



ROGÉRIO DUARTE FERNANDES DOS PASSOS

**ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR E A QUESTÃO DA
CIDADANIA EUROPEIA**

CAMPINAS

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROGÉRIO DUARTE FERNANDES DOS PASSOS

**ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR E A QUESTÃO DA
CIDADANIA EUROPEIA**

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO ROGÉRIO
DUARTE FERNANDES DOS PASSOS E ORIENTADA
PELA PROFA. DRA. ELISABETE MONTEIRO DE
AGUIAR PEREIRA**

Assinatura da Orientadora



CAMPINAS

2015

iii

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
- CRB

Passos, Rogério Duarte Fernandes dos, 1975-

Espaço europeu de ensino superior e a questão da cidadania europeia /
Rogério Duarte Fernandes dos Passos. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Processo de Bolonha. 2. Educação superior. 3. Universidade europeia e
cidadania europeia. 4. Reforma da universidade europeia. 5. Espaço Europeu de
Ensino Superior. I. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: European higher education area and the issue of European citizenship

Palavras-chave em inglês:

Bologna Process

Higher education

European university and European citizenship

Reform of European university

European Higher Education Area

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira [Orientadora]

Joyce Wasseem

Gustavo Assed Ferreira

Jorge Luís Mialhe

Rui Décio Martins

Data de defesa: 26-02-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR
E CIDADANIA EUROPEIA

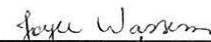
Autor: Rogério Duarte Fernandes dos Passos
Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

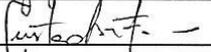
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Rogério Duarte Fernandes dos Passos e aprovada pela Comissão Julgadora.

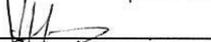
Data: 26.02.2015
Assinatura: 

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:









RESUMO

O trabalho discute a relação da constituição da cidadania europeia com o auxílio da universidade, em particular por meio do estabelecimento da União Europeia e da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Em assim sendo, após resgate histórico do Processo de Bolonha – que no ano de 2010 conformou o Espaço Europeu de Ensino Superior –, supõe-se a universidade europeia como *locus* de contribuição para a cidadania europeia, trazida à tona pelo Tratado de Maastricht de 1992. Tem-se, por conseguinte, a universidade como espaço para acréscimo ao conteúdo da cidadania, não ficando o conceito alicerçado exclusivamente no Estado nacional como a sua unidade básica, uma vez que se identifica a proposta de realizá-la, igualmente, nos campos do saber e da cultura. Para tanto, da mesma forma colhe-se os elementos de uma trajetória de grande atualidade para o contexto político e educacional, apta a visualizar uma Europa não apenas fincada nas questões econômicas, mas, por conseguinte, nas morais e culturais, representando eixo de orientação ao caminho trilhado pelo Processo de Bolonha em direção a valores caros aos seres humanos, tendo a educação superior e as universidades enquanto panos de fundo e como portadoras de uma missão e de uma responsabilidade, no bojo de um itinerário em que elas mesmas podem se proporcionar no contexto de reforma uma autorreflexão e reposicionamento em face das questões do momento contemporâneo.

Palavras-chaves: Processo de Bolonha. Educação superior. Universidade europeia e cidadania europeia. Reforma da universidade europeia. Espaço Europeu de Ensino Superior.

ABSTRACT

The work discusses the relationship of the constitution of European citizenship with the help of the university, specifically through the establishment of the European Union and the creation of the European Higher Education Area. That being so, after historic rescue of the Bologna Process – who in 2010 resigned the European Higher Education Area –, it is assumed that the European university as a *locus* of contribution for European citizenship, brought out by the Maastricht Treaty of 1992. There is, therefore, the university as a space to increase the content of citizenship, not getting the concept rooted exclusively in the national state as its basic unit, since it identifies the proposal to do it also in the fields of knowledge and culture. Therefore, in the same way draw in the elements of a great current trajectory for political and educational context, able to see a Europe not just stuck on economic issues, but therefore the moral and cultural, representing orientation axis the path taken by the Bologna Process towards values cherished by humans, with higher education and universities as backdrops and as having a mission and a responsibility, in the midst of a journey in which they themselves can provide in the context of reform one self-reflection and repositioning in view of the question of the contemporary moment.

Keywords: Bologna Process. Higher education. European university and European citizenship. Reform of the European university. European Higher Education Area.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai; a Jesus Cristo: bondade infinita;

À minha esposa Débora – exemplo de amor, dedicação e apoio – e aos meus filhos George, Danton e Leonardo, a quem lhes entrego toda a expectativa do futuro, agradecendo-lhes por tudo;

Aos meus pais, Penercides e Tereza Cristina, por tudo, mesmo;

A Helena Olga D’Orazio Duarte – a Vó Olga, *in memoriam* (1918-2006), imensurável gratidão e saudade –, a Andréa dos Passos, aos insubstituíveis Nonino Lair Xico Pavan e Jura Pavan;

À minha orientadora, Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, exemplo de pessoa, exemplo de perseverança e superação, cujos ensinamentos me são lições privilegiadas e únicas na singularidade de uma existência efêmera;

Ao Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe, o qual me falta palavras para expressar e dimensionar o agradecimento ao longo de uma trajetória assinalada pelo exemplo de ser humano, jurista, internacionalista e educador;

Aos sempre mestres Carlos Eduardo de Abreu Boucault (“Monsieur le Bouc”) e Rui Décio Martins: grandes professores, grandes pesquisadores, amigos; que Deus lhes retribua infinitamente a amizade, os ensinamentos, enfim, todo brilhantismo acadêmico e bondade compartilhados ao longo de toda essa trajetória;

Aos Professores Dr. Sílvio Ancízar Sanchez Gamboa, Profa. Dra. Lídia Maria Rodrigo e Dr. Bruno Pucci (Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP), trazendo valiosíssimos conhecimentos em suas disciplinas, a quem também incluo o Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho;

À Joyce Wassem, Mirian Lúcia Gonçalves e Luciana Oliveira, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: que Deus lhes retribua todas as boas ideias, críticas, aprendizados e convivência a mim proporcionados, no que igualmente agradeço a todos os funcionários da universidade que através do concurso de seu esforço me auxiliaram no trabalho; da mesma forma, agradecimentos aos amigos Allan Rogério Michelani, Ricardo José Novaes Olivieri, Josué Mastrodi, Gustavo Escher Dias Canavezzi, José Eduardo de Salles Roselino, Lucas Vinícius de Oliveira, Alexandre Randi, Guilherme Busch, João Paulo Iazigi, Michel Antônio Pavan, Gustavo Assed Ferreira, José Carlos Figueiredo Brito, José Roberto Pereira, Carlos Alberto Pasqualini, Roberto Antônio Amador, Aparecida Cristina Duenha, Alan Duenha e Agostinho Duenha, sempre presentes;

Por fim, agradeço à cidade de Campinas pela realização de parte significativa de minha existência e ao seu povo, além da própria Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e seus funcionários pela oportunidade do trabalho acadêmico, disponibilização da estrutura e, mesmo, pela vivência, experienciada no influxo primeiro do suor, e, agora, da lembrança.

... Zooropa... better by design

Zooropa... fly the friendly skies

Through appliance of science

We've got that ring of confidence...

U2. Zooropa, 1993

SUMÁRIO

Lista de abreviações.....	xix
Introdução.....	23
CAPÍTULO I - BREVES NOTAS ACERCA DA HISTÓRIA DA CIDADANIA.....	30
1.1. <i>O conceito de cidadania: uma trajetória descontínua e um edifício não definitivo.....</i>	<i>30</i>
1.2. <i>Cidadania e nacionalidade.....</i>	<i>31</i>
1.3. <i>Cidadania: um conceito historicamente construído.....</i>	<i>31</i>
1.4. <i>Breves notas históricas da cidadania de Roma e Atenas.....</i>	<i>33</i>
1.5. <i>Breves notas da cidadania na Idade Média e Idade Moderna.....</i>	<i>35</i>
1.6. <i>A cidadania rumo ao contemporâneo por meio das Revoluções Liberais: a Revolução Americana e a Revolução Francesa.....</i>	<i>36</i>
CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE E SUA REALIZAÇÃO NA EUROPA.....	41
2.1. <i>A universidade: antecedentes e desenvolvimento na Europa.....</i>	<i>41</i>
2.2. <i>A universidade medieval.....</i>	<i>44</i>
2.3. <i>As concepções de universidade contemporânea.....</i>	<i>52</i>
2.3.1. <i>A universidade do espírito, de ensino liberal.....</i>	<i>52</i>
2.3.2. <i>A universidade do poder.....</i>	<i>54</i>
2.3.3. <i>Modelos recentes.....</i>	<i>54</i>

2.4. <i>A universidade nos índicos de uma pós-modernidade</i>	56
CAPÍTULO III - A TENTATIVA DE UM EUROPEÍSMO: O PROCESSO DE BOLONHA E O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR	62
3.1. <i>Antecedentes da União Europeia</i>	62
3.2. <i>O Processo de Bolonha materializando etapas de construção para o Espaço Europeu de Ensino Superior</i>	64
3.3. <i>Antecedentes do Processo de Bolonha</i>	66
3.4. <i>A construção do edifício europeu de educação superior através de instrumentos de soft law</i>	72
3.5. <i>A Magna Charta Universitatum, de 1988</i>	73
3.6. <i>Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa: um impulso</i>	75
3.7. <i>Declaração de Paris-Sorbonne de 25 de Maio de 1998</i>	79
3.8. <i>A Declaração de Bolonha de 19 de Junho de 1999</i>	81
3.9. <i>Comunicado de Praga de 19 de Maio de 2001</i>	83
3.10. <i>Comunicado de Berlim de 19 de Setembro de 2003</i>	87
3.11. <i>Comunicado de Bergen, de 19 e 20 de Maio de 2005</i>	90
3.12. <i>Comunicado de Londres, de 18 de Maio de 2007</i>	93
3.13. <i>Comunicado de Leuven e Louvain-la-Neuve de 28 e 29 de Abril de 2009</i>	96
3.14. <i>Declaração de Budapeste e Viena de 12 de Março de 2010</i>	98
3.15. <i>Comunicado de Bucareste, de 26 e 27 de Abril de 2012</i>	100
3.16. <i>Considerações sobre os documentos que estruturaram o Processo de Bolonha em direção ao Espaço Europeu de Ensino Superior</i>	102

3.17. <i>A Europa e o ensino superior em reforma e transição</i>	105
CAPÍTULO IV - A LUTA PELA CIDADANIA NA CONTEMPORANEIDADE COM A PROPOSTA DE CIDADANIA EUROPEIA	111
4.1. <i>As Revoluções Industriais e os direitos sociais</i>	111
4.2. <i>O pensamento sindical e socialista nas Revoluções Russas</i>	111
4.3. <i>Os conflitos e violações de direitos: as duas guerras mundiais</i>	112
4.4. <i>O legado histórico da cidadania em direção ao presente</i>	115
4.4.1. <i>A cidadania sedimentando um processo de lutas, um rearranjo ante o tempo</i> ...117	
4.5. <i>A cidadania europeia: manifestação da contemporaneidade</i>	120
4.6. <i>A cidadania no ideário da universidade europeia</i>	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	138

LISTA DE ABREVIACOES

ABC: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra

a.C.: antes de Cristo

AELC:  rea Europeia de Livre Comércio

AUE: Associa o das Universidades Europeias

BENELUX: Bélgica, Países Baixos (*Netherlands*) e Luxemburgo

BFUG: *Bologna Follow-up Group*

CECA: Comunidade Europeia do Carvão e do A o

ca.: cerca de

CE: Comunidade Europeia

CEE: Comunidade Econômica Europeia

CEEA (ou EURATOM): Comunidade Europeia da Energia Atômica

Cf.: Confira

d.C.: depois de Cristo

DIP: Direito Internacional Público

EaD: Ensino a Distância

ECTS: *European Credit Transfer and Accumulation System*

EEES: Espaço Europeu de Ensino Superior

ENIC: Rede Europeia dos Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento e Mobilidade Acadêmicos

ENQA: Agência Europeia de Asseguramento da Qualidade em Ensino Superior

EURASHE: Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior

ERASMUS: *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*

EUA: Estados Unidos da América

EURATOM (ou CEEA): Comunidade Europeia da Energia Atômica

EUROCID: Centro de Informação Europeia Jacques Delors

EUROSTAT: Escritório Estatístico da União Europeia

EUROSTUDENT: Projeto da União Europeia de Coleta de Dados Comparáveis para Estudantes Definirem Perfil Profissional de Cada País na Área

EURYDICE: Rede de Informações e Análise dos Sistemas de Educação e Políticas Europeias da Agência Executiva Europeia para Educação, Audiovisual e Cultura

NARIC: National Academic Recognition Information Centre

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OECE: Organização Europeia de Cooperação Econômica

OI: Organização Internacional

OMC: Organização Mundial do Comércio

ONU: Organização das Nações Unidas

p.: página(s)

PAC: Política Agrícola Comum

s.d.: sem data

s.l.: *sine locus* (sem local)

s.n.t.: sem local, editora e data

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

TJUE: Tribunal de Justiça da União Europeia

TFUE: Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia

UE: União Europeia

UEE: União dos Estudantes Europeus

UEO: União da Europa Ocidental

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba

URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

vs.: *versus*

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, tem-se a reflexão que situa a Europa em uma das mais exigentes e angustiantes especificidades que se lhe afiguram em seu horizonte, consubstanciadas na cidadania europeia. Da mesma maneira, faceta igualmente desafiadora, materializa-se no campo da educação superior, notadamente através daquilo que foi conhecido como Processo de Bolonha, de onde se tem uma tentativa de harmonização desse campo educativo no continente e na região, formalizando-se, no mesmo ínterim, como projeto de reinserção de um lugar para a Europa no mundo e possivelmente como tentativa de alocação, localização, construção e contribuição para esta correspectiva cidadania.

Para este objetivo, no capítulo I, trouxemos breves notas que estruturaram a ideia contemporânea do conteúdo da cidadania, que bebe na Grécia Antiga e em Roma, sem olvidar que sendo conceito histórico e socialmente construído, traz consigo as contribuições do final da Idade Moderna já em direção à Idade Contemporânea, com destaque aos aportes colhidos das Revoluções Liberais, e, em especial, da Revolução Americana e da Revolução Francesa.

Considerando o ensino superior como elemento propulsor e possível para a contribuição e realização da cidadania europeia – e posto que se considere a universidade como parte essencial da própria Europa –, se tem no capítulo II a investigação das origens da universidade enquanto instituição e da própria universidade europeia, perpassando-se a universidade medieval até o alcance do paradigma moderno que produz uma ciência racional e positivista, desembarcando nas bifurcações de uma possível pós-modernidade, proporcionando momento de reexame do ensino e da própria universidade contemporânea, encetada em diferentes concepções tecidas por um mundo fragmentado e em transformação, e que não representa apenas um lugar físico, como

decorre dos fluxos econômicos, culturais e das próprias tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Sem ignorar o surgimento da União Europeia (UE), assim é resgatada a trajetória da universidade e da universidade europeia até à contemporaneidade, no que em ato contínuo o capítulo III aborda a face mais relevante e recente desta última, representada na marcha de edificação de um espaço comum no ensino superior – o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) – soerguido em antecedentes políticos e representado em documentos vários, como vemos inicialmente na *Magna Charta Universitatum*, de 1288, que marca todo um ínterim que se desenvolve ainda mais com a edição da Declaração de Paris-Sorbonne de 25 de Maio de 1998 – substanciando o Processo de Bolonha –, que, ao lado de tantos outros comunicados e declarações, estrutura um modelo que traz em sua essência ideais de garantia de qualidade, compatibilidade, metodologias comparáveis e promoção de dimensões europeias no bojo de currículos, perfazendo uma agenda universitária e cultural que potencialmente possa colocar-se à altura da atualidade do continente. Esse desiderato de europeísmo na universidade que culmina no Processo de Bolonha em direção à realização do EEES e de sua arquitetura institucional, como afirmamos em outro trabalho, nos permite constatações diagnósticas, uma vez que a

A diversidade europeia é a sua grande riqueza no campo da educação superior, muito embora estejam subjacentes a essa integração e reforma do ensino superior europeu as questões acerca de modelos de desenvolvimento – influenciados por propostas neoliberais e de redução do Estado –, bem como questões atinentes às soberanias nacionais, à economia, à política e as relacionadas às próprias universidades e à sua autonomia, fortemente marcadas pelas novas tecnologias e um paradigma – no caso europeu – de um modelo emergente baseado na certificação e na centralidade da aprendizagem tendo como foco o aluno, que, em última análise, coloca em discussão o papel das próprias universidades no contexto do atual concerto continental (PASSOS, 2012).

Ressaltamos que em sua configuração o Processo de Bolonha trouxe consigo uma iniciativa que contemplou não apenas os membros da UE, mas países outros – em um verdadeiro conceito de Europa alargada – totalizando atualmente quarenta e sete participantes, concretizando no ano de 2010 o EEES como propugnado pela Declaração de Bolonha de 1999, em verdadeira dimensão de reforma no ensino universitário praticado no Continente Europeu, além de representar uma perspectiva de ajuste e projeção rumo ao futuro, capaz de contemplar os valores

da cidadania, como mencionado em documentos diversos produzidos pelas reuniões bianuais dos ministros da educação dos Estados integrantes dessa arquitetura educacional.

Nesse sentido, o capítulo IV objetiva agregar mais elementos no ínterim desse processo, na medida em que traz outros pilares fundantes da cidadania contemporânea consoante o que se demonstra no prosseguimento de lutas que não se dão apenas no bojo das Revoluções Liberais, como também no interior da própria Revolução Industrial, além das Revoluções Russas e da luta pelos direitos humanos em oposição às atrocidades da Primeira e Segunda Guerras Mundiais, e mesmo, por meio da construção dos direitos sociais, até chegarmos novamente no ideal de cidadania europeia enunciado pelo Tratado de Maastricht de 1992.

Caminhando em direção às considerações finais e, como aquilatado pelo humanista, filósofo e educador espanhol José Ortega y Gasset (1999), supondo-se que a missão da universidade é a de ser o repositório da cultura e do sistema de ideias vivas de seu tempo, seria ela o instrumento de reconhecimento, promoção, identificação, contextualização e contribuição do referencial cultural substancial dessa nova cidadania, materializando-a em uma perspectiva mais tangível e provavelmente não afeta exclusivamente à ideia central de Estado nacional que a norteia.

Dito isso, na proposta de trabalhar o tema Espaço Europeu de Ensino Superior e a Questão da Cidadania Europeia, pensou-se em alocar à pesquisa educacional a universidade europeia em sua manifestação mais vigorosa e recente, representada na tentativa de harmonização do ensino superior que foi o Processo de Bolonha, enxergando-o como talvez o meio de proporcionar às instituições de ensino superior a possibilidade de contribuição e realização do próprio ideário de cidadania europeia, trazido pelo Tratado de Maastricht de 1992 no bojo da UE, na pioneira terminologia de Fonseca (1977, p. 489) bloco *sui generis* e cujas discussões, transformações e possibilidades não encontram paralelo no direito das gentes.

Por conseguinte, pensar o Processo de Bolonha, como aquilatou Pereira; Almeida (2011, p. 8), é refletir na reorganização da própria educação superior de forma que esta ofereça respostas mais efetivas à contemporaneidade, no interior de uma intencionalidade que objetivava entre 1999 e 2010 a edificação de um EEES. Buscam-se novos valores, alicerçados em competências, aprendizados, conhecimentos – a chamada “Europa do Conhecimento” – discutindo o próprio

papel da universidade para a sociedade atual, englobando-se ao debate a sua possível contribuição para o desenvolvimento dos campos da cultura, sociedade e economia (PEREIRA; ALMEIDA, 2011, p. 9). Não sem críticas, é verdade, como por exemplo, as esposadas por Lima; Azevedo; Catani (2008, p. 15), que enunciam que os ciclos de estudos ditados pelo Processo de Bolonha representam a chance de prevalecer a lógica da diminuição da atuação e responsabilidade do Estado no setor, tornando-se um acervo superficial reformador sem conteúdo, inapto para reformas nos trabalhos docentes e discentes aliado a um apoio tutorial aos alunos – e, mesmo, nos processos de avaliação e formação – sem a devida atenção ao itinerário formativo nos campos cultural, ético-político e cívico, somadas àquelas críticas que aduzem a existência de um alinhamento com o mercado que supõe a educação e diploma como novas mercadorias negociáveis – nos moldes do que se vê nas discussões da Organização Mundial do Comércio (OMC) (ANTUNES, 2009, p. 32) –, a dispensabilidade do professor e a precarização do trabalho docente, sublinhadas por uma política de *rankings* que, muitas vezes, desconsideram as particularidades intrínsecas das instituições e as submetem ao viés único do alcance quase contábil e gerencialista de metas, da mesma forma muitas vezes incapazes de contemplar a diversidade de manifestações culturais e de apreensão e processamento de saberes, bem como os resultados de transformação individual proporcionados à trajetória de cada estudante.

Essas advertências – como todos os dissensos – representam igualmente oportunidade de reflexão e atenção aos temas mais caros do que foi o próprio Processo de Bolonha, ainda que, processo de reforma que efetivamente mostrou ser, igualmente nos indicou a visualização e o cotejo de possibilidades, inclusive de se tornar um fórum permanente para a aprendizagem, nas quais aduzimos uma pertinência de maior compreensão mútua no interior da sociedade europeia através da mobilidade acadêmica, da identificação e entendimento de valores europeus inseridos no mundo e, no que é mais desafiador, como contributo para uma maior sedimentação de uma cidadania europeia que, realizando-se no campo da cultura, supere, complemente ou até mesmo caminhe em viés distinto da barreira da nacionalidade e do próprio Estado nacional como a sua unidade básica.

Nessa tarefa, Ortega y Gasset representou referencial de grande importância, seja lançando luzes na construção de uma percepção, seja na identificação de uma proposta para a Europa, para a universidade, para a ciência e para uma vida mais autêntica para homens e

mulheres. Nesse sentido, suas considerações estimulam aos que querem refletir e fazer ciência, e que podem aceitar a proposta de serem desafiados em suas convicções. No bojo de sua filosofia para a universidade, ele lembra-nos que não se vive de ciência, pois, se assim o fosse, o físico, vivendo da física, não se preocuparia em ter escrúpulos, ou, mesmo, aguardaria um século para que outro pesquisador pudesse finalizar os seus trabalhos, no que renunciaria a soluções precisas com antecipações, aproximações ou verossimilhanças, deixando escapular o rigor doutrinal (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 103); criticando o que ele denominou de “pseudorrebelia”, entendia que a verdadeira rebelia é o ato de criação, em que rebelar-se em face do nada é antiniilismo (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 110 e 128). Além do que, no bojo da crítica estabelecida no célebre conceito de “bárbaro moderno” e da correspectiva “barbárie do especialismo”, Ortega y Gasset (1999, p. 110 e 128) desejava uma nova integração do saber – então despedaçado em redor do mundo – advertindo que essa é tarefa de grande magnitude e que não pode ser colocada em prática sem uma metodologia para o ensino superior, de forma semelhante aos demais níveis de educação.

Em um ideal que supõe a própria consideração da educação geral, essa integração do saber, em início de Século XXI, mostra potencial de realização no EEES, idealizado por aquilo que foi o Processo de Bolonha, no que se constrói a perspectiva da vindoura trajetória desse espaço educacional igualmente contemplando a perspectiva da cidadania europeia.

Como adverte Pinto (2009, p. 2) – adicionando à sua reflexão Antonio Gramsci –, educação e cidadania são dois elementos de essencialidade para a edificação de uma sociedade justa, onde, no interior do chamado “raciovitalismo orteguiano” – que supõe o conhecimento humano no interior de uma realidade radical – a educação deve preparar para a vida, em um paradigma filosófico educacional que determina a investigação de todas as questões que digam respeito ao homem e o problematizem, não ficando distantes da realidade que é vivida. Ademais, para Pinto (2009, p. 5),

A nossa relação prática ou pragmática com as coisas, e destas conosco, mesmo sendo corpórea, é dinâmica. Assim, o sentido que a educação ganha dentro do raciovitalismo orteguiano está diretamente na ligação com o outro, ou o corpo do outro. É na presença desse outro que tentamos sair da nossa solidão, querendo dar nossa vida e receber a sua, no que o filósofo madrileno chama de vida interindividual: nós – tu – eu.

Da mesma forma não olvidamos da advertência de Foucault, que supõe que as práticas sociais forjam novos objetos, conceitos e técnicas – inclusive novos sujeitos de conhecimento – no que eles próprios são detentores de uma história, incluindo-se a relação travada entre este sujeito com o seu objeto, no que a própria verdade traz consigo uma história (FOUCAULT, 1999, p. 8). Por conta disso, também supomos que a realidade observada e o sujeito observador integram-se pelo momento presente, resultando na particularidade e intencionalidade produzidas – fruto de sua própria história, formação e trajetória – no que buscamos apoiar nossas linhas – ao lado de um itinerário de revisão bibliográfica que nos guindou não apenas ao que somos, mas ao “agora” –, por uma pesquisa mais próxima da qualitativa, alicerçando conclusões naquilo que se afigura possível, ainda que o sonho e a esperança sejam o *leitmotiv* de todas as ações, até mesmo as de pesquisa.

Do aforismo atribuído ao economista José Juliano de Carvalho Filho, “a estatística é a arte de torturar os números até que eles se confessem” (MAGALHÃES, 2014, p. 4), extrai-se que, independentemente dos métodos de pesquisa, a intencionalidade se mostra presente no pesquisador, no que as investigações trazem consigo um valor ontológico e gnosiológico, e, por conseguinte, um valor “ideal”, que deseja firmar-se no campo das ideias, onde, então, repousa a riqueza da diversidade e da multiplicidade.

Contextualizados tais fatos, em alguns momentos, pugnamos por abordagens que se revelaram dialéticas, aptas a priorizar a temporalidade e a historicidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 114), ainda que aspectos outros não tenham sido totalmente ignorados, como os relacionados às especificades do contexto político e econômico. Poder-se-ia, falar, da mesma forma, em uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, uma vez que a análise do pesquisador se dá através do contexto histórico, evidenciando o conteúdo de documentos oficiais e as suas contradições no plano prático, materializando a realidade concreta, alicerçando a confiança no processo de interpretação (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996, p. 100-102).

Por conta disso, o próprio conceito de verdade na ciência é fruto de concordância intersubjetiva entre os membros da comunidade científica (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 114), ao lado de um quadro em que essa realidade é forjada pela própria história de cada pesquisador (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 77), concretizando uma epistemologia representativa daquilo que o investigador tem de mais profundo, e, por que não dizer, de humano.

A polêmica da abordagem de ter ou não a ação educativa – e a própria pedagogia – uma epistemologia própria, podendo ser estudada com os estatutos e métodos de outras ciências, nesse caso – e, no estudo do que foi o Processo de Bolonha – mostrou-se deveras favorável, no que referenciais outros – como os do estudo do direito internacional público (DIP) – em muito auxiliaram na construção do desenvolvimento da pesquisa e no tratamento dos fatos.

Por certo, aduza-se que o exercício da pesquisa pode contribuir para o melhor conhecimento daquilo que somos e do que os pesquisadores estão “impregnados”, no que mesmo a desconfiança de alguns discentes do Programa de Pós-Graduação da UNICAMP acerca do nosso tema e da correspectiva perspectiva de trabalho – de onde cogitaram uma interpretação excessivamente eurocêntrica que impediria um melhor reconhecimento de si mesmos enquanto vítimas da colonização – não impediu em nossa visão a concretização de uma empreitada de significativas contingências no campo individual, construídas na crescente convicção que a realização dessa nova cidadania europeia pode também ter por base a educação e a universidade, impulsionando a própria Europa em direção ao novo e ao futuro, mesmo que se acrescente a ressalva que as crises não se atrelam exclusivamente à cena política e macroeconômica, mas à dimensão singular do ser humano causadora delas.

As considerações finais... Elas não nos trazem um ponto final. Talvez um “até breve” ante ao futuro... Antes, um convite ao debate, ao despertar de uma realidade, à esperança e à ação, no intuito de fazermos da realidade ao nosso redor ser o que dela quisermos, mesmo que a vida seja dura e que tudo pareça difícil. Difícil até mesmo aos europeus, que ao lançar olhar para o presente, precisarão pesquisar, criar, enxergar, reinventar, e novamente, sonhar.

CAPÍTULO I

BREVES NOTAS ACERCA DA HISTÓRIA DA CIDADANIA

1.1. *O conceito de cidadania: uma trajetória descontínua e um edifício não definitivo*

Conceituar e compreender cidadania são tarefas complexas e pouco afetas a limitações, com múltiplas possibilidades de exploração através de diferentes instrumentos de pesquisa. Da mesma maneira, o tema se mostra deveras amplo pelas contingências e implicações envolvidas em seus distintos aspectos e, igualmente, por conta das narrativas, intercorrências, rupturas, trajetórias e sentidos enredados em quaisquer abordagens.

Em princípio(s), podemos concebê-la como a possibilidade e prerrogativa do indivíduo integrar de forma ativa o corpo social, participando dos negócios jurídicos, políticos e administrativos do Estado, exercitando os direitos políticos – notadamente na capacidade de votar e ser votado – e sendo reconhecido como apto a transformar a realidade ao seu redor em uma perspectiva verdadeiramente real – no intuito do atendimento dos pleitos e reivindicações legítimas ou legitimadas ao momento histórico –, e não somente em um viés contemplativo típico daqueles que formalmente escutam apenas para fazer fluir as demandas de forma que as mesmas caiam no esquecimento. Ser cidadão e cidadã é, então, ter a capacidade de interferir no entorno individual e coletivo, fazendo de si mesmo o sujeito principal, o ator e protagonista do próprio destino e da própria história.

Nesse ínterim, a cidadania é a estrada que o indivíduo trilha em sua existência exterior, e em maior dimensão, a que pavimenta em direção à plenitude dela. É, igualmente, o edifício, a morada política e coletiva em que a pessoa abriga o seu individual.

O conceito de cidadania será sempre aberto, sujeito a acréscimos, alargamentos, diminuições, modificações e transformações. Jamais será um dado pronto – pois, do contrário, ter-se-ia uma sociedade perfeita –, no que se revela infinito enquanto permanecer – enquanto conhecemos – a experiência humana na Terra. O que podemos conceber é que, colhendo contribuições do passado, temos momentos, marcos e notas que nos ajudam a esboçar a planta do edifício atual que é a cidadania.

1.2. *Cidadania e nacionalidade*

Cidadania e nacionalidade são conceitos, com frequência, utilizados como sinônimos. Embora guardem semelhança, na cidadania – em sua ideia contemporânea chave – se supõe um conjunto de prerrogativas que alicerçam a residência e os direitos políticos, ao passo que na nacionalidade, embora até mesmo a englobando, difira dela na medida em que, como afirmamos em outro trabalho (PASSOS, 2010a, p. 197), se coloca como atributo extrínseco da pessoa humana e como condição de quem é nacional de um Estado, materializando igualmente um vínculo jurídico-político que liga o indivíduo ao seu Estado de origem – ou mesmo em situações outras que edificam este elo por meio de uma ficção jurídica ou de outras questões legais, como nos casos de naturalização –, em vínculo da mesma forma artificial. No bojo de uma cidadania e nacionalidade, é possível até mesmo conceber que elas se realizem de forma múltipla, quando os indivíduos possuem várias delas em face das diferentes possibilidades que se afiguram pelo nascimento, descendência ou imigração.

Pensar em uma cidadania plural, porém, é algo que não se realiza em desconsideração a diferentes fenômenos de ordem social, como nos pontua Mialhe (2012, p. 116), em que, em exemplo do fenômeno da integração, este é dependente da assimilação, que pode ser nacional, materializando uma das possíveis formas de assimilação social, uma vez que o indivíduo simultaneamente participa de muitos grupos associativos – familiar e profissional, por exemplo – onde nessa teia de absorções contemporânea, os elementos impulsionadores da homogeneidade nacional se embatem nas inclinações que ultrapassam as fronteiras dos Estados, como se vê na dupla nacionalidade da pessoa física.

1.3. *Cidadania: um conceito historicamente construído*

É preciso contemplar a cidadania como um conceito histórico e socialmente construído e não como um mero dado sem lastros. Da mesma forma, muitas e de vários povos¹ foram as

¹Sen (2001, p. 424) opina que os valores enunciados no chamado Século das Luzes são arbitrariamente considerados como fruto de uma ampla herança ocidental de milênios, embora a aceção de direitos universais do homem, no sentido vasto do Iluminismo como direito de todo o ser humano, substancia-se em algo hodierno, não fácil de visualização no ocidente ou oriente antigo. Porém, a par de outras considerações acerca do surgimento de ideias relacionadas à tolerância no mundo asiático e islâmico, o economista indiano lembra que o também imperador indiano Asoka – Século III a.C. –, tendo sob seu governo um império maior até mesmo que o dos britânicos, após abalar-se com as matanças nas batalhas que venceu, converte-se ao budismo, mostrando inclinação para a ética

contribuições para o seu surgimento e desenvolvimento, ainda que alguns dos conceitos chave que estruturaram a cidadania contemporânea possam ser localizados na cidade-Estado da Atenas antiga, no que, evidentemente, não ignoramos a existência de riquezas e aportes deveras extensos não só no campo dela, mas em todos os aspectos da vida humana de todas as cidades-Estados da Europa meridional e, evidentemente, como já mencionamos, de populações outras, que em sua trajetória histórica, tentaram trazer a sua cultura e a sua existência como a sua própria forma de afirmação do humano e do próprio mundo.

Isto posto, no que é pertinente ao nosso trabalho e o respectivo recorte que nele estabelecemos – onde inclusive se considera o surgimento da universidade na Idade Média (476-1453) –, rememoraremos brevemente os eventos que tomamos como alguns dos principais marcos que alicerçaram a tentativa do edifício da cidadania, vindos da Antiguidade Clássica – ínterim da trajetória do território que viria a ser a Europa entre os Séculos VIII a.C.-V d.C. – e perpassando o período medieval, alcançando a fase moderna – onde parte da gestação de sua configuração contemporânea se estabeleceu – até finalmente alcançar a sua maior inovação, representada no ideal de cidadania europeia.

Como nos adverte Guarinello (2003, p. 30-31), o edifício da cidadania não se revela uniforme e em trajetória contínua, como se fosse um fenômeno único e passível de continuidade em relação ao mundo antigo ou com desenvolvimento progressivo capaz de ligá-lo ao mundo contemporâneo; da mesma forma, considera-se a dificuldade de adequar a um termo as cidades-Estados – realidade existente em vários e diferentes povos – distintas dos Estados nacionais contemporâneos – e associada a uma ideia ideologizada que essa porção das margens do Mar Mediterrâneo – de igualmente não ser uma história localizada, de natureza regional, e sim, inserida na perspectiva de concepção da História Antiga como essência da própria história de todo o mundo, apta a evidenciar origens europeias na literatura greco-romana e a alçá-la ao presente como nascedouro da civilização humana.

pública, e divulgando sua religião, propagou a ideia de tolerância relacionada às liberdades individuais e na forma de viver ante ao Estado e aos demais indivíduos, em exemplo de registros outros de diferentes autores na Antiguidade e na própria Idade Média (SEN, p. 425).

Essas são considerações importantes para não imaginar que todo o processo realizou-se em uma perspectiva exclusivamente eurocêntrica – e, também, no intuito de não se iludir, justamente por suas contradições –, ainda que, paradoxalmente, ao se pensar em cidadania, têm-se como base inicialmente o modelo desenvolvido na democracia ateniense e os desdobramentos que posteriormente se materializarão ao longo da história, sedimentando as instituições e arquétipos que hoje se fazem presentes em nossas sociedades.

1.4. *Breves notas históricas da cidadania de Roma e Atenas*

Não obstante tais considerações, contribuições importantes para a cidadania podem ser colhidas em Atenas e em Roma, sociedades fortemente marcadas pelas crenças em deuses e mitos.

No âmbito grego – assinalando uma dimensão de transformações sociais –, a cidadania realizava-se no indivíduo do sexo masculino, proprietário de terras e não estrangeiro, tornando o cidadão apto para através da retórica alcançar a persuasão de seus semelhantes. Nesse esteio, como lembra Florenzano (1996, p. 17 e 41), persistia critérios rigorosos para as crianças se tornarem cidadãs, onde, entre o Século VI e V a.C. bastava ser filho de cidadão – no critério *jus sanguinis*² – para nessa condição ser reconhecido, e em 451 a.C., para ser cidadão ateniense, era necessário ter pai e avô materno cidadãos (visto que as mães não eram cidadãs) – em uma espécie de duplo *jus sanguinis*, ainda que indireto por parte da mãe –, de maneira que apenas após as muitas mortes da Guerra do Peloponeso – entre 431 e 404 a.C. – que a legislação existente se tornou mais maleável, em um quadro em que a plenitude cidadã, de fato, só era alcançada após o casamento, quando então se perpetuava a família (o *oikos*). Nesta cidadania, como ensina Böttcher (2011, p. 29), por conseguinte, realiza-se ainda um interesse coletivo predominante, em que a cidade não coteja o conceito de direitos individuais tidos como subjetivos originários e existentes antes mesmo da organização política – a não ser que o grupo entenda que é de seu interesse protegê-los –, em oposição à postura de modernos no tema desde Thomas Hobbes (1588-1679) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1788).

² O critério *jus sanguinis* (“direito de sangue”) é aquele que concede a nacionalidade e cidadania por conta dos ascendentes, diferentemente do chamado *jus soli* ou *jus solis* (“direito de solo”), que as concede de acordo com o local de nascimento.

Já na esfera de Roma recordar a cidadania é refletir sobre as lutas travadas no interior de suas camadas sociais, materializadas em vários momentos de sua trajetória, em exemplo da luta contra a escravidão ou contra a prisão por dívidas, do acesso de plebeus ao Senado – a assembleia política – e à vedação deste de barrar as decisões alcançadas em plebiscitos, bem como pela busca da igualdade religiosa e pelo acesso ao Colégio de Pontífices – órgão máximo do sacerdócio –, além da possibilidade de exercício de direitos políticos e de isonomia civil para o legítimo matrimônio entre patrícios – considerados descendentes dos fundadores da cidade – e plebeus – não aptos a integrá-la de forma propriamente dita –, ainda que nesse ínterim, excluída a mulher como sujeito portador de um rol mais significativo de direitos. Todos esses eventos em certa medida representam o processo em que a concessão e conquista de direitos – e da própria cidadania – foram instrumentos de acomodação de interesses para a consolidação de um domínio alicerçado a partir de uma estratégia de aculturação com o intuito de trazer o indivíduo para a órbita romana.

Assim, a condição de cidadão pressupõe a possibilidade de o indivíduo romanizar-se – seja em um viés individual ou coletivo (inclusive por determinação legal) –, alcançando a cidadania não somente pelo nascimento, mas, também, pelo mérito, igualmente outorgando-lhe a possibilidade de, enquanto sujeito de direito no âmbito privado, ingressar em juízo e ser titular de direitos de propriedade.

Será com o édito do imperador Caracala (118-217) de 212 – Édito de Caracala (ou Constituição Antonina) – que o *jus civitatis* adquirirá maior expressão, alcançando os súditos livres do Império, difundindo o direito romano na órbita civil, ainda que Fustel de Coulanges (1961, p. 626-627) minimize a sua importância, uma vez que conclui que após tantas gerações desejarem o direito romano de cidade – e tantos outros com algum valor a obterem – tenha ela supostamente vindo de um imperador sem grande dignidade, consolidando em realidade algo que já tinha se materializado e nada mais representando que uma medida de natureza fiscal.

Análise um pouco distinta é enunciada por Meckler (1997), que acrescenta que a trajetória violenta de Caracala obscurece o caráter enérgico e reformista – até mesmo intelectual – de seu reinado, com implicações duradouras para as seguintes gerações. Fato a ser considerado, também, se materializa na advertência de Gaudemet (s.d.), pois, sendo o Édito de Caracala muito citado e popular nos autores antigos, o seu texto – encontrado em uma coleção de papiros (o

papiro Giessen nº 40) – menciona uma reserva feita pelo imperador, a qual não se tem maiores esclarecimentos por conta dos danos que o documento sofreu na Segunda Guerra Mundial, ensejando interpretações que objetivam uma restituição de seu conteúdo e sentido, seja reafirmando o que Fustel de Coulanges deduz acerca de corroborar uma situação que gradativamente já se consolidava – alargando os direitos dos estrangeiros para o alcance da cidadania romana, contabilizando-se a conclusão do historiador romano Dião Cássio (ca. 155- após 229), para quem o Édito objetivou aumentar a base fiscal de contribuintes a partir do patrimônio imobiliário –, seja na suposição de Ortega y Gasset (1971, p. 184, nota 84), crendo que ela restou concedida na medida da perda de seu *status* político, tornando-se mero atributo de direito civil, no que não muito de distinto poder-se-ia esperar de uma civilização que alicerçava a escravidão na condição de princípio.

Em Roma revela-se, assim um conceito de cidadania mais aberto que o grego, pois, como ressalta Böttcher (2011, p. 27), as poleis gregas, sem possibilidade de extensão territorial, eram arredias a concessões dela, exercendo verdadeiro *numerus clausus* no instituto, promovendo expulsão de excedentes populacionais para a formação de colônias e outorgando-a por meio de critérios deveras rigorosos – como no caso dos nascidos de pais cidadãos –, excluindo os estrangeiros permanentemente residentes e escravos alforriados.

1.5. *Breves notas da cidadania na Idade Média e Idade Moderna*

Assinalado o fim de Roma, na Idade Média, o processo de construção de cidadania apresenta caminho não menos difícil. Como lembra Marshall (1967, p. 64), o *status* social do indivíduo determinava a que tipo de justiça ele poderia alcançar e de que forma poderia participar dos negócios da comunidade, vez que na sociedade feudal a desigualdade era a sua medida distintiva. Ademais, a desigualdade entre indivíduos unia-se à desigualdade social, ainda que nas cidades medievais houvesse ocorrências de uma cidadania genuína e igual, embora com direitos e deveres inerentes de cada localidade, distinta da perspectiva que a concebe em um espaço nacional (MARSHALL, 1967, p. 64).

Como destaca Brito (2011), a saída do espaço feudal – sem mobilidade social – sobretudo, na Baixa Idade Média, nos Séculos XII e XV, e a conseguinte ultrapassagem dos muros das cidades autônomas, proporcionou o alcance a um lugar ímpar para o exercício da liberdade, no

que as próprias cidades medievais surgem das ruínas de cidades romanas, nas quais a Igreja Católica incorpora algumas de suas instituições, impulsionando a vida urbana, de forma que o cidadão emerge do burgo e, obviamente, não do feudo.

Por conseguinte, o processo de formação do Estado nacional assinala o fim do feudalismo, em ínterim no qual se enxerga no rei o elemento de união necessário para por fim aos menores núcleos de poder que não ofereciam direitos – como se via no regime feudal –, no que a vida na cidade fortificada na Europa era fundamental para tal objetivo, sendo também necessário o resgate de conceitos de séculos anteriores – inspirados na experiência da Antiguidade Clássica –, paralisados por conta de um contexto histórico nada favorável (BRITO, 2011).

Com a contribuição do Renascimento, na Idade Moderna – aproximadamente entre 1453 e 1789 –, portanto, ocorre um rearranjo institucional, necessário para o novo modo de produção que substitui o feudalismo (BRITO, 2011), no que, como explica Vieira (1997, p. 28), acrescido à reaparição do ideal republicano vigente na Antiguidade, propiciou as condições para o curso em direção à cidadania do período moderno e ao longo do Século XVIII representada nas Revoluções Americana e Francesa – expoentes das chamadas Revoluções Liberais –, evidenciando a contradição do regime monárquico absoluto com a própria cidadania, em que a concepção de cidadania republicana – voltada ao espaço público e da comunidade –, vocacionada na experiência grega e romana, resgata o alicerce do período antigo, alicerçando-se em liberdade de opinião, de associação e de decisão política (VIEIRA, 1997, p. 29).

Dito isso, enquanto no período medieval a posição e participação social do indivíduo são assinaladas pelo seu *status* – condição típica de uma sociedade estamental –, no período moderno se forja uma cidadania apoiada em valores relacionados aos ideais de liberdade e igualdade, enaltecidos e expandidos ao longo das chamadas Revoluções Liberais – isto é, aquelas influenciadas pelos ideais iluministas, enunciando o fim do Antigo Regime e a ascensão do projeto liberal e burguês a partir do Século XVIII –, cujos maiores expoentes são visualizados na Revolução Americana e Revolução Francesa, como se verá em seguida.

1.6. A cidadania rumo ao contemporâneo por meio das Revoluções Liberais: a Revolução Americana e a Revolução Francesa

As Revoluções Liberais igualmente contribuem para o ideário de cidadania, sobretudo, o que se tenta visualizar na contemporaneidade, atingindo grande expressão na Revolução Americana e Revolução Francesa.

Influenciada por eventos ingleses como a Revolução Gloriosa de 1688-1689 – que marca o avanço da burguesia local e a limitação dos poderes do monarca –, a Revolução Americana insurge-se contra o domínio colonial inglês nas colônias americanas, tendo como *locus* a Guerra de Independência dos Estados Unidos da América (EUA). Bradando contra a tirania do rei inglês, a imposição de tributos aos colonos e a falta de representação política – essas duas últimas causas sintetizadas no lema *no taxation without representation* – as colônias proclamam-se independentes em 1776, materializando em meados de 1787 e 1788 os EUA enquanto Estado da sociedade internacional.

A cidadania que dela se supõe enuncia-se no bojo de um país republicano, federativo e com respeito à separação de poderes, povoando o imaginário de emancipação política do mundo colonial, sugerindo um indivíduo livre da opressão do Estado e inserido em uma sociedade política destinada à realização da propriedade, com apoio no engenho intelectual do filósofo inglês John Locke (1632-1704). Plattner (1986, p. 31), por oportuno, nos esclarece que a origem e a finalidade dessa sociedade estabelecem diferenças entre os homens que estão no seu interior, de forma que estes são os objetivos primordiais aos quais deve se dedicar o governo, de maneira que:

[...] Segundo Locke, a aquisição e o desfrute de riqueza privada são metas legítimas e razoáveis do cidadão e, em consequência, a garantia da segurança destes objetivos é a tarefa apropriada da sociedade política. Nesta luz, a tentativa da república pequena, virtuosa, de impor limites rigorosos à riqueza privada em nome do bem público é desarrazoada, pois contradiz o próprio propósito da entrada do homem em sociedade – a preservação e o aumento de suas posses (PLATTNER, 1986, p. 31).

Por sinal, na estruturação de seu conceito de contrato social, Locke (1973, p. 52-53) enuncia a propriedade como algo oriundo de um direito natural – materialização de dádiva divina –, sendo ela legitimada pelo trabalho, onde o homem, proprietário de si mesmo, acrescenta algo que lhe pertence – o trabalho – à natureza, adicionando-lhe elementos novos e capazes de diferenciar o comum do privado, em processo potencializador da utilidade, apto a cumprir a

missão do Criador para o mundo e sua administração; por conseguinte, o trabalho deveria ser objeto de proteção por parte do Estado – afinal, cabe ao Estado a proteção dos direitos naturais, direitos anteriores à lei humana e à sociedade política – no que se tem a concretização dos anseios da burguesia norte-americana que intencionava se consolidar.

A Teoria do Destino Manifesto – que supunha existir uma vontade divina para os norte-americanos levarem o progresso para outros povos e territórios –, a conseguinte expansionista Guerra Mexicano-Americana entre 1846 e 1848, bem como o violento processo de conquista de territórios para o oeste – aliado ao massacre de povos indígenas –, somados ao dissenso acerca do fim da escravidão de mão de obra africana que impulsiona a fratricida Guerra de Secessão entre 1861 e 1865, mostram limites nessa cidadania – alicerçada por declarações de direitos, pela Declaração de Independência de 1776, pelas Constituições regionais e pela própria Constituição do país de 1787 –, sendo elas incapazes de suscitar no aparelho governamental uma percepção mais robusta e eficaz de ilicitude ou imoralidade de tais condutas e eliminar as concepções de desigualdade ou superioridade ante tantos outros seres humanos que justificaram os tais atos de violência e aniquilamento.

No bojo das contradições, enuncia-se uma cidadania oriunda de um jusnaturalismo, versando sobre direitos anteriores à sociedade política, subjetivos à pessoa humana e objetivos por parte do Estado, que traz consigo o dever de implementá-los.

A Revolução Francesa, por sua vez, apoiada nos valores de liberdade, igualdade e fraternidade (*liberté, égalité e fraternité*), realiza-se quase simultaneamente à Americana, mais exatamente entre 1789 e 1799, trazendo a ascensão de uma burguesia que impõe a violência como mecanismo de luta contra o clero e a nobreza, enunciando a liberdade para o comércio e, também, a igualdade formal – e não a material –, igualmente realizadora de uma liberdade que se sucede no interior de cada um dos indivíduos.

Esse processo revolucionário se impulsiona pela obra *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político*, de Rousseau (2002, p. 10), que partindo da ideia de vontade geral oriunda dos indivíduos, imagina o bem comum, no que se teria uma liberdade individual ligada à salvaguarda coletiva, na qual se abre mão de algo em favor de todos, no que se recebe destes o que se esvai; assim, cabe ao governo, na condição de intermediário entre o soberano e o súdito, se encarregar

do cumprimento das leis, garantindo a continuidade da liberdade, seja a civil, seja a política, por onde o autor ainda idealiza a superioridade do governo republicano ante ao monárquico, *in verbis*:

Um defeito essencial e inevitável, que sempre porá o governo monárquico abaixo do republicano, está em que, neste, último, a voz pública quase nunca eleva aos primeiros postos homens que não sejam esclarecidos e capazes e não os ocupem com dignidade; ao passo que, nas monarquias os que se elevam são, as mais das vezes, pequenos rixentos, pequenos velhacos, pequeno intrigantes, cujos pequenos engenhos, que permitem, nas cortes, alcançar os grandes postos, só lhes servem para demonstrar ao público o quanto são ineptos, tão logo aí consigam chegar. No tocante a essa escolha, o povo se engana bem menos que o príncipe, de sorte que é quase tão raro encontrar um homem de real mérito no ministério quanto um tolo à testa de um governo republicano. Quando acontece, por um desses felizes acasos, que um desses homens nascidos para governar toma o timão dos negócios, numa monarquia quase arruinada por esses acervos de belos regentes, fica-se surpreso dos recursos por ele encontrados, e tal coisa faz época no país (ROUSSEAU, 2002, p. 36).

Rousseau acrescenta a defesa de uma soberania vinda da vontade geral, nem sempre unânime, embora leve todos em consideração, sendo indivisível, inalienável (ROUSSEAU, 2002, p. 13-14 e 67), mesmo que repute que a propriedade, base da sociedade civil, no interior de sua formulação de contrato social – e de forma distinta ao que supôs Locke – não se configure como um direito natural, vez que

O primeiro que, tendo cercado um terreno, arriscou-se a dizer: “isto é meu”, e encontrou pessoas bastante simples para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, mortes, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado a seus semelhantes: Fugi às palavras desse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos pertencem a todos, e que a terra não é de ninguém (ROUSSEAU, 1985, p. 84)

Porém, Rousseau não refuta a assertiva de o contrato social legitimar a propriedade, mesmo com a limitação da ideia de vontade geral, pois através dele, o que se desfaz

é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e pode alcançar; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui. Para que não haja engano em suas compensações, é necessário distinguir a liberdade natural, limitada pelas forças do indivíduo, da liberdade civil que é limitada pela liberdade geral, e a posse, que não é senão o efeito da força ou

do direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode ser baseada num título positivo.
(ROUSSEAU, 2002, p. 12).

Se a Revolução Francesa pôde sugerir que a democracia seria o estágio final de desenvolvimento político do ocidente, de forma contraditória não superou a ausência de liberdade, igualdade e fraternidade inerentes de uma situação desigual que paradoxalmente coexiste no ambiente de igualdade formal, no que, mesmo existindo a ideia de os indivíduos trazerem consigo direitos naturais, ela se mostrou incapaz de “completar” o trabalho da natureza para realizá-los.

CAPÍTULO II

A UNIVERSIDADE E SUA REALIZAÇÃO NA EUROPA

2.1. *A universidade: antecedentes e desenvolvimento na Europa*

No intuito de trazer e localizar a universidade na contemporaneidade – e até mesmo de localizar a sua contribuição para o ideário de cidadania –, podemos pensá-la a partir do momento histórico de suas origens, tendo em reflexão o seu surgimento e evolução, perpassadas no trânsito entre o período da modernidade (ou modernismo) e a chegada de indícios de uma suposta pós-modernidade (ou pós-modernismo), galgando pela construção de uma unidade representada pelo Processo de Bolonha e consubstanciada na consolidação do EEES.

Dito isso, na contemporaneidade, é possível conceber a universidade como uma das instituições significativas no mundo, não apenas pelas suas tarefas de ensino, extensão e pesquisa pura e aplicada, mas, sobretudo, pela sua capacidade de poder ser um marco para localizar e avaliar a própria criação e desenvolvimento de conhecimento, podendo da mesma forma situar-se como uma entidade produtora de bens culturais, e potencialmente capaz de enunciar propostas de compreensão da vida e de seus fenômenos, da sociedade em que a existência humana se descobre, de seus consequentes sistemas jurídico, político e econômico, e até mesmo palco de disputa para ideologias e para a busca de hegemonia de correntes doutrinárias diversas nos campos do pensamento filosófico e social.

No contexto ocidental a trajetória da instituição universidade tem início na Universidade de Bolonha (*Universitas Bononiensis*), cujas origens – segundo divisor convencionado por uma comissão de historiadores liderada pelo poeta e literato Giosuè Carducci (1835-1907) –, remontam aproximadamente ao ano de 1088, quando o ensino se deu de forma livre das atividades eclesiásticas e de sua autoridade, que praticamente centralizavam e monopolizavam o conhecimento (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, s.d.). Lembra Verger (2001, p. 211), que as escolas de direito bolonhesas já traziam consigo grande reputação antes do Século XII, de maneira que em meados dos anos 1190 surgem os primeiros distintivos de uma “organização comunitária institucional, que anuncia a passagem à universidade”, no que, Manacorda (1989, p. 147), por sua vez, acrescenta que a trajetória de cada universidade é deveras particular, sendo que no final da Idade Média já se registravam cerca de oitenta delas na Europa ocidental.

Da mesma forma, marco significativo será substanciado com a Constituição Imperial *Authentica Habita* (ou *Constitutio Habita*) – onde representando uma espécie de estatuto ou lei orgânica –, promulgada no período entre 1154 e 1155 por Frederico I da Germânia (1122-1190)³, imperador do então Sacro Império Romano-Germânico entre 1152 e 1190, que se definem regras, privilégios e direitos das universidades, concebendo-as como lugares onde a pesquisa seria desenvolvida em tentativa independente – isto é, com autonomia – de qualquer outro poder (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, s.d.), em ato que enuncia as bases da universidade medieval⁴.

Como apontam Charle; Verger (1996, p. 17), a consolidação da Universidade de Bolonha, pelo menos no que tange ao ensino de direito civil e canônico, verifica-se fortemente em meados de 1230, onde os seus primeiros estatutos datam do ano de 1252, muito embora somente haja o seu reconhecimento por parte da Comuna – a quem os mestres prestavam juramento de obediência – após 1270, especialmente após pressão feita pelo papa, que ali introduz a *licentia docendi* (a permissão para ensinar), registrando-se no interior desse quadro a ativa participação dos estudantes, que se organizavam para a proteção mútua ante a população local, bem como para a contratação dos professores e determinação dos ensinamentos que julgavam lhes ser necessários^{5 6}.

³ Conhecido também como Frederico de Hohenstaufen, Frederico Barba Roxa, Frederico Barbarossa e, ainda, como Barba Ruiva.

⁴ No entanto, sem desconsiderar a importância histórica da trajetória de outras instituições de ensino fora do mundo ocidental e a significativa contribuição do mundo não europeu a todos os domínios do conhecimento –, levando em conta a configuração institucional e cultural mais próxima do modelo contemporâneo de universidade – enquanto organização cunhada fundamentalmente no período moderno –, reconhecida por um poder constituído e entidade apta à certificação e expedição de diplomas, possivelmente as primeiras universidades, de fato, foram Bolonha e Paris. No mesmo sentido Charle; Verger (1996, p. 14), que afirmam que a partir do advento da escrita, muitas civilizações antigas e externas à Europa Ocidental criaram tipos de ensino superior, em uma história que, de fato, mereceria ser contada. Entretanto, nos autores há uma perspectiva singular, na medida em que tendo a universidade como uma comunidade relativamente autônoma, com mestres e estudantes em concurso para o ensino de certa quantidade de disciplinas em nível superior, ela configura-se como criação ocidental com origens na Itália, França e Inglaterra no começo do Século XIII.

⁵ Os autores acrescentam que esse desenvolvimento iniciado no Século XII, substanciado nas escolas de direito bolonhesas, justificaram a proteção especial (*Constitutio Habita*) de Frederico, ainda que fossem escolas privadas, independentes e pequenas *societates* em torno de um mestre, em quadro decisivamente alterado em meados de 1190, quando ocorre o reagrupamento dos estudantes em face de sua origem, formando as “nações” de ingleses, alemães, provençais, lombardos, toscanos, entre outros (CHARLE; VERGER, 1996, p. 16-17). Com o referido apoio do papa – que aproveita a ocasião para “em troca” instituir a *licentia docendi* através da outorga local do arcediágo –, após

Nesse ínterim, igualmente lembram Charle; Verger (2007, p. 11-12) a importância do surgimento na Inglaterra das Universidades de Oxford, por volta de 1200, e Cambridge, em 1209 – esta a partir de uma migração oxfordiana –, além da de Pádua, fundada em 1222 por doutores e estudantes que fugiram de Bolonha, e na França – ainda que se saiba que as escolas de direito e medicina são anteriores a essa data –, a de Montpellier, tendo a contínua expansão do ensino da medicina desde o ano de 1130 e sua transformação em universidade em 1220 através de um legado papal.

No crescente desse desenvolvimento, em 13 de Abril do ano de 1231, tem-se a edição da bula papal *Parens scientiarum*, editada por Gregório IX (ca. 1160-1241), letrado sumo pontífice que outorga privilégios aptos a reconhecer autonomia intelectual à Universidade de Paris (a *Universitas magistrorum et scholarium Parisiensis*) (CHARLE; VERGER, 2007, p. 12), no que da mesma forma alicerça o surgimento da universidade europeia e mundial outro documento de grande importância, representado no Estatuto da Universidade de Sorbonne⁷, de 1274, estabelecendo a disciplina de estudantes no *locus* universitário (OLIVEIRA, 2009), no que, aduzindo-se a autonomia como um dos mais significativos distintivos da instituição universitária enunciados desde a *Authentica Habita* até os dias atuais, nos lembra Santos Filho (2000, p. 18)

1270 não só a Comuna vê-se obrigada a aceitar a constituição das universidades estudantis, mas igualmente acaba por aceitar os privilégios dos estudantes com relação às taxas dos aluguéis e às isenções fiscais (CHARLE; VERGER, 1996, p. 16-17).

⁶ Pode-se supor até uma relação mais direta entre mestres e alunos, no que se tem até mesmo o testemunho da não muito feliz história de amor entre Pedro Abelardo (1079-1142), mestre, e Heloísa de Argenteuil (ca. 1090-1164) (ABERLARDO, 1999).

⁷ A história da Sorbonne – e da própria denominação – remonta ao teólogo Robert de Sorbon (1201-1274), que em 1257 cria um colégio dedicado ao estudo da teologia (*Collège de Sorbonne*) e que logo adquiriu grande reputação, onde, já no Século XVI, passa a ser a principal faculdade da Universidade de Paris, de maneira que a expressão Sorbonne praticamente lhe passa a ser um sinônimo (UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE, PARIS IV, s.d.). A partir de 1622, Armand Jean Du Plessis, Cardeal de Richelieu (1585-1642) – outrora aluno da instituição – passa à condição de seu provedor, realizando importantes obras, e entre 1881 e 1901, o reitor Octave Gréard (1828-1904) acaba por unificar os edifícios trazendo significativas mudanças arquitetônicas (UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE, PARIS IV, s.d.). Por conta dos eventos de Maio de 1968, no ano de 1970, a Universidade de Paris é desmembrada em outras treze, a par de quatro conservarem em seu nome a denominação Sorbonne: Panthéon-Sorbonne, Panthéon-Assas, Sorbonne-Nouvelle e Paris-Sorbonne, somando-se a elas René Descartes, Pierre & Marie Curie, Denis Diderot, Vincennes - Saint-Denis (em Saint-Denis), Dauphine, Paris Ouest Nanterre - la Défense (em Nanterre), Paris-Sud (em Sceaux), Val-de-Marne (em Val-de-Marne) e Paris-Nord (em Saint-Denis) (UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE, PARIS IV, s.d.).

que na Idade Média as dimensões cultural e educacional no ocidente se submetiam hegemonicamente à Igreja – que se colocava como educadora da humanidade, na missão “*ide e ensinai*” (*ite et docete*) –, sendo que no período medieval, no íterim deste processo de surgimento da universidade, desvela-se um domínio de características diferenciadas. Neste momento, embora não fosse possível se falar de uma autonomia ampla – que ainda estava em construção –, a vinculação ao poder da Igreja de Roma lhe permitia maior desprendimento em relação à situação anterior, consubstanciada na dependência do poder do bispo local, no que se constata que universidade e Igreja eram as grandes educadoras do período (SANTOS FILHO, 2000, p. 19).

2.2. *A universidade medieval*

Após o relato de alguns dos antecedentes que ilustram o seu surgimento e considerando o que foi o Processo de Bolonha como fenômeno inerente à universidade europeia, nosso recorte acerca da historiografia dessa instituição prossegue no período medieval, que por sua vez igualmente localiza a história da Europa entre os Séculos V e XV, o qual traz as bases e fundamentos nos quais ela ainda mais se substanciou, carreando o arcabouço da universidade medieval.

Nesse sentido, como ensina Berriel (2006, p. 15), com a dissolução da sociedade romana – que em seu sistema educativo criara as escolas municipais e as academias de direito para formar dirigentes e substituir a educação privada –, seu sistema escolar igualmente desaparece, de maneira que a se considerar nesse momento a necessidade de formação de quadros para o poder medieval que se instala na região onde hoje se encontra a Itália, a Igreja – que se impondo desde o Século IV como o maior poder –, da mesma forma, se ressentia de formação eclesiástica. Assim, outorgando superioridade moral aos clérigos para a condução dos leigos, inscreve-se o poder do conhecimento da cultura escrita, de sorte que o surgimento das escolas episcopais – que herdaram as funções características das escolas de direito –, permitiu por muito tempo a manutenção da vida administrativa e burocrática nas mãos do clero, visto que nobres, soberanos e chefes militares – não raro analfabetos – ficavam à mercê da Igreja. Diante disso, já no Século IX emana o esforço de Carlos Magno (ca. 742-814) – no muitas vezes chamado Renascimento Carolíngio – para o empreendimento de uma reforma, criando escolas palacianas aptas a formar os quadros dirigentes do Estado: eis o possível principal motivo para o surgimento da

universidade medieval, que recebe o modelo das academias romanas de direito e conserva algumas das funções das escolas episcopais (BERRIEL, 2006, p. 15).

Sobre a universidade na Idade Média, Ridder-Symoens (2006, p. 369) estabelece três pilares de autoridade para contextualizá-la: o *studium*, o *sacerdotium* e o *regnum*, em uma relação que envolvendo universidade, religião e realeza, baseava-se no dar e receber, configurando, por vezes, um equilíbrio precário e mutável de poder. Assim, uma instituição corporativa, eclesiástica e com características peculiares, está na base deste fenômeno, de maneira que as universidades surgem no Século XII como associações de pessoas para a realização de objetivos comuns e defesa de seus interesses, constituindo comunidades de pessoas que não conformariam uma corporação plena, no que, então, ter-se-ia a *universitas* (RIDDER-SYMOENS, 2006, p. 369)⁸.

Remonta a uma carta de 1253 do papa Inocêncio IV (ca. 1185-1254) o critério para a constituição de uma *universitas*, onde deveria haver a vontade comum de transformar uma *communitas* em uma associação apta a ser reconhecida pelo poder legítimo, vale dizer, por um elemento externo, no que, dessa forma, se refletem os conflitos e incertezas acerca da natureza e, também, sobre o reconhecimento de corporações de universitários (RIDDER-SYMOENS, 2006, p. 369).

Semelhantemente às corporações medievais, a comunidade universitária desenvolveu suas características peculiares, como concentração geográfica, terminologia, selo, armas, insígnias, estatutos, privilégios, receitas, despesas, diretoria eleita, reuniões, cerimônias religiosas e não religiosas e fundos de solidariedade, incluindo entre os seus objetivos alguns não muito inovadores, como a organização do trabalho, o apoio mútuo, a defesa coletiva ante adversários externos – em exemplo da população urbana e dos detentores do poder –, no que se cita igualmente o monopólio para o exercício de profissões, representando a faculdade o lugar do ensino de algumas disciplinas e a concessão de graus, em um quadro onde o resguardo de seus interesses desenvolveu armas substanciais, *ex vi* de um rol de prerrogativas e privilégios, além da benevolência das autoridades (RIDDER-SYMOENS, 2006, p. 370).

⁸ Berriel (2006, p. 15) lembra que no latim medieval, a palavra *universitas* significava “igreja universal”, ou mesmo, era utilizada para definir um grupo social ou corpo político, podendo referir-se como um conjunto ou corporação de alunos e professores – a *universitas* dos mestres e a dos estudantes, diferentes, mas direcionadas em torno do interesse e do estudo de uma disciplina –, no que o significado corrente somente surgirá em Paris, no ano de 1209.

Contextualizada a universidade no período medieval, em um texto que se tornou referência sobre o tema, Santos Filho (2000, p. 15-60) igualmente nos situa a posição e a trajetória histórica dela na Idade Média e a direção tomada rumo ao paradigma moderno, culminando na sua localização contemporânea, tomada possivelmente como um período pós-moderno.

Esclarece o autor que a universidade medieval – marcada pelos conhecimentos da época – mesmo com limitações, a partir de um currículo que era realizado na Faculdade de Artes e centrado em letras e ciências como duas grandes áreas – vale dizer, o *Trivium* e o *Quadrivium* –, ensinava as artes *verbales* (gramática, retórica e dialética, isto é, letras e humanidades), representando o conhecimento das letras e filosofia, e tendo as artes *reales* restritas à aritmética, geometria, astronomia e música (SANTOS FILHO, 2000, p. 19). Esse currículo reduzido correspondia ao saber clássico greco-romano com contribuições do mundo árabe nos domínios da matemática, astronomia, ciência e filosofia, no que a Faculdade de Artes, que se resumia ao *Trivium* e *Quadrivium* formadores das chamadas sete artes liberais – lógica ou dialética, gramática e retórica, mais aritmética, música, geometria e astronomia –, refletia um conceito de uma educação liberal que remonta a Platão (ca. 427 a.C.-347 a.C.), transformado em um padrão no final do Império Romano e embrionário do modelo dos hodiernos estudos gerais e básicos dos *Colleges* das universidades anglo-saxônicas e do “abortado” ciclo para estudos gerais e básicos que se tentou na reforma universitária brasileira de 1968 (SANTOS FILHO, 2000, p. 19-20).

O autor ainda nos ensina que além da Faculdade de Artes, a universidade medieval possuía três faculdades profissionais superiores, de maneira que somente após a conclusão do estudo em artes liberais era possível o ingresso – já em resposta às necessidades profissionais daquele momento – na faculdade profissionalizante de medicina – completando a cura das almas pela dos corpos –, na de direito – pela busca em atender aos interesses jurídicos administrativos da Igreja e dos senhores feudais por meio do ensino do direito canônico e do direito romano –, ou de teologia – o âmbito de formação do clero na “suprema ciência” –, em modelo que gestou a atual graduação e pós-graduação e em estrutura que não apresentou substanciais modificações desde suas origens até o Século XVIII, de onde se revela um quadro que, embora o ocidente tenha atingido a modernidade, a universidade permaneceu à margem desse processo, mantendo-

se na arcaica condição medieval e de mera repetidora dos conhecimentos estabelecidos por mais de cem anos (SANTOS FILHO, 2000, p. 20-21 e 33).

Charle; Verger (2007, p. 21-22) lembram que, embora não podendo ser superestimada, era grande a mobilidade da população universitária no período medieval, direcionada especialmente para as grandes universidades – como as de Paris e Bolonha –, em dado apto a demonstrar que os estudantes de origem local eram ampla minoria em um quadro que, pelo menos em tese, não mostrava fronteiras para a oposição ao movimento de pessoas ou para a validade universal dos diplomas. Refletindo também um panorama de superioridade numérica e política dos alunos – que remuneravam diretamente os professores – em Bolonha, por exemplo, havia duas corporações ou associações de estudantes, os ultramontanos – vindos dos territórios além dos Alpes – e os citramontanos – oriundos das diferentes regiões de onde hoje seria a Itália – onde no âmbito de divisão política do território em cidades-Estados sem a presença de consulados, a associação se fazia necessária para a aglutinação de forças e proteção mútua⁹ (BERRIEL, 2006, p. 15).

Contudo, no final da Idade Média, a profusão da universidade nacional ou regional relativizou a maior mobilidade, apesar de persistirem significativas correntes, como as que se direcionavam para o prestigioso humanismo da Península Itálica (CHARLE; VERGER, 2007, p. 21-22).

Lembre-se que a mobilidade inter-regional – e até mesmo de estudantes tidos como internacionais – mantém-se e desenvolve-se até meados do Século XVIII, permanecendo o trânsito de estudantes para os países da Europa Central, especialmente para universidades do futuro território italiano, como Pádua, Bolonha e Siena, e, em menor medida, para Paris, Orléans e Montpellier; o humanismo italiano acaba por atrair também jovens estudantes ingleses, franceses ou ibéricos, no que esse contexto de “peregrinação”, além dos estudos em si e da

⁹ Fernandes *et al.* (2003) esclarecem que embora submetidos a uma disciplina rígida, os alunos não estavam sob a supervisão dos pais, de maneira que ostentando inúmeros privilégios clericais, cometiam abusos, sendo frequentes os conflitos e brigas com a população citadina, que, não raro, exigiam a intervenção do rei ou do papa, no que registra-se como extremo de libertinagem a ação dos goliardos – às vezes qualificados como vagabundos e deturpadores da ordem, ainda que tidos também como fonte de inteligência urbana e de oposição ao feudalismo –, estudantes que sem domicílio fixo e vivendo de esmolas, acabaram por perder a proteção das universidades por conta das fortes críticas ao clero, em fato que lhes trouxe condenação e extinção.

vivência de viagem e visitação de locais famosos, traz a necessidade de experiência existencial, de sociabilidade e investimento em proveito educativo próprio, revelando uma situação com alguma complexidade, na qual o jovem aluno era avaliado em seu retorno por uma universidade “generosa” com o verdadeiro nível de qualificação (CHARLE; VERGER, 2007, p. 43-44).

Tome-se, também, que o longo período de estudos – muitas vezes prolongado voluntariamente pelos estudantes – ilustra a situação daqueles que frequentavam várias universidades e que interrompiam e retomavam os estudos, de maneira que nem todos eram jovens, em exemplo de alguns alunos com trinta e cinco e, até, cinquenta anos – os galochas, assim conhecidos por sentirem mais frio e usarem botas com forro de pele – (FERNANDES *et al.*, 2003).

Já a tentativa de reviver o saber clássico na universidade medieval – com origens no programa pedagógico dos trabalhos de Santo Alcuíno de York (735-804), tido como o patrono das universidades cristãs e que desejava fazer de Paris a Nova Atenas (*Athenae nova in Francia perfici*) –, por meio das sete artes liberais, revelava distintos períodos de estudo nas universidades europeias. Como explicam Fernandes *et al.* (2003), perfazendo uma média de cinco e seis anos, os estudos nas faculdades de artes liberais em Bolonha duravam três anos, e sete em Oxford, e diminuía com o passar do tempo para dois ou três. Nesse quadro, o jovem mestre da Faculdade de Artes, contando com dezenove, vinte anos, poderia dar aulas nela ou continuar sua trajetória de estudo com fim a licenciar-se em direito ou teologia (FERNANDES *et al.*, 2003). Em Paris, era necessária uma trajetória de pelo menos oito anos de estudo para a licenciatura em teologia, e mais cinco para poder lecionar e obter o título de doutor; em Montpellier, seis anos de estudo para o grau de bacharel em direito civil, somados a mais três para o bacharelado em direito canônico e doze para o alcance do título de doutor, sendo impossível este de ser obtido em idade inferior a de trinta e cinco anos (FERNANDES *et al.*, 2003).

Isto posto, como já dito anteriormente, revela-se variada e complexa a história e as origens das universidades, sublinhando-se um contexto onde o poder papal e imperial que, se em princípio, tinha o objetivo de regulamentá-las, acabou igualmente por criá-las com dotações próprias, como se sucedeu em Salamanca, Roma, Nápoles, Viena, Praga e Cracóvia (MANACORDA, 1989, p. 147).

Se o Século XVIII traz ao ocidente o paradigma moderno, que ocorre fora da universidade e sem a sua colaboração, esta somente o alcança no início do Século XIX, quando, então, poderá assimilar os desenvolvimentos ocorridos externamente; isolada, a universidade perde a sua relevância para o novo momento histórico, e é até abolida, em exemplo do que se viu na França pós-revolucionária¹⁰ (SANTOS FILHO, 2000, p. 21).

Dessa forma, já observado no início do Século XVII, o paradigma moderno sugere uma explicação racional, exata e linear da natureza e dos fenômenos, em herança do Iluminismo (*Aufklärung*) e da Renascença. Tendo como marco inicial a Revolução Francesa e enunciando o domínio da visão científica sobre a religiosa, mítica e supersticiosa, supõe uma visão legitimada por meio de um método e de uma racionalidade, onde os fatos se tornam capazes de explicar os fenômenos. A ciência se torna a “nova religião”, o novo paradigma capaz de enunciar o conhecimento válido. Estabelecem-se, assim, os pilares da modernidade, alicerçados em uma crença quase infalível na ideia de progresso contínuo, controle dos processos, da técnica e da natureza¹¹.

Aduz-se também que com a modernidade inaugura-se um novo período, surgindo igualmente uma modernidade cosmológica, científica, social, estética, política, econômica e antropológica, somadas à consolidação das crenças no “progresso, em crenças universais e no princípio de regularidade na natureza e na sociedade” (SANTOS FILHO, 2000, p. 22). A cosmologia tradicional de um mundo harmônico, criado por Deus, cujo centro é a Terra, a partir dos Séculos XVII e XVIII será questionada em favor de uma “cosmologia científica, matemática e mecânica”, eivada de controle e predição, enunciada por nomes como os de Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1642) e Isaac Newton (1643-1727) (SANTOS FILHO, 2000,

¹⁰ A extinção se deve especificamente à Universidade de Paris, ocorrida em 1793, ocupando as faculdades especializadas o lugar do ensino. A sua restauração sucede em 1896 com as faculdades de artes, ciência, direito e medicina, assim permanecendo até 1971 (UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE, PARIS IV, s.d.).

¹¹ No íterim do período moderno, Goergen inclusive nos pontua diferenças entre a vertente alemã e francesa de universidade. No projeto idealista alemão de universidade, contemplando a ideia da individualidade dos povos, criam-se regras para a superação do caos da universidade medieval, fazendo da racionalidade – fundamento do próprio período moderno – o seu princípio unificador, ao passo que no projeto positivista francês – enunciando-se a soberania da nação –, tem-se desde o início uma íntima ligação com o Estado, cujas Guerras Napoleônicas pavimentam a estrada para desvelar um projeto de desenvolvimento nacional que freia as intenções universais burguesas do Século XVIII (GOERGEN, 2000, p. 117).

p. 22). A visão moderna de mundo – lembre-se – ainda reveste-se da tradicional, fundada em Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), concebendo a existência de uma ordem, estabilidade, harmonia e regularidade, de sorte que será apenas no Século XIX que essa visão estática adquirirá uma condição dinâmica e evolucionária pela admissão da Teoria da Evolução das Espécies de Charles Darwin (1809-1882) – inicialmente publicada em 1859 (DARWIN, 1859)¹² – (SANTOS FILHO, 2000, p. 22-23).

A teoria de Darwin, nesse esteio, propicia no próprio Século XIX uma mudança no paradigma moderno, onde o mundo deixou de ser fechado e tornou-se algo incremental e evolutivo, tanto no natural quanto no social (SANTOS FILHO, 2000, p. 23-24).

Outrossim, ao lado do aparecimento do capitalismo nacional, o período moderno marca o triunfo do humanismo secular em detrimento de um humanismo pré-moderno de bases teológicas e religiosas, trazendo implicações para a universidade, que deixa de ser atrelada à Igreja, ao papa ou ao bispado local para vincular-se ao poder do Estado, no que há, como consequência, a libertação do poder religioso, embora se amarrasse ao poder estatal, em processo que, a par do declínio da influência da universidade confessional, desemboca no surgimento da universidade pública estatal e da universidade privada laica (SANTOS FILHO, 2000, p. 27-28).

O projeto iluminista exalta os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, fundamentos burgueses da Revolução Francesa, da Americana e do próprio mundo moderno, ainda que a burguesia tenha radicalizado a valorização da liberdade individual em detrimento da fraternidade e igualdade, especialmente esta última enquanto fundamento da democracia liberal, revelando-se em tensão dentro de sua estrutura por conta do capitalismo que valoriza o individual (SANTOS FILHO, 2000, p. 28-29).

Em consequência dessa liberdade se dá uma conceituação independente e livre do indivíduo – outrora diluído na sociedade –, sendo este capaz de pensar e tomar decisões na sociedade secular moderna – e que, cuja versão mais radicalizada, se materializa na vertente

¹² Através de sua obra, Darwin dá início a uma controvérsia para a explicação do início organizado da existência biológica – sobretudo, do homem –, que permanece até os dias atuais, em que alguns acreditam nas correspectivas correntes evolucionistas, e outros, nas correntes criacionistas, apoiadas no Livro de Gênesis da Bíblia (DARWIN, 1859).

protestante que rejeita a autoridade papal –, em processo que alcança até mesmo as artes, combatendo a autoridade dos dogmas medievais enunciados pela Igreja ou os dos ensinamentos de Aristóteles e revistos por São Tomás de Aquino (ca. 1225-1274), capazes de “encerrar a discussão” (SANTOS FILHO, 2000, p. 30-31).

O regime democrático de governo ou as monarquias parlamentaristas, somadas à participação do povo – materializada na sua condição de cidadão –, também emergem no paradigma moderno, com a crença no progresso, na sociedade e no indivíduo como ideais capitalistas, onde quaisquer indivíduos podem alcançar a riqueza e o sucesso, podendo todos fazer a sua parte e ter a sua oportunidade, em convicção de um desenvolvimento infinito, muito embora abalada pelas violações maciças de direitos humanos de regimes autoritários e totalitários e pelas duas guerras mundiais do Século XX (SANTOS FILHO, 2000, p. 31).

A nova ciência surgia ao arripio da universidade, imersa por aproximadamente três séculos na resistência dos valores modernos, em situação ilustrada, por exemplo, no fato que René Descartes (1596-1650) e outros grandes pensadores e cientistas do período moderno não foram professores de universidades; assim, essa nova ciência tem a academia científica como instrumento de desenvolvimento, que por conta das portas fechadas da universidade para os valores, se desenvolveram em vários países da Europa (SANTOS FILHO, 2000, p. 33).

Será somente com a Universidade de Berlim – atual *Humboldt-Universität* –, que em 1808 será proposta pela pena do ministro prussiano Wilhelm von Humboldt (1767-1835), o qual por meio de seu texto clássico *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim (Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin)*, traz a moção de uma universidade capaz de buscar “o enriquecimento moral da nação”, cuja organização interna restará caracterizada no arranjo de “ciência objetiva e formação subjetiva” (HUMBOLDT, 1997, p. 79).

Portanto, nessa universidade alemã que busca o “enriquecimento moral da nação”, alicerçando-se em “ciência objetiva e formação subjetiva”, tem-se um dos espaços de construção identitária do povo alemão, que fortalecendo esse sentimento sociológico e histórico de nação, contribui para o de cidadania.

É necessário, porém, reiterarmos que a construção da cidadania não é um itinerário concluído ou definitivo – sendo paralelo à experiência humana na Terra –, assim como o próprio projeto moderno que a impulsionou, uma vez que a luta para o ser humano ser reconhecido em sua individualidade – e que marcou o período moderno – prossegue, o que sugere até mesmo uma incompletude estrutural do próprio projeto moderno de emancipação pessoal e a sua incapacidade de realização mais ampla de aspirações existenciais apoiadas no desiderato de uma crença linear e infalível de progresso.

2.3. *As concepções de universidade contemporânea*

Uma proposta de compreensão das várias concepções da universidade contemporânea pode ser encontrada na obra de referência de Drèze e Debelle – cuja primeira edição francesa remonta a 1968 –, analisando a universidade em cinco países centrais – Inglaterra, Alemanha, EUA, França e a extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) –, onde somente nos três primeiros, de forma propriamente dita, se pode falar de uma “ideia” de universidade, ao passo que nos dois últimos, se teria uma “função” dela (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 9).

2.3.1. *A universidade do espírito, de ensino liberal*

Por conseguinte, Drèze e Debelle supõem a existência de uma “universidade do espírito”, de ensino liberal – e não liberal no sentido e significado do liberalismo econômico, e sim no cultivo da cultura e da elevação do espírito –, com apoio nas formulações filosófico-pedagógicas de John Henry Cardinal Newman (1801-1890), e seu livro *A Ideia de Universidade (The Idea of University)*, cuja primeira publicação data de 1852, concebendo-a como *locus* de ensino e saber universal, sem vinculação direta com a pesquisa, onde a aquisição do saber é um fim em si mesmo, e sem a busca de uma finalidade utilitária (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 34)¹³. Essa

¹³ E o próprio Cardinal Newman (2001, p. 137) esclarece com maior profundidade o conceito, especialmente afirmando que “só é liberal o conhecimento que encerra em si suas próprias pretensões, independe de conseqüências, não espera complemento e recusa-se a ser informado (como se diz) por um fim qualquer, ou absorvido em uma arte, para apreciar-se à nossa contemplação”. Acrescenta o teólogo que por essa educação liberal, induzidos em uma área de familiaridade e interesse na paz intelectual, os homens se respeitam, se auxiliam, se consultam, proporcionando um atmosfera pura de pensamento, compartilhada igualmente com o aluno, lhe proporcionando as grandes linhas de conhecimento e os princípios em que está baseado – ainda que com suas “luzes” e “sombras” –, no que, de outra forma, tal tarefa não seria possível; eis que esses hábitos mentais – aqui chamados de “hábitos filosóficos” –, teriam por atributos a liberdade, equidade, calma, moderação e sabedoria, em arcabouço que se constitui na missão principal

universidade do espírito encontra-se representada na universidade inglesa – da qual Newman foi grande mentor –, e na universidade alemã, que enuncia que a humanidade aspira à verdade, de maneira que indivíduos e a própria sociedade nela desejam viver, embora não seja possível a sua aquisição de uma vez por todas, em ideário em que a sua busca deve ser incessante, pelas vias próprias e ao máximo possível de direções (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 48). Os homens devem se dedicar à busca da verdade, empregando todas as suas energias, em uma tradição intelectual recentemente representada em nomes como o de Karl Jaspers (1883-1969) – concebendo unidade do saber, unidade da pesquisa e do ensino (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 49-50) –, e apoiada no desiderato de 1808 de Wilhelm von Humboldt, que igualmente supunha unidade entre a prática do ensino e a investigação, sublinhada por concepção de ciência pura e pela autonomia da instituição universitária face ao Estado, em ideais que, após a análise dos projetos de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) e Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) – optando-se pelo do último – foram concretizados em 1810 para a Universidade de Berlim.

Casper (1997, p. 52-53) lembra que o ideal humboldtiano buscava na filosofia o denominador comum (*Allheit*) de todas as disciplinas para não ter uma diversidade capaz de causar dispersão e dificultar o real objetivo do conhecimento, no que o próprio Humboldt (HUMBOLDT, 1997, p. 79) nos acrescenta em seu texto que ao conceito das instituições científicas superiores cabe, por primeiro, a tarefa de desenvolvimento da ciência ao máximo, e, por segundo, a produção de conteúdo capaz de guindar à formação intelectual e moral (*geistige und sittliche Bildung*).

Essa universidade de ensino liberal ainda está representada na universidade norte-americana, em ideal retomado pelo filósofo da ciência Alfred North Whitehead (1861-1947), onde seu alicerce repousa no ideário de aspiração da sociedade em direção ao progresso; nesse ínterim, a universidade prestará um grande tributo ao processo, beneficiando toda a humanidade, mesmo que necessário separar as condições em que se estabelece a sociedade de sua organização política representada no Estado, onde somente será possível essa contribuição rumo ao avanço se dele a universidade manter larga independência (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 64-65).

da universidade face aos seus alunos, contrastando ao que se vê em outros centros de ensino (NEWMAN, 2001, p. 133).

2.3.2. *A universidade do poder*

Drèze; Debelle (1983, p. 83) ainda identificam uma “universidade do poder”, representada primeiramente na universidade francesa, cujo mentor não é nenhum intelectual ou educador, mas Napoleão Bonaparte (1769-1821), que depositava no ensino superior algumas de suas “ideias-força” (1983, p. 83), tendo-a como serviço público do Estado e elemento à sua estabilidade política, subjugada ao poder e capaz de guindar a conservação da ordem social (1983, p. 86). Da mesma forma, essa universidade a serviço do Estado se fez representada no modelo da antiga URSS, onde as suas tarefas implicavam na difusão das ideias da sociedade comunista, formando especialistas devotados ao partido e à sua causa (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 103).

2.3.3. *Modelos recentes*

A partir de uma literatura mais recente – que reflete um panorama no momento atual, possivelmente identificável na Europa e a par dos desenvolvimentos do Processo de Bolonha –, Marimon; Lietaert; Grigolo (2009, p. 28-29) estabelecem como modelo de uma Sociedade do Conhecimento¹⁴ para o Século XXI o exemplo da Europa continental (*The European Continental Model*), dominante na UE e vigente em países como Alemanha, Espanha, França e Itália. Sendo orientado a partir de seu próprio interior – embora possua regras formais de recrutamento –, na prática há muitas ações informais, sem existir garantias que os melhores estudantes conseguirão emprego. Caracteriza-se, então, por ser estruturado em sistemas fechados para pesquisadores não nacionais e concorrentes, com financiamento nem sempre vinculado à produtividade acadêmica,

¹⁴ A chamada Sociedade do Conhecimento – também referida como Gestão do Conhecimento e, mesmo, Sociedade da Informação, é um conceito que se insere ao atual estágio do capitalismo e da própria globalização, na medida em que considera a tecnologia, a teleinformação – e respectiva velocidade de comunicação e transmissão de dados – e a própria informática aliada à Internet, como elementos de um novo paradigma de produção, cuja mercadoria maior é o conhecimento. Esse novo conjunto de bens passa a desempenhar um papel mais ativo na contextualização das noções de desenvolvimento, qualidade de vida e bem estar dos povos, supondo uma comunidade mais autônoma, participativa e democrática, outorgando liderança e posição de destaque aos atores do processo aptos e capazes de criar tecnologia e conhecimento. Ainda que o conhecimento seja um valor – e, mesmo, um bem – quase que unanimemente desejado e enaltecido em diversas áreas da vida humana, a expressão Sociedade do Conhecimento não deixa de ser redundante, e, mesmo, um pleonasma, na medida em que todo o grupo social é possuidor de um conhecimento, de maneira que é difícil supor a existência de uma sociedade que não tenha algum tipo dele. Observe-se que nos documentos do Processo de Bolonha adiante referidos, a sentença é aplicada ao contexto educacional, econômico e social europeu, de maneira a se ter a expressão Europa do Conhecimento, enfatizando que o saber e a profissionalização são ferramentas para a busca da solução dos problemas europeus e para a superação do quadro de crise.

o que o privaria de um relevante incentivo para melhorias de desempenho (MARIMON; LIETART; GRIGOLO, 2009, p. 28-29).

Já o modelo anglo-saxônico (*The Anglo-Saxon Model*) inclui Reino Unido, Irlanda e Países Baixos, e funciona com regras bastante diversas ao modelo da Europa continental, visto que nele as universidades desses países oferecem procedimentos de recrutamento relativamente abertos, transparentes e significativamente disponíveis para não nacionais, dando visibilidade aos estrangeiros em todos os níveis, desde o doutorado até o professor visitante, estabelecendo, assim, essa visão como elemento-chave na promoção de uma cultura dinâmica dentro de suas instituições nacionais de ensino superior (MARIMON; LIETART; GRIGOLO, 2009, p. 29).

O modelo escandinavo, por sua vez, vigente em países como Dinamarca, Suécia e Noruega, apresenta características tanto do modelo anglo-saxão quanto do europeu continental (MARIMON; LIETART; GRIGOLO, 2009, p. 30). Nele, as estruturas acadêmicas destes países tendem a se mostrar como sistemas abertos e competitivos com foco no mérito. Volumosas divulgações acerca desse conteúdo são feitas internacionalmente e em *sites* de universidades na Internet, sendo que a Dinamarca anuncia amplamente em vários deles, enquanto a Suécia centraliza a publicidade em portais universitários individuais; anote-se, também, que segundo os autores, o contexto acadêmico escandinavo oferece vantagens em relação aos ambientes de pesquisa produtivos, oferecendo, igualmente, um sistema de bem-estar completo e eficiente, embora sejam cobradas mensalidades elevadas em níveis superiores de estudo (MARIMON; LIETART; GRIGOLO, 2009, p. 30). Ademais, um elemento importante de tais sistemas revela-se no relativo equilíbrio entre a quantidade de pesquisa e ensino nas universidades, pois carreiras separadas como no Reino Unido podem surgir nos anos seguintes – como o são agora na Suécia – sendo igualmente comum nesses países que muitos pesquisadores e professores possam ir e voltar do âmbito público para os setores privado e para universidades estrangeiras (MARIMON; LIETART; GRIGOLO, 2009, p. 30).

O modelo de transição europeu centro-leste (*The Transitional Central-Eastern European Model*), por sua vez, exige que as estruturas acadêmicas desses Estados sejam agrupadas em um quarto preceito especial, visto que as muitas transformações políticas, jurídicas, administrativas e econômicas que neles ocorreram desde a queda de seus regimes, também incluem suas estruturas acadêmicas (MARIMON; LIETART; GRIGOLO, 2009, p. 31). Em particular, esses países do

centro-leste têm tentado tornar seus sistemas mais dinâmicos e competitivos, especialmente para romper com a significativa fuga de cérebros (*brain-drain*) de sua população escolar para o ocidente (MARIMON; LIETART; GRIGOLO, 2009, p. 31).

Nesse último, acrescentem-se, os seus países estão tentando se mover de uma estrutura de tipo soviética para abraçar princípios da flexibilidade e de livre mercado, no que é notável a explosão da oferta do ensino superior privado (MARIMON; LIETART; GRIGOLO, 2009, p. 35).

Esses são os modelos que se edificaram na sociedade europeia contemporânea, agora alcançada por indícios de um novo suposto paradigma histórico-social-cultural seguinte ao da modernidade, convencionado como o da pós-modernidade.

2.4. A universidade nos indícios de uma pós-modernidade

No que tange aos indícios de surgimento de uma nova fase epistemológica que retoma a construção do conhecimento sem exclusão do sujeito, convencionalmente denominada pós-modernidade, ressalte-se que uma definição precisa e simplificada que se materialize em uma concepção fechada do que ela venha a ser é algo sobremaneira difícil visto a fluidez e multiplicidade de conceitos, aspectos e abordagens envolvidas, falando-se, até mesmo, em diferentes níveis dela e de seu uso.

Lyotard (1998, p. xv) ressalta que a expressão – utilizada no Continente Americano por sociólogos e críticos –, localiza-se ao estado da cultura no ínterim das transformações verificadas nas regras dos jogos da ciência, literatura e artes já no final do Século XIX.

Sendo, dessa forma, difícil conceituar a pós-modernidade com precisão, como afirmamos em outro trabalho, observe-se que

Dentre as muitas perspectivas e principais acepções, podemos tê-la, por exemplo, como o mero período em que se sucede a modernidade no intuito de declarar findas as metanarrativas – narrativas legitimadoras – ou as assertivas tidas como absolutas do período moderno, fundadas em uma crença quase absoluta nos fundamentos da ciência racional e positivista (PASSOS, 2013b, p. 30).

Como lembra Silva (2001, p. 111 e 113), supostamente sem representar uma corrente coerente e unificada, nela se teria um período que, marcado por várias análises sociais

contemporâneas – contemplando, dentre elas, por exemplo, a psicanálise e o pós-estruturalismo – desconfia-se do sujeito moderno, em que se questiona a sua autonomia, o seu centramento e sua soberania, no que se acrescenta que no campo estético a sua referência localiza-se no movimento modernista do Século XIX, que reagiu aos cânones oriundos do classicismo. Ademais, como acrescenta o autor, para os indícios da pós-modernidade, seguindo Sigmund Freud (1856-1939) e Jacques Lacan (1901-1981),

O sujeito não converge para um centro, supostamente coincidente com sua consciência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção (SILVA, 2001, p. 113-114).

A própria compreensão do período moderno acaba se realizando a partir da oposição que lhe fazem os indícios dessa suposta pós-modernidade. Silva (2001, p. 112), nesse sentido, destaca o questionamento feito pela pós-modernidade às noções de razão e racionalidade iluministas do período moderno, que ao invés de concretizar a proposta de uma sociedade perfeita, trouxeram o pesadelo do autoritarismo e da sociedade burocraticamente organizada, de maneira que

Na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, freqüentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração. Tanto as estruturas estatais quanto as estruturas organizacionais das empresas capitalistas, supostamente construídas e geridas de acordo com os critérios da razão e da racionalidade, produzem apenas sofrimentos e infelicidade. Visto da perspectiva pós-modernista, o passivo da idéia de razão é bem maior do que seu ativo (SILVA, 2001, p. 112).

Pereira (2002, p. 37) acrescenta que o início do que seria a pós-modernidade não é preciso, ainda que seja visível observar a transposição das metanarrativas da modernidade já no Século XIX, ocorrendo, em consequência, o questionamento acerca dos conceitos clássicos tidos como de verdade e do próprio ideal de progresso contínuo, e, da mesma forma, igualmente questionando as explicações únicas do mundo, absolutas e definitivas, mesmo que alicerçadas em referenciais teóricos do saber de campos como o existencialismo, marxismo, empirismo ou outros. A par de pontuar algumas diferenças entre a modernidade e a pós-modernidade, a autora (PEREIRA, 2002, p. 38) destaca o novo panorama que se cria e o conseguinte quadro de novas

posturas que surgem para a educação, uma vez que na forma linear e racional de explicação do mundo moderno, inaugurada no método de René Descartes e, continuada por outros, como se viu no empirismo de Francis Bacon (1561-1626) e em trabalhos de Copérnico, Johannes Kepler (1571-1630) e Newton, se supunha um comando matemático da natureza, do que advinha a crença em seu controle, de onde a razão correta de Descartes e o senso de experimentação de Copérnico e Newton propiciaram um racionalismo predominante em toda a ciência, atingindo até mesmo o conhecimento das ciências humanas, como observado na sociologia de Auguste Comte (1798-1857), e, mesmo, na psicologia de Wilhelm Wundt (1832-1920) e Edward L. Thorndike (1874-1949).

Lembre-se, porém, como acrescentamos em outro texto,

que proclamando o fim das metanarrativas, a pós-modernidade coteja outras abordagens no contexto de produção de conhecimento, contemplando outras formas de consenso na sua produção, criação e desenvolvimento – até mesmo contemplando a cultura popular –, o que emerge o questionamento acerca de suas influências e até mesmo implicações para o contexto da Universidade e da educação superior. Supõe-se até mesmo que as diferentes expressões da cultura são reveladoras do propósito humano (PASSOS, 2013b, p. 30).

Nesse ínterim, como igualmente refletimos em outra ocasião, se o projeto moderno trouxe influências para a universidade, identificáveis em suas bases no Século XXI, onde, departamentalizando-a, lhe enunciou o pragmatismo racional como valor e critério universal de compreensão da vida humana, sem privilegiar um ideal de compreensão global em face de uma visão isolacionista e pouco aberta à consideração de leituras alternativas e distintas para uma abordagem de maior variabilidade aos fenômenos (PASSOS, 2013b, p. 31), os indícios da pós-modernidade – ainda que esta seja sujeita a críticas diversas –, antes de um desafio, impõe ao *ethos* universitário, uma autorreflexão.

Por oportuno, Santos Filho (2000, p. 52), ainda, traz à tona que o método hipotético-dedutivo de produção de conhecimento do período moderno, nele surgido como o *locus* da ciência e adotado pelas universidades para o desenvolvimento de suas teorias – através de pesquisas realizadas no esquema paradigmático do mesmo –, nesses antecedentes de uma possível pós-modernidade, necessitam de uma revisão dessas convicções, justamente para que a instituição universitária não se encontre novamente a margem do processo como antes havia

ocorrido na fase pré-moderna; nesse ínterim, não poderá haver a recusa ao diálogo, sem consideração analítica aos recentes desafios e adaptação crítica aos novos tempos, do que, inclusive, dependerá a sua sobrevivência, pois, no currículo moderno, apenas a teoria científica do modelo tradicional prevalece, rejeitando o que não faz parte dessa ortodoxia.

Dessa forma, como adverte Pereira (2002, p. 42-43), pensar a universidade em uma concepção com indícios pós-modernos implica em ir além do rearranjo curricular – que induz à especialização e fragmentação –, alterando a sua lógica, onde não há respostas prontas nem satisfação com elas, no que se faz necessário aliar reflexão teórica à prática social, de maneira que os problemas do mundo – apresentando-se multifacetados e de forma complexa – não serão solucionados apenas com o conhecimento técnico, mas indo além de suas fronteiras tradicionais.

Ainda ao que tange ao paradigma moderno, as considerações de um novo método, de uma nova epistemologia e de uma nova ética emanada destes possíveis antecedentes de uma pós-modernidade estão sujeitas a críticas e considerações diversas, inclusive aquelas que supõem o pós-moderno como a síntese do “total” – sendo ele incapaz de privilegiar uma vertente de investigação metafísica e de consideração dos fenômenos – e, mesmo, tendo-o, como parte da lógica de manifestação de um capitalismo tardio e de uma consequente nova manifestação cultural em face de suas intercorrências (JAMESON, 1991), no que se acresça aquilo que alguns, segundo Vieira (1997, p. 98-99) apontam como uma debilidade do conceito de centro, que, no entanto, não diz respeito à inexistência de poder, mas de novas formas de exercício de dominação com alicerces na desterritorialização, de maneira que a segmentação do mercado e o pluralismo contestem o período pré-global de base fordista.

Somem-se, ainda, as críticas aduzidas por Featherstone (2000, p. 75), que por conta dos indícios da pós-modernidade, enuncia que a ausência de um currículo ou de um programa concordado igualmente implica na ausência de uma cultura comum que desejemos transmitir.

Nessa discussão, Santos Filho (2000, p. 53) também recorda que os desafios culturais, teóricos, metodológicos e éticos são grandes, e aguardam uma resposta corajosa e urgente da universidade em reflexão crítica, no que haverá implicações significativas para a pesquisa, docência e formação.

Se os antecedentes e indícios de uma suposta pós-modernidade puderem ser enaltecidos por auxiliar em um debate que leve em consideração as diferentes contribuições no campo da cultura, ou, mesmo, criticados, por demonstrarem as novas facetas de um modelo de *establishment* do capital, revelando a crise e esgotamento do paradigma anterior, eles são capazes de oferecer subsídios para a discussão de um novo papel para o conhecimento e, mormente, para ilustrar a insuficiência de um ensino fragmentado e fechado em si mesmo no intuito de realizar as diferentes potencialidades humanas e expandir o processo educativo – sobretudo, no ensino superior e por meio da pesquisa – para a formação de indivíduos autônomos, sujeitos de sua própria história e aptos a desempenhar um papel público e privado condizente com o ideário da cidadania, destacada como pilar de sociedades democráticas, tolerantes, multidiversas e plurais.

Logo, a universidade é instigada a desempenhar um papel de amplitude no conhecimento e na sociedade, ainda que permaneça pertinente a discussão acerca de um modelo ideal para ela, envolvendo distintas compreensões de visão, natureza e finalidade – a propósito das correntes históricas e das próprias forças inseridas no debate –, culminando no diagnóstico captado por Clark Kerr (1911-2003), então reitor da Universidade da Califórnia em Berkeley, acerca da existência de uma “multiversidade”, representativa de muitas coisas para muitas pessoas diferentes, a ponto de parcialmente posicionar-se em conflito consigo mesma (KERR, 1982, p. 23-24).

É possível supor até mesmo a necessidade de um novo modelo de universidade, o da “universidade aberta”, como proposto por Cristóvam Buarque, então ministro da educação do Brasil, em seu discurso ao longo da Conferência Mundial sobre Educação Superior + 5, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO) entre 23 e 25 de Junho de 2003, em Paris, quando propôs que as universidades de todo o mundo devam se colocar abertas para qualquer um sem muros, fronteiras ou campus, sendo sustentáveis e integrando uma rede mundialmente unificada pelos novos meios de comunicação em face de um conhecimento que está no ar e de livre acesso (BUARQUE, 2003, p. 29, 39-40), ainda que face à “desarticulação ideológica”, permaneça com o seu patrimônio intelectual e se mantenha apta a representar o futuro da humanidade (BUARQUE, 2003, p. 24).

O reconhecimento de uma nova realidade é parte importante para a sobrevivência da universidade enquanto instituição, no que um dos seus elementos mais distintivos é o reconhecimento de uma dimensão mundial dela em face dos fenômenos da globalização e internacionalização, inclusive por conta do aperfeiçoamento das TIC.

CAPÍTULO III

A TENTATIVA DE UM EUROPEÍSMO: O PROCESSO DE BOLONHA E O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR

3.1. *Antecedentes da União Europeia*

Enquanto iniciativa que ocorre na Europa, o Processo de Bolonha se desvelou como dimensão de reforma no ensino superior na região, no momento atual fortemente marcada pela existência da UE, embora não tenha com ela vinculações efetivamente diretas. Dito isso, no intuito de contextualizar as discussões políticas que serviram de premissas para o Processo de Bolonha, traremos um breve histórico dos antecedentes do surgimento e desenvolvimento dessa entidade.

A par de muitos antecedentes que indicam convergências em destino para a Europa, podemos apontar como parte significativa de sua realidade contemporânea o surgimento da UE.

Nesse ínterim, tentando costurar um acordo que impedisse novos conflitos de grandes proporções na Europa em exemplo do que se viu nas duas guerras mundiais, após iniciativa do diplomata francês Jean Monet (1888-1979), dirigida a Robert Schuman (1886-1963) – ministro da pasta dos negócios estrangeiros da França – e ao chanceler alemão Konrad Adenauer (1876-1967), em 9 de Maio de 1950 surge um plano – conhecido como Declaração Schuman – que objetivava a criação de uma organização internacional (OI) para o controle do setor siderúrgico dos países envolvidos (JO, 2004, p. 276). Assim, no ano de 1951 emerge a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), reunindo no Tratado de Paris deste mesmo ano – conhecido também como Tratado CECA – Alemanha Ocidental, BENELUX – a união aduaneira formada por Bélgica, Países Baixos (*Netherlands*) e Luxemburgo – França e Itália, que optam por alargar a ideia de comunidade para outras áreas (JO, 2004, p. 276).

O desenvolvimento dessa ideia comunitária prossegue com tratados celebrados em Roma no ano de 1957, estabelecendo a Comunidade Econômica Europeia (CEE) rumo à criação de um mercado comum e a Comunidade Europeia de Energia Atômica (CEEa ou EURATOM), no que se tem da mesma forma a constituição de uma corte e um parlamento único para elas (JO, 2004, p. 276-277).

Por sua vez, o Tratado de Fusão – também conhecido como *Merger Treaty* ou Tratado de Bruxelas –, celebrado em 1965, estabelece uma Comissão – o executivo comunitário – e um Conselho – a quem cabe a função de coordenar as políticas econômicas dos Estados membros – para todas as comunidades (JO, 2004, p. 276-277 e 282).

A partir de um aprofundamento dos fundamentos econômicos da CEE, em 1986 advém o Ato Único Europeu (*Single European Act*), trazendo nova orientação para as comunidades, inclusive acrescentando-lhes novas competências (ACCIOLY, SILVA; CASELLA, 2009, p. 429), em uma estrutura institucional que já trazia a representação popular materializada no Parlamento Europeu. Observe-se que no período, toda essa estrutura comunitária, com frequência, é denominada simplesmente como Comunidade Europeia (CE), expressão que usualmente se prolonga até os dias atuais.

Todavia, a denominação “União Europeia” somente surgirá com o Tratado de Maastricht, em vigor a partir de 1º de Novembro de 1993, consolidando-se no Tratado de Amsterdã, vigente a partir de 1999, e Tratado de Nice, vigorando desde 2003, alargando as facetas de integração para uma possível união econômica e monetária e, da mesma maneira, concebendo a Europa em várias outras políticas, em exemplo da política de defesa e externa e do próprio estabelecimento gradativo do Euro enquanto moeda única (ACCIOLY; SILVA; CASELLA, 2009, p. 429), no espaço que a partir de 1998 fica conhecido como Zona do Euro. Processo não sem reveses, em exemplo da iniciativa de instituição de um tratado apto a trazer uma Constituição Europeia, fracassada na década de 2000 (ACCIOLY; SILVA; CASELLA, 2009, p. 429).

Dos Estados membros que iniciaram o processo em 1951, após expansão para o leste europeu, atualmente a UE conta com vinte e oito integrantes, a saber: Alemanha (reunificada em 1990), Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia e Suécia (UNIÃO EUROPEIA, 2015a).

De toda a estrutura comunitária, papel de destaque pode ser outorgado ao Tribunal de Justiça da União Europeia (TJUE, antigo Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias) – com a atual denominação desde o Tratado de Lisboa de 2007 –, interpretando e aplicando o direito

comunitário com primazia em relação ao direito interno dos Estados membros em suas empresas e cidadãos, contribuindo para a consolidação de uma espécie de legalidade em matéria de integração europeia (UNIÃO EUROPEIA, 2015b). Da mesma maneira, o Tratado de Lisboa renomeia o Tratado de Roma de 1957 criador da CEE para Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE), simbolicamente relançando o processo de integração em curso.

Não se olvide do escopo comunitário a execução de uma polêmica Política Agrícola Comum (PAC) para a proteção dos agricultores europeus, que no interior de outras tantas pautas deveras diversas, concretizam um processo histórico de intenso alargamento, proporcionando oportunidades de reflexão acerca da integração de povos e culturas, ainda que esta integração não se materialize sem problemas (ACCIOLY; SILVA; CASELLA, 2009, p. 429), em exemplo da crise econômica e fiscal que se abateu na Europa a partir de 2008.

Fato é que a UE – ora tida como OI tradicional, ora como entidade *sui generis* (FONSECA, 1977, p. 489), sem paralelo na prática do DIP – representa um questionamento ao conceito central de Estado nacional, sobretudo, pela transferência de competências deste último para os domínios comunitários.

3.2. O Processo de Bolonha materializando etapas de construção para o Espaço Europeu de Ensino Superior

Contextualizada a UE, nos cabe prosseguir na trajetória de europeísmo – agora na educação superior – materializada em grande medida pelas realizações daquilo que foi o Processo de Bolonha.

Uma visão panorâmica do Processo de Bolonha, porém, não pode ser alcançada a contento sem igualmente um resgate de seus antecedentes no âmbito político e, mesmo, no âmbito das discussões da própria educação superior na região.

Nesse esteio, advirta-se que o Processo de Bolonha configurou-se justamente naquilo em que corresponde a sua terminologia: processo¹⁵. E similarmente à construção da integração

¹⁵ No intuito que trazemos, processo significa um encadeamento de atos com direção a um escopo amplo, estrutural e duradouro, objetivando transformar uma realidade ou estabelecer um novo paradigma, e, mesmo, um novo sistema. O Processo de Bolonha, nesse sentido, objetivou trazer uma nova conformação ao ensino superior europeu, representando verdadeira dimensão de reforma.

européia, em relação à criação de um espaço comum no ensino superior tivemos diversas ações representadas também em programas¹⁶ e subprogramas europeus na área da formação humana, ainda que a dimensão maior na área da educação superior tenha se materializado naquilo que foi o Processo de Bolonha, de onde inclusive se teve o alento maior do continente na educação superior.

Todos os programas e projetos europeus no campo educacional, de alguma forma, contribuíram e efetivamente continuam contribuindo para um ideal de integração no campo educacional, pressupondo inteligibilidade, mútuo reconhecimento, comparabilidade, competitividade, mobilidade, cooperação, aproveitamento de créditos e, mesmo, formação continuada em ambientes não necessariamente escolares. Dito isso, é possível crer que dentro de uma noção de sistema – considerando-o como conjunto ordenado de elementos direcionados para a realização de determinados fins, ainda que esses elementos singularmente conservem suas características e funções em face de metas de natureza individual –, funcione ora como um todo orgânico, ora como mecanismo meramente propositivo ou estratégico do ponto de vista não

¹⁶ Para aquilo que consideramos neste trabalho, os programas – assim como os diferentes programas educacionais europeus – possuem objetivos deveras mais restritos e imediatos que aqueles que se almejam alcançar através de um processo, como ocorreu ao longo do Processo de Bolonha. Observe-se que o programa pode contemplar projetos, que podem ter metas ainda menores, refletindo ações direcionadas para a realização de uma mais específica, como construção de habilidades e competências. Em guisa de ilustração, podemos elencar alguns programas e projetos europeus (alguns, inclusive, já encerrados) na área da formação humana e também da educação superior: 1) Programa Sócrates e Programa Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013, tendo como subprogramas: Comenius, ERASMUS/ ERASMUS Mundus, Leonardo da Vinci e Gruntvig; 2) Programa Língua; 3) Programa Transversal; 4) Programa Jean Monet; 5) Programa Marie Curie; 6) Programa Tempus; 7) Programa Petra; 8) Programa Force; 9) Projeto Tuning; 10) Projeto *Joint Quality Initiative*; 11) Programa NORDPLUS (região nórdica); 12) Programas Alfa e Projeto *Alfa Tuning e Alliance for the Information Society* (em cooperação com a América Latina); 13) Programa Alban; 14) *University Mobility in Asia and the Pacific Programme* (com a participação europeia na região da Ásia e Oceano Pacífico); 15) Programa Fernand Braudel (IFER), contando com o apoio da Comissão Europeia para a mobilidade no doutorado (em direção à França) no campo das ciências sociais; 16) Programa Walter Hallstein, além do Projeto DeSeCo, *Transnational European Evaluation Project* e *Quality Culture Project*. Ainda que qualificado como processo – embora se assemelhe mais a um programa –, digno de nota ainda é o Processo de Copenhague, que objetiva atuar na educação e formação profissional – sem referências especificamente direcionadas às universidades, ainda que possivelmente correlato a elas – já tendo produzido vários documentos bianuais conjuntos, subscritos pelos ministros europeus dos campos da educação e formação profissional com a Comissão Europeia, a saber: Declaração de Copenhague, de 30 de Novembro de 2002; Comunicado de Maastricht, de 14 de Dezembro de 2004; Comunicado de Helsinque, de 5 de Dezembro de 2006; Comunicado de Bordeaux, de 26 de Novembro de 2008, além do Comunicado de Bruges, de 7 de Dezembro de 2010. Embora com reuniões bianuais, não se tem mais registros do Processo de Copenhague desde o ano de 2010. Sobre os programas e projetos europeus no âmbito da formação e educação, cf. UNIÃO EUROPEIA, 2014.

apenas educacional, mas também político e econômico. Em corolário, pôde-se, então, igualmente, supor o Processo de Bolonha como um desiderato que tenha forjado ações voltadas para a realização de múltiplas metas ou mesmo, como verdadeiro sistema – face sua amplitude, repercussão e significado –, que fosse capaz de tacitamente congrega, abarcar, centrifugar, direcionar e cooptar todas as demais ações educacionais europeias em torno de seu relativo pioneirismo e, sobretudo, por conta de sua condição de protagonismo na educação superior.

Esse protagonismo do Processo de Bolonha destaque-se, em boa medida foi construído à margem das iniciativas da UE, de onde vem justamente a sua expressiva dimensão, edificado precisamente onde repousam os alicerces básicos da instituição universitária: a autonomia. A autonomia universitária, outrossim, permitiu ao Processo de Bolonha caminhar em passos mais largos que os do próprio processo de integração política e econômica da UE, e, ao contemplar um espaço alargado em face dessa entidade – portanto mais amplo e não correspondente à totalidade de seus Estados membros –, proporcionou se projetar para além dela. Dessa forma, teve-se o Processo de Bolonha como vetor da concretização de um EEES, que, muito além dos objetivos localizados e direcionados – típicos dos programas e projetos educacionais –, revela-se em estratégia para verdadeira restituição de um lugar central e de pioneirismo da Europa, inclusive diante ao potencial dos EUA no campo educacional.

3.3. Antecedentes do Processo de Bolonha

Os antecedentes do Processo de Bolonha – que culmina no EEES – são muitos, pois, como anteriormente ressaltado e evidenciado pela sua própria terminologia, houve o desvelar de um processo. Reporte-se que a Conferência de Messina, ocorrida entre 1 e 3 de Junho de 1955, que contou com grande empenho de Joseph Bech (1887-1975) – primeiro-ministro luxemburguês que a presidiu – e de Walter Hallstein (1901-1982) – secretário de Estado da então Alemanha Ocidental –, à qual objetivou relançar o processo de integração europeia através de sua extensão ao conjunto da economia, é uma iniciativa que merece destaque, visto haver a tentativa de superação das realizações até então obtidas, sobretudo nas consubstanciadas no Tratado CECA de 1951.

Isto posto, lembremos também que em Setembro de 1959, teve lugar em Dijon a Conferência Europeia de Reitores (*The Conference of European University Rectors and Vice-*

Chancellors) – Conferência de Dijon –, estabelecendo recomendações para um Comitê Europeu de Universidades (*European Universities Committee*), que curiosamente existia sob os auspícios da União da Europa Ocidental (UEO) – entidade criada em 1954 para fins de defesa mútua –, e que, em decisão de 24 de Novembro do mesmo ano, transfere, a partir de 1º de Janeiro de 1960, as suas atividades para o interior do Conselho da Europa¹⁷, visto que o Comitê – que existia exatamente para debater questões atinentes à universidade europeia – era formado justamente por Estados desta última organização (CONSELHO DA EUROPA, 1960, p. 1). Assim sendo, referendaram-se as recomendações da Conferência de Dijon, de maneira que o trabalho daquele Comitê deveria prosseguir por um órgão consultivo que abordasse as questões europeias da universidade, inclusive em continuidade à resolução aprovada pelos ministros da educação da Alemanha Ocidental, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos e Reino Unido em Haia nos dias 12 e 13 de Novembro de 1959 (CONSELHO DA EUROPA, 1960, p. 1).

Em um texto de grande complexidade e completude, Corbett (2006, p. 9-10) lembra que os seis Estados fundadores da CECA já se esforçavam para articular a criação de uma universidade europeia, onde se destacava o esforço do governo da Alemanha Ocidental, reiterando o desiderato de união europeia. A França, por sua vez, trazia a proposta da formação de um instituto de pesquisa no âmbito da energia atômica – portanto, no bojo da EURATOM, ao invés da CECA –, no que, oportunamente, a autora cita o artigo 9 (2) do Tratado EURATOM como parte da trajetória da educação superior europeia, cuja íntegra do dispositivo mencionado, *in verbis*, nos coloca uma base das propostas que ora se articulavam:

Artigo 9º

1. Depois de ter solicitado o parecer do Comitê Econômico e Social, a Comissão pode criar, no âmbito do Centro Comum de Investigação Nuclear, escolas para a formação de especialistas, designadamente nos domínios da prospecção mineira, produção de materiais nucleares de grande pureza, tratamento de combustíveis irradiados, engenharia nuclear, proteção sanitária e produção e utilização dos radioisótopos.

A Comissão fixará as modalidades de ensino.

¹⁷ Criado pelo Tratado de Londres de 1949, o Conselho da Europa é a OI que buscou idealizar como pilares de seu funcionamento o respeito aos direitos humanos, aos valores democráticos, ao crescimento econômico, à estabilidade político-social, à coesão social e o estado de direito (CONSELHO DA EUROPA, s.d.).

2. Será criado um instituto de nível universitário. As modalidades do seu funcionamento serão fixadas pelo Conselho, deliberando por maioria qualificada, sob proposta da Comissão (UNIÃO EUROPEIA, 2010).

No entanto, as negociações revelaram-se complexas, havendo uma reunião do Conselho de Ministros da CECA em Maio de 1958 para o tema, demonstrando a necessidade de um estudo mais profundo sobre a questão da criação de uma universidade europeia, seguindo-se, neste mesmo ano, duas propostas, que dividiram de um lado Alemanha Ocidental e Itália – cujo governo desta última já manifestava uma atitude de desapontamento pela não escolha do país como a base de uma instituição comunitária de prestígio –, e, de outro, os demais quatro países, argumentando em seu favor os altos custos da iniciativa, onde, os franceses, em especial, alegavam não haver competência do tratado para tanto (CORBETT, 2006, p. 11).

Por derradeiro, o entusiasmo político já se mostrava abalado por conta das próprias universidades dos países envolvidos, uma vez que estas se opuseram de forma veemente ante a proposta desde o seu início, levando até mesmo o ministério de relações exteriores da Alemanha Ocidental – Estado que teve a iniciativa da ação – a recuar sobre o tema (CORBETT, 2006, p. 11).

Uma nova tentativa para a criação de uma universidade europeia – agora mais vigorosa – surge entre o final de 1959 e 1960, impulsionada por Étienne Hirsch (1901-1994), então presidente da EURATOM entre 1959 e 1962, que, sendo francês e amigo de Jean Monet, chefiou uma comissão que objetivava estruturar um modelo europeu de universidade que se colocaria no centro de uma teia de universidades europeias e instituições de pesquisa, em reforço da própria cultura e identidades europeias (CORBETT, 2006, p. 11).

Como se sabe, a proposta não logrou alcançar o concerto político necessário para a sua concretização, revelando dificuldades de compreensão de um papel maior e mais ativo de uma liderança política de um Estado nacional em um domínio comunitário a se edificar em um campo de natureza não necessariamente econômica, com a transferência de competências historicamente concebidas no âmbito interno para instituições que se queriam supranacionais, ainda mais quando emanadas de organizações de objetivos estratégicos e historicamente delicados como as que se inscreviam no âmbito de pautas como carvão, aço e energia atômica. Ademais, ao lado das inerentes dificuldades políticas, o edifício que se tentava arquitetar, por óbvio, não apresentava

caminhos para seguir em direção de instituições – universidades – que, em essência, foram construídas sobre o desiderato da autonomia, no que então, se têm limites importantes.

Corbett (2006, p. 12-13) opina que a proposta de uma dimensão universitária europeia é coincidente com a existência de uma comunidade europeia, donde as motivações daquela década de 1950 se inscrevem em questões como a necessidade ou não de criação de uma instituição supranacional para o treinamento das elites do continente, ou, mesmo, se essas motivações deveriam promover investigação e capacitação em recursos humanos no campo nuclear, ou, ainda, se deveriam ser parte dos esforços de impulso econômico com uma nova dinamização das universidades nacionais. O fato é que as ideias permaneceram, e os esforços para a sua realização prosseguiram, de maneira que a Declaração de Bonn de 18 de Julho de 1961, subscrita pelos chefes de Estado de Alemanha Ocidental, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e pelo primeiro-ministro dos Países Baixos, já sob o pleno influxo da Guerra Fria, aduzindo a existência entre estes de valores espirituais e tradições políticas comuns, objetivava reforçar os valores ocidentais e de mercado, e, no intuito de fazer o processo de integração avançar no interior das Comunidades Europeias, sublinharam que a cooperação deveria ir para além da questão econômica e política, devendo ser estendida, em especial, para o campo da educação, pesquisa e cultura, cujos esforços seriam conduzidos pela reunião periódica dos ministros em causa (PARLAMENTO EUROPEU; BATTISTA, 1964, p. 8-9).

Sob este contexto, por obra de uma nova resolução de ministros da educação da CEE no ano de 1971, reiterando a educação em uma dimensão comunitária, se pugnou a outorga de outras dimensões – notadamente culturais e de valores imateriais – à integração, levadas em boa consideração em 1973 pela ação do galês Hywel Ceri Jones, funcionário administrativo oriundo da Universidade de Sussex que assessorou a Comissão no tema, em condutas que desvelavam medidas vinculativas e não vinculativas na assunção de uma política comunitária não convencional no domínio educativo, enunciando um processo que poderia se concretizar com o apoio da CEE, mas não necessariamente no ínterim dela, no que, em consequência, no ano de 1974, os seus ministros de educação propuseram à Comissão que o tema da instrução fosse superado para além de uma questão meramente atinente à vida econômica (CORBETT, 2006, p. 13-14).

Se, como dito anteriormente, em especial na primeira metade da década de 1970 se alcançava uma percepção que o processo poderia se desvelar com o apoio da CEE, mas não necessariamente no interior de seu arcabouço institucional legal, o desenrolar na década seguinte de um ideário de construção de um projeto de educação superior na Europa não deixou de ser edificado com contornos difíceis e, não raro, em bases mais realistas, visto que em 15 de Junho de 1987 – em segmento de tortuosos entendimentos já costurados na Comissão desde 1985 –, os doze ministros da educação da CEE assentiram em utilizar exclusivamente o financiamento dela e o ferramental do direito comunitário para a concretização do Projeto ERASMUS¹⁸, donde se teriam as raízes de um modelo de cooperação intracomunitária, de mobilidade e transferência de créditos substanciados futuramente no *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) (CORBETT, 2006, p. 13-14), que é justamente o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, mecanismo que descreve o ciclo de estudos e o vincula a unidades curriculares que, por sua vez, contém um valor materializado em número de créditos estabelecidos no trabalho a ser executado pelo aluno na dita unidade, contemplando estágios, projetos, pesquisas de campo, ou mesmo, atividades outras.

Longe de ser um trâmite linear e construído com as mesmas percepções e prioridades, revelou da mesma forma crises, a ponto de Manuel Marín – vice-presidente da Comissão Europeia nas gestões de Jacques Delors e Jacques Santer – desejar em Dezembro de 1986 retirar de pauta o Projeto ERASMUS, declarando-se chocado em presenciar a CEE despreparada em investir recursos em alunos, mas disposta a utilizar fortunas em vacas (em alusão aos altos investimentos na PAC) (CORBETT, 2006, p. 16). Foi preciso uma conciliação com os ministros das pastas de finanças naquele mesmo mês – igualmente sublinhada pela pressão dos reitores das universidades europeias mais antigas – para a intervenção do Conselho da Europa na questão, em ato quase contínuo da superação de dificuldades políticas outras, como a resistência

¹⁸ Homenageando o humanista europeu Erasmo de Roterdã (1466-1536), e, sendo ao mesmo tempo o acrônimo de *European Region Action Acheme for the Mobility og University Students* (ERASMUS) – que em português representaria algo como Esquema Regional da Ação Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários –, o Projeto ERASMUS (ou Ação ERASMUS) – além do Programa ERASMUS Mundus, edificado com países terceiros –, estabelecido no ano de 1987, trouxe relevante impulso para toda a arquitetura europeia do EEES na medida em que pode trazer expertise nos valores da mobilidade, cooperação, atratividade e cooperação nas atividades no ensino superior que ora se impulsionavam por iniciativa do Conselho da Europa e na própria então CE. Cf. UNIÃO EUROPEIA, 2014.

dinamarquesa, que entendia que a Comissão estava agindo para além da competência prevista nos tratados, de maneira que essa composição jurídica necessitou de nove anos para ser equacionada, restando apoiada no Tratado CEE em seus artigos 128 – em que o Conselho Europeu se colocava competente para resolver as questões relacionadas ao emprego –, e 235 – que dispunha ser o então Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias competente para conhecer dos litígios relativos à reparação dos danos referidos no segundo parágrafo do artigo 288, que por sua vez aborda a responsabilidade extracontratual da CEE em face de prejuízos causados por suas instituições ou seus agentes –, onde, em referência à educação profissional, proporcionando uma expansão mediterrânea dos membros – até então não contribuintes para o orçamento líquido das obrigações do tratado –, trouxe o fim da resistência nesse sentido de Alemanha Ocidental, França e Reino Unido, ainda que não sem questionamentos acerca da legitimidade da base de ação arquitetada dentro e a margem dos demais tratados constitutivos das comunidades europeias (CORBETT, 2006, p. 16).

Dessa forma, vê-se que o caminho possível para a edificação de um espaço de educação superior na Europa condizente com o processo de integração ora em curso poderia assumir uma faceta estrutural ligada a então CEE – inclusive como parte da estrutura dela –, ou, ainda, à margem dela, mesmo não desprezando a sua herança institucional, apesar de também reconhecer as inerentes dificuldades de objetivar uma interpretação extensiva do Tratado CEE igualmente capaz de abarcar os domínios da educação superior.

Vislumram-se, assim, as dificuldades políticas que se colocaram no íterim do processo de integração quando se pôs a agenda da discussão da educação superior, que, na visão dos Estados membros, não poderia paralisar as demais pautas ou politicamente inviabilizá-las por conta das profundas dificuldades na negociação e construção de consensos, demonstrando a existência de limites na edificação de realizações supranacionais e comunitárias em uma área em que a soberania nacional reafirma-se tão tradicional e antiga como a da educação, onde, no caso da educação superior, somam-se ao contexto as questões próprias da autonomia universitária. Acresça-se que os Estados nacionais não foram os únicos atores desse momento, pois as universidades europeias, já envolvidas com o debate, demonstravam a preocupação em assumir a posição de protagonistas de um processo que não encerrava suas instâncias decisórias apenas na

Comissão ou Conselho, a par de sua intrínseca autonomia que lhes tornavam aptas para estabelecer normatividade própria e traçar prognósticos de realização de suas atividades fins.

É nesse momento, portanto, que os limites – especialmente em face do uso dos recursos da CEE – ficam de evidente visualização em ações como as inscritas e materializadas em programas como o ERASMUS, seus subprogramas e correlatos, pois a Comissão Europeia, na maioria deles, afirma-se como protagonista e gestora, conciliando diferentes questões que são subjacentes aos Estados membros, refletindo uma situação não condizente com o conteúdo e amplitude da autonomia das universidades.

Dessa forma, portanto, é que se inscreve a *Magna Charta Universitatum* de 1988, um dos marcos e pontos de partida que iniciam o que conheceríamos como Processo de Bolonha. A continuidade daquela linha de ação pela Comissão Europeia – desfilando um protagonismo que supõe condução e gestão de políticas –, a partir daí, somente poderia ter prosseguimento com os programas, subprogramas e projetos localizados para a assunção de metas específicas, materializando o *locus* das ações que se dão no domínio da educação mais próximas do nível das instâncias supranacionais e comunitárias, trazendo consigo distintivos menos complexos (como os da educação e formação profissional) e dando-se em torno da chancela da “União Europeia”, tentando, dessa maneira, contribuir com as intenções de expansão comunitárias pós Tratado de Maastricht.

3.4. A construção do edifício europeu de educação superior através de instrumentos de soft law

Considerando a dificuldade nas negociações no âmbito da educação superior e correspectiva construção de consensos jurídicos e políticos, bem como a questão inerente à autonomia universitária, os textos que alicerçam a construção de uma Europa na área fundamentalmente se substanciam no *soft law*, que são formatos de documentos em que a adesão ao seu conteúdo é voluntária, sem a tradicional eficácia do princípio *pacta sunt servanda* do DIP, vinculando juridicamente não apenas sujeitos tradicionais dele – como beligerantes, insurretos, movimentos de libertação nacional, e, sobretudo, Estados, e OIs –, mas também entidades diversas (muitas vezes sem personalidade jurídica internacional), como corporações, departamentos governamentais, ministérios e, *in casu*, as universidades.

Também conhecido como *droit doux* ou *soft norm* – esta última designação apontando de forma mais precisa um direito maleável, sem a força cogente representada na expressão inglesa *law*, que caracteriza a norma jurídica como dotada, inclusive, de imperatividade e poder de coerção –, evidentemente que o *soft law*, traz uma perspectiva distinta do *hard law*, esse último, de fato, norma cogente e de conteúdo obrigatório, substanciado em documentos oriundos de um poder legiferante e, no que tange à normativa internacional, negociados por chefes de Estado ou de governos, comumente identificados como tratados, pactos e convenções. Em assim sendo, a construção de um projeto comum na educação superior representada nas iniciativas do Processo de Bolonha – capazes de tolerar um andamento flexível e não uniforme de adoção de suas diretrizes –, foram alcançados nessa solução de compromisso, praticamente impossível de ser alcançada no viés *hard law* do DIP, tornando-se o *soft law*, assim, apto a conclamar voluntariamente a atenção e a participação das universidades.

A despeito, por exemplo, da Declaração de Bolonha que veremos adiante, Hackl (2001, p. 28) opina que ela possui representatividade de uma declaração intergovernamental e pode ser tratada como *public international soft law*, não sendo, porém, direito comunitário *soft law* justamente por não ser criado por instituições comunitárias, no que, então, examinaremos os consequentes documentos do Processo de Bolonha e a sua contribuição ao íterim que se edificava.

3.5. A Magna Charta Universitatum, de 1988

A partir de uma iniciativa idealizada pela Universidade de Bolonha em 1986 – e direcionada às suas congêneres europeias mais antigas – tem-se a aceitação da proposta de redação de um documento – uma “Carta Magna” – para elas.

Portanto, uma reunião em Junho de 1987 tem lugar em Bolonha, quando delegados de oitenta universidades europeias elegem oito representantes de um conselho, com a participação do presidente da Conferência Europeia de Reitores e dos reitores das Universidades de Bolonha, Paris I, Leuven e Barcelona, bem como dos professores Giuseppe Caputto, da Universidade de Bolonha, e Manuel Núñez Encabo, presidente da Subcomissão de Universidades da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, seguindo-se em Janeiro de 1988 a elaboração em Barcelona de um documento cuja assinatura seria levada a cabo na celebração dos novecentos anos de uma

das mais antigas universidades da Europa (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, s.d.), celebrada como a *Alma Mater* do processo que se desvelava.

Tem-se, assim a *Magna Charta Universitatum* – a “Magna Carta das Universidades” –, que já em seu preâmbulo revela o entusiasmo pela antecedência de quatro anos da “supressão definitiva das fronteiras comunitárias e na perspectiva de uma colaboração alargada entre todos os povos europeus”, que seria idealizada pelo Tratado de Maastricht, no que deveriam as universidades assumir um protagonismo na nova sociedade que se edificava e internacionalizava. Estabelece-se, outrossim, um texto que do ponto de vista estrutural, enuncia os pilares do edifício que se levantaria ao longo do Processo de Bolonha.

Prossegue o texto preambular da *Magna Charta Universitatum* colacionando que o futuro da humanidade em boa medida se forjaria no interior dos centros de cultura, investigação e conhecimento que se tornaram as universidades (nº 1), considerando, ainda, o compromisso de se dirigir às novas gerações da mesma forma que se faria ao restante da sociedade, cujas dimensões econômicas, sociais e culturais demandariam um significativo empenho permanente na instrução (nº 2), somado à necessidade de asseguramento de uma formação capaz de contribuir ao equilíbrio do ambiente natural e da vida (nº 3).

A partir desses alicerces, os reitores signatários proclamam aos “Estados e povos” os princípios fundamentais – aqui colacionados como tópicos do documento – que deverão nortear o processo que se deseja construir, enunciando que, enquanto entidade existente em sociedades eivadas de diversidade, a universidade coloca-se como transmissora da cultura e portadora de tarefa dedicada ao ensino e à investigação, no que, então deve ter autonomia (nº 1), estando independente de qualquer poder político, econômico e ideológico (nº 1, segundo parágrafo).

A indissociabilidade entre atividade didática e investigação é enunciada como exigência da sociedade e da ciência (nº 2), e a liberdade de investigação, ensino e formação, são proclamadas face aos poderes públicos – no que governos e universidades devem em seus respectivos campos atuar –, igualmente enunciando-se a recusa da intolerância e a conclamação ao diálogo, em transmissão de saberes capazes de promover igualmente inovação, em valores transmitidos aos estudantes desejosos de alcançar a partir daí o correspectivo enriquecimento (nº 3).

Tem-se, também, a universidade como depositária do humanismo europeu – o que demonstra que a *Magna Charta Universitatum* é, sobretudo, direcionada às universidades europeias – embora não somente a elas –, devendo superar os limites geográficos e políticos em favor da interação e recíproco conhecimento entre as culturas (nº 4).

No tópico relacionado aos meios para a consecução de tais princípios fundamentais, adaptados àquele momento contemporâneo, novamente reiterava-se a liberdade de ensino e investigação com os respectivos instrumentos aptos para tanto (nº 1), no que a indissociabilidade entre a atividade didática e de investigação deveria orientar o processo de recrutamento e regulação de estatuto de professores (nº 2), adicionando-se as liberdades e condições aos estudantes – com a ressalva específica de situações singulares – para a obtenção de sua trajetória de formação (nº 3). Ademais, as próprias universidades – especialmente as europeias –, assentiam que a troca de informações e documentos – bem como a propagação de iniciativas conjuntas – seria fundamental para o progresso do conhecimento (nº 4).

Decorre disso que o penúltimo parágrafo da Declaração de Bolonha, afirmando nesses ditames restarem depositadas as suas fontes, enuncia o estímulo para a mobilidade de professores e estudantes, sublinhado por uma política de equivalências nos campos dos estudos, dos títulos e exames – ainda que pugne pela preservação dos diplomas nacionais –, bem como pela concessão de bolsas de estudos enquanto parte de uma estratégia que contemple a realização de sua missão contemporânea.

Em derradeiro, o último parágrafo expressou que esse conteúdo representava a vontade autônoma das universidades, que se comprometiam em fazer o que fosse necessário para que Estados e organizações supranacionais inspirassem-se em direção a ele.

3.6. Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa: um impulso

Ainda que não expressamente vinculada ao Processo de Bolonha – e redigida nos moldes dos mecanismos tradicionais inseridos na perspectiva do princípio *pacta sunt servanda* do DIP – tem-se com a Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa – ou simplesmente Convenção de Reconhecimento de Lisboa ou Convenção de Lisboa (PORTUGAL, 1997), como a ela nos referiremos –, concluída em 11 de

Abril de 1997 e realizada sob os auspícios da UNESCO a partir de entendimentos mantidos com o Conselho da Europa sobre o tema em finais do ano de 1993.

O texto da Convenção de Lisboa é aberto à assinatura dos Estados membros do Conselho da Europa, e revela-se como um esforço bastante significativo para impulsionar a criação de um espaço privilegiado e integrado da educação superior na Europa.

Demonstrando preocupação em acelerar a criação desse espaço privilegiado e integrado na educação superior, pelo seu artigo II.3, a Convenção de Lisboa declara não derogar disposições mais favoráveis em face do reconhecimento de qualificações entre os Estados partes existentes em tratados presentes ou futuros, e com fim a facilitar a validação delas, no artigo III.4, determina aos signatários que forneçam de forma clara e precisa as respectivas informações necessárias sobre seus sistemas de ensino.

Dispondo sobre a necessidade de um estudante implementar as condições de acesso ao ensino superior de um Estado membro – inclusive os meios alternativos para o candidato alcançá-las –, têm-se os artigos IV.1, IV.2, IV.3, IV.4 e IV.5, seguindo-se do artigo IV.7, que permite condicionar esse acesso à comprovação de domínio suficiente da(s) língua(s) utilizada(s) na instituição de ensino, ou mesmo, de outras.

O artigo IV.8 impõe que, nos Estados partes onde o acesso ao ensino superior está baseado em qualificações não tradicionais, que o ingresso nas instituições de ensino será considerado com a avaliação das qualificações similares obtidas em outros meios, mantendo para tanto o procedimento interno vigente dos Estados de reconhecimento. Ainda assim, pelos artigos IV.9 e VI.5, respectivamente, para o acesso e reconhecimento de qualificações de ensino superior, as qualificações conferidas por instituições estrangeiras localizadas no território do Estado de reconhecimento ficam sujeitas – em técnica de conflito e harmonização de leis similar à do direito internacional privado – aos critérios da legislação local, e, mesmo, dos acordos específicos em vigor por ventura celebrados entre as partes.

Além do reconhecimento a períodos de estudo – com exceção das situações onde se verificarem diferenças classificadas como substanciais no artigo V.1, onde poderá até mesmo haver uma avaliação desse período, consoante se lê no artigo V.2 –, a seção VII prevê a

possibilidade de reconhecimento das qualificações de refugiados e pessoas com idêntico estatuto, além de pessoas classificadas como “deslocadas”.

Pelo artigo IX.3, os Estados partes se comprometem – através de centros nacionais de informação ou outros meios –, a encorajar a implementação do suplemento ao diploma¹⁹ nos moldes do que foi desenvolvido pela UNESCO e pelo Conselho da Europa – em um modelo que objetiva alcançar a descrição mais completa possível das qualificações, normalizando-a face ao contexto e conteúdos desenvolvidos –, ou, mesmo, implementar o suplemento no decorrer de outro documento comparável emitido pelas instituições de ensino superior.

O artigo X.1 determina a um Comitê da Convenção de Lisboa, bem como à Rede Europeia dos Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento e Mobilidade Acadêmicos (Rede ENIC)²⁰ – criada por decisão do Comitê de Ministros do Conselho da Europa – e Comitê Regional da UNESCO para a Europa, o acompanhamento, promoção e facilitação com vistas à implementação da Convenção de Lisboa, ficando o seu texto, consoante artigo XI.1, aberto à assinatura aos Estados membros do Conselho da Europa (artigo XI.1, 1, *a*), aos da região Europa da UNESCO (artigo XI.1, 1, *b*), e, igualmente, a qualquer outro membro da Convenção Cultural Europeia²¹ do Conselho da Europa ou da Convenção da UNESCO sobre o Reconhecimento de Estudos, Diplomas e Graus Relativos ao Ensino Superior da Região Europa que foram convidados a comparecer na conferência diplomática da Convenção de Lisboa (artigo XI.1, 1, *c*), no que há também a possibilidade de todos eles, mais a Santa Sé, manifestarem o

¹⁹ Não o substituindo, o suplemento ao diploma é o documento que, redigido ao menos em duas línguas, descreve o desempenho, a formação (inclusive a complementar) e o percurso realizado pelo estudante no ensino superior, incluindo os requisitos que lhe foram exigidos para o acesso à instituição escolar que lhe outorgou o grau acadêmico.

²⁰ Formada no âmbito interno dos Estados partes da Convenção Cultural Europeia e integrando uma dimensão europeia, a Rede Europeia dos Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento e Mobilidade Acadêmicos – Rede ENIC – objetiva trabalhar pela efetiva implementação da Convenção de Lisboa, coletando dados no intuito de desenvolver ações e políticas para o reconhecimento de qualificações, graus e diplomas (EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION; NATIONAL ACADEMIC RECOGNITION AND INFORMATION CENTRES, 2012).

²¹ Celebrada no ano de 1954 em Paris sob os auspícios do Conselho da Europa, a Convenção Cultural Europeia revelou-se um instrumento suplementar ao Processo de Bolonha ao estabelecer uma iniciativa comum no campo da cultura, como fica explícito em seu artigo 1, que enuncia aos Estados partes a tarefa de tomar medidas apropriadas para a salvaguarda e desenvolvimento de uma contribuição nacional para a ideia de herança cultural comum da Europa. Sobre o texto da Convenção Cultural Europeia, cf. PORTUGAL (2001).

consentimento em se obrigar pelo texto convencional mediante a assinatura sem reserva de ratificação, aceitação ou aprovação (artigo XI.1, 2, *a*), ou sob assinatura com reserva de ratificação, aceitação ou aprovação (artigo XI.1, 2, *b*), e, ainda, pela mera adesão (artigo XI.1, 2, *c*). Aduz-se, ainda nesse esteio, que qualquer Estado, a Santa Sé, ou a então CE, no momento da assinatura, ou mesmo, no instante do depósito do instrumento de ratificação, aceitação, aprovação ou adesão, firmar a declaração da reserva acerca da não aplicação, parcial ou total, dos artigos IV.8, V.3, VI.3, VIII.2 e IX.3, no que não é mais admitida nenhuma outra manifestação de reserva, consoante disposição contida no artigo XI.7, 1.

A então CE poderia aderir ao texto convencional sem que houvesse a aprovação dos demais Estados partes na Convenção de Lisboa, consoante artigo XI.3, e estes que, por sua vez, fossem simultaneamente integrantes da Convenção Europeia sobre Equivalência de Diplomas que dão Acesso a Estabelecimentos Universitários, aberta à assinatura em 1953, e seu Protocolo Adicional de 1964, mais a Convenção Europeia sobre Equivalência de Períodos de Estudos Universitários, de 1956, a Convenção Europeia sobre o Reconhecimento Acadêmico de Qualificações Universitárias, de 1959, a Convenção Internacional sobre o Reconhecimento de Estudos, Diplomas e Graus de Ensino Superior nos Estados Árabes e nos Estados Europeus Ribeirinhos do Mediterrâneo, de 1976, a Convenção sobre o Reconhecimento de Estudos e Diplomas Relativos ao Ensino Superior nos Estados da Região Europa, de 1979, e, finalmente, a Convenção Europeia sobre Equivalência Geral de Períodos de Estudos Universitários, de 1990, deverão continuar aplicando a Convenção de Lisboa em suas relações recíprocas (artigo XI.4, *a*), no entanto, não mais aplicando as demais convenções nas relações com os participantes desta (artigo XI.4, *b*). E, mesmo, com exceção da Convenção Internacional sobre o Reconhecimento de Estudos, de Diplomas e Graus de Ensino Superior nos Estados Árabes e nos Estados Europeus Ribeirinhos do Mediterrâneo, de 1976, os Estados Partes da Convenção de Lisboa se comprometem em não aderir a todas as convenções aqui supra citadas se delas ainda não forem parte (artigo XI.4, 2), concentrando, assim, o espectro de harmonização, sobretudo, na região europeia, no que, sem deixar de refletir o conceito de “Europa alargada”, aduz mecanismo que procura evitar ocorrências de alargamento que potencialmente dificultam ou comprometam a sua instrumentalização.

Sendo atualmente o único documento de caráter obrigatório – e edificado nos moldes tradicionais do DIP – que traz alicerce ao Processo de Bolonha, a Convenção de Lisboa entrou em vigor em 1º de Fevereiro de 1999, após a concretização da quinta ratificação, consoante mecanismo previsto no artigo XI.2, vigorando atualmente na Albânia, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bielorrússia, Bulgária, Cazaquistão, Croácia, Chipre, Dinamarca, Eslovênia, Eslováquia, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Hungria, Islândia, Irlanda, Liechtenstein, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Macedônia, Malta, Moldávia, Noruega, Polônia, Portugal, Quirguistão, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Rússia, Santa Sé, Suécia, Suíça, Tadjiquistão e Ucrânia, além de Austrália e EUA como Estados não europeus.

Ela ainda é complementada em seu arcabouço institucional e técnico por outros textos de caráter subsidiário adotados pelo Comitê da Convenção de Lisboa, como a Recomendação sobre Qualificações de Acesso Internacional, de 1999, pelo Código de Boas Práticas na Prestação de Educação Transnacional e Recomendação sobre Procedimentos e Critérios para Avaliação de Qualificações e Períodos de Estudos Estrangeiros, ambos de 2001, e, também, pela Recomendação sobre o Reconhecimento de Graus Conjuntos e seu Relatório Explicativo, de 2004.

3.7. Declaração de Paris-Sorbonne de 25 de Maio de 1998

Em continuidade ao processo que tomava forma – e dando início de forma propriamente dita ao que se cunharia como Processo de Bolonha –, advêm a Declaração de Paris-Sorbonne, de 25 de Maio de 1998, conjuntamente produzida pelos ministros responsáveis pela educação superior de Alemanha, França, Itália e Reino Unido, reconhecendo progressos na construção europeia, que não deveria apenas ser a Europa do Euro, dos bancos e do viés econômico, devendo, igualmente, se constituir em uma Europa do Conhecimento, contemplando as suas dimensões culturais, intelectuais, sociais e tecnológicas, cuja estruturação contaria com a decisiva contribuição das universidades, presentes de há muito no continente (BOLOGNA; BERLIM, 2003).

Celebrando a passagem do aniversário da Universidade de Paris, o documento lembra que no passado europeu professores e estudantes circulavam pelo continente de forma livre,

difundindo o saber, diferentemente daquele momento de 1998 em que muitos alunos concluíam a sua formação sem uma experiência plural capaz de transpor as fronteiras nacionais.

Enaltecendo a necessidade de proporcionar melhores condições para que os estudantes encontrassem suas vocações, destacava-se o período de mudanças estruturais vividas na educação, em que a formação ao longo da vida, as condições de trabalho e a diversificação de carreiras profissionais não mais poderiam ser ignoradas.

A resposta para tais demandas poderiam ser estruturadas através de um espaço europeu aberto ao ensino superior, com diversidade e abolição de barreiras, promovendo maior mobilidade, legibilidade, cooperação e reconhecimento internacional, capazes de proporcionar maior atratividade e reconhecimento à Europa no setor, sedimentando dois ciclos de formação, aqui intitulados de pré-licenciatura e pós-licenciatura, estruturados em créditos – como os do sistema ECTS – e obtidos em distintas universidades, segundo o ritmo e a trajetória educacional e profissional dos alunos.

Em seguida, nessa primeira parte do itinerário formativo, ter-se-iam programas diversificados e estudos pluridisciplinares, compreendendo o aprendizado de diferentes línguas e a utilização das TIC, com o reconhecimento da pré-licenciatura como passível de qualificação e de outorga de transparência ao processo, somando-se que o ciclo de pós-licenciatura poderia trazer a opção de um título de mestre, com menor duração, e o de doutor, com maior duração nos estudos, sublinhando-se, em ambos, a pesquisa e o desempenho individual, no que os alunos seriam estimulados a agregar em sua experiência a vivência em uma universidade estrangeira, e os docentes, adicionar às suas a convivência em outros países europeus que não os de sua origem, ratificando-se, em tom conciliador, o importante papel da UE para o sucesso de uma política de mobilidade.

Todos os países e não somente os europeus – são conclamados a refletir sobre esse processo, assim como reitores, presidentes de universidades e demais especialistas, no que se reconhecia que a Convenção de Lisboa trouxe uma base e um aparato muito significativo para se avançar ainda mais ao tema na Europa, inclusive já identificando a existência de convergências para o reconhecimento mútuo de diplomas do ensino superior e ciclos de estudo na região para o âmbito profissional através de diretivas da UE.

O papel dos governos nacionais também não deveria ser ignorado, especialmente na validação de conhecimento e de instâncias de estudo – e mesmo, dos próprios diplomas –, no que os acordos interuniversitários, o diálogo, o reforço nas práticas então existentes e a progressiva harmonização de estruturas – somada à realização de projetos piloto – seria parte dessa agenda, aliada a um quadro comum de referência, capaz de guiar os esforços europeus em direção da melhor legibilidade dos diplomas, da mobilidade, e da potencialização de aptidões em favor do emprego, em um ambiente apto a interagir com as identidades nacionais e interesses comuns dos Estados participantes em benefício da Europa, dos estudantes e dos cidadãos.

A ocasião do 800º aniversário da Universidade de Paris foi enaltecida, portanto, como a oportunidade solene para o comprometimento em favor do esforço para o alcance de tais realizações, e, sobretudo, para a construção do EEES, onde a UE e os próprios países europeus – somados às suas universidades – pugnavam pela missão – através da melhora e ressurgimento da oferta de ensino aos seus cidadãos – de consolidar no mundo o lugar da Europa.

3.8. A Declaração de Bolonha de 19 de Junho de 1999

A Declaração de Bolonha – Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de Junho de 1999 – posiciona-se em favor de reconhecer progressos no âmbito de todo o processo que se desenrolava na Europa, afirmando-se como realidade para a UE e para os cidadãos do bloco, e colocando-se, ainda, em uma proporção crescente face às perspectivas para o estabelecimento e aprofundamento de relações com os demais países europeus. No entanto, pugnavam-se pela consecução de uma tendência existente nos campos político e acadêmico – inclusive no bojo da opinião pública –, de se construir uma Europa mais ampla e completa, capaz de contemplar e consolidar, ao modo de seu primeiro parágrafo, *in fine*, as dimensões “intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” (BOLOGNA; BERGEN, 2005a).

Trabalhou-se no texto o conceito de Europa do Conhecimento como um fator essencial à consolidação e enriquecimento da cidadania europeia, inclusive de maneira a lhes oferecer o referencial de habilidades para o milênio que está em seu início no bojo de uma sociedade cujos indivíduos expressem a consciência de pertencimento e compartilhamento nos campos social e cultural, cujos valores se traduziriam pela importância da educação e da cooperação em favor da

estabilidade, da paz e da democracia, em itens destacados como universais em face dos acontecimentos verificados no sudeste europeu por conta dos conflitos nos Bálcãs, notadamente a Guerra da Iugoslávia (1991-1995) e Guerra do Kosovo (1996-1999).

Se a Declaração de Paris-Sorbonne – como já sublinhado na Declaração de Bolonha –, evidenciava o papel de destaque das universidades no desenvolvimento cultural europeu, igualmente destacando a criação de uma área comum como fundamental para a circulação e empregabilidade dos cidadãos – com conseguinte desenvolvimento da totalidade da Europa, essa afirmação era tomada naquele momento como consenso para os países que aceitaram o convite – seja na assinatura da Declaração de Bolonha ou concordância com os seus princípios – para o compromisso de empreender verdadeira reforma através dos mecanismos do Processo de Bolonha.

Esse compromisso incluiria em papel igualmente relevante as instituições de ensino superior, inclusive face ao conteúdo da *Magna Charta Universitatum* de Bologna de 1988, no que, mesmo no alto de sua autonomia, as universidades não deveriam se furtar às necessárias mudanças advindas de exigências da sociedade e dos avanços inerentes ao conhecimento.

Contando com as sugestões de peritos e estudiosos europeus na área, enunciava-se que a competitividade da Europa – seguida de vitalidade e eficiência – deveria ser proporcional ao potencial de atração sobre os demais países, em um patamar compatível com as vultosas tradições do continente nos campos da cultura e da ciência.

Diante disso, os objetivos dessa tarefa restariam alicerçados – até o ano de 2010 – em consolidar o EEES e fazê-lo trazer em suas bases um sistema de créditos com equivalência, com o suplemento ao diploma para a promoção da empregabilidade dos cidadãos, e com um sistema de dois ciclos de estudos – o primeiro com duração mínima de três anos –, habilitando-o ao mercado de trabalho europeu, e o segundo – em exemplo do registrado em vários países do continente – conduzindo o estudante aos graus de mestre e/ ou doutor.

O sistema de créditos – espelhado no sistema ECTS – deveria incentivar amplamente a mobilidade, podendo eles ser obtidos em contextos não formais ou escolares, em exemplo da aprendizagem ao longo da vida –, devendo as universidades participantes reconhecê-los.

Ainda em relação à mobilidade – alicerçada na livre circulação – os estudantes deveriam ter acesso aos meios de estudo, estágio – e demais serviços relacionados –, além de professores e pessoal administrativo com a prerrogativa de reconhecimento e valorização dos períodos vivenciados em contexto europeus de formação, ensino e pesquisa, sem prejuízo de seus direitos estatutários.

Garantia da qualidade, metodologias comparáveis e promoção de dimensões europeias no bojo de currículos são itens que integraram a agenda estabelecida, contemplando respeito à diversidade de culturas, estudo de línguas, sistemas de ensino e a própria autonomia universitária na construção do EEES, que poderia contar com o trabalho de organizações europeias e organizações não governamentais que atuassem no ensino superior, no que se aguardava uma resposta propositiva das universidades ante ao quadro que se desenhava.

Uma nova reunião para a avaliação, aperfeiçoamento e ajustes necessários à consolidação do EEES deveria ocorrer, inclusive, no intuito de decidir acerca dos novos passos do Processo de Bolonha.

Dessa forma, começam as gradativas reuniões bianuais dos ministros responsáveis pela educação superior para a construção do edifício europeu no setor, que, ora definindo o EEES como Área Europeia de Educação Superior, enunciam repetitivamente em cada comunicado as palavras e expressões chave de todo o Processo de Bolonha, onde sentenças como “itinerários que permitam um percurso formativo que acumule créditos em ambientes não formais e escolares”, “empregabilidade”, “inovação”, “aprendizagem ao longo da vida”, “aprendizagem centrada no estudante”, “acúmulo da carga de trabalho do estudante”, “mobilidade”, “aprendizado de línguas europeias”, “desenvolvimento de novos currículos”, “modernização das instituições de ensino superior”, “equivalência de graus”, “equidade”, “garantia de acesso a grupos minoritários”, “homologação de títulos”, “metodologias comparáveis”, “avaliação da qualidade”, “reconhecimento da diversidade europeia como a sua maior riqueza”, e “programas integrados de estudo, formação e pesquisa”, dão a tônica de uma mentalidade que se quer incutir e desenvolver, como, a seguir, veremos na abordagem dos textos produzidos a cada encontro.

3.9. Comunicado de Praga de 19 de Maio de 2001

Dois anos após a Declaração de Bolonha, como nela previsto, e três anos após a Declaração de Paris-Sorbonne, se tem a Conferência de Ministros Responsáveis pelo Ensino Superior, realizada em Praga, em 19 de Maio de 2001.

Nela foi realizada uma avaliação do processo e das suas prioridades, reafirmando o compromisso de estabelecer o EEES até o ano de 2010, no que a escolha de Praga simbolicamente representa o objetivo de contemplar no processo toda a Europa e se inserir na política de alargamento da UE. Os ministros, por sua vez, acolheram o relatório do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (*Bologna Follow-up Group*, BFUG) – a quem coube avaliar e propor ações –, entendendo que as metas da Declaração de Bolonha tiveram boa aceitação ante as universidades, instituições de ensino superior e países signatários, destacando a necessidade de se continuar incentivando a mobilidade de docentes, estudantes, pesquisadores e pessoal administrativo sob a égide de valores democráticos e da diversidade cultural e linguística dos sistemas de educação superior europeus (BOLOGNA; BERGEN, 2005b).

Os ministros igualmente aduziram levar em consideração o conteúdo de documentos como os da Convenção dos Estudantes Europeus de Gotemburgo, de 24 e 25 de Março de 2001, e da Convenção das Instituições de Ensino Superior Europeias, cujos trabalhos ocorreram em Salamanca no conseguinte intervalo de 29 e 30 de Março, qualificando como positivo o envolvimento da Associação das Universidades Europeias (AUE, *European University Association*)²² e da União dos Estudantes Europeus (UEE, *European Students Union*)²³ no interior do Processo de Bolonha, e da própria Comissão Europeia.

²² Com sede em Bruxelas e resultando da fusão entre a Associação de Universidades Europeias e a Confederação das Conferências de Reitores da União Europeia, ocorrida em Salamanca, na data de 31 de março de 2001, cabe à Associação das Universidades Europeias representar e apoiar universidades em quarenta e sete países europeus, contribuindo com o Processo de Bolonha e com as políticas de investigação da UE e demais iniciativas de outras associações internacionais europeias (EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION, s.d.).

²³ Criada em 1982 pela reunião de sindicatos nacionais de estudantes como o *Western European Students Information Bureau*, em 1990 tornou-se o *European Student Information Bureau*, e, finalmente, no ano de 2007, assumiu a feição da atual União dos Estudantes Europeus (UEE, *European Students Union*) – e hodiernamente com sede em Bruxelas –, representa institucionalmente os pontos de vista dos estudantes do continente em foros e discussões europeias (EUROPEAN STUDENTS UNION, 2011).

A estruturação de graus de estudo no Processo de Bolonha e os esforços para a garantia da qualidade igualmente foram realizados, no que a cooperação para a educação transnacional e a aprendizagem ao longo da vida foram valores a se continuar realizando rumo à construção do EEES, de maneira que lhe trouxessem maior atratividade e competitividade. Importante destacar que no Comunicado de Praga a educação é considerada um bem público de responsabilidade pública, considerando, ainda que os estudantes são, de pleno direito, membros da comunidade de ensino superior.

Dito isto, a evolução do Processo de Bolonha foi enunciada pelo esforço em alcançar um sistema de graus legível e comparável, em que o uso das legislações nacionais e dos demais mecanismos europeus existentes para o reconhecimento acadêmico e profissional de graus e títulos possa cotejar as diferentes qualificações obtidas pelos cidadãos em todo o EEES, de maneira que a colaboração de organizações e redes existentes – em exemplo dos Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento Acadêmico (NARIC)²⁴ e ENIC – contemple a diversidade delas.

Essa arquitetura de graus foi estruturada em dois ciclos principais de estudo, um pré-graduado e outro graduado – igualmente chamados de bacharelado e mestrado –, que obtidos em universidades e demais instituições de ensino superior, refletiriam diferentes orientações e perfis no âmbito da diversidade, estabelecida não apenas nos indivíduos, mas nos ambientes acadêmico e profissional.

A flexibilidade na aprendizagem e na obtenção das qualificações é um valor destacado e realizável através de uma base comum, cujo apoio deveria residir no sistema de créditos ECTS, apto para transferência e acumulação, estabelecendo – ao lado do suplemento ao diploma, e, por conseguinte –, compatibilidade, atratividade e competitividade ao EEES.

²⁴ Criados pela Comissão Europeia em 1984, os Centros Nacionais de Informação sobre o Reconhecimento Acadêmico (*National Academic Recognition Information Centre*, NARIC) são as entidades responsáveis por fornecer a instituições de ensino superior, diplomados e profissionais respostas acerca dos conteúdos dos diplomas, títulos e certificados estrangeiros no espaço europeu, e dentre outras informações, sobre a equivalência dos mesmos ou reconhecimento acadêmico de habilitações obtidas no ensino superior, conteúdo de legislação nacional ou comunitária no setor, e, mesmo, acerca da promoção e acompanhamento da aplicação da Convenção de Lisboa. Sua atuação é conjunta ao trabalho da Rede ENIC (PORTUGAL, s.d.).

Reafirmou-se no documento a mobilidade como um valor inerente a todo o processo, no que a remoção das barreiras para tanto traria consigo uma dimensão social, não devendo nesse ínterim ser desprezados os progressos e possibilidades trazidas pelos programas da aqui ainda denominada CE, em exemplo do Plano de Ação da Mobilidade nas áreas do emprego e da educação, cuja iniciativa foi enunciada pelo Conselho Europeu de Nice no ano 2000.

A promoção de uma política de cooperação europeia capaz de garantir a qualidade e disseminar boas práticas, com cenários de aceitação mútua de mecanismos de avaliação e acreditação, deveriam envolver as universidades, a Agência Europeia de Asseguramento da Qualidade em Ensino Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA)²⁵ e demais organismos aptos a colaborar com tal objetivo.

Uma dimensão europeia do ensino superior e da própria empregabilidade na Europa igualmente deveria contemplar módulos, cursos e currículos aptos a trazer um conteúdo europeu, capaz de conduzir, nos diferentes países, a um grau de comum reconhecimento.

A aprendizagem ao longo da vida foi destacada como parte de uma sociedade e economia baseada no conhecimento, e suas estratégias tidas como necessárias para o enfrentamento da questão da competitividade e das novas tecnologias, melhorando a coesão social, a oferta de oportunidades e a qualidade de vida.

Ademais, o EEES deveria ser construído com o ativo envolvimento das universidades e demais instituições de ensino superior, bem como dos estudantes, que deveriam participar do processo e através dele influenciar o conteúdo de ensino de maneira a concretizar a dimensão social da Europa a se edificar.

²⁵ Com recursos da Comissão Europeia e com sede em Bruxelas, surgiu no ano 2000 como Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior, e, por decisão de sua Assembleia Geral, em 2004, transformou-se na atual Agência Europeia de Asseguramento da Qualidade em Ensino Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA), no bojo de uma proposta de garantia da qualidade estabelecida pelo Projeto Piloto Europeu da Avaliação da Qualidade no Ensino Superior (*European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education*) – existente entre 1994 e 1995 –, que realçava a necessidade de troca de experiências no setor, no que se acrescenta que a ideia de garantia da qualidade ganha força significativa com o advento da Recomendação do Conselho (98/561/CE de 24 de Setembro de 1998) sobre a cooperação europeia na garantia da qualidade no ensino superior e pela própria Declaração de Bolonha de 1999 (EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION, s.d.).

A atratividade deveria ser aumentada para estudantes europeus e não europeus²⁶, reforçando um quadro de colaboração inserido em perspectiva de uma educação transnacional, alicerçada em quadro comum de qualificações e mecanismos de garantia da qualidade, somados aos de acreditação, certificação e informação.

Por derradeiro, os objetivos da Declaração de Bolonha deveriam continuar ser perseguidos, em uma arquitetura que levasse em consideração semelhanças e diferenças entre culturas, idiomas e entre os próprios sistemas nacionais, onde o benefício mútuo deveria ser obtido através de permanente diálogo entre as universidades europeias e demais instituições de ensino superior da Europa, além de organizações estudantis e programas comunitários.

Uma nova reunião estava prevista para ao segundo semestre de 2003 em Berlim para avaliação, direção e definição de prioridades, cuja supervisão caberia a um grupo de acompanhamento composto de representantes de todos os signatários, dos novos participantes e da Comissão Europeia, e para os trabalhos do BFUG, inserir-se-ia a consulta junto à AUE, – que contribuía com a totalidade do processo através de seus bianuais relatórios *Trends*, que ofereciam um diagnóstico da educação superior e da pesquisa no continente –, além da Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (*European Association of Institutions in Higher Education*, EURASHE)²⁷, UE e Conselho de Europa.

Chipre, Croácia e Turquia são admitidas ao Processo de Bolonha, lembrando que a adesão de Liechtenstein, se deu entre a Declaração de Bolonha e o Comunicado de Praga.

3.10. Comunicado de Berlim de 19 de Setembro de 2003

²⁶ Exemplo de política de atratividade para estudantes não europeus pode ser encontrada no Programa Santos Dumont, realizado entre França e Brasil, por meio do qual a iniciação tecnológica e as ações de natureza prática que verifiquem teorias acadêmicas são estimuladas em competições de discentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014).

²⁷ Criada em 1990 e possuindo sede em Pátras, na Grécia, e um secretariado em Bruxelas, a EURASHE oferecia programas de orientação profissional aplicados ao âmbito de ensino e investigação no interior do Processo de Bolonha, trabalhando com universidades e demais instituições interessadas em atuar no campo da educação superior. Embora o foco de cooperação fosse o Processo de Bolonha, não se excluiu das preocupações da entidade a colaboração com outras regiões (EUROPEAN ASSOCIATION OF INSTITUTIONS IN HIGHER EDUCATION, 2011).

Em 19 de Setembro de 2003, ministros responsáveis pela educação superior do Processo de Bolonha reuniram-se em Berlim após o prazo de dois anos estabelecido pela Declaração de Praga, e no preâmbulo do texto que produziram, brevemente descrevem o caminho percorrido desde a Declaração de Paris-Sorbonne até àquele momento, enunciando, assim, as bases do Comunicado de Berlim (UNIVERSIDADE NOVA LISBOA, 2003).

O Comunicado de Berlim, já em seu primeiro considerando, destacou a dimensão social do Processo de Bolonha, igualmente sublinhando a necessidade de aumento da competitividade em sincronia com a melhoria das características sociais em nível nacional e da própria Europa e do EEES, reiterando o conceito de coesão social e a busca da redução de desigualdades sociais, e reafirmando que o ensino superior deveria ser tratado como um bem público e de responsabilidade pública.

O enunciado de tornar a Europa a economia mais dinâmica e competitiva do mundo – aliado a um crescimento sustentável e à criação de melhores empregos – acabam por assumir um carácter *mainstream* no interior do processo, no que se aliam ao intento de ações que objetivavam garantir maior cooperação futura.

Objetivou-se, outrossim, não apenas preservar a riqueza cultural, mas, igualmente, a diversidade linguística, as tradições de herança comum, a inovação e o desenvolvimento socioeconómico, de maneira que ao lado das instituições europeias de ensino superior, a participação das organizações representativas dos estudantes seria de grande importância no processo, no que adicionou-se o conteúdo de mensagem da AUE oriunda do texto da Convenção de Graz das Instituições de Ensino Superior – cujos trabalhos aconteceram entre 29 e 31 de Maio de 2003 –, e, também, as contribuições da EURASHE e UEE.

O interesse de outras regiões ao desenrolar do Processo de Bolonha é registrado no Comunicado de Berlim, visto a presença na conferência de representantes de países europeus ainda não participantes dele, bem como de comités conjuntos da UE, América Latina e Caribe.

Destacaram-se, novamente, os valores da comparabilidade, compatibilidade, transparência e certificação da qualidade, tanto em nível institucional quanto nacional, no que os esforços para a edificação do sistema de dois ciclos de estudos deveria vir acompanhado de iniciativas para a melhoria no reconhecimento de graus e duração dos cursos, somados a critérios capazes de

estabelecer uma metodologia comum de certificação. Ainda assim, face à autonomia universitária, decidiu-se respeitar a conveniência de cada instituição acerca da responsabilidade para a certificação e acreditação de qualidade nos sistemas nacionais.

Os ministros requisitaram à ENQA – em regime de colaboração com a AUE, EURASHE e UEE – os trabalhos necessários para a consecução desses objetivos, de sorte que fossem apresentados ao BFUG em 2005, supondo que neste ano, a par do sistema de dois ciclos, o sistema arquitetado no EEES já estaria em funcionamento.

A preocupação com uma estrutura europeia de qualificações com valores comparáveis e compatíveis, relacionadas com a própria empregabilidade, deveria estruturar os dois ciclos de estudo, considerando objetivos individuais, acadêmicos e, também, os objetivos relacionados ao mercado de trabalho, cujo primeiro ciclo, permite o acesso ao segundo, que, em consequência, dará acesso ao doutorado. Assim, um ensino superior de qualidade acessível a todos poderia contemplar a possibilidade – a partir dos estudos do BFUG – de um curso de menor duração a ser inserido dentro do primeiro ciclo, reconhecendo-se igualmente a importância da concessão de empréstimos feitos pelos sistemas nacionais para a concessão de bolsas de estudo.

O sistema ECTS foi destacado como ferramenta de mobilidade e de construção de um *curriculum* internacional – inclusive pela sua potencial aceitação no interior dos sistemas nacionais de créditos –, devendo assumir a tarefa de permitir a transferência e acumulação deles no bojo do EEES.

A ratificação da Convenção de Lisboa foi destacada aos participantes do Processo de Bolonha, de maneira que os ministros sugeriram que a ENIC e NARIC colocassem efetivamente em prática os seus princípios, no que, a partir de 2005 teve-se por objetivo, igualmente, permitir gratuita e automaticamente a todos os estudantes receber o suplemento ao diploma em uma língua europeia com o objetivo de melhorar a transparência e flexibilidade do sistema.

Na pauta do Comunicado de Berlim inseriu-se o tema da aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de reforma das legislações nacionais a fim de reconhecê-las e instrumentalizá-las no ensino superior, criando-se condições para a estrutura de qualificações tê-las em um patamar flexível e apto ao aproveitamento de créditos, edificando um sistema que permita ampliar o rol de

oportunidades para todos os cidadãos e, em consonância com suas aspirações e capacidades, lhes permitir a construção de seu próprio percurso na educação superior.

Como parte de uma ação para promover sinergia entre EEES e a Área Europeia de Investigação – aqui referidos como dois pilares para a Europa do Conhecimento –, explicitava-se a intenção de inclusão de um terceiro ciclo – com doutoramento e pós-doutoramento, em nível de excelência – no Processo de Bolonha, buscando interdisciplinaridade para a pesquisa, para a formação de jovens pesquisadores e, mesmo, para a melhoria da qualidade, aumento da competitividade e da mobilidade.

Lembre-se ainda que foi requerida uma pesquisa apta a contemplar o desenvolvimento tecnológico, social e cultural – com aplicabilidade para as necessidades sociais – devendo ser alocada nas instituições europeias de ensino superior com o apoio dos governos nacionais e instituições da Europa.

O ano de 2010 trazia consigo as metas para a consolidação do EEES por meio do Processo de Bolonha, cabendo, nesse ínterim ao BFUG – com a colaboração dos governos dos países membros –, elaborar e divulgar até o novo encontro de 2005 um balanço das ações instrumentalizadas através de relatórios que abordassem a certificação da qualidade, o sistema de dois ciclos, o reconhecimento de graus e a duração dos cursos.

Nesse momento, totalizando trinta e sete países, Albânia, Bósnia-Herzegovina, Macedônia e Sérvia e Montenegro – que no ínterim de desintegração iugoslava estiveram sob a égide de um único Estado na sociedade internacional aproximadamente entre os anos de 2003 e 2006 – se juntam ao Processo de Bolonha, acrescentando-se que a adesão de países partes da Convenção Cultural Europeia deveria ser feita com o assentimento destes em demonstrar os meios para a implementação dos objetivos do Processo de Bolonha em seu âmbito interno.

3.11. *Comunicado de Bergen, de 19 e 20 de Maio de 2005*

O Comunicado de Bergen objetivou avaliar o Processo de Bolonha e estabelecer metas e prioridades a ser alcançadas até 2010 na edificação do EEES, reafirmando a base estabelecida pela Declaração de Bolonha e demais documentos das conferências, inclusive direcionando os

novos integrantes e atores para a sua instrumentalização prática (BOLOGNA; VLAANDEREN, 2005).

No início do Comunicado de Bergen, as instituições de ensino superior, seus funcionários e alunos – além de instituições internacionais e organizações – são destacados como parceiros na implementação do Processo de Bolonha. Destaca-se, também, como uma necessidade a realização de reformas legislativas e a intensificação de esforços em favor do estabelecimento do EEES, sabendo-se que para tais ações seria preciso tempo, sobretudo, para melhor otimizar o impacto de alterações na estrutura dos currículos em favor de um ensino inovador que atendessem às necessidades da Europa.

A complementaridade entre os sistemas europeus de educação superior foi tida como relevante para estabelecer um quadro de qualificações no âmbito de uma aprendizagem ao longo da vida mais ampla, no que se adicionou a educação e formação profissional no bojo das ações da UE e dos países participantes, inclusive em um quadro onde se afirmava que quase todos eles criaram condições para o estabelecimento de um sistema de garantia e melhoria da qualidade nos moldes do estabelecido na reunião de Berlim. Pugnou-se a continuidade dos esforços de todos os atores envolvidos no processo para esse fim, inclusive através das proposições da ENQA, adicionando-se as propostas de avaliação por pares (*peer review, refereeing*) das agências de garantia da qualidade nacionais. Esse sistema ainda teria a cooperação e trabalho da AUE, EURASHE e UEE, com a correspondente análise de um relatório do BFUG.

Avanços ainda se faziam necessários no campo do mútuo reconhecimento de decisões de acreditação da qualidade, de maneira que um passo importante nesse sentido alicerçava-se na ratificação que trinta e seis dos então quarenta e cinco países do Processo de Bolonha fizeram da Convenção de Lisboa, no que os demais países eram exortados em fazê-lo o quanto antes, enfrentando os problemas nacionais de reconhecimento identificados pelas redes ENIC e NARIC.

Os quadros nacionais de qualificação, por sua vez, foram tidos como oportunidades para alocar o aprendizado ao longo da vida, reconhecendo-se a bagagem anterior de conhecimentos dos estudantes em contextos formais e não formais quando possível.

O ensino superior – em sinergia com outros setores, inclusive com o Parlamento Europeu – foi destacado como importante para a pesquisa, desenvolvimento econômico e cultural, e,

também, para a coesão social, advindo, daí, mudanças estruturais com alvo no fortalecimento da pesquisa, da inovação, da atratividade e competitividade do EEES.

Para o doutorado estabeleceu-se a necessidade de modelá-lo consoante o quadro geral de qualificações do EEES, ressaltando que seu núcleo duro localiza-se na pesquisa, em direção à evolução do conhecimento. Neste terceiro ciclo de formação, na maioria dos países registrava-se um período de estudos entre três e quatro anos com dedicação integral, no que se requeria não apenas um aumento no número global de doutores na Europa, mas que os programas onde fossem oferecidos buscassem um caminho interdisciplinar, com competências transferíveis e aptas a satisfazer as necessidades de um mercado de trabalho mais amplo.

Esse terceiro ciclo seria considerado não apenas para os estudantes em nível de doutorado, mas também como parte daqueles que debutavam na pesquisa, cabendo assim ao BFUG – no que a AUE também foi convidada para tanto – produzir um relatório para o ano de 2007 acerca dos princípios básicos do doutorado que se ensejava arquitetar, supondo que os participantes, igualmente, não deveriam regulamentar em excesso esse nível de ensino.

Conclamando os governos nacionais a criar condições para o acesso dos menos favorecidos, reiterou-se uma possível dimensão social do Processo de Bolonha, tida como condição necessária para a atratividade e competitividade do EEES, no que se buscou renovar o compromisso de uma educação de qualidade a todos acessível e que se coloque pronta a superar barreiras econômicas e sociais, permitindo aos estudantes condições apropriadas de aprendizagem.

A mobilidade, apoiada na concessão de vistos, de autorizações de trabalho e, também, no reconhecimento de períodos de estudos, igualmente foi abordada enquanto valor de Bolonha, alicerçada em um EEES aberto e colaborativo a outros espaços do mundo, pautado em desenvolvimento sustentável e nos esforços internacionais para garantia da qualidade, devendo prevalecer no tema os valores acadêmicos no bojo de um quadro de educação transnacional.

Diálogo em temas comuns, entendimento e respeito cultural em colaboração com regiões vizinhas – bem como a melhor divulgação e compreensão do Processo de Bolonha – deveriam dar a tônica em suas relações internas, cabendo, ainda, ao BFUG a elaboração de uma estratégia para a dimensão externa, no que para a próxima conferência no ano de 2007 foram estabelecidas

prioridades relacionadas a padrões de garantia de qualidade, marcos de qualificações nacionais, reconhecimento comum de títulos – inclusive os de doutorado –, trajetórias flexíveis de reconhecimento de aprendizagem, e, para concretizar uma ação na dimensão social, coletar dados acerca da mobilidade e condição econômica e social dos estudantes dos países participantes.

Para o então vindouro ano de 2010 o EEES deveria estruturar-se nos valores da transparência e qualidade, sem olvidar da diversidade cultural em face da construção de uma Sociedade do Conhecimento, no que se reiterou, também, o compromisso da educação superior como uma responsabilidade pública, trazendo consigo o ensino, a pesquisa e a inovação para a competitividade europeia, em um quadro no qual as instituições de ensino superior deveriam gozar de autonomia para efetivar as reformas, aliando-se a necessidade de meios de financiamento aptos para mantê-las.

Por derradeiro, desenhou-se, igualmente, o EEES em três ciclos de formação, preparando os estudantes em cada um deles para o mercado de trabalho, objetivando proporcionar maiores competências em favor de uma cidadania ativa²⁸.

Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia – refletindo o conceito de Europa alargada²⁹ trabalhado e idealizado pelo Processo de Bolonha – são admitidos no Processo de Bolonha e a próxima Conferência Ministerial foi agendada para o ano de 2007 em Londres.

3.12. *Comunicado de Londres, de 18 de Maio de 2007*

²⁸ Pela expressão “cidadania ativa” pode-se acrescentar ser ela não ser apenas o reconhecimento pelo indivíduo de seus próprios direitos, mas a aceitação que o outro igualmente os possui e dele pode usufruir, no que o abuso de direito, evidentemente, surge em sentido contrário a este objetivo, advindo daí as perspectivas de alteridade, tolerância, diálogo, compreensão e coexistência mútua. Acresça-se que uma cidadania ativa também representa a postura de vigilância com relação aos próprios direitos, aos do semelhante e à preservação da intimidade, incolumidade pessoal e do espaço público e democrático. Dito isso, igualmente contempla-se a ideia de construção de uma cultura de paz, apta a englobar a dimensão individual na edificação do sentimento de bem-estar, harmonia e felicidade, e a coletiva, na qual seja possível interagir e participar do espaço público de forma a criar as condições para a realização da dimensão anterior.

²⁹ O conceito de “Europa alargada” que foi trabalhado e idealizado pelo Processo de Bolonha materializa-se em estender as intercorrências e abrangência do EEES para Estados que não necessariamente compartilham de valores exclusivamente ocidentais e limites geográficos que os tornem aptos a serem classificados como tipicamente europeus, em exemplo do próprio Cazaquistão.

No Comunicado de Londres, intitulado Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: respondendo aos desafios de um mundo globalizado, vindo à tona em 18 de Maio de 2007, os ministros responsáveis pela educação superior fazem uma avaliação desde Bergen, aduzindo que, alicerçados na diversificada herança cultural europeia, avançavam na construção do EEES com autonomia institucional, liberdade acadêmica, igualdade das oportunidades, e princípios democráticos aptos para a mobilidade, atratividade, competitividade, aumento da empregabilidade e fortalecimento da Europa (BOLOGNA; VLAANDEREN, 2007).

Diagnosticou-se a necessidade de contínua adaptação do ensino superior para o futuro, de forma a se garantir a competitividade do EEES, respondendo de forma eficaz à globalização através do Processo de Bolonha e com a realização de seminários e de boas práticas, sublinhando compatibilidade e comparabilidade dos sistemas envolvidos, ainda que em respeito à sua diversidade. Nessa tarefa, as instituições de ensino superior são reconhecidas como de grande influência no desenvolvimento das sociedades, revelando-se como centros de aprendizagem, pesquisa e transmissão de conhecimento e dos valores que as alicerçam, no que elas devem ter garantidos os recursos para a consecução de seus propósitos, que incluem a preparação dos estudantes para viverem como cidadãos ativos em uma sociedade democrática ao lado do preparo para o desenvolvimento pessoal e profissional, aliado ao estabelecimento de uma base de conhecimento apto ao avanço, à pesquisa e à inovação.

Dessa forma, afirmou-se que as instituições de ensino superior precisavam ser fortalecidas através de financiamento adequado, autônomo e responsável, apoiados no interior do EEES por acesso equitativo, acrescentando que a mobilidade foi destacada como elemento apto a criar oportunidades, a consolidar a cooperação internacional, e melhorar a qualidade e outorgar substância à dimensão europeia, ainda que permaneçam desafios como os relacionados à imigração, além de outros exemplificados na insuficiência de recursos financeiros, na concessão de vistos de entrada e também de permissões de trabalho.

A criação de currículos flexíveis foi tida enquanto parte da estratégia de enfrentamento desse quadro, adicionando-se a estrutura de formação em três ciclos, aptas para o alcance de reformas curriculares que guindem às qualificações mais adequadas para o mercado de trabalho e para o próprio aprofundamento dos estudos. As barreiras ao acesso e progressão entre os ciclos eram obstáculos a ser transpostos, no que o ECTS teria papel determinante, visto ser considerado

a ferramenta hábil para materializar os resultados da aprendizagem e da carga de trabalho desenvolvida pelo aluno.

Da mesma maneira, atribuiu-se relevante valor ao reconhecimento de qualificações no ensino superior, aos períodos de estudo, e à aprendizagem prévia em contextos formais e não formais, tidos como componentes essenciais ao EEES, no que se incluiu as titulações compreensíveis e comparáveis, a informação acerca do acesso aos sistemas de ensino e os marcos das próprias qualificações considerados como pré-requisitos para proporcionar a mobilidade dos cidadãos em um âmbito de atratividade e competitividade.

Observe-se que o documento insiste na ratificação da Convenção de Lisboa – na ocasião, Montenegro aderindo ao seu conteúdo – como verdadeira prioridade no interior do Processo de Bolonha.

O quadro geral de qualificações do EEES desenhado em Bergen é reafirmado como elemento central da promoção do ensino superior no âmbito de um contexto global, bem como a aprendizagem ao longo da vida, que ainda necessitava de maior reconhecimento, no que, igualmente, foi enaltecida a garantia da qualidade como valor relevante do processo.

No que tange ao doutorado, enunciava-se o alinhamento do EEES com o Espaço Europeu de Investigação – este a ser consolidado até 2014, com o efetivo trânsito de pesquisadores no interior da UE –, onde o doutoramento deveria realizar-se em programas variados – novamente se pugnando pela não regulamentação excessiva para este terceiro ciclo –, no que o financiamento para aqueles que realizam a pesquisa pela primeira vez deveria ser incentivado. Assim, o doutorado deveria ser alvo de programas, políticas e estratégias institucionais, com as correspondentes oportunidades para investigadores em início de carreira, no que, se a crise econômica europeia agravada em 2011 têm trazido dificuldades, em tese, não há entraves para a circulação de pesquisadores.

A dimensão social igualmente é abordada no Comunicado de Londres, acrescentando que o ensino superior deveria promover coesão social, reduzir as desigualdades, aumentar conhecimentos, habilidades e competências, potencializando os indivíduos para o seu desenvolvimento pessoal, tornando-os aptos para contribuir rumo a uma sociedade sustentável,

democrática e baseada no conhecimento, ainda que inseridos no interior de uma população de grande diversidade.

Afirmando o documento existir uma influência do Processo de Bolonha sobre outros sistemas de ensino superior, reiteram-se valores como os da confiança mútua, da cooperação e da parceria, adicionando-se ao seu desenvolvimento as diretrizes criadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁰ e UNESCO.

Após 2010 o Processo de Bolonha se encaminharia definitivamente para a consolidação do EEES, em que o ensino superior firmar-se-ia como elemento central em sociedades tidas como sustentáveis – tanto em nível nacional quanto europeu – respondendo aos desafios da globalização, proporcionando à trajetória repensar a si mesma para além daquilo que foi convencionado no ano de 1999 e para além de questões imediatas, podendo projetar um futuro.

Como dito supra, Montenegro, cumprindo os requisitos de acesso – notadamente a adesão à Convenção de Lisboa –, é admitido no Processo de Bolonha, e a próxima reunião ministerial foi confiada aos países do BENELUX, e agendada para acontecer nos municípios belgas de Leuven e Louvain-la-Neuve entre 28 e 29 de Abril de 2009.

3.13. Comunicado de Leuven e Louvain-la-Neuve de 28 e 29 de Abril de 2009

O Comunicado de Leuven e Louvain-la-Neuve – intitulado O Espaço Europeu de Educação Superior na nova Década –, fruto da conferência dos ministros europeus responsáveis pela educação superior, ocorreu entre os quarenta e seis participantes do Processo de Bolonha, e realizando um balanço das ações já realizadas, objetivou estabelecer prioridades para o EEES na nova década que se iniciaria (BOLOGNA-VLAANDEREN, 2009).

Reiterou-se o papel vital do ensino superior na década que se estenderia até o ano de 2020 para a edificação da Europa do Conhecimento, com criatividade e inovação, onde, embora tendo uma população envelhecida, pudesse ter cidadãos aptos a maximizar talentos, capacidades e,

³⁰ Criada em 1948 como Organização para Cooperação Econômica (OECE), desde 1961 está substanciada na atual Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), congregando os seus Estados membros em torno do pensamento econômico *mainstream* (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, s.d.).

também, ampliar a sua participação no ensino superior – tido aqui como prioridade máxima – e à aprendizagem ao longo da vida.

Os avanços tecnológicos, a aprendizagem centrada no aluno e a globalização foram considerados na pauta de um mercado de trabalho em mutação e que tenha cidadãos ativos e responsáveis diante do contexto da crise financeira global do ano de 2008. Diante disso, enunciava-se a integração entre ensino e pesquisa em todos os níveis, sendo esta propensa para alavancar o desenvolvimento cultural e social das sociedades europeias.

A recuperação econômica e o desenvolvimento da economia em um patamar de sustentabilidade supunha uma Europa flexível no ensino superior, ainda que igualmente tenha se reiterado por mais uma vez que esse é um campo da responsabilidade pública, especialmente por conta das metas a se cumprir, incluindo-se o preparo dos indivíduos para a vida enquanto cidadãos ativos de uma sociedade democrática e no bojo de um quadro de valores europeus de autonomia institucional, liberdade acadêmica e equidade social.

Em seus três ciclos de formação, no interior dos contextos nacionais, contemplou-se aqui a possibilidade de uma formação intermediária ligada ao primeiro ciclo, reafirmando-se a necessidade de pleno alcance dos objetivos enunciados na Declaração de Bolonha para uma ação que fosse além do ano de 2010.

Além dos valores da coesão social e do desenvolvimento cultural, acresceu-se o serviço comunitário dentre as missões do ensino superior, adicionando-se a necessidade de alargamento de acesso a grupos sub-representados, devendo os governos igualmente atuar em outros níveis de ensino para o alcance dessa meta.

Argumentava-se que a aprendizagem ao longo da vida e o reconhecimento do trabalho e das trajetórias de estudo – além de também serem tidas como responsabilidade pública –, exigiam parcerias com empregadores e instituições de ensino superior, no que se reconheceu nesse campo o conteúdo da Carta Europeia para o Aprendizado ao Longo da Vida nas Universidades, que, confeccionada pelo trabalho da AUE, evidentemente não se trata de um tratado internacional e, como tantos outros documentos considerados nas reuniões do Processo de Bolonha, portanto não possui instrumento de força cogente para a efetivação de tais ações.

Somou-se ainda ao texto do Comunicado de Leuven e Louvain-la-Neuve, o argumento que em um quadro de crescentes exigências no mercado de trabalho, a manutenção e renovação da força de trabalho apoiar-se-iam na melhora das qualificações iniciais de ensino e na própria aprendizagem centrada no aluno em todos os ciclos de estudo, desejando-se que até o ano de 2010, ao menos vinte por cento dos graduados no EEES tivessem a oportunidade de vivenciar um período de estudo ou de formação no exterior, incluindo-se graus e programas conjuntos no âmbito de mobilidade e do estudo flexível.

O recrutamento internacional – aliado a condições de trabalho atraentes e planos de carreira – foi tido como necessário para a atração de professores e pesquisadores, reconhecendo-se, também, ser necessária a efetivação de mecanismos de portabilidade dos direitos de previdência social no bojo da mobilidade.

Ainda que o financiamento público das instituições de ensino superior tenha sido confirmado como fundamental para o acesso equitativo, pugnou-se que as universidades não ignorassem as necessidades sociais e a exigência de prestação de contas (*accountability*), onde, em um quadro de sustentabilidade, igualmente seria necessário buscar diversidade de financiamento.

Para o futuro, ao lado de um país terceiro, desejava-se que o Processo de Bolonha fosse copresidido pelo país que ocupasse a presidência rotativa da UE, integrando-se com outras políticas, em exemplo das de pesquisa, imigração, segurança social e emprego.

3.14. *Declaração de Budapeste e Viena de 12 de Março de 2010*

Em um intervalo de tempo que não superou dois anos, uma nova reunião de ministros responsáveis pela educação superior teve lugar em Budapeste e Viena em 11 e 12 de Março de 2010, lançando oficialmente o EEES, consoante previsto na Declaração de Bolonha em 1999.

Colocou-se o diálogo político e a cooperação como algo desejável com as demais regiões do mundo, reconhecendo-se que itens relacionados com as linhas de ação, reforma curricular, garantia da qualidade, reconhecimento de títulos, dimensão social e mobilidade, são implantados em diferentes graus entre os participantes, onde o próprio documento confirma que os protestos de estudantes e trabalhadores verificados na Europa parcialmente dirigidos contra o Processo de

Bolonha³¹ explicitam a necessidade de implementar reformas e explicá-lo quanto aos seus objetivos, fazendo-se igualmente premente ouvir as vozes críticas e fazer ajustes, relacionados com o esforço atinente à mobilidade, à melhora do ensino e aprendizagem, à empregabilidade e, mesmo, à melhor compreensão daquilo que foi Processo de Bolonha (BOLOGNA-VLAANDEREN, 2010).

A comunidade acadêmica foi destacada como parte de relevo na consecução dos objetivos de Bolonha, reiterando-se a promoção de uma sociedade pacífica, democrática e com coesão social, apta para a realização pessoal dos estudantes e o seu consequente desenvolvimento enquanto cidadãos. Corroborou-se, também, ser necessário maior apoio e inclusão de todo o pessoal do ensino superior, no que a participação dos estudantes nas decisões estruturais em nível institucional, nacional e europeu colocou-se como bem-vinda.

Nesse contexto, redes de aprendizagem flexível, centradas no aluno – capazes de capacitá-los em todas as formas de educação e direcionadas ao desenvolvimento sustentável – exigia a cooperação de professores e pesquisadores em redes internacionais.

A responsabilidade pública pela educação superior é nova e exaustivamente colocada naquele momento de crise econômica, de maneira que os ministros da educação se comprometiam a garantir – dentro de um quadro estabelecido e com supervisão de autoridades públicas – os recursos necessários para o funcionamento das instituições de ensino superior, reconhecendo a educação como motora da inovação, da Sociedade do Conhecimento e do desenvolvimento socioeconômico. Somou-se a essa pauta a preocupação com a dimensão social, a igualdade de oportunidades para a educação de qualidade e, por mais uma vez, a atenção aos grupos sub-representados.

Pugnou-se por outros métodos de trabalho na educação superior, inclusive a aprendizagem por pares, visitas e compartilhamento de informações, com fim ao progresso do

³¹ Os protestos sempre consideraram pautas diversas, contemplando desde o receio ao seu desenvolvimento para o futuro – no que, então, pedia-se o congelamento dele – até reivindicações mais concretas – embora igualmente alicerçadas pelo temor da incerteza – que responsabilizavam e relacionavam ao Processo de Bolonha o aumento das mensalidades e a mercadorização da educação. No ínterim dessas manifestações, toda a insatisfação diante dos governos nacionais, da UE e, mesmo, a insatisfação diante do próprio capitalismo, da globalização e do livre mercado, acabavam canalizadas e guiadas pela iniciativa de protesto direcionada ao Processo de Bolonha.

EEES e efetivação de sinergia com o Espaço Europeu de Investigação de forma a melhor enfrentar a próxima década.

Na ocasião, o Cazaquistão – novamente colocando em prática o conceito de Europa alargada – é saudado como novo participante no EEES, e uma nova reunião de trabalho foi agendada para Bucareste entre 26 e 27 de Abril de 2012.

3.15. *Comunicado de Bucareste, de 26 e 27 de Abril de 2012*

O Comunicado de Bucareste, de 26 e 27 de Abril e 2012, adotando o título de Fazer o Máximo de Nosso Potencial: Consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior, objetivou estabelecer um balanço do Processo de Bolonha e estabelecer prioridades para o futuro (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, 2012).

Permanecendo o quadro de profunda crise econômica e financeira na Europa, reconhecia-se prejudicado o financiamento adequado para a educação superior no bojo de um mercado de trabalho incerto, de maneira que parte da solução era enunciada através do próprio ensino superior, no que os ministros reafirmam – dentro do possível – em manter o financiamento público ao lado de outras fontes, tendo em pauta ações para reduzir o desemprego entre a população jovem.

Afirmando a existência de progressos, o documento pondera que os esforços para a consolidação do EEES rumo ao futuro deveriam continuar e, para o período de 2012-2015, o esforço se concentraria no apoio às instituições de ensino superior e demais atores do EEES, sobretudo, para a consecução de uma educação de qualidade e para o alargamento do acesso, aumentando os índices de conclusão de graduados, contemplando os estudantes como participantes ativos no interior de sua própria aprendizagem com pensamento crítico, autoconfiança e independência intelectual, materializando ações que reforçariam e revisariam as estratégias de garantia da qualidade.

O desenvolvimento de uma governança mais eficiente, aliada a melhores estruturas de gestão nas instituições de ensino superior, é enunciada sem que haja o comprometimento da liberdade acadêmica, fazendo-se necessário para tanto a combinação de competências transversais e multidisciplinares direcionadas aos alunos, associadas a temas específicos do

conhecimento, de forma a colaborar com as necessidades mais amplas da sociedade europeia e do mercado de trabalho, rumo à maior inovação, pesquisa e empreendedorismo dos diplomados.

A diversidade de programas de doutorado é requerida em face das Recomendações de Salzburgo I – enunciadas entre 3 e 5 de Fevereiro de 2005 como os Princípios de Salzburgo –, e II – revisadas quando do quinto aniversário na Universidade Livre de Berlim entre 4 e 5 de Junho de 2010 –, documentos da AUE, que dentre outras questões, enunciam a necessidade da pesquisa original no terceiro ciclo, efetivando a mobilidade, de modo a diferenciá-lo dos demais justamente para a construção da Sociedade do Conhecimento, ainda que se pugne por um ensino superior apto a estabelecer um elo mais forte entre ensino, aprendizagem e investigação em todos os níveis, adicionando-se, igualmente, a contribuição da ENQA no campo da qualidade, de maneira a consolidar uma ponte entre EEES e Espaço Europeu de Investigação.

O apoio financeiro aos estudantes continua sendo tido como essencial para garantir patamar igualdade no acesso e oportunidades de mobilidade, clamando-se pela necessidade de total portabilidade de subsídios e empréstimos no EEES, e, para tanto, da mesma forma requerendo-se o apoio da UE nessa área através de suas políticas.

O fiel cumprimento da Convenção de Lisboa associado a políticas nacionais de reconhecimento automático de graus – estabelecendo o Espaço Europeu de Reconhecimento – devem estabelecer boas práticas nesse campo, somando-se à cooperação com outras regiões do mundo e, mesmo, a abertura internacional para a melhor compreensão e difusão dos objetivos do EEES e sua inserção em um quadro global até 2015, sobretudo, no que tange à internacionalização, no que se requer o monitoramento de dados sobre todos os aspectos do Processo de Bolonha através de relatórios do Escritório Estatístico da UE (EUROSTAT)³², da Rede de Informações e Análise dos Sistemas de Educação e Políticas Europeias da Agência Executiva Europeia para Educação, Audiovisual e Cultura (EURYDICE)³³ e do Projeto da União

³² Com sede em Luxemburgo e criado em 1953 para atender às demandas da CECA, o EUROSTAT desenvolve métodos estatísticos para orientar as políticas em todos os domínios da UE (EUROSTAT, 2013).

³³ Coordenada e gerida pela Agência Executiva Europeia para Educação, Audiovisual e Cultura, a Rede EURYDICE é formada pelos países da UE e da Área Europeia de Livre Comércio (AELC, atualmente formada por Islândia, Liechtenstein, Noruega e Suíça) – mais Turquia, Sérvia e Croácia – e objetiva ser fonte de referência para informações e análise dos sistemas de educação e políticas europeias do setor, contando a partir de 2012 com trinta e

Europeia de Coleta de Dados Comparáveis para Estudantes Definirem Perfil Profissional de Cada País na Área (EUROSTUDENT)³⁴.

Dentre as prioridades estabelecidas para o interstício de 2012 a 2015 se propôs o esforço pelo aumento da empregabilidade, da aprendizagem ao longo da vida, e por meios de resolução de problemas e aquisição de competências empresariais para uma mais efetiva cooperação com os empregadores, inclusive na criação de programas educativos, incentivando alianças de base no interior do EEES com foco em pesquisa e tecnologia.

O próximo encontro foi agendado para acontecer no ano de 2015 em Yerevan, na Armênia.

3.16. Considerações sobre os documentos que estruturaram o Processo de Bolonha em direção ao Espaço Europeu de Ensino Superior

Observamos que a construção do EEES enunciada na ação do Processo de Bolonha, enquanto parte de uma estratégia de rearranjo para a educação superior europeia, assumiu um protagonismo político não apenas na região, mas potencialmente apto a anunciar uma reforma no ensino superior mundial.

Valores e expressões-chave como “cidadania”, “acesso equitativo” e “garantia da qualidade”, também revelam uma espécie de “diálogo” ou “trânsito” entre os documentos da configuração do Processo de Bolonha com o próprio fenômeno da globalização, interpenetrando-se face ao objetivo de visualização de um espaço mundial e de um mercado único – igualmente enunciado pelo capitalismo globalizado –, inclusive cotejando-os como ferramentas para a superação da pobreza.

Lembramos, também, que se pode supor que ações pedagógico-estruturais do Processo de Bolonha como o ciclo de estudos e a mobilidade de estudantes sejam originais e inéditas – assim

oito unidades nacionais localizadas em trinta e quatro Estados que participam do Programa de Aprendizado ao Longo da Vida (COMISSÃO EUROPEIA, s.d.).

³⁴ O EUROSTUDENT é o projeto da UE com sede em Hanover que tem como principal objetivo coletar dados comparáveis acerca da dimensão social no ensino superior da Europa, permitindo aos estudantes e demais interessados formar uma visão sobre o perfil nacional de cada país na área (EUROSTUDENT, 2012).

como o potencial uso do ensino a distância (EaD), em face da utilização das TIC – o que não corresponde exatamente à realidade.

Em primeiro lugar, porque já na universidade medieval – tentando resgatar o saber clássico, já se concebia, como anteriormente vimos – um ensino com um núcleo central envolvendo artes de natureza preparatória, as chamadas (sete) artes liberais do *trivium* e *quadrivium* – em verdadeiro exercício do *Studium Generale*, como ocorria na Universidade de Paris, dedicada ao estudo de todas as disciplinas –, permitindo ao estudante posteriormente alcançar o aprofundamento em um ramo específico, representando um ideal de educação geral/liberal, que hoje, inspira projetos como os dos bacharelados interdisciplinares no Brasil – representados no Projeto Universidade Nova, da Universidade Federal da Bahia, e no projeto pedagógico da Universidade Federal do ABC (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 22-23) –, e nos *Bachelor of Liberal Arts*, existentes nos EUA, ecoando na própria estrutura de ciclos de estudos do Processo de Bolonha, onde tem-se atualmente, como salientado por nós em outra ocasião (PASSOS; PEREIRA, 2010, p. 11), um primeiro ciclo de educação básica, um segundo, com uma reflexão mais profunda na área própria do conhecimento e com profissionalização propriamente dita, e um terceiro, com investigação; em segundo, porque a mobilidade revelou-se intensa nas universidades do período medieval, não inovando ao que se propõe no interior do EEES; e em terceiro lugar, porque o potencial uso da EaD já era uma realidade desde o Século XIX, na tradicional modalidade dos cursos por correspondência, no que se acresce como possível inovação a dimensão e o intensivo uso das TIC.

Por conta disso, é até possível crer que o Processo de Bolonha em parte retoma a universidade medieval enquanto estratégia para a realização de seus objetivos na edificação do EEES.

A originalidade europeia, na verdade, reside na possibilidade de se fazer de um espaço privilegiado para o ensino superior – motivado pelos ciclos de estudo e pela mobilidade no interior de um espaço comum – igualmente parte de uma estratégia para a construção de uma cidadania da mesma forma alicerçada nos valores da cultura e da educação, e, quiçá, em uma nova unidade política – *in casu*, a Europa ou a UE –, e não necessariamente em seus moldes tradicionais, vale dizer, os relacionados à base de um Estado nacional.

No que se especifica a construção desse processo na Europa, se estruturando no bojo e repertório de documentos de natureza *soft law*, o Processo de Bolonha, inicialmente localizado em impulso pela *Magna Charta Universitatum*, surge autônomo do executivo da UE e protagoniza todas as demais iniciativas substanciadas em programas e projetos diversos, ainda que traga para as discussões ao longo de seu desenvolvimento a própria Comissão.

E por ser justamente um processo, a construção do EEES por meio do que foi o Processo de Bolonha não se fez sem tensões e soluções de consenso, disputando espaço no seu interior duas vertentes, uma mais “social” – representando o maior acesso, financiamento e responsabilidade pública perante a universidade – e outra, mais afinada com o mercado – relacionada com a diversidade de financiamento, a inovação, o empreendedorismo, estabelecimento de boas práticas e a preparação para o mercado de trabalho, que, se por um lado também são ações que trazem consigo repercussões de alcance social, não deixam de beber nas propostas enunciadas pelo livre mercado.

Anote-se que a questão da autonomia universitária sempre se faz presente, seja como instrumento para referendar o processo, seja como referencial para legitimar Bolonha como parte de um momento histórico das próprias universidades, onde igualmente sem o abandono do referencial da universidade humboldtiana – apto a unir ensino e investigação –, seja também capaz de materializar as necessidades aliadas ao mercado de trabalho, à superação da crise econômica e política do continente e materializar ações compatíveis com uma colaboração na estruturação de uma cidadania europeia.

Observe-se, outrossim, que é justamente por conta da adoção de instrumentos *soft law* que a solução de compromisso se tornou possível, onde todas as abordagens e visões acabam sendo contempladas em um único documento, sem no entanto construir consensos definitivos na medida em que permitem aos negociadores e demais atores internacionais envolvidos – organizações estudantis, AUE e a própria Comissão – cultivar expectativas acerca do rumo das futuras construções do edifício europeu na educação e, mesmo, da própria dimensão e alcance do conceito de cidadania europeia.

Digno de acréscimo, em guisa de conclusão neste tópico, que a própria UE foi incapaz de supor uma normativa mais incisiva no campo educacional, uma vez que a soberania nacional

historicamente revela-se reafirmada na direção da educação, alcançando o tema um conteúdo subsidiário e complementar da União, como o expresso no artigo 165º do TFUE, que nada mais faz que reiterar os termos do que já fora estabelecido por Bolonha.

Nesse quadro, Garben (2011, p. 2-3), inclusive, afirma que até foi possível presenciar um aumento das competências comunitárias na educação – como demonstra a Declaração de Bolonha e a própria redação pró-europeia dos documentos do Processo de Bolonha –, embora paradoxalmente a intergovernabilidade empregada seja reveladora de uma resistência de harmonização da educação superior pela UE e de um desejo de manutenção de soberania plena no tema.

3.17. A Europa e o ensino superior em reforma e transição

A dimensão de reforma que se construiu através do Processo de Bolonha de forma lídima assume a função de ser a alternativa de manutenção e reinserção não apenas da universidade europeia no concerto educacional regional, mas da própria universidade europeia no mundo, ante ao contexto de crise econômica e financeira à qual emergiu o continente no ano de 2008.

No diagnóstico de Cachapuz (2009, p. 16), necessita a Europa de há muito solucionar problemas acerca de seu sistema de ensino superior, em exemplo de formações iniciais consideradas muito longas – somadas a altos índices de abandonos/ reprovações e formações duvidosas –, além de buscar o alcance de competitividade ante ao sistema universitário dos EUA, ainda que não deva necessariamente segui-lo enquanto modelo, mesmo porque, já na década de 1990, pela primeira vez, o número de estudantes estadunidenses estudando em seu país supera o de europeus estudando na Europa. A melhoria da competitividade do sistema europeu seria condição para a manutenção do prestígio e arcabouço cultural construído ao longo de séculos, corroborando a própria dimensão política (CACHAPUZ, 2009, p 16).

Perpassando a questão econômica, política e social, a aludida necessidade de reforma não se estabelece apenas no próprio ensino superior de uma maneira em geral, mas na própria política educacional europeia, que, ante ao quadro de crise, vem em reforço do ideal de realização das promessas do mercado comum, igualmente objetivando estabelecer os tão propagados ideais de alteridade e tolerância – imersos no interior de um ambiente de tensões sociais –, de maneira a alcançar o próprio processo de integração em curso, visto que a vertente educacional

potencialmente se materializa nos eixos que podem colaborar na criação/ sedimentação de uma identidade e de uma cidadania europeia, e, da mesma forma, de um ambiente institucional de estabilização das demandas sociais.

Assim como o processo de integração – onde se alega a existência de um contexto de decisões vindo de “cima para baixo”, com déficit democrático –, na reforma universitária europeia representada no desenvolvimento do Processo de Bolonha, muitas das resistências estão alocadas na percepção de concebê-lo como algo antidemocrático e, na medida em que produz modificações substanciais nos objetivos pedagógicos da universidade e nos conteúdos ensinados e pesquisados, significaria uma ofensa ao basilar princípio da autonomia universitária.

À autonomia universitária, todavia, lembre-se que ela não significa uma separação do sistema legal e moral, e, ao que diz respeito à universidade pública, não significa uma postura de absoluta inobservância às regras de regulação da própria administração pública. Essa autonomia versa acerca da realização de um ensino e pesquisa livres das pressões econômicas e políticas do poder do Estado, rumo à realização e desenvolvimento do saber. Se concebermos que a adesão ao que foi o Processo de Bolonha se realizou de forma independente por parte de Estados e, principalmente, por parte das universidades, em tese, não haveria que se falar em ofensa à autonomia, embora, pelos próprios documentos de *soft law* que estruturaram esse verdadeiro íterim de reforma, há a advertência do reconhecimento que estes são produzidos em um cenário de profusão social e econômica, em que os valores da economia de mercado e do viés neoliberal sejam igualmente pautas de produção de contextos nos significados que se sedimentam ante as várias tensões, representadas nas ideias e vertentes em disputa na redação dos comunicados oficiais.

Cachapuz (2009, p. 18-19) igualmente adverte que em um processo conduzido pelos governos dos Estados participantes, as instituições de ensino superior estiveram omissas nos dois ou três primeiros anos que se seguiram à *Magna Charta Universitatum* de 1988, com consequências ruins, notadamente, na imposição da nova estrutura de graus sem maiores discussões no campo pedagógico, de maneira que caberia a elas assumir a construção do processo. Segundo o autor, ao invés disso, tem prevalecido uma visão neoliberal e economicista sobre uma abordagem emancipatória, como se observaria através da crescente burocratização do processo em uma estrutura hierárquica – que traz consigo um calendário de decisões –, bem

como a criação de grupos de trabalho *ad hoc* que extrapolam os limites de deliberação para os quais foram concebidos (CACHAPUZ, 2009, p. 18-19).

Antunes (2009, p. 28-29), por sua vez, aduz que o Processo de Bolonha se baseia em uma “política de fato consumado”, no que a informalidade e debilidade das instâncias de decisão dispensam discussões e delas alijam os Estados nacionais, dando corpo a um mandato supranacional – na realidade inexistente – para justificar as reformas, em um quadro que a Comissão Europeia, os Conselhos Europeus e as Conferências Ministeriais “não têm rosto” e não aparecem para as populações e sociedades envolvidas. Os Estados nacionais, assim, assumem compromissos sem discussão interna e deixam a adoção deles para as instituições nacionais que, voluntariamente tendo aderido ao Processo de Bolonha, as legitimaram sem participação ou oposição de direita ou esquerda e, mesmo, das associações estudantis (ANTUNES, 2009, p. 29, 31).

Garben (2001, p. 51) também acrescenta que na maioria do conteúdo da discussão que se trava no âmbito da ciência política e do próprio debate público, concorda-se em ter o Processo de Bolonha possivelmente com alguns motivos verdadeiramente europeus, no que a participação dos políticos nacionais nele também representava a tentativa de “empurrar” as reformas internas sob o pretexto do cumprimento de obrigações europeias, permitindo aos governos implementar as reformas que já eram até certo ponto contempladas antes mesmo da reunião de Paris em 1998.

Subjacentes a essas questões, têm-se, ainda, a concepção da desregulação gradual protagonizada pelo Processo de Bolonha ser uma estratégia de aproximação da educação (superior) ao rol de bens negociáveis no bojo de liberalização progressiva da OMC, mercadorizando a educação superior em viés mundializado por conta de sua inserção nas rodadas de liberação comercial e adequação ao escopo do Acordo Geral de Comércio e Serviços desta entidade, em oposição à perspectiva de tê-la como direito humano (ANTUNES, 2009, p. 32).

É certo que as críticas acerca da mercadorização/ mercantilização do ensino superior promovidas por meio dos valores de mercado enunciados nos documentos do Processo de Bolonha – que reiterariam um viés neoliberal – e a sua agenda de aproximação aos temas da OMC – onde quase tudo parece caminhar para se colocar à venda – devem ser tomadas com atenção no sentido de não se desvincular a educação como uma questão atinente a um direito e a

uma escolha e, também, a uma necessidade do desenvolvimento, sobretudo, o humano. Porém, todo contexto de reforma historicamente no plano inicial é visto com reservas e resistências, no que uma análise mais acurada deve nos guiar para enxergar não apenas ela, mas para o reconhecimento de um incômodo – e ainda preocupante – contexto de transição, acelerado pela crise europeia, pela tentativa de desconstrução dos Estados nacionais por meio do processo de integração – e a correspondente anunciação de uma nova cidadania –, além de, obviamente, pugnar pela visualização de um igualmente hesitante futuro que se impõe pelo uso das TIC no campo educacional e social, justamente em face dos potenciais riscos que elas podem trazer, especialmente em virtude de fraudes digitais e da dispensabilidade do professor.

Todos esses são aspectos que, por certo, trazem um panorama de instabilidade, reforma e transição para as universidades, culminando na edificação de uma perspectiva que tente debater o futuro, o destino e a significação delas – em boa medida histórica e socialmente construída por suas próprias ações – de maneira que no momento presente, deva ela pugnar um parecer que avalize e sustente a reflexão e avaliação sobre si mesma. Avaliação que, inclusive, reconheça a superação do ideal e período moderno, em que o fluxo em transição sirva-se e beba da pluralidade das ideias de uma suposta pós-modernidade, em uma proposta nem sempre a contento compreendida de reinvenção e rearranjo.

Ora, se considerados fortes os indícios e intentos que guindaram o Processo de Bolonha e suas consequências em direção à realização de valores da economia de mercado, havendo a motivação e a clareza quanto aos objetivos de uma comunidade universitária comprometida com o ideal educativo, por certo ele poderia (ou poderá) ser o que dele queiram as lideranças e membros dela, uma vez que além de possuírem o referencial crítico obtido pelo conhecimento e pela oportunidade de acesso à instrução, ainda possuem esses atores o resguardo conceitual e institucional da autonomia universitária como garantia para o empreendimento de lutas. Se as políticas surgem “de cima para baixo”, lembre-se que política e Estado são conceitos fictos, institucionalizados no bojo da construção de consensos passíveis de condução e expressão por líderes que representam as suas coletividades e o próprio conjunto da sociedade.

Ortega y Gasset sugeria que as massas não iluminadas não eram aptas a governar-se, pois tinham a tendência de lançar-se em projetos suicidas. E no bojo dessas ideias lembrava que ao lado da formação de profissionais necessários à sociedade, a universidade, antes disso, deveria

formar lideranças, quadros para mandar, no que, em um panorama em que as sociedades europeias eram – e são – comandadas pelas classes burguesas formadas de profissionais, deveria ela retomar o ensino da cultura e os sistemas vivos que o tempo possui, sendo essa, mais que qualquer outra, a sua missão (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 65).

A partir de um olhar para o iminente agravamento da questão econômica, fiscal e financeira que se abate na Europa e na Zona do Euro, faz-se necessário que a universidade continue em luta e se reinventando em favor da construção de um edifício europeu resistente ao porvir, especialmente quando já se defendeu que o *Welfare State* pavimentaria um futuro marcado pela estabilização do processo de transformação política, substanciando um modelo de democracia liberal, naquilo que Fukuyama (1992) supôs ser o “fim da história”.

A par da trajetória europeia – especialmente a mais recente – a universidade pode e deve assumir a missão de oferecer à Europa o fluxo contínuo a algumas dessas demandas, pois, do contrário, a ausência de respostas guinda o contexto de crise às soluções do pensamento econômico *mainstream* a vitória definitiva do contexto da economia de mercado e da mercadorização dos valores culturais (e do ser humano e da própria educação).

A melhor resposta – e poderá haver fortes argumentos nesse sentido – pode não ser o Processo de Bolonha, mas a pior resposta é nada fazer, o que, por certo, todo o cenário de mudança prostra ao incômodo os que pouco ou nada fazem e, ainda, os muitos que não aceitam sair de uma posição de tranquilidade ou letargia, não dispostos a saber que o próximo tem algo a dizer e que a condição humana se sujeita a revisões e reflexões ante ao novo e, mesmo, ante ao incerto, que muitas vezes é a única luz.

A dureza da vida e sua condição por vezes trágica – e sempre finita – supõe conceber a imobilidade como resposta (ou falta dela). Ainda que essa imobilidade possa corroer os que imóveis, sustentam uma crença que, não raro, alicerça a existência apenas de si mesmo ou daquilo que supõe ser o mundo, mesmo que em concepção divorciada de seu tempo.

Nesse esteio, visualizou-se através do Processo de Bolonha a reforma da universidade em paralelo à reforma do ideário de Estado nacional que nos foi trazido pela UE, ainda que, como defendemos, em princípio seja algo acontecido fora dela.

Como aduzia Ortega y Gasset, se a universidade superar a própria imprensa como repositório da sociedade e impuser-se como verdadeiro poder espiritual, poderá ser o que foi em seus melhores dias, princípio de propulsão da própria história europeia (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 122).

CAPÍTULO IV

A LUTA PELA CIDADANIA NA CONTEMPORANEIDADE COM A PROPOSTA DE CIDADANIA EUROPEIA

4.1. *As Revoluções Industriais e os direitos sociais*

Observe-se que as revoluções liberais não são as únicas expressões de uma concepção de justiça e mesmo, de realização de temas de cidadania, no que as lutas pela realização de ideais de igualdade formal e material igualmente se deram no ínterim de processos dotados de grande especificidade como as Revoluções Industriais, em que os métodos artesanais de produção caminharam em direção aos fabris, realizando-se no final do Século XVII e prosseguindo até o XIX, onde o sofrimento dos trabalhadores por conta das condições de trabalho insalubres e perigosas – associadas à miséria, ao desemprego e à reserva de mão de obra –, lhes outorgou uma prática mutualista, de verdadeiro socorro mútuo e de prática de seguro privado, em que entidades por eles próprios criadas promoviam assistência.

Essa ação, porém, restou insuficiente, sobretudo, em face da dimensão do problema que alcançava aqueles que eram possuidores apenas da sua força de trabalho para sobreviver, de maneira que o próprio Estado – sob o influxo de revoltas, greves e conflitos – teve que intervir com políticas públicas e sociais de recomposição de um *status* mínimo de dignidade, naquilo que se materializa nos direitos sociais – direitos fundamentais para uma mínima existência digna no âmbito coletivo –, que inclusive viriam a ser previstos nos textos das Constituições do México de 1917 e da alemã de Weimar de 1919, elencando em seu bojo os valores relacionados aos bens não apenas materiais – mas culturais, igualmente – aptos a proporcionar acesso à alimentação, educação, lazer, saúde, moradia, trabalho, previdência social, segurança e atenção aos temas da maternidade e infância, além da preocupação com os necessitados.

4.2. *O pensamento sindical e socialista nas Revoluções Russas*

Uma ação mais efetiva dos trabalhadores em direção a essas aspirações se dá nos primórdios do movimento sindical do Século XIX, em que há a percepção que reivindicando isoladamente, não seriam escutados como se pudessem unir suas vozes em um único discurso, no que o papel de escritos como o Manifesto Comunista, de 1848, de Karl Marx (1818-1883) e

Friedrich Engels (1820-1895) (1999), e O Capital: crítica da economia política (MARX, 2008), de 1867, de autoria do primeiro, enunciando o socialismo científico – e o marxismo – e, em oposição às meras descrições de uma sociedade ideal anunciadas pelo socialismo utópico, tentam trazer fundamento para uma atuação – uma práxis – que faça a propriedade privada ser abolida em favor do Estado que administra os elementos, recursos disponíveis e meios de produção em prol da sociedade, desembocando em um estágio superior, cuja propriedade seria comum, culminando na extinção do próprio Estado e cabendo ao povo a condução do processo. No bojo do fervilhar de ideias, até mesmo as diferentes concepções de anarquismo impulsionaram os trabalhadores ante ao anseio do fim da alienação do trabalho e desejo de liberdade e não opressão, supondo um mundo em que a autodefesa, a solidariedade, a mútua ajuda – aliada, até mesmo, aos valores de uma autogestão –, indicariam uma mudança em direção à pugnada sociedade justa, livre, fraterna, igual.

A tentativa de outorgar uma dimensão mundial a essa luta advém com a criação da Associação Internacional de Trabalhadores – Primeira Internacional – no ano de 1864 em Paris. Dissolvida em 1872, os esforços tentaram renovar-se na Segunda Internacional entre 1889 e 1916 – cujo esvaziamento se deu pela Primeira Guerra Mundial e seus clamores nacionalistas – além da Terceira (*Komintern*), de 1938, ocorrida em Moscou e a Quarta Internacional, igualmente ocorrida em Paris em 1938.

A Revolução Russa de 1917 – primeiro na chamada Revolução de Fevereiro, e, em seguida, na denominada Revolução de Outubro pelo Calendário Juliano, à época utilizado pelos russos, correspondente ao atual mês de Novembro – trazem a primeira grande experiência de cunho socialista, com o capítulo trágico do governo de Josef Stálin entre 1924 e 1953 (já sob a bandeira da URSS) e, especialmente entre 1934 e 1939 – promovendo expurgos, desaparecimentos forçados e assassinatos em nome da defesa da revolução –, deturpa profundamente a ideia de uma sociedade fraterna, justa e pacífica.

4.3. *Os conflitos e violações de direitos: as duas guerras mundiais*

O Século XX ainda presenciaria ocasiões em que as violações de direitos gestariam propostas de sua concepção em um viés universal, em muito contribuindo para a construção da

cidadania contemporânea. E tendo a Europa como palco dos mais significativos nas violações, tem-se o primeiro conflito mundial.

Nesse ínterim, o assassinato de Franz Ferdinand – arquiduque do Império Austro-Húngaro –, e sua esposa Sofia, ocorrido em Sarajevo no dia 28 de Junho de 1914 – torna-se o estopim para a Primeira Guerra Mundial, um conflito de bases imperialistas – inclusive nas pretensões e disputas envolvendo as colônias mantidas na África, naquilo que é conhecido como A Partilha da África –, turbinado por valores nacionalistas e pelas inovações tecnológicas, aptas a matar em proporções inéditas.

Os Tratados de Versalhes de 1919 impõe termos aviltantes aos alemães, então derrotados, tendo ainda o condão de criar a Liga das Nações (ou Sociedade das Nações) em 1919 e sob a inspiração do último dos Quatorze Pontos de Wilson, documento materializado na comunicação do presidente estadunidense Woodrow Wilson (1856-1924) ao Congresso Nacional de seu país em 8 de Janeiro de 1918, que inclusive cotejava uma maior moralidade pública internacional ao pugnar pelo fim da diplomacia secreta já em seu primeiro enunciado (WILSON, 2014).

Não sendo a Alemanha efetivamente integrada à tentativa de edificação da nova ordem internacional – a qual através do Tratado de Versalhes de 1919 se lhe impôs pesadas indenizações de guerra –, não equacionadas as demandas imperialistas, não resolvidos os artificialismos nacionalistas e os ódios revanchistas, pavimentou-se a estrada para o surgimento do fascismo e nazismo, representados nos regimes de Benito Mussolini (1883-1945), na Itália, e Adolf Hitler (1889-1945), no Estado alemão, que ao lado do Japão do primeiro ministro Hideki Tojo (1884-1948) – responsável militar pelo ataque à base estadunidense de Pearl Harbor e posteriormente condenado à morte no Tribunal de Tóquio – e do Imperador Hiroito (1901-1989), na liderança de uma coalizão de países conhecida como Eixo, combateria os Aliados, países capitaneados por EUA, URSS – esta após o rompimento em 1941 do Pacto Molotov-Ribbentrop, de não agressão com os alemães –, França – em sua parcela conhecida como “França Livre” – e Reino Unido.

Tem-se, outrossim – propagando-se a violência já vista entre 1936 e 1939 na Guerra Civil espanhola –, a Segunda Guerra Mundial, que praticamente colocando-se em ato contínuo ao conflito anterior, traz a vitória dos Aliados e coloca a humanidade diante de sua maior tragédia, protagonizada por um número controverso de mortos – ainda que unânime na assertiva de

milhões –, em um contexto de imposição de fome, escravidão, desaparecimentos forçados, torturas, seleção étnico-racista, genocídio – vale dizer, a eliminação em massa por motivos étnicos, religiosos ou outros – e extermínio – isto é, da prática de privação de parte de um grupo às condições essenciais de sobrevivência – de populações diversas – como a dos judeus, no que se tem o Holocausto³⁵, além de cristãos Testemunhas de Jeová, escravos, ciganos e portadores de necessidades especiais (UNITED STATES HOLOCAUST MUSEUM, s.d.) –, perplexando a memória e história através dos campos de concentração nazistas, dos combates sanguinários, das ferozes batalhas no Oceano Pacífico, dos bombardeios aéreos, dos estupros de guerra, e de um pronunciamento exacerbado de ciência representado em bombas atômicas.

É sob o influxo das maciças violações dos direitos humanos que sobrevém – agora no bojo da Organização das Nações Unidas (ONU), que substituirá a Liga das Nações, formalmente extinta em 1946 e que será dela sucessora e portadora de seu acervo e legado – a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral da entidade em 10 de Dezembro de 1948³⁶, como afirmamos em outro trabalho, elaborada sob os estudos preliminares do jurista canadense John Peters Humphrey (1905-1995) e impulsionada pelo ativismo de Anna Eleanor Roosevelt (1884-1962), embaixadora e esposa de Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), ex-presidente dos EUA ao longo da Segunda Guerra (PASSOS, 2010b, p. 12). Embora tenha apenas função e conteúdo declaratório – sem o *iter* procedimental e o próprio processo formativo tradicional do DIP e os correspectivos requisitos característicos do princípio *pacta sunt servanda* –, ela se tornou verdadeira fonte para a construção de um referencial básico ou mínimo de direitos em uma sociedade internacional eivada de moralidade mínima e apta a legitimar o sistema econômico, onde o indivíduo constitui o Estado e o estrutura como seu elemento integrante – interna e externamente – e não o Estado sendo o possuidor físico

³⁵ A palavra holocausto tem origem grega e significa “sacrifício pelo fogo”, correspondendo no contexto contemporâneo ao massacre dos judeus pelo Estado nazista ao longo da Segunda Guerra Mundial (UNITED STATES HOLOCAUST MUSEUM, s.d.).

³⁶ Rezek (2002, p. 211) lembra que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 não traz consigo normas substantivas, igualmente não trazendo um órgão internacional de natureza judiciária ou afim para lhe garantir a eficácia, no que o indivíduo, da mesma forma, não dispõe de meios diretos de ação pelas violações praticadas pelo procedimento estatal; da mesma maneira, segundo o autor, por não ser um tratado ou convenção, não há exatamente uma obrigação jurídica no documento adotado por uma resolução da Assembleia Geral da ONU, propiciando que em matéria de direitos humanos alguns Estados invoquem esse caráter não convencional do documento.

e espiritual do indivíduo, sendo, em sentido distinto, garantidor de sua existência intrínseca e extrínseca.

Isto posto, seu preâmbulo inova definindo a humanidade como uma grande família, lembrando o ultraje do desrespeito histórico aos direitos humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2014). A cidadania é referenciada no artigo XV – quando se enuncia o direito a uma nacionalidade no nº 1 e o direito de não perdê-la arbitrariamente ou proceder a sua mudança no nº 2 –, além dos direitos políticos no artigo XXI – mencionando no nº 1 a participação na vida pública por meio dos direitos políticos, o direito ao acesso aos serviços públicos no nº 2 e a soberania popular baseada no sufrágio universal no nº 3 –. O seu restante, confirma estruturalmente a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, enunciada na Revolução Francesa, e arquiteta uma cidadania baseada na vida plena, na existência que contempla uma base mínima em favor de uma potencial e paradoxal realização da totalidade da pessoa humana, no interior de um arcabouço que inclui até mesmo a liberdade religiosa, como se vê no artigo XVIII, onde se contempla da mesma forma a liberdade de pensamento e consciência, adicionada à liberdade de mudar de religião e crença e a possibilidade de culto e manifestação delas em âmbito particular ou público (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2014).

4.4. O legado histórico da cidadania em direção ao presente

Alguns dos eventos do legado histórico, portanto, nos trazem elementos para a visualização do presente, supondo um processo em pleno curso, no qual os indivíduos, desejando subsistir em sua individualidade, igualmente almejam ser parte integrante de uma sociedade.

O legado de lutas, conflitos e documentos que pavimentam a trajetória da ideia de cidadania, apoiam-se fortemente no conceito que os indivíduos são integrantes de uma sociedade que objetiva desenvolver valores aptos a responder às exigências de seu tempo, supondo um desenvolvimento que materialize até mesmo etapas ou gerações de direitos.

Nesse sentido, através de um clássico ensaio sobre o tema da cidadania, Marshall (1967, p. 61-62) supõe o exercício e gozo de reivindicações de direitos inseridos de uma sociedade tida como “civilizada” – segundo os padrões de sua geração – como o atributo que pode tornar os indivíduos integrantes completos da sociedade à qual participam, portanto, cidadãos. No bojo de

um processo em que a tendência seria caminhar em direção de uma igualdade social, o sociólogo britânico cogita uma evolução que, em um primeiro passo, transcorreu até o fim do Século XIX, onde no interior de um elemento civil ou direitos civis – datados do Século XVIII –, se usufrui os direitos relacionados à liberdade individual – como a de ir e vir e o *habeas corpus* –, bem como liberdade de imprensa, de pensamento e de fé, acrescentando-se o direito à propriedade, à liberdade relacionada à celebração de contratos e o próprio acesso à justiça e ao Poder Judiciário em termos de igualdade (MARSHALL, 1967, p. 63 e 66).

Seguir-se-ia um elemento político ou rol de direitos políticos – surgidos no Século XIX –, contemplando o exercício da participação política, com eles substanciados na investidura em um órgão com autoridade política ou na condição de eleitor (MARSHALL, 1967, p. 63). Já no elemento social ou direitos sociais – típicos do Século XX – se presume um mínimo de condições de bem estar econômico, de segurança, englobando total inclusão na herança social, no que a educação, cultura e demais serviços sociais, assumem papel proeminente (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

E aqui, praticamente reorganizando e impulsionando a fala de Marshall, em consequência desse processo evolutivo conceitual o próprio arcabouço de direitos humanos ganha força e expressão, naquilo que correntemente se substancia na chamada Geração de Direitos, onde na primeira geração deles, impulsionados pelas revoluções liberais, ter-se-ia os direitos civis e políticos, compreendendo as liberdades clássicas – as negativas, materializadas na não submissão e na abstenção do Estado –, a segunda geração, contemplada na busca do direito à igualdade, no gozo de direitos econômicos e culturais – no que se têm então as liberdades positivas ou reais, aptas a dar vazão às próprias convicções e potencialidades, funcionando a partir da ação do Estado –, a terceira geração – de caráter transindividual, isto é, que não pertencem exclusivamente ao escopo de um único indivíduo –, aos quais com frequência se associam os valores da solidariedade e fraternidade, os voltados para a preservação do patrimônio comum da humanidade, para o progresso e para a paz, para a comunicação, para o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, sadio e essencial à qualidade de vida, para o direito do consumidor e a ordem econômica justa, e, mesmo, para o princípio da autodeterminação dos povos consagrado na Carta de San Francisco (Carta da ONU) (UNITED NATIONS, 2014) e outros direitos tidos como difusos – cuja titularidade repousa no grupo social, sem uma titularidade individual ou

coletiva específica –, falando-se até mesmo em uma quarta geração, relacionada ao acesso à informação, às manifestações de pluralismo, à democracia e aos temas do biodireito. Nesse arcabouço, os direitos enunciados por uma geração não excluem ou promovem a caducidade dos anteriores, devendo ser tomados em conjunto e em ato contínuo na promoção da pessoa humana, buscando a sua integração ante a sociedade.

4.4.1. *A cidadania sedimentando um processo de lutas, um rearranjo ante o tempo*

A visualização de um conceito de cidadania, portanto, sedimenta um processo de lutas, um rearranjo e uma acomodação de interesses e conflitos no decorrer do tempo.

Em texto clássico Fustel de Coulanges (2006) nos demonstra com vários exemplos a transformação da cidade e o surgimento da cidadania, construindo uma argumentação baseada no culto e na religião enquanto fundamento da sociedade e do direito, no que paira a dúvida se a religião, de fato, tinha fundamento para os grupos dominantes enquanto substrato de crença e conduta ou se era mero artefato de dissimulação para a consolidação da autoridade e do controle. Todavia, resta claro que as reformas e desenvolvimentos sociais – assim como o próprio surgimento e institucionalização de direitos – não aconteceram em uma única tacada, em processo que as leis e o direito privado, vagarosa e pausadamente foram arquitetando-se em Roma e Atenas (FUSTEL DE COULANGES, 2006 p. 498).

A Revolução Americana supôs o direito de resistência para a acomodação de uma situação basicamente interna, contribuindo para a cidadania com uma proposta de igualdade entre os brancos então súditos do rei inglês, obviamente descartando os indígenas e os escravos negros de origem africana pelo seu *status* de *res*, de mercadoria, em um engenhoso – porém frágil – conceito de compatibilidade entre o sistema escravocrata e o combate à opressão e tirania, associados ao próprio direito de resistência e à liberdade enquanto fruto de um jusnaturalismo, de um direito humano e natural anterior à sociedade. Já a Revolução Francesa de 1789 enunciou para a cidadania (e em caráter universal) a igualdade formal – a garantida perante a lei –, evidentemente no plano teórico, concebendo que iguais no gênero humano, homens e mulheres diferem nas suas individualidades, potencialidades e aptidões daí decorrentes, no que o sonho de todos, de certa forma, seria o alcance da “condição de burguês”, em que o talento maior de uns permite a riqueza, em chances dadas pela liberdade do capitalismo, em que nascidos pobres

podem enriquecer – cujo provérbio máximo enuncia que “o sol nasce para todos” –, e ricos podem empobrecer, materializando a mobilidade social e outra teórica igualdade de oportunidades. Em certa medida, como consequência, a ideia de cidadania em muito fica aqui marcada pela concepção de ascensão da burguesia e aliança com a nobreza, ou mesmo, tentativa de alcance do *status* da última pela primeira.

A igualdade material, por sua vez, se anunciou na Revolução Russa de 1917, sem que esta, de fato, se concretizasse, no que se indaga se de fato, seja na individualidade, seja na coletividade, quer-se a mesma, uma vez que o sistema econômico fundamenta-se na acumulação de bens enunciando o ter como fundamento de construção do ser – e na glória e distinção individual como fundamento da felicidade e plenitude –, em ideário não apenas aceito, mas indistintamente praticado e vivido em diferentes sociedades, inclusive em uma situação muito particular, em que integrantes da burguesia assumem o discurso do socialismo como roupagem de sua apresentação social e pseudo ideário coletivo, paradoxal ao plano individual onde se vive, se consome e se reproduzem práticas econômicas, sociais e culturais pelo próprio grupo consideradas decadentes, nocivas e burguesas. O tempero a esse discurso ainda sugere que no ínterim da individualidade de cada um, os bens e os caminhos que levariam os indivíduos à felicidade seriam iguais ou únicos, não os sendo na verdade na prática uma vez que acabam por ser diferentes diante das igualmente distintas possibilidades, aptidões e preferências de cada um dos indivíduos, no que, então, seria impossível haver a igualdade.

Anote-se, ainda, que após os acontecimentos de profunda redução material, moral e espiritual do ser humano na Primeira e Segunda Guerras Mundiais – até agora não interrompidas ao longo da trajetória humana –, nos quais a Europa fora soturno palco, chega-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 – que somada a tantos outros documentos enunciadores de direitos³⁷, inclusive regionais³⁸ e de natureza econômica, social e, mesmo,

³⁷ Os quais, no próprio âmbito das Nações Unidas, como exemplos, relacionamos o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, e o Protocolo Facultativo referente ao Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, todos de 1966, e o Segundo Protocolo Adicional ao Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos com vista à Abolição da Pena de Morte, de 1989.

³⁸ Como documento de natureza regional, anote-se a existência da pioneira Declaração Americana de Direitos do Homem, assinada em Bogotá, Colômbia, em 2 de maio de 1948, por ocasião da Nona Conferência Internacional Americana, anterior mesmo à própria Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, a qual o segundo considerando dispõe “que, em repetidas ocasiões, os Estados americanos reconheceram que os direitos essenciais do

relacionados ao meio ambiente e às questões de gênero –, substancia uma ideia recente de cidadania, quando então alcançamos estruturalmente o início do nosso trabalho.

O certo é que a cidadania é um conceito em permanente construção, em imorredoura formação, composição, sedimentação, alargamento ou redução de elementos, transformação no bojo daquilo que, em se dependendo da conveniência ou do olhar que se emprega ao tema – ou mesmo do momento histórico –, se concebe como sujeito a avanços ou retrocessos, impondo-se como molde acomodador dos interesses de um grupo que luta por mais direitos e uma melhor condição e outro que faz concessões – falsas ou temporárias – para manter-se no poder e reinventar os privilégios sob outra roupagem, jamais permitindo a igualdade formal e redesenhando outras formas de agigantar-se sobre o poder e sobre os bens, desdenhando da própria igualdade material, pois, se esta de fato caminhasse em direção à realização, em tese, as lutas terminariam, e a insegurança que o indivíduo tem de viver diante dos semelhantes, também igualmente em tese, finalmente cessaria.

Ademais, no âmbito dos indícios de uma possível pós-modernidade, a cidadania traz consigo sentidos que são oriundos de aspirações diversas, aptas a lhe outorgarem significados particulares em face de demandas locais. Dito isso, a cidadania é manifestação interior, local e regional, no que, ao mesmo tempo – por impulso dos fenômenos da internacionalização, mundialização e globalização –, é expressão exterior, total e mundial, contemplando quase todas as narrativas, podendo ser tudo, ao mesmo tempo em que, sem a bússola da certeza, ser nada. Além do rol de direitos e do paradigma de reconhecimento no interior de uma comunidade, cidadania é sentimento de pertencimento a ela, o que em muito estrutura o conceito de Estado nação, que traz consigo a ideia de destinos, sentimentos e elos comuns aos indivíduos na base sociológica, religiosa, política, territorial, étnica, linguística e cultural.

homem não derivam do fato de ser ele cidadão de determinado Estado, mas sim do fato dos direitos terem como base os atributos da pessoa humana”, e o primeiro e terceiro parágrafos do preâmbulo acrescentam, respectivamente, que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, como são dotados pela natureza de razão e consciência, devem proceder fraternalmente uns para com os outros”, e que “os deveres de ordem jurídica dependem da existência anterior de outros de ordem moral, que apóiam os primeiros conceitualmente e os fundamentam”, no que se traz um rol expressivo de direitos e deveres dos cidadãos, garantindo, dentre tantos outros, no artigo XII, o direito à educação com igualdade de oportunidades – com gratuidade da instrução primária – e, no artigo XIX, o direito à nacionalidade que legalmente lhe corresponda, com a possibilidade de mudança em face de um Estado que tenha a disposição de concedê-la (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 2014).

4.5. *A cidadania europeia: manifestação da contemporaneidade*

A manifestação conceitual mais recente e substancial da cidadania é encontrada em uma base territorial e política alargada em face da tradicional concepção de Estado nacional que sempre a alicerçou, e que ora está representada na UE.

Diante disso, no capítulo mais recente da construção da cidadania, tem-se a cidadania da UE, organização e *locus* na qual ela se propõe a materializar.

No desiderato de obter maior coesão social e de forjar uma identidade europeia, já em seu preâmbulo, o Tratado de Maastricht (UNIÃO EUROPEIA, 1992) – que consolidou as comunidades na insígnia da UE – enuncia que os chefes de Estados signatários estão “resolvidos a instituir uma cidadania comum aos nacionais dos seus países”, acrescentando no artigo B do Título I – que estabelece disposições comuns –, “o reforço da defesa dos direitos e dos interesses dos nacionais dos seus Estados membros, mediante a instituição de uma cidadania da União”, ainda que, consoante se vê no nº 3 do artigo 6º, a própria UE reconheça respeitar as identidades nacionais desses seus Estados membros.

O Tratado de Maastricht, portanto, estabelece a cidadania da UE, explicitada em maiores detalhes no artigo 8º, onde, em seu nº 1, lê-se que possui esse atributo “qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado membro”, e no nº 2 do mesmo artigo, afirma-se que estes cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres previstos no dito tratado.

Por sua vez, o artigo 8º-A, nº 1, reafirma o mercado comum quando dispõe que qualquer cidadão da UE goza do direito de circular e permanecer livremente no território dos Estados membros, ainda que hajam limitações e condições estabelecidas no texto de Maastricht, no que – como afirmamos em outro trabalho – se materializaram em critérios diferenciados entre os distintos países para um período máximo de sete anos contados da adesão de novos dez Estados, notadamente Chipre, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Hungria, Letônia, Malta, Polônia e República Tcheca (PASSOS, 2010b, p. 74)³⁹. Já o nº 2 do dito artigo 8º-A atribui ao Conselho a

³⁹ Como igualmente afirmamos neste trabalho, anote-se que a partir da adesão de Bulgária e Romênia em 2007, é deste ano que para esses países tal prazo seria contabilizado (PASSOS, 2010a, p. 74).

faculdade de adotar medidas para a facilitação do exercício destes direitos – ainda que novamente nos termos das restrições impostas pelo texto de Maastricht –, em mecanismo que o Conselho deliberará por unanimidade sob a proposta da Comissão e após o parecer favorável do Parlamento Europeu.

No âmbito dos direitos políticos, os números 1 e 2 do artigo 8º-B dispõem:

1. Qualquer cidadão da União residente num Estado membro que não seja o da sua nacionalidade goza do direito de eleger e de ser eleito nas eleições municipais do Estado membro de residência, nas mesmas condições que os nacionais desse Estado. Esse direito será exercido sem prejuízo das modalidades a adotar, até 31 de Dezembro de 1994, pelo Conselho, deliberando por unanimidade, sob proposta da Comissão, e após consulta do Parlamento Europeu; essas regras podem prever disposições derogatórias, sempre que problemas específicos de um Estado membro o justifiquem.
2. Sem prejuízo do disposto no nº 3 do artigo 138º e das disposições adotadas em sua aplicação, qualquer cidadão da União residente num Estado membro que não seja o da sua nacionalidade, goza do direito de eleger e de ser eleito nas eleições para o Parlamento Europeu no Estado membro de residência, nas mesmas condições que os nacionais desse Estado. Esse direito será exercido sem prejuízo das modalidades a adotar, até 31 de Dezembro de 1993, pelo Conselho, deliberando por unanimidade, sob proposta da Comissão, e após consulta do Parlamento Europeu; essas regras podem prever disposições derogatórias, sempre que problemas específicos de um Estado membro o justifiquem (UNIÃO EUROPEIA, 1992).

Já o artigo 8º-C estabelece o direito de proteção em países terceiros a qualquer cidadão comunitário por parte das autoridades diplomáticas e consulares de qualquer Estado membro da UE, com as mesmas condições que os nacionais desse Estado que eventualmente seja solicitado, de sorte que até 31 de Dezembro de 1993 seriam estabelecidas as regras para se assegurar tais medidas⁴⁰.

⁴⁰ Léger *et al.* (2000, p. 244) diagnosticam nessa proteção diplomática e consular trazida pela cidadania europeia contida no Tratado de Maastricht relevante impacto prático nas situações em que um Estado membro não esteja representado em um país terceiro, ainda quem em verdade, também seja deveras teórica, mesmo podendo ser materializada em ocorrências de morte, acidente, doença grave, violência, detenção ou prisão, no que esse abrigo consular pode ser ampliado para assistência à cidadãos necessitados, seu repatriamento e mesmo, para outros casos.

O artigo 8º-D – em disposição semelhante à contida no artigo 20º-C –, estabelece que qualquer cidadão da UE goza do direito de petição ao Parlamento Europeu, nos termos do disposto no artigo 138º-D – que enuncia a qualquer cidadão da União, bem como qualquer outra pessoa singular ou coletiva com residência ou sede estatutária num Estado membro, o direito de apresentar, em título individual ou em associação com outros cidadãos ou pessoas, petições ao Parlamento Europeu sobre quaisquer questões que se integrem nos domínios de atividade comunitária e que diretamente lhe digam respeito –. O mesmo artigo 8º-D estabelece no parágrafo seguinte o direito de qualquer cidadão dirigir-se ao Provedor de Justiça, que é o cargo com atribuições de investigação de queixas em casos, entre outras hipóteses, de má administração, violação de direitos humanos e abuso de poder na UE.

Ao final do Tratado de Maastricht, sobrevém a declaração relativa à nacionalidade de um Estado membro, em que se determina que, sempre que no Tratado que institui a Comunidade Europeia for feita referência aos nacionais dos Estados membros, a questão de saber se uma pessoa tem a nacionalidade de um deles será exclusivamente regida pelo seu direito interno. Poderão os Estados membros ainda indicar em título informativo, mediante declaração depositada junto da Presidência da UE, quais as pessoas que deverão ser consideradas como seus nacionais para efeitos comunitários, podendo, se entenderem, alterar esta última declaração.

Neste momento, mesmo com a possibilidade de se permitir a um Estado membro da UE a prática de restrição de considerar ou não um indivíduo como portador de sua cidadania, a cidadania e identidade comunitárias da UE representam um impulso para o projeto de se construir uma Europa não afeta apenas ao comércio e ao mercado, mas no apoio de valores comuns e compartilhados no plano cultural e subjetivo, em exemplo de ações como as do Conselho da Europa, que em 19 de Janeiro de 1972 – a par de outras iniciativas, como o esboço da bandeira europeia de 1955, que após Maastricht também passou a ser utilizada como bandeira da União –, adotou arranjos para piano, sopro e orquestra do maestro Herbert Von Karajan (1908-1989) concebidos a partir do quarto movimento da Nona Sinfonia de Ludwig van Beethoven (1770-1827), composto na inspiração do poema Ode à Alegria (*Ode an die Freude*), de Friedrich Schiller (1759-1805), como o Hino da UE, ainda que executado sem letra no intuito de realçar o alcance universal da melodia (EUROCID, 2014). Nesse sentido, o próprio dia 9 de Maio –

marcado pelo surgimento do texto da Declaração Schuman –, desde 1995, passa a ser denominado o Dia da Europa.

Essas ações não são suficientes, porém, para impedir o surgimento de uma expressão que, desde o final de Maastricht, se tornou corrente nas críticas de se apontar a Europa como um projeto social e liberal-democrático: “déficit democrático”. Muito se disse das pessoas não se sentirem representadas nas estruturas europeias ou sobre efetivamente o que a UE por elas poderia fazer, refletindo um processo de legitimação em que o edifício europeu era construído “de cima para baixo”, ou mesmo, por uma “euroburocracia”.

Igualmente – como já afirmamos em outro trabalho –, a cidadania europeia é criticada como sendo um conceito vago, no que é correntemente referida como mera “cidadania de passaporte”, onde embora sendo complementar e não substitutiva da cidadania nacional, não deixa de afigurar uma inovação sobre o tema do ponto de vista jurídico, “permitindo, inclusive que nacionais outros, especialmente pelo *jus sanguinis*, se tornem cidadãos da União”⁴¹ (PASSOS, 2010a, p. 211).

Portanto, introduzida pelo Tratado de Maastricht, a cidadania europeia não repousa exatamente na base e no alicerce de um Estado nacional. É enunciada por uma entidade de características plurais como a UE, que, além da sua vertente mais conhecida como OI, ora parece

⁴¹ A interação da criticada cidadania de passaporte – expressão materializada pelo documento de cor vermelha da UE, por meio do qual os indivíduos viajam pelo mundo –, dando-se, sobretudo, pelo *jus sanguinis*, pode ser confirmada pelo TJUE (à época, ainda denominado de Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias) no Caso *Micheletti vs. Delegação do Governo na Cantábria, na Espanha* (Caso nº C-396/90) – no qual um odontologista argentino que igualmente possuía nacionalidade italiana obteve a liberdade de permanência e de circulação (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA UNIÃO EUROPEIA, 1992). Ainda que se tratasse de aluno nascido em país europeu, esse conceito de igualdade foi aplicado da mesma forma no campo educacional, como vale ressaltar, dentre outros, o Caso *Françoise Gravier vs. Cidade de Liège* (Caso nº 293/83), em que um estudante francês se insurgiu contra uma cobrança no sistema local de ensino a qual discentes de nacionalidade belga não estavam sujeitos, devendo a instrução profissional (compreendida neste caso, em curso oferecido no bojo das artes), para acadêmicos dos Estados membros ser oferecida gratuitamente, ainda que oferte um programa de educação geral (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA UNIÃO EUROPEIA, 1983) –, em decisões que destoam do próprio entendimento da parte final do posterior Tratado de Maastricht, que, em sua declaração relativa à nacionalidade, deixava a questão da definição dela ao arbítrio e discricionariedade do direito interno dos Estados membros.

afigurar-se como uma confederação – em que através de alianças materializadas em tratados internacionais os Estados guardam soberania no interior de um ente aglutinador, mantendo cada um dos seus membros a sua capacidade e personalidade jurídica internacional –, podendo-se supor, igualmente, uma confederação concebida para o alcance de fins específicos, *in casu*, localizados na política externa, nos temas do comércio, da integração econômica e estabelecimento de moeda comum.

O fato é que cidadania – e, mesmo, a própria nacionalidade – é uma ficção jurídica – algo que existe por força da normatividade do direito – e como já dito, em conceito substanciado na base da existência de um Estado. A UE não é um Estado nação e muito menos uma federação, onde as unidades políticas integrantes, em regra, não existem internacionalmente (a não ser na medida que o ente soberano permita) e restam unidos sob uma Constituição. No que tange à UE muitas das competências nacionais ainda repousam em seus Estados membros, no que se estaria deveras distante de um formato federativo, soando razoável reconhecer que alguns de seus mecanismos de funcionamento e de sua configuração ainda concretizem-se nos moldes tradicionais de uma OI, explicitando suas ações no viés intergovernamental.

Reconhece-se, todavia, que se econômica e juridicamente falando, a UE representa a existência de um bloco econômico materializado no interior de uma estrutura de tipo de uma OI, também traz consigo características *sui generis* – na terminologia de Fonseca (1977, p. 489) – em face de suas peculiaridades no bojo do pensamento sociológico e do próprio DIP, como se vê na discussão de valores europeus comuns e nas questões da proteção diplomática e da cidadania europeia dos nacionais dos Estados membros.

Sobre o tema, Alvim (2002, p. 133-134) reconhece o problema – onde haveria uma contradição lógica da cidadania não repousar no Estado nacional – e a complexidade de associação entre os temas de cidadania e Europa, cogitando a possibilidade de se pensar a cidadania europeia no bojo de uma sua ampliação ante ao próprio processo de globalização. O autor concebe a proposta de cidadania europeia, mas não enxerga um fechamento em torno dela, havendo este processo apenas nos espaços públicos nacionais, e não europeus, ainda que haja a percepção da própria população europeia de um processo nesse sentido, o qual se preocupa a academia em teorizar, no que questiona se sua institucionalização remete a uma discussão

retoricamente vazia ou em instrumento de legitimação de um projeto econômico de base neoliberal (ALVIM, 2002, p. 134-135).

Habermas (2009, p. 83) acrescenta ao contexto que a população europeia vê no processo um déficit democrático e a materialização de um projeto da elite, onde a expansão em direção ao leste europeu e a diminuição do bem-estar social são causas de conflitos e tensões (HABERMAS, 2009, p. 83). Ademais, mais que o passaporte europeu, a ideia de cidadania europeia – alicerçada na proposta de uma Constituição europeia [que, como se afirmou anteriormente, fracassou⁴²] –, deveria contribuir para uma mais robusta participação dos cidadãos na edificação da vontade política da UE, no que, ao contrário, tem-se visto a rejeição dos seus tratados de ampliação nas urnas; ainda, reconhece Habermas (2009, p. 83) que nada impede que o sentimento de pertencimento inerente à cidadania transporte-se para um território que vá além dos limites do Estado nacional, onde, então, supor-se-ia um destino europeu comum.

Permanece, porém, a questão da igualdade – elemento básico da ideia de cidadania –, por ora não visto e suscetível de realização – sobretudo, não apenas pela existência do sistema capitalista, mas, também, pelas suas crises, aqui representadas por conta do colapso fiscal, econômico e social – em um território vasto e heterogêneo cultural e economicamente como a Europa, e, talvez não passível de realização em toda a humanidade por conta da diversidade de interesses humanos representados na sociedade que amplamente se tem testemunhado ao longo da trajetória humana. Há, portanto, a igualdade formal fundante de uma cidadania, que coexiste ante ao aceitar das demais desigualdades.

O fato é que a noção de cidadania europeia afigura-se também como proposta comum de uma responsabilidade compartilhada entre governos, capital e populações europeias de construção de um destino que não caminhe em direção dos conflitos materializados na Primeira e Segunda Guerras Mundiais. A cidadania europeia, portanto, exsurge em missão de compatibilização entre os diferentes Estados nacionais e de conservação da estabilidade regional, e, também como projeto do possível, no qual o equilíbrio europeu afigura-se como peça de sua própria sustentação no interior de um bloco em que uma das poucas alternativas que os Estados

⁴² Inserção nossa.

nacionais tenham de manutenção e projeção de poder repousem na ação da UE, e não mais individualmente.

Enuncia-se no projeto da UE uma ideia de cidadania substanciada na participação política, como concebido pela Grécia Antiga, quando Atenas torna-se referência – ainda que o conceito de cidadania ali gestado seja intensamente excludente –, e, em um viés multicultural, como preconizado em Roma, contemplando diferentes povos no projeto de um império – mesmo nesse tempo igualmente com exclusões –, ainda que, hodiernamente, de forma paradoxal, as sociedades nacionais – por conta do próprio processo de globalização e pela facilidade de circulação de capitais e informação –, tornem-se fluidas, dispersas. E dispersas, inclusive, porque a própria ideia de cidadania suponha indivíduos que, portadores de direitos e liberdades – na manifestação de sua individualidade oriunda de uma base de direito natural –, emergem com estes direitos antes dos Estados, formando-os, e não a eles pertencendo (como acontecia na Antiguidade), no que, por conta exatamente dessa liberdade, possuiriam cidadania.

4.6. *A cidadania no ideário da universidade europeia*

O Processo de Bolonha culmina no EEES, tentando, através de seus diversos documentos, enunciar valores europeus e de cidadania, e, sobretudo, pela Declaração de Bolonha de 1999, substanciar uma cidadania europeia.

É curioso observar que o Processo de Bolonha, em certa medida, retomou a mobilidade que existia no ensino medieval, em exemplo do que se viu com São Tomás de Aquino (1225-1274), que em sua trajetória estudou em Nápoles, Colônia e Paris (MOULIN, 1991, p. 139), e, também, igualmente a outros nomes da intelectualidade europeia, como Erasmo de Roterdã, que realizou a sua atividade intelectual em diferentes cidades e universidades da Europa. Dito isto, eis que aqui – nesse ideal de aprendizagem impulsionado pela mobilidade e convivência com diferentes espaços e elementos nacionais – que podemos encontrar o contributo que a universidade europeia – através do desenvolvimento gestado pelo Processo de Bolonha – poderá e deverá oferecer à cidadania europeia, propiciando o intercâmbio de estudantes para o conhecimento de conteúdos europeus, e vivenciando diferentes realidades europeias, representadas em distintos territórios, sociedades, línguas e saberes, em que o global é arquitetado pelo aporte singular de cada Estado ao contexto plural europeu. Supõe-se tentar no

futuro edificar um espaço de conhecimento e interação comuns, ou que, mesmo multicultural, revele-se europeu, fruto de uma herança comum, apta a sedimentar um futuro comum.

Se, todavia, a cidadania não evoluir para além dos moldes oferecidos pelo Estado nacional, e não superar as amarras de uma ficção jurídica enunciadora de uma condição ideal e se tornar instrumento apto a alçar o ser humano na circunstância de sujeito ativo e protagonista de sua própria história e destino, corre-se o risco de pouco ter valido todo o esforço enunciado desde as primeiras iniciativas comunitárias anunciadas no campo educacional e tantas outras esboçadas nos textos e trabalhos de ilustres homens europeus.

Como nos lembra Pérez Vera (1996, p. 275), no bojo do Século XVIII as revoluções burguesas exigiam uma emancipação popular diante das monarquias absolutas, no que o êxito do período de lutas inclui nos textos constitucionais as declarações solenes de direitos e deveres do homem, sendo que estes direitos e deveres, na realidade, são dos homens que pertencem ao Estado que triunfou nas revoluções, notadamente dos franceses e estadunidenses, estabelecendo-se o vínculo da nacionalidade como pré-requisito para o gozo de tais direitos.

Nesse sentido, far-se-ia necessário uma superação dessa cidadania localizada para uma verdadeira cidadania planetária, como possivelmente enunciado no primeiro considerando da Declaração Universal dos Direitos Humanos – que reconhece direitos à “família humana” –, ou, mesmo, em documentos outros da própria sociedade civil, como se viu ao longo do Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Sustentável: de Estocolmo a Joanesburgo, Rio + 10, realizado entre 23 e 25 de Junho do ano de 2002, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Brasil (SÃO PAULO, s.d.), quando, no bojo das discussões sobre o tema do meio ambiente, foi produzido o documento A Caminho de Joanesburgo, Rio + 10 Brasil: Balanço e Perspectivas – preparatório para a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo, na África do Sul (Cúpula da Terra II) –, onde pugnou-se, dentre tantos outros pontos, por uma mobilização mundial em torno de uma cidadania planetária e de uma globalização solidária.

Diante desse esboço, finalmente, afirmamos que a universidade europeia pode contribuir para a realização da cidadania europeia.

Mesmo com as limitações conceituais e estruturais que o conceito de cidadania ainda encontra na barreira do Estado nacional, ainda assim, não se negue que pela leitura e exame da

trajetória da universidade europeia, e pela análise do edifício institucional de integração educacional representado nos diversos documentos do Processo de Bolonha que agora materializaram o EEES, que isso é possível.

Como já aquilatado por Ortega y Gasset (1999, p. 65-70) cabe à universidade antes de qualquer outra coisa o ensino da cultura ou, mesmo, o “sistema de ideias vivas que o tempo possui”; mais: somente a cultura pode carregar o repositório de trinta séculos da humanidade em favor do homem, e apenas aquele que conseguir “inventar” uma cultura equivalente e com isso se beneficiar poderá refutar a missão da universidade. O autor ainda acrescenta que o homem europeu deve ser recomposto, no que, dentre as suas missões, além do ensino profissional, a universidade deve transmitir a cultura e as ideias vivas (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 69-70). Restituindo vida autêntica aos homens e lhe ensinando de forma plena a cultura de seu tempo (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 105-106), pode a universidade ser promotora dessa cultura nos seres humanos no contemporâneo, sobretudo, diante do projeto educacional europeu que lhe afigura papel de destaque, no que ela revela-se como potencial instrumento de contribuição, reconhecimento, identificação, contextualização e formação do referencial cultural substancial dessa nova proposta de cidadania – a cidadania europeia – materializando-a, por ora, como indicação a ser alcançada inclusive no campo do conhecimento, da cultura e da educação superior em uma perspectiva que vá além da ideia central de Estado nacional que a norteia, e localizando-a no EEES.

A universidade tem tido uma missão ante a Europa, como o próprio Ortega y Gasset (1999, p. 166) suscitou ao especular a razão dessa instituição ter florescido com pioneirismo e intensidade neste continente. E não é diferente no momento presente quando potencialmente se materializa outra missão para ela, uma vez que o processo de integração somente poderá ir além ou de forma diferente do viés intergovernamental e político se, de fato, um sentimento de pertencimento comum, apoiado e ilustrado na ideia de valores, saberes, trajetórias, heranças, legados e destinos comuns puderem ser identificados, sedimentados e construídos em um repositório igualmente comum ou, quiçá, erguidos em um edifício comum, a ser materializado na proposta de uma cidadania europeia, que – indo além do mero passaporte europeu, da proteção diplomática e consular e do exercício dos direitos políticos apoiados no voto e candidatura de eleições municipais e do Parlamento Europeu –, permita uma interação e conhecimento mútuos, a

identificação ou criação de um conhecimento e espaço comuns, alcançando a memória individual e afetiva, a coletiva e histórica, trespassando o social, o geográfico e jurídico, trazendo o autoconhecimento e conhecimento alheio no ínterim de processo apto a promover a identificação e reconhecimento de interesses, solução de problemas, soluções de compromisso e estabelecimento de vínculos de solidariedade e realização da paz. Enfim, trazendo arcabouço existencial ao indivíduo e à sociedade.

Ademais, supõe reagir a própria universidade europeia através do que foi Processo de Bolonha com a tentativa de dar a sua contribuição aos fatos da altura e momento de seu tempo – notadamente a cidadania europeia referenciada na Declaração de Bolonha – tentando responder aos desafios do presente e tentando sair da ameaça da letargia, isolamento, dúvida, titubeação, enclausuramento moderno em si mesma, do ínterim de seus próprios muros e da condição de instituição questionada e apontada como desnecessária.

Advirta-se, porém, que quando se reflete no extenso rol de direitos e deveres inerentes a construção de um conceito de cidadania, e se lhes coteja com a situação política e social – eivada de corrupção, falsidade e hipócrita exacerbação de si mesmo, em desvios vistos até mesmo naqueles que vociferam publicamente contra esse estado de coisas –, consterna-se o observador em também supor o risco de diagnosticar a cidadania como algo não realizável aos humanos, um mito. Mito que em grande medida entre os gregos – e entre os romanos, também, embora em menor dimensão – foi eficazmente utilizado para completar o sentido daquilo onde o humano mostrava-se insuficiente. Entrementes, a partir da modernidade, destronados os mitos como foram vistos no passado, pode-se chamar a cidadania de utopia, de uma busca da perfeição que não é inerente a homens e mulheres, em algo idealizado e projetado no dever ser, o que, então, mesmo como mero valor a ser perseguido, impulsiona a Europa e a própria humanidade a caminhar, a tentar melhorar, evoluir, progredir. A cidadania assemelha-se então à utopia – o “mito contemporâneo” – a completar o vazio humano. A utopia a ser realizada, poder-se-ia dizer, ainda que só como mito ou utopia nos faça caminhar para frente.

A dureza da vida e o contexto de crise afrouxa e abala esse sentimento, muitas vezes desmotivando para a ação. Todavia, não se pode olvidar da história trágica de guerras que compõe o recente passado europeu, no que – a par de outras tantas críticas também pouco substanciais e pouco criativas – o processo de integração, a ideia de cidadania europeia – e

agora, o EEES – são as esparsas e quase únicas respostas no arranjo que busca dar um lugar à Europa no mundo e alicerçá-la em um ideal de paz.

Permanece, porém, a contradição – não apenas europeia (embora maior no mundo desenvolvido), mas de todos os Estados da sociedade internacional – de pensar a cidadania alicerçada somente em um Estado nacional – e, igualmente apoiada em uma base ou vínculo territorial, geográfico, jurídico e político –, pois, como enunciou a ética cristã e a pioneira Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 da Revolução Francesa e, também, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948⁴³, se todos são, respectivamente, filhos de um mesmo Pai ou pertencentes a uma mesma família – e neste mundo nascidos livres, iguais, portadores de direitos oriundos da natureza –, as distinções para um gozo mínimo de direitos – e, correspectivamente, para o exercício de obrigações – revelam-se fragilizadas.

Se as esferas política, jurídica e econômica também se revelam insuficientes para a persecução desta utopia de cidadania, cabe agora à educação e, sobretudo, à educação superior – em tese, a que alcança o indivíduo no estágio final de sua vida – a busca de realização desse ideal maior na existência do indivíduo, ainda que a procura de uma escolarização ou profissionalização, em linhas gerais, praticamente diga respeito exclusivamente à satisfação de objetivos que não outros àqueles ligados ao atendimento do interesse individual e familiar.

Ademais, em exemplo de Wilhelm von Humboldt, que idealizava a proposta de universidade apta ao “enriquecimento moral da nação” e caracterizada em arranjo de “ciência objetiva e formação subjetiva” (HUMBOLDT, 1997, p. 79), que contribuiu para o espaço de edificação identitária do povo alemão e, conseqüentemente, para essa correspectiva cidadania, vislumbra-se que a universidade europeia no interior do EEES igualmente incorpore a missão de trazer no campo da cultura os referenciais de uma cidadania europeia.

⁴³ Não se olvide que continua a produção de documentos de direitos humanos de natureza regional, como na recente Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (Carta de Nairóbi) – adotada em 26 de Junho de 1981 em Nairóbi, Quênia, por conta da Décima Oitava Conferência dos Chefes de Estado e de Governo dos Estados Africanos integrantes da Organização da Unidade Africana (desde 2002 a atual União Africana) –, cujo artigo 17, nº 1, enuncia a todos o direito à educação, e o artigo 25, o dever dos Estados africanos de promover por meio da educação a difusão dos direitos e deveres inerentes deste texto convencional (PORTUGAL, 2014).

Nesse panorama, a educação – principalmente a superior –, enquanto processo de completude, melhora e potencialização dos recursos do ser humano, mostra-se no momento como possibilidade de tentativa, de contribuição – e de avanço – da cidadania europeia enunciada pelo Tratado de Maastricht de 1992.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outrora destruída por conflitos, a Europa busca coesão, maior e mais profunda identidade e, hodiernamente, por um destino comum e uma cidadania. Os diferentes fenômenos sociais e econômicos – em exemplo da globalização e internacionalização –, que alcançaram a Europa e o mundo nos dão fortes indícios de uma desterritorialização dos fatores produtivos e da própria cultura, não raro diluída, descaracterizada, dispersa, integrada a outras, associada ou mesmo influenciada por elementos exteriores, atualmente introjetados por meios de comunicação de massa e, sobretudo, pela rede mundial de computadores. Em consequência, no campo da cultura, não se tem apenas um “lugar”, pode-se ter um “espaço” de trânsito entre os seus elementos, ainda que as diferenças excludentes e os benefícios deles decorrentes ainda persistam e mostrem-se evidentes e localizados.

As sociedades nacionais europeias, no mesmo sentido, encontram-se fluidas, não apoiadas exclusivamente em uma base territorial, mas, como sugere a ideia de uma cidadania europeia, idealizadas em um espaço maior e não necessariamente de um Estado – *in casu*, a UE –, buscando alicerces no campo da cultura e na proposta de identificação e construção de um destino comum e, evidentemente, por meio das universidades inseridas no EEES, para o destino comum de sua educação.

E, tentando dar a sua resposta no campo da cultura e da educação aos acontecimentos atinentes ao processo de integração europeu, o Processo de Bolonha que culminou no EEES, de uma forma mais simples e menos original do que se pode supor, em parte retomou o caminho e o panorama da universidade medieval na medida em que trouxe a possibilidade da mobilidade característica daquele período, localizando a Europa como espaço de circulação de homens de conhecimento. Por óbvio, como processo político, social e educacional que desejou ser, o Processo de Bolonha não caminhou sem tensões e disputas de direção em seu interior, seja ora pugnando por uma orientação mais alinhada aos interesses do mercado (inclusive o de trabalho), ora assumindo um discurso mais afinado com temas tipicamente sociais e aos clamores intrínsecos da própria comunidade acadêmica, estudantes e universidades.

O fato é que o progresso desse imenso projeto europeu, a materialização de sua trajetória e o “concretar” de seu edifício, inclusive diante ao que se (d)enuncia como déficit democrático,

tem um grande desafio a concretizar e evoluir, substanciado na contribuição da construção da cidadania europeia. Cidadania que, por sua vez, continua fundamentalmente pensada no Estado nacional enquanto unidade básica, especialmente por conta da participação política expressa no exercício dos direitos políticos do país, ainda que atualmente seja possível que indivíduos de diferentes nacionalidades europeias integrantes da UE estejam aptos a votar em eleições municipais e europeias.

Por certo, supõe-se que a cidadania europeia precisaria avançar muito além ou diferentemente dessa entidade estatal e desse rol tradicional para ela mesma concretizar-se em um viés mais substancioso, desvinculando-se em boa medida da nacionalidade – ainda que paradoxalmente a preserve e a tenha por garantia, não a exclua e seja concomitante a ela e à cidadania dos Estados nacionais –, no que se poderia cogitar que a sua maior realização dar-se-ia somente com a instituição de uma unidade política maior – um Estado maior ou algo diferente do próprio Estado? –, capaz de superar as fronteiras e culminar em uma unificação, sem precedentes na história da comunidade internacional.

Todavia, essa unificação possivelmente não ocorrerá visto que, em exemplo do que houve aos trabalhadores ao longo do primeiro conflito mundial – quando estes se apegaram às suas nacionalidades e evocaram apaixonadamente os interesses de seus países de origem –, não se tem nenhum indício que as nacionalidades originárias serão voluntariamente abandonadas e que os governos assim procederão para o seu fim. A própria ideia de cidadania europeia não deseja isso, de forma que o seu progresso, evolução e concretização, quiçá, por ora, torna-se possível em outra esfera – fora mesmo dos fóruns da UE – talvez a única igualmente possível ou a única restante face ao modelo de esgotamento que se desnuda com a crise política e econômica da Zona do Euro –, justamente a que seria realizável no campo da cultura e da educação.

Objeto de críticas, a cidadania europeia – chamada de cidadania de passaporte – não deixa de comunicar-se com outros cidadãos, sobretudo, pelo *jus sanguinis*, quando por meio dele, podem inclusive alcançar o *status* de cidadãos europeus, mesmo que permaneça ao final do Tratado de Maastricht a faculdade de um Estado parte determinar essa nacionalidade de acordo com o seu direito interno – declarando quais pessoas devem ser consideradas seus nacionais para efeitos comunitários –, ainda que registre-se que no campo educacional tenhamos jurisprudência do TJUE impedindo tais restrições. Acresça-se de forma análoga que permanece a assertiva que

se os indivíduos são de fato iguais, como se enuncia nas históricas declarações de direitos, a cidadania – como um substancial rol de direitos e atributos, aptos a permitir ao indivíduo a interação com o governo e o processo político –, assim como o conceito de nacionalidade – igualmente estabelecendo um vínculo e prerrogativa situada no plano interno do Estado em sua orientação política e ordenamento jurídico –, são ficções legais e jurídicas, coexistindo com a ficção jurídica que é o Estado, ainda que da mesma forma se reconheça nele o desenvolvimento de um processo histórico e sociológico. A UE não é um Estado nação, sendo, no máximo, uma confederação, ou uma OI e bloco econômico *sui generis* – novamente na terminologia de Fonseca (1977, p. 489) – organização com características muito peculiares e até mesmo distintas das tradicionalmente concebidas no viés sociológico e no DIP, no que, quando então a UE enuncia uma cidadania, o faz buscando um novo sentido, um sentido de nova orientação, cujo pontapé inicial ainda toma por base o velho (e como quase único ponto de partida) exercício de direitos políticos e suposição de rol mínimo de direitos, com existência em franca crise e ambiguidade, supondo o poder criativo advindo do novo como propulsão de uma realidade distinta, possivelmente superadora dos grilhões da modernidade e de conteúdo polissêmico, bem ao modo do que se supõe pós-moderno, cujos múltiplos sentidos superem as metanarrativas de mundo e da velha cidadania clássica, cuja formação do ser humano pela educação intenciona construir mulheres e homens nupérrimos, renovados, indivíduos ao mesmo tempo singulares e plurais pela realização extrínseca consubstanciada na vida social, sendo capazes de reconhecer a própria individualidade no outro e assim conhecer melhor a si mesmo e mais profundamente o próximo, e quiçá, elevando-se para além dos limites ofertados pelo espaço e efemeridade de uma existência que se mostra parca ante as suas maravilhosas possibilidades, contrastadas no contemporâneo com os maiores equívocos modernos e com os fartos espetáculos vis de brutalidade e explícito dislate.

Em ato contínuo, poder-se-ia alegar que persiste, ainda, a questão de uma maior substância do conteúdo da cidadania europeia.

Esse conteúdo, para além dos direitos de participação política – no que realmente necessita ir além para forjar algo realmente novo –, pode por ora ter como único *locus* a universidade. Se, como já se enunciou, cabe à universidade formar homens e mulheres, ser instrumento de propulsão da cultura, do tempo presente e dos elementos que desejam edificar um

futuro comum à Europa e à própria humanidade, deverá ela e seus homens de ciência e ensino forjar o destino, e assumindo a responsabilidade – e a oportunidade – histórica, contribuir com a nova cidadania, a cidadania europeia que se quer.

Atribui-se correntemente à educação um poder transformador sobre o homem, embora ela, em significativa medida no próprio mundo considerado econômica e socialmente desenvolvido, ainda não tenha sido capaz de torná-lo solidário e não egoísta no bojo de uma existência em sociedade. Se, de fato, o acesso à educação e à universidade – e a permanência nela – representam uma condição privilegiada, materializadora de uma elite, deveria ela assumir o desafio de supor a condução desse processo, integrando as demais camadas sociais desejosas de posicionarem-se nele e alocando-as em uma cultura de paz rumo a destino participativo, linear e seguro, livrando-as de miragens oportunistas. A disposição e a luta deveriam ser presentes durante todo o tempo – sem a ignávia institucional e individual –, onde o homem com acesso ao conhecimento, e na linguagem orteguiana, em forma e capaz de viver à altura de seu tempo, reconheça a responsabilidade individual e coletiva que se lhe afigura, afastando-se da brutalidade e mediocridade dos lugares comuns e galgando a solução dos problemas de seu tempo – inserindo-se a contribuição ao edifício da cidadania europeia –, não falseando os seus ideais em um mundo o qual ele mesmo não quer viver e que ficou nas penumbras de um pseudorrevolucionarismo das décadas de 1960 e 1970. A autenticidade desses novos homens e mulheres – homens e mulheres de ciência, uma elite – agora é posta à prova na medida em que se enxerga uma trajetória que se lhes oferece caminho, primeiro transmitindo a cultura de seu tempo, e, por segundo, contribuindo para o novo e para uma cultura verdadeiramente plural que não anule o singular – ter-se-iam aqui mais potenciais elementos da cidadania europeia? –, no que a educação e a própria universidade no bojo do que foi o Processo de Bolonha – alicerçada na sua autonomia científica e institucional –, se mostram elementos de grande poder criador e propensor, trazendo consigo igualmente poder criativo para a solução dos problemas de nosso tempo. Ainda que, igualmente, tome-se a advertência que ao lado das TIC a universidade não necessite ser mais um “lugar”, no que o EaD pode ter consequências sérias no que tange à mobilidade, e, se não gerido com critérios de transparência e qualidade – em fundamentos que se aplicam ao próprio ensino presencial tradicional (ter-se-ia no futuro um modelo híbrido entre eles?) – destruiria a proposta de uma vivência mais profunda dos estudantes, professores e

peçoal administrativo em ambientes europeus e os próprios conceitos de mobilidade e internacionalização daí advindos, interrompendo o projeto de intencionalidade, pertencimento e continuidade de um espírito europeu.

A construção de uma cidadania europeia pode, então, ser o elemento apto a trazer um sentido para a trajetória europeia, e quiçá, para o povo europeu, perturbado por crises que questionam o seu lugar, a sua existência e destino, refletindo uma cidadania depositária dos elementos da cultura e perpetuadora dos seus correspectivos valores que fulcraram o ocidente e fincaram raízes em todo o mundo. Para tanto, um poder não apenas transformador – mas reformador e refinador, também – fluiria da universidade como energia para o redesenho da Europa, confidente depositária de tantas tragédias. Esse ideal, em boa medida, seria transmitido por um ideal de educação geral – cujo EEES potencialmente pluridimensional por excelência, é privilegiado para a sua realização –, apto a colocar o homem ao patamar de seu tempo pelo conhecimento do alicerce do passado e, apto, também, a transmitir a herança comum europeia e a integrar aqueles que se entregaram ao especialismo, superando a Europa fragmentada, dividida e perturbada pelos fantasmas bélicos de outrora.

Se a educação geral deseja forjar um cidadão antes do profissional, dando-lhe a herança cultural ao lado de uma integração de conhecimentos, outorgando-lhe o *status* de indivíduo apto a construir sua história e de interferir positiva e criticamente no âmbito social que se insere, poderá, em consequência, fornecer o repositório que sedimentaria e substanciaria o que poderia vir a ser uma cultura europeia para a própria cidadania europeia.

Essa nova cidadania, então, emergiria no bojo daquilo que poderia sedimentar uma cultura europeia, à qual o Continente Europeu faria de retaguarda ante as ameaças de desagregação, em um ideário realizável em um projeto de universidade que talvez caiba unicamente na Europa como palco. O saber integrado dessa possível cultura europeia realizar-se-ia no mencionado ideal de educação geral, de educação geral europeia, cuja proposta pode ter como impulso o desiderato iniciado a partir do Processo de Bolonha.

Muitos dos pensadores que trouxeram contribuições vívidas para o ideal europeu não puderam presenciar os desdobramentos que se seguiriam ao Tratado de Paris de 1951 e muito menos as discussões que se efetivaram no interior do Processo de Bolonha, não presenciando,

evidentemente, o movimento de reforma que se quis para a universidade do continente, o que, assumindo os riscos inerentes e efetivando o que de fato se quer para ela, pode ser uma tentativa de sua própria autodeterminação, fazendo da instituição universitária o espírito propulsor de uma nova sociedade europeia.

Mas lembre-se que essa nova sociedade e correspectiva cidadania não serão construídas apenas com os referenciais da educação geral e da herança cultural. Para além da utopia e do mito, serão edificadas sim com os referenciais de uma Europa multicultural e, paradoxalmente, da própria Europa fragmentada, carreando elementos das diferentes manifestações humanas, em um viés em que se supõe que os indícios da pós-modernidade poderão tentar sedimentar todas as contribuições em um modelo distinto daquele que é enunciado a partir do Tratado de Maastricht de 1992.

Entretanto, se a experiência histórica não se substanciar em fundamento de esperança, somente pode-se supor também que a universidade nada construirá para a Europa, que, se não se destruir mutuamente, o será apenas pelo receio de interromper a continuidade dos fluxos produtivos e do lucro, tolerando a si mesma para somente exaurir-se diante do tempo, afiançando-se na crença da possibilidade do controle das crises e das massas.

O mundo coloca-se à nossa frente para construção, e o EEES e a cidadania europeia, enquanto espaços de (realiz)ação, tomarão a forma daquilo em que envidarmos nossos esforços, caminhando em direção daquilo que desejarmos por meio de nossas práticas da esfera coletiva e individual.

A vida e o seu curso, a educação e a cidadania – como espaços de crescimento e engrandecimento do ser humano – são frutos das possibilidades ofertadas coletivamente e em conjugação com o esforço e a iniciativa individual, naquilo que substancia o que é cada um de nós.

REFERÊNCIAS

ABELARDO, Pedro. **Historia Calamitatum**: The Story of My Misfortunes. Trad. para o inglês Henry Adams Bellows. New York: Fordham University, 1999. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.fordham.edu/halsall/basis/abelard-histcal.asp>>. Acesso em 24 Set. 2013.

ACCIOLY, Hildebrando; SILVA, Geraldo Eulálio Nascimento; CASELLA, Paulo Borba. **Manual de Direito Internacional Público**. São Paulo: Saraiva, 17ª ed., 2009, 916 p.

ALVIM, Joaquim Leonel de Rezende. Reorganização de Direitos e Espaços Públicos: o modelo da cidadania européia como possibilidade de ampliação da cidadania no contexto da globalização. In: ALVES, José Augusto Lindgren *et al.* **Direito e Cidadania na Pós-Modernidade**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002, p. 132-160, 223 p.

ANTUNES, Fátima. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Universidade Contemporânea**: políticas do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 27-57, 167 p.

BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. Universidade à bolonhesa. **Jornal da UNICAMP**. Campinas, ed. especial nº 339, 2 a 8 Out. 2006, p. 15. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag15.html>. Acesso em 6 Jan. 2013.

BOLOGNA-BERGEN. **The Bologna Declaration of 19 June 1999**. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bolonha/ Bergen, 2005a. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF>. Acesso em 8 Dez. 2012.

_____. **Towards the European higher education area**. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Bolonha/ Bergen, 2005b. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico

<http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF>. Acesso em 8 Dez. 2012.

BOLOGNA-BERLIN. **Sorbonne Joint Declaration**. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Bolonha/ Berlim, 2003. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf>. Acesso em 8 Dez. 2012.

BOLOGNA-VLAANDEREN. **Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area**. March 12, 2010. Bolonha/ Flandres, 2010. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf>. Acesso em 12 Dez. 2012.

_____. **The European Higher Education Area – Achieving the Goals**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Bolonha/ Flandres, 2005. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf>. Acesso em 12 Dez. 2012.

_____. **The Bologna Process 2020**. The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Bolonha/ Flandres, 2009. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf>. Acesso em 11 Dez. 2012.

_____. **London Communiqué**. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Bolonha/ Flandres, 2007. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf>. Acesso em 11 Dez. 2012.

BÖTTCHER, Carlos Alexandre. Nacionalidade e cidadania na comparação histórica: da antiguidade até a cidadania europeia. *In*: SCHMIDT, Rainer; RICHTER, Thomas (org.). **Integração e Cidadania Europeia**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 25-57, 616 p.

BRITO, Álvaro de Azevedo Alves. Breves reflexões sobre a História Geral da Cidadania. **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XIV, nº 94, Nov. 2011. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10686>. Acesso em 13 Fev. 2015.

BUARQUE, Cristóvam. A Universidade numa Encruzilhada. **A Universidade na Encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar?** Brasília: UNESCO, 6-7 Ago. 2003. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133968por.pdf>>. Acesso em 2 Dez. 2012.

CACHAPUZ, António Francisco. A construção do espaço Europeu de ensino superior: um “case study” da globalização. *In*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Loutes Pinto de (org.). **Universidade Contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 7-26, 167 p.

CASPER, Gerhard. Um Mundo sem Universidades? *In*: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um Mundo sem Universidades?** Org. e trad. Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997, 102 p.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **Histoire des Universités**. Paris: Presses Universtaires de France, 2007, 127 p.

_____. **História das Universidades**. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1996, 131 p.

COMISSÃO EUROPEIA. **Eurydice**. [s.n.t.]. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php>. Acesso em 18 Dez. 2012.

CONSELHO DA EUROPA. **Committee of Ministers**. European Universities Committee. Memorandum by the Secretariat General. Estrasburgo, 11 Jan. 1960. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <[http://www.coe.int/t/dgal/dit/ilcd/archives/selection/brussels/cm\(60\)4_en.pdf](http://www.coe.int/t/dgal/dit/ilcd/archives/selection/brussels/cm(60)4_en.pdf)>. Acesso em 24 Nov. 2012.

_____. **History** [s.n.t.]. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=datesCles&l=en>>. Acesso em 20 Fev. 2012.

CORBETT, Anne. Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process? **Arena**. Oslo, Centre for European Studies/ University of Oslo, 2006. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2006/wp06_15.pdf>. Acesso em 24 Nov. 2012.

DARWIN, Charles. **On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life**. Londres: John Murray/ Albemarle Street, 1859. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://darwin-online.org.uk/content/frameset?viewtype=image&itemID=PC-Virginia-Francis-F373&pageseq=1>>. Acesso em 12 Out. 2013.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Trad. Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983, 131 p.

EUROCID – Centro de Informação Europeia Jacques Delors. **O Hino da União Europeia**. Lisboa, 2014. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=2287&p_est_id=13119#hino>. Acesso em 23 Fev. 2013.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION [s.n.t.]. **ENQA History**. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.enqa.eu/history.lasso>>. Acesso em 18 Dez. 2012.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION; NATIONAL ACADEMIC RECOGNITION AND INFORMATION CENTRES (ENIC-NARIC) [s.n.t.]. **About us**. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://enic-naric.net/index.aspx?s=n&r=g&d=about>>. Acesso em 27 Nov. 2012.

EUROPEAN ASSOCIATION OF INSTITUTIONS IN HIGHER EDUCATION. **About EURASHE**. Patrás, 2001. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.eurashe.eu/about-eurashe/>>. Acesso em 22 Dez 2012.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Bucharest Communiqué**. Bucareste, 2012. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <[http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf)>. Acesso em 14 Jan 2013.

EUROPEAN STUDENTS UNION. **About us**. Bruxelas, 2011. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.esu-online.org/about/aboutus/>>. Acesso em 22 Dez. 2012.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION [s.n.t.]. **EUA at a Glance**. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx>>. Acesso em 15 Jan 2013.

EUROSTAT. **Introduction**. Luxemburgo, 2013. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/about_eurostat/introduction>. Acesso em 23 Dez. 2013.

EUROSTUDENT. **About Eurostudent**. Hanover, 2012. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.eurostudent.eu/about/intentions>>. Acesso em 23 Dez. 2012.

FEATHERSTONE, Mike. Da universidade à pós-universidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo dos & MORAES, Sílvia E. (orgs.). **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ FAPESP, 2000, p. 61-99, 247 p.

FERNANDES, Cláudia; CLARO, David *et* VEIGA, Margarida. **A vida dos estudantes universitários na Idade Média**. Trab. orient. por Olga Pombo. Lisboa: Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa, 2003. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/medieval/estudantes/index.htm>>.

Acesso em 15 Jan. 2013.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **Nascer, viver e morrer na Grécia antiga**. São Paulo: Atual, 1996, 95 p.

FONSECA, José Roberto Franco da. Comunidade Econômica Européia. **Enciclopédia Saraiva do Direito**. São Paulo, Saraiva, vol. 16, 1977, 512 p.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Supervisão final do texto de Léa Porto de Abreu Novaes. Rio de Janeiro: Nau, 1999, 160 p.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, 489 p.

FUSTEL DE COULANGES, Numa Denis. **A Cidade Antiga**. Trad. Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: eBooksBrasil, 2006, 774 p. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/cidadeantiga.pdf>>. Acesso em 1 Jan. 2015.

GAMBOA, Sílvio Ancízar Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Mimeo, 1996, 149 p.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Argos: Chapecó, 2007, 193 p.

GARBEN, Sacha. **EU Higher Education Law: The Bologna Process and Harmonization by Stealth**. Alphen aan den Rijn: Kluwer Law International, 2011, 273 p.

GAUDEMET, Jean. Caracalla (Édit de). **Encyclopædia Universalis** [s.n.t.]. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/caracalla-edit-de/>>. Acesso em 3 de Jul. 2013.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Sílvia E. (org.). **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ FAPESP, 2000, p. 101-159, 247 p.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-Estado na Antiguidade Clássica. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 28-47, 590 p.

HABERMAS, Jürgen. **¡Ay, Europa!** Pequenos escritos políticos XI. Trad. para o castelhano José Luís López de Lizaga, Pedro Madrigal e Francisco Javier Gil Martín. Madri: Editorial Trotta, 2009, 188 p.

HACKL, Elsa. **Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher School**. San Domenico/ Siena: European University Institute Working Paper, RSC nº 2001/09, 2001, 42 p. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.eui.eu/RSCAS/WP-Texts/01_09.pdf>. Acesso em 4 Jan. 2013.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Superiores em Berlim. *In*: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von (1997). **Um Mundo sem Universidades?** Org. e trad. Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997, 102 p.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. Trad. Maria Elisa Cevasco. Rev. da trad. Iná Camargo Costa. São Paulo: Ática, 1996, 430 p.

JO, Hee Moon. **Introdução ao Direito Internacional**. São Paulo: LTr, 2ª ed., 2004, 686 p.

KERR, Clark. **Os Usos da Universidade**. Com *Post Scriptum* 1972. Trad. Débora Cândida Dias Soares. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982, 123 p.

LÉGER, Philippe *at al.* **Commentaire Article par Article des Traités UE et CE**. Paris/ Basileia/ Genebra/ Munique: Helbing & Lichtenhahn/ Dalloz/ Bruylant Bruxelles, 2000, 2060 p.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de *et* CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a *Universidade Nova*. **Avaliação**. Campinas/ Sorocaba, vol. 13, nº 1, 2008, p. 7-37.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa e posf. Silvano Santiago. Rio de Janeiro: José Olympio, 5ª ed., 1998, 131 p.

LOCKE, John. **Carta Acerca da Tolerância**. Segundo Tratado sobre o Governo. Ensaio Acerca do Entendimento Humano. Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1ª ed., 1973, 350 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. Rev. téc. trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989, 382 p.

MAGALHÃES, Tiago M. Introdução à Estatística. **Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2014. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.ime.usp.br/~tiagomm/Conteudo/IME-USP/Verao/Verao2014/b7_apres1.pdf>. Acesso em 21 Abr. 2014.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. **Magna Charta Universitatum** [s.n.t.]. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_portuguese.pdf>. Acesso em 4 Dez. 2012.

MARIMON, Ramon; MATTHIEU, Lietaert *et* GRIGOLO, Michele. Towards the ‘Fifth Freedom’: Increasing the Mobility of Researchers in the European Union [s.l]. **Higher Education in Europe**, vol. 34, nº 1, Abr. 2009, p. 25-37.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Trad. Meton Porto Gadelha. Apres. Phillip C. Schmitter. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, 220 p.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 25ª ed., 2008, 571 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: eBooksBrasil, 1999. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em 16 Jul. 2013.

MECKLER, Michael L.. Caracalla. **De Imperatoribus Romanis**: An Online Encyclopædia of Roman Emperors. Newport: Save Regina University, 1997. Disponível na rede mundial de

computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.roman-emperors.org/caracala.htm>>. Acesso em 3 Jul. 2013.

MIALHE, Jorge Luís. **Cidadãos de dois mundos**: o engenho central e a imigração francesa na região de Piracicaba. Pref. Bernard Lavallé. Piracicaba: Biscalgin Editor, 1ª ed., 2012, 183 p.

_____. Prefácio. In: PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. **Três Temas para o Direito Internacional Privado**. São Paulo: Iglu, 2010, 214 p.

MOULIN, Léo. **La Vie des Étudiants au Moyen Age**. Paris: Bibliothèque Albin Michel de l'histoire, 1991, 296 p.

NEWMAN, John Henry. Discurso 4. Relação dos outros ramos o conhecimento com a teologia. In: TURNER, Frank M. (org.). **Newman e a ideia de uma universidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2001, 474 p.

OLIVEIRA, Terezinha. Memória e história da educação medieval: uma análise da *Autentica Habita* e do Estatuto de Sorbonne. **Avaliação**. Campinas/ Sorocaba, vol. 14, nº 3, Nov. 2009. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 15 Abr. 2012.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. Washington: Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2014. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm>. Acesso em 30 Jul. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: ONU Brasil, 2014. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.dudh.org.br/>>. Acesso em 28 Jul. 2011.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [s.n.t.]. **History**. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico

<http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en_36734052_36761863_36952473_1_1_1_1,00.htm>. Acesso em 12 Fev. 2012.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. Trad. Herrera Filho e pref. Pedro Calmon. 3ª ed. rev. por Carlos Burlamáqui Köpke. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1971, 264 p.

_____. **Missão da Universidade**. Trad. Dayse Janet Löfgren Carnt e Helena Ferreira. Apres. Ivo Barbieri e introd. Karl Erik Schøllhammer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, 130 p.

PARLAMENTO EUROPEU; BATTISTA, Emilio. **Towards Political Union**. A selection of documents with a foreword by Mr. Emilio Battista. Bruxelas, 1964. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://aei.pitt.edu/944/1/towards_political_union_1.pdf>. Acesso em 27 Nov. 2012.

PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. Algumas interfaces entre o fenômeno da globalização e a questão ambiental: breve diagnóstico e reflexões, rememorando os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Diritto & Diritti**. Ragusa/ Bolonha, ed. 6 Maio 2010, 2010b. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://esameavvocato.diritto.it/system/docs/29470/original/seminario-NEPAM.pdf>>. Acesso em 23 Ago. 2013.

_____. A Estruturação da Nacionalidade e a Condição Jurídica dos Nacionais e Estrangeiros à Luz do Código de Direito Internacional Público de Eptácio Pessoa. In: FRANCA FILHO, Marcílio Toscano; MIALHE, Jorge Luís *et* JOB, Ulisses (org.). **Eptácio Pessoa e a Codificação do Direito Internacional**. Pref. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2013b, p. 387-413, 662 p.

_____. **Três Temas para o Direito Internacional Privado**. São Paulo: Iglu, 2010a, 214 p.

_____. Breves notas acerca das influências e implicações da pós-modernidade na universidade e educação superior. **Espaço Científico Livre**. Brasil, nº 15, Ago./ Set. 2013, 2013a, p. 29-33. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://issuu.com/rev_espaco_cientifico_livre/docs/revista_espao_cientifico_livre_n_aa8413>

b51d4fee/1?e=6448283/4431206&utm_content=bufferae10a&utm_source=buffer&utm_medium=twitter&utm_campaign=Buffer>. Acesso em 8 Out. 2013.

_____. Processo de Bolonha e Cidadania. **Webartigos**. Gaspar, ed. de 13 Jul. 2012. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.webartigos.com/artigos/processo-de-bolonha-e-cidadania/92415/>>. Acesso em 9 Out. 2013.

PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Notas sobre o Espaço Europeu de Ensino Superior através do Processo de Bolonha e breves considerações acerca de suas questões políticas. **10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Anpedinha)**. Anais (*on-line*). Rio de Janeiro, 2011. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/UNICAMP__256.921.458-20_trabalho.pdf>. Acesso em 7 Nov. 2012.

PÉREZ VERA, Elisa. Citoyenneté de L'Union Européenne, Nationalité et Condition des Étrangers. **Recueil des Cours**: Collected Courses of the Hague Academy of International Law. Haia/ Boston/ Londres: Martinus Nijhoff Publishers, tomo 261, 1996, p. 243-425, 425 p.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Implicações da pós-modernidade para a universidade. **Avaliação**. Campinas/ Sorocaba, vol. 7, nº 1, 2002, p. 35-46.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (org.). Apresentação. *In*: **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de ensino superior**: análise de uma década do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 7-16, 227 p.

PLATTNER, Marc F.. A Democracia Norte-Americana e o Espírito Aquisitivo. *In*: GOLDWIN, Robert A.; SCHAMBRA, William A. (ed.). **A Constituição Norte-Americana**. Pref. Paulo Bonavides. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986, p. 15-41, 350 p.

PINTO, Valmir Flores. Filosofia e formação para a cidadania – estudo a partir de José Ortega y Gasset. **EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, vol. 2, nº 1, ano 2, p. 1-5, Jan. 2009. Disponível na rede mundial de

computadores (Internet) no endereço eletrônico <[HTTP://revistaeducamazonia.cw7.info/cont.php?cont=1110](http://revistaeducamazonia.cw7.info/cont.php?cont=1110)>. Acesso em 15 Mar. 2013.

PORTUGAL. **Gabinete de Documentação e Direito Comparado**. Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos. Lisboa, 2014. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhregionais/carta-africa.html>>. Acesso em 12 Fev. 2014.

_____. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. Direção Geral do Ensino Superior. Convenção de Lisboa. Lisboa, 1997. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65A45E7C-CF10-4975-A4C1-293AB523AC17/341/Convencao_Lisboa.pdf>. Acesso em 8 Dez. 2012.

_____. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**. Direção Geral do Ensino Superior. NARIC [s.n.t.]. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/NARIC/O%20que%20%c3%a9>>. Acesso em 4 Dez. 2012.

_____. **Procuradoria Geral da República**. Convenção Cultural Europeia. Lisboa, 2001. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf>>. Acesso em 21 Set. 2014.

REZEK, José Francisco. **Direito internacional público**: curso elementar. Pref. José Sette Camara. São Paulo: Saraiva, 9ª ed. rev., 2002, 403 p.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de. The University as European Cultural Heritage: A Historical Approach [s.l.]. **Higher Education in Europe**, vol. 31, nº 4, Dez. 2006, p. 369-379.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Pref. Jean-Deprun. Comentários Jean-François Braustein. Trad. Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985, 190 p.

_____. **Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político**. Trad. Rolando Roque da Silva. São Paulo/ Brasília: Ridendo Castigat Mores, 2002, 72 p. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>>. Acesso 22 Set. 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Ancízar. **Epistemologia da Pesquisa em Educação** [Mimeo]. Campinas, 1996, 149 p.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007 (1ª reimp. 2008), 193 p.

SANTOS FILHO, José Camilo dos (2000). Universidade, modernidade e pós-modernidade. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Sílvia E. (orgs.). **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras/ FAPESP, 2000, p. 15-60, 247 p.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria do Meio Ambiente**. A Caminho de Joanesburgo, Rio + 10 Brasil: Balanço e Perspectivas. Disponível no endereço eletrônico da rede mundial de computadores (Internet) <<http://homologa.ambiente.sp.gov.br/destaque/joanesburgo.htm>>. Acesso em 24 Out. 2013.

SEN, Amartya. Direitos humanos e diferenças culturais. *In*: DARNTON, Robert; DUHAMEL, Olivier. **Democracia**. Trad. Clóvis Marques. Record: Rio de Janeiro/ São Paulo, 2001, p. 421-429, 477 p.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 15ª ed., 1998, 863 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 3ª reimp., 2001, 156 p.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Introdução**. *In*: ORTEGA Y GASSET, José. Missão da Universidade. Trad. de Dayse Janet Löfgren Carnt e Helena Ferreira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 15-27, 130 p.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA UNIÃO EUROPEIA. **Françoise Gravier vs. City of Liège** (Case nº 293/83). Luxemburgo, 1983. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no

endereço eletrônico <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!CELEXnumdoc&lg=en&numdoc=61983J0293>. Acesso em 5 Out. 2013.

_____. **Caso Micheletti vs. Delegação do Governo na Cantábria**. Luxemburgo, 1992. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:61990J0369:PT:HTML>>. Acesso em 5 Out. 2013.

UNIÃO EUROPEIA. **Educação, formação e juventude**. Bruxelas: União Europeia, 2014. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://europa.eu/pol/educ/index_pt.htm>. Acesso em 31 Dez. 2014.

_____. **Os países da União Europeia**. Bruxelas: União Europeia, 2015a. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index_pt.htm>. Acesso em 1 Dez. 2015.

_____. **Tratado EURATOM Versão Consolidada**. Bruxelas: União Europeia, 2010. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/consolidated_version_of_the_treaty_establishing_the_european_atomic_energy_community/consolidated_version_of_the_treaty_establishing_the_european_atomic_energy_community_pt.pdf>. Acesso em 1 Jan. 2015.

_____. **Tratado da União Europeia**. Bruxelas: União Europeia, 1992. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://publications.europa.eu/resource/cellar/4b17f9aa-62cb-4112-a7e7-ea7a8e647c02.0009.01/DOC_1>. Acesso em 15 Jan. 2014.

_____. **Tribunal de Justiça da União Europeia**. Luxemburgo: União Europeia, 2015b. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/court-justice/index_pt.htm>. Acesso em 1 Jan. 2015.

UNIVERSIDADE NOVA LISBOA. **Berlin Communiqué**. Lisboa, 2003. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://w3.unl.pt/bolonha/docs-pdf/comunicado-de-berlim/view>>. Acesso em 18 Out. 2013.

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA. **La nostra storia** [s.n.t.]. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.unibo.it/Portale/Ateneo/La+nostra+storia/default.htm>>. Acesso em 5 Abr. 2012.

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE. **Historique** [s.n.t.]. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.paris-sorbonne.fr/l-universite/historique/>>. Acesso em 10 Abr. 2012.

VALLADÃO, Haroldo. **Direito internacional privado**: introdução e parte geral. Rio de Janeiro/ São Paulo: Biblioteca Universitária Freitas Bastos, 1968, 561 p.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2001, 319 p.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997, 142 p.

UNITED NATIONS. Charter of United Nations. New York/ San Francisco: United Nations, 2014. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.un.org/en/documents/charter/>>. Acesso em 17 Ago. 2014. Parei aqui

UNITED STATES HOLOCAUST MUSEUM [s.n.t.]. **O Holocausto**. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005143>>. Acesso em 13 Ago. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Edital Fapemig nº 08/2014 - Programa Santos Dumont**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.proex.ufu.br/node/929>>. Acesso em 14 Set. 2014.

WILSON, Woodrow. Woodrow Wilson's "Fourteen Points", Speech, 8 January, 1918. **Library Congress**. Washington, 2014. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no

endereço eletrônico <<http://www.loc.gov/exhibits/treasures/trm053.html>>. Acesso em 18 Jul. 2012.