

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
INSTITUTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS  
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA  
Orientador: Leticia Pinheiro**

**O Papel do Programa ERASMUS no Processo de Integração Européia**



**Aluna: Ana Clara Abreu Paiva**

**Rio de Janeiro  
2009**

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Desenvolvimento do programa .....</b>	<b>5</b>
<b>3. Progresso e impacto .....</b>	<b>8</b>
<b>4. Desafios e expectativas .....</b>	<b>19</b>
<b>5. Conclusão .....</b>	<b>23</b>
<b>6. Referências .....</b>	<b>25</b>

## 1. Introdução

O Tratado de Roma que institui a União Européia (UE), assinado em 1957, não previa nenhuma ação conjunta nas áreas de cultura e educação. De fato, a menção de tais palavras em nível supranacional era mesmo considerada “tabu”, uma vez que instigava a possibilidade de uma concessão maior de soberania por parte dos Estados membros. Por isso, os temas eram abordados somente em referência à esfera econômica (o direito de livre circulação de mercadorias), e foram mantidos oficialmente “fora da mesa de negociações” até 1992, ano de assinatura do Tratado de Maastricht. Este introduziu a esfera política na dimensão de integração, ao atribuir pela primeira vez uma cidadania européia destinada a aliviar o “déficit político” da construção do bloco (Nabli, 2007, p. 37).

O interesse crescente pelo desenvolvimento da ação cultural na UE acompanhou o surgimento e a ascensão das teorias construtivistas e pós-estruturalistas no âmbito das Relações Internacionais. Tais teorias colocam a interação social no cerne da construção de conceitos e identidades. Nessa veia, da ação intersubjetiva dos indivíduos nasce a idéia de um Eu, constituído a partir de características em comum, em oposição a um Outro, localizado na periferia e portador da diferença. As fronteiras nacionais são a expressão física dessa distinção entre Eu (a comunidade homogênea e harmoniosa localizada no interior da demarcação territorial do Estado) e Outro (aquele que se encontra fora dessa unidade). Vale ressaltar que, para teóricos pós-estruturalistas, a organização política centrada no Estado é somente *uma* estrutura social possível, já que tais estruturas são contingentes e construídas de forma intersubjetiva. Em outras palavras, a questão do “quem somos e aonde pertencemos” pode ser resolvida de diversas formas; durante a Idade Média, se resolvia por meio da organização hierárquica da sociedade. Na modernidade, a resposta é outra: a soberania articula uma diferenciação horizontal do espaço-tempo, confinando a identidade política a um limite territorial (Malmvig, 2006, p. 10). Assim, o pós-estruturalismo concebe a relação Eu/Outro não como algo imposto por uma estrutura exógena, mas como algo flúido, impreciso, admitindo inclusive uma boa dose de sobreposição (Mielniczuk, 2007). “A percepção da diferença é subjetiva e passível de

mudanças [...] é possível conceber um 'espaço intermediário' de intersubjetividade no qual se viabilizam a constituição da identidade com o engajamento com a diferença e o compartilhamento de valores por meio da interação social (Gomes, 2007, p. 54).”

Qual a importância do exposto para o presente estudo? É preciso entender que a iniciativa investigada, o programa ERASMUS, segue a mesma linha: foi fruto da crença de que a interação social poderia ser uma peça-chave na construção de um novo tipo de identificação política – a identidade *européia*, que não excluiria a identidade *nacional*, mas conviveria ao seu lado. ERASMUS é uma forma de contato entre Eu e Outro, um instrumento de engajamento *positivo* com a diferença, na expectativa de se encontrar um “espaço intermediário” em que Eu e Outro se identifiquem a partir da realização de que compartilham, essencialmente, os mesmos valores – liberdade, democracia, e paz.

ERASMUS, como será apresentado, não faz parte de um projeto comunitário visando ultrapassar o Estado; pelo contrário, os membros da CE lutam para manter o grau mais alto possível de soberania e o Tratado da UE reflete a preocupação com o respeito à competência dos mesmos, afirmando que seu objetivo é desenvolver iniciativas que evidenciem a herança cultural comum entre eles, porém *reforçando as características diversas de cada cultura nacional*. Além disso, a intervenção no conteúdo e na organização dos programas de ensino nacionais é proibida; a idéia é, simplesmente, incentivar a cooperação e a coordenação entre membros, auxiliando quando possível e necessário. Ou seja, seu objetivo maior é criar uma oportunidade de mobilidade e interação especialmente para jovens através da educação, que possibilite o avanço de uma identidade comum. A expectativa é de que esta possa ser uma peça-chave do sucesso político e social da UE. O presente estudo será dividido em três partes. A primeira expõe as origens e os objetivos mais específicos do programa, a segunda aborda o impacto do programa por meio de estatísticas, e a última traz os desafios ao projeto no processo de integração regional.

## **2. Desenvolvimento do programa ERASMUS**

O programa ERASMUS (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) foi criado em 1987, mesmo antes do Tratado de Maastricht expressar por escrito o desejo de encobrir o déficit político da Comunidade. Seu nome honra o teólogo neerlandês Desiderius Erasmus (1465-1536), que passou anos viajando pela Europa para se enriquecer culturalmente e desenvolver o humanismo pelo qual ele é

conhecido. Suas estadias englobaram metrópoles que efervesciam com grandes instituições de ensino, como Paris, Cambridge e Leuven. Além disso, deixou toda sua fortuna para a Universidade de Basel, para que esta pudesse conceder bolsas de intercâmbio aos seus alunos. “Like the man, the Erasmus programme places great importance on mobility and furthering career prospects through learning (European Commission, 2008).”

Além dos objetivos maiores discutidos na seção anterior, suas metas imediatas são: 1) incentivar a cooperação multilateral entre universidades européias, 2) estimular a mobilidade de estudantes e profissionais do ensino superior por meio de um sistema transparente de reconhecimento acadêmico *mútuo* de estudos completados em Estados europeus; e 3) encorajar parcerias entre universidades, associações científicas e organizações profissionais européias em pesquisas pedagógicas para temas de interesse comum, criando assim uma rede informacional acadêmica em nível europeu.

Posto isso, o programa apresenta duas funções principais: primeiro, permite que estudantes completem uma parte de seus estudos em outra universidade européia durante três meses ou, no máximo, um ano, sem o custo de inscrição adicional normalmente exigido pela universidade parceira e *sem retardar o prazo de formatura*, uma vez que os créditos completados no exterior são reconhecidos pela universidade de origem por meio do sistema ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System for higher education*). O programa foi expandido para incluir a possibilidade de estágios em empresas estrangeiras, ou cursos de línguas para incentivar o interesse pela cultura e pelo modo de vida em outros países da Europa. Seguindo a mesma lógica da área de ensino, o ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training*) permite a equivalência de “learning outcomes” (resultados de uma experiência de aprendizado; o que o indivíduo deve saber, entender e ser capaz de fazer após uma experiência desse tipo), qualificados por meio de um sistema de pontos baseado em padrões pré-estabelecidos: cada experiência vale um certo número de pontos e, conseqüentemente, um certo grau de aprendizado. Assim, experiências em contextos diferentes ou multinacionais podem ser acumuladas e reconhecidas. Vale ressaltar, no entanto, que a construção deste sistema ainda esta em andamento, com previsão de término em 2012. Similarmente, o ECTS já é aplicado, mas não de forma uniforme, ou seja, não por todas instituições. A segunda função do programa ERASMUS é facilitar a mobilidade de professores, que optam por lecionar ou adquirir treinamento em uma instituição parceira. Também envolve cursos de preparação lingüística com duração máxima de seis semanas para promover uma melhora quantitativa

e qualitativa no conhecimento dos idiomas do bloco, programas intensivos que reúnem alunos e funcionários de ao menos três países para trabalhar juntos em uma matéria por um período de duas a seis semanas (esta iniciativa expirou em 2006), e visitas inter-universitárias para criar redes de contato e novas oportunidades de mobilidade.

Fica claro, portanto, que a aplicação do programa implica um objetivo intermediário: a modernização do sistema europeu de ensino superior. ERASMUS impulsionou o famoso *Bologna Process*, que visa criar, até 2010, uma *European Higher Education Area* onde alunos poderão selecionar cursos diversos e da maior qualidade em qualquer país membro da União Européia, tranquilos de que suas experiências serão aproveitadas na universidade de origem. O Processo de Bologna, que carrega o nome da cidade italiana onde foi desenvolvido em 1999, desencadeou uma série de reformas para uniformizar padrões nacionais de qualidade de ensino e garantir o reconhecimento mútuo de períodos de estudo completados em países distintos. A cada dois anos, os Ministros responsáveis pela área de educação nos Estados participantes se encontram para avaliar o progresso das reformas e avançar novas metas. No cerne do projeto se encontra a idéia de mobilidade multinacional. Dessa forma, além do objetivo mais “profundo” de entrosamento cultural, a expectativa é a de que a harmonização em termos de qualidade de ensino que o programa requer produza indivíduos mais qualificados e mais experientes para competir no mercado internacional. A mobilidade de funcionários serve o mesmo propósito: o intercâmbio intercultural e de capacidade técnica, na esperança de que essas experiências sejam valiosas e inovadoras tanto para a instituição de origem quanto para a hospedeira.

Com somente onze países participantes no seu ano de nascimento (Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Grécia, Espanha, França, Itália, Irlanda, Grã-Bretanha, Portugal e Holanda), ERASMUS conta atualmente com 31 (todos da UE além de Islândia, Liechtenstein, Noruega e Turquia). Podem participar todas as instituições cuja conclusão implica a entrega de um diploma ou de um título de ensino superior; todos estudantes cidadãos, residentes permanentes ou refugiados políticos dos países participantes que completaram seu primeiro ano de estudo universitário e são aprovados no processo de seleção; todos professores de ensino superior e, no tocante às redes temáticas de pesquisa, qualquer organismo privado ou público que coopera com, ou auxilia, uma ou mais instituições de ensino superior (centros de pesquisa, empresas, ONGs, etc.). Ou seja, o programa objetiva ser o mais inclusivo possível, disponibilizando inclusive um auxílio financeiro (não-automático), geralmente por meio da Comissão Européia ou dos

Ministérios nacionais de Educação. Talvez o maior trunfo do programa seja a participação da população jovem no processo de integração: “By promoting European student mobility, Erasmus develops an increased awareness of European citizenship among the university population (European Commission, 2008).”

Desde 1987, diversos aspectos mudaram: ERASMUS foi incorporado, junto a diversas outras iniciativas, primeiro ao programa de educação europeu, Socrates, em 1995, e depois ao programa Socrates II (2000-2006). Nesse momento, ERASMUS se enquadra no Lifelong Learning Programme (2007-2013), junto com o programa Leonardo da Vinci de treinamento vocacional, Grundtvig para educação adulta, e Jean Monnet para integração europeia, entre outros. Além do ECTS, foram acrescentados alguns instrumentos para facilitar o programa: um *Diploma Supplement* que é anexado ao diploma de ensino superior com uma descrição da natureza, do nível, do contexto e do conteúdo dos estudos do indivíduo, o *Erasmus University Charter* indicando princípios de cooperação aos quais as instituições participantes se comprometem ao aderir ao programa, *European Policy Statements* indicando a estratégia de internacionalização da instituição participante, “*learning agreements*” ou “*training agreements*” (acordos entre universidades parentes e hospedeiras sobre a equivalência de créditos para cada curso, ou estipulando a colocação do aluno na empresa, no caso do segundo) e históricos de créditos harmonizados e padronizados entre os Estados membros. Tais alterações em nada modificaram a estrutura do projeto ou o sucesso que este tem experimentado, sem precedentes.

### **3. Progresso e impacto**

Poucos programas lançados pela UE gozam do mesmo alcance: aproximadamente 90% de universidades europeias (mais de 3,100 instituições de ensino superior), e 1.9 milhões de estudantes e 140,000 funcionários do ensino superior tem participado desde seu início em 1987. O programa espera atingir a meta de 3 milhões de estudantes até 2012, com seu orçamento atual de mais de €400 milhões. No final de 2008, a Comissão Europeia e a Diretoria Geral de Educação e Cultura da UE lançaram um estudo sobre os impactos mais específicos do programa sobre o nível individual, institucional e sistêmico. Tais resultados são valiosos para o presente trabalho; por isso, algumas estatísticas e passagens importantes serão aqui exploradas, junto à literatura existente sobre o tema, também citada na análise. Vale ressaltar que a metodologia utilizada neste estudo se baseia menos nos fatos e mais nas percepções, uma vez que os três níveis estão interligados em

um processo complexo que envolve múltiplos fatores, e não só o programa ERASMUS em si. Por isso, os métodos mais frequentes são enquetes e entrevistas com estudantes, funcionários, e coordenadores do programa. Alguns estudos comparam casos de participantes e ex-participantes do programa com não-participantes, numa tentativa de identificar seu verdadeiro impacto (European Commission, 2008).

O impacto do programa ERASMUS em nível individual reside tanto na carreira dos participantes quanto no seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Em relação ao primeiro, os estudos conduzidos e a literatura existente mostram que a participação no programa tende a afetar mais a natureza da profissão escolhida posteriormente do que o sucesso profissional em si; participantes tendem a se envolver mais com negócios internacionais ou empregos em que são obrigados a lidar com a área internacional, mas não necessariamente empregos de maior status ou salários melhores (Bracht apud European Commission, 2008; Teichler et al, 2001). Em somente 16% dos casos analisados, ex-participantes afirmaram achar seus salários maiores que seus colegas não-participantes. No entanto, participantes tem uma probabilidade quase duas vezes maior de continuarem estudando, mesmo após a graduação. Diferente dos estudantes, empregadores avaliam de forma bastante positiva o “efeito ERASMUS”: afirmam esperar que formandos com experiência internacional sejam superiores a outros graduandos, com aproximadamente 21% prevendo melhores oportunidades profissionais para o grupo (Bracht et al, 2006). O chamado “career effect”, no entanto, não se mostra nem homogêneo, nem consistente. Por um lado, parece produzir um efeito mais positivo sobre a profissão de estudantes da Europa do Leste e da Europa Central (Bracht et al, 2006). Esse sucesso se dá por motivos desconhecidos, ainda que a presente autora o atribua ao fato de que a região comporta os membros mais recentes da UE, a maioria dos quais foram incorporados ao bloco *após* a criação do programa. É possível que empregadores nestes países estejam mais aptos a valorizar indivíduos que se envolvam, ou que já se envolveram, com a dimensão europeia por meio de um projeto promovido pela própria UE, por ser uma experiência não somente “nova”, como potencialmente valiosa para empresas que estejam ainda se inserindo no contexto econômico e político europeu. Um funcionário com proficiência lingüística em outro idioma oficial do bloco, ou com familiaridade com a cultura e o comportamento de outros Estados membros seja talvez mais valioso em um país que ainda passa, discutivelmente, por um processo de inserção do que nos outros países que já experimentam o nível europeu há mais tempo, ou que estiveram presentes desde a



concepção do bloco. Nestes, o grau de internacionalização já era expressivo, mesmo antes da criação de ERASMUS.

Por outro lado, o “efeito carreira” parece declinar com o tempo. O estudo de 2008 mostra que a porcentagem de ex-alunos que percebem uma correlação positiva entre o estudo internacional possibilitado pelo programa e a obtenção do primeiro emprego esta declinando com o passar dos anos. Em 1988/89, esse numero representava 71% dos participantes; em 1994/95 o numero já havia caído para 66%, enquanto o grupo analisado em 2000/01 contou com 54% de respostas positivas. É possível que este padrão decrescente seja decorrente da vasta gama de oportunidades de estudar e trabalhar no exterior, que não mais se restringe unicamente ao ERASMUS.

Os resultados em termos de desenvolvimento pessoal e acadêmico são reconhecidamente positivos: 65-95% dos participantes abordados estimaram que o programa os ajudou com a auto-confiança e com a construção de “*people skills*” por meio da compreensão de outras culturas e comportamentos (Souto Otero & McCoshan, 2006; Socrates, 2000). Estes alunos têm mais coragem e mais disposição para se mudar para o estrangeiro a trabalho (Camelli apud European Commission, 2008). Em termos puramente acadêmicos, metade dos estudantes do ERASMUS apresentou maior progresso acadêmico no exterior do que no país de origem (Teichler et al, 2001) e houve uma melhora expressiva em relação à capacidade lingüística e o conhecimento do Estado hospedeiro (Bracht et al, 2006; Teichler et al, 2001).

Para a equipe que se move, o programa parece ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional, impacto esse que é reconhecido por 58% de funcionários participantes. Aproximadamente 45% afirmam ter melhorado seus métodos de ensino e/ou aplicado novos métodos, e 60% adquiriram conhecimentos acadêmicos no exterior (Bracht et al, 2006). Além disso, o programa parece ter criado maiores oportunidades para parcerias em pesquisas, apesar disso ser um objetivo secundário; 65% de funcionários entrevistados reconheceram uma melhora na sua rede de contatos (Bracht et al, 2006). Novamente, profissionais acadêmicos de países do Leste Europeu e da Europa Central parecem colher mais frutos com a participação no programa.

ERASMUS também produziu efeitos significativos sobre o nível institucional, notavelmente quando se trata do fenômeno da internacionalização. Há diversos motivos que induzem universidades a desenvolverem uma dimensão internacional, desde o desejo por status (e o titulo de “world class university”) à necessidades financeiras (alunos

internacionais são geralmente uma fonte importante de recursos) à possibilidade de melhorar suas reputações em nível local, nacional ou regional. Seja qual for o motivo, estudos e a literatura existente comprovam que ERASMUS é tanto uma ferramenta utilizada explicitamente com o propósito de desenvolver e expandir a dimensão internacional, quanto um catalisador que induz essa expansão, mesmo quando a instituição participante não esteja consciente ou não declare uma intenção específica em relação a isso. Uma pesquisa conduzida por Maiworm et al em 1996 demonstrou que as instituições que participam e recebem apoio do programa são mais abertas à Europa e ao mundo. Universidades que participam do programa desde sua inauguração, em particular, apresentam uma tendência a possuírem atividades internacionais bem institucionalizadas, como um escritório ou uma filial internacional e um centro de línguas (Teichler & Maiworm, 1997). A incorporação de ERASMUS no programa SOCRATES só fez aumentar a percepção de que era cada vez mais preciso e desejável desenvolver atividades voltadas para o nível europeu e/ou internacional (Barblan et al, 2000). Além disso, nas instituições diretamente responsáveis pelo desenvolvimento de SOCRATES, se percebe “a development or improvement in cooperation and mobility activities (Teichler et al, 2002).”

Apesar dos efeitos positivos sobre o processo de internacionalização, alguns autores avançam uma preocupação de que o programa SOCRATES, e mais especificamente a divisão ERASMUS, podem aumentar a interconectividade europeia *em detrimento da* cooperação com instituições de outras partes do mundo (Maiworm et al, 2002). Para a presente autora, esta é uma colocação parcialmente válida, tanto por uma questão física de praticidade (a distância entre países europeus é menor que, por exemplo, a distância entre a região norte e sul do Brasil), quanto por uma questão cultural, a saber, a impopularidade tradicional do intercâmbio universitário em certos países. No entanto, este trabalho avança a hipótese de que foram estas preocupações que levaram em última instância ao desenvolvimento de *Erasmus Mundus*, uma extensão do programa que segue sua mesma linha e seus mesmos objetivos, porém, em escopo mundial. A ideia é reforçar laços com países não-europeus, notavelmente pela criação de programas de Mestrado, para que estudantes do mundo afora possam experimentar a Europa e vice versa, aumentando assim a visibilidade e a qualidade do ensino europeu e o contato com as redes de ensino fora do continente. Nessa divisão, a Comissão Europeia fornece bolsas sem distinção de nacionalidade, por acreditar que é esta troca de conhecimentos e culturas que trará uma melhor inserção e uma maior competitividade ao bloco.

Uma contribuição indireta de ERASMUS para o processo de internacionalização,

apontada no estudo de 2008, foram os já mencionados *European Policy Statements* (EPS) que indicam a estratégia que as universidades pretendem utilizar para expandir sua dimensão internacional, e que estas devem apresentar como pré-requisito à adesão ao programa. Em uma pesquisa de Braker et al (2004), 67% das universidades concordaram que a obrigação de enviar um EPS à UE para ser aprovado tem ajudado a aumentar a consciência da inserção e da possibilidade de cooperação em nível europeu; somente 15-20% das universidades consideraram o EPS “unimportant or of limited importance for their decisions and initiatives (European Commission, 2008).” Isso porque o EPS enfoca aspectos específicos como a correlação de matérias com as qualificações do sistema ECTS, e uma melhora em “partnership configurations (European Commission, 2008).” Além disso, o estudo aponta uma tendência ao abandono de estratégias ad-hoc de internacionalização a favor de uma estratégia central, sob a qual a missão internacional é expressa de forma clara, com metas específicas e procedimentos para atingi-las.

A mobilidade de funcionários que o programa permite também parece render frutos em termos de internacionalização, mais do que um efeito direto sobre o ensino (Bracht et al, 2006). A maioria dos professores que experimentaram uma mobilidade por meio do programa afirmou perceber uma expansão de contatos entre instituições parceiras, e mais especificamente entre a instituição de origem e hospedeira do próprio funcionário, e uma correlação positiva entre sua experiência no exterior e uma maior participação de estudantes da sua universidade de origem no programa (Kreitz & Teichler apud European Commission, 2008). Entretanto, não há unanimidade em relação aos resultados: o mesmo estudo de Kreitz e Teichler afirma que professores que participaram do programa, e contribuíram para as suas instituições de origem com informações adquiridas no exterior, pouco ou nada perceberam uma melhora na metodologia ou no currículo das mesmas. Vale ressaltar, igualmente, que não se percebe uma tentativa maior de incorporar oficialmente os cursos ensinados por professores na instituição hospedeira. Por isso, Teichler et al (2000) afirmam que a mobilidade de professores ainda não é um instrumento significativo para atender às necessidades de alunos não-participantes do programa, visto que uma matéria de interesse trazida por um professor hospede é geralmente oferecida somente por aquele professor durante sua estadia.

Mesmo assim, os chamados “curriculum development projects” (projetos de desenvolvimento de currículos *reformados*) foram alterados, em parte devido ao estímulo do programa. Novos cursos e módulos foram criados, novos materiais de ensino foram desenvolvidos e a informação passou a ser disponibilizada em livros, CDs e via internet

(Teichler et al, 2001; Sahlin apud European Commission, 2008). Vale ressaltar que apesar da maior e mais abrangente cooperação entre instituições européias de ensino superior, o programa não contribuiu “consideravelmente” à incorporação de idiomas “menos utilizados” (um dos objetivos culturais do bloco) na reforma curricular das universidades participantes (Sahlin et al, 2005). Além disso, estudos comprovam mais uma vez uma heterogeneidade em termos da percepção dos efeitos do programa, com resultados positivos concentrados na Europa do Leste, Europa Central e Grécia (Maiworm et al apud Teichler, 2002). Nessa região as instituições participantes perceberam um impacto maior do programa SOCRATES, e mais especificamente ERASMUS, sobre a composição dos seus currículos, cujos módulos e cursos se voltaram mais para o âmbito europeu.

Ainda assim, uma análise de instituições de engenharia e tecnologia participantes, conduzido em 2000, mostrou que o programa produziu um efeito colateral, ao gerar maiores expectativas de qualidade e maiores exigências da parte dos estudantes e professores envolvidos com o programa, devido às suas experiências no estrangeiro. Essa pressão, por sua vez, levou a um investimento maior e uma conseqüente melhora na qualidade de ensino para essas instituições em particular (Socrates 2000). Além disso, Bracht et al (2006) são insistentes quanto à importância da mobilidade de professores para instituições que almejam uma melhor reputação em nível nacional ou regional, mesmo se menos de 1/3 dos participantes de uma enquete em 2001 se mostraram convencidos da contribuição do programa para a qualidade geral de ensino e de aprendizado nas suas instituições participantes (Teichler et al, 2001).

Mais difícil é mesurar o impacto do programa ERASMUS em nível institucional para o objetivo político de criar uma sociedade européia mais harmônica, tanto culturalmente quanto econômica e tecnologicamente. O que se pode afirmar é que as redes temáticas de cooperação entre instituições devem contribuir para a eficiência do sistema europeu de ensino superior ao permitir o compartilhamento de técnicas, material, e funcionários, mesmo se Klemperer aponta uma ressalva no fato de que essas redes são em grande parte sustentadas pela dedicação de acadêmicos individuais, o que faz o seu destino “vulnerável e incerto (European Commission, 2008, p. 42).” Mesmo assim, a interconectividade gerada pela mobilidade estudantil produz uma espécie de “spill-over” ao incentivar a cooperação internacional em pesquisas e serviços, e acordos entre instituições (Teichler et al, 2001).

É na esfera nacional, entretanto, que se encontra o maior obstáculo em traçar uma

relação positiva com o programa. Políticas nacionais são influenciadas por fatores diversos e interesses complexos, sendo assim é quase impossível identificar com precisão quais aspectos do programa ERASMUS influenciaram quais elementos das políticas estatais. Ainda assim, no estudo de Braker et al (2004), os autores afirmam que as crescentes atividades internacionais promovidas em parte pelo ERASMUS (mobilidade internacional de estudantes, parcerias multinacionais entre instituições) conscientizam cada vez mais os governos nacionais sobre a importância e a urgência da internacionalização; o programa fez com que a estratégia se transformasse em um instrumento central das políticas de ensino superior, especialmente em países com um baixo grau de internacionalização, como acima mencionado. Entretanto, mesmo nos Estados onde o governo ou as universidades priorizam a dimensão internacional há mais tempo, como a Grã-Bretanha ou a Suécia, ERASMUS produziu uma consequência importante: um olhar para *dentro* do continente, aonde esse era marginal. Na Suécia, a ênfase havia sido colocada sobre a cooperação com os Estados Unidos, em Portugal a América Latina recebia mais atenção, e na Irlanda a cooperação era conduzida de uma forma mais estreita, com outros países anglo-saxões. ERASMUS mudou esse cenário, criando um verdadeiro foco regional, mais restrito ao continente.

Outro impacto particular do programa foi o estímulo que este criou à invenção de projetos “clones” em nível nacional, já que mesmo no âmbito interno dos países há uma diversidade cultural e lingüística. Exemplos são o ERASMUS BELGICA, que motiva alunos de cada uma das três comunidades do país a completarem uma parte dos seus estudos em uma das outras duas.

Vale ainda ressaltar que, com o passar do tempo, o foco da internacionalização em nível nacional tem se modificado, de uma perspectiva puramente acadêmica para o setor econômico (Baker et al, 2004). Em outras palavras, a lógica por trás do foco na dimensão internacional do ensino pelos governos é a de que um sistema educacional internacionalizado pode ser uma ferramenta útil na construção de uma economia nacional forte e competitiva, com profissionais qualificados e experientes, desde cedo. No entanto, não existem indícios específicos que possam correlacionar essa mudança no raciocínio governamental do ERASMUS per se; o máximo que se pode afirmar é que existe a possibilidade do programa ter sido um ingrediente crucial nesse processo.

Os laços entre ERASMUS e o nível supranacional são mais evidentes. Como já foi mencionado, o programa ajudou a acelerar o Processo de Bologna e, por uma lógica de

“spill-over”, outras iniciativas comunitárias criadas para encobrir suas lacunas e aprimorar sua implementação, como o *Diploma Supplement* e o ECTS. Este em particular é um exemplo concreto da contribuição de ERASMUS para o nível supranacional: foi desenvolvido em 1987 como um “projeto piloto” para alguns departamentos de algumas universidades envolvidas com o programa. Gradualmente o sistema de créditos se estendeu para novos departamentos e novas instituições, até que em 1998 foi incluído como uma das “action lines” (foco de ações) do Processo de Bologna, o que o catapultou para o topo da lista de prioridades na estratégia comunitária do *Higher Education Area*.

*At present almost all 46 Bologna countries have made the use of ECTS and extended its use from mobile students to all students in all institutions and departments. Credits can now also be used to move from Bachelor to Master programs within and between institutions. Furthermore, ECTS can be used to recognize informal and non-formal learning. A similar development has taken place with respect to the Diploma Supplement, a transparency tool developed by The Council of Europe, the European Commission and UNESCO together (European Commission, 2008, p. 44).*

O estudo de 2008 também salienta o impacto indireto de ERASMUS sobre o tema de garantia de qualidade de ensino (“quality assurance”). A presente autora acrescenta a importância do programa em termos de transparência. Isso porque, de acordo com o estudo, foi a informação trocada por meio do programa que estimulou a Comissão Europeia a desenvolver projetos de revisão externa da educação universitária na década de 1990. Em 1998, o Conselho da União Europeia emitiu “Recommendation on European cooperation in quality assurance in higher education”, incentivando todos Estados membros a conduzirem revisões externas sistemáticas da qualidade do ensino superior em âmbito nacional. Tais revisões seriam conduzidas sobre a base de critérios de qualidade pré-estabelecidos e os resultados deveriam ser divulgados ao público. Dois anos depois foi criado o *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), cujas atividades são financiadas em parte pelo fundo do ERASMUS. Conseqüentemente, todos os 46 Estados envolvidos no Processo de Bologna estabeleceram pelo menos uma agência responsável por revisões sistemáticas do ensino superior nacional e divulgação desses resultados por internet. Ou seja, há uma crescente conscientização sobre a importância de

padronizar a alta qualidade de ensino no continente, e a maioria das universidades européias têm estabelecido metas internas com esse propósito (European Commission, 2008, p. 45). A divulgação de resultados deve contribuir para manter o alto nível de transparência da qual o bloco se preza.

Similarmente, o programa trouxe um avanço para a chamada estrutura de qualificações (“qualifications framework”), uma espécie de tradutor do nível de qualificação de um estudante ou profissional. O *European Qualifications Framework* (EQF) contém oito níveis de referência descrevendo o que o indivíduo sabe, entende, e é capaz de fazer, em uma escala ordenada do nível mais básico (1) ao mais avançado (8). O indivíduo é classificado em um dos oito níveis de acordo com sua estrutura de qualificação nacional, que é enviada à UE e encaixada na EQF. A idéia é facilitar contatos acadêmicos e profissionais, evitando situações em que possíveis parceiros de diferentes nacionalidades deixam de cooperar por motivos de desconhecimento. Atualmente, por exemplo, uma empresa francesa pode hesitar em contratar um candidato espanhol porque não compreende seu nível de qualificação. Com a implementação do EQF, o formulário do candidato espanhol apresentará uma indicação do seu nível de referência europeu de qualificação. Como a empresa francesa também terá harmonizado sua estrutura de qualificação nacional com o EQF (assim sabendo o nível europeu ao qual o certificado nacional daquele setor corresponde), ela pode fazer comparações mais adequadas entre os níveis de qualificação dos seus candidatos. Também evita que indivíduos tenham que repetir uma parte dos seus estudos só porque se deslocaram para outro Estado e precisam se adequar às qualificações nacionais deste. Finalmente, o EQF não estipula um constrangimento em relação ao *tipo* de ensino (formal, informal, etc.) que ele categoriza. Isso significa que mesmo o ensino não-formal pode ser validado, gerando maiores oportunidades acadêmicas e profissionais. Este processo se iniciou por meio de um projeto apoiado e financiado por ERASMUS, e foi eventualmente incluso na agenda do Processo de Bologna. Os países devem apresentar estruturas de qualificações nacionais a serem relacionadas com a EQF até 2010.

Além disso, o programa apresenta idéias inovadoras, como um possível sistema de ranking e classificação das universidades européias como forma de garantir transparência na análise comparativa dos sistemas de ensino superior. Finalmente, o sucesso do programa pode ser atestado pelas inúmeras tentativas de reproduzi-lo em outros contextos fora da Europa. Diversos países se inspiraram no formato do programa e implementam atualmente suas próprias versões: na Ásia, a iniciativa lançada pelo governo japonês utiliza

os mesmos princípios de transferência e acumulação de créditos e intercâmbio de alunos e conferencistas universitários entre Japão, China, Coréia do Sul e os membros da ASEAN (Daily Yomiuri Online, 2008). O formato ECTS é também utilizado como referência para países africanos tentando desenvolver um sistema supranacional de créditos próprio.

Resta analisar o impacto do programa em termos de seu objetivo mais “profundo”: a criação de uma identidade européia. As maiores dificuldades em traçar uma linha direta ao programa encontram-se aqui, já que o objeto de estudo é algo não mensurável, não quantificável. Entretanto, acadêmicos, como o professor de ciência política da Universidade de Bath na Grã-Bretanha, Stefan Wolff, afirma que uma “geração ERASMUS” esta silenciosamente transformando a realidade européia. Um numero cada vez maior de jovens europeus estudam, trabalham, até mesmo namoram em lugares espalhados pelo continente, diferente dos seus pais, que cresceram confinados às fronteiras nacionais. Essa nova geração é poliglota e multicultural, e diz compartilhar uma sensação de ser “europeu”; uma enquete feita pela revista *Time* em 2001 revelou que quase um terço dos entrevistados se sente mais “europeu” do que sua nacionalidade. De acordo com Wolff, é provável que uma mudança cultural profunda acompanhe a subida ao poder dessa geração:

*For the first time in history, we're seeing the seeds of a truly European identity . [...] Give it 15, 20 or 25 years, and Europe will be run by leaders with a completely different socialization from those of today. [...] I'm quite optimistic that in the future there will be less national wrangling, less Brussels-bashing and more unity in EU policy making - even if that is hard to picture today (Wolff apud Bennhold, 2005).*

Empresas européias e governos buscam cada vez mais funcionários cosmopolitas, dispostos a se locomover; por isso uma educação internacional é cada vez mais indispensável, o que também explica o sucesso e a popularidade de ERASMUS. Jan Figel, o comissário da UE para a área educacional, cultural e lingüística afirma que a diversidade cultural exigida e esperada de jovens europeus hoje é o tecido dessa nova identidade comum (Bennhold, Yale Global Online, 2005). Uma enquete feita pela Comissão Européia mostrou que nos então 25 Estados membros da UE, mais de 2/3 da população sentia uma “ligação” com a Europa, e 57% afirmou acreditar que sua identidade seria composta por



uma dimensão europeia no futuro próximo (Bennhold, Yale Global Online, 2005). O sociólogo francês Michel Fize descreve uma “eurogeração”, ligada ao status de estudante. Esse grupo se antenou às novas demandas econômicas, que requerem o conhecimento de múltiplas línguas e culturas, mas também se rendeu aos prazeres da globalização. Estudar na Espanha pode ser mais divertido que permanecer na Bélgica, por exemplo. “The Erasmus project, which enables people to study abroad, meets this new demand. In a way, opening one’s self up to Europe is at the same time a pleasure and a necessity (Fize apud Bennhold, Yale Global Online, 2005).”

#### **4. Desafios e expectativas**

A última seção apontou o sucesso do programa e seus impactos tanto para o nível pessoal quanto para a esfera institucional, nacional e supranacional. Apesar desse progresso, ERASMUS ainda encontra diversos obstáculos, e são esses desafios que serão tratados a partir de agora.

ERASMUS foi criado com a intenção de facilitar experiências e conexões multiculturais para que os jovens europeus pudessem participar de forma mais expressiva no projeto de “europeização” e compartilhar seu aprendizado ao retornar à universidade de origem. No entanto, um fator em particular ameaça a concretização imediata desse objetivo. Ele é chamado de “síndrome pós-ERASMUS” por psicólogos, e se caracteriza por uma depressão profunda no momento de retorno. Após um ano de descobertas e novidades, o estudante se encontra em estado de choque e decepção quando é reintroduzido à vida como era antes, incompatível com as mudanças pessoais e psicológicas que ele experimentou ao longo dos últimos meses (Antoine, 2007). “The only shadow cast over the success of the programme is the absence of statistics and official recognition of the return back to reality of the students, which is frequently chaotic: suddenly unfamiliar with their new environment, finding it difficult to share their experiences with others, idealising the foreign lifestyle, retreating back into their shell... (Antoine, 2007).” O estudante pode começar a se sentir estrangeiro na sua própria terra natal, impossibilitando a transposição do seu aprendizado para esse ambiente familiar. Muitos procuram associações locais de ex-participantes do programa para dividir experiências e recriar artificialmente o ano anterior. No entanto, não existem estudos e estatísticas sobre esse retorno à realidade, o que dificulta o desenvolvimento de projetos e redes de apoio visando uma readaptação positiva desses indivíduos no seu Estado parente.

Além disso, apesar do sucesso e do potencial do programa em termos da construção

de uma identidade europeia, ele não é forte o suficiente para contornar os fatores que impedem um avanço nesse processo. Jeremy Rifkin, conselheiro do ex-presidente da Comissão Europeia Romano Prodi, aponta dois fatores que podem adiar a formação de uma identidade europeia, mesmo com o progresso de ERASMUS. O primeiro é o mal-estar econômico que afeta parte dos países da UE hoje, agravado pela estagnação do crescimento demográfico (Rifkin apud Bennhold). Por um lado, a evolução da economia tem criado um fenômeno de expatriação. Muitos franceses que estudaram pouco optam pelo trabalho em Londres, por exemplo, já que é mais fácil ser bem-sucedido em países anglo-saxões em comparação com a França, que valoriza muito um diploma. Além disso, a economia francesa não se caracteriza por uma inclusão de jovens (a taxa de desemprego da população jovem é maior que o dobro da média adulta para os maiores Estados europeus), então muitos optam por se mudar para outros países da Europa (Fize apud Bordet, 2008). Entretanto, a evolução da economia também a fragilizou, colocando a população a mercê das flutuações bruscas características da atualidade. Quando a economia sofre, a população tem menos dinheiro para viajar ou se locomover em busca de melhores oportunidades profissionais. Por um lado, mesmo se as instituições europeias e governamentais ligadas ao ERASMUS disponibilizam alguma ajuda financeira, esta normalmente não é suficiente para cobrir todos os gastos que o estudante terá no seu ano no exterior. Por outro lado, mesmo quando se trata de ex-participantes do programa, o futuro da eurogeração permanece intimamente ligado ao futuro da economia europeia (Fize apud Bordet). As menores chances de ter contato com outras culturas e nacionalidades europeias pode comprometer ou desacelerar o processo de construção de uma identidade comum.

Talvez o maior obstáculo ao processo seja o fato de que a identidade europeia é diferente de uma identidade nacional ou regional pautada sobre fatores geográficos. Ser “europeu” significa, para a maioria, compartilhar valores como democracia, paz, liberdade e qualidade de vida. No entanto, há dois elementos que compõem uma identidade: a presença de características ou valores comuns, e a conscientização de que essas características são *diferentes* daquelas que pertencem à outro grupo ou outra unidade. Assim se constrói a oposição Eu/Outro que reforça os laços entre os indivíduos de uma dada comunidade. Por isso, mesmo com todo o êxito do programa, a criação de uma identidade europeia *per se* é dificultada pelo fato de que os valores que supostamente unem os Estados membros da UE não são específicos a esses países. Ao contrário, são valores característicos do pensamento ocidental como um todo. Os mesmos valores são adotados na maioria das democracias

atuais, o que dificulta a formação de um elemento de distinção entre o Eu europeu e o Outro, que se encontra na periferia mas possui uma mentalidade similar ou mesmo idêntica (Badie).

Numa veia similar, é possível afirmar que a constituição de uma identidade europeia será prejudicada pelo próprio pensamento moderno sob o qual as relações internacionais são pensadas e construídas. A organização política atual centrada no Estado é um produto desse pensamento, que “reforçou processos de racionalização progressiva nas esferas econômica e administrativa e de diferenciação do mundo social (Sarup apud Gomes, 2007, p. 20),” com efeitos significativos sobre o conceito de identidade. Uma das mais importantes obras conceituais nessa orientação é a de R.B.J. Walker (1993). Nela, o autor aborda a disciplina de Relações Internacionais como uma prática discursiva, investigando as suposições e os princípios que constituem sua base, e enfocando o conceito não-problematizado de soberania, que se consolidou por meio da ordem vestfaliana de Estados. Para Walker, há uma relação simbiótica entre os dois: “International Relations is both seen as a practice that (re)produces sovereignty, and as a practice made possible by sovereignty (Malmvig, 2006, p. 9).” Por isso, as questões internacionais são abordadas tipicamente de forma estatocêntrica.

A soberania, para Walker, é uma solução moderna para a questão antiga da identidade política, do “quem somos e aonde pertencemos.” Durante a Idade Média, essa questão se resolvia por meio da organização hierárquica da sociedade. Na modernidade, a resposta é outra: a soberania articula uma diferenciação horizontal do espaço-tempo, confinando a identidade política a um limite territorial (Malmvig, 2006, p. 10). O Eu localizado no interior se transforma num centro interpretativo soberano superior ao Outro periférico. Esse espaço representa o enquadramento legítimo do poder político da comunidade; somente no âmbito *particular* se podem realizar ideais *universais*.

*Tal enquadramento da concepção de Estado aufere um caráter de homogeneidade interna, reificando os laços comuns que aglutinam os membros da comunidade. O discurso da soberania estatal fomentou, assim, a estruturação de organizações políticas pautadas em princípios como territorialidade, autonomia e legalidade (Gomes, 2007, p. 13).*

Na perspectiva pós-estruturalista adotada pela presente autora, o Estado é visto como um

discurso moderno cristalizador dessa hierarquia identitária, que reproduz e reifica a exclusão. Os Estados membros da UE ainda seguem uma linha política pautada sobre o pensamento moderno, evidente tanto na reticência de cada um a abrir mão da sua soberania interna, quanto no caráter “delicado” auferido às questões de cultura, identidade e nacionalidade nas políticas comunitárias do bloco e nas restrições à intervenção da Comissão Européia nessas áreas, estipuladas ao longo do Tratado da CE. No âmbito interno da UE, o nacionalismo exacerbado ainda existe, e quando não exacerbado ele existe de forma moderada, fazendo da população nacional de cada país um centro interpretativo soberano criado a partir da negação ou da oposição de um Outro que simboliza o que ele não é. Dito de outra forma,; na maioria dos países não existe ainda uma identificação *conjunta* na esfera européia, mesmo se grupos menores de indivíduos que se lançam no projeto europeu compartilham o sentimento de ser “europeu”, como exposto acima. Em outras palavras, na França o espanhol continua espanhol e não é tratado naturalmente de forma idêntica ao francês simplesmente porque ambos são europeus. Já foram traçados os primeiros passos no caminho para além do pensamento moderno, mas os resquícios dessa mentalidade continuarão existindo, já que é um pensamento enraizado na forma como os Estados se concebem. Mesmo se não há uma pretensão de sobreposição à identidade nacional, a adesão à essa nova forma de dupla nacionalidade se mostra complicada – ao menos no curto para médio prazo. A UE estabeleceu a cidadania européia para auxiliar o processo. Porém, essa tentativa jamais foi realizada. Historicamente, os processos de interação social levam primeiramente os indivíduos a se identificarem uns com os outros, estabelecerem um território comum a eles, seguido por um mecanismo político representativo e, após essas etapas prévias, uma cidadania estatal. A UE segue o caminho inverso: estabeleceu uma cidadania européia após ter designado um sistema político representativo em nível europeu, após ter designado um território propriamente europeu, tudo isso para instigar o processo de interação social na expectativa de uma identificação comum aos seus habitantes (agora cidadãos). Por não haver precedentes, torna-se difícil saber o quão bem-sucedido este processo irá se mostrar, independente dos impactos ou do sucesso do programa ERASMUS, que é apenas uma fonte de interação possível.

## **Conclusão**

O programa ERASMUS foi criado com a intenção de instigar uma interação social por meio da educação. No que se trata desse objetivo, o programa tem se mostrado

extremamente bem-sucedido, com uma participação cada vez maior e um efeito “spill-over” que gera parcerias e mecanismos de contato entre instituições e governos. Apesar dos resultados heterogêneos do programa (com impactos maiores concentrados no Leste Europeu e na Europa Central), podemos afirmar que este tem sido um instrumento eficaz, tanto na indução da internacionalização em países tradicionalmente “fechados” quanto na orientação de um “olhar para dentro” do continente, mesmo onde este havia se tornado algo marginal em comparação com a cooperação *hors-Europe*. ERASMUS engendrou uma geração “européia” jamais vista, que alguns afirmam constituir a semente de uma nova identidade. Em termos deste objetivo maior, existem obstáculos diversos que o programa deve superar, como seus efeitos colaterais negativos, mais especificamente a síndrome que leva seu nome, e sua incapacidade de superar forças econômicas maiores que podem prejudicar o processo de integração. Numa perspectiva mais abstrata, existem questões teóricas que constituem a “pedra no sapato” do processo, como o fato de que a identidade européia se pauta sobre valores que não são unicamente europeus, e a relutância de países membros a abrirem mão da soberania característica do pensamento moderno baseado no Estado e sua confinamento política da identidade. Resta saber se ERASMUS poderá superar tais obstáculos por si só, e se não, se outras iniciativas de integração serão tão bem-sucedidas quanto, assim formando uma coalizão de projetos “integracionistas” positivos.

## Referências

\_\_\_\_\_. *The Impact of Erasmus on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation*. Disponível em:

<[ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/impact08.pdf](http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/impact08.pdf)>. Acesso em: 7 jan 2008.

ANTOINE, P. Post-erasmus síndrome: SOS distress. *The European Magazine*. Disponível em: <<http://www.cafebabel.com/eng/article/22806/post-erasmus-syndrome-sos-distress.html>>. Acesso em: 23 mar 2009.

BENNHOLD, Karin. *Quietly Sprouting: A European Identity*. International Herald Tribune, 27 abr 2005. Disponível em: <<http://yaleglobal.yale.edu/display.article?id=5646>> Acesso em: 3 mar 2008.

BORDET, Aurélien. 'Eurogeneration' or the Erasmus effect? *The European Magazine*.

Disponível em: < <http://www.cafebabel.com/fre/article/24649/eurogeneration-or-the-erasmus-effect.html>>. Acesso em 24 mar 2009.

GOMES, E. *A construção da identidade do Sri Lanka e a influência internacional nas práticas de exclusão da diferença*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais, Rio de Janeiro, 2007.

MAIWORM, F. Erasmus: continuity and change in the 1990's. *European Journal of Education*, v.36, n. 4, 2001.

MALMVIG, H. *State Sovereignty and Intervention: A discourse analysis of interventionary and non-interventionary practices in Kosovo and Algeria*. New York: Routledge, 2006.

MIELNICZUK, F. "Vácuo de Segurança" ou "Espaço Moral"? As Relações entre Rússia e OTAN no Pós Guerra Fria. Paper apresentado no I Encontro Nacional da ABRI, 2007.

TEICHLER, U. Changes of ERASMUS under Umbrella of SOCRATES. *European Journal of Education*, v. 5, n. 3, p.201-227, 2001.

WALKER, R.B.J. *Inside/Outside: International Relations as Political Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Sistema de créditos europeu. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm). Acesso em 4 mai 2009.