

Educação e integração regional: o programa *Erasmus* de intercâmbio universitário da União Européia

Renata Campos Motta*

RESUMO

O artigo analisa a relação entre educação e Estado-nacional e a demanda por adaptação das políticas educacionais em um processo de integração complexo como o da União Européia. Na construção de um espaço que perpassa diversos territórios nacionais e integra identidades nacionais distintas, os Estados podem utilizar a educação formal como um mecanismo de criação de intersubjetividade entre os indivíduos e de legitimação do processo de integração. O programa de intercâmbio acadêmico universitário europeu *Erasmus* é apresentado como ilustração de uma possibilidade dessa adequação no âmbito da universidade, auxiliada pelo caráter transnacional da ciência.

Palavras-chave: Educação; Integração regional; Universidade.

Este artigo analisa a relação entre a educação e o Estado-nacional e a demanda por uma adequação da primeira, quando os Estados instituem um processo de integração nacional complexo, como o da União Européia. O programa de intercâmbio acadêmico universitário europeu *Erasmus* é apresentado como ilustração de uma possibilidade dessa adequação no âmbito da universidade, auxiliada pelo caráter transnacional da ciência. Ele se divide em quatro seções.

A primeira seção, "A educação: Estado, nação e nacionalismo", analisa o

* Graduanda em Relações Internacionais pela PUC Minas.

modo como os Estados modernos da Europa Ocidental utilizaram a educação como processo socializador para:

- a) construir um vínculo entre esses e seus cidadãos, em face da necessidade de obterem legitimidade para o exercício de sua soberania;
- b) criar um vínculo de solidariedade entre os nacionais, a partir do momento em que a nação “oficial” é eleita/criada pelo Estado.

Na medida em que a “nação” passou a ser considerada fonte de soberania, os sistemas educacionais públicos foram instrumentos do nacionalismo do Estado para se constituir como Estado-nação.

A segunda seção, “Um redimensionamento: a educação em um espaço transnacional regional”, aborda a demanda por adequação da educação ao novo contexto instituído a partir do momento em que os Estados conduzem um processo complexo de integração regional, como é o caso da União Européia. Isso por dois motivos básicos:

- a) na medida em que a integração informa gradualmente o cotidiano dos indivíduos, seus constrangimentos sobre a vida cotidiana precisam de legitimação;
- b) ademais, se a integração de diferentes nacionalidades em um bloco regional não é acompanhada de um discurso totalizador da nação oficial, mas, em vez disso, pela proclamação do respeito e o incentivo à diversidade cultural, há de se estabelecer arenas de comunicação que atravessem essas diferenças, a fim de tornar do conhecimento de todos os indivíduos as outras culturas nacionais com quem compartilham o pertencimento ao bloco regional e, concomitantemente, promover o conhecimento mútuo e o entendimento entre elas.

A terceira seção, “A universidade, a ciência e a transnacionalidade”, explora a universidade como lócus propício para efetuar esse redimensionamento da educação no processo de integração regional europeu, devido ao seu compromisso com o conhecimento científico. A característica pretensão de universalidade desse tipo de conhecimento é facilitadora dessa adequação. Um outro passo para tanto seria a institucionalização de canais transnacionais de fluxos no âmbito acadêmico, como é feito no Programa *Erasmus*. A quarta seção, “O programa *Erasmus*: na encruzilhada entre os fluxos interestatais da integração regional e os fluxos transnacionais da ciência”, aborda um exemplo de política educacional regional baseada nos valores do cosmopolitismo, da ciência – e que, ao mesmo tempo, pode servir como mecanismo de construção do bloco regional.

EDUCAÇÃO: ESTADO, NAÇÃO E NACIONALISMO

Os indivíduos que nascem em uma determinada cultura são socializados nos entendimentos coletivos que nela prevalecem. A eles são transmitidos os significados coletivos, as justificações, as legitimações e as explicações da ordem social em que vivem. Eles aprendem tudo aquilo que “todos sabem a respeito do mundo social, um conjunto de máximas, princípios morais, frases proverbiais de sabedoria, valores e crenças, mitos etc.” (BERGER & LUCKMAN, 2001, p. 93) – é o denominado conhecimento primário, aquele que fornece as regras de conduta institucionalmente adequadas.

Toda a transmissão do conhecimento social faz parte do processo de socialização – na medida em que torna o indivíduo um membro da sociedade – e, ao mesmo tempo, requer um processo de educação, para que os significados coletivos sejam efetivamente interiorizados pelos indivíduos. As especificidades do processo educativo consistem na organização e sistematização do conhecimento, em simplificar o conteúdo dos significados em fórmulas e em utilizar métodos coercitivos e processos de rotinização e trivialização para facilitar sua memorização (BERGER & LUCKMANN, 2001).

Os sistemas de educação formal se desenvolveram, na Europa ocidental da Idade Moderna, paralelamente à formação dos Estados nacionais e, à medida que tal organização política se fortalecia diante de outras formas de autoridade, o controle principal da educação foi se transferindo do clero para o Estado – a Revolução Francesa foi um marco nessa transição. O monopólio do uso legítimo da força em seu território confere ao Estado um poder sobre os indivíduos, que pode ser exercido de diversas formas: a imposição e a cobrança de impostos, a definição dos direitos e deveres dos cidadãos e o controle sobre esses, principalmente por meio do controle que o Estado exerce sobre os meios de comunicação e a educação formal. Dessa forma, a difusão da instrução de massas foi promovida com vistas a socializar a criança como membro leal a um determinado Estado. Isso implica torná-la portadora de direitos e deveres no âmbito do mesmo, preparando-a para desempenhar as tarefas que dela se esperava como a defesa do Estado, o pagamento de impostos, trabalhar, obedecer às leis (GUIBERNAU, 1997).

Benedict Anderson (1989) argumenta que o estímulo dado à expansão da alfabetização e das escolas e universidades pelos reinos dinásticos europeus visava disseminar a língua oficial do Estado. Embora, segundo o autor, essa tenha sido escolhida fortuitamente, por conveniência da administração esta-

tal ou por herança, essa escolha teve conseqüências políticas significativas não intencionais. Isso porque favorecia aqueles que falavam essa língua em detrimento daqueles que falavam outras línguas e que viviam sob a mesma jurisdição. Paralelamente, disseminara-se na Europa

a convicção de que as línguas (...) eram, por assim dizer, propriedade pessoal de grupos bastante específicos – seus falantes e leitores de todo dia – e, mais ainda, que esses grupos, imaginados como comunidades, tinham direito a um lugar autônomo numa fraternidade de iguais. (ANDERSON, 1989, p. 95)

Assim, prossegue o autor, as línguas oficiais tinham um duplo *status*: universal-imperial, de um lado, e particular-nacional, de outro. Conseqüentemente, e devido ao prestígio crescente que a idéia de nação por toda a Europa obtinha, ao mesmo tempo em que as monarquias se identificavam cada vez mais com uma língua (nacional) e uma nação, movimentos nacionalistas lingüísticos populares de grupos cujas línguas não foram privilegiadas como “oficiais” eclodiam pelo continente. Anderson afirma que, como reação a esses movimentos, os grupos no poder que se sentiam ameaçados de exclusão das comunidades imaginadas populares instituíram “nacionalismos oficiais”. O estabelecimento de políticas educacionais é um mecanismo recorrente desses nacionalismos oficiais e reação, portanto, aos nacionalismos populares.

A adoção dos nacionalismos oficiais se insere nesse contexto de esforço, por parte dos reinos dinásticos, por criar um vínculo sentimental que une as pessoas governadas entre si e ao Estado como sua expressão política. A Revolução Francesa, ao proclamar a soberania popular como soberania da nação sobre seu destino político, desencadeou um processo no qual o Estado deveria se harmonizar com a nação, ou mesmo criar uma nação como meio de se legitimar e de homogeneizar sua população, garantir um certo grau de coesão (GUIBERNAU, 1997).

O nacionalismo é, nesse processo, evocado pelo Estado para criar o vínculo entre a nação e o Estado. São os componentes político e territorial do conceito de nação – “um grupo humano consciente de formar uma comunidade e de partilhar uma cultura comum, ligado a um território claramente demarcado, tendo um passado e um projeto comuns e a exigência de se governar” (GUIBERNAU, 1997, p. 56) – que permitem a criação de um laço entre nação e Estado. Por sua vez, são as dimensões psicológica, cultural e histórica da nação que faltam ao Estado para se criar um sentimento de pertencimento e comunidade. Esse “sentimento de pertencer a uma comunidade cujos membros se identificam com um conjunto de símbolos, crenças e estilos de

ridas, e têm a vontade de decidir sobre seu destino político comum” é o que Guibernau (1997, p. 56) define como nacionalismo.

O nacionalismo cria, portanto, por meio de rituais e do compartilhamento de símbolos, uma identidade comum entre os membros do grupo cultural que é a nação. Esta não é preexistente ou pré-política: a nação oficial é uma leitura do que o Estado considera que seja a nação. O nacionalismo estabelece e passa a pressupor a solidariedade entre nacionais. Essa se baseia na idéia de que todos compartilham a cultura e forma de pensar. Calhoun argumenta que a retórica do nacionalismo “é a mais proeminente retórica para constituí-las e por elas disputar, as identidades em jogo na autodeterminação política” (CALHOUN, 1996, p. 233; tradução livre).

A partir de uma leitura feita pelo Estado do que seja a nação, o Estado seleciona e difunde, via os meios de comunicação e a educação formal, aquilo que considera ser os elementos da cultura nacional. Trata-se de uma seleção institucional (ADLER, 1994) que revive tanto tradições culturais, como também as inventa e as transforma para construir o Estado nacional e a identidade nacional (GUIBERNAU, 1997) – a qual, externamente, este projetará em suas relações com os demais Estados e, internamente, será partilhada pelos seus cidadãos (ou nacionais).

Mas não se trata somente de retórica. Calhoun (1996) demonstra, recorrendo aos processos de integração nacional e constituição do Estado, como, de fato, os membros de uma comunidade nacional se assemelham entre si. Mudanças sociais significativas – como a instituição de forças armadas compostas por cidadãos provenientes das diferentes regiões de um Estado, a construção de infra-estrutura de transportes que facilitavam mais a comunicação entre as regiões dentro da fronteira estatal do que através da mesma, a disseminação e padronização de uma língua oficial por meio da proliferação da imprensa e, posteriormente, do rádio, da administração estatal e da educação pública de massas – facilitaram a comunicação entre os indivíduos que se localizavam naquele território do Estado, contribuíram para a invenção de tradições e possibilitaram o uso de estratégias discursivas de construção da nação.

A educação passa a ser, portanto, um processo nacional e transmite valores nacionais e sentimentos patrióticos, significados coletivos e símbolos específicos da nação, a língua oficial do Estado. Em territórios onde havia diferentes culturas ou nações sob a jurisdição de um mesmo Estado, a difusão da educação foi um meio eficiente de imposição de uma língua e uma cultura em detrimento das demais.

UM REDIMENSIONAMENTO: A EDUCAÇÃO EM UM ESPAÇO TRANSNACIONAL REGIONAL

A educação formal, como campo de socialização, vai ser um instrumento utilizado pelo Estado em contextos distintos, adaptando-se de forma a possibilitar a realização dos “projetos nacionais” específicos de cada época. Quando os Estados constroem um projeto de integração regional, a educação formal pode ser um dos instrumentos a serem utilizados para viabilizar a formação do bloco regional e ser adequada, dentro desse bloco, aos seus objetivos.

Os processos de integração regional são esforços, por parte dos Estados e de atores não-estatais, de permitir que os fluxos de bens tangíveis e intangíveis atravessem livremente os territórios estatais. Normalmente, a força propulsora de tais processos é de ordem econômica: os Estados negociam a supressão das barreiras existentes para o comércio internacional.

Há diferentes graduações da intensidade da integração regional. A mais simples modalidade é a Área de Livre Comércio, na qual são eliminadas as barreiras tarifárias e não-tarifárias à livre circulação de mercadorias entre os países envolvidos – o que diz respeito, por exemplo, aos setores produtivos de cada país. Um estágio mais avançado da integração é a União Aduaneira, a qual consiste na adoção de uma política comercial externa comum para o imposto de importação em relação a países não pertencentes ao bloco (tarifa externa comum), assim como adoção de procedimentos comuns para a fiscalização da circulação de produtos estrangeiros no bloco. O Mercado Comum, por sua vez, acumula as etapas anteriores e consiste na permissão para a livre mobilidade de todos os fatores de produção, o que inclui bens, serviços, capitais e pessoas. Nesse estágio faz-se necessária a coordenação de políticas macroeconômicas (fiscal, monetária e cambial) e setoriais entre os países, como a política trabalhista e previdenciária. A União Econômica ou Monetária implica, a partir de um mercado comum, a adoção de uma moeda comum sob o controle de um banco central único. Portanto, demanda a harmonização de políticas macroeconômicas sob um controle supranacional (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 2003).

A União Européia é um exemplo de processo de integração regional que passou por todas as etapas descritas, com a peculiaridade de ter tido em suas origens motivações geopolíticas – a reconciliação política entre França e Alemanha no pós-segunda guerra –, apesar de o processo ter sido econômico.

A Comunidade Européia do Carvão e do Aço (CECA), instituída em

1951, constituía na integração da siderurgia francesa e alemã sob controle de uma autoridade comum, supranacional, à qual também se juntaram Itália, Países Baixos, Bélgica e Luxemburgo. A extensão da integração para outros setores da economia – acompanhada de sua extensão para outros países – ocorreu com os Tratados de Roma (1957), que instituíam um mercado comum, denominado Comunidade Econômica Européia (CEE), e a Comunidade Européia da Energia Atômica (Euratom). Para possibilitar a livre circulação de bens, serviços, capitais e mão-de-obra, foram criados órgãos comunitários de caráter político e técnico, nos quais a soberania era conjunta. A partir de 1967, as três Comunidades Europeias fundiram-se sob a denominação única de Comunidade Econômica Européia (CEE), unificando seus órgãos em uma Comissão e um Conselho de Ministros, ademais da criação do Parlamento Europeu (UNIÃO EUROPÉIA, 2003a).

O Tratado de Maastricht, assinado em 1992, aprofunda a integração e o bloco regional passa a ser denominado Comunidade Européia. Um dos seus objetivos principais é a criação de uma moeda européia única, gerida por um Banco Central Europeu, adicionando ao mercado único uma união econômica e monetária. Além disso, pela primeira vez na história do bloco regional, lançaram-se as bases para o aprofundamento da integração e foram contemplados também aspectos não-econômicos.

O tratado previa a adoção de uma política externa e de segurança comum, como segundo pilar do bloco regional e, o terceiro, a cooperação dos países membros em matéria de justiça e assuntos internos. O terceiro pilar foi, posteriormente, reformulado no Tratado de Amsterdã e passou a englobar somente a cooperação policial e judiciária, ao passo que os demais assuntos internos previstos pelo Tratado de Maastricht (políticas comunitárias nas áreas de transporte, agricultura, pesca, comercial, ambiental, emprego, investigação, cultura, dentre outras), assim como a cidadania da União Européia, passaram a fazer parte também do primeiro pilar, antes restrito à economia. O conteúdo simbólico de “primeiro pilar” confere a essas matérias uma importância maior do que anteriormente.

A entrada em vigor do tratado, em 1993, substitui a denominação “Comunidade Européia” por “União Européia”. Daí o Tratado de Maastricht ser comumente denominado como “Tratado da União Européia”. Tal mudança é significativa, pois, enquanto o conceito “comunidade” indica uma coleção de membros com um denominador comum, o conceito de “união” indica singularidade, indivisibilidade, enfim, indica um todo unitário. A adoção de uma

moeda “única” – considerada como um objetivo central desse tratado – e, a partir daí, o estabelecimento da união econômica e monetária, demonstram que não se trata apenas de uma mudança retórica dos conceitos.

Ademais, o uso cada vez mais difundido do signo “União” em detrimento de “Comunidade” está relacionado à mudança do caráter do bloco regional: de estritamente econômico, com ênfase no processo de formação interna do bloco comercial, na liberalização gradual das fronteiras para a constituição de uma comunidade econômica; para a inclusão de aspectos sociais e políticos, voltando-se para a constituição deliberada de uma comunidade política,¹ com vistas, inclusive, à sua inserção no sistema internacional em suas variadas dimensões.

É nesse contexto de aprofundamento da integração regional europeia que a educação é incorporada como matéria de responsabilidade da União Europeia. As atividades do bloco regional no âmbito da educação iniciaram-se no ano de 1976, quando os ministros da educação dos então nove Estados membros criaram uma rede de informação em políticas e estruturas educacionais, *Eurydice*, lançada oficialmente em 1980. A cooperação em matéria de educação nos anos oitenta também se deu por meio da criação de redes universitárias, da realização de visitas de estudos, culminando em 1986 com o programa de intercâmbio de estudantes universitários *Erasmus*. Somente em 1992, ano considerado marco no processo de integração regional, como já mencionado, converteu-se a educação em matéria de responsabilidade legítima da União Europeia, ao ser incluída no Tratado de Maastricht.

A UE desempenha, todavia, um papel complementar ao dos Estados membros no que concerne à educação. Não se propõe desenvolver uma “política comum” europeia em educação, alternativa e excludente em relação às políticas nacionais, mas um “espaço educativo europeu” (União Europeia, 2003b). De acordo com o princípio de subsidiariedade, estabelecido no artigo quinto do Tratado, a responsabilidade primária pela organização dos sistemas educacionais e pelo conteúdo da aprendizagem continua sendo do Estado nacional, enquanto a União Europeia lhes fornece apoio, complementa suas ações e fomenta a cooperação internacional entre os mesmos, de modo que suas diversidades culturais e lingüísticas sejam respeitadas.

¹ Não que a constituição de uma comunidade econômica não envolva política, mas a distinção se baseia nos objetivos expressos.

Isso porque o projeto de integração regional não visa à construção de uma cultura supranacional, mas de um novo modo de integração, coexistente ao nacional. Os Estados membros, portanto, mantêm suas prerrogativas de socialização dos seus cidadãos no quadro de referência da(s) comunidade(s) nacional(is) localizada(s) em seu território. O valor compartilhado no sistema de Estados acerca da soberania interna nesse sentido é mantido. Se, por um lado, o intuito não é construir uma cultura regional, por outro, a convivência entre culturas nacionais distintas só se faz possível mediante a criação de intersubjetividade também no nível transnacional. Portanto, na medida em que o bloco regional integra identidades de Estados-nações distintos, faz-se necessária a institucionalização de mecanismos geradores de intersubjetividade – dentre os quais o redimensionamento da educação formal.

A fundamentação jurídica para a atuação da União Européia em matéria de educação está estabelecida no artigo 149 do Tratado de Maastricht, sendo o qual

a ação da Comunidade tem por objetivo: desenvolver a dimensão européia no ensino, nomeadamente através da aprendizagem e da divulgação das línguas dos Estados membros; incentivar a mobilidade de estudantes e professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento acadêmico de diplomas e períodos de estudos; promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino; desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-membros; incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores sócio-educativos; estimular o desenvolvimento da educação a distância. (JO, 2002, p. 66)

As medidas que visam incentivar a mobilidade física vão ao encontro dos objetivos do bloco regional de liberalizar os fluxos de pessoas e, mais especificamente, de estabelecer a cidadania européia. Isso porque os cidadãos europeus continuam a enfrentar obstáculos tanto práticos quanto jurídicos para mover-se transnacionalmente dentro do bloco (UNIÃO EUROPÉIA, 2003b). Além disso, essas medidas, juntamente com aquelas que visam desenvolver a dimensão européia do ensino, seja por meio do aprendizado de línguas, seja por meio do intercâmbio de informações, são ações que instituem a comunicação entre indivíduos portadores de identidades nacionais distintas que se acham integradas no bloco regional.

A mobilidade dos atores e o desenvolvimento de uma dimensão européia do ensino conferem ao processo educativo um caráter transnacional: faz presente a União Européia no cotidiano das instituições de ensino, lembrando-

lhes que a partir de então elas se localizam simultaneamente em um espaço local, nacional e regional. A adoção de políticas comunitárias para a educação, ao mesmo tempo em que demanda o estabelecimento de padrões comuns para certos aspectos dos sistemas educativos nacionais – ou seja, há uma tendência à homogeneização e à uniformização quando se estabelecem diretrizes regionais com vistas à promoção de uma dimensão regional de ensino –, não elimina a heterogeneidade e a diversidade no interior do bloco regional, pois não se trata de socializar os cidadãos em uma cultura européia em detrimento das culturas nacionais. Tampouco se privilegia a idéia de Europa em detrimento da idéia de nação. O que está em jogo é instituir um processo educativo direcionado à transnacionalidade. Enfim, uma maior permeabilidade das fronteiras, que antes delimitavam a educação como instituição social exclusivamente nacional, cria a demanda por uma abertura do campo educativo para a transnacionalidade.

A UNIVERSIDADE, A CIÊNCIA E A TRANSNACIONALIDADE

Como produtora e transmissora do conhecimento científico, a universidade se constitui em um espaço propício para a reorganização da educação em um contexto transnacional, pois as origens e funções da instituição universitária estão baseadas na internacionalidade:

A universidade como o “lugar” da pesquisa e do ensino tem a pretensão da internacionalidade mesmo considerando diferentes aspectos que caracterizam a peculiaridade nacional da ciência como estilos verbais, intelectuais e socioculturais, estruturas institucionais, lideranças científicas, etc. Universidade – universalidade – internacionalidade constituem-se assim em sinônimos (TURNER, 1982). Não existe uma matemática brasileira, uma química argentina ou uma física uruguaia. O caráter internacional da ciência se dá por uma complexa interação de diversos estilos nacionais ou regionais. (VESSURI, 1993; NEVES *apud* MOROSINI, 1994, p. 285)

A universalidade e a internacionalidade da universidade estão relacionadas à pretensão de universalidade do conhecimento científico. A ciência pressupõe o compartilhamento de premissas epistemológicas a fim de estabelecer padrões únicos de definição da verdade científica. Isso não significa que a ciência seja homogênea em todos os lugares ou a-histórica, mas apenas que há um padrão comum de se fazer ciência. Isso proporciona que, uma vez que

o indivíduo é socializado nesse padrão, ele pode se comunicar com outros indivíduos que também compartilham desse padrão (e construir relações de professor-aluno, de pesquisador-pesquisador, de professor-professor), independentemente da cultura nacional, bastando para isso que dominem uma língua em comum. Há, todavia, uma tensão entre a universalidade da ciência e as tradições da forma como ela é feita, como exemplifica o caso da estatística:

A comparação dos sistemas estatísticos modernos revela, então, os efeitos opostos destas duas tendências: universalização de técnicas científicas, especificidades das tradições nacionais. Esta contradição é, por si mesma, significativa da posição original que ocupam as descrições do mundo produzidas pelos escritórios de estatística administrativa. Estas descrições combinam duas formas de legitimidade social em geral distintas: a da ciência e a do Estado. Ora, a primeira é universal, enquanto a segunda é muito diferente de um país a outro. A história e a comparação dos sistemas estatísticos nacionais podem ser lidas pela tensão entre estes dois pólos e a articulação original que cada país soube estabelecer entre eles. (DESROSIÈRES, 1995, p. 168-169)

Em um processo de integração regional como o europeu, a tensão acima referida entre ciência e Estado encontra pontos de reconciliação, pois o bloco regional privilegia os aspectos comuns aos Estados e não os diferentes – sem desrespeitar as diferenças.

A formação acadêmica que tem lugar na universidade faz parte do processo geral de socialização do homem, como foi esclarecido no início deste texto. Ela visa, especificamente, socializar na cultura formal ou erudita e na cultura técnico-científica, ou seja, na cultura letrada, concentrada e especializada. A formação acadêmica é a socialização no mundo da escrita, em uma linguagem marcada, a linguagem científica. Ao discorrer sobre educação na cultura erudita, Bosi (1992) invoca Paulo Freire e ressalta que o fundamental nesse processo “é levar o homem iletrado não à letra em si (letra morta ou letal), mas à consciência de si, do outro, da natureza” (BOSI, 1992, p. 341). Tal concepção vai ao encontro do conceito lato de educação proposto nesse texto e à concepção alemã de educação.

Na língua alemã, a palavra que significa educação, *Bildung*, corresponde também ao significado de “formação”. Ao estudar a trajetória histórica do conceito *Bildung*, Gadamer (1997) afirma que foi Hegel quem elaborou o conceito de maneira mais nítida. Ele parte do pressuposto de que o homem se caracteriza pela sua ruptura com o imediato e com a natureza, devido ao seu lado espiritual e racional. Desse modo, se o homem não é homem, por

natureza, ele precisa de formação. Isso retoma a argumentação já exposta de que o homem é um ser de cultura, ou seja, para ele as determinações filogenéticas são pouco orientadoras, se comparadas com o aprendizado individual e a socialização. O homem já nasce em um meio social, que para ele não é natural: em sua formação, ele se torna membro da sociedade, ao interiorizar/naturalizar o conhecimento coletivo acerca daquela ordem social.

Cada indivíduo em particular que se eleva de seu ser natural a um ser espiritual, encontra no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância já existente, que, como o aprender a falar, ele terá de fazer seu. É por isso que cada indivíduo em particular já está sempre a caminho da formação e já sempre a ponto de suspender sua naturalidade, tão logo o mundo em que esteja crescendo seja um mundo formado humanamente no que diz respeito à linguagem e ao costume. (GADAMER, 1997, p. 54)

Hegel considera a essência da formação a elevação à universalidade, o que significa ter um sentido universal, por meio do qual o indivíduo pauta sua particularidade. Universalidade não quer dizer a existência de princípios ou padrões de validade fixos e universais, mas, sim, abertura para o mundo, sensibilidade para o outro. O sentido universal é a receptividade para que outros pontos de vista possíveis se façam presentes em uma determinada situação. O indivíduo percebe que há várias possibilidades de interpretá-la e, a partir disso, o indivíduo sabe se portar nela, definindo qual será sua postura adequada dentro daquele quadro geral.

O homem formado (*gebildet*, que também é traduzido por “culto”, em português) é aquele que possui receptividade para o diferente, aquele que aprende que o diferente também tem sua validade. O diferente é elemento fundamental para a formação, segundo Hegel, pois o espírito é “apenas o retorno a si mesmo a partir do ser diferente” (GADAMER, 1997, p. 54). Assim sendo, Hegel considera o mundo e a linguagem dos antigos (os gregos) “suficientemente remoto e estranho para produzir a separação necessária que nos aparte de nós mesmos [ao mesmo tempo em que contém] todos os pontos de partida e todas as meadas do retorno a si mesmo...” (GADAMER, 1997, p. 54).

A formação pressupõe, portanto, o alheamento (*Entfremdung*), o estranhar-se a si próprio, para se perceber como particular em relação à universalidade. Daí a potencialidade da experiência com outras culturas, do aprendizado de outros idiomas e concepções de mundo. O estrangeiro é o diferente, diante do qual o indivíduo aberto para o mundo reconhece a si mesmo e se

ercede como particular, não só no que diz respeito à sua individualidade, mas no que se refere à sua cultura: ele suspende a naturalidade com que a percebe e ao seu meio social, os quais vêm interiorizando desde seu nascimento (quando o processo de formação tem início), para reconhecê-los como articulares na diversidade. Assim, uma educação para a transnacionalidade implica uma valorização do cosmopolitismo.

A caracterização de uma educação cosmopolita, baseada em comunicação entre culturas diferentes, é feita por Stoer e Cortesão (2002, p. 405) da seguinte maneira:

A educação cosmopolita desenvolve-se em larga medida através de identidades transnacionais que se constroem [no âmbito das] ciências, arte e política. O que caracteriza essas identidades transnacionais é o seu bilingüismo cultural, isto é, o seu forte domínio de mais do que uma cultura. (...) Trata-se de uma cultura educativa forjada na sua capacidade de “atravessar fronteiras”, de “romper (como sustenta SAID, citado em SANTOS, 1995, p. 495) com as barreiras do pensamento e da experiência” (sobretudo nacionais).

O programa de intercâmbio universitário na União Européia *Erasmus* ilustra uma forma de adequação da educação para o espaço regional baseada na valorização do cosmopolitismo e da diferença. A realização de uma parte de seus estudos no estrangeiro pode constituir-se em uma oportunidade para o estudante de relativizar as diferenças no reconhecimento socializador na própria diferença, auxiliado, inclusive, pelo próprio caráter universalizante da atividade científica.

PROGRAMA *ERASMUS*: NA ENCRUZILHADA ENTRE OS LUXOS INTERESTATAIS DA INTEGRAÇÃO REGIONAL E OS FLUXOS TRANSNACIONAIS DA CIÊNCIA

O programa *Erasmus* – acrônimo de *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (Esquema de Ação Comunitária Européia para a Mobilidade de Estudantes Universitários) –, criado em 1986, foi incorporado ao programa global Sócrates, como programa específico no nível de educação superior. Sua própria denominação já expressa o seu propósito:

Seu nome lhe foi dado em homenagem ao filósofo, teólogo e humanista Erasmus de Rotterdam (1465-1536). Adversário infatigável do pensamento dog-

mático em todos os campos da atividade humana, Erasmos viveu e trabalhou em diversas partes da Europa, em busca do conhecimento, da experiência e das percepções que só esse contato com outros países podiam proporcionar-lhe. (UNIÃO EUROPÉIA, 2003b; tradução livre)

O nome *Erasmus* apresenta-se como um signo que remete à dimensão universalista do conhecimento. Ele se transforma como algo que indica um padrão de significados não dedutíveis de uma nacionalidade, mas algo que, ao transitar por várias regiões da Europa, não é nenhuma localidade europeia *stricto sensu*, mas a própria Europa. Além do mais, como signo ele postula a educação como algo além das fronteiras nacionais a serviço do conhecimento universal. Isso abre espaço para se pensar a idéia de cosmopolita, algo não nacional, não adstrito à uma comunidade nacional específica, mas ao homem europeu universalista do renascimento para além das diversidades do Estado-nação. O filósofo Erasmus, em suas viagens, buscava conhecimento e experiências, o que remete ao caráter não localizado do conhecimento, mas à sua dimensão universal em oposição à socialização centrada na transmissão dos conhecimentos nacionais.

O foco principal do programa é exatamente o incentivo à mobilidade física de estudantes e do corpo docente. A partir de um acordo entre universidades, os estudantes podem passar um período de 3 a 12 meses de estudo em um outro país participante. O programa está aberto a todas as disciplinas acadêmicas, todos os tipos de instituição de ensino superior e todos os níveis, inclusive pós-graduação. Reafirma-se, aqui, o fato de como a ciência e a sua reivindicação de universalidade funcionam. Preserva-se, por um lado, o caráter nacional da formação socializadora – os estudantes já dominam o quadro de referência no qual foram educados – e, ao mesmo tempo, pela universalidade da ciência, permitem-se contactos com quadros de referência diversos de seus quadros de origem. Os custos da mobilidade e as diferenças do custo de vida no outro país, bem como a preparação lingüística, podem ser financiados pelo programa por meio da concessão de bolsas de ajuda, que são administradas por uma rede de agências nacionais. A convalidação plena dos estudos no exterior é garantida por um princípio de confiança mútua – sendo que foi criada uma rede para avaliar a qualidade na educação superior – e, particularmente, pelo acordo ECTS (*European Credit Transfer System*). Ademais, há condições especiais para os estudantes portadores de necessidades especiais.

A institucionalização desses procedimentos teve como resultado um aumento significativo do fluxo de pessoas entre as universidades europeias,

endo alcançado, no semestre letivo de 2002/2003, a marca de um milhão de estudantes que realizaram uma parte de seus estudos em um outro país da UE ou que se beneficiaram “da experiência de um meio multicultural europeu” (UNIÃO EUROPÉIA, 2003b; tradução livre).

O consentimento dos Estados à mobilidade estudantil responsável por institucionalizar um fluxo de estudantes de tamanha magnitude pode ser compreendido quando se leva em consideração que as pessoas que se movem através das fronteiras estatais em busca de uma formação cosmopolita são portadoras de identidades nacionais originárias. O valor compartilhado no sistema de Estados acerca da soberania interna para socializar seus cidadãos como nacionais é mantido. Por outro lado, à medida que os Estados intensificam a integração regional europeia, o Programa pode ser um mecanismo auxiliar na construção do bloco, por dois motivos:

- O Programa *Erasmus* é uma forma de a União Europeia informar o cotidiano dos indivíduos: o *campus* universitário passa a ser um *campus* “europeu” (conferindo uma dimensão europeia no ensino) e, como tal, um lócus de interação entre nacionais dos Estados membros do bloco.
- O Programa *Erasmus* abre possibilidades para a construção de entendimento entre os indivíduos provenientes dos diferentes Estados membros do bloco regional, portadores de identidades nacionais distintas. Da mesma forma, proporciona a criação do vínculo horizontal da cidadania europeia: se estrangeiros no que diz respeito à nacionalidade, o objetivo é que os estudantes deixem de sê-lo no que diz respeito à cidadania europeia; ao mesmo tempo, agindo como cidadãos europeus, se vinculam à União Europeia.

Pode-se concluir que esses seriam os objetivos da União Europeia ao institucionalizar e investir em um programa como esse.

O programa de intercâmbio universitário se insere na encruzilhada entre fluxos interestatais e fluxos transnacionais. De um lado, o mundo dos Estados que constrói o projeto de integração regional; de outro, o mundo sob e através das fronteiras estatais que se conecta pela universalidade do conhecimento científico. Conhecimento esse que articula os agentes no compartilhamento de um padrão comum: os procedimentos de investigação e de validade científica.² Ademais, o programa *Erasmus* se baseia em uma concepção

² Os diversos mundos das relações internacionais estão baseados em ONUF, 2001.

de universidade como instituição compromissada com a educação no sentido lato de processo cognitivo e socializador e no reconhecimento da potencialidade da experiência do contraste cultural. O programa depende também da iniciativa política de cada instituição de ensino superior além da cooperação política entre os governos nacionais.

Pode-se dizer que a educação formal é, dentro desse novo contexto socioestrutural que é o bloco regional, utilizada como um móvel para o deslocamento e para a interação entre identidades nacionais distintas. O convívio coletivo no espaço universitário "europeu" mediante o intercâmbio universitário pode se revelar um mecanismo eficaz no que se refere à abertura e à percepção do outro, à formação de parâmetros mais cosmopolitas de convivência na diferença e ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a uma comunidade transnacional.

Enfim, essas são as possibilidades abertas pelo Programa *Erasmus*, do ponto de vista institucional de criação dessa política educacional do bloco regional europeu. Resta, porém, avaliar a perspectiva dos estudantes que se aventuraram a realizar um intercâmbio por meio do *Erasmus*, a fim de analisar como as referidas possibilidades são apropriadas pelos estudantes: se elas são confirmadas, negadas ou reescritas em outros termos.

ABSTRACT

This article analyses the relationship between education and the state and the demand for an adaptation of educational policies to such a complex integration process as that of the European union. In the construction of a space that crosses over diverse national territories and integrates distinct national identities, the states can use formal education as a mechanism for creating inter-subjectivity between the individuals integrated in the block and legitimacy of the integration process. The European university exchange programme, *Erasmus*, is presented as an example of the possibility of this adaptation in the context of the university – facilitated by the transnational character of science.

Key words: Education; Regional integration; University.

Referências

- ADLER, Emanuel. O construtivismo no Estudo das Relações Internacionais. In: *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, São Paulo, Cedec, n. 47, 1999.
- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Capítulo 10, p. 308-345.
- CALHOUN, Craig. *Critical social theory*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc., 1996.
- CHERMANN, Luciana de Paula. *Cooperação internacional e universidade: uma nova cultura no contexto da globalização*. São Paulo: Educ, 1999.
- CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). *Saúde e trabalho no contexto do Mercosul: glossário*. Disponível em: <<http://www.instcut.org.br/mer05.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2003.
- DESROSIÈRES, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In: BESSON, Jean-Louis (Org.). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 167-183.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- HOPF, Ted. The promise of Constructivism in International Relations Theory. In: *International Security*. Summer of 1998, v. 23, n. 1.
- JESUÍNO, J. C. Processos Cognitivos. In: *Enciclopédia Einaudi n. 34 Comunicação e Cognição*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2001.
- JORNAL OFICIAL DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS (JO). C 325/35 de 24.12.2002. *Versão compilada do tratado que institui a Comunidade Européia*. Disponível em <http://www.europa.eu.int/eur-lex/pt/treaties/dat/EC_consol.pdf>. Acesso em: 20 out. 2003.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Limites e possibilidades da integração entre universidades. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Universidade no Mercosul: condicionantes e desafios*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 284-290.
- ONUF, Nicholas. The strange career of Constructivism in International Relations. In: *(Re)Constructing Constructivism International Relations Research*. Center for International Studies, University of Southern California, October, 2001.

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

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 377-418.

STORT, Eliana V. R. **Cultura, imaginação e conhecimento: a educação e a formalização da experiência**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 123-150.

TEODORO, António. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. In: **Eccos Revista Científica** – v. 4, n. 1 jun. 2002, São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, 2001. Semestral. p. 61-77.

UNIÃO EUROPÉIA (2003a). **A União Européia em linha**. Disponível em: <www.europa.eu.int>. Acesso em: 26 maio 2003.

UNIÃO EUROPÉIA (2003b). **Actividades da União Européia: educação, formação e juventude**. Disponível em: <http://www.europa.eu.int/pol/educ/index_pt.htm>. Acesso em: 12 out. 2003.