela UE e pelas plataformas intergovernamentais como as Conferências Ministeriais que protagonizam os Processos de Bolonha e Copenhaga (o espaço europeu de políticas públicas de educação). O argumento de uma re-ordenação da educação evidencia ainda tendências como: a refundação do pacto Estado-sociedade civil; a reorientação de biografias, instituições e territórios dinamizada por via da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV); a refundação da educação em torno de, entre outras, categorias educacionais como competências e resultados de aprendizagem (LAVAL; WEBER, 2002; LAWN, 2003; HAKE, 2006; ANTUNES, 2008).

A educação tem vindo a ser constituída como um conjunto de atividades em direção a um horizonte que o discurso oficial define como *aprendizagem ao longo da vida*. Esse paradigma é promovido em nome da competitividade e da coesão social, parece inscrever-se em mutações do capitalismo e transformações da modernidade que configuram uma *sociedade e economia do conhecimento e do risco* (BECK, 1992; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1995).

Que implicações se perfilam nesta refundação da educação como ALV? A tendencial constituição da ALV como um processo e um projeto biográfico individuais, inscreve aquele programa político no cerne de uma economia que se tornou volátil (potenciando uma sociedade de riscos sociais e vitais exponenciais) e envolve fortemente o conhecimento em sentidos dispare (enquanto fonte imediata de valorização do capital por meio da geração de novos produtos, por exemplo pela investigação aplicada; na formação dos trabalhadores, para valorizar o processo produtivo).

O *individualismo possessivo* (e competitivo) e a *pedagogização dos problemas sociais*² como marcas de água do projeto oficial de ALV colocam este último no âmago das mudanças sócio-económicas. Quais mudanças? Entre outras, a financeirização e desregulação da economia inscrevendo o risco, a aceleração e encurtamento do tempo e a volatilidade (de condições, relações e expectativas) como traços estruturais das sociedades. Mas, também a *dualização* das sociedades (HAKE, 2006) como correlato da reestruturação da lógica da *acumulação* que instaura a maximização da concentração dos lucros do capital e o esmagamento da fração alocada ao rendimento do trabalho e à distribuição da riqueza produzida. A recomposição das hierarquias e dos processos de reprodução das desigualdades sociais, que inclui formas de “hiper-meritocracia” no contexto da globalização da economia (HOGAN, 2008; BROWN; TANNOCK, 2009), fomenta o *reposicionamento* da educação, enquanto ALV, na regulação social, integrando um quadro distinto face à mobilidade e às estruturas sociais. Por outro lado ainda, experimentamos a intensificação do ritmo da mudança social, que questiona modos de vida e identidades em ciclos temporais tendencialmente diminutos, com o seu cortejo de complexificação e diversificação dos quotidianos, dos quadros de ação e exigências a eles associados.

Neste contexto, conhecimento, aprendizagem e reflexividade constituem-se como exigências incontornáveis (para os indivíduos, instituições e sociedades) e, simultânea e frequentemente, impossibilidades fabricadas (não raro pelas mesmas condições, ou outras

² Afonso (1998) sinaliza as implicações, em termos de educação, de certos pressupostos em que se baseia o individualismo possessivo. Para aprofundar a discussão acerca dos fundamentos e das implicações, para os mandatos elaborados para a educação, da pedagogização dos problemas sociais consultar, entre outros, Canário, Alves, Rolo (2001); Lima (2003); Nóvoa (2005).

associadas àquelas que as impõem).³ Sugere-se, então, que as novas formas de organização da economia — que suscitam uma competitividade em torno da inovação, por um lado, do *capital humano*, por outro produzem regularmente riscos, ruturas e fraturas económico-sociais — convocam ainda a coesão social como resposta e construção baseada na responsabilidade e na mobilização dos recursos individuais e locais. De igual modo, aquelas e outras dinâmicas políticas e culturais, que alimentam a complexidade dos quadros de vida e de ação social, inscrevem a participação na construção de condições, individuais e coletivas, de reflexividade no âmbito de projetos político-pedagógicos comprometidos com a criação de sujeitos e comunidades solidários e democráticos. Na medida em que as dinâmicas e os processos de educação e aprendizagem ao longo da vida podem contribuir para capacitar a apropriação e construção dos sentidos da ação no mundo, pelos sujeitos, coletivos e comunidades, a *ambivalência* apresenta-se como possibilidade muito real da refundação da educação como ALV.

Não deixam, no entanto, de se colocar questões a encarar quanto ao posicionamento da ALV: o desapossamento dos trabalhadores, quer do reconhecimento e remuneração dos seus investimentos no desenvolvimento profissional, quer dos ganhos de produtividade, pode apresentar-se articulado e em tensão com o envolvimento crescente em processos educativos animado por motivações em torno do desenvolvimento pessoal. Que implicações destes desenvolvimentos podem ser discernidas? A *ambivalência* de que falamos, como luta política em torno de possíveis realistas, é alimentada e respondida por processos estruturais que diversos estudos sinalizam.⁴

Recoloca-se, assim, a sugestão de Cox, agora enunciada tendo em vista a educação: por um lado, a economia global não precisa de todas as pessoas no mundo e, em certas vertentes, a ALV, com a sua inscrição a nível local, constitui uma resposta tentada pelo

³ O conceito de reflexividade, enquanto revisão regular das práticas à luz do conhecimento disponível sobre elas e o mundo, é aqui convocado no sentido proposto por Giddens (1992). Sugere-se, portanto, que a reflexividade pode conter implicações decisivas, em termos de capacitação da agência humana enquanto práxis e de potencial mudança social. Propõe-se, no entanto, na senda de Lash (1997) que as *condições estruturais de reflexividade* não estão garantidas pela sua mera possibilidade e que a distribuição daquelas condições segue padrões e regularidades socialmente condicionadas e empiricamente discerníveis; nesse sentido, em cada momento e contexto histórico-sociais e vitais, há *ganhadores e perdedores de reflexividade* (LASH, 1997). Tão decisivo como considerar as possibilidades de reflexividade será, então, apreender os seus constrangimentos. Essas observações são relevantes porque, por exemplo, como adiante se sugere, as condições de reflexividade têm vindo a ser rarefeitas, para determinadas situações e categorias de atores. Considera-se plausível que esse seja um dos resultados *fabricados* (isto é, produzido por processos socioinstitucionais, no sentido proposto por Perrenoud (1984)) por certas inovações introduzidas recentemente no processo de elaboração (conceção, formulação, promulgação) e desenvolvimento das políticas e no quadro da designada Nova Gestão Pública, em particular, aquelas que comprimem os ciclos de ação e controlam apertada e continuamente as atuações profissionais.

⁴ De forma recorrente, um conjunto alargado de estudos e relatórios têm apontado, no que toca ao envolvimento de adultos em processos educacionais, a prevalência dos efeitos, mas também das motivações e expectativas, em torno do desenvolvimento pessoal dos sujeitos e a quase ausência de efeitos (e em menor grau de motivações e expectativas) no domínio profissional. Que a economia tende a não reconhecer e a não remunerar os benefícios resultantes desse envolvimento parece ser cada vez mais uma constatação; por outro lado, a ênfase no desenvolvimento pessoal coloca questões que, sugere-se, podem remeter para a ambivalência e a luta política em torno da ALV.

poder político atual para esses excedentários da economia, mais ou menos momentâneos ou de longa duração. Por outro lado, certas dinâmicas ou processos socioeducativos locais com uma existência em certa medida marginal, podem articular-se em dados momentos como “a terceira força”, a “força de baixo para cima das ONG” que corresponde à auto-organização das pessoas para formular as suas visões do mundo e expressar as suas vontades e que Cox vê como um movimento de natureza sociopolítica hoje frágil, mas potencial promotor de mudanças políticas de largo alcance no longo prazo (COX, 2003, p. 21).

Neste quadro, a ALV – enquanto “necessidade estrutural” (FIELD, 2000), fundada na pressão para a competitividade, na preocupação da coesão social e no impulso criado em torno da adaptação/apropriação da mudança social e da ação quotidiana □ configura-se como projeto forjado nas lutas políticas em curso pela sua definição.

2 A EUROPEIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, DA REVOLUÇÃO SILENCIOSA A REPENSAR A EDUCAÇÃO

A problemática da europeização da educação apresenta diversas facetas, configuradas pela aparente sintonia de entendimento do conceito que, por vezes, aparece como não necessitando de definição explícita, e ainda pelas múltiplas aceções com que frequentemente é delimitada (RADAELLI, 2000; LAWN; LINGARD, 2002; DALE; ROBERTSON, 2009). Entendemos que, em educação, como em outras esferas, é importante analisar as implicações quer da imbricação entre prioridades, opções, orientações e instituições políticas europeias e nacionais (ANDERSEN; ELIASSEN, 1993), quer da constituição de um setor e de uma política europeia de educação (DALE, 2009). O conceito de europeização tem sido convocado na literatura para dar conta de um e outro conjunto de processos. No entanto, quer do ponto de vista analítico, quer do ponto de vista empírico, estamos perante fenómenos e relações sociopolíticas distintos, mas relacionados. Hoje, estes dois conjuntos de processos são inseparáveis, sugerindo uma abordagem relacional e multidimensional, que permita compreender as políticas da educação como realidades dinâmicas que articulam múltiplas escalas e dimensões, considerando os espaços europeus e nacionais como processos, relações e dimensões interdependentes que se constituem mutuamente. Ainda assim, do ponto de vista cronológico, é possível apreender percursos e metamorfoses de relações sociopolíticas de europeização da educação; é possível, ainda, mobilizando um olhar bidirecional, compreender os contornos e as dinâmicas de construção de um setor e de uma política europeia de educação, bem como analisar as opções e prioridades das políticas educativas nacionais nesse quadro (ANTUNES, 2006).

No campo da educação é consensual entre os estudiosos que: os anos 70 do século passado testemunharam os primeiros afloramentos da intervenção da então Comunidade Económica Europeia (CEE); desde meados dos anos 80, o Ato Único Europeu e o processo de preparação do Mercado Único Europeu fomentaram a intensificação dessa intervenção, designadamente por meio dos Programas de Ação Comunitários; em 1992, o Tratado de Maastricht da União Europeia, com a integração do Artigo 126, constitui o marco da formalização de uma competência própria da União Europeia na educação, que não tem cessado de se alargar e aprofundar. Nessa segunda etapa do processo de europeização da educação (desde 1992), teve lugar “o desenvolvimento de uma agenda e uma política comunitárias (isto é, definida e desenvolvida sob a égide de instituições comunitárias) para a educação e a formação”, desde 1999/2000, assente nos Processos de Bolonha e de Copenhaga e nos Programas Educação e Formação 2010 (E&F 2010) e Educação e Formação 2020 (E&F 2020), com o Método Aberto de Coordenação (MAC) (ANTUNES, 2006; DALE, 2008; RASMUSSEN, 2014). Este impulso de articulação de políticas em educação, de âmbito europeu foi descrito por Vivianne Reding, a Comissária Europeia da Educação e da Cultura na época como *uma revolução silenciosa no campo da educação* (REDING, 2001).

Tem sido argumentado que o processo de europeização da educação, visível como antes se apontou há mais de duas décadas, tem verificado duas tendências vêm crescendo. Por um lado, tem lugar o reforço da centralidade político-económica da educação, formação e aprendizagem (isto é, o reposicionamento da educação face à economia, à política, à cultura), de que são expressões: a adoção da aprendizagem ao longo da vida (ALV) como bandeira-projeto; o desenvolvimento dos Programas E&F 2010 e E&F 2020, no âmbito da Estratégia de Lisboa (2010) e da Estratégia UE2020. Em paralelo e com forte contribuição dos Processos de Bolonha e Copenhaga vai sendo constituído o Espaço Europeu da Educação, dotado com processos e instrumentos (europeus) de regulação compatíveis com um mercado: um sistema de graus; sistemas de créditos; o quadro europeu de qualificações; sistemas de garantia da qualidade (ANTUNES, 2016).

Entre 2010 e 2012, a política europeia de educação conheceu desenvolvimentos como a integração na Estratégia UE2020 de uma meta prioritária em educação, acompanhada pela recentralização da elaboração da decisão política na Comissão Europeia e no Conselho Europeu. Desse modo, a monitorização do desenvolvimento das políticas, no âmbito do Programa Educação e Formação 2020, foi associada ao Semestre Europeu de coordenação das políticas económicas, com a publicação do relatório anual *Monitor da Educação e Formação* (em novembro, desde 2012), e significativa ocorrência de Recomendações Específicas por País (REP) envolvendo a educação; o método aberto de coordenação integrou Grupos de Trabalho Temáticos, formados por Estados-membros e funcionando no âmbito da Comissão Europeia. A Comunicação da Comissão Europeia *Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos* (COMISSÃO EUROPEIA, 2012) foi

perspetivada como assinalando este momento de viragem, no sentido de que consagra uma conceção programática unidimensional da educação, estritamente entendida em termos da sua funcionalidade económica. Nesse quadro, a educação é encarada, por um lado, como infraestrutura e instrumento para a economia, a gestão do desemprego e a reparação da coesão social e, por outro lado, como um bem, cuja provisão e financiamento ocorrem indiferenciadamente nos domínios público, privado ou por meio de parcerias e nos termos da distribuição de um serviço, envolvendo privatização e comercialização.

Desse modo, a centralidade acrescida da educação (formulada sobretudo como aprendizagem ao longo da vida e como formação de qualificações e competências para a economia) traduz-se na elevada prioridade ao aumento da participação e em uma senda de democratização (quantitativa) da educação, desde muito perseguidas pelos mais convictos aspirantes à realização do direito à educação como bem público ancorado em um setor público.

Nesse sentido, essas décadas de europeização constituem um processo e um projeto de desenvolvimento das tendências acima enunciadas, mas também de disputa e de tensões pela afirmação da educação, contraditoriamente, como direito social e humano fundamental e como bem de mercado, como política económica e de emprego e como política de criação da Europa (NÓVOA, 2005; ANTUNES, 2006, 2016; DALE, 2008).

3 NOVA ORDEM EDUCACIONAL, EUROPEIZAÇÃO E NOVOS NEXOS GLOBAL-LOCAL: METAMORFOSES?

A elaboração e desenvolvimento de políticas constitui um processo em que são indissociáveis, por um lado, o protagonismo dos centros de poder (as autoridades políticas públicas, entre outras, a União Europeia, os Estados Nacionais, e outros atores) e, por outro, a mediação como ação política plural em cada momento do ciclo político (em que se jogam valores e interesses, poderes, confrontos, alianças, compromisso, conflitos, derrota e dominação).⁵ Neste seguimento, a investigação vem sustentando o argumento de que a heterogeneidade dos países da União Europeia se traduz pela diversidade de apropriações das políticas, sublinhando a recontextualização e reinterpretação destas no espaço nacional (ALVES, 2010; LIMA; GUIMARÃES, 2012; HOLFORD; MILANA, 2014; CAVACO, LAFONT; PARIAT, 2014; MIKULEC; KRAŠOVEC, 2016). Fica, assim, consolidado o ponto de vista de que esta escala se constitui como mediação

⁵ Esta perspetiva teórico-metodológica de análise das políticas educativas que dá centralidade à pesquisas integradas em *análises de trajetória* das políticas educativas (BALL; SHILLING, 1994; ANTUNES, 2004) propõe a articulação entre a abordagem centrada no Estado (DALE, 1989) (e outras autoridades políticas como a UE) e a abordagem do ciclo político (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 2009).

e mediadora incontornável corporizando atualizações particulares das agendas globais e/ou das políticas europeias (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 12). No entanto, como argumenta Shiroma (2014, p. 324): “Embora as recomendações das OI (Organizações Internacionais) refiram diferentes prioridades nas reformas educacionais em diferentes regiões do mundo, tem havido pouca preocupação em estudar o nível regional e articular políticas globais com políticas locais”. Neste contexto, certas questões se destacam: em que consiste o processo de mediação no espaço nacional? Como se conjuga aí a dupla condição de veículo e filtro dessas políticas? Que relações estruturais potenciam e coagem essa apropriação? Que recursos institucionais, que comunidades interpretativas são convocados nesses processos? Em suma, qual o significado das especificidades nacionais, quais as suas fontes e em que bases se tornam relevantes?

Por outro lado, a emergência de dinâmicas políticas em educação que mobilizam o nexo global-local suscita diversas questões: que recursos, poderes e atores as ativam e nelas são ativados? Como são produzidas, nesses processos, as relações sociais que constituem os próprios espaços local e global? A chamada de atenção acerca da necessidade de uma conceção da constituição da “espacialidade como um processo” (ROBERTSON; DALE, 2008, p. 204) sublinha a perspectiva de que dinâmicas e atividades educacionais globais e locais são feixes de relações sociais cujas propriedades constituem uma construção indissociável dessas escalas que se codefinem, interagem e intersectam.

Há algum tempo, é observável no domínio da educação a intensificação de trabalho conjunto de organizações supranacionais, mais visível entre a União Europeia, a Unesco e a OCDE; é conhecida a participação destas agências com estatutos diversos em desenvolvimentos como o Processo de Bolonha ou a convergência de esforços de harmonização de âmbito estatístico e de regulação pela monitorização e comparação, com base em indicadores e parâmetros de referência instituindo o reconhecido *comparativismo globalizador* (CUSSÓ; D’AMICO, 2005).

Mais recentemente são discerníveis certos cursos de ação, envolvendo a União Europeia e a OCDE, que parecem procurar a conjugação operacional em agendas comuns.⁶ A investigação vem ainda identificando a “intensificação e sofisticação” e o “alargamento da intervenção da OCDE no campo educativo”, designadamente no âmbito do PISA (*Programme for International Student Assessment*), quer no “plano das ideias”, quer organizando “relações de interdependência entre os atores que intervêm nos processos de regulação da educação” (CARVALHO, 2016, p. 669-680).

⁶ Consultar, por exemplo, Comissão Europeia (2015a, 2015b) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2015b).

Desde 2013 a OCDE desenvolve uma intervenção em educação em Portugal, com o objetivo de elaborar uma *Estratégia Nacional de Competências*, com particular incidência no campo da educação de adultos e, posteriormente (2017), no contexto de uma política nacional para o ensino básico e secundário, *Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular*.

Em um e outro casos, trata-se de políticas enquadradas pelo Programa Educação e Formação 2020, no âmbito das políticas europeias de educação, e de dinâmicas que mobilizam o trabalho direto dos técnicos da OCDE com os atores no terreno das escolas e outros contextos educativos.

De seguida, alinharei algumas breves observações sobre estes desenvolvimentos, tão só com o intuito de anotar certas metamorfoses em curso entre nós.

3.1 METAMORFOSES: UM NOVO NEXO GLOBAL-LOCAL? A OMNIPRESENTE OCDE E O EXEMPLO PORTUGUÊS

De acordo com notícias da imprensa e documentos oficiais da OCDE e do governo português, tornou-se vulgar a presença de responsáveis e técnicos da Direção Geral de Educação e Competências (DGEC) da OCDE em diversos momentos por ano em Portugal. Assim aconteceu em maior ou menor grau entre 2014 e 2018. Dois processos são responsáveis por esta assiduidade, com destaque para o Diretor de Educação e Competências daquela organização, Andreas Schleicher: a elaboração da *Estratégia Nacional de Competências* (ENC) desde 2013 e o projeto *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (PAFC) desde 2017.⁷

E, se observamos que nesses processos os responsáveis e técnicos da DGEC da OCDE atuam de forma não muito diferente do que ocorreu no passado – recolhendo e disponibilizando informação junto dos chamados peritos, dos académicos, dos responsáveis e decisores políticos, dos atores do terreno –, a análise da informação disponível sugere que, desde 2014, com a ENC, os modos de atuação também aparecem distintos: por um lado, como se referiu, é mais frequente aquela presença no país e a sua concomitante visibilidade nos media, por exemplo; por outro lado, a diferença é acentuada porque esses responsáveis e técnicos trabalham em reuniões e seminários com dezenas de atores do terreno em Portugal,

⁷ Consultar Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2018b). (Em páginas e documentos oficiais da UE e da OCDE encontram-se menções frequentes ao desenvolvimento de políticas por meio de projetos conjuntos UE/OCDE e envolvendo Estados-membros; o mesmo se encontra em páginas oficiais do governo português referentes às políticas da Estratégia Nacional de Competências e do Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular. Conforme: Comissão Europeia (2015b) e República Portuguesa (2018b).

para operacionalizar uma metodologia de construção e desenvolvimento de políticas (no caso da ENC) e para desenvolver, acompanhar e monitorizar outra política, no caso do PAFC.

Esses processos participam da conceção, elaboração e desenvolvimento de políticas; envolvem, de forma crucial, interlocuções com responsáveis e decisores políticos ao mais alto nível, o que configura a interação e influência direta de atores com inscrição supranacional em contextos, processos e fóruns de ação e decisões políticas nacionais, mas também um envolvimento significativo de atores que intervêm ao nível local no terreno das práticas socioeducativas. Nesse sentido, a OCDE, sem capacidade/ autoridade formal para operacionalizar a formulação e desenvolvimento de políticas educativas, parece dar passos para abrir esse caminho, por meio da articulação em projetos comuns com a União Europeia e com governos nacionais de estados-membros, como Portugal. Como se refere no documento oficial que apresenta o Projeto OCDE Educação 2030: o futuro da educação e das competências (*OECD's Education 2030: The Future of Education and Skills project*):

A OCDE Educação 2030 trabalha com países, líderes de pensamento, especialistas, redes escolares, líderes escolares, professores, estudantes e parceiros sociais, e tem como objetivo ajudar as partes interessadas dentro do sistema educacional a implementar efetivamente a reforma curricular. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2018a).

Portugal aparece assim associado a políticas desenhadas, desenvolvidas, monitorizadas e disseminadas sob os auspícios da dupla OCDE e UE. Tal acontece com a ENC, em que o caso português é apresentado na página oficial da OCDE em uma fase mais avançada (Guia de implementação da estratégia de competências) do que em quase todos os outros países (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2015b) e, sobretudo, com o Projeto AFC, cujo relatório de monitorização pela OCDE é caso único na página oficial do projeto OCDE Educação 2030: o futuro da educação e das competências (*OECD's Education 2030: The Future of Education and Skills project*).⁸

Dessa forma, as políticas, os atores e as práticas educativas portuguesas parecem estar a ser “globalizadas” (JAKOBI, 2009) em um sentido, porventura desconhecido até ao momento, como se um novo nexos global-local estivesse em construção, com esta assídua atuação e interação diretas de atores supranacionais em políticas, contextos, cursos

⁸ Também nas quatro notícias disponíveis nesta página oficial, duas são reportagens de um canal de televisão privado português que acompanhou a delegação (a maior no encontro) de oito estudantes portugueses ao VII Encontro Internacional do Projeto “Educação 2030” da OCDE, em Paris. Consultar Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2018b).

de ação e com atores nacionais e locais. Desponta a hipótese de, nesses processos, as dimensões supranacional/global, nacional e local das políticas, contextos, atores e práticas educativos não apenas se constituírem mutuamente, mas tal ocorrer agora de modos e com implicações distintos.

O trabalho conjunto que vem sendo desenvolvido pelos responsáveis da administração educativa portuguesa e pela OCDE não pareceria à primeira vista distanciar-se de outros momentos e processos em que a organização atuou no domínio da educação em Portugal (TEODORO, 2001; LEMOS, 2014), não fosse a omnipresença mediática e politicamente influente da OCDE no país. Ainda que seja plausível tratar-se da consecução de uma estratégia de comunicação, também se admite que a presença e a visibilidade da OCDE em Portugal podem aportar benefícios mútuos diversos: por um lado, contribui para a legitimação de opções políticas do governo português enquanto, por outro lado, a Direção Geral da Educação e Competências da OCDE se mostra empenhada em afirmar protagonismo na ação em educação e capacidade de concretizar no terreno agendas e prioridades políticas. Nesse sentido, técnicos e responsáveis da DGEC da OCDE parecem tão determinados quanto o governo português em visibilizar a tradução de agendas políticas globais em políticas públicas e práticas profissionais e em convocar resultados no terreno para mediática e publicamente persuadir audiências e legitimar umas e outras. O relatório de monitorização do Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular pela OCDE refere:

Ao determinar "o desenho de um currículo do século XXI", o Ministério da Educação não apenas consultou especialistas nacionais e internacionais, mas também participou no projeto da OCDE O Futuro da Educação e das Competências: Educação 2030, e da iniciativa A Voz dos Alunos (Gabinete do Secretário de Estado para a Educação, 2017) [...] Por exemplo, escolas visitadas pela OCDE reportaram que estavam a encontrar modos de combinar disciplinas como biologia, química e filosofia para produzir projetos científicos para feiras de ciência. Outras aproveitaram a oportunidade para levar estudantes a parques naturais próximos para estudar o meio ambiente; essas viagens de campo permitiram que os professores combinassem aulas de ciências e matemática com a prática de competências de comunicação. Algumas escolas usaram a oportunidade para dar aos alunos a oportunidade de encontrar mentores. Alguns mentores da comunidade científica ajudaram os alunos em projetos específicos. Mentores de outras áreas formaram os alunos e ajudaram-nos a adquirir competências para a vida que não seriam tradicionalmente aprendidas numa área disciplinar académica (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2018b, p. 26 e 30).

Essa afigura-se uma hipótese de trabalho e uma interpretação inicial plausível (e incompleta) dos factos da omnipresença da OCDE em Portugal, bem como do protagonismo do país em certos projetos da OCDE no campo da educação.

O levantamento e análise de documentos oficiais e outros associáveis as duas ações em foco sugere que:

- a) a ação da OCDE na elaboração da Estratégia Nacional de Competências terá envolvido mais os atores do terreno, eventualmente suscitando metamorfoses e novos nexos global-local (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2014, 2015b, 2018a, 2018b);
- b) o registo de notícias sobre a construção da ENC (desde 2013) é bem mais modesto do que no caso do Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular (desde 2017);
- c) a produção de documentos oficiais, da autoria de equipas de técnicos da OCDE, é maior no processo da ENC;⁹
- d) na atual legislatura (desde novembro de 2015) a ação conjunta do governo português com a (dupla) OCDE/UE assume maior visibilidade e amplitude¹⁰.

Um breve quadro cronológico pode ajudar a compreender essa omnipresença e protagonismo recentes da OCDE no terreno da educação no país, as articulações entre UE/OCDE quanto às agendas educativas e ilustrar estas e outras pistas de interpretação.

⁹ Compilámos seis documentos da autoria da OCDE referentes à Estratégia Nacional de Competências: dois Relatórios (2015 e 2018) e quatro documentos de trabalho (2014) publicamente difundidos em sessões de trabalho; no caso do PAFC, a OCDE produziu um relatório e um documento de trabalho publicamente difundido em um seminário (ambos em 2018).

¹⁰ É visível, por exemplo, no "Programa Nacional de Reformas 2016-2023 - atualização em abril de 2019", apresentado pelo governo ao parlamento português, para debate e aprovação, a fim de vir a ser entregue à Comissão Europeia. Neste documento, quer a Estratégia Nacional de Competências, quer o Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular, envolvendo a participação da OCDE, são por diversas vezes mencionados como quadro, instrumentos e processos de reforma em curso, face a políticas e metas europeias em educação.

Quadro 1 – Projeto Estratégia Nacional de Competências/Portugal – 2012-2018

Legislatura	Fase do Projeto OCDE/ENC	Ano	Ação
XIX GC (2011-2015)	Fase de Diagnóstico	2012	<i>Better Skills, Better Jobs, Better Lives</i> (OECD, 2012)
		2013	Inicia-se o projeto <i>Desenvolvimento de uma estratégia de competências eficaz para Portugal</i> (AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL, 2014)
		2014	Abril: (1) Oficina de auscultação (<i>Scoping workshop</i>), em Lisboa, com mais de 60 participantes
			Maior: (2) Oficina (<i>workshop</i>) regional, em Porto, com representantes de mais de 40 partes interessadas (<i>stakeholders</i>)
			Julho: (3) Oficina de diagnóstico, em Lisboa
			Outubro: (4) Oficina nacional de revisão dos desafios de competências (<i>skills challenges</i>), em Lisboa
		2015	Abril: (5) Apresentado o Relatório do Diagnóstico do Sistema de Competências em Portugal (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2015a)
XXI GC (11/2015-11/2019)	Fase de Ação	2017	Fevereiro: Seminário de arranque da Fase de Ação com Ministros e Secretários de Estado
			Março: (1) Recolha de factos com Equipa de Projeto Nacional e serviços governamentais chave
			Maior: (2) Oficina (<i>workshop</i>) de partes interessadas e missão de recolha de dados (mais de 80 participantes)
			Junho: (3) (Lisboa, Porto, Beja) Recolha de factos com empregadores, prestadores de serviços de educação e formação, sindicatos
			Outubro: (4) Discussão de recomendações com Equipa de Projeto Nacional e serviços governamentais chave
			Novembro: (5) Oficina (<i>workshop</i>) de partes interessadas (mais de 80 participantes)
		2018	Junho: (6) Apresentação pública do Relatório

Fonte: elaborado pelo autor com base na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (2014, 2018a).

Quadro 2 – Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)/Portugal – 2016-2018

Ano	Mês	Ação
2016	abril, 30	Andreas Schleicher, orador convidado da Conferência “Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores em uma escolaridade de 12 anos” (promovida pelo Ministério da Educação português)
	agosto, 9	Secretário de Estado da Educação João Costa integra grupo de consultores do Projeto “Educação 2030” da OCDE
2017	Maio, 2	Apresentação em Portugal do projeto-piloto AFC pelo Secretário de Estado da Educação João Costa (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017b).
	Maio, 16-18	Lisboa: 5º Encontro do Projeto “Educação 2030” da OCDE (apresentação do projeto português “A Voz dos Alunos”)
	Julho, 5	Apresentação do normativo PAFC (João Costa) (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017a).
2018	Janeiro, 15-19	Visita de equipa técnica da OCDE a escolas-piloto (em experiência pedagógica há pouco mais de 3 meses, desde setembro 2017)
	Fevereiro 9	Andreas Schleicher: Apresentação <i>OECD preliminary views on the “Project for Autonomy and Flexibility”</i> (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2018a).
	Abril, 5	Anunciada generalização a todas as escolas, “de forma não impositiva”, do Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular
	Maio, 7	Divulgado Relatório <i>Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD review</i>
	Maio, 17	Paris: VII Encontro Internacional do Projeto “Educação 2030” da OCDE (presente delegação do projeto português “A Voz dos Alunos”)

Fonte: o autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das expressões da nova ordem educacional mundial, tematizada e reconhecível desde final dos anos 90 do século XX, é o *comparativismo globalizador* edificado sob a égide da ação conjunta de vastas organizações internacionais como a OCDE, a UE e a Unesco. Este trabalho técnico-político e cognitivo de medição, quantificação e padronização de visões, práticas e categorias educativas tem lugar em graus e sob formas diversas. Tal vem ocorrendo, por exemplo, no âmbito de processos de europeização das políticas educativas, de desenvolvimento de uma agenda globalmente estruturada para a educação (a economização da educação) e de proposição/imposição de *novos modelos educacionais* de ambição mundial (como a aprendizagem ao longo da vida, as categorias educacionais competências ou resultados de aprendizagem, as reformas gerencialistas).

Mais recentemente parecem aflorar desenvolvimentos de conjugação operacional em agendas comuns, sobretudo da UE e OCDE; especificamente podem observar-se relações

sociopolíticas e educativas entre atores, contextos, dispositivos e instrumentos técnico políticos globais e locais, sugerindo metamorfoses na constituição de dinâmicas educacionais. Essas metamorfoses podem passar, por exemplo, por articulações antes desconhecidas na constituição dos espaços global e local, com novos papéis e protagonismos para as autoridades nacionais, bem como para as organizações internacionais e outros perfis para atores e contextos locais. Os casos observados, de forma muito breve e inicial, no contexto português, sugerem algumas hipóteses de trabalho, tendo em vista duas medidas de política educativa em desenvolvimento – desde 2013, a construção da Estratégia nacional de competências (com foco particular na educação de adultos) e, desde 2017, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, para os ensinos básico e secundário (1º a 12º anos curriculares):

- a) a UE e a OCDE estão desenvolvendo processos de conjugação operacional em agendas comuns (por exemplo, Estratégias de Competências, da OCDE, e metas e parâmetros de referência de políticas europeias, como a Estratégia UE2020 ou o Programa EF 2020), procurando potenciar a sinergia entre o poder normativo/persuasivo de uma e a capacidade política, legal (e financeira) para desenvolver políticas e práticas profissionais da outra;
- b) essa conjugação operacional em agendas comuns, nos casos observados, ativa e é ativada por meio da construção de nexos global-local, isto é, em que os espaços global e local mutuamente se constroem articulando atores, contextos, prioridades e temas globais e locais;
- c) a conexão OCDE-governos portugueses apresenta-se mutuamente favorável – de um lado, o protagonismo da OCDE em Portugal legitimaria opções políticas nacionais, enquanto o protagonismo do país em encontros e projetos da OCDE afirmaria o sucesso, em termos de resultados, e a capacidade operacional/eficácia de políticas e projetos em promoção à escala global (políticas baseadas em evidências);
- d) nos casos observados, a mediação e recontextualização nacionais de políticas globais podem apresentar contornos que incluem, mas não se limitam à reprodução destas agendas, integrando dimensões conflituais, divergentes ou em tensão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALVES, M. G. *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Lisboa: UIED, 2010.

ANDERSEN, S.; ELIASSEN, K. *Making policy in Europe: the europeification of national policy-making*. Londres: Sage, 1993.

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL. *Newsletter ANQEP* n. 25, março 2014. Disponível em: http://www.anqep.gov.pt/wwwbase/newsletter/nl_news_conteudo.asp?id=117. Acesso em: 26 mar. 2019.

ANTUNES, F. *Políticas educativas nacionais e globalização*. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998). Braga: Universidade do Minho, 2004.

ANTUNES, F. Globalization and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, v. 5, n. 1, p. 38-56, 2006.

ANTUNES, F. *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos e instituições*. Subsídios para debate. Coimbra: Almedina, 2008.

ANTUNES, F. Economising education: From the silent revolution to rethinking education. A new moment of Europeanisation of education? *European Educational Research Journal*, v. 15, n. 4, p. 410-427, 2016.

BALL, S. J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional (entrevista de Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes). *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

BALL, S. J.; SHILLING, C. Guest editorial: at the cross-roads: education policy studies. *British Journal of Educational Studies*, v. 42, n. 1, p. 1-5, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.1994.9973979>

BECK, Ulrich. *Risk society*. Towards a new modernity. Londres: Sage, 1992.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. The policy process and the process of policy. In: BOWE Richard. BALL, Stephen J. (with Anne GOLD). *Reforming education and changing schools*. Case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992, p. 6-23.

BROWN, P.; TANNOCK, S. Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 4, p. 377-392, 2009.

CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLÓ, C. *Escola e exclusão social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Educa, 2001.

CARVALHO, L. M. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 669-683, 2016.

CAVACO, C.; LAFONT, P.; PARIAT, M. Policies of adult education in Portugal and France: the European Agenda of validation of non-formal and informal learning. *International Journal of Lifelong Education*, v. 33, n. 3, p. 343-361, 2014. DOI: <https://10.1080/02601370.2014.896086>.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Ensinar e aprender*. Rumo à sociedade cognitiva. Livro branco sobre a educação e formação. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (COM (95) 590 final), 1995.

COMISSÃO EUROPEIA. *Competências essenciais e aptidões de base*. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/school/key-competences-and-basic-skills_pt. Acesso em: 25 out. 2015a.

COMISSÃO EUROPEIA. *Competências e qualificações*. Disponível em: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?angld=pt&catId=1146>. Acesso em: 25 out. 2015b.

COMISSÃO EUROPEIA. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos (COM (2012) 669 final)*. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm. Acesso em: 28 mar. 2013.

CONSELHO EUROPEU. *Conclusões da presidência - Conselho Europeu de Lisboa, 23, 24 de Março de 2000*. Disponível em: http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe_area?p_cot_id=952. Acesso em 18 dezembro de 2019.

COX, R. (Interview by Roger Dale e Susan Robertson). Interview with Robert W. Cox. *Globalisation, Societies and Education*, v. 1, n. 1, p. 13-23, 2003.

CUSSÓ, R.; D'AMICO, S. From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics, *Comparative Education*, v. 41, n. 2, p. 199-216, 2005. DOI: <https://10.1080/03050060500037012>

DALE, R. A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, António. TORRES, Carlos Alberto (org.), *Educação crítica e utopia*. Perspectivas para o século XXI. Porto: Afrontamento, 2005, p. 53-69.

DALE, Roger. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 11, p. 13-30, 2008.

DALE, R. Globalization and education: Demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda?" *Educational Theory*, v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.

DALE, R. *The state and education policy*. Milton Keynes: The Open University Press, 1989.

DALE, R. The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In: HALSEY, A. H.; LAUDER, Hugh; BROWN, Phillipe; WELLS, Anne S. (org.), *Education – culture, economy and society*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1997, p. 273-282.

DALE, R. "Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy". In: DALE, Roger; ROBERTSON, Susan (org.), *Globalisation and europeanisation in education*. Oxford: Symposium Books, 2009, p. 23-43.

DALE, R.; ROBERTSON, S. *Globalisation and europeanisation in education*. Oxford: Symposium Books, 2009.

FIELD, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta, 1992.

HAKE, B. Late modernity and the learning society: problematic articulations between social arenas, organizations and individuals. In: CASTRO, Rui V.; SANCHÓ, Amélia V.; GUIMARÃES, Paula (org.), *Adult education*. New routes in a new landscap. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, 2006, p. 31-56.

HARTLEY, D. Education as a global positioning device: some theoretical considerations. *Comparative Education*, vol. 39, n. 4, p. 439-450, 2003.

HOGAN, D. Why no political economy? Why no pedagogy? Essay review of Tough choices or tough times. *Journal of Educational Change*, 9, p. 91-99, 2008.

HOLFORD, J.; MILANA, M. Introduction. European Adult Education Policy in Question. In: MILANA, M.; HOLFORD, J. (org.), *Adult education policy and the European Union*. Rotterdam: Sense, 2014, p. 1-13.

JAKOBI, A. P. Global education policy in the making: international organisations and lifelong learning. *Globalisation, Societies and Education*, v. 7, n. 4, p. 473-487, 2009. DOI: <https://10.1080/14767720903412275>.

JESSOP, B. A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. In: JESSOP, B.; FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. (org.), *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, p. 11-39.

JESSOP, B. Putting higher education in its place in (East Asian) political economy. *Comparative Education*, v. 52, n. 1, p. 8-25, 2016. DOI: <https://10.1080/03050068.2015.1128659>.

LASH, S. La reflexividad y sus dobles: estrutura, estética, comunidad. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernización reflexiva*. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid: Alianza Editorial, 1997, p. 137-208.

LAVAL, C.; WEBBER, L. *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

- LAWN, M.; LINGARD, B. Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the Role of Transnational Actors. *European Educational Research Journal*, v. 1, n. 2, p. 290-307, 2002.
- LAWN, M. The 'usefulness' of learning: the struggle over governance, meaning and the European Education Space. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 24, n. 3, p. 325-336, 2003.
- LE MOS, V. A OCDE e as Políticas de Educação em Portugal. In: RODRIGUES, M. L. (Org.). **40 Anos de políticas de educação em Portugal**. A construção do sistema democrático de ensino. Coimbra: Almedina, 2014, v. 1, p. 293-323.
- LIMA, L. Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. In: AAVV. **Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. 129-148.
- LIMA, L. C.; GUIMARÃES, P. **Percursos educativos e vidas de adultos: reconhecimento, validação e certificação de competências numa associação de desenvolvimento local**. Braga: UEA-UM/ATAHCA, 2012.
- MIKULEC, B.; KRAŠOVEC S. Marketising Slovene adult education policies and practices using mechanisms of the Europeanisation of education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, v. 7, n. 2, p. 151-170, 2016.
- NÓVOA, A. Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In: LAWN, M.; NÓVOA, A. (org.). **L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation**. Paris: L'Harmattan, 2005.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **Country reports for Portugal**. 2015a. Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org/CountryReports?primaryCountry=PRT>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **OECD Skills Strategy**. Building an effective skills strategy for Portugal. Diagnostic Workshop Briefing Pack. 2014. Disponível em: <https://www.aqtse.pt/projeto-ocde-uma-estrategia-de-competencias-para-portugal-apresentacoes-do-workshop-de-diagnostico-nacional-2/>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **OECD Skills Strategy**. Diagnostic Report. Portugal, 2015b. Disponível em: <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/building-effective-skills-strategies-at-national-and-local-levels.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **Guia de Implementação para a Estratégia de Competências para Portugal**. Fortalecimento do sistema de educação e formação de adultos. Sumário Executivo/Avaliação e Recomendações. OECD Publishing, Paris. 2018a. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264298705-en>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal* - an OECD review. 2018b. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/2030/>. Acesso em: 18 abr. 2019.

PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Librairie Droz, 1984.

RADAEELLI, C. Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change. *European integration online papers (EIoP)* v. 4, n. 08, 2000. Disponível em: <http://eiop.or.at/eiop/texte/2000-008a.htm>. Acesso em: 18 set. 2014.

RASMUSSEN, P. Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, v. 33, n. 3, p. 326-342, 2014. DOI: <https://10.1080/02601370.2014.896088>.

REDING, V. The role of the European Community in creating the knowledge and information society (SPEECH/01/108), 2001. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/01/108&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>. Acesso em: 20 set. 2012.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Projeto Autonomia e Flexibilidade - julho de 2017. 2017a. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/projeto-autonomia-e-flexibilidade-julho-de-2017>. Acesso em: 15 set. 2018.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Projeto Autonomia e Flexibilidade - maio de 2017. 2017b. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/projeto-autonomia-e-flexibilidade-maio-de-2017>. Acesso em: 15 set. 2018.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Autonomia e Flexibilidade Curricular - Fevereiro de 2018. 2018a. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular-fevereiro-de-2018>. Acesso em: 15 set. 2018.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Estratégia Nacional de Competências - Fase de ação. 2018b. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/comunicado?i=estrategia-nacional-de-competencias-fase-de-acao>. Acesso em: 15 set. 2018.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Editorial. 'Making Europe': state, space, strategy and subjectivities. *Globalisation, Societies and Education*, v. 6, n. 3, p. 203-206, 2008.

SANTOS, B. de S. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 72, p. 7-44, 2005

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Apresentação. *Perspectiva*, v. 29, n. 1, p. 11-16, 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Educação e Fronteiras*, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2014.

SHIROMA, E. O. Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil, *Journal of Education Policy*, v. 29, n. 3, p. 323-348, 2014. DOI: <https://10.1080/02680939.2013.831949>.

TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza, CORREIA, José Alberto (org.). *Da crise da educação à "educação" da crise: educação e a transnacionalização dos mecanismos de regulação social*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 125-161.

Endereço para correspondência: fantunes@ie.uminho.pt

Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019 | e20813 | E-ISSN 2177-6059

