

RESGATANDO A RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS UNIVERSIDADES POR MEIO DA REINVENÇÃO DO PROGRAMA ERASMUS

Paolo Scotton

Universidad Pública de Navarra - Espanha

Abstract

The Erasmus Program is one of the most relevant and well-established internationalization programs in the EU. Since its foundation, it has given more than five million students the possibility to experience a period of study, work, or research abroad. Significantly enough, the Erasmus not only aims at promoting cooperation among European higher education institutions but also at constructing European citizenship and providing a significant social contribution. However, despite the rhetorical enthusiasm surrounding it, the Erasmus still shows relevant problems in relation to the development of universities' third mission. Thus, after presenting some of its main pitfalls, the article proposes a series of practical measures – targeting students, professors, and university organizations – aimed at reimagining the Erasmus program. Accordingly, it presents a re-conceptualization of its scope and aims for assuring its meaningful contribution to society.

Keywords: Higher Education, Internationalization, Erasmus, Social Responsibility, Citizenship Education.

Resumo

O Programa Erasmus é um dos programas de internacionalização mais relevantes e bem estabelecidos na UE. Desde a sua fundação, tem proporcionado a mais de cinco milhões de alunos a possibilidade de vivenciar um período de estudo, trabalho ou investigação no estrangeiro. De forma significativa, o Erasmus não visa apenas promover a cooperação entre as instituições europeias de ensino superior, mas também construir uma cidadania europeia e proporcionar uma contribuição social significativa. No entanto, apesar do entusiasmo retórico que o cerca, o Erasmus ainda mostra problemas relevantes em relação ao desenvolvimento da terceira missão das universidades. Assim, depois de apresentar algumas das suas principais armadilhas, o artigo propõe uma série de medidas práticas - dirigidas a estudantes, professores e organizações universitárias - destinadas a reimaginar o programa Erasmus. Nesse sentido, apresenta uma reconceitualização de seu escopo e visa assegurar sua contribuição significativa para a sociedade.

Palavras-chave: Ensino Superior, Internacionalização, Erasmus, Responsabilidade Social, Educação para a Cidadania.

Introdução

Nas últimas décadas, vários projetos foram lançados com o objetivo de promover a internacionalização do sistema universitário, em grande parte com o objetivo de construir educação e cidadania globais. Como afirma Tawil (2013:5), a educação e a cidadania global (ECG) "está diretamente relacionada à função de socialização cívica, social e política da educação e, em última instância, à contribuição da educação na preparação de crianças e jovens para enfrentar os desafios do mundo de hoje cada vez mais interconectado e interdependente". De fato, esse conceito ganhou cada vez mais importância nos últimos anos, e atualmente é concebido como um dos principais objetivos das instituições de ensino. A Agenda 2030 da UNESCO para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015) define explicitamente a Educação para a Cidadania Mundial-ECM como um dos principais objetivos da educação de qualidade, e um objetivo a ser alcançado através da aquisição dos conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável.

A nível europeu, esse objetivo educacional se reflete na Carta de Educação para a Cidadania Democrática e a Educação dos Direitos Humanos, segundo o qual "a educação para a cidadania democrática consiste em educação, formação, conscientização, informação, práticas e atividades que visam equipar os alunos com conhecimento, habilidades e compreensão e desenvolvimento de suas atitudes e comportamentos, capacitando-os a exercer e defender seus direitos e responsabilidades democráticas na sociedade, valorizando a diversidade e participando ativamente da vida democrática, com vistas à promoção e proteção da democracia e do Estado de Direito" (Conselho da Europa, 2010, 7).

Uma das iniciativas mais importantes e conhecidas realizadas para esse fim na Europa dentro das instituições de ensino superior foi o programa *Erasmus* (Teichler, 2009; D'Ascario, 2017). Desde sua criação, o programa tem buscado alcançar tanto a melhoria da economia europeia, como a disseminação de valores sociais e culturais cooperativos, quanto o impacto social do ensino superior (Corradi, 2006).

Desde sua fundação, em 1987, o programa já deu a mais de cinco milhões de estudantes matriculados em instituições de ensino superior a possibilidade de vivenciar um período de estudo, trabalho ou pesquisa no exterior (Malet Calvo, 2017). Graças à crescente quantidade de recursos para a implementação deste programa, o número de alunos que participam dele vem aumentando significativamente ano após ano (Feyen, 2013; Oborune, 2013). Dado o número significativo de participantes do programa, desde o século XXI, a expressão "Geração *Erasmus*" alcançou popularidade significativa tanto dentro da literatura acadêmica (Picth, 2004; Wilson, 2011), como das publicações da Comissão Europeia (2017) e da mídia. Nas palavras do intelectual italiano Umberto Eco, essa nova rede de relações internacionais contribuiu para o nascimento de uma geração de jovens modernos *clerici vagans*, formada por "cidadãos bilíngues, imunizados contra as seduções de qualquer forma de nacionalismo" (Eco, 2013: 57). É significativo que, de acordo com o manifesto da "Geração *Erasmus*", o primeiro objetivo deste programa se refira especificamente à responsabilidade social da universidade, que deve "promover um senso de cidadania e comunidade europeia, [...] a identidade europeia entre instituições e comunidades locais" (Comisión Europea, 2017, p. 3).

No entanto, os valores políticos e culturais que o programa *Erasmus* pretende alcançar, e que devem ser destinados a moldar uma sociedade mais inclusiva e democrática, parecem ser seriamente questionados pelo cenário político e social atual, caracterizado pela disseminação de movimentos nacionalistas e populistas (Rodríguez-Aguilera, 2012; De la Guardia, 2020), um crescente desgosto dos cidadãos com o sistema político, e a consequente "desconsolidação" das democracias em todo o mundo (Foa & Mounk, 2017; Mounk, 2018).

Neste sentido, hoje, o programa *Erasmus* ainda é considerado pelos Estados Membros da UE como um dos instrumentos mais eficazes para lidar com os problemas sociais, econômicos e políticos que enfrentam em relação à consolidação da cidadania democrática. Como diz a Comissão Europeia "Educação, treinamento, trabalho juvenil e esporte são fundamentais para promover valores europeus comuns, promover a integração social, melhorar a compreensão intercultural e o senso de pertencimento a uma comunidade e prevenir a radicalização violenta" (Comissão Europeia, 2020b).

Neste contexto, marcado por uma importante desconexão entre o mundo acadêmico e a sociedade, a retórica institucional e a crise política, este artigo analisa o impacto do programa *Erasmus* no sistema universitário, especialmente em relação à sua suposta contribuição para a responsabilidade e o compromisso social das Instituições de Ensino Superior - IES.

Em particular, o artigo leva em conta o impacto desse programa nos últimos quinze anos, focando tanto nos (§1) alunos que se beneficiaram dele (§2) como nas mudanças que o processo de internacionalização produziu no sistema universitário do ponto de vista organizacional. Metodologicamente falando, essa análise será realizada por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa. A primeira será em grande parte baseada em dados coletados por pesquisas publicadas anualmente pela Rede estudantil *Erasmus*, pelo relatório da Comissão Europeia e pelo Eurobarômetro; a segunda, na extensa literatura que, nas últimas décadas, tem sido difundida sobre o papel atribuído às instituições de ensino superior dentro do paradigma social, político e econômico atual. À luz dessas análises, (§3) destaca-se algumas das principais dificuldades do programa *Erasmus* em relação à terceira missão das universidades, tanto no nível organizacional como dos participantes. Em resposta a essas críticas, o artigo sugere novas perspectivas voltadas para o impacto do sistema universitário na sociedade, tanto em relação à internacionalização de seus (§4) alunos e (§5) assim como seu funcionamento organizacional. À luz dessas considerações, o artigo apresenta algumas ferramentas que poderiam ajudar a compreender a relevante dissociação entre os valores sociais que se considera que as universidades promovam, e o escasso impacto social que o programa de mobilidade *Erasmus* teve até agora.

1. O aluno Erasmus

Como já foi dito, os primeiros beneficiários do programa *Erasmus* foram as novas gerações de estudantes e cidadãos europeus. Consequentemente, para entender-se até que ponto essa população se beneficiou substancialmente deste programa, adquirindo hábitos e habilidades úteis para melhorar sua responsabilidade social e política no âmbito da ECG, e

em que medida de fato foi feito e focar, antes de tudo, neste grupo específico de pessoas que desempenham um papel tão crucial na vida das IES. Em particular, para entender se o programa *Erasmus* está tendo um impacto sobre essa população, é necessário centrar tanto no *input* (as características dos estudantes de *Erasmus*) como no *output* (seu seguinte compromisso social e identidade pro Europa).

Uma ferramenta útil para analisar tanto o impacto do programa *Erasmus* entre os alunos quanto suas opiniões sobre ele, em relação à contribuição, é fornecida pelas pesquisas anuais publicadas pela Rede de estudantes *Erasmus*. Graças aos dados coletados de 2005 até os dias atuais, é possível destacar diversos pontos interessantes em relação ao perfil dos universitários que receberam uma bolsa *Erasmus* durante seus estudos. Em primeiro lugar, em relação aos dados demográficos, pesquisas revelam que a grande maioria dos alunos *Erasmus* vem de famílias de classe média ou alta (90,5%), vivem em cidades pequenas ou grandes (65%) e não têm nenhuma deficiência (98%). Além disso, cerca de 25% deles estão matriculados em estudos empresarial, administração ou direito. Esses dados mostram uma diferença significativa em relação à média dos estudantes universitários europeus.

De fato, o histórico econômico dos estudantes da UE corresponde à classe média ou alta apenas um 80% dos casos, e aproximadamente 8% deles têm alguma forma de deficiência. Além disso, os alunos matriculados em estudos empresarial, administração ou direito são 16% (DZHW, 2018). Como resultado, *Erasmus* parece ser mais atraente para um tipo específico de estudantes que se pode dizer que são economicamente privilegiados, mais saudáveis e mais dispostos a seguir carreiras orientadas ao mercado, respeito, a maioria dos estudantes universitários europeus. Na verdade, os alunos que estudam no exterior são de alguma forma auto selecionados, o que explica por que os estudantes acomodados estão super-representados. Além disso, é improvável que alunos com compromissos familiares e de trabalho participem do programa *Erasmus*, devido às suas circunstâncias pessoais.

Em relação ao número de estudantes participantes do programa entre as universidades europeias, deve-se notar que apenas atinge 4% de todos os alunos matriculados (Feyen & Krzaklewska 2013). Isso implica que, tendo em conta que, na atualidade, 40% da população europeia de 30 a 34 anos concluíram sua educação superior (Comissão Europeia, 2020), apenas 1,5-2% da chamada "Geração *Erasmus*" realmente teve uma experiência *Erasmus*. Como bem, diz Ferrari (2018), essa retórica de integração europeia alcançada através do *Erasmus* representa um flagrante equívoco da realidade se levarmos em conta seu alcance na população europeia em geral, uma vez que cerca de 37% dos cidadãos da UE nunca deixaram seu próprio país.

Em relação aos resultados do programa *Erasmus*, há outra característica significativa dos estudantes de *Erasmus* que diz respeito ao seu compromisso social. Em primeiro lugar, levando em conta as motivações que os movem para participar deste estudo ou experiência de treinamento no exterior, segundo pesquisas da ESN, as razões mais comuns para participar do programa *Erasmus* estão relacionadas à aquisição de uma nova língua, ao gozo de uma nova experiência, ao conhecimento de novas pessoas e à melhoria da empregabilidade. Tanto as preocupações acadêmicas quanto sociais estão geralmente na parte inferior da lista de motivações do aluno *Erasmus*. Por exemplo, uma das mais recentes pesquisas da ESN revela

que, embora os estudantes *Erasmus* tendem a participar mais em atividades voluntárias do que outros estudantes, durante suas estadias no exterior eles tendem a não participar de atividades voluntárias, como se essa experiência internacional fosse uma espécie de parênteses caracterizado por menos engajamento cívico. De fato, apenas 16,5% desses estudantes aderiram às atividades voluntárias durante sua estadia no exterior (Banet & al., 2019), enquanto, segundo o Eurobarômetro, 33% dos cidadãos da UE entre 15 e 30 anos participam de atividades voluntárias (Unión Europea, 2019).

Por outro lado, o programa Erasmus parece ter pouco impacto na vida dos estudantes em relação ao seu sentimento pró-Europa. De fato, em quase 40% dos casos, a experiência *Erasmus* não muda sua percepção de pertencer à Comunidade Europeia (Fellinger & al., 2013). Isso também porque é muito provável que essa população estudantil em particular, já se sinta europeia antes de sua experiência no exterior (Kuhn 2012). De qualquer forma, entre os estudantes de *Erasmus* é mais comum mostrar uma identidade cosmopolita ou nacional, do que europeia. Além disso, um maior nível educativo parece ser, por se só, um fator relevante para promover uma aptidão pró-europeia, independentemente da participação nesses tipos programas. Consequentemente, parece que, a fim de combater as tendências nacionalistas entre os cidadãos da UE, essas experiências transnacionais a nível universitário não são tão eficientes como as instituições europeias costumam afirmar, basicamente porque tendem a atingir um grupo muito limitado e específico de pessoas, deixando a maioria da população intocada (Kuhn, 2011).

Além disso, esse impacto é ainda menor em relação à transmissão de valores europeus de estudantes universitários para seus companheiros que não estão matriculados na universidade. De fato, na UE, as pessoas de 25 a 34 anos tendem a expressar uma avaliação menos positiva do modelo democrático em comparação com os mais jovens e como os maiores de 65 anos (Zilinski, 2019). Essa situação piorou desde a crise econômica de 2008 e, de fato, algumas das razões mais relevantes subjacentes a essa insatisfação são representadas por a) A frustração das aspirações econômicas e políticas dos recém-formados (Diamante, 2015; Corbett & Walker, 2019); e b) O choque entre desejo e a realidade, quando se trata de exercer efetivamente formas críticas de democracia participativa dentro das atuais sociedades neoliberais (Innerarity, 2020).

2. A pressão do quadro institucional

Embora, entre os estudantes, o programa *Erasmus* pareça ter tido pouco impacto em relação ao seu compromisso social e identidade pró-Europa, por outro lado, do ponto de vista organizacional, pode-se ver que a crescente expansão de programas de mobilidade como *Erasmus* vem impulsionando mudanças notáveis no funcionamento das IES. Entre eles, um dos mais notáveis é a mudança na estruturação e entrega da educação universitária. De fato, a crescente internacionalização do sistema de ensino superior tem implicado na necessidade de garantir um sistema padronizado para simplificar o reconhecimento de estudos realizados por estudantes de diferentes países. Nesse contexto, o Sistema Europeu de Transferência de

Crédito (ECTS) é o resultado direto do processo de internacionalização promovido pelo programa Erasmus desde o final dos anos 80 (Wagenaar, 2006), e posterior o processo de Bolonha iniciado em 1999.

Como se sabe, o conceito que fundamenta a implementação desse sistema é de considerado os estudantes como funcionários em tempo integral que devem cumprir um certo número de horas de trabalho, aproximadamente 40 horas semanais. Assim, ao se considerar um ano acadêmico padrão de aproximadamente 40 semanas, e atribuindo a cada ano acadêmico um número específico de créditos, cada formação universitária é reduzida a um conjunto preciso de tarefas que o aluno padrão deve realizar em um determinado período de tempo. Além disso, a objetividade presumida da ECTS também é certificada pelas competências adquiridas e pelos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos.

Os resultados da aprendizagem são ferramentas organizacionais e didáticas que têm sido amplamente criticadas por razões teóricas e práticas. Não só às vezes é difícil determiná-los de forma clara e objetiva (Hadjianastasis, 2017), mas também parecem incapazes de medir todos os resultados desejáveis que o ensino superior deveria promover (Biesta, 2009). Por essa razão, acabam transformando o que deveria ser um limite mínimo para o teto insuperável que podem alcançar os estudantes com esforço (Havnes e Prøitz, 2016), e em um princípio educacional abrangente (Reindal, 2013). Além disso, sua introdução determinou uma abordagem centrada no aluno a partir da valorização da utilidade prática do conhecimento adquirido em termos de empregabilidade (Fejes, 2006). Assim, a introdução desse critério produziu uma mudança significativa no paradigma pedagógico. Como bem, disse Biesta (2005, 58), "um dos principais problemas da nova linguagem da aprendizagem é que ela permite uma nova descrição do processo educacional em termos de transação econômica", entre estudantes (consumidores), professores (fornecedores) e educação (mercadoria).

Obviamente, esse novo paradigma do ensino superior está diretamente relacionado ao seu processo de internacionalização. Como afirma a Comissão Europeia (2011, 2): "A educação, e em particular o ensino superior e seus vínculos com a pesquisa e a inovação, desempenham um papel crucial no progresso individual e social e promovem o capital humano altamente qualificado dos cidadãos articulados que a Europa necessita para criar empregos, crescimento econômico e prosperidade". Um exemplo claro de que a lógica por trás do reconhecimento de ECTS, e que é parte integrante do programa *Erasmus*, é tão diretamente marcada por princípios econômicos é que todos os tipos de atividades fora do *Learning Agreement* e ao *Transcrit of Records* – por exemplo, voluntariado fora de disciplinas formais – não são geralmente reconhecidos e os créditos não são concedidos aos estudantes (Banet & al. 2019).

Esse ideal particular de ensino superior evidentemente produziu uma mudança de paradigma: a partir de uma concepção de universidades concebidas como lugares onde seria possível e desejável fomentar a curiosidade e o pensamento crítico dentro de uma comunidade social-orientada (Scott, 2006), a uma concepção das universidades como meros instrumentos cujo objetivo é promover a produtividade econômica e criar cidadãos orientados ao mercado (Giroux, 2014). Esse movimento implica uma mudança não só na estrutura organizacional do sistema universitário, mas também nos próprios conteúdos didáticos

(Love, 2008). Assim, mais do que intelectuais e livres pensadores, os professores tornam-se meros técnicos que devem dar respostas eficientes às demandas do mercado. Nesse contexto, muitos teóricos críticos têm enfatizado que historicamente embora a educação fosse construída como uma forma de separação da esfera econômica (*otium vs negotium*), hoje em dia, ao negar essa separação, estaríamos diante do fim da educação tal como concebemos tradicionalmente (Larrosa, 2019, 65). De fato, o processo de internacionalização envolvido no programa *Erasmus*, obviamente e em grande parte, contribuiu para essa mudança de paradigma no sistema universitário europeu.

Significativamente, um dos critérios básicos adotados pela UE para medir o impacto social do programa *Erasmus* é precisamente a empregabilidade de seus participantes (Unión Europea 2014). Segundo a retórica institucional, *Erasmus* seria um instrumento muito positivo para promover a atratividade ao mercado de trabalho dos estudantes universitários, em particular adquirindo habilidades *soft skills* apreciadas por potenciais empregadores (Cairns, 2018). De acordo com dados publicados pela União Europeia, estudantes de ensino superior engajados em programas de mobilidade têm duas vezes mais chances de ter encontrado um emprego um ano após a graduação em comparação com estudantes que não participam desses programas (Unión Europea, 2014). No entanto, o que essa retórica generalizada não sublinha adequadamente, é tanto o número relativamente pequeno de estudantes que não encontram trabalho um ano após a graduação (2% frente a 4%) como, em particular, o perfil peculiar dos alunos participantes dessa experiência de mobilidade. De fato, os alunos *Erasmus* tendem a 1) ter melhores expedientes acadêmicos do que a médias dos alunos – devido aos mesmos critérios de seleção adotados por muitas universidades (Heger, 2013); 2) ter mais probabilidades que a média dos estudantes universitária de matricular-se em cursos com uma clara vocação orientada ao mercado (DZHW, 2018); e 3) ser mais proativo do que seus companheiros (Krzaklewska, 2008).

Assim, o impacto do *Erasmus* na empregabilidade não só revela as perigosas forças neoliberais que fundamentam o processo de internacionalização das IES (Bok, 2003; Olssen & Peters, 2005), mas também por ser um falso mito da retórica em torno deste programa de mobilidade. Os perigos dessa perspectiva neoliberal são claramente visíveis no fato de que o paradigma organizacional e pedagógico que sustenta o programa *Erasmus* apresenta sérios problemas em relação à sua compatibilidade com valores sociais, objetivos e preocupações com o desenvolvimento das sociedades democráticas (Nussbaum, 2010). Curiosamente, já desde o início desse processo de internacionalização neoliberal, na década de 1950, o filósofo americano Robert Hutchins mostrou sua preocupação com a "tremenda pressão para o sucesso, que geralmente é interpretada como dinheiro, poder e publicidade" que começou a caracterizar o sistema de ensino superior (Hutchins, 1953, 10). Segundo ele, esse sistema educacional não parecia se preocupar com valores morais, intelectuais e estéticos, nem com o crescimento espiritual dos estudantes (Hutchins, 1953, 14). Esses primeiros sinais de uma educação orientada para os negócios, pervertendo o alcance e o propósito das universidades, que Hutchins detectou logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, são agora uma clara realidade.

Atualmente, as universidades são concebidas como corporações que têm que ser rentáveis tanto para si quanto para seus usuários, ou seja, estudantes e empresas. Consequentemente, o conhecimento produzido e transmitido dentro do sistema universitário baseia-se em razões pragmáticas e instrumentais, visando a formação de estudantes como futuros trabalhadores, promovendo uma atividade de pesquisa focada principalmente nas demandas do mercado (Hill & Kumar, 2008). Essa situação levanta problemas relevantes em relação à possibilidade de construção do pensamento crítico e do sentido de responsabilidade social entre os alunos. Como Bauman e Donskis dizem: "Como vamos formar a próxima geração... de intelectuais e políticos se os jovens nunca tiverem a oportunidade de experimentar o que é uma universidade não vulgar, não pragmática e não instrumentalizada?" (Bauman e Donskis, 2013: 139). Portanto, o atual processo de internacionalização, como se reflete nas diretrizes básicas do programa *Erasmus*, parece agravar significativamente a virada de negócios que caracteriza as IES europeias.

3. Os principais obstáculos ao impacto social

A análise do impacto do programa *Erasmus* tanto sobre os estudantes quanto sobre a organização do sistema universitário revelou a existência de obstáculos relevantes neste processo de internacionalização. Antes de fornecer respostas plausíveis para combater esses problemas, seria útil resumir brevemente as principais conclusões alcançadas. Em relação ao impacto sobre os alunos, as principais objeções contra o programa *Erasmus* podem ser resumidas da seguinte forma:

1. *Experiência privilegiada*: O escasso número de estudantes participantes no programa de mobilidade em comparação com o conjunto da população universitária implica dizer que *Erasmus* representa, mais do que uma possibilidade para todos, uma oportunidade para uns poucos;
2. *Programa elitista*: o perfil dos alunos envolvidos, tanto em relação às suas realizações acadêmicas quanto às suas condições pessoais e socioeconômicas, torna o programa *Erasmus* uma oportunidade exclusiva com pouca preocupação com valores inclusivos;
3. *Mobilidade descomprometida*: a maioria dos estudantes participantes do *Erasmus* deixam de realizar atividades de voluntariado e encontra sérias dificuldades em ter essas atividades formalmente reconhecidas durante sua estadia no exterior;
4. *Impacto social irrelevante*: a chamada geração *Erasmus* é incapaz de provocar uma mudança na percepção dos valores europeus e da cidadania democrática, tanto entre seus companheiros que não participam do programa de mobilidade, quanto entre a população em geral.

Quanto ao impacto de Erasmus na organização do sistema universitário, podem ser mencionadas as seguintes objeções:

5. *Paradigma orientado ao mercado*: o processo de internacionalização promovido por *Erasmus* contribuiu significativamente para a redefinição do sistema do ensino superior, tanto em relação ao funcionamento institucional quanto ao conteúdo do ensino promovido nas universidades;
6. *Processo ensino-aprendizagem pouco crítico*: a atual estrutura organizacional do ensino e da pesquisa, ao responder às demandas dos consumidores, não favorece uma dinâmica horizontal de compreensão mútua e questionamento que possa contribuir a infringir das relações sociais e econômicas comumente aceitas. Por essa razão, as universidades estão atualmente enfraquecidas em sua capacidade de promover o pensamento crítico e imaginativo, e fornecer relações educacionais significativas;
7. *Educação socialmente despreocupada*: o reconhecimento das experiências de voluntariado e a promoção de intervenções sociais é muito pouco implementado dentro deste programa de mobilidade, e pode-se dizer que a universidade não está interessada em discutir questões políticas e propor soluções para problemas sociais relevantes.

Obviamente, se não for adequadamente equilibrado, cada um desses aspectos críticos pode acabar prejudicando seriamente o papel social que as universidades tradicionalmente desempenharam, transformando-as em lugares que contribuem para a homogeneidade cultural e social, passividade política, desinteresse elitista e competitividade desumanizada.

4. Repensar a experiência estudantil do Erasmus

Esse cenário exige claramente uma reforma urgente do processo de internacionalização promovido por programas de mobilidade como o *Erasmus*. Em particular, uma série de mudanças seriam necessárias para minimizar os problemas acima mencionados. Em primeiro lugar, seria essencial promover uma experiência mais ampla e inclusiva em relação à participação de estudantes universitários (críticas 1 e 2). Esse propósito poderia ser alcançado simplesmente tomando alguns passos simples em relação aos critérios de seleção dos alunos, incluindo: (a) incentivar a participação equitativa dos alunos, respeitando a taxa de matrícula em diferentes faculdades e departamentos; (b) Promover a participação das pessoas com deficiência; (c) priorizar a participação de estudantes de média e baixa renda; d) limitar a duração máxima da experiência no exterior, para permitir a redistribuição dos fundos disponíveis entre um maior número de estudantes. Se essas medidas simples fossem tomadas, as duas primeiras objeções relativas à participação dos estudantes no programa *Erasmus* seriam significativamente reduzidas.

Em relação ao compromisso social dos estudantes universitários e seu impacto na sociedade (crítica 3), as instituições europeias já avançaram em uma possível solução. De fato, a própria Comissão Europeia reconheceu indiretamente os obstáculos relevantes do programa de mobilidade *Erasmus* em relação à sua dimensão social e cívica e, portanto, desde 2008, financiou o programa *SocialErasmus+*, com o objetivo de promover

experiências de voluntariado e promover oportunidades de aprendizagem de serviço comunitário para os alunos durante o intercâmbio (Gabriels, Goldberger, Vanderschueren & Moriau, 2019). Como é sabido, os métodos de aprendizagem e serviço têm se mostrado extremamente eficazes tanto na melhoria dos resultados acadêmicos quanto na promoção da cidadania ativa e comprometida (Thomson, Smith-Tolken, Naidoo & Bringle, 2011; McIlrath, Lyons & Munck 2012; Aramburuzabala, McIlrath & Opazo, 2019). Além disso, essas metodologias também são instrumentos muito interessantes que contribuem positivamente para cruzar as fronteiras muitas vezes limitadas do sistema universitário (McMillan, 2011). De fato, o programa *SocialErasmus+* realmente favorece um bom marco educativo para a valorização da terceira missão da universidade, particularmente à sua responsabilidade social. Nesse contexto, as evidências que demonstrem a aquisição de hábitos de cidadania ativa e responsabilidade social entre os estudantes que participam de práticas de aprendizagem de serviços devem impulsar as universidades a concebê-las como obrigatórias para todas as experiências de mobilidade do *Erasmus* e exigir que os alunos as incluam no *Learning Agreement* no início de sua estadia no exterior. Se esses estágios fossem institucionalizados e obrigatórios, não só os alunos não parariam de se voluntariar durante seu tempo no exterior, mas, em muitos casos, começariam a ser voluntários. Dessa forma, eles entenderiam a importância de se engajar socialmente e desempenhar um papel ativo como cidadãos europeus, e não apenas como estudantes europeus ou futuros trabalhadores. Essa mudança também teria pelo menos três consequências positivas no nível institucional: a) Pressionar os funcionários e os departamentos envolvidos no programa de mobilidade – tanto das instituições de origem quanto de destino – a estreitar as conexões com o ambiente social em que atuam; b) Promover formas de cooperação internacional entre as IES destinadas a fornecer soluções válidas para problemas sociais semelhantes; c) contribuir para demonstrar o impacto social positivo da internacionalização fora do isolamento do sistema universitário.

Em relação à última crítica à experiência estudantil, ou seja, o impacto social do programa *Erasmus* (crítica 4), obviamente uma reviravolta copernicana é necessária em relação à pergunta "o que acontece depois de *Erasmus*?". De fato, ao invés de pensar sobre o que *Erasmus* traz aos alunos em termos de habilidades e *soft skills* úteis para o mercado de trabalho, seria muito mais significativo perguntar como esses estudantes podem contribuir para o florescimento dos valores europeus que considera que o programa apoia. Isso significa pensar em como eles poderiam ajudar a alcançar o maior bem comum para a comunidade em que viverão e se desenvolverão como seres humanos. Uma resposta plausível a esta pergunta seria uma reformulação global do funcionamento do programa de mobilidade. De fato, mesmo que, como sugerido acima, a duração da experiência no exterior tenha sido encurtada para garantir maior participação dos alunos no programa, isso não implicaria uma redução global da própria experiência *Erasmus*. Em outras palavras, para garantir o impacto social dessa mobilidade internacional por um determinado período de tempo após sua estadia, os alunos poderiam se tornar ativos narradores de histórias de suas próprias experiências ao voltar para casa. Isso poderia ser feito, por exemplo, a) oferecendo palestras no IES sobre suas práticas de aprendizagem e serviços no exterior, b) organizando eventos públicos para

promover entre a população em geral uma melhor compreensão do impacto positivo que pode ter a cooperação internacional, c) assessorando, suas próprias universidades ou associações locais, a implementar novas atividades de aprendizagem e serviços, etc. Dessa forma, suas experiências pessoais poderiam se tornar uma valiosa forma de transnacionalismo doméstico (Fernández, Eigmüller e Börner, 2016). Como resultado, os alunos do *Erasmus* contribuiriam positivamente para a transformação da realidade social, adquirindo e transmitindo hábitos democráticos e participativos por meio de ações educativas.

5. Reformar o paradigma educacional

Esta última consideração nos leva a possíveis soluções que podem ser aplicadas para contrapor as três principais críticas que o programa *Erasmus* apresenta atualmente em relação ao funcionamento organizacional das IES. De fato, a partir dela estamos caminhando para uma concepção muito específica do papel que as universidades desempenhariam, considerando o desenvolvimento integral dos alunos e professores – tanto como seres humanos quanto como membros ativos da sociedade – como seu objetivo fundamental (Collini, 2012; Boni e Walker, 2013). Se trata de uma meta que não deve ser estabelecida no futuro, mas no presente real em que as relações educacionais ocorrem. Levando em conta esse princípio básico, seria possível unir as três missões básicas da universidade – ou seja, ensino, pesquisa e engajamento social – em um único objetivo fundamental, ou seja, educar para o florescimento humano (Kristjánsson, 2016). No que diz respeito às universidades, isso não deve ser concebido como um objetivo ideal e abstrato, mas como seu objetivo mais adequado: ou seja, forjar seres humanos educados que vivem em um diálogo comprometido com seu ambiente social e natural. Obviamente, como a educação é um processo de criação e transmissão de uma visão do mundo social, estamos sempre concebendo o processo de aprendizagem como uma forma de aprendizagem cívica. De facto, reconhecer intrinsecamente esse compromisso social das universidades implica abandonar uma concepção de educação meramente concebida como uma ferramenta útil para a aquisição de conhecimento para ser competitiva no mercado, e apoiar, pelo contrário, uma visão de educação como expressão de um florescimento pessoal em benefício da comunidade (McCowan, 2015; Scotton, 2020).

Nesse contexto, a compreensão mútua, a implicação emocional e a participação ativa tornam-se os pilares do processo educacional e, portanto, de um novo paradigma no que diz respeito à internacionalização do sistema universitário.

As consequências em relação à estrutura organizacional das universidades podem ser resumidas, portanto, em mudança de uma educação baseada em resultados de aprendizagem para um processo de ensino-aprendizagem situado e com diálogo (crítica 5). Por meio desse processo, os alunos e professores estão ativamente engajados na transmissão e aquisição de conhecimentos que constroem de forma colaborativa, com o objetivo de lidar em conjunto e criticamente com questões epistemológicas e sociais relevantes (Lave & Wenger, 1991; Davies & Barnett, 2015; Alexandre, 2017). Consequentemente, todos os processos de ensino-

aprendizagem estariam sempre criticamente situados no contexto em que são desenvolvidos, e comprometidos com a transmissão e criação de respostas viáveis aos problemas culturais, sociais e econômicos da comunidade (crítica 6). Dessa forma, a diversidade intercultural das IES seria de fato promovida dentro de um contexto internacional, sem reduzir as diferenças nacionais à homogeneidade artificial. Em última análise, as universidades não seriam concebidas como instituições meramente preocupadas em melhorar o capital social e a empregabilidade daqueles que lhes pertencem, mas também como coagentes vitais para a realização do bem comum (crítica 7).

Para alcançar esses objetivos pedagógicos e sociais tão ambiciosos, deveriam ser implementadas pelo menos três grandes mudanças institucionais através de novas práticas:

- a) Todas as universidades europeias participantes dos programas *Erasmus* deveriam institucionalizar suas atividades de aprendizagem e serviços como parte da mobilidade estudantil e dos funcionários;
- b) Os professores não devem ser concebidos como *répétiteur* no processo ensino-aprendizagem, mas como criadores ativos, juntamente com seus alunos, de experiências intelectuais e formativas. Isso envolve a aplicação de metodologias ativas para promover a participação crítica dos alunos no processo de aprendizagem. Essas novas metodologias devem se concentrar na co-aprendizagem e atividades colaborativas (Acosta et al. 2019; Bovill, Cook-Sather e Felten, 2011), para que os alunos deixem de ser destinatários passivos dos conteúdos ensinados para serem produtores do material didático, convidando-os a colaborar na construção do próprio assunto que estão estudando.
- c) O ECTS deve ser reconsiderado, deixando espaço para experiências educativas cujos conteúdos e efeitos não podem ser reduzidos exclusivamente à medição dos resultados da aprendizagem, mas devem abrir caminho para a liberdade acadêmica e autonomia que movam tanto alunos quanto professores para serem responsáveis pelo estabelecimento e cumprimento de seus próprios objetivos.

De fato, como Erickson & Erickson (2018, 2301) dizem claramente: "Se as instituições de ensino superior devem atender à expectativa da sociedade, ajudando os alunos a amadurecer no pensamento crítico durante seu tempo na universidade, são os objetivos acadêmicos que devem prevalecer, também quando se trata de sistematizar o trabalho dos professores para apoiar os alunos". Utilizando as palavras do filósofo alemão J.G. Fichte, esses objetivos tão fundamentais, que todo professor universitário deve perseguir em todas as suas atividades acadêmicas, podem ser resumidos em uma frase curta: "O estudo mais extenso do avanço real da raça humana em geral, e a promoção constante desse avanço" (Fichte, 1851, 54).

Consequentemente, somente se esses objetivos orientados ao desenvolvimento do florescimento humano – um propósito que é ao mesmo tempo extremamente cosmopolita e pessoal – forem perseguidos, a experiência educacional oferecida pelas universidades será transformada em uma oportunidade real para promover a emancipação de todos os estudantes, em benefício tanto dos indivíduos quanto da sociedade em geral.

Conclusões

Esta análise do impacto atual do programa *Erasmus* demonstrou que as altas expectativas em torno dele estão sendo negligenciadas, particularmente no que diz respeito às suas pretensões sociais e políticas. Em outras palavras, pode-se dizer que os objetivos muito ambiciosos estabelecidos pelas instituições europeias em relação à possibilidade de construir uma sociedade aberta e comprometida, preocupada com a promoção da educação para a cidadania global graças à internacionalização de seu sistema de ensino superior, não estão em grande parte sendo cumpridos. De fato, o programa não alcançou o objetivo de formar uma nova geração de jovens cidadãos europeus dispostos a contribuir para o bem comum da UE, nem estimulou a promoção da responsabilidade social das próprias universidades europeias. Como se argumentou, essas considerações não implicam uma rejeição global do programa, mas exigem uma importante mudança de perspectiva sobre este longo caminho de internacionalização educacional, a fim de construir uma sociedade europeia mais justa e inclusiva. Uma reforma essencial para evitar a flagrante perversão dos próprios fins sociais e culturais do programa *Erasmus*, e contrapor o risco de ver a consolidação dos valores democráticos

Por conseguinte, este artigo propõe algumas medidas práticas que poderiam ser aplicadas para promover essa mudança, tanto em termos do funcionamento organizacional das universidades europeias quanto da experiência *Erasmus* de seus alunos. Resumidamente, em relação aos estudantes essas medidas referem-se aos critérios de seleção das pessoas participantes do programa, seu compromisso social durante sua estadia no exterior e seu envolvimento em atividades de sensibilização transnacional após seu retorno. Quanto, ao sistema universitário, essas medidas implicam uma reforma da lógica do ECTS – em particular em relação à forma como o processo de internacionalização tem sido concebido em termos de resultados de aprendizagem medíveis –, a institucionalização das atividades transnacionais de aprendizagem e serviço e uma reformulação do processo ensino-aprendizagem concebido como uma forma de pesquisa de ação voltada para o questionamento crítico da realidade, e a busca de soluções para questões sociais relevantes. Todas essas propostas foram concebidas a partir de uma abordagem teórica precisa em relação à finalidade e objetivos das instituições universitárias. Uma abordagem que preserva os fundamentos históricos dessas instituições, ao mesmo tempo em que busca promover seu desenvolvimento futuro como agentes muito relevantes para o aperfeiçoamento social. De fato, somente se as universidades forem concebidas como locais de promoção cultural e social para o florescimento humano, e somente se abraçarem uma concepção de educação entendida como uma experiência dialógica comum, vital e socialmente comprometida, é possível garantir um diálogo significativo e benéfico entre as instituições de ensino superior e a sociedade.

Referências

- Acosta, J.M.; Navarro, A.V.; José, J.; Alonso, S.; Santos, D. (2019). Colaboración cooperación y socialización en el aprendizaje universitario. Universidad de La Laguna 151–172.
- Alexander, R. J. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. York: Dialogos.
- Aramburuzabala, P., McIlrath, L. & Opazo, H. (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education: Developing a Culture of Civic Engagement*. New York: Routledge.
- Banet, R., Japiashvili, N., Rousou, K., Katava, T.K., Pinto, J. (2019). *ESNSurvey 2019: Active citizenship in academic mobility and beyond*. Brussels: Erasmus Student Network AISBL.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2013). *Moral Blindness: The loss of Sensitivity in Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25: 54–66.
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: on the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1): 33–46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Boni A. & Walker M. (2013). *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century*. London: Routledge.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. and Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2): 133-145.
- Cairns D., Krzaklewska E., Cuzzocrea V., Allaste AA. (2018) *Erasmus and Employability. In: Mobility, Education and Employability in the European Union*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin.
- Corbett, S., & Walker, A. (2019). Between Neoliberalism and Nationalist Populism: What Role for the ‘European Social Model’ and Social Quality in Post-Brexit Europe? *Social Policy and Society*, 18(1): 93-106. doi:10.1017/S1474746418000349.
- Corradi, S. (2006). “Erasmus Programme: The origin, preparatory years (1963 – 1986) and foundation of the EU initiative for the exchange of university students, reported and documented by the scholar who first conceived of it”. *Life Learning Laboratory*, http://www.lifelong.it/library/erasmus_en.doc.
- Council of Europe, 2010. *Recommendation CM/Rec (2010) 7 to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Retrieved from <https://rm.coe.int/16803034e3>.
- D’Ascario, V. (2017). ¿Cómo se idea el Espacio Educativo Europeo? El discurso supranacional y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Journal of Supranational Policies of Education*: 81-106. doi:10.15366/jospoe2017.m1.
- Davies, M. & Barnett, R. (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, New York: Palgrave Macmillan.
- De la Guardia R.M. (2020). Nationalist Populism: New Political Parties in Europe. Their Ideas, Governments and Support for a Less-Integrated Europe. In: Ramiro Troitiño D., Kerikmäe T., De la Guardia R., Pérez Sánchez G. (eds) *The EU in the 21st Century*. Cham: Springer.
- Diamond, L. (2015) Facing up to the democratic recession. *Journal of Democracy* 26(1): 141–155.

- DZHW (2018). *Social and Economic Conditions of Student life in Europe. Eurostudent VI 2016-2018- Synopsis and Indicators*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Eco, U. (2013), Perché le università? *Universitas* 131: 55-59.
- Erikson, M. G. & Erikson, M. (2019) Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12): 2293-2303, doi: 10.1080/03075079.2018.1486813.
- European Commission (2020). *Eurosta*. Accessed 05/30/2020 by <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main>.
- European Commission (2020b). *Erasmus+ Programme Guide. Version 2*. Accessed 05/30/2020 by https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en.
- European Commission (2017) *The Erasmus+ Generation Declaration*. Accessed 05/30/2020 by https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/erasmus-generation-declaration-30-proposals-future-erasmus_en
- European Commission (2011). *Supporting Growth and Jobs – An agenda for the Modernisation of Europe’s Higher Education System*. Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union (2019). *Flash Eurobarometer 478. How do we build a stronger, more united Europe? The views of young people*. doi:10.2766/62603
- European Union, (2014). *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fejes, A. (2006). The Bologna Process - Governing Higher Education in Europe through Standardisation. *Revista Española de Educación Comparada*, 12: 203-232.
- Fellinger, J., Escrivá, J., Kalantzi, E., Oborune, K. & Stasiukaityte, J. (2013). *Creating ideas, Opportunities and Identity. Research Report of the ESN Survey 2013*. Brussels: Erasmus Student Network AISBL.
- Fernández, J. J., Eigmüller, M., & Börner, S. (2016). Domestic transnationalism and the formation of pro-European sentiments. *European Union Politics*, 17(3): 457–481. doi:10.1177/1465116516633536.
- Ferrari, L. (2018). 190 Million Europeans have never been abroad. *European Data Journalism Network*. Accessed 05/30/2020 by: <https://www.europeandatajournalism.eu/eng/News/Data-news/190-million-Europeans-have-never-been-abroad>.
- Feyen, B. (2013). *The making of a success story: The creation of the ERASMUS Programme in the Historical context*, in B. Feyen & E. Krzaklewska (eds.), *The ERASMUS Phenomenon Symbol of a New European Generation?* Frankfurt am Main: Peter Lang, 21-38.
- Feyen, B. & Krzaklewska, E. (2013). *The ERASMUS Programme and the ‘Generation ERASMUS’ – A Short Overview*, in B. Feyen & E. Krzaklewska, (eds.), *The Erasmus Phenomenon – Symbol of a New European Generation?* Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-17.
- Fichte, J. G. (1851). *The Vocation of the Scholar*. London: John Chapman.
- Foa, R.S. & Mounk, Y. (2017) Signs of deconsolidation. *Journal of Democracy*, 28(1): 5–16.
- Gabriels, W., Goldberger, M.A., Vanderschueren, A.-S. & Moriau L. (2019). *SocialErasmus+: Educational Framework for Volunteering on Exchange*, Brussels: ESN AISBL.
- Giroux, H. (2014). *Neoliberalism’s War on Higher Education*. Chicago: Haymarket.
- Hadjianastasis, M. (2017). Learning Outcomes in Higher Education: Assumptions, Positions and the Views of Early-Career Staff in the UK System. *Studies in Higher Education* 42 (12): 2250–66. doi:10.1080/03075079.2016.1141402.

- Havnes, A & T. S. Prøitz. (2016). Why use Learning Outcomes in Higher Education? Exploring the Grounds for Academic Resistance and Reclaiming the Value of Unexpected Learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 28 (3): 205–23. doi:10.1007/s11092-016-9243-z.
- Heger, F. (2013). *Erasmus — for all? Structural challenges of the EU’s exchange programme*, in B. Feyen, & E. Krzaklewska (eds.), *The Erasmus Phenomenon — Symbol of a New European Generation?* Frankfurt: Peter Lang, 67-78.
- Hill, D. & Kumar, R. (2008). *Global Neoliberalism and Education and Its Consequences*. New York: Routledge.
- Hutchins, R.M. (1953). *The University of Utopia*. Chicago: Chicago University Press.
- Innerarity, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja. Gobernar el siglo XXI*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kristjánsson, K. (2016) Recent work on flourishing as the aim of education: a critical review, *British Journal of Educational Studies*, 65 (1): 1–21.
- Krzaklewska, E. (2008). *Why Study Abroad? – An Analysis of Erasmus Students’ Motivation*. In M. Byram & F. Dervin (eds.) *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Press, 82-98.
- Kuhn, T. (2012). Why education exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and European identity. *Journal of Common Market Studies*. 50(6): 994–1010.
- Kuhn, T. (2011). Individual transnationalism, globalisation and euroscepticism: An empirical test of Deutsch’s transactionalist theory. *European Journal of Political Research*. 50: 811-837. doi:10.1111/j.1475-6765.2011.01987.x.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*, Barcelona: Candaya.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.
- Love, K. (2008). Higher Education, Pedagogy and the ‘Customerisation’ of Teaching and Learning. *Journal of Philosophy of Education*. 42: 15-34. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00600.x.
- Malet Calvo, D. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014. *Ler Història*. 71: 75-100, doi: 10.4000/lerhistoria.2885.
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*. 13 (3): 267-285.
- McIlrath, L., Lyons A. & Munck, R. (2012), *Higher education and civic engagement: International perspectives*, New York: Palgrave Macmillan.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education*. 16(5): 553-564. doi: 10.1080/13562517.2011.580839.
- Mouk, Y. (2018). *The People vs Democracy. Why our Freedom is in Danger and How to Save it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs The Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Oborune, K. (2013). Becoming more European after ERASMUS? The Impact of the ERASMUS Programme on Political and Cultural Identity. *Epiphany* 6 (1): 182-202.
- Olssen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*. 20(3): 313–345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>.

- Picht, R. (2004). Generation Erasmus. Zum Europabild junger Europäer. *Merkur – Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*. 58 (4): 306-315.
- Reindal, S. M. (2013). Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking. *Studies in Philosophy and Education* 32 (5): 533–49. doi:10.1007/s11217-012-9344-1.
- Rodríguez-Aguilera de Prat, C. (2012). *Euroescepticismo, Eurofobia y Eurocriticismo. Los partidos radicales de la derecha y la izquierda ante la Unión Europea*. Barcelona: Huygens.
- Scott, J.C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*. 77(1): 1-39. doi:10.1353/jhe.2006.0007.
- Scotton, P. (2020). Knowing, Understanding, Living, Dissenting and Countering: The Educational Moment in the Enhancement of Democratic Citizenship. *Studies in Philosophy and Education* 39: 71-84. doi:10.1007/s11217-019-09699-4.
- Searls, S. (2012). *On the Civic Function of Intellectuals Today*. In G. Olson, G. & L. Whorsham, (eds.), *Education as Civic Engagement: Towards a More Democratic Society*. Boulder: Paradigm Publishers, 9-17.
- Tawil, S. (2013). Education for “Global Citizenship”: A Framework for Discussion. *UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series 7*, Paris: UNESCO.
- Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Educ. Rev.* 10: 93–106. doi:10.1007/s12564-009-9002.
- Thomson, A. M., Smith-Tolken, A. R., Naidoo, A. V. y Bringle, R. G. (2011). Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts. *Voluntas*. 22: 214-237. doi: 10.1007/s11266-010-9133-9.
- UNESCO (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1*. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Wagenaar, R. (2006). *An Introduction to the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (eds.), *EUA Bologna Handbook, Making Bologna Work*, Berlin, Stuttgart: Jacob Raabe Verlag.
- Wilson, I. (2011). What should we expect of ‘Erasmus Generations’? *Journal of Common Market Studies*. 49 (5): 1113-1140.
- Zilinsky, J. (2019). Democratic deconsolidation revisited: Young Europeans are not dissatisfied with democracy. *Research & Politics*. 6(1): 1-8. doi:10.1177/2053168018814332.

Correspondência

Paolo Scotton: Doutor em História do Pensamento Político pelo Instituto de Estudos Avançados do IMT, atualmente Professor Auxiliar em Teoria e História da Educação no Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Pública de Navarra. Suas principais linhas de pesquisa incluem Filosofia da Educação, História da Educação, Políticas Educacionais e Educação para a Cidadania Democrática.

ORCID: 0000-0002-3553-8076

Email: paolo.scotton@unavarra.es

Agradecimentos

Agradeço muito a Bruno Corsini pela tradução desse artigo para o português.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
