

EDUCAÇÃO SUPERIOR

DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO SUL-SUL

Org. Jacqueline Cunha da Serra Freire | Bartolomeu Lopes Varela
José Augusto Pacheco | Marcelo Galvão-Baptista



Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul



UFPA
60
ANOS
1957-2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor

Gilmar Pereira da Silva

Secretário Geral da Reitoria

Marcelo Galvão-Baptista

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Edmar Tavares da Costa

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Rômulo Simões Angélica

Pró-Reitor de Extensão

Nelson José de Souza Júnior

Pró-Reitor de Relações Internacionais

Horacio Schneider

Pró-Reitor de Administração

João Cauby de Almeida Júnior

Pró-Reitora de Planejamento e

Desenvolvimento Institucional

Raquel Trindade Borges

Pró-Reitora de Desenvolvimento e Gestão

de Pessoal

Karla Andreza Duarte Pinheiro de Miranda

Prefeito *Multicampi*

Eliomar Azevedo do Carmo

Editora Brasil

UFPA



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Reitora

Judite Medina do Nascimento

Vice-Reitora para a Extensão Universitária

Astrigilda Silveira

Pró-Reitora para a Pós-Graduação e

Investigação

Sónia Silva Victória

Pró-Reitor para a Graduação e CESP

João Gomes Cardoso

Administrador-Geral

Mário Lima

Director de Gabinete

Salvador Moniz

Editora Cabo Verde

Edições Uni-CV

Coordenadora Editorial

Elizabeth Coutinho

Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul

**Jacqueline Cunha da Serra Freire
Bartolomeu Lopes Varela
José Augusto Pacheco
Marcelo Galvão-Baptista
(Organizadores)**

Edições Uni-CV / Cabo Verde
Universidade Federal do Pará / Brasil
2017

Capa
Kallyl Pinheiro

Revisão Final
Albano Gomes

Diagramação
Cleyson Chagas

Ficha Catalográfica:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Central / UFPA – Belém – Brasil

Biblioteca / Uni-CV – Praia – Cabo Verde

E244

Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul / Jacqueline Cunha da Serra Freire, Bartolomeu Lopes Varela, José Augusto Pacheco, Marcelo Galvão-Baptista, organizadores. - Belém: UFPA, 2017.
- Praia: Edições Uni-CV, 2017.

436 p.: il, 23 cm

ISBN 978-85-63728-48-7 (Brasil)

ISBN 978-989-8707-40-6 (Cabo Verde)

ISBN 978-85-63728-50-0 (E-book Brasil)

ISBN 978-989-8707-41-3 (E-book Cabo Verde)

1. Educação Superior. 2. Cooperação acadêmica 3. Cooperação Sul-Sul. I. Freire, Jacqueline Cunha da Serra. II. Varela, Bartolomeu Lopes. III. Pacheco, José Augusto. IV. Galvão-Baptista, Marcelo. V. Título.

CDD 378.10409665

SUMÁRIO

Apresentação da AILPcsh	7
Apresentação dos Organizadores	9
Prefácio	11

DIÁLOGOS SUL-SUL, NORTE-SUL E COOPERAÇÃO ACADÊMICA EM FOCO

Entrelace de Culturas e Histórias: interculturalidade e integração internacional como princípios educativos na formação inicial de professores na UNILAB	19
<i>Jacqueline Cunha da Serra Freire; Elcimar Simão Martins; Elisângela André da Silva Costa; Sinara Mota Neves de Almeida</i>	
Regulação e avaliação da qualidade do ensino superior cabo-verdiano. Contributo da cooperação brasileira	55
<i>Bartolomeu Lopes Varela</i>	
Políticas de cooperação para o desenvolvimento de Portugal no contexto educacional. Reflexões sobre a Guiné-Bissau	75
<i>Rui da Silva; Júlio Gonçalves dos Santos; José Augusto Pacheco</i>	
Parceria UFPA – Uni-CV: uma possibilidade de extensão da rede de cooperação Sul-Sul na CPLP em desenvolvimento curricular e educação superior	99
<i>Marcelo Galvão-Baptista</i>	
A universidade em crise em <i>Ivory tower</i> e dilemas de institucionalidade, hegemonia e legitimidade	121
<i>Fabiana Pinto de Almeida Bizarria; Monica Mota Tassigny; Jacqueline Cunha da Serra Freire</i>	

ENSINO SUPERIOR, INTERNACIONALIZAÇÃO E COOPERAÇÃO SUL-SUL

Cooperação Sul-Sul, uma alternativa para o fortalecimento da capacidade científica e tecnológica dos países em desenvolvimento	153
<i>Luis E. Aragón</i>	
Cooperação em ensino superior no Cone Sul: elementos para uma discussão sobre a integração regional a partir do conhecimento	171
<i>Rubenilda Sodré dos Santos</i>	
Olhares desde o “Sul”. Aportes para a compreensão da internacionalização da educação superior desde uma perspectiva endógena	187
<i>María Julieta Abba</i>	

UNILA e UNILAB: uma abordagem sobre a globalização do ensino superior a partir das universidades de integração internacional do Brasil	213
<i>Fabício Américo Ribeiro; Christian Dennys Monteiro de Oliveira</i>	
A cooperação brasileira para o desenvolvimento no âmbito do ensino superior: o Programa de Estudantes-Convênio e a política externa brasileira para os PALOP	227
<i>Mojana Vargas Correia da Silva</i>	
O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), a experiência da Casa Brasil-África e a internacionalização na Universidade Federal do Pará	249
<i>Henrique V. Moreira; Hilton P. Silva</i>	
Política pública de ensino superior: a expansão no Brasil e em Angola	273
<i>Rafaelle Leite de Sousa</i>	

EDUCAÇÃO SUPERIOR, POLÍTICAS INSTITUCIONAIS, COOPERAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Mudanças na educação superior pública no Brasil em dois momentos: o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e o governo Lula da Silva (2003-2010)	293
<i>Vera Alves Cepêda; Aline Vanessa Zambello; Ivan Henrique de Mattos e Silva</i>	
A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e o desenvolvimento socioeconômico da sua região de abrangência	313
<i>Mirian Beatriz Schneider; Udo Strassburg; Valdir Antônio Galante; Nilton Marques de Oliveira</i>	
A formação do fisioterapeuta: a saúde da família e a integralidade na assistência	339
<i>Douglas Gallo</i>	
O ensino de Arquitetura no Brasil e sua influência na América do Sul/ MERCOSUL	363
<i>Francisco Segnini</i>	
O elemento curricular jurídico e o fator internacional no curso de Administração Pública da UNILAB: um desafio à cooperação solidária lusófona universitária	377
<i>Alain Souto Rémy</i>	
Futuros bacharéis em Direito: motivações, desafios e perspectivas de universitários afrodescendentes para a carreira jurídica	401
<i>Kelly Gianezini</i>	
Autores	423

Apresentação da AILPcsh

Os doze Congressos Luso-Afro-Brasileiros de Ciências Sociais (CONLAB), cuja primeira edição remonta a 1990, são o marco constitutivo do surgimento da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa - AILPcsh. Realizados predominantemente a cada dois anos, os congressos têm promovido o desenvolvimento de uma relevante comunidade de cientistas sociais de língua oficial portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste). Desses congressos têm resultado variadíssimas colaborações em pesquisas científicas e importantes publicações.

A AILPcsh foi legalmente constituída como Associação de acordo com o enquadramento jurídico português, tendo os seus estatutos sido aprovados em 2 de março de 2012. As principais atividades da Associação são a organização do seu congresso, em regime de itinerância entre os países de língua oficial portuguesa e a criação de plataformas de incentivo e promoção de redes de pesquisa e publicações, em que se inclui o apoio ao presente livro.

A AILPcsh pretende afirmar-se como um canal de política científica fundamental na promoção de um espaço de cooperação entre os cientistas sociais de língua portuguesa. A iniciativa de autores e parceiros do Grupo de Trabalho 75 – Educação Superior e Cooperação Sul-Sul – do XII CONLAB, realizado em Lisboa no inverno de 2015, é uma das promissoras atividades aglutinadoras de pesquisadores e difusoras de produções acadêmicas.

25 anos depois, o XII CONLAB, sob o tema Imaginar e Repensar o Social: Desafios às Ciências Sociais em Língua Portuguesa, foi o primeiro a realizar-se após a criação, em Salvador-Bahia em 2011, da AILPcsh, e que se propôs ser um catalisador de reflexões em torno de questões candentes no campo das ciências sociais e humanas. Problematizar a educação superior no contexto da cooperação Sul-Sul inscreve-se no desafio de busca de um maior protagonismo no espaço global da produção de conhecimento, ainda marcado por clivagens epistemológicas, teóricas e políticas condicionando, quando não subalternizando o fazer ciência em língua portuguesa.

A presente publicação contribui para a consecução dos objetivos e finalidades estatutariamente instituídos pela Assembleia Geral da AILPcsh

em agosto de 2011. O diálogo entre pesquisadores de países de língua portuguesa, a produção e a disseminação de conhecimentos contribuem para o fortalecimento institucional da Associação.

Sob o lema “por uma Associação interveniente e dinâmica”, a atual direção assume o compromisso de dinamizar um conjunto de iniciativas que integram o seu plano de ação, cujo objetivo é continuar a fortalecer linguagens, agendas e metodologias. Face à atual conjuntura internacional, as ciências sociais e as humanidades jogam um papel singular diante dos desafios sociais que se apresentam. Neste contexto, é urgente o seu fortalecimento no espaço geopolítico e geocultural que nos une. A concretização deste compromisso só é possível com a participação de todos/as os/as envolvidos/as nesta caminhada.

Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa - AILPcsh

<http://www.ailpcsh.org/>

Diretoria da AILPcsh, Mandato 2015-2019

Presidente - José Castiano

(Universidade Pedagógica de Moçambique-UP)

Vice-Presidente - Marina Mello

(Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab)

Vice-Presidente - Iva Cabral

(Universidade Lusófona de Cabo Verde)

Vice-Presidente - Cesaltina Abreu

(Universidade Agostinho Neto-UAN/Angola)

Vice-Presidente José Manuel Mendes

(Centro de Estudos Sociais/CES da Universidade de Coimbra-UC)

Secretária - Maria Paula Meneses

(Centro de Estudos Sociais/CES da Universidade de Coimbra-UC)

Tesoureiro - Tiago Castela

(Centro de Estudos Sociais/CES da Universidade de Coimbra-UC)

Apresentação dos Organizadores

Ubudehe, expressão corrente em Ruanda, na África, significa ação coletiva. O sentido de *Ubudehe* traduz a construção desta publicação, que emergiu em 2014 quando quatro pesquisadores de três continentes se articularam e propuseram o Grupo de Trabalho 75 (GT 75) ***Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul*** no XII Congresso de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa (CONLAB) sob o tema ***Imaginar e repensar o social: desafios às Ciências Sociais em Língua Portuguesa, 25 anos depois***, o primeiro realizado a partir da criação da ***Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa (AICSHLP)***.

A histórica relação de parceria entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), a Universidade do Minho (UMinho) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) possibilitou aprofundar elos tecidos no reconhecimento de convergências de interesses acadêmicos e compromissos político-sociais comuns, a partir de países e universidades irmanadas pela história e cultura, identificados com perspectivas idiossincráticas, emancipadoras e solidárias de internacionalização da educação.

Realizado em Lisboa, Portugal, no inverno de 2015, o GT 75 aglutinou pesquisadores de diferentes temáticas irmanados em interesses comuns em discutir o ensino superior no contexto da cooperação Sul-Sul a partir de múltiplas temáticas. A relevância acadêmica e a pertinência social do fecundo debate no XII CONLAB estimularam a produção do presente livro a partir do desenvolvimento de artigos apresentados em fevereiro daquele ano, vários deles atualizados para publicação, assim como outros artigos que foram agregados a partir de convites a grupos de pesquisa ou ações de extensão com tradição de atuação em rede entre as universidades parceiras que lideraram o referido GT.

Os elos entre essas universidades traduzidos no GT 75 do CONLAB possibilitaram catalisar pesquisadores de diferentes continentes, países e instituições de ensino superior, públicas e privadas, numa ação coletiva de produção e disseminação de conhecimento, em que a relação de confiança tecida no ano de 2016 foi decisiva para a consolidação da obra, que contou com apoio da UNILAB, da Uni-CV, da UMinho e da UFPA, mas que foi

tecida no ano de 2016 foi decisiva para a consolidação da obra, que contou com apoio da UNILAB, da Uni-CV, da UMinho e da UFPA, mas que foi principalmente, viabilizada pela determinação e autofinanciamento dos/as autores/as dos artigos.

O estímulo e o encorajamento da presidência da AICSHLP no quadriênio 2011-2015 e da diretoria atual do quadriênio 2016-2019 também merecem destaque. Há o reconhecimento institucional pela Associação de que a iniciativa dos organizadores e autores do presente livro contribui para a consecução dos propósitos fundantes da AICSHLP.

Líder da luta pela independência de Cabo Verde e da Guiné Bissau, Amílcar Cabral deixara entre seus legados o valor da educação e da cultura na luta e como ato de libertação. Paulo Freire reconhecia Amílcar Cabral como o pedagogo da revolução, tal a dimensão de seus escritos e praxis. Na incessante luta da libertação, Amílcar Cabral afirmava: “Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e na experiência”.

O ideário de Amílcar Cabral também inspirou a organização deste livro, no sentido de constituir-se num processo de produção e socialização do conhecimento enraizado em experiências, em reflexões teóricas e metodológicas sobre educação superior no contexto Sul-Sul, em diálogo e inflexão do Norte-Sul.

A palavra tem força. O conhecimento tem potencial transformador. No presente livro palavras se fazem texto, desvelam realidades, potencializam mudanças possíveis. Como no fragmento do ensaio *Memórias de um leitor amoroso*, de Paes Loureiro (2001), poeta e escritor da Amazônia, deseja-se que o livro seja (re)apropriado, imbuído da perspectiva de que [...] ler é criar com os olhos. Escrever com os olhos... Ler é envolver-se... Ler é a felicidade do olhar [...].

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Bartolomeu Lopes Varela

José Augusto Pacheco

Marcelo Galvão-Baptista

Prefácio

A construção de uma comunidade de pesquisadores em língua portuguesa e a independência do pensamento e ação

Cláudio Alves Furtado¹

Tomo de empréstimo a Amílcar Cabral (2013) a expressão “independência de pensamento e ação” para iniciar essa minha reflexão sobre esta importante obra “Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul” que resulta, na sua essência, de comunicações apresentadas ao I Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa (AILPcsh) /XII CONLAB, realizado em Lisboa, em fevereiro de 2015.

Na verdade, um dos objetivos matriciais da AILPcsh e dos primeiros promotores dos Congressos Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais foi – e tem sido – a construção de uma rede ou comunidade de pesquisadores dos Países de Língua Oficial Portuguesa, igualmente alargada a pesquisadores de outras origens linguísticas que têm uma produção científica relevante em língua portuguesa, que possa não apenas proporcionar espaços comuns de formação, pesquisa e divulgação dos conhecimentos produzidos, quanto reposicionar a produção científica em língua portuguesa e seus produtores no campo da divisão internacional do trabalho científico.

Para o efeito, impõe-se a construção de um posicionamento, a um só tempo, político e teórico-epistemológico, de produção de conhecimentos que sejam relevantes social e cientificamente para as nossas comunidades (trans)nacionais, condição essencial de sua relevância no campo internacional de produção científica. Neste sentido, a constituição de redes de pesquisa comparativa, o estabelecimento de mecanismos de mobilidade de professores

¹ Direção da AILPcsh (Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa) no quadriênio agosto de 2011 a agosto de 2015. Programa de Pós-Graduação em História e Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.

e pesquisadores, o reforço da cooperação interuniversitária e um investimento na formação de jovens pesquisadores constituem apostas fundamentais para que se possa atingir tal desiderato.

Neste processo de construção de uma comunidade de pesquisadores em Ciências Humanas e Sociais e que começa a conhecer alguma organicidade, não obstante alguma inflexão na retração de investimentos por parte de alguns dos estados membros da CPLP (Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa) nos domínios da Educação e da Pesquisa, de um lado, e da cooperação internacional, de outro, a resiliência parece e deve ser uma marca a cultivar. É o que, aliás, Tandika Mkandawire propõe às universidades e comunidades de pesquisadores africanos, ao sustentar que:

Universities should not wait for the initiatives of governments and donors. Instead, they must seek ways creating autonomous spaces for interacting with each within a “commonwealth of scholars” (2011, p. 25).

Estou certo, aliás, que o livro que nesse momento se dá à estampa representa o esforço dos seus editores e autores no sentido de, a um só tempo, dar concretude à construção dessa comunidade e de perseguir a construção de uma autonomia frente aos constrangimentos políticos e institucionais existentes e/ou que virão.

A temática central da obra é transversal e todas as contribuições nela presentes têm como foco reflexivo a educação superior (incluindo a pesquisa científica) e o desenvolvimento, sendo a cooperação Sul-Sul o veio por meio do qual eles (educação superior e o desenvolvimento) podem, de forma endógena, mas colaborativa, concretizar-se, num quadro de possível horizontalidade e de ganhos mutuamente vantajosos para os envolvidos. Antecipo, aqui, minha reflexão para sustentar que a utilização do adjetivo “possível” se prende com o fato que a “cooperação Sul-Sul” não significa necessariamente horizontalidade nem tampouco uma coconstrução. Antes, e não raro, ela tem no seu bojo uma forte relação de colonialidade.

Voltemos, no entanto, à obra. Na verdade, as diversas contribuições, possuindo abordagens múltiplas, têm como ponto comum uma perspectiva decolonial (QUIJANO, 2005), buscando, pois, uma reflexão crítica em relação aos paradigmas clássicos e em regra euro-ocidentais que, não apenas

impõem um olhar a partir do norte quanto à fixação do “resto” (HALL, 1992) numa historicidade atrelada ao “ocidente”. Essa reflexão também é crítica no sentido de que propõe assumir um engajamento político e social mirando a produção de um conhecimento que propugna a autonomia, endogenia (HOUTONDI, 1989; 2008) e uma forte relevância social.

É precisamente aqui que Educação Superior e Desenvolvimento se interconectam na justa medida em que são conceitualizados e operacionalizados como categorias descritivas e analíticas, mas que podem, em termos práticos e pragmáticos, ser potencialmente indutoras de políticas públicas inclusivas.

Durante algum tempo, alguns economistas especialistas em Educação e as diretivas do Banco Mundial não viam o ensino superior como rentável e portador ou indutor do desenvolvimento, recomendando, por conseguinte, aos Estados dos países em desenvolvimento o investimento preferencial na educação fundamental. A este propósito, sustenta Tandika Mkandawire que:

The coup de grace against higher education was made by the World Bank in 1986 when it announced that the social returns for higher education were too low compared to those of pre-primary education. This was followed by advice and conditionalities to reduce state expenditures on higher education. Many donors followed the advice. And indeed, in one case, the local government embraced it to close down the only institution of higher education the country had (2011, p. 15).

No entanto, essa visão viria a modificar-se no final dos anos 1990. Contudo, a importância da educação superior estava associada à produção de uma capacidade de resposta às demandas estritas das empresas e serviços, não sendo visualizada como formadora de cidadãos, com capacidade crítica e reflexiva. É nitidamente uma visão de uma educação bancária (FREIRE, 1974), inodora, asséptica e “inofensiva”.

The knowledge they were interested in was not one that enhances a society’s critical capacity for learning and self-evaluation. And it is not knowledge that might be critical of its work in development, as several academics who have worked with the Bank have eventually found out (MKANDAWIRE, 2011, p. 20).

No contraponto da perspectiva do Banco Mundial e seus economistas, os autores de “Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul” se posicionam teórica e politicamente de forma diversa, sustentando que, para os países do Sul, não apenas a educação superior e o desenvolvimento estão – e devem estar – forte e positivamente correlacionados quanto devem alicerçar-se em bases sólidas de trocas, permitindo, por meio do fluxo de estudantes, docentes e pesquisadores, formar cidadãos tecnicamente bem preparados e social e politicamente críticos e conscientes de sua responsabilidade social.

É com base nesse pressuposto que interessantes estudos de caso foram produzidos seja para analisar casos concretos de cooperação, no caso, entre universidades brasileiras e africanas, seja entre universidades brasileiras seja ainda para refletir sobre projetos de pesquisa científica colaborativos envolvendo pesquisadores do Brasil e do continente africano. Alguns estudos focam na inserção do Brasil na América Latina e as ações de cooperação neste contexto.

A qualidade destes estudos me parece ser inquestionável, importando, no entanto, relevar as pistas e possibilidades que eles abrem seja para o desenvolvimento de projeto de cooperação no nível do ensino superior e da pesquisa seja para a definição de políticas públicas específicas, endogenamente pensadas. Com efeito, se as experiências analisadas podem ser consideradas exitosas para todos os intervenientes, resta questionar a qualidade intrínseca dessas experiências, a sua sustentabilidade e o quão paritárias são elas, no sentido em que sua concepção foi resultado de um processo efetivo – e não retórico – de coconstrução. Até que ponto essas ações respondem de forma adequada às necessidades das partes em relação? Isto é, qual é a relevância das mesmas? Para utilizar uma categoria muito presente nos estudos das relações internacionais, os casos analisados resultam de uma abordagem assente na *demand driven* e/ou numa *diplomacia solidária*? (FURTADO, 2013).

Os autores fazem um importante e exaustivo estado de arte da cooperação do Brasil com os países do Sul-Global no domínio da educação superior ao mesmo tempo em que descortinam e pontuam questões passíveis de reflexão e aprofundamento, proporcionando interessantes desdobramentos e multiplicações, tanto do ponto de vista metodológico e de abordagens quanto de definição e implementação de uma agenda compartilhada de cooperação.

Estamos, pois, perante um trabalho inovador e que vem, na esteira do que referi na introdução deste prefácio, colocar uma pedra importante na constituição e consolidação de uma comunidade de pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais em língua portuguesa, contribuindo de forma indelével no processo de consolidação institucional a AILPcsh.

Cabe, agora, aos leitores dos países de língua oficial portuguesa e sua comunidade de povos desfrutarem e se deleitarem com os textos constantes da obra “Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul”.

Referências

CABRAL, Amílcar. **Unidade de luta**. Praia: Fundação Amílcar Cabral, 2013. v. 2

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FURTADO, Cláudio Alves. Cooperação para o desenvolvimento entre o Brasil e Cabo Verde: possibilidades e limites. **Olhares Sociais**, Cruz das Almas-BA, v. 02, p. 221-245, jan./jun. 2013.

HALL, Stuart. The West and Rest: Discourse on Power. In: HALL, S.; GIEBEN, B. **Formations of modernity**. Cambridge, Polity Press with the Open University Of Cambridge, 1992. p. 185-227.

HOUNTONDJI, Paulin. Duas perspectivas de estudos africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 149-160, mar. 2008.

_____. Investigação e extravessão: elementos para uma sociologia da ciência nos países da periferia. **Soronda, Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, n. 8, p. 107-118, jul. 1989.

MKANDAWIRE, Tandika. Running while others walk: knowledge and the challenge of Africa’s development. **Africa Development**, v. 36, n. 2, p. 1-36, 2011.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.



**DIÁLOGOS SUL-SUL, NORTE-SUL E
COOPERAÇÃO ACADÊMICA EM FOCO**

Entrelace de culturas e histórias: interculturalidade e integração internacional como princípios educativos na Formação Inicial de Professores na UNILAB

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Elcimar Simão Martins

Elisangela André da Silva Costa

Sinara Mota Neves de Almeida

Introdução

A Universidade deve ser um centro de debate, uma fábrica de cidadania activa, uma forja de inquietações solidárias e de rebeldia construtiva (Mia Couto).

Os sete sapatos sujos, de Mia Couto (2005), foi desde o primeiro dia de aula uma referência de reflexão teórica e formativa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Texto obrigatório produzido pelo poeta e escritor moçambicano no contexto da *Oração de Sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM*¹ instiga e inspira reflexões sobre a formação inicial de professores no campo das ciências da natureza e matemática, aqui reconhecida como um dos elementos fundantes da UNILAB.

O processo de implantação da UNILAB foi desencadeado oficialmente a partir do envio ao Congresso Nacional Brasileiro pelo Poder Executivo, sob o comando do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, do Projeto de Lei (PL) N^o 3891-A, de 20 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a). Emergia, assim, o sonho de erguer entre a serra e o mar, no estado do Ceará, no Nordeste do Brasil, uma universidade referenciada na integração internacional e cooperação solidária, eivada da utopia que nos brinda o poeta.

¹ Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM).

A institucionalização da Comissão de Implantação² representou a concretização dos propósitos do referido PL. Deflagrado o processo de implantação, visitas aos países potencialmente parceiros da universidade, que emergiam sob o signo da Cooperação Sul-Sul (CSS), tornava-se indispensável para constituir a universidade como uma expressão de interesses e necessidades comuns entre o Brasil e especialmente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Entre junho de 2008 e junho de 2010 muitas missões internacionais foram realizadas, na perspectiva de promover diálogos com autoridades diplomáticas, governamentais e acadêmicas desses países.

Os diálogos com potenciais parceiros internacionais aliavam-se, simultaneamente, a reuniões e audiências públicas com parceiros nacionais no Brasil e loco-regionais no Maciço de Baturité, região do estado do Ceará onde a UNILAB foi implantada. Nesse processo, a Comissão de Implantação promoveu oficinas para discussão e elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação e pós-graduação, momento no qual a formação de professores despontou como uma das prioridades traduzidas pela concepção do PPC e criação da licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM).

O presente artigo objetiva contextualizar historicamente a criação e a implantação da UNILAB, a constituição da formação inicial de professores nessa universidade, bem como analisar a interculturalidade e a integração internacional como princípios educativos no campo das ciências da natureza e matemática.

As pesquisas bibliográfica e documental constituíram-se como a base metodológica do estudo. Lima e Miotto (2007, p. 37) argumentam que a pesquisa bibliográfica ultrapassa uma revisão de literatura ou revisão bibliográfica, posto estas serem apenas um pré-requisito para o processo investigativo, enquanto que a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. A pesquisa documental requer o entendimento de que os documentos não são registros ou produções isolados, mas vinculam-se a um contexto mais amplo e

² Comissão de Implantação instituída por meio da Portaria MEC/SESu N^o 712, de 09 de outubro de 2008 (BRASIL, 2008c), prorrogada por mais 180 dias pela Portaria MEC/SESu N^o 1.110, de 29 de julho de 2009.

escopo teórico que possibilite o desvelamento e/ou compreensão do objeto de estudo, como analisa May (2004). As indicações de Cellard (2008) sobre as dimensões dos documentos a serem consideradas na análise foram aqui assumidas como balizas teórico-metodológicas do estudo: 1) o contexto; 2) o autor ou os autores; 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto; 4) a natureza do texto; 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Como entrelace de culturas e histórias, o artigo está estruturado em quatro partes intrinsecamente articuladas. Na *Introdução* abordamos uma apresentação geral do estudo e seu enfoque metodológico. Na seção intitulada *Entre a serra e o mar emerge a UNILAB: espaços-tempos da implantação da universidade da integração internacional com África e o Timor Leste*, resgatamos a contextualização histórica da criação e implantação da Universidade. Na seção denominada *Formação inicial de professores na UNILAB: o campo de Ciências da Natureza e Matemática em movimento entre a serra e o mar*, o foco é a constituição dessa área de conhecimento na universidade, elementos contextuais e conceituais sobre a licenciatura em CNeM. Na terceira seção, que recebe o título *Interculturalidade e integração internacional como princípios educativos: tecitura de sentidos, práticas, saberes, sabores e afetos*, sintetizamos reflexões sobre a experiência concreta no campo do currículo na UNILAB. Por último, são sintetizadas as reflexões finais.

Entre a serra e o mar emerge a UNILAB: espaços-tempos da implantação da universidade da integração internacional com África e o Timor Leste

Em agosto, conhecido na tradição ocidental como o mês do desgosto pela associação a tragédias e catástrofes³, o Congresso Nacional no Brasil recebeu o Projeto de Lei (PL) N^o 3891-A, de 20 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a), encaminhado pelo Poder Executivo, que dispunha sobre a criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira, como inicialmente a UNILAB foi denominada. Iniciativa de muito gosto para a educação

³ Louzada (2009), em seu estudo sobre *Agosto, mês do desgosto: a crise de 1954 nas fotografias de Última Hora*, refere-se a essa tradição ocidental, com ênfase ao Massacre da Noite de São Bartolomeu em 24 de agosto de 1572, século XVI, em que a católica rainha da França ordenou o assassinato de líderes protestantes que ao se estender por meses estima-se que resultou na morte de setenta a cem mil franceses. O Brasil também tem fatos históricos e trágicos registrados no mês de agosto, como a autora se refere a alguns deles.

superior pública brasileira e parceiros internacionais, o PL tramitou entre consensos e conflitos, tendo como ápice o dia 20 de julho de 2010 em que a Lei nº 12.289 (BRASIL, 2010a) foi promulgada pelo ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva⁴, juntamente com a Lei nº 12.288, que na mesma data instituiu o Estatuto da Igualdade Racial no Brasil (BRASIL, 2010b).

Naquele contexto de 2008, a definição da implantação da UNILAB no município de Redenção, interior do Ceará, distante 67 km de Fortaleza, capital do estado, estava consolidada. Assim, a EM Interministerial Nº 00165/2008/MP/MEC, de 22 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b), enviada⁵ ao ex-presidente Lula, já apontava Redenção como o município sede da universidade então proposta.

Ao submeter à apreciação do ex-presidente Lula o PL referido, a citada EM Interministerial já assumia alguns elementos estruturantes da política de expansão da educação superior à época, entre os quais se destacam a **internacionalização** e a **interiorização**, entendidas como urgências do desenvolvimento do Brasil e objetivos centrais do Governo Federal.

O pressuposto de integração internacional, que marca a criação da UNILAB, encontrou respaldo no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente à época, estabelecido pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Nas Diretrizes do PNE é afirmado que:

No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade (BRASIL, 2001, p. 26).

O planejamento educacional embutido no PNE apontava a necessidade do Brasil pensar suas universidades a partir e em conexão com

⁴ No texto o nome do ex-presidente será utilizado ora por extenso, ora abreviado por Lula, nome com o qual é nacional e internacionalmente conhecido.

⁵ Enviada pelos ex-ministros Fernando Haddad e Paulo Bernardo Silva, respectivamente do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).

os grandes desafios que deveriam ser ultrapassados pelo país nas próximas décadas, entre os quais destacamos a superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, assim como assumir a contribuição não apenas na escala nacional e interna, mas de comprometer-se com a cooperação com países em condições desfavoráveis. A partir deste contexto, ficou estabelecido o fortalecimento de elos de Cooperação Sul-Sul (CSS), especialmente com a África e a América Latina⁶, priorizando países posicionados com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), configurando-se aí a prioridade aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), no caso da UNILAB.

Sob o signo da CSS foi concebida a UNILAB, como instância articuladora de relações acadêmico-científicas internacionalmente situadas, devendo responsabilizar-se pela proposição, implementação e acompanhamento de acordos, convênios e programas de cooperação internacional, bem como divulgar as oportunidades de mobilidade acadêmica entre Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e da África.

A CSS é mais do que um termo recorrente nos documentos da UNILAB. Constitui-se em conceito e contexto. Há uma multiplicidade de enfoques e autores que discutem a questão da CSS, que conceitualmente implica, na análise de Souza (2014, p. 12),

uma relação de benefícios mútuos, horizontalidade e maior participação e controle local dos recursos; e serve ao propósito político de distinguir o fenômeno que ocorre no âmbito Sul-Sul daquele verificado há mais tempo e em extensão maior no âmbito Norte-Sul.

Contextualmente a CSS é reconhecida como uma das principais tendências da dinâmica das relações internacionais na atualidade a partir da ascensão econômica e política de diversos atores no “Sul Global” no

⁶ Para fortalecer a cooperação Sul-Sul e atender especificidades da cooperação brasileira com o Mercosul principalmente, foi criada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) por meio da Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010c), com sede em Foz do Iguaçu-Paraná, na tríplice fronteira do Brasil com a Argentina, o Uruguai e o Paraguai.

contexto pós-Guerra Fria. Pino (2014, p. 57), ao abordar importante contextualização histórica da CSS, explicita que o termo “Sul Global” significa “designação simbólica para denominar uma ampla gama de nações em desenvolvimento, diversificadas em suas histórias, origens e tradições, com múltiplos enfoques no que se refere ao poder, à cultura ou à identidade”. Em síntese, a dinâmica de países e sociedades em desenvolvimento nos hemisférios Sul e Norte dá a tônica do marco conceitual e contextual de CSS, não circunscrevendo-se, portanto, à posição geográfica onde os países estão situados, mas de sua condição de estágio de desenvolvimento econômico, político e social, bem como de articulação e capacidade de exercício do poder em escala mundial.

Ao discutir aspectos conceituais e práticos da atuação do Brasil em cooperação Sul-Sul, Hirst (2012, p. 10) afirma que:

O Brasil entende a CSS como uma ação institucional de oferta de bens públicos provenientes de suas agências e de organismos estatais. Esta ação pode ou não contar com a participação das organizações civis e entidades privadas, afirmando-se como uma ação desvinculada de interesses comerciais e de investimentos diretos em outros países.

No documento Diretrizes Gerais da UNILAB (2010a), ao discutir as temáticas estratégicas para a integração acadêmica para subsidiar o delineamento da missão e os objetivos da organização da universidade, a Comissão de Implantação “buscou identificar áreas e temas de importância estratégica para o desenvolvimento da universidade, fomentando a interação e fundamentando a estrutura acadêmica e organizativa”, privilegiando temas que favorecessem a cooperação solidária aliada à “aderência às demandas nacionais e relevância e impacto em políticas de desenvolvimento econômico e social” (UNILAB, 2010a, p. 14).

A análise documental dessas Diretrizes Gerais da UNILAB (2010a) possibilita afirmarmos que a recorrente referência à cooperação solidária inspira-se na concepção de CSS e também de cooperação horizontal. Knight (2005), ao discutir modelos de internacionalização e como lidar com as realidades e os novos desafios, aborda a questão da cooperação horizontal e vertical, sendo a primeira entendida como relações entre doadores e receptores e a noção de desenvolvimento é caracterizada pela

ideia de ajuda ou assistência; enquanto a segunda situa-se como relação de parceria e benefícios mútuos, implicando ou não em financiamento externo, admitindo-se envolver um país industrializado e outro em desenvolvimento, mas também podendo ser interpretada como colaboração entre países em desenvolvimento, vindo ao encontro do sentido de cooperação Sul-Sul.

Objetivando efetivar a missão conferida à Comissão de Implantação, uma agenda de viagens e diálogos interinstitucionais com potenciais parceiros internacionais foi dinamizada entre setembro de 2008 e julho de 2010, em que merece destaque a participação na Conferência Regional para a Educação Superior na África (CRESA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no período de 08 a 17 de novembro de 2008 em Dakar, capital do Senegal. Vale ressaltar que a CRESA ocorreu no contexto preparatório para a Conferência Mundial de Ensino Superior (CMES) convocada pela UNESCO e que tomou em consideração os resultados e recomendações das seis conferências regionais (Cartagena das Índias, Macau, Dakar, Nova Deli, Bucareste e Cairo).

Nesses quase dois anos de incursões internacionais a base de diálogos da Comissão de Implantação esteve centrada com autoridades governamentais⁷ e diplomáticas⁸, instituições acadêmicas⁹, organismos internacionais¹⁰ e organizações independentes¹¹ como o Grupo Coimbra de Universidades

⁷ Ministro da Educação de Cabo Verde, Ministério da Educação do Timor Leste, Ministros da Saúde da CPLP.

⁸ Embaixadora Brasileira em Cabo Verde, Consulado do Brasil para Hong Kong e Macau, Embaixada do Brasil no Timor Leste, Embaixador Brasileiro em Moçambique, Embaixador do Brasil em São Tomé e Príncipe.

⁹ Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), Universidade Amílcar Cabral (UAC) da Guiné Bissau, Universidade de Macau/China, Instituto Politécnico de Macau, Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL), Conselho de Reitores de Universidades Portuguesas (CRUP), Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica (Moçambique), Universidade Autônoma do México (UAM) a convite para apresentar a UNILAB.

¹⁰ Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO/ONU); UNESCO.

¹¹ *Global University Network for Innovation* (GUNI), *Coimbra Group of European Universities*, *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES/México).

Brasileiras (GCUB)¹²; a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)¹³; a Associação Internacional de Universidades (AIU)¹⁴.

O contexto de criação e implantação da UNILAB inscreve-se nessa dinâmica preparatória e pós-CMES realizada pela UNESCO, em Paris, no período de 5 a 8 de julho de 2009, em que foi produzida a Declaração *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Tal conferência ocorreu 11 anos após a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, da Conferência de 9 de outubro de 1998 (UNESCO, 2009).

O debate e as ações de internacionalização das instituições de ensino superior deram saltos significativos em pouco mais de uma década no mundo e no Brasil. Enquanto para a CMES de 1998, a UNESCO instituiu uma Comissão com foco na Cooperação Internacional, entre as quatro formadas para subsidiar o debate, que consubstanciou seus principais resultados no Artigo 15 da Declaração que reconhece a importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes mediados por princípios como a solidariedade, a democracia, a interculturalidade, a cooperação internacional; a Conferência de 2009 dedicou um “capítulo” voltado para a Internacionalização, Regionalização e Globalização, assim como uma seção dedicada à Educação Superior na África.

¹² O Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) é uma associação civil, de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter acadêmico, científico e cultural, composta por 77 instituições brasileiras de Educação Superior, fundada em 29 de outubro de 2008, em Brasília, DF. A missão do GCUB é promover relações acadêmicas, científicas e culturais entre as instituições associadas e parceiros internacionais, por meio de programas, projetos e ações de cooperação internacional, bilaterais e multilaterais.

¹³ A Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) é uma ONG internacional que promove a cooperação e a troca de informação entre universidades e institutos superiores de oito países de língua oficial portuguesa - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor – região de Macau, cuja missão é facilitar a comunicação entre os membros em prol do desenvolvimento coletivo do ensino e da língua portuguesa no mundo. Estimula-se assim a investigação e o intercâmbio de alunos e docentes, além de oportunizar uma reflexão contínua por meio da divulgação diária de notícias e organização de conferências e eventos.

¹⁴ A Associação Internacional de Universidades (AIU) é uma associação oficial em parceria com a UNESCO, criada em 1950 para incentivar a cooperação entre instituições de ensino superior em todo o mundo, com sede em Paris.

A posição brasileira¹⁵ para a CMES da UNESCO em 2009¹⁶ concebeu que o tema da Conferência possibilitou o debate sobre mudanças nos sistemas educativos e investigativos modulados pela perspectiva da sociedade do conhecimento, enfatizando o compromisso e a responsabilidade social, estando, portanto, sintonizado com os desafios globais e comprometido com a equidade. Foi pautada a compreensão de que “Neste contexto, também as estratégias de internacionalização da ES e ampliação de redes acadêmicas, assim como os novos modelos e possibilidades de aprendizagem, pesquisa e inovação, devem atuar no sentido da pertinência social” (BRASIL, 2009a, p. 6).

A UNESCO assumiu em sua declaração que “a Cooperação internacional na educação superior deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo, além de na promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural” (UNESCO, 2009, p. 4).

O fortalecimento da discussão da internacionalização das universidades públicas federais brasileiras ocorreu simultaneamente à institucionalização do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁷, por meio do Decreto nº 6.096 de

¹⁵ A posição brasileira foi substanciada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), com o apoio da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), consolidada no Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), realizado em Brasília (DF), de 24 a 26 de maio de 2009.

¹⁶ Importante registro nessa breve contextualização histórica sobre a criação da UNILAB e a realização da CMES em Paris foi a presença do presidente da Comissão de Implantação – Paulo Speller – na coordenação da mesa-redonda “Promovendo a excelência para acelerar o desenvolvimento da África: no caminho de uma educação superior e da pesquisa africanas”, cujos expositores foram o Diretor Geral da UNESCO – Koïchiro Matsuura –, o primeiro ministro da Namíbia – Nahas Angula –, e o vice-presidente do *African Development Bank* – Zeinab El Bakri.

¹⁷ O objetivo do REUNI, conforme documento institucional do Ministério da Educação (MEC), consiste em “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior” (BRASIL, 2007, p. 10).

24 de abril de 2007. O REUNI constitui-se num dos pilares da política e reforma da educação superior lideradas pelo Governo Federal sob o comando do ex-presidente Lula. Nos mandatos presidenciais de 2003-2006 e 2007-2010, tal política consistiu em mais do que expandir com abertura de novos *campi*, a criação de novas universidades no interior dos estados brasileiros teve centralidade.

A interiorização das universidades federais brasileiras teve dois marcos principais nas últimas quatro décadas no país. O primeiro, entre 1970 e 1980, foi marcado pela democratização do acesso ao ensino superior por meio da implantação e dinamização de *campi* no interior dos estados a partir de instituições já existentes com sede nas capitais, em um contexto de Ditadura Militar (1964/1984) e redemocratização do Brasil (1984/1989). O segundo, entre 1980 e 1990, marcado pela inscrição do país em processos de reestruturação do capitalismo, em que sua face econômica e política se expressa pelo neoliberalismo com forte incidência sobre a reforma do Estado nacional e repercussões na educação superior, processos esses bem analisados, entre outros autores, por Dourado (2002) e Sguissardi (2008).

Sob a égide de dois processos autônomos e imbricados entre si – a integração internacional e a interiorização – emerge a UNILAB entre a serra e o mar no estado do Ceará, ocupando um novo espaço na geopolítica da educação superior brasileira. O Ceará, até 2009, contava apenas com uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), no caso a Universidade Federal do Ceará (UFC), enquanto outros estados do Nordeste, de menor extensão territorial ou peso econômico no país, já contavam com duas universidades federais. Então, aqui se assume o entendimento de que uma das razões para a instalação da UNILAB no Ceará decorre dessa condição assimétrica no país, marcada por grande concentração de IFES no centro-sul e no Nordeste a pouca presença de IFES no Ceará; aliada ainda à posição estratégica de acesso do estado à África, inclusive com voos internacionais diretos para aquele continente.

Aliada às questões de natureza estratégica, já apontadas, é importante destacar, também, que a escolha de Redenção para sediar a UNILAB, é revestida de simbolismo histórico. Rosal da Liberdade, como é também conhecida, foi a a primeira cidade a “libertar” os escravos no Brasil, antes mesmo da abolição da escravatura oficializada pela Lei Áurea, de 13 de maio

de 1888¹⁸, assim como o estado do Ceará tem tal protagonismo histórico. Publicado no *Jornal do Senado do Império*¹⁹ (1888, p. 8), o Ceará extinguiu a escravidão em 25 de março de 1884, com o reconhecimento de que a luta final “foi no interior da província, na pequena vila de Aracape, que logo depois se chamaria Redenção, que a Sociedade Cearense Libertadora liderou a primeira grande campanha pela abolição”. Assim, o simbolismo histórico articulado à necessidade de expansão do ensino superior no estado resultaram numa combinação irretocável.

A implantação da UNILAB em Redenção resgata, ainda, outra dinâmica de que trata Viana (2012), em seu estudo sobre a produção da imagem de Fortaleza, que diz respeito à importância histórica do interior no Ceará. No século XIX, o crescimento econômico era baseado na relação sertão-mar, a dinâmica principal da cidade ia no sentido norte-sul. Afirma a autora:

Percebe-se que a cidade se estendia ao sul, ao passo que o litoral devia sua razão funcional, sob a ótica econômica, ao sertão: a praia servia ao interior. Era vital, dessa maneira, tanto para a própria Fortaleza, quanto para as novas atividades litorâneas, manter essa ligação com o sertão (VIANA, 2012, p. 39).

É na dinâmica relação capital Fortaleza – interior Redenção/Maciço de Baturité que a discussão sobre a criação e implantação da UNILAB delineou em meio à realização de oficinas, debates com autoridades e a população loco-regional, tendo como marco a Audiência Pública Especial promovida pela Prefeitura Municipal de Redenção, em março de 2009, no Ginásio de Esportes Tarcísio Bonfim, que contou com ampla participação de segmentos da sociedade local.

No que se refere às oficinas, merece registro as I e II Oficinas da UNILAB “Discussão e elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)

¹⁸ Lei Imperial nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888, declara extinta a escravidão no Brasil. Para uma leitura crítica sobre a escravidão no Brasil uma das publicações de referência é: PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 18. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2001.

¹⁹ *Jornal do Senado*, uma reconstituição histórica. Órgão do Senado do Império. Rio de Janeiro, segunda feira, 14 de maio de 1888. Disponível em: http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/arquivos_jornal/arquivosPdf/encarte_abolicao.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

de graduação e de pós-graduação”, realizadas respectivamente em junho e setembro, e a III Oficina “Apresentação do Projeto Político-Institucional (PPI) e discussão e elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e de pós-graduação”, em outubro de 2009. Em fevereiro de 2010, foi realizada a IV Oficina UNILAB “Elaboração do Projeto Pedagógico Institucional da UNILAB”. Nesta perspectiva, constatam-se duas pautas na centralidade das Oficinas: 1) PPC; 2) PPI (UNILAB, 2010b).

Em nível nacional, foram algumas das interlocuções estabelecidas para o melhor perfilamento da concepção da UNILAB: a participação da Comissão de Implantação na Reunião Anual da AULP, realizada em setembro de 2008, na Universidade de Brasília (UnB); a reunião de trabalho com os embaixadores do Brasil nos PALOP, realizada no Palácio Itamaraty do Ministério das Relações Exteriores (MRE), em Brasília, em fevereiro de 2009; a contribuição na palestra no painel estudo de caso: Educação e Cultura na CPLP, no V Encontro Empresarial de Negócios na Língua Portuguesa, realizado em Fortaleza, em setembro de 2009; a participação no I Seminário Temático da Associação de Ensino Superior em Ciências Agrárias dos Países de Língua Portuguesa (ASSESCA) e na mesa redonda II “Oportunidades e Desafios para a Cooperação”, ambos em 2009; participação na I Jornada de Países de Língua Portuguesa, promovida pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), em São Paulo, em maio de 2010 (UNILAB, 2010b).

Inspirado nos ideais da CSS, o PL submetido ao Congresso Nacional considerou que a educação superior seria estratégica para a África, especialmente para os PALOP, na perspectiva de convergir para a aspiração de ocuparem “um lugar relevante na divisão internacional do conhecimento”, posição essa que confere identidade institucional da UNILAB, tendo “como missão desenvolver uma integração solidária através do conhecimento, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade” (BRASIL, 2008a, p. 6).

Nesta perspectiva, as Diretrizes Gerais da UNILAB (2010a) afirmam que esta universidade:

Busca, portanto, na perspectiva da cooperação solidária, promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional da região e dos países de origem dos estudantes, sem perder de vista os elementos

que devem compor a formação em nível superior no século XXI, em suas diversas dimensões (UNILAB, 2010a, p. 17).

Na lei de criação da UNILAB, assim como em seus documentos institucionais, como são o Estatuto²⁰, o Regimento e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a missão institucional é definida. No primeiro Estatuto aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI), foi estabelecida a missão da universidade em seu Artigo 3^o:

art. 3^o - A Unilab tem como missão produzir e disseminar o saber universal, de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de língua portuguesa, por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento filosófico, científico, cultural e técnico, compromissada com a superação das desigualdades sociais (UNILAB, 2013, p. 2).

A integração internacional e a interiorização como fenômenos próprios das décadas recentes das universidades federais brasileiras, contexto em que se insere os marcos fundantes da UNILAB, precisam ser refletidos criticamente em relação ao paradigma da sociedade do conhecimento, sob pena de seus princípios serem exercícios de retórica e não terem efetividade política e ética no bojo da CSS.

O conhecimento e as inovações tecnológicas como fatores de competitividade são essências da sociedade do conhecimento nos marcos do capitalismo transnacionalizado, configurando-os como forças produtivas pilares da riqueza e poder dos países mais avançados, tratando-os, também, como mercadorias sujeitas à dinâmica do mercado e apropriação de interesses privados, em detrimento da perspectiva do conhecimento com pertinência social a serviço da emancipação humana. Como afirmam Bernheim e Chauí (2008, p. 7):

do ponto de vista da informação, a sociedade do conhecimento é governada pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política

²⁰ Atualmente está em vigência a Resolução N^o 42/2016/CONSUNI, de 28 de setembro de 2016, que aprova o novo Estatuto da UNILAB.

da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural.

A sociedade do conhecimento como paradigma assume o conhecimento e a informação como elementos constitutivos do capital, portanto, convertem-se em processos indispensáveis para sua acumulação e reprodução, subordinando processos criativos e autônomos aos interesses do mercado.

Essa dinâmica da sociedade do conhecimento e suas repercussões vêm ao encontro do que Sguissardi (2009) argumenta como tendência: o crescimento do modelo neoprofissional, heterônomo e competitivo de educação superior. Neoprofissional no sentido da razão instrumental da formação técnica e tecnológica que deve hegemonizar em detrimento da concepção de universidades que primem pela pesquisa indissociável do ensino e da extensão. Heterônoma como tradução de maior influência do Estado e do mercado na definição de missão institucional e suas prioridades em relação a uma universidade que tenha a autonomia para delineamento e concretização de seus princípios, ações e compromissos fundantes. Competitiva porque as instituições estariam subjugadas pela ordem econômica e conduzindo uma formação sintonizada com as necessidades do mercado.

Crítico contundente da hegemonia capitalista e de suas implicações na educação superior, Dias Sobrinho (2014, p. 657) aborda outra base argumentativa, de que a economia do conhecimento está enraizada no mundo contemporâneo e é constitutiva do cerne da globalização dos mercados, enquanto a “sociedade do conhecimento, ainda por construir-se, tem como referência as dimensões e os valores sociais e públicos”. Mais adiante afirma o autor: “na sociedade do conhecimento, idealmente, a educação e o conhecimento seriam elementos fundamentais do bem comum e da elevação geral da condição humana.”

A formação inicial de professores na UNILAB, abordada mais especificamente na próxima seção, foi concebida nesse contexto mais amplo e complexo, internacional e nacionalmente, tendo a criação e implantação da universidade sido influenciada por tal complexidade que tensiona e desafia permanentemente a instituição em converter-se no “centro de debate, na fábrica de cidadania activa, na forja de inquietações solidárias e de rebeldia construtiva” de que Mia Couto (2005) nos fala e conclama.

Formação Inicial de Professores na Unilab: o campo de Ciências da Natureza e Matemática em movimento entre a serra e o mar

O foco dessa seção é a abordagem da constituição dessa área de conhecimento na UNILAB, seus elementos contextuais e conceituais sobre a licenciatura em CNeM.

A formação inicial de professores é conceituada por vários autores e há aqueles que adotam tipologias explicativas sobre tal conceito, a exemplo de Feiman-Nemser (2001). Considera-se importante, portanto, explicitar o entendimento que referencia a abordagem ora exposta, que pressupõe a qualificação profissional na educação superior para o exercício do magistério na educação básica, alinhada com o processo de ensino e aprendizagem dinamizado nos vários níveis de ensino.

Compreendemos que a formação inicial é o espaço-tempo formativo em que futuros educadores estabelecem as primeiras aproximações com a profissão docente, dominam conceitos, apreendem esquemas, apropriam-se de virtudes e rotinas, como analisa Imbernón (2010), para quem num cenário ideal a graduação²¹, deveria gravitar em torno da relação teoria e prática educacional, aliada a uma concepção holística e crítica dos conteúdos curriculares, tanto em termos de conteúdo científico, como psicopedagógico. É um tempo em que docentes universitários, responsáveis pela formação de professores, compartilham conhecimentos, valores, saberes, práticas, hábitos, potenciais rotinas e vícios do ofício de professor, processos esses que interagem com a experiência acumulada dos educandos e futuros professores, bem como do ambiente escolar e não escolar vivenciado no percurso formativo.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental²² e para o Ensino Médio²³, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000)

²¹ Graduação é entendida como curso superior no Brasil.

²² Resolução Nº 2, de 7 abril de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a).

²³ Resolução Nº 3, de 26 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b).

organizaram a reforma curricular desse nível de ensino, no início da década de 2000, em três áreas: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias concebem que a aprendizagem nesse campo “indica a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos, para explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade” (BRASIL, 2000, p. 20), contemplando assim as disciplinas de Química, Física e Biologia como componentes curriculares das Ciências da Natureza.

Importantes análises críticas sobre os PCNEM foram empreendidas, incluindo a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Destacam-se, entre outros, os estudos de Lopes, Gomes e Lima (2003) em que as autoras discutem os limites para a integração em diferentes contextos na área de ciências nos PCNEM, tendo em conta cada uma das disciplinas. Concordamos com a análise das autoras, quando apontam entre as críticas a este documento, a forma como a contextualização no ensino da área de Ciências da Natureza e Matemática é apresentada:

a concepção de contextualização é uma recontextualização, nos termos de Bernstein, dos princípios curriculares relacionados à valorização dos saberes cotidianos e populares, bem como das experiências dos alunos, há muito presentes no pensamento curricular e na pesquisa em ensino de Ciências. Nessa recontextualização há uma efetiva perda do potencial crítico que sempre caracterizou a defesa do cotidiano, dos saberes populares e das experiências dos alunos, especialmente após os trabalhos de Paulo Freire. Assim, tal concepção de contextualização pouco contribui para uma efetiva integração de saberes disciplinares (LOPES; GOMES; LIMA, 2003, p. 49).

No campo da Matemática, o estudo de Oliveira, Wielewski e Delcin (2011) argumenta que embora os PCNEM pautem a contextualização sociocultural como vetor formativo, nessa área de conhecimento, estando “estritamente associado a um contexto pragmático, a uma concepção de conhecimento construído na relação teoria e prática, com ênfase no mundo do trabalho numa perspectiva neoliberal” (OLIVEIRA; WIELEWSKI; DELCIN, 2011, p. 9).

A partir das incursões internacionais, problematização da realidade brasileira e loco-regional, a Comissão de Implantação da UNILAB elegeu a criação do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM) como uma de suas prioridades, acompanhando as reformas curriculares em marcha na primeira década do século XXI no Brasil.

Instituído por meio da Resolução N^o 02 do Conselho Superior *Pro Tempore*, de 18 de novembro de 2010, o curso de CNeM é o marco fundante da formação inicial de professores na UNILAB, que posteriormente se ampliou com a licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, criada em 2011; as licenciaturas em História, Pedagogia e Sociologia, aprovadas pelo CONSUNI, em 2013.

Na área das Ciências da Natureza e Matemática, em 2014, novas licenciaturas foram criadas com a aprovação dos PPC de Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática, que juntamente com a pioneira CNeM, constituem o atual Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN), até o momento vocacionado para a formação de professores nesse campo do conhecimento.

Abordar a formação inicial de professores na UNILAB requer contextualizar elementos da oferta de ensino superior e também especificamente dessa área de conhecimento no Maciço de Baturité, sem a pretensão de detalhar exaustivamente a questão que escapa ao objeto de estudo.

A interiorização da Universidade Estadual do Ceará (UECE) já havia possibilitado, desde meados da década de 1990, a oferta de ensino superior público no Maciço de Baturité, época em que o Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité (IMBA), *campus* avançado da referida universidade pública, tinha presença na região, sob coordenação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), essa última com sede no município de Quixadá (MARTINS, 2011).

O predomínio privado/mercantil que marcou o processo de expansão no ensino superior no período de 1994 a 2002, correspondente aos mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, no auge do neoliberalismo no Brasil, conforme analisado por Sguissardi (2008), traduzido pelo decréscimo de -10,5% no que se refere ao crescimento de instituições públicas e em 127,8% o crescimento do ensino privado, também vai se reproduzir na

região do Maciço de Baturité. A mercantilização da educação superior, que penetra neste contexto, se constitui como reflexo do processo que se expandiu substantivamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Martins (2014, p. 57) cita em seu estudo a presença de ensino superior privado por meio de institutos superiores de educação que ofereciam cursos de “licenciatura aos finais de semana e em um período intensivo de aulas durante os meses reservados para o recesso nas escolas da educação básica”.

A expansão do ensino superior na modalidade da Educação Aberta e a Distância (EAD) por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) também alcançou o Maciço de Baturité, inicialmente com polo no município de Aracoiaba, com a oferta de cursos de licenciatura nas áreas de Letras, Ciências e Matemática, a partir da segunda metade da década de 2000, quando a UAB foi criada no Brasil.

É o Programa de Formação de Professores em Nível Superior no Ceará – Programa *Magister*, no entanto, que influenciou significativamente a criação e concepção do curso de licenciatura em CNeM da UNILAB. Mais do que financiado pelo Banco Mundial, o *Magister* se constituiu numa política derivada do Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica do Ceará desse organismo multilateral. No Doc. 21428BR constam informações sobre a negociação de tal programa (BANCO MUNDIAL, 2008).

Notadamente, a história crítica, com a qual temos acordo, aponta que nos programas financiados pelo Banco Mundial, muitas vezes prevalece a subordinação a interesses economicistas e lógicas de eficiência. Fonseca (2009) já apontara, por exemplo, que os organismos internacionais de crédito e cooperação técnica passaram a interferir gradativamente na definição da agenda educacional de países dependentes, inclusive no Brasil. Em outro estudo a autora argumenta que a subordinação da proposta educacional à política de recuperação de custos implica que a autonomia do setor educacional seja desconsiderada (FONSECA, 1998).

Desenvolvido sob liderança da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) do Governo do Estado, em parceria com o Conselho Estadual de Educação (CEC), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado Ceará (SECITECE), a Associação dos Prefeitos do Ceará (APRECE), Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios

do Ceará (APEOC), as prefeituras municipais e as universidades públicas – UFC, UECE, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA) – o *Magister*, implantado em 2001, visou a formação em serviço de professores da rede pública em nível superior para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Banco Mundial. O pressuposto de que a qualidade da educação requer níveis elevados de qualificação docente referenciou o programa (CEARÁ, 2001).

Em sua dissertação de mestrado, Viana (2011) faz reflexão sobre a formação de professores a partir do programa *Magister*. Em termos de dados sobre a experiência deste programa no campo das CNeM, a autora revela que do universo total de 4.202 professores das redes públicas de ensino beneficiados pelo programa, a UECE atendeu a maior demanda, superior a mais de 50%, com 2.342 professores, distribuídos em 58 turmas, das quais apenas 12 eram dessa área, sendo as demais 46 turmas distribuídas equitativamente entre as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Desse total de 12 turmas da UECE, 2 foram ofertadas no Maciço de Baturité, sendo 1 no município de Baturité e 1 no município de Aracoiaba, conforme aponta Silva (2006) também em sua dissertação de mestrado sobre o *Magister*.

Ao analisar as políticas de formação de professores pós-LDB a partir do *Magister* no Ceará na visão de seus gestores, Ferreira (2004) conclui que a experiência do Programa revelou uma transgressão aos ditames do Banco Mundial, configurando uma resistência à ideologia inerente à intervenção dessa agência de financiamento, recontextualizando seus sentidos e práticas na perspectiva de vir ao encontro das reais necessidades da formação inicial de professores e melhoria da qualidade da educação no Estado.

É assim que fortemente influenciado pelas reformas educacionais, experiência do *Magister* no Ceará, compreensão da realidade educacional dos países parceiros e do Maciço de Baturité que o PPC da licenciatura em CNeM, em sua versão originalmente aprovada em 2010, concebeu que o curso:

Propõe-se a constituição de um espaço de reflexão crítica e construção do campo do conhecimento das Ciências

da Natureza e da Matemática, em uma perspectiva multidimensional, inter/transdisciplinar e paradigmática, formando profissionais com uma base generalista, humanista, crítica e reflexiva, capazes de socializar o acervo da cultura científica e matemática (UNILAB, 2010b, p. 8).

O perfil do egresso foi assim referenciado:

O curso tem por meta preparar um profissional docente com sólida formação em matemática e em ciências da natureza para o ensino fundamental integrada a uma habilitação específica para o ensino médio, ou em Química, ou em Física, ou em Biologia, ou em Matemática, associada ao domínio dos saberes referentes às suas respectivas didáticas e conteúdos, visando construir e administrar situações de ensino e aprendizagem. O perfil buscado baseia-se na concepção de um profissional docente em processo de formação contínua, com capacidade de refletir, analisar e ressignificar sua ação pedagógica, em uma perspectiva crítica e comprometida na busca de emancipação profissional e humana (UNILAB, 2010b, p. 21).

A estrutura curricular esteve historicamente assente sobre um Tronco Comum de Ciências da Natureza e Matemática para atuação profissional nos anos finais do ensino fundamental aliado à opção para uma habilitação específica em Biologia, Física, Química ou Matemática para o exercício docente em nível de ensino médio.

Teoricamente encontra-se no campo da epistemologia da prática profissional as bases conceituais e curriculares do curso de CNeM. Tardif (2000, p. 10) conceitua tal epistemologia como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. O autor assume uma perspectiva ecológica sobre o estudo do ensino argumentando que “deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano” (TARDIF, 2000, p. 13).

No PPC, a práxis educativa assume centralidade no trabalho docente. É afirmado que:

A noção de práxis situada como categoria central do trabalho docente aponta, de um lado, para a ‘epistemologia da prática’, concebida como relação dialética entre teoria e prática, na qual conhecimentos e saber-fazer se articulam de modo crítico no encaminhamento de uma ação transformadora, resultando em produção de saber situado. Por outro lado, a noção de práxis se refere igualmente a uma intervenção crítica em situação na qual as relações intersubjetivas ocorrem na ‘ecologia’ do espaço e do tempo vivenciados pelos sujeitos em ação (UNILAB, 2010b, p. 11).

Ao assumir a práxis como categoria central no processo formativo e de trabalho, uma concepção mais totalizante do sujeito é imperativa, reconhecendo-o em sua multidimensionalidade humana – política, econômica, social, cultural, ética, estética, geracional, étnico-racial, de gênero etc. – em que a interculturalidade, objeto principal da próxima seção, merece destaque.

Interculturalidade e integração internacional como princípios educativos: tecitura de sentidos, práticas, saberes, sabores e afetos

Tecitura ou tessitura é mais do que uma questão de linguagem, é expressão de significados, é como tramar um tecido, fazendo um paciente e articulado entrecruzamento a partir de um incontável número de fios, em um lento e sincronizado movimento, que vai dando forma e beleza ao processo (FAZENDA, 2002). Portanto, ao eleger-se tecitura de sentidos, práticas, saberes, sabores e afetos, se assume a trança de fios no tear e tecer das experiências vivenciadas no cotidiano da UNILAB por docentes e discentes brasileiros, africanos e timorenses, em diálogo com a comunidade educacional do Maciço de Baturité e a sociedade local.

Interculturalidade é um conceito polissêmico. Walsh (2012) alerta que é um termo usado numa multiplicidade de contextos e interesses sociopolíticos, às vezes muito opostos. A autora explica o uso e sentido do conceito contemporâneo e conjuntural de interculturalidade a partir de três perspectivas distintas: 1) relacional; 2) funcional; 3) interculturalidade crítica.

A perspectiva relacional de interculturalidade, mais básica e geral, contempla o contato e o intercâmbio entre culturas, pessoas, práticas,

saberes, valores e tradições culturais distintas, que podem resultar em condições de igualdade ou desigualdade. Reconhece a interculturalidade, nessa perspectiva, sempre presente na América Latina e no Caribe em decorrência do contato e relação de povos indígenas e afro-descendentes, sociedade branca e mestiça-crioula. A autora é contundente na crítica de que na história latino-americana e caribenha se segue negando o racismo e as práticas de racialização, como também constata a diferenciação vivida por povos indígenas e filhos da diáspora africana em relação a outros segmentos sociais (WALSH, 2012).

A perspectiva funcional da interculturalidade tem suas raízes no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural com metas para a inclusão na estrutura social dominante. Crítica dessa perspectiva que considera liberal, a autora argumenta que essa visão de interculturalidade promotora do diálogo e tolerância não toca no cerne da questão: as assimetrias.

A interculturalidade crítica tem na sua centralidade o problema estrutural-colonial-racial e sua associação ao capitalismo de mercado, o que implica no questionamento profundo da lógica irracional instrumental da ordem hegemônica e aponta para a construção de sociedades diferentes e outro ordenamento social. Crítica da perspectiva relacional e funcional, a autora afirma sobre essa perspectiva:

Por eso mismo, la interculturalidad entendida críticamente aun no existe; es algo por construir. Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad (WALSH, 2012, p. 66).

Muitos autores brasileiros discutem aprofundadamente a questão da interculturalidade e seus múltiplos marcos epistêmicos, conceituais,

contextuais, a exemplo de Candau (2009), Fleuri (2003), Canen (2001), para referenciar alguns desses. Questões de identidade, subjetividade, igualdade, diferença, desigualdade e diversidade são fios condutores de complexas percepções e compreensões de mundo, culturas, sujeitos, grupos, movimentos, relações e práticas.

Tais questões nos permitem compreender ainda que:

Através da interculturalidade temos a oportunidade de vislumbrar uma educação mais democrática, que valorize as questões identitárias, que favoreça a interação e o diálogo de diferentes grupos socioculturais e compreenda que as relações culturais nem sempre se dão em processos amistosos, mas marcados por lutas e historicamente situados (COSTA; MARTINS, 2016, p. 6).

Desse modo, a missão institucional que singulariza a UNILAB no cenário da educação superior brasileira, e quiçá no mundo, requer o compromisso e concretização da interculturalidade e da integração internacional como princípios educativos comprometidos com a humanização e com a emancipação, compreendendo a cooperação internacional como possibilidade de reconhecimento das identidades de cada país e de valorização de potenciais, experiências e saberes que cada coletivo de sujeitos dispõe para promover mudanças.

As licenciaturas da UNILAB, assim como os cursos de bacharelado, desde o momento de sua implantação ao tempo presente, contemplam componentes curriculares obrigatórios comuns, conforme sintetizado no Quadro 1, com o seu respectivo ementário, carga horária e anos de principais (re)formulações²⁴ :

²⁴ Entre 2011, ano de efetivo funcionamento do ensino de graduação na UNILAB, e 2016 em que a última reestruturação curricular foi concebida, vários processos de reformulação foram experienciados, não sendo foco do presente artigo tratar desse processo ao longo dos anos e seus significados.

Quadro 1: Componentes Curriculares Comuns Obrigatórios (CCCO) no ensino de graduação na UNILAB

CCCO – Graduação UNILAB	Ementa	CH
Ano inicial de implementação – 2011		
Inserção na Vida Universitária	Universidade e sociedade. Universidade, interculturalidade e histórias de vida. Tendências da educação superior: internacionalização e integração multiescalar (local, regional, nacional e internacional). Educação superior e formação multidimensional: princípios formativos. Diretrizes das políticas acadêmicas na UNILAB: ensino, pesquisa e extensão. Universidade e projeto pedagógico do curso. Universidade e projetos de vida.	60 horas
Sociedade, História e Cultura nos Espaços Lusófonos	O mundo que o europeu encontrou: o ordenamento das sociedades africanas e americanas antes do século XVI. Intercâmbios econômicos e culturais no contexto colonial – o tráfico de escravos. Índios e negros na construção da nação brasileira. Do pan-africanismo às lutas de libertação: a literatura como resistência e afirmação da identidade negra. Pós-independência: conflitos sociais e reordenamento político-cultural.	45 horas
Tópicos de Interculturalidade nos Espaços Lusófonos	Exploração das diferentes temporalidades do processo colonial, procurando abarcar práticas culturais, trocas e conflitos decorrentes do contato, com ênfase na análise de manifestações concretas surgidas desde o processo de ocupação, passando pelas lutas de resistência até a Independência e tomando como ponto de partida textos de natureza histórico-cultural, em que sejam consideradas mudanças, permanências e intermitências de crenças e valores no interior das diversas sociedades.	45 horas
Ano de reformulação mais recente – 2016		
Inserção na Vida Universitária	A Unilab: lei nº 12.289/2010, diretrizes gerais, organograma e funcionamento. Regulamentação do Conselho Universitário referente ao ensino de graduação e suas interfaces com pesquisa, extensão e assistência estudantil. Regramento normativo referente aos direitos e deveres do discente da graduação. Elementos fundamentais do projeto pedagógico do curso (perfil do egresso, disciplinas, integralização curricular e fluxograma).	15 horas
Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos	Temporalidades do processo colonial nos países de língua portuguesa (práticas, trocas e conflitos culturais – ocupações e resistências). Movimento Pan-africanista, Negritude; Relações étnico-raciais e racismo; Movimento Negro e Indígena no Brasil e as políticas de ação afirmativa. Gênero, sexualidade. Movimentos Feministas e LGBTQTT. Tolerância religiosa. Direitos Humanos. Diferenças e Desigualdades. Cultura afro-brasileira.	60 horas

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos PPC dos cursos.

É afirmado por Silva (2010, p. 15) que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. Assim, se constituíram os componentes curriculares comuns obrigatórios na UNILAB, como um processo de seleção que traduzia o entendimento do que seriam conhecimentos e conteúdos prioritários para uma universidade que se implantava com a envergadura da missão institucional já referida. Afirma, ainda, Silva (2010, p. 15) que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, nossa subjetividade”. O currículo, na análise do autor com a qual se concorda, é mais do que os conhecimentos, é uma questão de identidade, o que nos torna o que somos. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades (SILVA, 1995).

Assumir a posição de que o currículo nos constitui e produz identidades não implica postular o currículo como um campo unívoco, homogeneizado e homogeneizante, mas como argumenta Apple (2000, p. 53), é

sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

No campo curricular, a UNILAB elegeu, em meio a conflitos e disputas, a interculturalidade e a integração internacional como princípios educativos na perspectiva de uma base comum e não de homogeneização do percurso formativo. Foram opções assumidas para oportunizar uma miríade epistêmica identificada com a missão institucional da universidade, estimulando mais do que a apropriação conceitual, o tear de diálogos e vivências interculturais capaz de materializar princípios de integração internacional e cooperação solidária.

Há uma contradição institucional no campo curricular na UNILAB. Inversamente ao processo exponencial de ampliação de vagas; à intensificação de fluxos de estudantes internacionais, de outros estados brasileiros e municípios cearenses para a universidade, que incidem sobre

processos interculturais; à diversificação de sujeitos, histórias, práticas e relações em contextos político-sociais no Brasil e no mundo em que uma onda conservadora hegemoniza e ameaça vorazmente conquistas e direitos históricos das lutas e resistências, o currículo empalidece, tem seus componentes curriculares referenciados na interculturalidade diminuídos, suas cargas horárias subtraídas.

Na contramão da inflexão na base comum do currículo na UNILAB, o coletivo de educadores e educadoras das chamadas disciplinas pedagógicas do ICEN intensificou o compromisso com a interculturalidade e a integração internacional como princípios educativos, institucionalizando no currículo unidades formativas referenciadas na interculturalidade crítica.

Mais do que os enunciados do PPI sobre os princípios da formação acadêmica, entre os quais destacam-se o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com caráter humano e social; o reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar; o reconhecimento e respeito à diversidade cultural, étnico-racial, religiosa, de gênero; e os valores referenciais da política de ensino da UNILAB, entre os quais o respeito, a valorização e a integração da diversidade de culturas; a interculturalidade se fez princípio e ação curricular.

A arquitetura curricular das licenciaturas do ICEN contemplou historicamente componentes comuns obrigatórios a toda a UNILAB e específicos vinculados ao perfil do egresso de cada curso, tendo uma unidade curricular comum circunscrita à formação pedagógica, sintetizada no Quadro 2.

Quadro 2: Componentes Curriculares Comuns Obrigatórios (CCCO) nas licenciaturas do ICEN/UNILAB

CCCO ICEN/ UNILAB	Ementa	CH
Ano de implementação – 2016		
Práticas Educativas I	Noções conceituais sobre educação e ensino. Educação e interculturalidade. Educação em Direitos Humanos, diversidade étnico-racial e gênero. Tópicos sobre educação nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste.	45 horas
Práticas Educativas II	Educação e currículo. Projeto Político-Pedagógico. Educação e interdisciplinaridade. Inovação educacional. Cotidiano escolar. Tópicos sobre educação nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste.	45 horas
Práticas Educativas III	Construção da identidade docente. Epistemologia da prática docente. Formação docente: concepções, políticas e práticas. Organização do trabalho docente. Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação. Tópicos sobre educação nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste.	45 horas
Fundamentos em Educação	Fundamentos filosóficos: concepções e tendências da educação. Educação, desigualdades e processos de escolarização. Construção de Estados Nacionais e a Educação na Modernidade. Escola e construção da cidadania com ênfase no contexto da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).	45 horas
Política Educacional e Gestão	Conceito de política pública em educação. Políticas e reformas da educação na contemporaneidade. Política de formação de professores. Legislação educacional. Organização da educação no Brasil. Tópicos sobre Política Educacional e Gestão nos PALOP e no Timor Leste. A gestão educacional e sua implicação no projeto político-pedagógico. Gestão, planejamento e avaliação educacional.	60 horas
Psicologia da Educação	Fundamentos e evolução da Psicologia da Educação. Sujeitos educativos e a constituição da subjetividade nas relações sócio-históricas. As relações entre desenvolvimento humano e aprendizagem e entre pensamento e linguagem: teorias clássicas e contemporâneas. Fatores psicológicos no processo ensino e aprendizagem: percepção, cognição, atenção, motivação, memória, inteligência e afetividade. Educação, sociedade e cultura: exclusão e crítica à patologização e medicalização da aprendizagem.	60 horas
Didática	Didática numa perspectiva histórica: objeto de estudo e a multidimensionalidade da formação do educador. Didática e interculturalidade. Tendências pedagógicas e suas repercussões no ensino das ciências da natureza e da matemática. Investigação em didática. Elementos da ação didática: planejamento de ensino, metodologias e avaliação da aprendizagem. Didática e Tecnologias em Educação: abordagem conceitual, contextual e desafios contemporâneos.	60 horas

Estágio Supervisionado I	Estágio como campo de construção de conhecimento. Concepções e práticas de estágio curricular na formação de professores. A pesquisa como princípio formativo. A escola de ensino fundamental em movimento - diagnóstico da escola. Projeto Político-Pedagógico, organização e gestão escolar. A escola e as relações com os sujeitos educativos. Escola e comunidade. Projetos pedagógicos e ação educativa interdisciplinar.	90 horas
Estágio Supervisionado II	Profissionalismo e a identidade docente no ensino fundamental. Narrativas de histórias de vida e profissão. A organização curricular do ensino fundamental e suas repercussões na escola. Planejamento pedagógico: ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Iniciação à docência no ensino fundamental.	90 horas
Estágio Supervisionado III	A escola de ensino médio em movimento - diagnóstico da escola. Projeto Político-Pedagógico, organização e gestão escolar. A escola e as relações com os sujeitos educativos. Escola e comunidade. Projetos pedagógicos e ação educativa interdisciplinar. Iniciação à docência no ensino médio.	105 horas
Estágio Supervisionado IV	Profissionalidade e identidade docente no ensino médio. Narrativas de história de vida e profissão. A organização curricular do ensino médio e suas repercussões na escola. Planejamento pedagógico ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Docência no ensino médio.	120 horas

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos PPC dos cursos.

A proposta apresentada no Quadro 2 corrobora com os achados de Costa et al. (2015, p. 203), quando esclarecem que os percursos formativos da formação inicial de professores devem cumprir:

a formação com qualidade acadêmica e pertinência social, enraizada na realidade educacional do Brasil e dos países parceiros; a dinamização de princípios educativos como a interculturalidade, interdisciplinaridade, integração, diversidade e pluralidade de linguagens, articulação teoria e prática, indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, inserção social da universidade na educação básica, valorização do magistério, ética cidadã; a construção de uma identidade que afirme/valorize a igualdade e a diferença como princípio formativo e possibilite a tessitura de currículos inovadores no contexto da CPLP, cumprindo o papel de integração internacional; o fomento de pesquisas e estudos comparados dos sistemas e legislação educacionais, bem como de políticas de formação de professores; a formação de professores referenciada e comprometida com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A análise dos elementos do Quadro 2 e dos planos de ensino de cada um desses Componentes Curriculares Comuns Obrigatórios (CCCO) nas licenciaturas do ICEN evidencia esforços de enunciar e experienciar a interculturalidade e a integração internacional como princípios educativos, em que educadores e educadoras são instados a processos permanentes de estudos sobre a educação nos países de origem de estudantes da UNILAB, especialmente os PALOP e o Timor Leste. O desafio do currículo instituído requer ainda o reconhecimento e (re)valorização da pluralidade de práticas, saberes, sabores e afetos dos estudantes, assumindo o fundamento das diretrizes da política de ensino da universidade de que o foco é o estudante.

Os enunciados de Freire (1996) de que ensinar exige consciência do inacabamento, respeito à autonomia e aos saberes dos educandos, curiosidade, saber escutar, entre outros, assume forma e conteúdo na proposta curricular sintetizada no Quadro 2.

O inacabamento de educadores e educadoras se revela fecundo e desafiador na proposta assumida no ICEN. Titulados em nível de doutorado, todos são instados a aprender sobre realidades multifacetadas e interculturais que pulsam no cotidiano das salas de aula, nos corredores, no restaurante universitário, nos diversos espaços-tempos da UNILAB.

Desse modo, os citados CCCO oportunizam aos discentes a articulação dos saberes acadêmicos em contextos específicos da prática profissional, permitindo-lhes o exercício da docência em situações vivenciadas em sala de aula e favorecendo a aquisição de uma visão objetiva de sua área de formação profissional.

Reflexões finais

De volta ao começo, resgatamos Mia Couto (2005, p. 2) que diz:

Os desafios são maiores que esperança? Mas nós não podemos senão ser otimistas e fazer aquilo que os brasileiros chamam de levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima. O pessimismo é um luxo para os ricos.

A pergunta crucial é esta: o que é que nos separa desse futuro que todos queremos? Alguns acreditam que o que falta são mais quadros, mais escolas, mais hospitais. Outros acreditam que precisamos de mais investidores, mais

projectos económicos. Tudo isso é necessário, tudo isso é imprescindível. Mas para mim, há uma outra coisa que é ainda mais importante. Essa coisa tem um nome: é uma nova atitude. Se não mudarmos de atitude não conquistaremos uma condição melhor. Poderemos ter mais técnicos, mais hospitais, mais escolas, mas não seremos construtores de futuro.

Os rumos desse estudo mergulharam em esforços para contribuir com as discussões sobre interculturalidade e integração internacional como princípios educativos na formação inicial de professores no campo das ciências da natureza e matemática, considerada como um dos elementos fundantes da UNILAB, que se localiza entre a serra e o mar, mas que promove uma integração internacional entre céus e mares.

Considerando as reflexões desenvolvidas, foi possível identificar a relevância da UNILAB, concebida sob o signo da Cooperação Sul-Sul (CSS), articulando relações acadêmico-científicas internacionalmente situadas, possibilitando mobilidade acadêmica entre o Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e da África.

A UNILAB, portanto, sob a égide da integração internacional e da interiorização, ocupa um novo espaço na geopolítica da educação superior brasileira, contribuindo para o desenvolvimento de uma integração solidária, que se pauta no conhecimento partilhado. De outro modo, é importante refletir criticamente em relação ao paradigma da sociedade do conhecimento, sob pena de seus princípios serem exercícios de retórica e não terem efetividade política e ética no bojo da CSS.

A missão institucional que singulariza a UNILAB no cenário da educação superior brasileira, e quiçá no mundo, requer o compromisso e a concretização da interculturalidade como princípio educativo e de integração internacional. Assim, os cursos de licenciatura e de bacharelado, desde o momento de sua implantação ao momento presente, contemplam componentes curriculares comuns obrigatórios.

O estudo evidencia que contrariamente à exponencial ampliação de vagas, os componentes curriculares referenciados na interculturalidade têm sido diminuídos e suas cargas horárias subtraídas na UNILAB. De modo distinto, o coletivo docente das disciplinas pedagógicas do ICEN

intensificou o compromisso com a interculturalidade e a integração internacional como princípios educativos, institucionalizando no currículo unidades formativas referenciadas na interculturalidade crítica. Evidencia ainda que um caminho profícuo é a formação de formadores e o desenvolvimento da *expertise* em estudos comparados sobre a realidade educacional brasileira e dos países parceiros.

Somos instados a que nos descalcemos da retórica presente em boa parte de documentos institucionais e nos vistamos de caráter humano e social, reconhecendo verdadeiramente as diferenças como modo de cooperação e integração, respeitando a diversidade cultural, étnico-racial, religiosa, de gênero, para que a interculturalidade se faça princípio e ação curricular.

Referências

- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BANCO MUNDIAL. Ceará basic education quality improvement project (Doc. 21428BR), Washington. 2000. **Relatório de avaliação do programa Magister**. Fortaleza: Banco Mundial, 2008.
- BERNHEIM, C. T.; CHAÚÍ, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.
- _____. Casa Civil. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, 2010a.
- _____. Casa Civil. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010b.
- _____. Casa Civil. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Brasília, 2010c.

_____. MEC/CNE/CES/SESu. **Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)**. Brasília, 24 a 26 de maio de 2009a.

_____. MEC/SESu. **Portaria nº 1.110, de 29 de julho de 2009**. Brasília, 2009b.

_____. **Projeto de Lei (PL) nº 3891-A de 20 de agosto 2008**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Congresso Nacional: Brasília, 2008a.

_____. MPOG/MEC. **EM Interministerial nº 00165/2008/MP/MEC**. Brasília, 2008b.

_____. MEC/SESu. **Portaria nº 712, de 9 de outubro de 2008**. Brasília, 2008c.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

_____. Casa Civil: **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000.

_____. MEC/CEB. **Resolução nº 2, de 7 abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998a.

_____. MEC/CEB. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998b.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, n. 77, p. 207-227, 2001.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). **Magister-Ceará**. Fortaleza, 2001. CD-ROM

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, E. A. S.; FREIRE, J. C. S.; ALMEIDA, S. M. N.; CAIADO, A. P. S.; RAMOS, J. F. P. Formação de professores no contexto da integração internacional na CPLP: desafios institucionais da UNILAB. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 25. Cidade Velha / Cabo Verde, 2015. Novos desafios para o ensino superior após os objetivos de desenvolvimento do Milênio (ODM). **Anais...** Lisboa: Europress; AULP, 2015. v. 2. p. 189-204.

COSTA, E. A. S.; MARTINS, E. S. A UNILAB e os desafios da integração internacional: uma reflexão sobre África e Africanidades na formação de professores. In: Vozes, **Pretérito & Devir**, Ano III, Vol. VI, nº I (2016) Dossiê Temático: História, África e Africanidades. p. 146-166.

COUTO, M. **Os sete sapatos sujos**. Oração de Sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM. (Extraído do Vertical n. 781, 782 e 783, mar. 2005). Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/mia-couto-a-porta-da-modernidade-ha-sete-sapatos-sujos-que-necessitamos-descalcar>. Acesso em: 12 jan. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba-SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, dez. 2001.

FERREIRA, E. A. **Políticas de formação de professores pós-LDB**: o programa Magister-Ceará na visão de seus gestores. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas-SP, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

_____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIRST, M. **Aspectos conceituais e práticos da atuação do Brasil em cooperação Sul-Sul**: Os casos de Haiti, Bolívia e Guiné Bissau. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2012. (Texto para Discussão)

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KNIGHT, J. Modele d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: **Banque Mondial/OCDE**. L'enseignement supérieur en Amérique Latine – la dimension international. Paris: OCDE, 2005. p. p. 11-45.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LOPES, A. C.; GOMES, M. M.; LIMA, I. S. Diferentes contextos na área de ciências nos PCNS para o ensino médio: limites para a integração. **Contexto e Educação** - Editora Unijuí, v. 18, n. 69, p. 45-67, jan./jun. 2003.

LOUZADA, S. Agosto, mês do desgosto: a crise de 1954 nas fotografias de Última Hora. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 7. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/Agosto-%20mes%20do%20desgosto%20a%20crise%20de%201954.pdf/view> Acesso em: 12 jan. 2016.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

_____. **Leitura e trabalho pedagógico**: trajetórias e experiências de professores. Fortaleza: SEDUC, 2011.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, G. A.; WIELEWSKI, G. D.; DALCIN, A. **A Matemática no ensino médio**: diferentes abordagens do termo contextualização na perspectiva dos PCNEM. 2011. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebrapem/trabalhos/d0fc0f5a0e313720f026d252a62de652\(1\).pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebrapem/trabalhos/d0fc0f5a0e313720f026d252a62de652(1).pdf)
Acesso em: 22 maio 2015.

PINO, B. A. Evolução Histórica da Cooperação Sul-Sul (CSS). In: SOUZA, A. M. **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2014. p. 57-86.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: _____. **Universidade Brasileira no Século XXI**: Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009. p. 140-161.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1019, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

SILVA, H. G. **Avaliação e saberes docentes**: o que pensam e o que fazem os professores-formadores do programa Magister da Universidade Estadual do Ceará. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Currículo e identidades sociais: outros olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18. Caxambu, 1995. **Programa e resumos...** Caxambu: Anped, 1995.

SOUZA, A. de M. Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento. In: _____. **Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2014. p. 11-29.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 2009. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/>31442.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

UNILAB. **Estatuto**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção-CE, 2013.

_____. **Diretrizes Gerais**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção-CE, 2010a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza e Matemática** – Licenciatura. Redenção-CE, 2010b.

VIANA, M. F. Com vista para o mar: sobre a produção da imagem da Fortaleza vendável (Ceará, Brasil). **Turismo & Sociedade**, Curitiba, v. 5, n.1, p. 37-57, abr. 2012.

VIANA, M. H. M. **Programa Magister Ceará**: reflexões sobre formação docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – POLEDUC, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba-SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

Regulação e avaliação da qualidade do ensino superior cabo-verdiano. Contributo da cooperação brasileira

Bartolomeu Lopes Varela

1 A AVALIAÇÃO COMO COMPONENTE DA REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A regulação, enquanto ato de regular, significa, no contexto do ensino superior, o modo como se ajusta a atuação das universidades e demais instituições do ensino superior (IES) a determinadas finalidades, expressas sob a forma de regras e normas previamente definidas pelo poder público ou entidade especificamente criada para o efeito.

Neste sentido, “a diferença entre regulação e regulamentação não tem a ver com a sua finalidade”, posto que “uma e outra visam a definição e o cumprimento das regras que operacionalizam objetivos”, mas sim com “o facto de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso” (BARROSO, 2005, p. 728).

Para o esclarecimento do significado de regulação contribuiu de forma notável o desenvolvimento da teoria dos sistemas. Esta encara a regulação como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema, tanto físico como social, e que está associada aos processos de retroação, positiva ou negativa. É essa função que permite ao sistema, por meio dos seus órgãos reguladores, analisar e tratar as informações identificar adequações ou perturbações e transmitir diretivas a um ou vários elementos que intervêm no funcionamento desse sistema.

Diebolt (2001, p. 9) distingue dois tipos de regulação complementares: as regulações conservadoras, que “têm por única função assegurar a coerência, o equilíbrio e a reprodução idêntica do sistema”, e as regulações

transformadoras, que objetivam compreender “como um sistema dá lugar a novas formas de organização”, o modo como “um processo de regulação dá origem ao seu sucesso” e a interdependência que se estabelece entre diferentes modos de regulação. O autor, que trabalha na área da economia da educação, define a regulação como

o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Neste sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência (DIELBOLT, 2001, p. 10).

De igual modo, Mehel (1974) que aplica a teoria dos sistemas à análise científica dos fenômenos administrativo e educativo, sustenta que, nos sistemas complexos finalizados, verifica-se uma tripla regulação, em que se evidenciam uma pré-regulação e uma pós-regulação, ambas de cariz centralizado, e uma multirregulação descentralizada, a que se pode chamar de correção, remarcando que:

Nos regimes políticos centralizados, a pré-regulação estatal é privilegiada. Os regimes burocráticos” correspondem a uma hipertrofia da pré-regulação. A desconcentração [...] e a descentralização [...] tendem a desenvolver co-regulação. Por fim, os mecanismos de pós-regulação são ilustrados por medidas conjunturais, como a adaptação do plano em curso de execução, a função jurisdicional etc. (DIELBOLT, 2001, p. 36).

Por seu turno, Bauby (2002, p. 15), reportando-se aos sistemas sociais, define regulação como “modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de ações e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis”, acrescentando:

A regulação resulta do facto de que as regras não podem prever tudo e por isso devem ser interpretadas, postas em causa (numa adaptação perpétua em função das situações e dos objetivos). A regulação de um grupo social corresponde, assim, às interações entre os interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral do mesmo.

A propósito da regulação dos sistemas escolares, enquanto sistemas de ação organizada, Maroy e Dupriez (2000, p. 76) defendem que a regulação:

É a resultante da articulação (ou da transação) entre uma ou várias regulações de controlo e processos “horizontais” de produção de normas na organização. [...] É entendida no sentido ativo de processo social de produção de “regras de jogo” permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação.

Com base nos trabalhos de Reynaud (1997; 2003), é possível identificar três dimensões complementares do processo de regulação dos sistemas sociais, de que o sistema educativo é parte integrante: a regulação institucional, normativa e de controlo; a regulação situacional, ativa e autónoma; a regulação conjunta.

A regulação institucional pode ser definida como o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém certa autoridade (MAROY; DUPRIEZ, 2000).

A regulação situacional é vista, sobretudo, como um processo ativo de produção de regras de jogo (REYNAUD, 1997), compreendendo, na perspectiva de Barroso (2005, p. 773), “não só a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras”.

No caso da regulação conjunta, quer-se significar um processo regulatório em que se verifica uma interação entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns (REYNAUD, 2003).

A referência à regulação aparece, amiúde como resultado ou efeito de moda, com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma “nova administração pública”, que “substitui um controlo direto e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e *a posteriori*, baseado nos resultados” (BARROSO, 2005, p. 732).

Nessa perspectiva, a referência ao “Estado regulador” pressupõe o reconhecimento e a existência de unidades autónomas no sistema e é utilizada

como expressão de certa modernização da administração da educação pública que evolui de um quadro normativo baseado na “obrigação de meios” para um outro, baseado na “obrigação de resultados” (BARROSO, 2004, p. 732 apud DEMAILLY, 2001).

Exemplo típico desta utilização do conceito de regulação pode ser encontrado na seguinte citação das conclusões de um estudo sobre as tendências evolutivas das políticas educativas no Canadá, nos Estados Unidos, na França e no Reino Unido (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, p. 35):

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo.

Num segundo contexto, e tal como assinala Barroso (2005), a utilização do termo regulação aparece predominantemente associada, por oposição, ao conceito de desregulação, caso em que tal oposição pretende vincar uma rutura com os modelos tradicionais de intervenção do Estado no setor da educação, designadamente por meio da coordenação e do monitoramento do sistema público, tal acontece, sobretudo, em países anglo-saxônicos, onde se verificaram mudanças políticas de cariz conservador e neoliberal. Com efeito, nestes países, “o que está em causa não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais” (BARROSO, 2005, p. 732-733).

Atualmente, uma das principais características do sistema educativo mundial é a regulação internacional ou mesmo transnacional (AZEVEDO, 2007) que, tendo por pretexto a promoção da excelência ou melhoria dos padrões de eficácia educacional, se traduz na imposição de indicadores, *standards* e normas de avaliação e de prestação de contas à escala global,

regional e de cada país, nos diversos subsistemas educativos, havendo ainda a assinalar a tendência e a prática do empréstimo de políticas (HALPIN; TROYNA, 1995), que afinam pelo mesmo diapasão, ainda que amiúde dissimuladas pelo discurso da cooperação ou de assistência técnica.

No entanto, apesar da crescente afirmação do modelo de regulação hegemônica e pós-burocrática, existem “diferentes cambiantes” desse processo regulatório, como assinala Barroso (2005, p. 737-738): diferentes combinações entre os modelos do Estado avaliador do “quase-mercado”; “diferentes processos de hibridização e recontextualização dos modelos”; diferentes composições de tipo “mosaico” como resultado da sedimentação legislativa e das lógicas políticas aditivas. Esta diversidade no processo regulatório, como remarca o autor, resulta dos diferentes contextos de partida (político, econômico, histórico etc.) em cada país, da hibridação dos novos modelos exógenos de regulação com a situação existente num dado país, bem como dos processos de sedimentação legislativa e das lógicas políticas aditivas.

No atual contexto da globalização hegemônica, a regulação internacional e nacional caracteriza-se por normas e procedimentos de controle que se inserem na tendência para a uniformização ou standardização das práticas curriculares, com a conseqüente revalorização do pensamento *tyleriano* (PINAR, 2006; PACHECO, 2011), a que são inerentes o modelo de gestão efficientista do currículo, o produtivismo acadêmico, a abordagem por competências e a excelência acadêmica, aferidos segundo o primado do mercado, no âmbito do qual se intenta instrumentalizar a academia para a oferta de cursos e serviços que privilegiem a satisfação das emergências ou necessidades de curto prazo, em detrimento do cumprimento das suas funções essenciais, simbólicas e de longo prazo, orientadas para promoção da alta cultura e o desenvolvimento sustentável (SANTOS, 2002; 2008; VARELA, 2011a).

Não obstante as pressões e tendências no sentido da imposição de normas e padrões uniformes de regulação à escala global, o hegemonismo nas políticas e práxis educacionais a diversos níveis não é necessariamente uma fatalidade (PINAR, 2006), podendo os Estados nacionais e, nomeadamente, as instituições do ensino superior assumirem a responsabilidade de traduzir a sua identidade, cultura e especificidades nos modelos e práticas de regulação, instaurando, no âmbito da avaliação, uma lógica cosmopolita de natureza

emancipadora e pós-colonial, no sentido da “ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles a tendência de futuro (o “ainda-não”) sobre os quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração” (SANTOS, 2002, p. 256).

Entretanto, apesar da diversidade de modelos e tendências, a regulação do ensino superior apresenta-se, de um modo geral, na sua dupla função de definição do quadro normativo por que se regem as instituições e as atividades acadêmicas e de estabelecimento dos mecanismos de garantia do cumprimento dos normativos. Assim, as diversas modalidades de controle, nomeadamente a inspeção, a fiscalização, a auditoria, a supervisão e avaliação (VARELA, 2011a), e as principais componentes da avaliação, como a acreditação, a autoavaliação e a avaliação externa, concorrem para assegurar a prossecução dos propósitos ou fins da regulação, que variam em função dos contextos sociopolíticos. Dado o objeto deste trabalho, limitá-nos-emos, em seguida, a uma breve abordagem das últimas componentes da avaliação – avaliação interna e avaliação externa –, as quais, além de serem relevantes e muito utilizadas na regulação da qualidade do ensino superior, são complementares e estão intimamente correlacionadas.

2 A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: RELEVÂNCIA E COMPLEMENTARIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO E DA HETEROAVALIAÇÃO

Qualquer organização, sobretudo quando pretende transformar-se em instituição e, desta sorte, cumprir a sua missão e realizar os seus fins de forma duradoura ou perene (VARELA, 2011b), procura maximizar a sua performance e, sobretudo, fazer com que o seu desempenho seja reconhecido interna e externamente. Com as instituições de ensino superior (IES), que, de um modo geral, se propõem formar quadros de alto nível científico, técnico e profissional, acontece o mesmo, posto que o ensino superior, enquanto bem público, só deve ser de qualidade, sob pena de não corresponder às expectativas de realização dos formandos e às necessidades de desenvolvimento humano e de progresso sustentável dos países.

É assim que se apresenta como inelutável a necessidade de, a par dos mecanismos de regulação e avaliação externas, as IES dotarem-se de

organismos de autorregulação e autoavaliação, providos de competências científicas e técnicas necessárias para promoverem a monitorização da sua performance institucional e académica, de modo a que, a partir das evidências obtidas, em termos de eficiência, eficácia e qualidade de desempenho, possam gerar e fundamentar *inputs* válidos ao seu ulterior aprimoramento, quer ao nível dos processos de organização, funcionamento e gestão, quer ao nível dos produtos ou resultados académicos que decorrem da sua missão, designadamente cursos, produção científica e prestação de serviços à sociedade (extensão).

Como sustentam Freitas e Fontan (2008, p. 150),

A autoavaliação (ou avaliação interna) busca, em um primeiro momento, o autoconhecimento. Através de um processo de análise de dados e informações, é possível verificar a situação em que se encontra a Instituição, identificando as fragilidades e as potencialidades existentes. A partir dos resultados das análises, podem ser estabelecidas estratégias e ações para a superação dos problemas, procurando corrigi-los e melhorar ainda mais os indicadores avaliados.

Em um segundo momento, a autoavaliação favorece a construção de uma cultura de avaliação na Instituição, contribuindo para que esta se prepare mais adequadamente para as diversas avaliações externas a que são submetidas. Neste sentido, segundo o SINAES (2004), os processos de autoavaliação devem ser permanentes, isto é, constituir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais.

Apesar das suas especificidades, expressas em termos de diversidade de entidades avaliadoras e dos fins da avaliação, a avaliação interna ou autoavaliação, que está a cargo de órgãos e agentes pertencentes à própria instituição e visa a “aferição” do grau de consecução de fins, metas e normas estabelecidos endógena ou exogenamente, e a heteroavaliação ou avaliação externa, que é realizada por entidades exteriores à IES e visa a verificação do grau de observância dos indicadores e parâmetros estabelecidos a nível macro, estão em estreita correlação. Desse modo, observados alguns pressupostos, complementam-se *holisticamente*, contribuindo para a edificação de um sistema nacional de avaliação do ensino superior potencialmente pujante e promotor das melhores práticas institucionais e académicas.

Assim, uma avaliação interna “pautada pelo rigor e orientada para a excelência acadêmica” propicia a criação de “condições para que a cultura do sucesso seja assumida” no interior das instituições do ensino superior, “as quais passam a encarar, com naturalidade e, inclusive, a valorizar o contributo independente, objetivo, imparcial e científico que podem obter através da avaliação externa” (VARELA, 2013, p. 14). Quando tal sucede, “a avaliação externa tende a induzir ao desenvolvimento de eficazes mecanismos de avaliação interna, numa retroação recíproca de efeitos positivos” (p. 14).

Os efeitos positivos e concatenados da avaliação externa sobre a avaliação interna serão tanto maiores quanto a primeira não se apresentar simplesmente como uma *avaliação surpresa*, de natureza meramente fiscalizadora, corretiva e punitiva, mas antes como uma atividade orientada para a promoção da qualidade acadêmica e, como tal, organizada num quadro de transparência, previsibilidade e “negociação” dos parâmetros e indicadores essenciais de avaliação externa que se propugnam e tendo em devida consideração a missão, a identidade e, em geral, as normas pelas quais as IES efetivamente se regem, assim como os contextos da sua atuação.

Ora, quando precedida de uma consequente avaliação interna, realizada de forma planificada, sistemática e contínua, a avaliação externa apoia-se naquela e assume uma função meta-avaliativa, orientando-se, de forma efetiva, para a promoção do sucesso da IES avaliada. Por se complementarem, as duas modalidades de avaliação estarão, assim, em condições de concorrer, de forma decisiva, para a emergência de uma cultura de avaliação, a todos os títulos propícia ao desenvolvimento de um sistema de avaliação promotora da identidade e de natureza emancipadora, em “clara oposição com a profundamente redutora e conservadora *avaliocracia* neopositivista, hoje dominante” (AFONSO, 2014, p. 488).

Efetivamente, quando a cultura da avaliação é cabalmente assumida no interior das IES, tende-se a diminuir as resistências, fazendo emergir formas de pensar e agir de natureza reflexiva, crítica e inovadora, favoráveis à realização da avaliação, tanto interna como externa, posto que uma e outra são mais facilmente encaradas como oportunidades de revelação dos sucessos alcançados e de melhoria das práticas e dos resultados institucionais, ou seja, como potencial “aliada” e não necessariamente como “ameaça”.

Tanto na autoavaliação como na heteroavaliação, está presente uma dimensão crítica de prestação de contas, que, no entanto, não tem de

se cingir à lógica mercadológica, em que a excelência tende a ser aferida em função da oferta de cursos e produtos acadêmicos que constituam “utilidades de curto prazo” para o mercado (SANTOS, 2002, p. 189), nem à perspectiva redutora da fiscalização, orientada para a busca de infrações para efeitos de penalização. Efetivamente, por um lado, “a prestação de contas implica justificações e fundamentações que são distintas consoante se trate de assumir formas dialógicas, críticas e argumentativas, ou, pelo contrário, formas burocráticas, hierárquicas e não participativas” e, por outro, “a responsabilização não tem de ser necessariamente negativa” (AFONSO, 2014, p. 502), podendo traduzir-se igualmente em formas criteriosas de premiação, ainda que simbólica.

Sem ignorar a perspectiva de rigor, prestação de contas e responsabilização, que é igualmente apanágio de uma perspectiva democrática de *accountability* em educação, em alternativa uma “*accountability* enclausurada nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal” (AFONSO, 2012, p. 471), um sistema de avaliação do ensino superior de natureza emancipadora, promotora da identidade das instituições e da qualidade do seu desempenho, deve valorar os processos e os resultados avaliativos de forma holística, tendo como marcos referenciais tanto as normas e diretivas provenientes da entidade de regulação como os contextos específicos em que atuam as IES no cumprimento das respetivas missões.

Tratando-se de avaliar a qualidade das instituições, dos seus agentes e dos produtos acadêmicos (ciclos de estudos, projetos de investigação e extensão), importa que a perspectiva holística e sistêmica de avaliação, acima referida, seja encarada de modo a que o envolvimento dos diversos órgãos e agentes das IES, a diversos níveis, seja efetivo, posto que todos estarão objetiva e/ou subjetivamente interessados no seu sucesso individual, que concorre para o sucesso global da IES (perspectiva individual-institucional), sem embargo do princípio segundo o qual o comprometimento com o sucesso global da IES é uma condição necessária para o sucesso individual de cada um dos membros e *stakeholders* da IES (perspectiva institucional-individual).

Se, como temos assinalado, em Cabo Verde, “tem prevalecido uma situação de insipiente Estado regulador (e avaliador) no domínio do ensino superior”, importa que, no quadro do sistema nacional de avaliação do

ensino superior, sejam criadas as condições necessárias para se promover o funcionamento de organismos autônomos de avaliação interna e externa, suscetíveis de contribuir “para se assegurar a prestação, com qualidade, do bem público por excelência que é o ensino superior” (VARELA, 2014, p. 2970).

3 A EXPERIÊNCIA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE

Como temos referido (VARELA, 2011; 2013; 2014), a criação das primeiras instituições do ensino superior e a evolução significativa deste subsistema a partir da primeira década do século XXI não foram acompanhadas da institucionalização de um sistema credível de avaliação das instituições e cursos do ensino superior. Assim, durante mais de três décadas, a avaliação do ensino superior limitou-se a esporádicas avaliações externas efetuadas por académicos portugueses, a pedido do Governo Cabo-Verdiano.

No seguimento de tais avaliações, foram produzidos relatórios que versaram diversos aspectos da organização, funcionamento e desempenho dos institutos públicos do ensino superior e, posteriormente, de algumas universidades privadas, fornecendo subsídios para a sua reconfiguração institucional e/ou para o melhoramento da sua qualidade de desempenho (AUBYN et al., 2006; CRESPO, 1997; GRILO et al., 1993).

Só em 2013, na sequência da aprovação dos decretos-leis nº 20 e 22/2012, de 19 de julho e 7 de agosto, que aprovam, respectivamente, o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior e o Regime de Graus e Diplomas no Ensino Superior, em desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, revista em 2010, se decidiu avançar com o processo de criação das condições para a institucionalização de um sistema autóctone de avaliação da qualidade do ensino superior, nas suas componentes de acreditação, autoavaliação e heteroavaliação, inspirando-se em experiências de países, nomeadamente o Brasil, que adotaram “modelos abertos, integrados numa perspectiva humanista, mais orientados para o fator humano” (SANTOS GUERRA, 2000, p. 70) e para a promoção da qualidade académica e, como tais, mais mobilizadores e potencialmente mais emancipadores do que os modelos *eficientistas*, que colocam o foco nos

resultados mensuráveis e na obediência devida às normas, em detrimento dos processos e dos contextos de atuação das IES.

Assim, a legislação vigente estabelece que as IES cabo-verdianas estão vinculadas à obrigação de se dotarem de “sistemas internos de garantia da qualidade, prevendo os mecanismos de autoavaliação regular do seu desempenho” (nº 1 do art. 75º do Decreto-Lei nº 20/2012, de 19 de julho), consignando, expressamente, que, dentre os órgãos necessários das IES, deve existir um “conselho para a qualidade, responsável pela promoção, seguimento e avaliação da qualidade académica” (a) do nº 1 do art. 63º do mesmo diploma).

Por outro lado, as IES estão sujeitas à avaliação externa, admitindo-se que, além de especialistas nacionais, possam ser avaliadores especialistas estrangeiros em áreas relevantes, uns e outros devidamente credenciados pelo membro de Governo responsável pelo ensino superior (nº 3 do art. 73º).

O diploma em apreço aborda a avaliação em sentido amplo, incluindo, além da autoavaliação e da heteroavaliação, a modalidade de avaliação *ex-ante* ou de acreditação das IES privadas e dos cursos superiores, como condição indispensável para entrarem em funcionamento, sendo esta atividade incumbida a um organismo vinculado ao Ministério do Ensino Superior.

Outrossim, a amplitude da avaliação compreende não apenas a organização e a gestão da instituição em sentido restrito, mas também a qualidade do seu desempenho científico e académico. Assim, o citado diploma consagra que “as instituições de ensino superior, bem como as respectivas atividades pedagógicas e científicas, estão sujeitas ao sistema nacional de garantia da qualidade, nos termos da lei, devendo cumprir as obrigações legais e colaborar com as instâncias competentes” (nº 2 do art. 75º).

Tendo em conta o quadro legal estabelecido, o processo de institucionalização de um Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SNAQES), que vem decorrendo com a cooperação brasileira, consistiu, numa fase preliminar (2013 e 2014), na realização de vários seminários de formação de dirigentes, docentes e quadros técnicos afetos ao ensino superior, na elaboração de um conjunto de documentos de referência para os processos avaliativos, na seleção e na formação de dezenas de quadros para integrarem o banco de avaliadores das IES, na calendarização dos atos avaliativos e no sorteio e na designação dos avaliadores externos de cada IES.

Além da legislação acima citada, os documentos referenciais do sistema de regulação e avaliação do ensino superior cabo-verdiano, elaborados pelo Conselho para Qualidade e Avaliação, órgão consultivo do Ministro do Ensino Superior, em concertação com a equipe técnica brasileira e a Direção-Geral do Ensino Superior e com o envolvimento dos dirigentes e outros representantes das IES cabo-verdianas na sua discussão e consensualização, antes da respectiva aprovação ministerial, são:

- a) Diretivas do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior -SNAQES (MESCI, 2014a);
- b) Regulamento de Avaliação do Ensino Superior Cabo-verdiano (MESCI, 2014a);
- c) Portaria que define as dimensões, os indicadores e os fatores de ponderação das avaliações externas (MESCI, 2014b);
- d) Guião de Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde (MESCI, 2014c);
- e) Documento orientador para a Comissão de Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde (MESCI, 2014d).

Uma vez aprovados e divulgados estes documentos referenciais, o processo de implementação da avaliação compreendeu a realização, no primeiro semestre de 2015, das primeiras experiências generalizadas de autoavaliação institucional dos estabelecimentos de ensino superior, seguidas da realização de avaliações institucionais externas, a cargo de, pelo menos, dois avaliadores externos para cada IES, designados no seio do banco de avaliadores, observadas as regras estabelecidas. Uma vez que os processos de autoavaliação resultaram na elaboração de relatórios que serviram de referência ao trabalho dos avaliadores externos, as dimensões e os indicadores da avaliação institucional externa e interna foram, em princípio, coincidentes, o que não impede que, em futuras atividades de autoavaliação, as IES adotem outros referenciais. Assim, de acordo com os documentos orientadores aprovados, nas duas modalidades de avaliação institucional implementadas, foram observadas cinco dimensões, que compreendem diversos indicadores, tendo cada uma das dimensões o respectivo peso ou ponderação na avaliação final de cada IES, como adiante se sintetiza:

Quadro 1: Referencial-síntese da avaliação institucional

Dimensões da avaliação	Nº de indicadores	Peso ou ponderação
Desenvolvimento institucional	11	25%
Gestão institucional	4	15%
Infraestrutura	13	15%
Políticas académicas	13	25%
Política de pessoal	4	20%
Total	45	100%

Fonte: Portaria ministerial, com adaptação (MESCI, 2014a).

Não tendo sido divulgados os resultados finais dos processos de avaliação interna e externa, a serem aprovados pelo ministro, não cabe, neste trabalho, apreciá-los. No entanto, cabe referir que, de acordo com as orientações constantes dos documentos de referência acima referidos, os diversos segmentos da comunidade académica – dirigentes, professores, estudantes e trabalhadores – foram envolvidos nos processos de avaliação institucional interna e externa.

Após a finalização dos processos avaliativos, com a possibilidade de interposição de recurso por parte das IES avaliadas, os respetivos resultados devem ser publicados, não se traduzindo, no entanto, no estabelecimento de *rankings*. Com efeito, as avaliações devem, de acordo com os documentos referenciais citados, fornecer, a par das evidências constadas e das conclusões apuradas, contribuições para a melhoria do desempenho das IES nos diversos indicadores avaliados. Assim, em face da constatação de resultados negativos ou pouco satisfatórios, e salvaguardado o exercício do contraditório, as IES em causa devem vincular-se ao cumprimento de um plano de melhoria, a ser cumprido em determinado prazo.

Entretanto, se as primeiras experiências de avaliação institucional têm um carácter essencialmente pedagógico, no futuro, a persistência de resultados negativos numa IES, a despeito dos planos de melhoria a que forem sujeitas, pode acarretar a aplicação de sanções que podem, em última instância, implicar a extinção ou revogação da acreditação dessa instituição. Está-se aqui no âmbito da tradução das denominadas políticas

de responsabilização, neste caso, de sentido negativo (o de punição), posto que, no ordenamento jurídico do ensino superior cabo-verdiano, tal como acontece em outras latitudes, é ignorada a responsabilização em sentido positivo ou de recompensa (AFONSO, 2014).

As primeiras experiências de avaliação autóctone das IES não incluíram a avaliação dos cursos, que ocorrerá na fase seguinte, ficando a cargo de avaliadores especializados em razão da natureza e dos níveis dos cursos ministrados, sem prejuízo dos princípios gerais que caracterizam o SNAQES. Entretanto, as diretivas e os procedimentos específicos de avaliação dos cursos encontram-se em preparação, com a assistência da cooperação brasileira e o envolvimento de órgãos e estruturas centrais do departamento governamental responsável pelo ensino superior e dos representantes das IES.

Entretanto, cabe referir que, em outubro de 2013, enquanto decorria o processo de preparação do SNAQES, o Ministro do Ensino Superior anunciara publicamente que o Governo iria avançar com a criação de uma agência de regulação e avaliação do ensino superior (EXPRESSO DAS ILHAS, 2013), posição que viria a ser aprovada, dois anos depois, pelo Conselho de Ministros (TCV, 2015), sem que tenham sido divulgados detalhes sobre o respectivo figurino normativo e institucional. Espera-se, entretanto, que, na sua essência, a criação da agência não represente um recuo em relação aos princípios e opções fundamentais discutidos com as IES e, em particular, que venha a equacionar, em termos adequados, a questão da independência da entidade reguladora, com a redução da atualmente excessiva intervenção do ministro e da Direção-Geral do Ensino Superior nos processos de acreditação, avaliação e fiscalização do ensino superior.

CONCLUSÃO

Da conjugação entre as diretivas e as normas oficiais, por um lado, e a experiência em curso, por outro, resulta que, no âmbito do sistema de regulação e avaliação da qualidade do ensino superior em Cabo Verde, se intenta promover o necessário “equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação” (AFONSO, 2005, p. 123), de modo a que o interesse público que o Estado deve defender por meio da regulação não ofenda a perspectiva emancipatória que deve prevalecer na avaliação educacional,

na linha, aliás, do princípio sufragado pela Constituição cabo-verdiana, segundo a qual a educação deve ser “integral”, e “contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e econômica dos cidadãos”.

Estando Cabo Verde comprometido com a qualidade da educação, como condição de sucesso do projeto de desenvolvimento sustentável, como decorre dos textos matriciais do Estado, máxime da Constituição da República, a regulação do ensino superior constitui um imperativo nacional e, como tal, não só se encontra traduzida nos textos legais como vem sendo implementada mediante a concepção e implementação de um sistema nacional de garantia da qualidade do ensino superior (SNAQES), no âmbito do qual a avaliação das instituições e dos cursos vem sendo experienciada através da combinação das modalidades de autoavaliação e heteroavaliação, numa perspectiva holística, sinérgica e de complementaridade, tendo em vista a “melhoria permanente do desempenho das IES e da qualidade científica e técnica dos cursos” (VARELA, 2014, p. 2971).

Contrariando as tendências de imposição de critérios e padrões de avaliação numa perspectiva *top-down*, a experiência em curso valorou o diálogo com as IES na concepção do SNAQES, sendo de salientar a exemplaridade da cooperação brasileira, inserida numa lógica anti-hegemônica, solidária e pós-colonial de relacionamento entre países e instituições e não de transposição ou empréstimo do seu modelo de avaliação para a realidade cabo-verdiana.

Tratando-se, no entanto, de uma experiência iniciática, importa que sejam aprimorados os mecanismos de ligação, informação e colaboração institucional entre os órgãos e estruturas centrais do sistema nacional de avaliação e os das IES, cujos agentes devem continuar a beneficiar de formação específica, de modo a que possam cumprir cabalmente as suas funções, contribuindo, coetaneamente, para a disseminação da cultura da avaliação em todo o sistema do ensino superior.

Por outro lado, importa que seja superada, tão cedo quanto possível, a excessiva intervenção governamental na direção do SNAQES, cuja gestão deve ser confiada a uma entidade independente, sem prejuízo da manutenção das prerrogativas de homologação dos instrumentos de gestão e de outros poderes inerentes à macrorregulação, que incumbem aos órgãos estaduais competentes.

Referências

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba-SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

_____. Para uma concetualização alternativa da accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: AFONSO, A. J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Olhares e interfaces**. Reflexões críticas. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 143-170.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**. Regulação e emancipação. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

Azevedo, J. **Sistema educativo mundial**: ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 jun. 2016

BAUBY, P. L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. **Politique et Management Public**, v. 20, n.1, p. 15-30, 2002.

DEMAILLY, L. Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In: DEMAILLY, L. (Ed.). **Évaluer les politiques éducatives**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 13-30.

DIEBOLT, C. Education, système et régulation. **Journées d'Etudes la Regulation du Systeme Educatif**. Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2001, p. 3-26. Disponível em: <<http://prodinra.inra.fr/record/150609>> Acesso em: 20 jun. 2016.

FREITAS, A. L. P.; FONTAN, E. A. Um procedimento para a estruturação do processo de auto-avaliação de cursos universitários. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, v. 3, n. 2, p. 147-162, 2008.

HALPIN, D.; TROYNA, B. The politics of education policy borrowing. **Comparative Education**, v. 31, n. 3, p. 303-310, 1995.

LESSARD, C.; BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. **Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes: les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni.** Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2002.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 130, p. 73-87, jan./mar. 2000.

MEHEL, L. Phénomène administrative et phénomène éducatif. In: **AAVV Formation 2.** Administration, langage et formation. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1974. p. 11-69.

PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação.** Porto: Porto Editora, 2011.

PINAR, W. **The synoptic text today and other essays.** Curriculum Development after Reconceptualization. Switzerland: Peter Lang - International Academic Publishers, 2006

REYNAUD, J.-D. Régulation de contrôle, regulation autonome, regulation conjointe. In: TERSSAC, G. (Dir.). **La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud: débats et prolongements.** Paris: La Découverte, 2003. p. 103-113.

_____. **Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale.** 3 ed. Paris: A. Colin, 1997.

SANTOS, B. A universidade no século XXI: para uma universidade democrática e emancipadora. In: ALMEIDA, N.; SANTOS, B. **A universidade no século XXI.** Para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. p. 15-78.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS GUERRA, M. A. **La luz del prisma.** Para comprender las organizaciones educativas. Málaga: Ed. Aljibe, 2000.

VARELA, B. L. Políticas e práxis de ensino superior em Cabo Verde: marcos da sua evolução. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA

DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 12. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), 2014. **Atas...** 2014. p. 2949-2974.

_____. **Importância da avaliação das instituições e cursos do ensino superior em Cabo Verde.** Praia: Universidade de Cabo Verde, 2013. Disponível em: <www.portaldoconhecimento.gov.cv> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular de Cabo Verde. **Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation**, n. 7, p. 45-65, 2012a. Disponível em: <www.la-recherche-en-education.org>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Abordagem por competências no currículo escolar em Cabo Verde:** desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práticas educacionais. Praia: Universidade de Cabo Verde. 2012b. Disponível em: <www.portaldoconhecimento.gov.cv> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Concepções, práticas e tendências de desenvolvimento curricular no ensino superior público em Cabo Verde** - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde: Braga: Universidade do Minho, 2011a.

_____. **Manual da Administração Educativa.** Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana. 2. ed. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2011b. Disponível em: <www.portaldoconhecimento.gov.cv> Acesso em: 20 jun. 2016.

Referências documentais

AUBYN, A.; COSTA, A. A.; LOURTIE, P.; SANTOS, S. M.; LUZIA, D. **Um olhar analítico sobre o ensino superior em Cabo Verde.** Relatório de Avaliação Externa. Praia: Comissão Instaladora da Universidade de Cabo Verde, 2006.

CRESPO, V. **Ensino superior em Cabo Verde.** Relatório de trabalho. (Versão Provisória). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GRILO, E. M.; SILVA, J. M.; ROSA, M. C. **Estudo sobre o ensino superior em Cabo Verde.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

MESCI – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. **Diretivas do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SNAQES).** Praia, 2014a.

_____. **Portaria que define as dimensões, os indicadores e os fatores de ponderação das avaliações externas.** Praia, 2014b.

_____. **Guião de Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde.** Praia, 2014c.

_____. **Documento orientador para a Comissão de Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde.** Praia, 2014d.

EXPRESSO DAS ILHAS. Governo vai criar entidade reguladora do ensino superior. Praia, 09 de outubro de 2013. Disponível em: <<http://www.expressodasilhas.sapo.cv/sociedade/item/40142-governo-vai-criar-entidade-reguladora-do-ensino-superior-%E2%80%93-ministro>> Acesso em: 20 jun. 2016.

TCV - Radio Televisão Cabo-Verdiana. Conselho de Ministros aprova a criação da Agência de Regulação do Ensino Superior. Jornal da Noite, Praia, 5 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.rtc.cv/tcv/index.php?paginas=45&id_cod=43471> Acesso em: 20 jun. 2016.

Referências normativas

Constituição de Cabo Verde de 1992 - Lei Constitucional nº 1/VII/2010. Praia, 2010.

Decreto-Lei nº 20/2012, de 19 de julho – Estabelece o regime jurídico das instituições do ensino superior. Praia, 2012.

Decreto-Lei nº 22/2012, de 7 de agosto – Estabelece o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Praia, 2012.

Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo. Praia, 2010.

Regulamento de Avaliação do Ensino Superior Cabo-Verdiano. Praia: MESCI, 2004.

Políticas de cooperação para o desenvolvimento de Portugal no contexto educacional. Reflexões sobre a Guiné-Bissau

*Rui da Silva
Júlio Gonçalves dos Santos
José Augusto Pacheco*

INTRODUÇÃO

Sempre que se coloca a questão da escrita de um texto sobre cooperação e desenvolvimento há a certeza que a sua pertinência é justificada pela experiência que se vai adquirindo em contexto. É igualmente reconhecido que, no âmbito dos Estudos Pós-Coloniais, a cooperação e o desenvolvimento não têm centros nem periferias, sendo o resultado de projetos amplamente partilhados, a partir de perspectivas diferentes, que não são excludentes.

O trabalho que apresentamos resulta de um programa na Guiné-Bissau, com a finalidade de potenciar este país para o desenvolvimento da educação e formação a partir de variáveis que são internacionalmente reconhecidas. Tendo em conta a situação socioeconômica do país, de língua oficial portuguesa, e dada a instabilidade política que se tem verificado, o programa teve diversas vicissitudes, tendo deixado, no entanto, experiências que são significativamente valorizadas em termos pessoais e institucionais.

1 DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL E COOPERAÇÃO

A discussão sobre o que significa desenvolvimento é mutável e deve ser enquadrada no momento histórico em que se vive e nos pressupostos inerentes a quem invoca a palavra. Não podemos também descurar que a noção de desenvolvimento foi fortemente influenciada desde os séculos

XVII e XVIII até ao presente pelo percurso histórico dos países ocidentais, industrializados e capitalistas.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a consequente criação da Organização das Nações Unidas, do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o início dos movimentos anticoloniais, a discussão sobre o desenvolvimento centrava-se nas diferenças entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento (KING; MCGRATH, 2004; SHIELDS, 2013; HARBER, 2014). Este fato levou a que os países mais ricos, considerados desenvolvidos, tivessem a responsabilidade de ajudar os mais pobres a se desenvolver (HARBER, 2014). Nesta altura a principal preocupação era o desenvolvimento económico.

Neste período surgiu a estrutura dupla de apoio ao desenvolvimento internacional que persiste até a atualidade, a ajuda bilateral (entre países) e a multilateral (para, por exemplo, as organizações das Nações Unidas). Estes dois tipos de ajuda podem ser considerados os dois lados da mesma moeda e fornecidos a curto e a longo prazo (SHIELDS, 2013; HARBER, 2014).

Associados a estes dois tipos de cooperação, surgem diferentes modalidades de cooperação que podem ser em subvenções, em doações, ou em empréstimos que podem ser pagos a taxas mais baixas que as do mercado. Esta estrutura criou a categoria de países doadores e países receptores de ajuda, não correspondendo a categoria de doadores somente aos países industrializados do Norte Global. É, neste âmbito, que na atualidade têm emergido outros doadores, essencialmente, dos designados BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China) e de filantropos, empresários e celebridades que estão a desafiar a noção de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)¹ (STEINER-KHAMSI, 2009; YUAN, 2013; HARBER, 2014).

Apesar da contestação entre a classificação de país desenvolvido e em desenvolvimento e/ou países do Norte e do Sul Global, o conceito de desenvolvimento continua a perdurar e a estar presente no debate político e académico (HARBER, 2014). Contudo, temos que ter em consideração

¹ A Ajuda Pública ao Desenvolvimento é o conjunto de recursos (e.g. créditos, donativos ou transações de capital) disponibilizados pelos chamados países doadores aos países e territórios presentes na lista de receptores do DAC da OCDE e agências multilaterais. Não são contabilizados pagamentos para instituições privadas e para fins militares (OCDE).

que ao longo do tempo o conceito de desenvolvimento se foi alterando e que consequentemente as modalidades, os atores, os objetivos e o horizonte temporal do apoio aos países também se alterou (KING; MCGRATH, 2004; KLEES, 2010; SHIELDS, 2013; HARBER, 2014).

2 MOTIVAÇÕES E AGENDAS

Os processos de cooperação para o desenvolvimento não implicam apenas transferência de fundos, mas também de políticas e de ideias, pois a relação entre poder e conhecimento é central quando discutimos os processos e as práticas de cooperação para o desenvolvimento (KING; MCGRATH, 2004). Atualmente parece predominar no desenvolvimento internacional um paradigma neoliberal, entre os paradigmas dominantes (neoliberal, liberal e progressista) (HARBER, 2014).

As motivações para os países fornecerem APD são variáveis e podem abranger princípios (NOVELLI, 2010; 2013; HARBER, 2014):

- Morais, éticos e humanitários;
- Políticos e econômicos;
- Ambientais e de sustentabilidade;
- Segurança nacional e bens públicos globais.

No que concerne às agendas, podemos considerar que predominam quatro (educação para todos, dos objetivos de desenvolvimento do milênio, humanitária e de segurança) (ROSE; GREELEY, 2006). Porém, no quadro atual de aprovação recente dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável iremos assistir a alterações a este predomínio pelos desafios que esta agenda coloca aos países quer doadores que receptores de APD, pois as metas passam a ser globais e bastante abrangentes².

No quadro destas agendas, há tensões que surgem pelo cruzamento entre preocupações humanitárias e objetivos de segurança, e entre

² Para mais informações sobre esta discussão ver, por exemplo, a Resolução adotada pelas Nações Unidas, em 25 de setembro de 2015. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

desenvolvimento e segurança, principalmente após os ataques de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos da América (NOVELLI, 2010). Desde essa altura até ao presente, tem-se assistido a uma crescente priorização do apoio aos países frágeis e afetados por conflitos (NOVELLI, 2010; 2013, p. 457). A agenda de apoio a estes países teve como pioneiro os EUA e foi seguida por outros países, levando a uma aparente institucionalização da fusão entre segurança e desenvolvimento com o aparecimento de “uma nova política relacionada à APD, conhecida como a abordagem “3D” (Diplomacia, Defesa e Desenvolvimento), que visa integrar e associar a ajuda ao desenvolvimento nas prioridades nacionais diplomáticas e de segurança” (NOVELLI, 2013, p. 349).

Dentro do debate da APD a educação surge como um pilar, mesmo em situação de emergência e pós-conflito (e.g. PAULSON; RAPPLEYE, 2007; BRANNELLY; NDARUHUTSE; RIGAUD, 2009). Este aspecto está relacionado com a perspectiva de que o investimento em educação é encarado como uma estratégia de combate à pobreza, um fator de equidade e inclusão, de retorno à normalidade, um direito humano (1990) e de crescimento econômico dos países (1960) (e.g. FÁGERLIND; SAHA, 1983; MCMAHON, 2000; WOLFE; HAVEMAN, 2001; ROBERTSON et al., 2007; MCGRATH, 2010; KLEES; SAMOFF; STROMQUIST, 2012; NOVELLI, 2013; SHIELDS, 2013; HARBER, 2014). Este aspecto levou a que as organizações multilaterais (internacionais e regionais), bilaterais e não governamentais, principalmente desde 1960, com o aparecimento da teoria do capital humano, a colocarem a educação no centro das suas intervenções (e.g. FÁGERLIND; SAHA, 1983; ROBERTSON et al., 2007; MCGRATH, 2010; TARABINI, 2010; KLEES; SAMOFF; STROMQUIST, 2012; NOVELLI, 2013; SHIELDS, 2013; HARBER, 2014). A partir das conferências de Jomtien (1998) e Dacar (2000), e destas interligadas com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000), a promoção da educação para todos, a nível global, passou a estar na agenda das diferentes organizações, independentemente da sua tipologia e origem, mais numa perspectiva de redução da pobreza e promoção da equidade e da inclusão em detrimento do crescimento econômico (SHIELDS, 2013; HARBER, 2014). Porém, continua-se a considerar que durante os últimos cinquenta anos a educação tem sido vista como tendo um papel importante no desenvolvimento econômico, por meio da produção de trabalhadores

mais qualificados, experientes e, finalmente, produtivos para a economia (HARBER, 2014, p. 65). Desta forma, apenas é atribuído à educação um papel instrumental.

Posto isto, podemos concluir que a APD e a ajuda internacional, que inclui a ajuda à educação, é uma área controversa (ver, por exemplo, MILANDO, 2005; LITTLE; GREEN, 2009; KLEES, 2010; MAJHANOVICH; GEO-JAJA, 2013) que envolve um número elevado de pessoas e de dinheiro (HARBER, 2014, p. 254).

3 A COOPERAÇÃO PORTUGUESA

A cooperação portuguesa (CP) é assumida como uma vertente fundamental da política externa do país e na última década sofreu transformações na busca de se adaptar à conjuntura interna e ao panorama internacional (FARIA, 2010; OLIVEIRA, 2012; FARIA, 2014). Ao longo do tempo pode ser caracterizada pelas frequentes “reformas institucionais e organizacionais, traduzidas na criação, fusão e extinção de organismos”, como aconteceu em 2012 com a fusão do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento com o Instituto Camões, criando o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (FARIA, 2014, p. 226). Desde a sua criação, a CP assumiu um modelo essencialmente descentralizado devido ao fato de os vários ministérios e serviços estatais estarem dotados de verbas aplicáveis à cooperação, gerando falta de capacidade de coordenação e imprevisibilidade (política e financeira) por depender dos governos e não de uma política de Estado (FARIA, 2010; FERREIRA, 2012; OLIVEIRA, 2012). Os anos 1970 marcam o seu início, pois foi, neste período, que se iniciou uma política de cooperação efetiva marcada pelo foco nos países africanos de língua oficial portuguesa, na altura recentemente independentes (FARIA, 2014).

Pode-se também referir que as seguintes tendências podem caracterizar a CP nos últimos 10 anos (FARIA, 2010; OLIVEIRA, 2012; CAMÕES, 2014; FARIA, 2014):

- aumento da “ajuda ligada”, que significa que é condicionada por interesses comerciais. Este tipo de ajuda representou cerca de 70% da APD total em 2013 (a média da OCDE é de 14,3%). A última avaliação do Comitê de Apoio ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE

alerta para o risco de que a nova estratégia de Portugal potencialmente poderá contribuir para aumentar ainda mais este fator (OCDE, 2016a);

- não cumprimento das metas assumidas internacionalmente, no que concerne, por exemplo, a disponibilizar 0,7% do Rendimento Nacional Bruto à APD. Em 2015 a percentagem de APD foi de 0,16%;
- foco na promoção da língua portuguesa;
- não é transversal aos ciclos eleitorais o que dificulta o seu consenso, coerência, relevância e estabilidade em nível institucional.

Um marco importante para a CP consiste na aprovação em 1999 do documento de orientação estratégica intitulado *A cooperação portuguesa no limiar do século XXI*, pois pode ser considerada a primeira descrição coerente e completa de uma política da CP, sendo o período entre 1998 e 2001 um momento onde foram tentadas mudanças importantes (PEREIRA, 2005; IPAD, 2006; CORREIA, 2011; FARIA, 2014).

Contudo, a aprovação em 2005 do documento *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa* (IPAD, 2006), que clarifica os objetivos/papel da CP definindo as áreas prioritárias da sua intervenção e os mecanismos para a prossecução dos objetivos pode ser considerado o documento que possibilitou grandes avanços na qualidade da CP. Esta estratégia introduziu também inovações à luz do contexto internacional em matéria de cooperação, tais como os *clusters* (FARIA, 2010; OLIVEIRA, 2012; FARIA, 2014).

Até 2005 pode-se considerar que

Portugal precisa de uma política de Cooperação. Os investimentos que, ao longo de três décadas, tiveram lugar em actividades de cooperação obedeceram a lógicas muito variadas, foram de natureza extremamente diversa e tiveram resultados mistos, ambíguos e mesmo em muitos casos desconhecidos. Exige-se, por uma questão de responsabilidade e responsabilização política, e por razões de eficiência e clareza quanto aos objectivos, que se definam as linhas e orientação para a Cooperação Portuguesa (IPAD, 2006, p. 11).

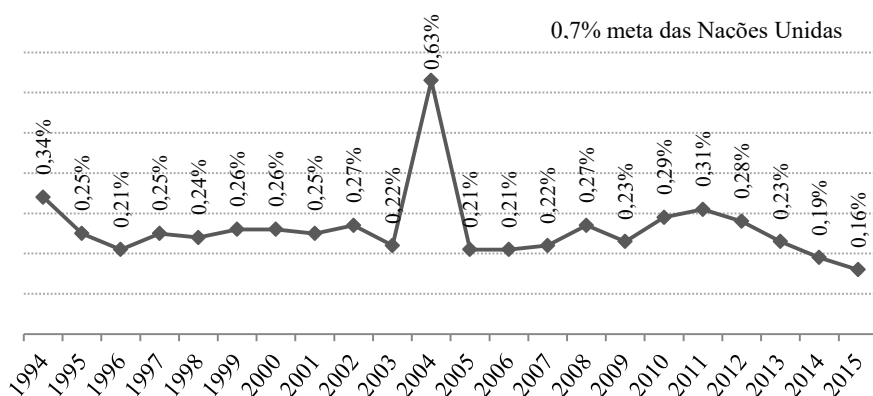
A orientação estratégica de 2005 - *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa* (IPAD, 2006) - definiu as seguintes três vertentes para a CP:

1. Relação entre Portugal, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste;
2. A língua oficial portuguesa;
3. Promoção da capacidade de interlocução e influência em centros de decisão supranacionais.

Em 2014, com a aprovação do *Conceito estratégico da cooperação portuguesa 2014-2020*, continuam a permanecer “válidos os principais princípios e prioridades estabelecidos no documento “Uma visão estratégica da cooperação portuguesa” [...] nomeadamente no que diz respeito às prioridades geográficas”, mas acrescenta novas “áreas de intervenção, com destaque para o ambiente, crescimento verde e a energia, o setor privado e o desenvolvimento rural e mar” (PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, 2014, p. 1766).

Em termos globais, no Gráfico 1 pode-se observar o valor total de APD de Portugal por ano civil desde 1994 até 2015. A grande oscilação na percentagem de APD no ano de 2004 está relacionada com a reestruturação da dívida de Angola.

Gráfico 1: Percentagem de APD em relação ao Rendimento Nacional Bruto

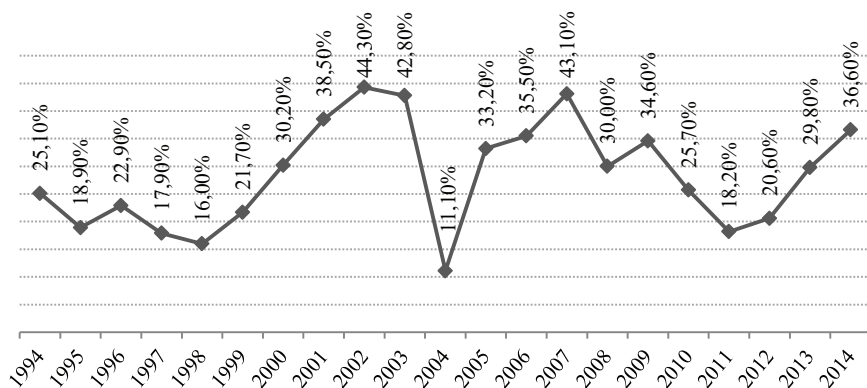


Fonte: Adaptado de OCDE (2016b).

Tal como referido anteriormente, uma das características da CP é a promoção da língua portuguesa, muitas vezes enformada de “expansão da língua portuguesa” e fator de “persistência de certos mitos (“a língua portuguesa é a nossa pátria”, os amigos e os inimigos de Portugal distinguem-se pelo uso e pelo apoio demonstrado à utilização do português)” (PEREIRA, 2005, p. 9-11). Este fator tem sido alvo de críticas, até mesmo considerado um dos aspetos mais negativos da CP na avaliação realizada pelo CAD da OCDE (OCDE, 2010). Este facto é apontado porque este objetivo não é considerado “development objective” (OCDE, 2010, p. 28). A promoção da língua portuguesa parece estar atualmente ainda mais presente devido à conjuntura atual da CP com a criação do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, colocando aparentemente a cooperação como uma subsidiária da língua portuguesa (FERREIRA, 2012; OLIVEIRA, 2012; FARIA, 2014). Ainda a respeito das alterações provocadas pelo *Conceito estratégico da cooperação portuguesa 2014-2020*, Faria (2014) de salientar que apesar de não ser possível fazer um balanço por ser muito recente, há indícios que indicam que se corre o risco de inverter a tendência global de aumento de qualidade da CP alcançadas até o momento.

A APD de Portugal centra-se nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste, no agrupamento setorial “Infraestruturas e Serviços Sociais” (e.g. educação, saúde, população e saúde reprodutiva, água e saneamento, governo e sociedade civil). Entre 2006 e 2012 absorveu 40% da APD bilateral (CORREIA, 2011; IPAD, 2011a; FERREIRA, 2012; CAMÕES, 2014; FARIA, 2014). No Gráfico 2 pode-se observar a percentagem de APD neste agrupamento setorial em relação à APD total de 1994 a 2014. Uma prioridade da CP na área da educação tem sido o ensino superior e o ensino secundário, que de 1998 a 2011 absorveu aproximadamente 37% da APD bilateral (CORREIA, 2011; FARIA, 2012). No que concerne ao ensino superior, uma “[...] boa parte da cooperação com alguns países [...]” como, por exemplo, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe tem sido a concessão de bolsas de estudo para o ensino superior em Portugal (FERREIRA, 2012, p. 36).

Gráfico 2: Percentagem de APD no setor das infraestruturas e serviços sociais em relação ao total de APD

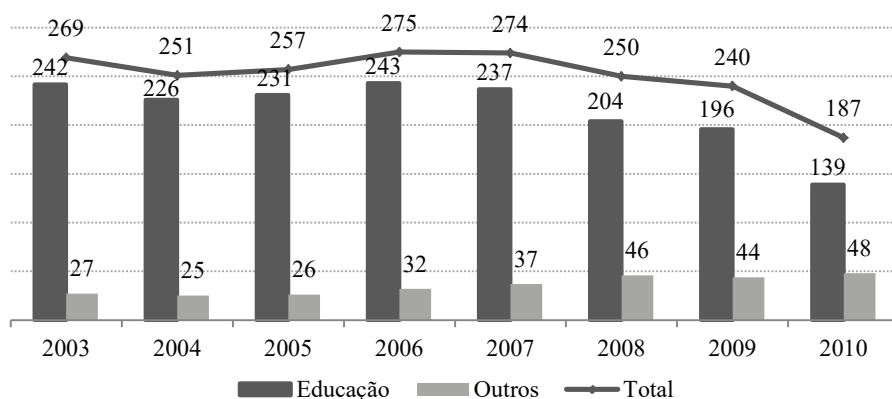


Fonte: Adaptado de OCDE (2016c).

No contexto geral da CP, os agentes da cooperação (AC) tiveram, e têm, um papel importante, sendo que numa primeira fase estes não eram inseridos em projetos, mas antes enviados para os países, por exemplo, para suprir lacunas de recursos humanos nos sistemas educativos (CORREIA, 2011; IPAD, 2011a). O enquadramento jurídico dos AC foi definido em 2004 com a publicação da Lei nº 13/2004 e harmonizou os vários regimes existentes de contratação de AC (IPAD, 2011a). Os AC, ao longo do tempo, têm sido em maior número no setor da educação, sendo outros setores representativos o da justiça, da agricultura e das finanças (IPAD, 2011a). No Gráfico 3 pode-se observar, a título exemplificativo, o número de AC no período de 2003 a 2010.

Outra característica da CP é a não contribuição para fundo multilateral do setor da educação, bem como para uma reduzida afetação de fundos para os subsectores do ensino básico, da educação de infância e do pré-escolar (FERREIRA, 2012). Contudo, segundo Ferreira (2012), não se pode descurar que esta é uma opção da CP devido a estas áreas serem as que merecem maior atenção por parte dos restantes parceiros do desenvolvimento.

Em relação à avaliação dos projetos/programas, há na CP a falta de uma cultura de avaliação, por esta, muito possivelmente, estar associada a uma obrigação burocrática e imposta externamente (PROENÇA, 2010; FERREIRA, 2012).

Gráfico 3: Número de agentes da cooperação no período de 2003 a 2010

Fonte: Adaptado de IPAD (2011a).

No que concerne ao setor da educação, pode-se considerar que para os principais programas de cooperação “não houve uma avaliação dos seus reais impactos para que pudessem ser retiradas lições a incorporar numa estratégia mais estruturada” (FERREIRA, 2012, p. 46). Com efeito, as avaliações realizadas podem ser consideradas diminutas, dispersas e desatualizadas (PROENÇA, 2010; FERREIRA, 2012).

Com a definição em 2011 da Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação (IPAD, 2011b), não obstante as alterações que possam surgir com a recente aprovação do *Conceito estratégico da cooperação portuguesa 2014-2020*, a intervenção na área da educação a partir desta altura apresenta as seguintes seis áreas prioritárias:

- Acesso à educação;
- Melhoria da qualidade do ensino e da formação;
- Reforço e consolidação da língua portuguesa;
- Formação e qualificação de professores;
- Reforço institucional e melhoria da gestão escolar;
- Desenvolvimento das TIC e reforço dos apoios didáticos e pedagógicos.

4 PROGRAMA DE APOIO AO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU

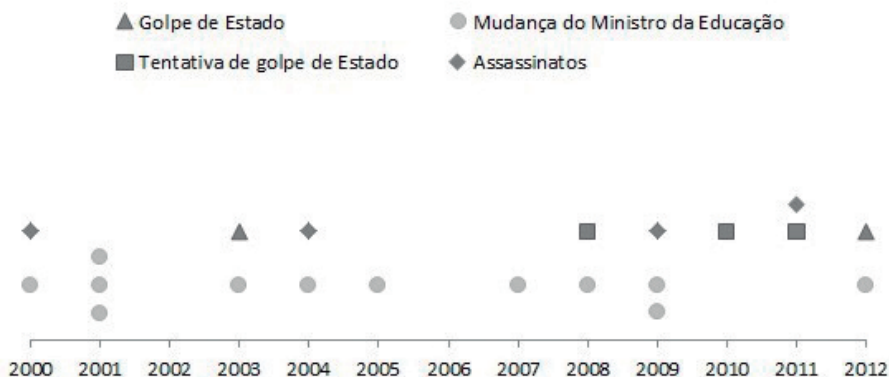
O caso que trazemos para a reflexão corresponde à Guiné-Bissau, mais especificamente ao Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG). Esta reflexão centra-se essencialmente na transição da primeira para segunda fase do referido programa e na estratégia de desenvolvimento de capacidades³ adotada que, de certa forma, representa uma mudança de paradigma de cooperação para o desenvolvimento. Procura também refletir sobre o possível contributo desta estratégia para o fim do PASEG, dadas as circunstâncias políticas do país.

O PASEG teve início no ano 2000 com 10 agentes da cooperação (AC) que foram colocados em quatro liceus de Bissau e terminou no ano letivo 2011/2012 (AFONSO et al., 2008; IPAD, 2011a). Ao longo dos seus 12 anos de duração, teve duas fases, a primeira teve a duração do ano letivo 2000/2001 ao 2008/2009 e a segunda fase do ano letivo 2009/2010 ao 2011/2012. A sua interrupção deveu-se ao golpe de estado de 12 de abril de 2012, o décimo desde a independência de Portugal em 1974, que interrompeu a segunda volta das eleições presidenciais.

A instabilidade político-militar acompanhou a duração do programa, como se pode observar na Figura 1, ocorrendo durante a sua duração tentativas de golpe de estado, golpes de estado, assassinatos políticos e militares, e consequentemente mudanças frequentes do titular da pasta da educação.

Era um programa de âmbito bilateral que surgiu tendo por base uma decisão política e tinha como finalidade suprir a falta de recursos humanos qualificados no sistema educativo guineense.

³ Para mais informações sobre desenvolvimento de capacidades ver, por exemplo, De Grauwe, A. **Without capacity, there is no development**. Paris: UNESCO-IIEP. 2009, ou OCDE (2006).

Figura 1: Duração do PASEG e a instabilidade político-militar

Fonte: Sousa (2012) e Lopes (2014), adaptado pelos autores.

A primeira fase do PASEG, pelo menos até ao ano letivo 2007/2008, não teve um documento de concepção e orientação que permitisse de forma programada prever os recursos, as atividades e os resultados que pretendia alcançar. Da avaliação realizada em 2008, constata-se que os objetivos também não apareciam quantificados. Com efeito, na primeira fase o PASEG “[...] foi [se] desenvolvendo no terreno [...]” com base na experiência e diagnósticos realizados pelos AC (AFONSO et al., 2008, p. 29).

As áreas envolvidas na primeira fase, do ano letivo 2000/2001 ao ano letivo 2008/2009 foram as seguintes: língua portuguesa, matemática, física, química, biologia, filosofia, educação de adultos, com predomínio da lecionação de aulas nas escolas do 3^o ciclo do ensino básico e secundário (AFONSO et al., 2008; IPAD, 2008). Na segunda fase do PASEG, do ano letivo 2009/2010 ao ano letivo 2011/2012, foi abandonando a lecionação direta aos alunos e retomadas as boas práticas e lições da primeira fase partindo para uma abordagem de desenvolvimento de capacidade que se centrava em três níveis, a saber:

- no indivíduo;
- na organização;
- no quadro institucional/societal.

As áreas envolvidas na segunda fase do PASEG foram as seguintes: língua portuguesa, matemática, física, química, biologia, educação para a

cidadania, educação de adultos, gestão e administração escolar, educação de infância e ensino pré-escolar e professores generalistas do 1^o e 2^o ciclo do ensino básico (IPAD, 2011a; SANTOS, SILVA; MENDES, 2012).

Ainda no que concerne à primeira fase do PASEG, até o ano letivo 2006/2007 não havia uma coordenação residente em Bissau, sendo o acompanhamento do PASEG realizado pelo Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação de Portugal, por meio de missões técnicas efetuadas por um coordenador e pelos relatórios trimestrais dos AC. Muitos dos procedimentos eram também realizados de forma informal, como, por exemplo, a obrigatoriedade de ter uma turma durante um ano letivo e só depois dar formação, a existência de coordenações informais, entre outros.

Na segunda fase do programa a gestão era realizada por uma coordenação geral, duas coordenações pedagógicas e uma equipe de assistência científico-pedagógica de uma instituição de ensino superior portuguesa. Esta nova estrutura e o incremento do orçamento permitiu realizar alterações operacionais, ocorrendo a expansão territorial, e o apetrechamento das Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP)⁴.

Em relação às OfLP, na segunda fase do PASEG continuou-se a sua expansão e equipamento, terminando o programa com 17 OfLP, 8 criadas na primeira fase e 9 na segunda.

No que concerne ao desenvolvimento profissional de professores, este teve início no ano letivo 2006/2007 com os Grupos de Acompanhamento Pedagógico e perdurou desde essa altura, aumentando em número de professores envolvidos e importância dada a esta componente. Em relação ao apoio à língua portuguesa, esta esteve presente desde o início com o Curso de Aperfeiçoamento de Português, tendo até o ano letivo 2007/2008 um público diversificado, com alunos, professores e comunidade em geral e a partir do ano letivo 2009/2010 um foco quase exclusivo nos professores.

⁴ As OfLP podem ser consideradas centros de recurso que têm como valências a disponibilização de materiais, essencialmente livros, manuais escolares, dicionários e jornais, cursos/aulas de várias temáticas, bem como promovem iniciativas de dinamização da escola. A maioria está também equipada com computadores que são utilizados para cursos de informática, digitação de textos, digitalização de imagens, impressão, acesso à internet e máquina fotocopadora.

A partir do ano letivo 2009/2010, assistiu-se a uma alteração das atividades do PASEG, sendo formalizada e reforçada a área de gestão e administração escolar e a de cidadania e ambiente, bem como a criação da área de educação de infância e pré-escolar. Foi, neste período, que a alfabetização foi excluída do programa. Na Figura 2 podemos observar os locais de intervenção do PASEG (assinalados com um quadrado), sendo possível verificar que não se limitou ao espaço urbano da capital, Bissau.

Figura 2: Mapa da Guiné-Bissau com os locais de intervenção do PASEG assinalados



Fonte: OCHA (2013).

Tendo em consideração o carácter bilateral deste programa e o número significativo de mudanças que ocorreram entre a primeira e a segunda fase, surgem, pelo menos, duas principais tensões: i) entre a perspectiva de promover a língua portuguesa como um fim em si mesma ou como uma estratégia para promover o desenvolvimento. Uma mudança de um programa orientado pela língua para outro mais orientado para uma estratégia, mais respondente ao desenvolvimento e mais robusta, sendo a língua um meio e não um fim; ii) entre a colocação de um assessor junto do Ministério da Educação e uma estratégia de assessorias descentralizadas que respondessem às necessidades identificadas.

A primeira tensão surgiu na tentativa de conciliar o interesse estratégico do Governo Português na promoção da língua portuguesa no PASEG I e uma perspectiva sistêmica de desenvolvimento mais amplo do PASEG II. As tensões diminuíram quando os objetivos do programa definiram e alinharam as diferentes tarefas no âmbito do plano setorial da educação e na adoção de uma estratégia de desenvolvimento de capacidades. No entanto, um certo grau de tensão permaneceu durante o processo de implementação, emergindo durante as práticas diárias de alguns dos AC e nas posições emanadas pela política externa de Portugal, que ainda tende a ver a promoção da língua portuguesa como um fim em si mesmo, centrando-se no desenvolvimento de capacidades individuais ao invés do desenvolvimento de capacidades numa perspectiva mais ampla. Essa tensão não é de fácil resolução devido à complexidade da situação linguística na Guiné-Bissau e às dificuldades associadas ao ensino das línguas. De fato, dado que a primeira fase foi principalmente orientada por uma perspectiva com base na língua, esta parece ter produzido um forte impacto no nível da rede das escolas que foram apoiadas.

A segunda tensão surgiu devido à previsão no PASEG II de colocar um assessor junto do Ministério da Educação que era visto pela Cooperação Portuguesa como um assessor junto do Ministro da Educação. Neste sentido, a lógica de desenvolvimento de capacidades não iria prevalecer. Uma vez que não havia concordância sobre o papel do assessor e nenhum candidato com as qualificações adequadas foi encontrado, uma série de assessorias especializadas foram realizadas por diferentes AC do programa. Esta estratégia estava alinhada com a abordagem de desenvolvimento de

capacidades para responder às necessidades descentralizadas, em vez de simplesmente responder unicamente às do Ministro da Educação e mais estritamente políticas. Estas assessorias especializadas incluíram: apoio à revisão curricular, ao Grupo de Trabalho de Gestão e Administração Escolar do Ministério da Educação (produção de documentos administrativos - matrículas, inscrições, entre outros) e todos eles contribuíram para um regresso à estabilidade e, em certa medida, em direção a mudanças essenciais para o bom funcionamento do sistema educativo.

Estas tensões foram sendo gradualmente superadas devido à adoção de um planeamento flexível não usando o quadro lógico como um plano linear que se deve seguir, dando menos ênfase às relações lineares causais entre *inputs*, *outputs* e *outcomes*. Esta abordagem possibilitou que as atividades fossem ajustadas e promoveu, sempre que possível, uma abordagem de desenvolvimento de capacidades para tentar garantir a sustentabilidade das ações.

A sustentabilidade foi tentada por meio dos esforços para institucionalizar e promover a apropriação das atividades realizadas. Por exemplo, a integração de formadores locais integrados nas escolas e pagos pelo Ministério da Educação, constituiu uma tentativa de promover o reconhecimento do seu estatuto e da sustentabilidade da ação, extravasando o universo dos AC. Outro exemplo foi a formação e o intercâmbio entre diretores de escolas para que eles pudessem realizar atividades conjuntas, intercâmbio de boas práticas e partilha de conhecimentos sobre gestão educacional. Os resultados deste esforço também parecem ter-se refletido no aumento do diálogo institucional e de parcerias com os restantes atores do setor da educação.

Outro fator que parece ter servido de catalisador para que o desenvolvimento de capacidades ocorresse foi a tentativa de coordenação entre os vários intervenientes no setor da educação. Os esforços para coordenar as atividades foram mais fáceis com as organizações fora do universo da cooperação portuguesa (composta de projetos/ programas de organizações não governamentais e governamentais financiadas pelo Estado Português). Estas dificuldades de coordenação podem estar associadas à concorrência para obter financiamento entre as organizações e à ausência de uma cultura de coordenação e de complementaridade no âmbito dos projetos/programas financiados pela Cooperação Portuguesa. Faria (2014)

chega a conclusões semelhantes na sua análise global da cooperação portuguesa.

O programa foi interrompido pelo golpe militar de 12 de abril de 2012 porque ele marcou o fim das relações bilaterais entre a Guiné-Bissau e Portugal. A segurança da equipe do programa não parecia estar em causa. Neste sentido, os ganhos que haviam sido alcançados na segunda fase do PASEG, devido à adoção de uma abordagem de desenvolvimento da capacidade de três níveis - em vez de apenas se concentrar no nível individual - paradoxalmente, parecem ter ditado o fim do programa. Esta inferência advém do facto de, nesta fase, o Programa, devido à estratégia de desenvolvimento de capacidades adotada, ter mais ligações e visibilidade junto do Ministério da Educação da Guiné-Bissau.

No início do planeamento do PASEG II, a abordagem de desenvolvimento da capacidade foi seguida, independentemente da instabilidade no país, porque a cooperação portuguesa nunca deixou de apoiar o setor da educação, apesar da instabilidade e fragilidade na Guiné-Bissau (Figura 1). Após esse período (2012), o financiamento e a maioria das atividades desenvolvidas pela PASEG II passaram a ser implementadas por uma ONGD portuguesa. Esta transição do programa para uma organização não governamental sugere que a cooperação portuguesa não tem intenção de deixar de apoiar o país para o qual já demonstrou um compromisso de longo prazo. Também parece mostrar a importância que as organizações da sociedade civil podem desempenhar em situações de fragilidade e de instabilidade política e social.

Por outro lado, a interrupção do programa devido a fatores políticos e militares que lhe são alheios e que não pode controlar, salienta as vulnerabilidades subjacentes ao investimento em estratégias de desenvolvimento de capacidades das estruturas do Estado em contextos políticos voláteis. Este é especialmente o caso quando o programa depende de acordos bilaterais que podem ser suspensos por razões políticas. Outro aspecto que nos parece importante destacar é a distinção entre os efeitos da instabilidade criada pela situação política e militar da Guiné-Bissau e os efeitos das discontinuidades da APD portuguesa, quando as questões políticas e financeiras desta estão dependentes de governos, em vez de uma política de Estado (FARIA, 2010; FERREIRA, 2012).

CONCLUSÃO

A Guiné-Bissau constitui um importante estudo de caso - um “observatório” - para os debates sobre educação e fragilidade, no entanto torna-se necessário aprofundar a investigação neste contexto.

Como uma intervenção complexa e transversal numa situação de fragilidade, o PASEG representa, claramente, para a cooperação portuguesa um estudo de caso importante em termos de política e prática da cooperação para o desenvolvimento na área da educação em contextos de fragilidade. A discussão e reflexão sobre este programa deixa evidente a importância de existir uma estrutura teórica sólida para permitir responder às idiosincrasias do contexto de fragilidade (fatores históricos, políticos, culturais e sociais).

Conclui-se que da reflexão presente neste texto emergem três aspetos principais que contribuíram para uma abordagem bem-sucedida de cooperação para o desenvolvimento na área da educação em contexto de fragilidade: i) a flexibilidade de planeamento, não limitando a abordagem a uma solução “empacotada [...] pois experiências não se transplantam, se reinventam” (FREIRE, 1984, p. 12); ii) o conhecimento da realidade local e dos aspetos histórico-culturais; iii) a cooperação bilateral.

O primeiro aspecto foi determinante para permitir a implementação de uma perspectiva de desenvolvimento de capacidades em três níveis, bem como para mitigar as principais tensões que surgiram na implementação do PASEG II. O segundo mostrou-se importante para facilitar a promoção da mudança em parceria com os atores locais e tornar essa mudança significativa e útil para esses atores. No último aspecto, a cooperação bilateral só foi capaz de adotar uma abordagem de desenvolvimento de capacidades dentro de um contexto de relativa estabilidade política porque exige a manutenção de relações bilaterais. Este fato surge na medida em que o golpe militar de 12 de abril de 2012, que ditou o fim do programa e que originou o corte das relações entre Portugal e Guiné-Bissau.

O fim do programa ditou a transferência da maior parte das atividades do PASEG para uma ONG portuguesa. Este aspecto levanta pelo menos duas questões que ficam em aberto:

- Vale a pena investir numa abordagem de desenvolvimento de capacidades nos seus vários níveis em contextos politicamente e socialmente instáveis?
- Até que ponto as organizações da sociedade civil podem oferecer respostas mais adequadas para os desafios enfrentados pelos projetos e programas de cooperação para o desenvolvimento em contextos política e socialmente instáveis?

Agradecimentos: o presente trabalho contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Programa POPH/FSE), por meio da Bolsa Individual de Doutoramento com a referência SFRH/BD/85561/2012.

Referências

AFONSO, M. et al. **Avaliação de três intervenções no sector da educação na Guiné-Bissau (2000-2007)**. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2008. p. 124.

BRANNELLY, L.; NDARUHUTSE, S.; RIGAUD, C. **Donors' Engagement: supporting education in fragile and conflict-affected states**. Paris: UNESCO-IIEP, CfBT Education Trust, 2009.

CAMÕES. **Estatísticas da ajuda pública ao desenvolvimento**. 2014. Disponível em: < <https://www.instituto-camoes.pt/estatisticas-da-apd/root/cooperacao/cooperacao-para-desenvolvimento/estatisticas-apd> >. Acesso em: 10 abr. 2014.

CORREIA, A. M. N. G. **A cooperação portuguesa e a educação**. In: COOPEDU. Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação, 2011, Lisboa. CEA. p. 15-39.

FARIA, R. **O desenvolvimento do setor educativo africano como prioridade da APD portuguesa (1998-2011)**. CEsA, 2012. p. 27.

FARIA, R. M. T. **A cooperação portuguesa no contexto da cooperação internacional para o desenvolvimento (1998-2012): um ensaio de modelização**. 2014. 416f. (Doutoramento em História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes), Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

_____. **Dez anos de cooperação portuguesa (1998-2008)**: Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. 2010. 122f. (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

FERREIRA, P. M. **Entre o saber e o fazer**: a educação na cooperação portuguesa para o desenvolvimento. campanha global pela educação. Lisboa, 2012, p. 116.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registos de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1984.

FÁGERLIND, I.; SAHA, L. J. **Education and national development**: a comparative perspective. Oxford: Pergamon Press, 1983.

HARBER, C. **Education and international development**: theory, practice and issues. Oxford: Sympsiom Books, 2014.

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. **Cooperação portuguesa**: uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento. Lisboa, 2011a. p. 528.

_____. **Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação**. Lisboa, 2011b. p. 42.

_____. **Programa de Apoio ao Sistema Educativo na Guiné-Bissau – ano lectivo 2008-2009 - Ficha Sumário**. Lisboa, 2008. p. 3.

_____. **Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa**. Lisboa, 2006. p. 55.

KING, K.; MCGRATH, S. A. **Knowledge for Development?** Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank Aid. Londres: Zed Books, 2004. ISBN 1842773259.

KLEES, S. J. Aid, development, and education. **Current Issues in Comparative Education**, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2010.

KLEES, S. J.; SAMOFF, J.; STROMQUIST, N. P. Introduction. In: KLEES, S. J.; SAMOFF, J., et al. (Ed.). **The World Bank and education**: critiques and alternatives. Rotterdam: Sense Publishers 2012. p.xi-xiii.

LITTLE, A. W.; GREEN, A. Successful globalisation, education and sustainable development. **International Journal of Educational Development**, v. 29, n. 2, p. 166-174, 2009. ISSN 0738-0593. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059308001028>> Acesso em: 10 jan. 2014.

LOPES, L. D. S. L. E. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau**. 2014. 431f. (Mestrado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

MAJHANOVICH, S.; GEO-JAJA, M. A. **Economics, aid and education**. Roterdão: Sense Publishers, 2013. ISBN 9462093652.

MCGRATH, S. The role of education in development: an educationalist's response to some recent work in development economics. **Comparative Education**, v. 46, n. 2, p. 237-253, 2010. ISSN 0305-0068. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/03050061003775553>>. Acesso em: 26 maio 2015.

MCMAHON, W. W. **Education and development: measuring the social benefits**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MILANDO, J. **Cooperação sem desenvolvimento**. Lisboa: ICS - Instituto de Ciências Sociais, 2005.

NOVELLI, M. The new geopolitics of educational aid: From Cold Wars to Holy Wars? **International Journal of Educational Development**, v. 30, n. 5, p. 453-459, 9// 2010. ISSN 0738-0593. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059310000349>>. Acesso em: 26 maio 2015.

_____. A fusão entre segurança e desenvolvimento no setor da educação: discursos e efeitos. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 345-370, 2013. ISSN 0101-7330.

OCDE. **DAC Glossary of Key Terms and Concepts**. Disponível em: <http://www.oecd.org/dac/dac-glossary.htm#ODA>>. Acesso em: 7 maio 2014.

_____. **Portugal - Development Assistance Committee (DAC) Peer Review 2010**. OCDE. Paris, p. 121. 2010.

_____. **OECD Development Co-operation Peer Reviews: Portugal 2016**. OCDE. Paris, p. 121. 2016a.

_____. **Net ODA (indicator)**. 2016b. Disponível em: <<https://data.oecd.org/oda/net-oda.htm#indicator-chart>>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. **ODA by sector (indicator)**. 2016c. Disponível em: <<https://data.oecd.org/oda/oda-by-sector.htm#indicator-chart>>. Acesso em: 13 out. 2016.

OCHA. **Guinea-Bissau: Location Map**. 2013. Disponível em: de <http://reliefweb.int/map/guinea-bissau/guinea-bissau-location-map-2013>. Acesso em: 23 maio 2014.

_____. The challenge of capacity development: working towards good practice. In **DAC Guidelines and Reference Series**. Paris: OECD, 2006.

OLIVEIRA, A. F. **Relatório Aid Watch 2012 – uma leitura da Cooperação Portuguesa desde 2003**. Plataforma Portuguesa das ONGD. Lisboa, p. 60. 2012.

PAULSON, J.; RAPPLEYE, J. Education and conflict: Essay review. **International Journal of Educational Development**, v. 27, n. 3, p. 340-347, 5// 2007. ISSN 0738-0593. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059306001398>>. Acesso em: 26 maio 2015.

PEREIRA, L. T. Cooperação para o desenvolvimento: complexidades e desafios. In: MATEUS, M. H. M.; PEREIRA, L. T. (Ed.). **Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento**. Lisboa: Colibri, 2005. p. 9-15.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS. Resolução do Conselho de Ministros Nº 17/2014. **Diário da República** - 1ª série - Nº 47 - 7 de março de 2014. nº 17/2014: 1764-1780 p. 2014.

PROENÇA, F. Avaliando a cooperação descentralizada: pistas para um modelo com aplicação empírica. In: SANGREMAN, C. (Ed.). **A cooperação descentralizada e as dinâmicas de mudança em países africanos – os casos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau**. Lisboa: CEsAA CEP 2010. p. 137-184.

ROBERTSON, S. L. et al. **Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics**. Londres: Department for International Development, 2007. p. 264.

ROSE, P.; GREELEY, M. **Education in fragile states: capturing lessons and identifying good practice**. OECD. Paris, p. 39. 2006.

SANTOS, J. G. D.; SILVA, R. D.; MENDES, C. Culturas de apoio a Professores em contexto de fragilidade educativa: Algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau. In: BARRETO, A.; COSTA, A. B. D. II COOPEDU – África e o Mundo, 2012, Lisboa. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. p. 64-77.

SHIELDS, R. A. **Globalization and international education**. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

SOUSA, J. S. **Guiné-Bissau: A destruição de um país. Desafios e reflexões para uma nova estratégia nacional**. Coimbra: Author, 2012.

STEINER-KHAMSI, G. Conclusion. A way out from the dependency trap in educational development? In: CHISHOLM, L.; STEINER-KHAMSI, G. (Ed.). **South-south cooperation in education and development**. Nova Iorque: Teachers College Press, 2009. ISBN 0807749214.

TARABINI, A. Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation. **International Journal of Educational Development**, v. 30, n. 2, p. 204-212, 3// 2010. ISSN 0738-0593. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059309000649>>. Acesso em: 26 maio 2015.

WOLFE, B.; HAVEMAN, R. Accounting for the social and non-market benefits of education. In: HELLIWELL, J. F. (Ed.). **The contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being: International Symposium Report**. Quebec: OECD, Human Resources Development Canada, 2001. p. 221-250.

YUAN, T. The rising “China Model” of educational cooperation with Africa: features, discourses and perceptions. In: MAJHANOVICH, S.; GEO-JAJA, M. A. (Ed.). **Economics, aid and education**. Roterdão: Sense Publishers, 2013. p. 183-198.

Parceria UFPA – Uni-CV: uma possibilidade de extensão da rede de cooperação Sul-Sul na CPLP em desenvolvimento curricular e educação superior

Marcelo Galvão-Baptista

INTRODUÇÃO

A cooperação internacional tem sido estabelecida visando ao desenvolvimento. Para a sua compreensão é preciso ter em conta o seu papel de articulação, como um sistema, da política dos Estados e atores não governamentais, a importância das “normas [...] das organizações internacionais e da crença de que “a promoção do desenvolvimento em bases solidárias seria uma solução desejável para as contradições e as desigualdades geradas pelo capitalismo no plano internacional” (MILANI, 2012, p. 211). Segundo o autor, estão envolvidos na cooperação internacional atores dos “países doadores (tradicionais ou emergentes)” e os dos países beneficiados “(normalmente países de renda baixa ou, em alguns raros casos, países de renda média)”. E as motivações para a cooperação são de ordem política, de segurança nacional, humanitária ou moral, além de econômica e ambiental.

Ainda, conforme Milani (2012), a cooperação internacional tem sido um mecanismo para a difusão de visões políticas redutoras de contradições e assimetrias entre classes sociais, sociedades, entre nações e envolvendo a economia internacional.

Em termos históricos, a cooperação internacional caracterizou-se, originalmente, pela hegemonia capitalista dos países do Hemisfério Norte, com reflexos numa clara bipolaridade de poder. Com o fim da Guerra Fria, passou a haver condições para o surgimento da chamada Cooperação Sul-Sul (CSS), como reflexo de uma nova ordem mundial atestada por “múltiplos polos de poder”(MILANI, 2012, p. 66-67). Corroborada pelo “diálogo entre os países do Sul” em desenvolvimento, aponta-se a sua sustentação no fato de que esses países, por possuírem problemas próprios na esfera política,

econômica e social a resolver, possam e devam então cooperar (ASSUNÇÃO, 2013, p. 67); ou, em outras palavras: pelo pressuposto, defendido por eles, de compartilhamento de identidades – o repúdio à dominação colonial; a defesa da independência política, econômica e intelectual; a condenação da “segregação racial” e “discriminação”; a “defesa e o fortalecimento da paz e segurança internacionais” (SOARES, 2011, p. 57).

O conceito de CSS nasceu em meados dos anos de 1950. De acordo com Soares (2011, p. 55), teve o seu esboço “na maior aproximação dos países recém-independentes do entorno asiático, ilustrada pela mediação chinesa e sua articulação com a Índia na *Conferência de Genebra* [...]”. Contribuiu de forma crucial para o novo conceito de cooperação, a realização da *Conferência de Bandung*, que reuniu 29 países africanos e asiáticos, evento indicativo do “despertar das populações dominadas para a plena consciência de sua força e possibilidades” (p. 56), o que, posteriormente, em 1961, com a criação do “*Movimento dos Não Alinhados*, em Belgrado, levou ao envolvimento de outros países afro-asiáticos, um europeu – Iugoslávia – e um da América Latina – Cuba” (p. 59 – itálico da autora).

Diversas organizações para a cooperação internacional Sul-Sul foram instituídas ao longo dos anos. Vale citar, a título de exemplo de iniciativa do Brasil, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Quanto a uma iniciativa de grupos de países possuidoras de uma “herança histórica”, que têm no idioma dos seus povos uma das marcas comuns, além de “uma visão compartilhada do desenvolvimento e da democracia” (<http://www.cplp.org>), convém fazer referência à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A ABC está vinculada ao Ministério das Relações Exteriores brasileiro. Foi criada em setembro de 1987, competindo-lhe “planejar, coordenar, negociar, aprovar, executar, acompanhar e avaliar [...] projetos e atividades de cooperação para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento” (<http://www.abc.gov.br>). Os projetos e as atividades circunscrevem-se, entre outros âmbitos, ao das relações entre o Brasil e os países em desenvolvimento, tendo como foco geográfico países da América Latina, África¹ e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), referida adiante (<http://www.abc.gov.br>).

¹ Para uma melhor compreensão da inclusão da África pelo Brasil em sua agenda de cooperação internacional, recomenda-se consultar José Flávio Sombra Saraiva (2012).

A ideia embrionária de concepção da CPLP data de 1983, mas o “impulso decisivo” ou primeiro passo rumo à sua materialização remonta a novembro de 1989, quando da ocorrência, em São Luís do Maranhão, do primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa, fruto do empenho brasileiro, com a participação de Brasil, Portugal, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique (tendo sido Angola representada em alto nível), evento em que se criou o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), encarregue da “promoção e difusão do idioma comum da Comunidade” (<http://www.cplp.org>). E com a realização, no dia 17 de julho de 1996, em Lisboa, da Cimeira de Chefes de Estado e de Governo, foi criada a CPLP, abarcando os países citados, incluindo Angola. Posteriormente, em 20 de maio de 2002, livre de sua invasão e ocupação pela Indonésia², “Timor-Leste tornou-se o oitavo país membro da Comunidade” e depois, em 2014, deu-se a adesão da Guiné Equatorial, “o nono membro de pleno direito” (<http://www.cplp.org>)³.

O propósito de projetar e consolidar externamente os laços de amizade entre os países-membros, possibilitando-lhes “maior capacidade para defender seus valores e interesses”, assentes, principalmente, “na defesa da democracia, na promoção do desenvolvimento e na criação de um ambiente internacional mais equilibrado e pacífico”, traduz-se em objetivos gerais como “a concertação política e a cooperação nos domínios social, cultural e económico” (<http://www.cplp.org>).

Na esfera de cooperação interuniversitária multilateral entre Universidades e Institutos Superiores da CPLP, enquadrada em sua missão de “facilitar a comunicação entre os membros em prol do desenvolvimento coletivo do ensino e da língua portuguesa no mundo”, aponta-se a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), organização internacional fundada em 26 de novembro de 1986 e que congrega mais de 140 membros (<http://aulp.org>).

² Timor-Leste foi colônia de Portugal até a declaração de independência, no final de 1975, ano em que sofreu invasão e ocupação pela Indonésia.

³ A citação de *sites* em nota de rodapé ao invés de na lista de referências ao final do trabalho passa a ser uma constante ao longo do texto, evitando duplicação de citação. Decidiu-se por este procedimento por ser considerado mais adequado, ainda que, eventualmente, não contemple as normas da ABNT.

Os desafios principais da AULP para o alcance dos seus objetivos abrangem: a dinamização da rede de universidades de língua portuguesa para a valorização de diversas culturas; a multiplicação de intercâmbios nos domínios do ensino e da investigação científica; a consolidação de parcerias estratégicas e ampliação do papel da língua portuguesa na Comunidade dos países membros. Contribui para a consecução desses objetivos a realização de Encontros Anuais⁴, de carácter itinerante, em virtude da dispersão geográfica dos membros da Associação.

Segundo Moura (apud GAZZOLA; ALMEIDA, 2006), a realização da cooperação internacional interuniversitária possibilita o desenvolvimento institucional, especialmente se se considerar a crescente globalização na atualidade, o que dá sentido à partilha, tanto de recursos humanos como materiais, em torno da produção e consumo do conhecimento, pois, para a autora, a universidade moderna “não conhece fronteiras” (p. 65) e aspira à *universalidade*.

As considerações tecidas em torno da cooperação internacional, com destaque à CSS, contextualizam as outras partes deste trabalho, a começar pela próxima seção em que serão apresentadas as principais ações desenvolvidas em decorrência das relações académicas cultivadas entre a UFPA e a Uni-CV como universidades associadas à AULP e pertencentes a países constituintes da CPLP.

1 AS RELAÇÕES UFPA/UNI-CV: PRINCIPAIS REALIZAÇÕES

As relações estabelecidas entre a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) enquadram-se na cooperação universitária Sul-Sul e constituem um caso específico de parceria envolvendo instituições de ensino superior da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

As primeiras tentativas de contato entre a UFPA e o Ministério da Educação de Cabo Verde remontam aos finais da década de 1980, continuadas na década seguinte, para que somente no ano de 2009 se concretizassem efetivamente ações de cooperação previstas num protocolo,

⁴ Já ocorreram vinte e quatro Encontros Anuais. O XXV realizou-se na Uni-CV, cidade da Praia, Cabo Verde, de 15 a 17 de julho de 2015.

ou seja, três anos após a criação da primeira universidade pública cabo-verdiana, a Uni-CV.

Diversos fatores explicam a demora do início da cooperação propriamente dita. Vale ressaltar que, não obstante o relativamente pouco tempo da cooperação entre as duas instituições, já se pode tomá-la como um caso de sucesso para o qual foi dedicado muito empenho e muita resistência frente a dificuldades várias, que foram atitudes positivas para o estabelecimento dos alicerces para a parceria entre instituições de ensino superior de países sem tradição nesse campo, no âmbito da chamada cooperação Sul-Sul.

No conjunto das universidades públicas do Brasil, a UFPA tem tido forte expressão no tocante à parceria com as congêneres africanas do espaço da CPLP, particularmente a Uni-CV. Uma parceria cujo arranque efetivo se deu em 2009 como ano-marco, quando foram encetados diversos e sucessivos contatos institucionais para esse fim, e que promete se consolidar e se expandir cada vez mais. Assim, na sequência de um protocolo geral que passou a dar amparo legal à cooperação, diversas ações foram realizadas, em parceria com a UFPA, sendo as principais destacadas a seguir.

1.1 Mestrado em Segurança Pública

O mestrado foi proposto, desenvolvido e coordenado como uma importante ação cooperativa. Tendo o professor Daniel Chaves de Brito, docente da UFPA, como autor⁵, o projeto do curso foi apresentado e debatido na Reitoria da Uni-CV e no Ministério da Administração Interna de Cabo Verde, contemplando as devidas adaptações às necessidades e à realidade cabo-verdiana (GALVÃO, 2009), em conformidade com um plano daquele ministério para a segurança interna para o período de 2009 a 2011 (CABO VERDE, 2009). O projeto contou com professores de ambas as universidades na ministração de disciplinas e orientação das dissertações.

O mestrado foi pautado na gestão científica da defesa social e mediação inteligente de conflitos. Teve como público-alvo os oficiais e integrantes do

⁵ Os acertos para a oferta do mestrado na Uni-CV tinham sido antecedidos de discussões na UFPA de que participou também outro docente, Wilson Barp; assim, pode-se considerar essa participação como coautoria do projeto.

sistema de segurança pública cabo-verdiano como um todo. Em termos dos resultados da primeira edição, aponta-se a formação de onze mestres dos treze mestrandos que permaneceram no curso e o fato de uma segunda turma ter sido aberta, estando bem avançada no cumprimento da parte curricular, ou seja, da grade de disciplinas, como reedição dessa formação, em decorrência da demanda, na perspectiva de se instituir um doutoramento na área.

1.2 Programa de Iniciação Científica

A elaboração desse programa inspirou-se na experiência brasileira no ramo. Foi desenhado para atender à disponibilidade de apoio da CAPES para dar suporte à mobilidade anual de estudantes de diversos cursos de graduação da Uni-CV para universidades do Brasil. A ideia claramente expressa por essa agência do Ministério de Educação brasileiro era induzir a formação de futuros pesquisadores pela via da iniciação à ciência, à semelhança do que vem ocorrendo no Brasil, em termos de geração de um desempenho acadêmico nos participantes superior ao dos seus pares não contemplados pelo programa e de sua inserção exitosa no sistema da pós-graduação.

De março de 2009, quando o Programa de Iniciação Científica começou, a março de 2013, quando houve a sua quinta edição, registrou-se a realização de quatro congressos científicos na Uni-CV para a socialização dos trabalhos desenvolvidos à comunidade interna e externa, e a publicação dos melhores artigos resultantes das pesquisas levadas a cabo (GALVÃO-BAPTISTA, 2014). Tais realizações foram consideradas como indicadoras do êxito do programa, o que gerou a continuidade do apoio por parte da CAPES nos anos seguintes.

1.3 Gestão do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (DCSH)

A gestão do DCSH, à época a maior unidade orgânica, teve como o repto principal apoiar os esforços em prol da instituição de uma cultura acadêmica e de integração da comunidade em torno do projeto daquela então recém-criada universidade pública.

Essa atividade constituiu uma das mais expressivas realizações de parceria UFPA/ Uni-CV e contribuiu sobremaneira para a consolidação do DCSH, não somente no que foi exposto, mas também quanto à gestão dos cursos que integram aquela unidade acadêmica e para a programação do futuro daquele departamento e do futuro da Universidade de Cabo Verde.

1.4 Gestão superior

A participação ativa na gestão superior da Uni-CV, num período de quase quatro anos, incidiu sobre um conjunto amplo de atividades à volta da coordenação geral das pós-graduações, investigação e publicações científicas; a supervisão dos cursos de estudos superiores profissionalizantes (os chamados CESP); a extensão universitária; a elaboração de uma proposta de política editorial institucional (GALVÃO, 2011a) bem como a coordenação geral do Programa Interno de Iniciação Científica (mencionado adiante).

Vale frisar que foram tomados cuidados, naquele período, respeitantes ao apoio para a consolidação dos principais instrumentos de gestão superior e, particularmente, de esforços para a transição equilibrada do mandato do reitor em curso para o mandato seguinte que apontasse os rumos para a efetivação das primeiras eleições institucionais que vieram a acontecer no ano de 2013.

2 NOVAS AÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS: PERSPECTIVAS PROMISSORAS

De 2013 a 2015 foram planejadas novas ações de parceria entre a UFPA e a Uni-CV para abarcarem as áreas científicas especificadas adiante. Essas ações deram corpo a documentos constituintes dos chamados *termos aditivos* ao protocolo de cooperação institucional existente.

2.1 Iniciação Científica Endógena

A parceria nesta área envolve o apoio da UFPA para a implementação do Programa endógeno de Iniciação Científica, denominado *iCiência* (GALVÃO, 2011b), da Uni-CV, no que diz respeito ao provimento de orientação acadêmica de estudantes cabo-verdianos, na área de ciências exatas, preferencialmente, durante dois meses; recepção e acompanhamento dos estudantes selecionados pela Uni-CV e amparados pelo Programa de Incentivo à Ciência da CAPES ou por eventuais outros programas de iniciação científica com financiamento desta agência; apoio aos estudantes para a preparação e submissão à publicação em periódicos brasileiros dos trabalhos desenvolvidos na iniciação científica.

2.2 Educação a Distância (EaD)

Foram programadas para a educação a distância as seguintes ações: assistência técnica da UFPA à Uni-CV na formação de formadores, designadamente na elaboração de conteúdos e definição do plano pedagógico da EaD; criação de condições de interação pedagógica em ambiente EaD; realização conjunta de cursos e/ou em parceria na EaD, em áreas a identificar; permuta de materiais de formação, tais como vídeo-aulas, bibliografias etc.; apetrechamento e partilha de centros de recursos; partilha de formadores e tutores; troca de experiência no nível de realização de cursos on-line; realização compartilhada de eventos científicos na área de EaD.

A cooperação em educação a distância é relevante. Cabo Verde é um país arquipelágico, o que se apresenta como um fator dos diversos constrangimentos vividos pela Uni-CV em dar resposta às demandas para a sua presença física nas ilhas. Assim, a UFPA pode, por meio das estruturas que possibilitem a educação a distância, atender a, pelo menos, parte dessas demandas, já que é detentora de uma relativamente longa e bem-sucedida experiência na área de uns anos para cá. É uma das ações, nesse sentido, vem sendo realizada pela Assessoria de Educação a Distância, no âmbito do chamado “Projeto Newton”, inovador no campo do ensino e da aprendizagem de disciplinas de cálculo, assente em práticas pedagógicas⁶ e potencializador da construção e intercâmbio do conhecimento.

2.3 Dinâmicas e ordenamento territoriais, gestão de recursos naturais etc.

A proposta de cooperação neste campo prevê a sua ocorrência entre estruturas homólogas das duas universidades, envolvendo o intercâmbio de informações, documentação e experiências; intercâmbio de pesquisadores e técnicos; a participação conjunta na concepção, definição, gestão e realização de projetos de pesquisa e de extensão nas esferas de competência do Núcleo do Meio Ambiente, da UFPA (NUMA⁷) e do Centro de Investigação

⁶ Informações detalhadas sobre o Projeto Newton estão disponíveis em: www.aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/discuss.php?d=38523.

⁷ Consta do site www.ufpa.br a informação de que Núcleo de Meio Ambiente “foi criado para dar uma atenção especial aos problemas relacionados ao meio ambiente da Região Amazônica, promovendo cursos, a formação de recursos humanos, debates, palestras e outras iniciativas que se destinem a estudos e pesquisas relacionadas às questões ambientais, qualidade de vida e geração de tecnologia que viabilize o desenvolvimento sustentável dos diversos setores da economia”.

em Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território, da Uni-CV (CIDLOT⁸), compreendendo: gestão de desastres naturais e de conflitos ambientais; ordenamento territorial; impactos, vulnerabilidade e adaptação às mudanças climáticas; gestão integrada de recursos hídricos; dinâmica populacional; desenvolvimento rural sustentável.

Ainda, prevê-se, na proposta, a candidatura internacional ao financiamento de projetos de interesse comum; a organização de feiras e outras atividades de promoção da consciência cidadã universitária no que tange às boas práticas de defesa do meio ambiente e da utilização sustentável dos recursos naturais.

2.4 Empreendedorismo, inovação tecnológica, incubação de empresas e propriedade intelectual

A cooperação nesta área contempla o fomento à inovação tecnológica e ao empreendedorismo universitário, o intercâmbio de informações, documentação e experiências; o intercâmbio de pesquisadores e técnicos; a definição de linhas e projetos de pesquisa e de extensão em inovação e empreendedorismo; a assistência técnica à Uni-CV na concepção e montagem de uma estrutura organizacional vocacionada em razão da matéria; a candidatura internacional ao financiamento de projetos de inovação e empreendedorismo; o desenvolvimento de programas de cooperação entre estruturas homólogas das duas universidades; o envolvimento das partes na concepção, gestão e realização de projetos de incubação de empresas no âmbito dos diversos cursos ministrados; a organização de feiras e outras atividades de promoção de inovações e empreendimentos universitários; o registro de patentes e outras formas de proteção de propriedade intelectual.

Ambas as universidades têm a consciência de que atualmente é seu papel não apenas garantir a formação de seus alunos para serem futuros

⁸ O CIDLOT tem como missão “contribuir, através de estudos, pesquisas e actividades de extensão, para a concepção e implementação de programas, projectos e medidas de política que assegurem a gestão sustentável dos processos de transformação e desenvolvimento local, mediante uma abordagem científica da problemática do ordenamento do território e das relações sociais, económicas e culturais que se desenvolvem nos diferentes espaços do território nacional” (<http://www.unicv.edu.cv/index.php/investigacao/cidlot/19-artigos-esticos/artigos-esticos/2877-cidlot-apresentacao>).

profissionais e se inserirem no mercado de trabalho, mas também para que eles sejam capazes de criar negócios próprios num mundo em que o Estado está cada vez mais impossibilitado de prover o emprego, sendo daí pertinente o empreendedorismo como uma componente curricular a ser considerada na formação superior, em todas as áreas. Silva (2011) discute sobre o empreendedorismo no contexto universitário, abordando uma das questões que se refere ao mercado de trabalho como alvo a que os estudantes devem se dirigir, o que constitui uma conquista pessoal.

2.5 Reedição do mestrado em Segurança Pública

A oferta de uma segunda turma do referido mestrado foi pensada como mais uma atividade de parceria e envolve o apoio à Uni-CV em todas as etapas do processo dessa formação – da seleção dos candidatos à defesa das dissertações. A programação da segunda edição obedeceu à continuidade da demanda social e governamental, em Cabo Verde, na perspectiva de que as instituições parceiras continuassem colaborando para estudar o fenômeno da violência e da criminalidade cada vez mais crescente e para o seu enfrentamento por meio de uma gestão inteligente da defesa social e mediação de conflitos.

2.6 Estudos afro-brasileiros, afro-atlânticos, africanos e/ou afro-diaspóricos

A parceria nesta área foi desenhada como uma importante ação a ser desenvolvida pela Casa Brasil-África com o apoio de outros órgãos da UFPA, à semelhança da Faculdade de História, e participação efetiva da Cátedra Amílcar Cabral e pesquisadores, em geral, da Uni-CV.

Um fator de forte motivação para esta parceria é que tanto no Brasil como em Cabo Verde o ensino da história africana faz-se extremamente necessário. O conhecimento de um pouco da história da África foi possível com a Independência de Cabo Verde, mas é fundamental avaliar esta situação depois da conquista da liberdade até os dias atuais. No caso do Brasil, o contexto político nos últimos anos favoreceu a criação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, para cuja implantação foi desenhado um Plano Nacional

(ver em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/africaescolas.pdf>). Embora a referida lei não se aplique ao ensino superior, cabe às universidades pesquisar a respeito das condições adequadas para o ensino preconizado, o que aponta para a importância da realização de pesquisas nesse domínio.

Foi programada para esta área a realização de pesquisas e publicações científicas conjuntas; definição de linhas de pesquisa em estudos afro-atlânticos e/ou afro-diaspóricos em concertação com a Casa Brasil-África da UFPA e a Cátedra Amílcar Cabral da Uni-CV; elaboração e execução de projetos de pesquisa nos domínios de interesse de ambas as instituições; candidatura internacional ao financiamento de projetos de investigação; programas de cooperação entre centros de investigação das duas universidades; edições/publicações conjuntas de obras; intercâmbio de pesquisadores e de publicações científicas.

2.7 Estudos sobre a Violência Baseada no Gênero (VBG)

Pretende-se levar a cabo estudos conjuntos relacionados com a violência baseada no gênero, pela busca de estratégias comuns de levantamento de informações e de instrumentos metodológicos para o efeito. A situação da VBG apresenta-se de forma muito similar no Brasil e Cabo Verde, o que se deve, em parte, aos aspectos culturais comuns, não obstante as diferenças entre os dois países. Também, em ambos os países o contexto político similar, de democracia, vem favorecendo medidas de enfrentamento e combate à VBG, especificadas na legislação (BRASIL, 2006; CABO VERDE, 2011).

Pretende-se ainda o compartilhamento de resultados dos estudos desenvolvidos em cada uma das universidades cooperantes, nomeadamente na forma de eventos científicos e publicações; a interação com os mestrados em Segurança Pública das duas instituições para a proposta de disciplinas, cursos e outros eventos envolvendo estudos sobre violência baseada no gênero e relacionados com a violência em geral; a proposição conjunta de estudos, eventos e ações visando a qualificação de recursos humanos para a realização da intervenção psicológica, social e psiquiátrica especializada, no âmbito individual e de grupo, e para a mediação de conflitos envolvendo pessoas em situação de dependência afetiva e de VBG; a elaboração conjunta de propostas de políticas públicas voltadas para a prevenção e combate da violência baseada no gênero, tendo ambas as universidades cooperantes

como mediadoras de seu encaminhamento aos órgãos governamentais encarregados de prover a segurança pública.

Além do exposto, vale mencionar que foram realizadas missões de pesquisadores da UFPA na Uni-CV, do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, e de pesquisadores da Uni-CV na UFPA (um professor e quatro estudantes), no âmbito de projetos de pesquisa sobre violência, no quadro da mobilidade internacional, aprovados no Edital CAPES/AULP. Também, houve uma missão de professores de Geografia naquela universidade cabo-verdiana para o estabelecimento de parcerias com docentes engajados em pesquisa em ordenamento territorial e mapeamento do crime, com perspectivas de parcerias em outras áreas.

Nessas missões as duas universidades foram beneficiadas tanto com ações de pesquisa quanto de extensão universitária, e isso gerou o intercâmbio de conhecimento e de experiências valiosas com prováveis desdobramentos futuros.

3 EXTENSÃO DA REDE DE COOPERAÇÃO SUL-SUL NA CPLP VIA PESQUISA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AMILCAR CABRAL E EDUCAÇÃO

Uma forte aposta no avanço das relações entre a UFPA e a Uni-CV e para, com base nela, haver ampliação da rede cooperativa Sul-Sul com outras universidades do espaço da CPLP, assenta-se no projeto de pesquisa entendido genericamente como sendo sobre a relação entre Amílcar Cabral e Educação. As ideias do projeto⁹ tiveram sua gênese na Uni-CV onde o autor deste trabalho lhe deu uma primeira conformação, com a colaboração do pesquisador Bartolomeu Varela, daquela instituição. Depois, o projeto recebeu contribuições de Hilton Silva (UFPA) e foi solicitada a participação de outros pesquisadores, como José Augusto Pacheco (Universidade do Minho – UMinho), Arlinda Cabral (Universidade Nova de Lisboa – UNL), Jacqueline Freire (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB), Raimundo Jorge Nascimento de Jesus (UFPA) e Ivair dos Santos (Universidade de Brasília – UnB).

⁹ O projeto foi intitulado como “Implicações psicopedagógicas e antropológicas do pensamento e da práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral: contribuições para a metodologia de ensino” e sua elaboração foi finalizada em 2013.

Consoante o objetivo deste trabalho, é pertinente destacar dele a parte que trata de implicações para a metodologia de ensino. Porém, convém, antes disso, fazer menção a dois importantes pressupostos que serviram de base para a racional da pesquisa, bem como a justificativa e os objetivos propostos.

O primeiro pressuposto foi assim expresso: *os conhecimentos, as técnicas, as reflexões e as práticas que alimentam a metodologia de ensino, sistematicamente, são provenientes de diversas fontes*. Neste entendimento, várias áreas científicas nutrem a metodologia de ensino, a exemplo da Psicologia e da Antropologia, em suas múltiplas abordagens, geradoras de procedimentos e de processos relacionados com o comportamento (traduzido em respostas observáveis – direta ou indiretamente, atitudes, concepções de mundo, crenças, valores, posturas, reflexões etc.).

O segundo pressuposto constitui-se do seguinte: *práticas educativas em ambientes não escolares geram importantes reflexões sobre a sua contribuição para a metodologia de ensino em contextos escolares ou de educação formal*. No entendimento tradicional, as práticas que traduzem os processos de ensino e de aprendizagem, portanto, educativas, que têm lugar em ambientes não escolares são consideradas informais. Não há conhecimento de trabalhos sistemáticos, no Brasil, de análise dessas práticas no nível universitário. O pressuposto de que essas práticas desempenham um papel positivo no enriquecimento da metodologia de ensino, em ambientes escolares, por levarem a reflexões úteis a respeito de como possa ocorrer esse papel, é o ponto de partida para serem estudadas no âmbito do projeto em apreço.

Dentre os contextos em que essas práticas são passíveis de observação, merecem referência destacada as experiências educativas promovidas e dinamizadas por líderes políticos no âmbito das lutas de libertação nacional, particularmente na África, por constituírem, nas suas orientações, práxis e resultados, e um manancial de fontes de inspiração, não somente no sentido de suporte para políticas e metodologias de ensino a serem desenvolvidas nos contextos escolares atuais, como também em termos de tradução de princípios e valores educacionais de promoção da cultura e da identidade, da liberdade, da emancipação, da solidariedade, da justiça etc. Assim, é pertinente analisar as condições e a forma de ocorrência dessas experiências, do ponto de vista psicopedagógico e antropológico, bem como suas implicações para o ensino e a aprendizagem.

O que, de um modo geral, mobilizou a elaboração do projeto de pesquisa foi o interesse pela análise, na ótica das áreas de conhecimento referidas, da importância educativa de uma experiência desenvolvida em contexto essencialmente não escolar, que caracterizou a luta pela independência dos povos da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, com base na análise do pensamento e da práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral, forjados ao longo desse processo.

Cabral é tido como um dos mais influentes líderes nacionalistas da África, em particular das antigas colônias portuguesas mencionadas acima e que, ainda, teve forte influência na organização da luta de libertação de outras ex-colônias, a exemplo de Angola. A obra¹⁰ desse renomado líder e pensador tem ramificações em diversos campos, como agronomia, história, ciências sociais, ciências da educação, diplomacia e cultura em geral, dentre outros.

A relevância da pesquisa consiste em poder contribuir para a demonstração do valor educativo, aplicável aos contextos formais, do pensamento e da práxis de libertação nacional desse líder. Do conjunto do material de análise, no que tange ao pensamento de Cabral, consideram-se as suas reflexões sobre a luta de libertação, expressas, por exemplo, no seu modo de explicar os princípios do Partido¹¹ que viabilizou a luta pela Independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde (CABRAL, 1976b). Nessas reflexões, era destacado o recurso, de um modo pedagógico e de uma forma psicologicamente persuasiva, a conceitos da vida quotidiana para explicar e gerar entendimento sem equívocos do propósito e da importância da luta, bem como a urgência de seu empreendimento e o engajamento nela. Além disso, o domínio que Cabral tinha da Física, patente nessas explicações, dada a área de sua formação universitária, e o domínio do saber popular, atestado pelo longo e direto convívio com as populações do campo da Guiné-Bissau

¹⁰ Dentre o conjunto dos trabalhos produzidos por Amílcar Cabral, citam-se, a título de exemplo: **Guiné-Bissau: Nação africana forjada na luta** (CABRAL, 1974); **Análise de alguns tipos de resistência** (CABRAL, 1976a); **Nacionalismo e cultura** (CABRAL, 1999); **A arma da teoria**. Obras escolhidas (CABRAL, 2013a); **A prática revolucionária**; Obras escolhidas (CABRAL, 2013b).

¹¹ É o caso da explicação de dois princípios – *Unidade e luta* – do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em Cabral (1976a). O caderno não faz referência ao local de publicação.

(graças ao exercício de sua profissão de engenheiro agrônomo), configuravam essa postura, aqui entendida como psicopedagógica.

Os sistemas educativos formais, com o seu *corpus* nas escolas, nos diversos níveis, normalmente têm estruturas curriculares amparadas no conhecimento teórico e na prática. Todavia, esse conhecimento e essa prática raramente têm relação com experiências vistas como não acadêmicas, ou seja, aquelas obtidas no cotidiano ou como produto de interações sociais em instituições não escolares.

Essas experiências, se analisadas bem, caracterizam-se como educativas por conterem práticas por meio das quais ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem, embora não sejam *a priori* tomadas nesse sentido. É nisso que reside a importância de serem transpostas essas experiências para o contexto educativo formal (SALVADOR et al., 2000), procedimento pouco comum e que, por isso mesmo, carece de ser implementado, por sua pertinência, em virtude de seu forte potencial para ampliar a metodologia de ensino nesse contexto, inovando-a e possibilitando-lhe o acréscimo de novos e valiosos instrumentos de ordem teórica e metodológica.

Foram propostos como objetivos específicos:

- (1) Analisar, com base em obras de Amílcar Cabral e a partir de obras e depoimentos de estudiosos do seu pensamento: (a) *ideias* explícitas ou reflexões dedutíveis de sua práxis que apontem para aspectos psicológicos reveladores de percepções a respeito das crenças e práticas religiosas favorecedoras ou comprometedoras da luta de libertação; (b) *interpretações* acerca de atitudes do colonizado frente ao colonizador, passíveis de indicar submissão ou insubordinação, tipo de autoestima, tipo de percepção do colonizado a respeito do colonizador e da colonização, tipo de relações interpessoais entre os nacionalistas, nos vários níveis, durante as fases da luta de libertação; (c) *atitudes* de persuasão em prol do reconhecimento, na Guiné-Bissau, na África em geral e no Mundo, da natureza e fundamentos da luta de libertação nacional;
- (2) Sistematizar concepções explícitas ou implícitas de Cabral acerca de: (a) educação, ensino, aprendizagem, estratégias psicopedagógicas, ao longo de suas obras, bem como no decorrer de suas relações de trabalho com os nacionalistas durante a luta de libertação em que ele se valia de exemplificações inspiradas em fatos do dia a dia; (b) recurso

aos contextos de vida dos nacionalistas e das populações para fazer compreender a luta de libertação, o seu propósito e o seu sentido;

- (3) Correlacionar o pensamento e a obra de Amílcar Cabral no campo educativo com os fundamentos da pedagogia e Paulo Freire (FREIRE, 1978; 2008) e, em particular, com a análise deste pedagogo a respeito da práxis pedagógica daquele líder nacionalista africano.

O alcance desses objetivos pode conduzir à derivação de implicações no campo da Psicopedagogia e da Antropologia para a metodologia de ensino no contexto formal, como produto de um saber, gerado em contextos informais da luta de libertação, que se pode qualificar como pedagógico e do qual Amílcar Cabral demonstrava ser detentor, apesar de não ter tido uma formação na área¹².

O campo de atuação da Pedagogia, como ciência, direciona-se à Educação (LIBÂNEO, 2001), com o seu suporte em princípios ou valores, um dos quais é intrínseco à “formação humana” (LIBÂNEO, 2004, p. 5). Essa ciência ocupa-se do ato educativo, interessa-se pela prática que lhe é intrínseca e é parte da atividade humana e da vida social de cada pessoa (ROVARIS; WALKER, 2012). Os valores, os princípios ou as concepções educacionais conferem-lhe um corpo teórico e operacionalizam-se por meio de métodos ou práticas para se ministrarem um determinado conteúdo programático ao público-alvo desse ensino, os educandos.

A Psicopedagogia apoia-se, para o seu desenvolvimento, em conhecimentos e técnicas educativas em geral e também em técnicas que se atêm ao ensino em particular, no que tange a estratégias que conferem a este eficácia e eficiência, aumentando, assim, a probabilidade de produzir os melhores resultados com economia de procedimentos, passíveis de generalização em diversos níveis. Também a Psicopedagogia se vale de conhecimentos e técnicas de diversas áreas científicas, a exemplo da Antropologia e da Psicologia, ou recorre a reflexões consistentes e a práticas que permitam a derivação desses conhecimentos e dessas técnicas. No caso

¹² Recomenda-se a leitura do artigo “A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral” para uma reflexão particular sobre a dimensão educativa desse nacionalista, evidente e expressa em suas preocupações relativas à formação dos quadros durante a luta de libertação (VARELA, 2011).

da Antropologia, as ferramentas conceituais e metodológicas, bem como os conhecimentos produzidos em seu âmbito, adicionam-se à Pedagogia para auxiliá-la no alcance dos seus objetivos. O mesmo papel pode ser exercido pela Psicologia, quanto à compreensão dos fenômenos educativos, constituindo, assim, a chamada Psicopedagogia (ver BOSSA, 2007¹³; SALVADOR et al., 2000), que é uma área de atuação profissional cujas práticas educativas assumem hoje uma crescente sistematização.

A realização da pesquisa pode gerar implicações educacionais. Apontam-se, em parte, as principais, do ponto de vista da Psicopedagogia e da Antropologia, para a metodologia de ensino. No desenho do projeto, houve o compromisso de explicitar essas implicações em discussões que considerassem dois aspectos, apontados a seguir.

O primeiro relaciona-se com a *inserção do pensamento e da práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral, em moldes de conteúdos curriculares escolares, no contexto particular da educação superior em Cabo Verde, na Guiné-Bissau e, de uma forma geral, na CPLP*. Não se tem conhecimento de práticas de *transposição didática*¹⁴ naquele país atlântico insular e, quiçá, nos demais países da CPLP, quer do pensamento de Cabral quer da relação entre a teoria dele decorrente e a prática de libertação nacional conduzida por esse líder, para ambientes de educação superior, pelo menos de forma sistemática.

A tentativa dessa transposição seria extremamente enriquecedora para o processo de ensino formal e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem. Uma das preocupações revolucionárias de Amílcar Cabral era justamente a geração de um “homem novo” (expressão usada no sentido de abarcar o homem e a mulher), como produto educativo da luta de libertação, que fosse capacitado para transformar a realidade africana tanto econômica

¹³ Nádya Bossa tem graduação em Psicologia, é especialista em Psicopedagogia pela PUC-SP e doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo.

¹⁴ Consultar Siqueira e Pietrocola (2006) a respeito da transposição didática. Embora estes autores tenham como objetivo, no trabalho, a aplicação das características da transposição didática à Física de Partículas Elementares na perspectiva de contribuição para uma inovação do currículo de Física no Ensino Médio, tratam do assunto como algo que não é uma mera simplificação, em que – como dizem – “são previstas características relevantes e regras que o saber deverá apresentar para se tornar um saber que chegue aos livros e depois à sala de aula” (p. 1).

quanto socialmente, em particular no que concerne a novos valores, face aos desafios de reconstrução nacional. Esse ideal não deveria ser buscado apenas para Cabo Verde e Guiné-Bissau, como também para a África em geral e o mundo de então considerado subdesenvolvido.

O segundo aspecto tem a ver com a *proposição de estudos sistemáticos de obras de e sobre Amílcar Cabral nas universidades públicas da CPLP*, especialmente nas áreas/subáreas de Ciências Sociais, Psicologia Social, História e Pedagogia, com o fomento a parcerias institucionais e recurso estratégico ao envolvimento cooperativo da Cátedra Amílcar Cabral, da Universidade de Cabo Verde, e da Casa Brasil-África, da Universidade Federal do Pará, e ainda o envolvimento da UNILAB por meio do Projeto ECOSS – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul.

Sem desconsiderar nem menosprezar a importância de todas as áreas/subáreas citadas, tomam-se como exemplos estudos afro-atlânticos e/ou afro-diaspóricos corporificados num mestrado a ser construído entre a UFPA e a Uni-CV, com eventual participação da UNILAB e de universidades angolanas e portuguesas. Uma base jurídica (a Lei 10.639/2003 – BRASIL, 2003) foi criada para amparar e justificar estudos nesse campo, como um reflexo da boa-vontade política do Brasil em valorizar a história afro-brasileira ao que as universidades públicas devem corresponder. Um mestrado com esse perfil poderá munir-se de uma estrutura que contemple, além de disciplinas de História, as de Literatura Africana, em particular de expressão portuguesa, de acordo com a delimitação do âmbito dessa formação.

Do conjunto de aspectos que justificam este mestrado, há que ter em conta o papel acadêmico e científico que se espera dele como um dos fatores de resolução do problema do desconhecimento aprofundado, no Brasil, da realidade africana, da riqueza cultural herdada da África tão presente no quotidiano. A falta de conhecimento aprofundado do outro – neste caso, dos africanos – deve ser discutida como a principal raiz do preconceito e da discriminação, ainda muito fortes no Brasil, em todos os círculos, inclusive, universitários, o que é especialmente espantoso e repugnante. Ter consciência do valor da inquestionável contribuição afro-negra para a formação desta nação pode ser um passo importante rumo ao reconhecimento tanto do valor como da dignidade africana expressos na cultura brasileira em todas as suas

dimensões, e com isso, a conquista de respeito nas relações interpessoais e orgulho pela africanidade que teima sempre em estar patente, no dia-a-dia, não obstante as tentativas de ofuscá-la, subtraindo-lhe, portanto, a devida visibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cooperação Sul-Sul na CPLP, no domínio da educação superior, já é uma realidade em franco progresso. Diversas universidades brasileiras firmaram protocolos nesse sentido com suas congêneres nessa comunidade, em várias áreas, algumas dessas instituições com projetos em fase mais avançada de execução do que outras, a exemplo das parcerias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da UFPA e da UNILAB com a Uni-CV. As reuniões anuais da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) vêm testemunhando o crescimento constante da cooperação entre os seus membros.

A UFPA tem estado a desempenhar um papel importante na relação com a Uni-CV, pelo que já foi exposto e tendo em conta os projetos de realização de novas ações cooperativas com aquela universidade cabo-verdiana no curto prazo. Nesse rol de ações, o projeto de pesquisa a que se fez menção, neste trabalho, configura-se promissor para gerar aproximação entre universidades da CPLP em direção a parcerias multilaterais, o que certamente fará grande diferença em termos de cooperação, especialmente em virtude de se assentar no desenvolvimento curricular no âmbito do ensino superior com possibilidades de desdobramentos para os demais níveis de ensino. Assim, abre-se a perspectiva de extensão da rede de parcerias nesse importante grupo de países que apostam no fortalecimento da educação superior por meio do desenvolvimento da cooperação interuniversitária.

Referências

ASSUNÇÃO, Iuri. O Fórum IBAS: uma experiência de parceria estratégica na perspectiva da Cooperação Sul-Sul. **Revista Acadêmica de Relações Internacionais**. Florianópolis: UFSC, v. 2, n. 4, set. 2013.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Art Med, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 08 jun. 2015.

CABO VERDE. **Lei nº 84/VII/2011** sobre a violência baseada no gênero, de 11 de março de 2011. Praia, Assembleia Nacional. 2011.

_____. **Plano Estratégico de Segurança Pública (2009-2011)**. Cidade da Praia, Ministério da Administração Interna, Cabo Verde, 2009.

CABRAL, A. **A arma da teoria**. Obras escolhidas. 2013a.

_____. **A prática revolucionária**. Obras escolhidas. Unidade e Luta, v. 1. Praia: Fundação Amílcar Cabral, 2013b.

_____. **Nacionalismo e cultura**. Santiago de Compostela: Laidvento, 1999.

_____. **Os princípios do Partido e a prática política**. Edição U. L., Ago. 1976a.

_____. **Análise de alguns tipos de resistência**. Lisboa: Seara Nova, Coleção Leste a Oeste, 1976b.

_____. **Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta**. Tradução: Manuel L. Martins, Lisboa: Nova Autora, 1974.

FREIRE, P. **Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução**. Brasília: UNB, 2008.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GABRIEL, C. T. **Usos e abusos do conceito de transposição didática**. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GALVÃO, M. **Proposta de Política Editorial da Universidade de Cabo Verde**. Reitoria da Universidade de Cabo Verde. Cidade da Praia: Uni-CV, 2011a.

_____. **Proposta de Programa de Iniciação Científica da Universidade de Cabo Verde no formato endógeno - *iCiência***. Reitoria da Universidade de Cabo Verde. Cidade da Praia: Uni-CV, 2011b.

_____. **Projecto de Mestrado em Segurança Pública – Gestão de Defesa Social e Mediação de Conflitos (adaptado)**. Reitoria da Universidade de Cabo Verde. Cidade da Praia: Uni-CV, 2009.

GALVÃO-BAPTISTA, M. Cooperação Internacional da UFPA com a África: o caso de Cabo Verde. In: SIMPÓSIO DO AGRONEGÓCIO DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1. Painel I – CPLP e Relações Internacionais: Diplomacia, Educação, e Promoção do Desenvolvimento entre os Países; Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, 15 a 17 de abril de 2014. **Anais...** 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

MILANI, Carlos R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência da cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 211-231, maio/ago. 2012.

PANIZZI, Wrana Maria. Cooperação internacional: solidariedade e diálogo entre iguais? In: GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida e ALMEIDA, Sandra Goulart (Orgs.). **Universidade, cooperação internacional e diversidade**. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2006. p. 61-68.

ROVARIS, N. A. Z.; WALKER, M. R. Formação de professores: pedagogia como ciência da educação. In: ANPED SUL, 9. Caxias do Sul-RS, 2012. **Anais...** Caxias do Sul-RS, 2012.

SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

SILVA, R. R. da. Empreendedorismo e gestão dos talentos na constituição dos universitários contemporâneos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 545-560, set./dez. 2011.

SIQUEIRA, M.; PIETROCOLA, M. A Transposição Didática aplicada à Teoria Contemporânea: a Física de Partículas Elementares no ensino médio. In: EPEF - ENCONTRO DE PESQUISA E ENSINO DE FÍSICA, 10. Londrina-PR, 2006. **Anais...** Londrina-PR, 2006.

SOARES, Patrícia Leite. **O Brasil e a operação Sul-Sul em três momentos:** os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geizel e Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

VARELA, B. **A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral.** Praia: Uni-CV, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/1308254/A_educa%C3%A7%C3%A3o_o_conhecimento_e_a_cultura_na_pr%C3%A1xis_de_liberta%C3%A7%C3%A3o_nacional_de_Am%C3%ADlcar_Cabral>. Acesso em: 21 jun. 2015.

A universidade em crise em *Ivory tower* e dilemas de institucionalidade, hegemonia e legitimidade

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria

Monica Mota Tassigny

Jacqueline Cunha da Serra Freire

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: PRÓLOGOS

Além da ciência, é preciso a sapiência, ciência saborosa, sabedoria, que tem a ver com a arte de viver. [...] Assim, cada um poderá se descobrir como artesão que planta, nas oficinas da ciência, as sementes do mundo de amanhã (ALVEZ, 2001, p. 15-16)

O anúncio do século XXI despertou debates sobre problemas de uma sociedade cujo futuro parece incerto e turbulento (MORIN, 2000; SANTOS, 1989a; 2010; KLINKSBERG, 1998; DEMO, 2006). Rupturas epistemológicas tornam-se expressão presente, na perspectiva do surgimento de novas elaborações conceituais capazes de melhor propor e subsidiar soluções em direção à efetivação da justiça social (VALLE, 2005; SANTOS, 1989; KLINKSBERG, 1998; TARDIF, 2011).

A segunda metade do século XX indica sinais de que o modelo capitalista vigente apresenta descompasso com as exigências do desenvolvimento socioambiental, ao mesmo tempo em que a ciência social tradicional, amparada pela ciência moderna, parece incapaz de solucionar este impasse (SANTOS, 1989a; VALLE, 2005). Neste particular, releva-se o poder de reprodução da economia capitalista como um regime cultural, civilizacional e ideológico (SANTOS, 2009), regulando, inclusive, a cidadania (DEMO, 2006).

Das incertezas às possibilidades contemporâneas para a universidade no século XXI, esta pesquisa problematiza a pertinência social da universidade.

As crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade fazem parte do debate sobre a função social da ciência moderna, *pari passu* aos conflitos da instituição universitária frente à expansão da sociedade capitalista (SANTOS, 1989b; 2010).

O documentário *Ivory tower* (Torre de marfim), que estreou no Festival de Cinema de Sundance nos Estados Unidos e chegou aos cinemas pela Samuel Goldwyn Films e Participant Media, descreve cenário de profunda crise vivenciada pelo modelo universitário norte-americano, especificamente, sobretudo pelo endividamento estudantil, estimado em US\$ 1 trilhão, em 2014.

Para retratar motivos e consequências desta crise, o cineasta Andrew Rossi reúne fatos e entrevistas com estudantes, autores de livros, reitores e professores de importantes instituições de ensino americanas (Harvard College, University of Arizona, Cooper Union, San Jose State University, Deep Spring College, dentre outros). O documentário apresenta o debate central da mercantilização do ensino superior nos EUA, ao passo que recorre ao questionamento “a universidade vale o que custa?”. Algumas experiências também demonstraram alternativas à crise, algumas, inclusive, negando a instituição universitária como lócus de difusão de saber/conhecimento (ARONOWITZ, 2000), outras buscando uma novorelação com a sociedade guiadas por um saber comunitário.

Algumas possibilidades de análise são possíveis com base no documentário supracitado. A pesquisa prioriza a discussão das crises que impactam a hegemonia, a institucionalidade e a legitimidade. Para tanto, recorre-se à perspectiva metodológica da análise fílmica para a apreensão das múltiplas narrativas que representam a problemática da crise universitária.

Da estreita relação da ciência com a sociedade, e da ampla possibilidade de abordagem dessa relação, recorre-se à reflexão da universidade conforme sua relevância e pertinência social (SPATTI; SERAFIM; DIAS, 2016). Para tanto, a discussão busca indagar o que a universidade pretende ser, numa perspectiva de definir que modelo de sociedade ela pode mediar, colaborar (MANNHEIM; STEWART, 1974). A convocação da universidade para dar respostas às demandas sociais pela sua responsabilidade na formação crítica se revela um caminho profícuo para refletir a legitimação de projetos sociais em sintonia com um modelo de sociedade mais solidário

(SANTOS, 1989b; LIANZA; ADDOR; CARVALHO, 2005; SINGER, 2002; DEMO, 2004).

Ao recorrer à reflexão da universidade na perspectiva de sua relevância e pertinência social, dialoga-se sobre similitudes do contexto norte-americano problematizado a partir do documentário *Ivory tower* com o processo de mercantilização do ensino superior que incide sobre o chamado Sul-global, mirado a partir da América Latina, em especial o Brasil, e da discussão internacional sobre educação superior na África.

2 CRISES, PARTICULARIDADES E UNIVERSIDADE

As pessoas assim conscientes da mudança precisam digerir e assimilar o conhecimento que é seu através da educação e descobrir quais serão os aspectos importantes desse conhecimento. Cumpre-lhes fazer a prospecção de ideias além do seu tempo (MANNHEIM; STEWART, 1974, p. 55).

O prognóstico da universidade na transição entre os séculos XX e XXI (SANTOS, 1989b) foi reafirmado 10 anos após sua publicização (SANTOS, 2010). Nesse intervalo, o autor confirma as crises, as exemplifica e informa que a legitimidade enquanto instituição de ensino é a mais perceptível, ao passo que também é a que merece maior atenção.

A crise de hegemonia emerge da conturbada relação entre alta cultura *versus* cultura popular, educação *versus* trabalho, teoria *versus* prática, todas sendo tencionadas no âmbito da sua identidade social e histórica, ao passo que é requisitada a adaptar-se à economia capitalista (TASSIGNY, 2008). A demanda por conhecimento técnico-instrumental faz com que a universidade reflita suas prioridades formativas e incentive o debate entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, fato que evidencia que a crise de hegemonia reflete-se na Responsabilidade Social Universitária (RSU) (SANTOS, 1989b; 2010).

Ainda no âmbito dessa crise, a cultura acadêmica, revestida de prestígio, isola-se (DEMO, 2004) numa “realidade ou ficção verossímil da *performance* científica” (SANTOS, 1989b, p. 27). Esse universo descontextualiza o fazer universitário (ARONOWITZ, 2000) e, ao mesmo tempo, dificulta a compreensão, a análise e a solução das pressões econômico-instrumentais de mercado sobre a instituição e seus atores. A democratização do acesso de uma formação voltada para o mercado coloca em cheque a cultura elitista

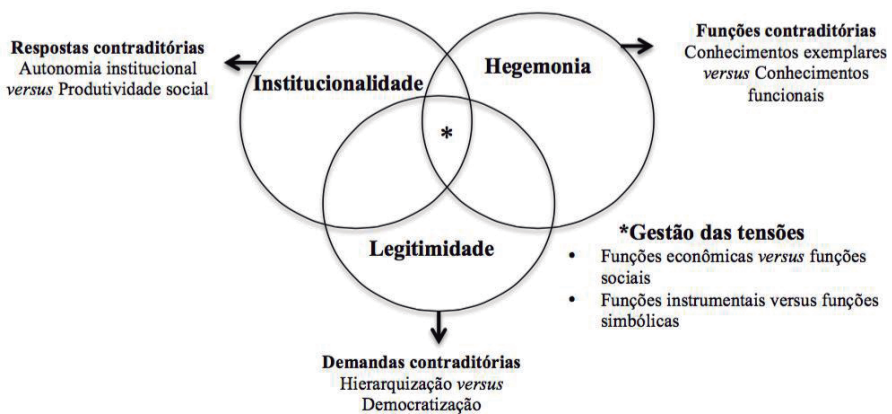
da universidade, sendo esta a questão-base da *crise de legitimidade*. Dessa forma, a reivindicação por universalização de direitos sociais, atrelada a uma sociedade centrada no mercado (RAMOS, 1989b), coopera com a ideia de que a universidade não é capaz de realizar seus objetivos.

A crise de legitimidade assume duplo sentido: a demanda por uma formação para o mercado e, ao mesmo tempo, a resolução de problemas via RSU. Considerando que a segunda pode vir a questionar a primeira, tem-se, deste modo, um problema de institucionalidade à medida que há embate em torno da realização de valores, traduzido em sua missão social *versus* sujeição à lógica produtivista do capital (SANTOS, 1989b, 2010).

Quando a formação para o mercado e a RSU caminham juntas, sem a crítica à centralidade do mercado, limitam-se as possibilidades de uma nova institucionalidade, com base na difusão de modelos alternativos do próprio mercado. A crise de institucionalidade, portanto, corresponde às consequências que desgastam a hegemonia e a legitimidade, no nível da autonomia e das funções e relações que a universidade deve estabelecer com a sociedade.

A Figura 1 ilustra, em resumo, o panorama das crises definidas por Santos (1989b; 2010), ao mesmo tempo que explora aspectos da gestão das tensões em torno de suas conjunturas.

Figura 1: Crises que impõem desafios à universidade



Fonte: Adaptado de Santos (1989; 1999; 2007; 2010).

As funções, as demandas e as respostas contraditórias do ensino superior revelam o cenário de transição da universidade no século XXI. No âmbito das crises é crítica a dualidade econômico-social com amparo em um modelo de sociedade desigual em relação a um mercado contestado, mas necessário. A crise institucional, por exemplo, é agravada quando a autonomia em relação às funções passa a ser regulada por critérios de eficácia, performance e produtividade (SANTOS, 1989b; 2010; DEMO, 2006). Assim, se tornam ambíguas as indagações e respostas: “a quem” e “para quê” o ensino superior serve nesse contexto, considerando adesão hegemônica a determinadas respostas do discurso capitalista sobre a resolução dos problemas via desenvolvimento econômico.

Em adição às estratégias, Santos (1989b; 2010) define alguns princípios necessários à mediação de uma nova institucionalidade, para uma nova reorientação com a sociedade. Torna-se central nesta perspectiva, assumir postura contra-hegemônica (GRAMSCI, 1982) um saber que embasa uma globalização alternativa, ao mesmo tempo que a democratização do acesso é pressuposto requerido socialmente. Santos (1989b; 2010) fala na democratização do conhecimento que, ao mesmo tempo que projeta respostas a problemas sociais concretos, convoca múltiplas formas e fontes de saber na formulação de conhecimentos e respostas aos problemas sociais.

De toda forma, Santos (1989b; 2010) assume como tarefa urgente o enfrentamento das crises e sugere alternativas que focam o papel social da universidade, função capaz de articular saberes e práticas alinhadas às demandas por resoluções de problemas sociais.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SUL-GLOBAL: PADRÃO QUE SE REPRODUZ, CRISE QUE SE REPETEM E NOVAS EPISTEMOLOGIAS QUE SE TECEM

O contexto norte-americano problematizado a partir do documentário *Ivory tower* guarda similitudes com o processo de mercantilização do ensino superior que incide sobre o chamado Sul-global, que para Santos¹ (2016, p. 26) refere-se “(...) às regiões periféricas e semiperiféricas e aos países do

¹ Há mais de 20 anos, Santos (1995), em *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition* já abordara a questão do Sul-global.

sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial”.

Crítico contundente da falácia do determinismo e do desaparecimento do Sul, ao analisar a natureza das globalizações, Santos (2002) argumenta que a *ratio* entre inclusão e exclusão é o que determina a posição do país em relação ao pertencimento ao Sul ou ao Norte, ao centro ou à periferia ou semiperiferia do sistema mundial. Nesse caso, a *ratio* da exclusão prevaleceu nos países do Sul, resultando no desenho político-social dessas nações atrelado à condição de periferia do sistema mundial (SANTOS, 2002).

A educação superior no Sul-global inscreve-se no debate sobre a emergência de um novo paradigma econômico e produtivo que implica contrapor-se ao uso intensivo do conhecimento e da informação no processo de acumulação do capital. Na sociedade do conhecimento como denominam Bernheim e Chauí (2008), o conhecimento e as inovações tecnológicas são convertidos em fatores de competitividade, integrando-os ao capital como elementos de acumulação e reprodução, posicionando-os não apenas como pilares da riqueza e do poder das nações, mas também como vetores de mercantilização da educação e sua conseqüente subordinação aos ditames do mercado.

A noção de sociedade do conhecimento produz a heteronomia universitária em detrimento da autonomia, historicamente reivindicada pelas instituições de ensino superior. A primeira é forjada no processo de mercantilização da educação superior, em que a autonomia das instituições e seu compromisso com o desenvolvimento humano da sociedade, com a democracia, sucumbem às necessidades e à lógica do capital financeiro, subalternizando-as aos interesses privados, de acumulação e reprodução (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

A pesquisa universitária, por exemplo, que se constitui em um dos indicadores de autonomia e pertinência social das instituições, tem sido marcada pela heteronomia no contexto Sul Global haja vista a dependência de financiamento de pesquisas, ao passo que agrega prestígio acadêmico internacional quando há relações estreitas com países econômica e militarmente hegemônicos, portanto, do Norte (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

No contexto de reprodução da economia capitalista como um regime cultural, civilizacional e ideológico (SANTOS, 2009), entre as décadas

de 1980 e 1990, as políticas de liberalização e desregulação financeira foram marcantes no Sul Global, sob a égide do neoliberalismo, com fortes repercussões na educação superior a partir da formulação de reformas ditas “modernizadoras” estimuladas fortemente por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BM).

A desregulamentação possui influência do Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) nos países em desenvolvimento, por meio de programas de ajuste estrutural, resguardando com isso interesses de grandes credores internacionais, especialmente dos Estados Unidos (SOARES, 1998). Dessa forma, essas agências contribuem com a redefinição do papel do Estado e influenciam as políticas econômicas e sociais internas, subordinando países considerados periféricos, cada vez mais, ao capital financeiro globalizado.

A reflexão sobre os dilemas da universidade pública estatal entre o público e o avanço do privado/mercantil foi objeto de estudo por Sguissardi (2009, p. 188) que conclui: “Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas”. Dessa forma, é a educação superior, a potencialidade de produção de conhecimento e inovação tecnológica, a capacidade criativa e inventiva, como cerne do interesse dos países centrais.

Sendo, então, parte da economia, a realidade da educação superior brasileira em tempos de mercantilização é concebida como neoprofissional, heterônoma e competitiva (SGUISSARDI, 2009). Esse modelo confina a educação superior ao ensino e à profissionalização, como um reflexo da redução do financiamento público nas décadas de 1990 até início dos anos 2000, em detrimento do modelo neo-humboldtiano que pressupõe ensino-pesquisa.

Heteronomia no ensino superior significa que a autonomia da universidade fica subsumida pela lógica e interesses do Estado e do mercado, tendo sua função, agenda e produção acadêmica, entre outros, regulados por entes extrauniversitários. A dinâmica heterônoma da educação superior favorece a competitividade econômica, em que a inovação de processos e produtos vincula-se às necessidades do capital, de seu processo de acumulação e reprodução (SGUISSARDI, 2009).

A Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES) e a Declaração da Conferência Regional para a Educação Superior na África (CRESA), ambas realizadas em 2008 no contexto preparatório para a Conferência Mundial de Ensino Superior (CMES), convocada pela UNESCO e que ocorreu em Paris em 2009, são afirmativas da defesa da educação como bem público. Na CRES, que subsidiou as decisões da CMES é afirmado que “A Educação Superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Esta é a convicção e a base para o papel estratégico que deve assumir nos processos de desenvolvimento sustentável dos países da região” (UNESCO, 2008, p. 1).

A CMES consolidou a Declaração *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social* como documento norteador das políticas de educação superior dos países signatários, que reconhece o investimento na educação superior como força vital para erguer uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, assim como a necessidade de investir em pesquisa, inovação e criatividade. Tal Declaração constata que a década (1998-2008) evidenciou “que a pesquisa e o ensino superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso” (UNESCO, 2009, p. 1) e assumiu alguns pressupostos e diretrizes para tais políticas, a exemplo da/do: 1. Responsabilidade social; 2. Acesso, igualdade e qualidade; 3. Internacionalização, regionalização e globalização; 4. Ensino, pesquisa e inovação; 5. Educação superior na África.

A cooperação internacional incluindo a cooperação Sul-Sul e Norte-Sul tem forte apelo na Declaração da CMES 2009 num contexto em que a Internacionalização, a Regionalização e a Globalização são reposicionadas no documento em relação à *Declaração Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* da CMES de 1998. Como analisam Freire et al (2017), é evidente o salto em uma década entre uma conferência e outra em relação à questão da internacionalização das instituições de ensino superior. Enquanto em 1998 a UNESCO instituiu uma comissão com foco nessa temática e consubstanciou seus principais resultados no artigo 15 da declaração, na conferência de 2009 dedicou um seção focada no assunto aliada a uma seção específica sobre a educação superior na África.

As recomendações da CRESA foram bem aceitas pelos países ao reconhecerem os esforços de países africanos em democratizar o acesso à educação superior, mas ressaltaram a necessidade de superar desigualdades de gênero e racial, assim como a questão da qualidade da formação foi objeto de atenção. Foi acentuada a questão da pertinência social da educação superior ao apontar a necessidade urgente de que no continente a formação nesse nível de ensino caminhe em “direção a uma transformação abrangente para melhorar bruscamente a relevância e a responsabilidade da educação para com as realidades políticas, econômicas e sociais dos países africanos” (UNESCO, 2009).

No contexto africano, a expansão da educação superior privada também é uma evidência. Ao analisar a realidade de Moçambique, por exemplo, Rosário (2013, p. 49) aponta que entre 1997 e 2010 “Foram 13 anos de expansão contínua e sem critério, que fez passar de 10 mil estudantes em 1997 para os atuais cerca de 120 mil estudantes, e de 3 instituições de ensino superior públicas e 2 privadas para 44 instituições de ensino”. O autor problematiza na realidade moçambicana que as instituições de ensino superior no país estão desconectadas do processo de desenvolvimento de Moçambique, num contexto em que setores da indústria, mineração, transportes, serviços diversos e do comércio desafiam a produção de conhecimento, inovação e investimentos em tecnologia.

A expansão do ensino superior em Angola é refletida por Carvalho (2012), que apresenta a evolução desse nível de ensino no país desde 1962, ano de sua implementação ainda sob o domínio colonial de Portugal até anos recentes. Em 2012 o país contava com 17 universidades, sendo 7 estatais e 10 privadas; 19 institutos superiores autônomos, dos quais 12 privados e 7 estatais; e mais 2 escolas superiores autônomas estatais. É na década de 1990, mais precisamente em 1992, que é criada a primeira instituição privada de ensino superior no país, no caso a Universidade Católica de Angola, tendo seu efetivo funcionamento a partir de 1999. A partir de então segue-se a criação das demais, corroborando que a mercantilização do ensino superior se expande nos marcos da globalização e da hegemonia neoliberal.

No caso angolano, a expansão privada se acentua em 2007 e 2011, anos respectivamente de criação de 8 e 10 instituições. Convém ressaltar uma especificidade nesse processo que é a desconcentração da capital e a interiorização das instituições nas províncias do país, o que pode ser uma

das razões explicativas dos saltos de crescimento da oferta no período de 1977 a 2002, em que o número de estudantes do ensino superior aumentou de 1.109 para 12.566, o que implica num ritmo médio anual de 10,2% e que entre 2002 e 2011, tal ritmo anual foi de 30,7%, correspondente a um aumento para 140.016 estudantes. Tal crescimento também decorre do investimento da rede estatal que deu saltos, diversificou sua oferta e interiorizou-se; sendo que o *boom* da oferta também está relacionado ao fim do conflito civil instaurado no país no pós-independência e que teve seu fim em 2002 (CARVALHO, 2012).

A questão da qualidade do ensino, no entanto, não acompanhou a dinâmica da expansão, sendo duramente criticada por Carvalho (2012) que aponta indícios de que o padrão seja baixo no país e que Angola carece de um sistema de avaliação nas instituições. Entre os indícios destacam-se a constatação da má qualidade do ensino em níveis anteriores ao ensino superior; a descontextualização dos modelos de gestão e de currículos; a quase inexistência de pesquisa científica e publicação de produção acadêmica; deficiências de infraestrutura acadêmica; a qualificação docente.

A reflexão que merece atenção é se o projeto de desenvolvimento a que o ensino superior deve servir converge para a acumulação do capital ou emancipação humana, dando sentido ao que Santos (1989b; 2010) aponta como crise de legitimidade das universidades. Cabe aprofundar o debate sobre a afirmação do princípio da educação superior como bem público e a paradoxal expansão da mercantilização das instituições nesse nível de ensino.

Estudos organizados por Tolentino et al. (2008) sobre a cooperação acadêmica Norte-Sul, especificamente entre Europa e África, são reveladores de problemáticas, experiências e desafios nesse âmbito, que merecem ser analisados para compreensão da educação superior debatida a partir do paradigma da sociedade do conhecimento no continente africano em décadas recentes.

A pertinência social da universidade na África tem sido objeto de estudos acadêmicos, assim como mereceu atenção do poeta e escritor moçambicano Mia Couto (2005). Ao proferir a *Oração de Sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM*², Mia Couto registra a honra do convite,

² Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM).

mas alerta para que o pomposo título *Oração da Sapiência* não lhe cabe e demarca que sua análise parte de sua interioridade, em que a única sabedoria é ser verdadeiro, sem medo de partilhar fragilidades e a partir de então manifesta suas dúvidas e solitárias cogitações.

A concepção de universidade que defendeu naquele momento solene se inspirou na experiência da Zâmbia, em África, que em 05 de julho de 1966 teve anunciado pelo Presidente Kenneth Kaunda na Rádio de Lusaka, dois anos após a independência do país do Reino Unido, que “um dos grandes pilares da felicidade do seu povo tinha sido construído. Não falava de nenhuma marca de arroz. Ele agradecia ao povo da Zâmbia pelo seu envolvimento na criação da primeira universidade no país (COUTO, 2005, p. 1). Relata o escritor que meses antes de tal anúncio o presidente havia lançado um apelo para que a população zambiana contribuísse com o soerguimento da universidade e a resposta teria sido comovente, em que milhares de pessoas corresponderam ao apelo, tendo sido ofertado por camponeses o milho, por pescadores os pescados e dinheiro por funcionários.

A convicção de que a universidade seria uma nova página na história do país mobilizou uma população marcada pelo analfabetismo imposto por colonizadores e “a mensagem dos camponeses na inauguração da Universidade dizia: nós demos porque acreditamos que, fazendo isto, os nossos netos deixarão de passar fome” (COUTO, 2005, p. 1).

Constata o escritor que passados quarenta anos, a fome campeia entre os netos dos camponeses zambianos e que o país em 2005 vivia pior do que na década de 1960. A partir daí interroga a quem pertence a frustração de expectativas sobre o desenvolvimento do país e que a responsabilidade não pode ser circunscrita a governantes. Argumenta que na África ter um futuro requer investimentos, pois é muito mais caro só ter passado, pois o continente não apenas pode estar “só perdendo o seu próprio presente: está perdendo o chão onde nasceria um outro amanhã” (MIA COUTO, 2005, p. 2). Ao proclamar esperanças defende que a universidade deve ser “... um centro de debate, uma fábrica de cidadania activa, uma forja de inquietações solidárias e de rebeldia construtiva [...] A universidade não pode aceitar ser reprodutora da injustiça e da desigualdade” (MIA COUTO, 2005, p. 8).

Assente na realidade presente e prospecção de futuro, na *Agenda 2063 - A África Que Queremos*, elaborada pela Comissão da União Africana (2014),

é apresentado o Quadro Estratégico Comum para o Crescimento Inclusivo e o Desenvolvimento Sustentável e o Plano de Implementação para a Primeira Década – 2014-2023 – para o continente. Concebido como um documento estratégico para 50 anos, no Primeiro Plano Decenal de Implementação foram definidas as sete áreas prioritárias, enunciadas como aspirações, que os governos africanos, as comunidades econômicas regionais, os órgãos da UA em nível do continente e outros intervenientes devem abordar: 1) Uma África próspera, baseada no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável; 2) Um continente integrado, politicamente unido, baseado nos ideais do Pan-Africanismo e na visão do Renascimento Africano; 3) Uma África de boa governação, respeito pelos direitos humanos, justiça e estado de direito; 4) Uma África pacífica e segura; 5) Uma África com forte identidade cultural, património comum, valores e ética: inculcar o espírito do Pan-Africanismo; 6) Uma África cujo desenvolvimento é impulsionado pelas pessoas, contando com o potencial do povo africano, particularmente, das mulheres e dos jovens e crianças bem cuidadas; 7) Uma África como ator e parceiro mundial forte, unido, resiliente e influente (COMISSÃO DA UNIÃO AFRICANA, 2014).

A análise das sete prioridades acima elencadas evidencia que a educação superior, a ciência e a tecnologia são realçadas como vetores de desenvolvimento do continente, devendo ser objeto de investimentos pelas nações africanas.

No nível continental, questões relacionadas à acreditação para a harmonização da educação na África; a promoção de políticas de colaboração entre os setores público e privado no âmbito da investigação; a formulação/ implementação de programas para melhorar a capacidade das instituições de ciência e tecnologia; são algumas das estratégias elencadas como prioridades (COMISSÃO DA UNIÃO AFRICANA, 2014).

A CMES embora tenha como princípio fundante a educação como bem público, no caso específico da educação superior em África ao tratar sobre o assunto, assume que o financiamento privado deve ser estimulado, abrindo a guarda para a mercantilização do ensino. Constata-se que na *Agenda 2063 - A África Que Queremos* o princípio enunciado pela UNESCO na CMES em 2009 não é princípio no documento, encontrando-se claras referências de parcerias público-privado, a exemplo da promoção de políticas

de colaboração entre tais setores no âmbito da pesquisa; recomendação de investimento no ensino superior com ênfase na formação profissional e em ciência, tecnologia, engenharia, matemática, para absorver formandos de escolas secundárias e apoiar a revolução de habilidades impulsionada pela ciência, tecnologia e inovação.

4 METODOLOGIA

A pesquisa assume a perspectiva dos estudos observacionais, com base em análise fílmica. O documentário *Ivory tower* (2014) é escolhido em função de caracterizar um importante fato social, no caso, a crise universitária nos Estados Unidos, face ao aumento acentuado da dívida estudantil. Como o modelo de crédito estudantil não é exclusivo ao contexto americano, considera-se necessário aprofundar o tema.

Por meio da análise fílmica, buscaram-se representações que manifestam características desta crise, ao passo que as categorias hegemonia, legitimidade e institucionalidade foram escolhidas com base na discussão de Santos (1989; 2010) sobre crise universitária.

Na concepção de Bastos, Rezende filho e Pastor Junior (2015), para que a linguagem fílmica possa ser captada, é necessário entrar em uma relação particular com a história e com o sistema do filme. Nesse sentido, a leitura de Santos (1989b; 2010) permitiu contextualização e amparo teórico, ao passo que permitiu a produção de significações com base em percepções que transitam entre o real e irreal, como metáfora comunicativa que permitem análises dialógicas sobre fenômenos sociais (FREITAS; LEITE, 2015). Nesse sentido, o contexto do endividamento foi ampliado a motivos e consequências, nas quais se pode considerar problematizado seu processo social, no âmbito, inclusive, de uma possível indicação de vias para a transformação do sistema.

O estudo observacional privilegia uma abordagem qualitativa, com vistas a apreender significados postos no enredo (PAIVA-JUNIOR; ALMEIDA; GUERRA, 2008). Como metodologia, considera as interpretações com base na realidade em que são apresentadas e, mediante comparações, podem trazer luz à relações teóricas (FLICK, 2004). Assim, “essas interpretações de múltiplos intérpretes podem ser analisadas e

comparadas no tocante às diferentes construções de suas realidades” (FLICK, 2004, p. 167) e de outras.

A análise fílmica prevê a deposição de seus fragmentos, à medida que o processo de desconstrução é elementar para que, em função de suas partes, se estabeleça elos entre seus elementos na busca de compreender suas associações e os significados implícitos, quando se dá o retorno à composição de seus fragmentos, com novo aporte de significados e de compreensões (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008).

O documentário reúne entrevistas com estudantes, professores, pesquisadores, autores e reitores de importantes universidades norte-americanas. As questões centralizaram a dívida estudantil, o impacto da ausência do Estado nas políticas estudantis, a experiência discente no sistema, e modelos alternativos ao sistema. Assim, para a decomposição de seus fragmentos inicialmente o enredo foi escrito em sua totalidade (22 páginas), para, em seguida, segmentos representativos serem escolhidos para serem analisados.

Com os dados coletados (enredo transcrito), recorreu-se à recomendação de Alves (2010) que propõe que essa deve ocorrer na perspectiva de uma “tela crítica”, na qual o filme é capaz de propiciar um momento reflexivo sobre a conjuntura social que é projetada na obra de arte, desencadeando análises sobre o seu sentido que sejam capazes de motivar uma consciência crítica da sociedade global. Assim, pode-se, pela análise fílmica confrontar-se “com os eternos problemas da espécie humana que o artista conformou num contexto particular, rico e estreito” (RIBEIRO, 2012, p. 9) e, assim, “facilitar a construção de um link entre construtos teóricos e realidade prática” (MATOS; LIMA; GIESBRECHT, 2011, p. 440).

5 O ENREDO

O documentário *Ivory tower* apresenta problemáticas relacionadas à mercantilização do ensino superior, sobretudo ao que tange à diminuição da participação do Estado na manutenção das universidades e, consequente, endividamento dos estudantes por meio do crédito estudantil.

Paralelamente, algumas Universidades, a exemplo de Harvard e Arizona, são exemplificadas. A primeira, concebida como modelo nos EUA,

difundiou-se o estímulo a competição mediante prestígio social, repercutindo em construções estilo *shopping centers*, na perspectiva de atrair alunos com base em estilo de vida específico de classe alta. Neste caminho, pesquisadores e reitores alertam sobre a transformação dos alunos em clientes, ao mesmo tempo em que percebem a difusão das universidades como empresas por parte de administradores e professores das instituições, à medida que todos os atores dialogam com um sistema de mercado e adquirem vantagens pessoais (prestígio, promoções e bons salários).

A Universidade do Arizona (ASU) é caracterizada na mesma lógica de mercado, porém com o agravante do seu reconhecimento como uma *party school* pela mídia, como exemplo na revista Playboy. Agregada à ideia de *shopping centers*, o documentário identifica o problema de transformar as instituições em espaços de entretenimento, sendo as festas, com intenso uso de bebidas, drogas, um cenário universitário problematizado por Laura Hamilton e Elizabeth Armstrong, no livro *Payng for the party* (2013).

Richard Arum, autor do livro *Academically a drift: limited learning on college campuses*, demonstra números preocupantes em relação ao impacto acadêmico desses modelos universitários, quando, em 2012, encontrou que 30% dos jovens dizem que estudam menos de cinco horas por semana, menos de uma hora por dia. Além disso, metade dos jovens entrevistados disse que não tiveram uma única aula em que escreveram mais de 20 páginas. Da mesma forma, 68% dos alunos em universidades não se formam em 4 anos, sendo que 44% não conseguem se formar em 6 anos.

O endividamento e a baixa qualidade do ensino trouxeram reflexões aos teóricos, pesquisadores e autores e, também, aos empresários. Em geral, o modelo de universidade é contestado, quando exemplos de alternativas buscam solução para o custo, por um lado, para o ensino por outro, e a combinação de custo e ensino, no caso da utilização do ensino virtual.

Em relação ao custo, especificamente, o documentário apresenta um movimento, a exemplo do Learn Capital e Uncollege, de estímulo ao abandono da faculdade, inspirado por exemplos de Steve Jobs (Apple) abandonou Reed College, 1973; Bill Gates (Microsoft) abandonou Harvard, 1975; Mark Zuckerberg (Facebook) abandonou em 2004. A cidade de São Francisco, onde se situa a Casa dos Hackers (reunião de ex-universitários com o objetivo de criar incubadoras educacionais), segundo documentário,

tem registrado o crescimento desse abandono, apoiado pela Fundação Thiel (criado por Peter Thiel, também fundador do Paypal), que inclusive financia alunos para se dedicarem ao empreendedorismo em vez de ir a faculdade.

Sobre à qualidade do ensino e sua relação com a sociedade, dois exemplos estão no enredo Deep Springs College e Bunker Hill Community College. A primeira, combina ensino com o compromisso social, quando estudantes envolvem-se com trabalhos comunitários e assumem valores coletivos. A segunda, também possui orientação comunitária, com a perspectiva de combinar o ensino virtual e a resolução de problemas práticos em sala de aula, com a mediação de um professor.

Referente à combinação custo/ensino, duas situações são exemplificadas. A Cooper Union, que é central no documentário, por traduzir a dualidade de ensino como direito social e o ensino como mercado. Nesse caso, movimentos estudantis reivindicam o direito ao ensino gratuito, quando Jamshed Bharucha, então reitor, anunciou o início da cobrança de anuidade, considerando déficits financeiros da instituição. A situação de ocupação da reitoria por parte dos estudantes, centraliza o debate público/privado, que, no caso da Cooper, revela um momento histórico, haja vista que a instituição se manteve gratuita desde sua fundação, mantida por meio de um fundo deixado pelo seu criador, Peter Cooper.

Outra situação é a utilização de empresas de cursos online, como a Udacity (fundado por Sebastian Thrun) e a Coursera (fundada por Daphne Koller) e a EdX (Nasceu da união da Massachusetts Institute of Technology (MIT) e a Harvard University), inspirado pelo movimento Massive Open Online Courses (MOOCs). Segundo, Anya Kamenetz, autora DIY U, todas as plataformas estão usando vídeos curtos, perguntas interativas e sessões de bate-papo online, até mesmo robôs para traduzir as aulas que foram criadas nas melhores universidades em versões que podem ser seguidas por milhões de pessoas no mundo inteiro totalmente de graça.

A Universidade de San Jose aderiu ao movimento e fechou parceria com a Udacity para atender a demandas de aulas de reforço a alunos com baixo desempenho escolar. Esta experiência foi criticada por professores da instituição, como Rita Manning, do curso de Direito, quando diz que a universidade, com a parceria, licenciou o ensino a um fornecedor externo, dando dinheiro do contribuinte a um negócio particular.

Da mesma forma, a professora Alann Larson, que também é ativista, acrescenta que, com a adesão a cursos online, criam-se hierarquias, quando alunos que podem pagar trabalham com os professores, interagem pessoalmente com o corpo docente, e os que não podem pagar, acessam o Youtube, por exemplo. O professor de Filosofia, Peter Hadreas, ainda, diz que o resultado dos cursos da Udacity demonstrou problemas. A taxa e aprovação em Estatística básica da Udacity é 50,5%. Álgebra avançada, 25,4%. Matemática Básica, 23,8%. É absolutamente assustador. Queremos uma solução milagrosa. Queremos uma pílula mágica. Infelizmente ela não existe. E certamente não é a Udacity. Com o baixo aproveitamento, a parceria foi suspensa.

Diante de críticas, questionamentos e reconhecimentos a respeito do avanço tecnológico e de seu impacto na educação, o documentário revela preocupação dos entrevistados a respeito de possibilidades híbridas (*blended learning*), com valorização da contato pessoal presencial. Tanto o professor, como a aluna (Sarah Skind) da disciplina de Introdução à Informática-CS50 de Harvard, assim como a reitoria de Harvard (Drew Faust), por exemplo, ressaltam a importância do acompanhamento presencial.

6 DISCUSSÃO

Para discussão, as três categorias de crise universitária discutidas por Santos (1989b; 2010) são abordadas. De um lado, as funções contraditórias ilustram problemas relacionados à hegemonia da universidade, há muito contestada face à difusão da perspectiva de mercado, que engendra um modelo de negócios educacionais; de outro, respostas contraditórias, diante da expectativa de uma formação que habilite para a vida em sociedade, mas que se concretiza com a possibilidade de emprego. A legitimidade colocada em questão faz com que se tenha dúvidas sobre a real contribuição da universidade com a sociedade, e com os indivíduos; por fim, diante de problemas de hegemonia e de legitimidade, questiona-se a própria existência da universidade.

Diante desse panorama, o documentário ilustra as três crises anunciadas por Santos (1989b; 2010). Por meio do Quadro 1 pode-se observar segmentos das narrativas, selecionadas conforme as diferentes funções contraditórias assumidas pelo modelo universitário discutido.

Quadro 1: Segmentos das narrativas do documentário *Ivory tower* sobre crise de hegemonia

<p>Funções contraditórias Hegemonia</p>	<p>Toda concorrência tem sido: <i>Somos melhores do que éramos e somos melhores que vocês</i> (Clayton Christensen).</p> <p>Hoje há um boom de construções nas faculdades e universidades dos EUA. Parece uma corrida armamentista [...] Acho que <i>estamos vendo que as faculdades perderam a noção de quem são e o que são</i>, e se transformaram em grandes negócios (Richard Arum, professor de sociologia e educação da Universidade de New York).</p> <p>Damos impulso à noção do <i>aluno como cliente</i>, ao cobrarmos tanto por sua educação (Michael Roth, reitor da Universidade de Wesleyan).</p> <p>O problema é as instituições criarem essa rotina de festa dentro da faculdade [...] não exigem <i>nenhum retorno acadêmico</i>. Na verdade, é só dar a eles <i>cerveja e espetáculo</i> (Richard Arum)</p> <p>Começamos a ver uma tensão emergente entre a missão de educar jovens, e a competição por prestígio, para superar os rivais (Andrew Delbanco).</p> <p>O corpo docente hoje é cada vez mais recompensado com promoções, efetivações, remunerações por sua <i>produtividade em pesquisa e erudição</i>. O enfoque no ensino pode atrapalhar as pesquisas e estudos acadêmicos (Richard Arum).</p> <p>As instituições investem em outras coisas, pensando apenas em <i>negócios</i>. Mas essas organizações não têm fins lucrativos. <i>Prestam contas à população</i>. São responsáveis por cumprirem sua missão (Richard Arum).</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A mercantilização do ensino superior é a expressão mais próxima da crise de hegemonia, ao passo que a lógica de mercado invade o sistema e faz da racionalidade instrumental *modus operandi*. Nessa perspectiva, é possível perceber o movimento empresarial competitivo sendo prioridade, seja na perspectiva das construções estilo *shopping centers*, seja na disputa por prestígio acadêmico, atrelado à produtividade em pesquisas.

Sobre este ponto, Santos (2010, p. 29) informa que a universidade “produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é *indiferente ou irrelevante* para o conhecimento produzido”. Nesse sentido, a universidade se torna alheia a sua real função, mesmo diante de afirmativas que reivindicam a Responsabilidade Social da Universidade e do conhecimento produzido.

Quadro 2: Segmentos das narrativas do documentário *Ivory tower* sobre crise de legitimidade

Demandas contraditórias Legitimidade	<p>Harvard é a origem do DNA de quase todo o ensino superior nos EUA. Ela estabeleceu o modelo que as universidades precisam copiar, <i>Harvard criou uma raça</i> (Clayton Christensen).</p> <p>As faculdades dos EUA são movidas pela busca por prestígio (Anthony Carnevale, Centro de Educação & The Workforce Universidade de Georgetown).</p> <p>Chegamos a um marco terrível, a dívida combinada em nosso país é de US\$ 1 trilhão. É maior hoje do que a dívida de cartão de crédito (AnyaKamenetz).</p> <p>A minha educação não tem preço, mas ela também não vale uma dívida de US\$ 140 mil. Quando eu tiver filhos, minhas dívidas pessoais serão diretamente deles quando eu morrer. Isto está acabando com os meus sonhos (Stefanie Gray).</p> <p>Vai haver um colapso, de uma forma ou de outra, vamos ter uma crise. Chegamos ao ponto em que o valor do diploma é tão alto, que as pessoas não querem mais pagar (Peter Schiff, autor de <i>Crash Proof 2.0</i>).</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A democratização do acesso ao ensino superior é a tônica da crise de legitimidade, diante da reivindicação pela educação como direito social. Como a gratuidade, ou seja, a adesão dos governos à manutenção desse direito tem sido questionada, a expectativa de que a universidade possa contribuir com a melhoria de vida das pessoas, bem como diminuição da segregação, da pobreza torna-se desacreditada.

Com o aumento das anuidades, o acesso ao ensino superior é elitizado e, diante do crédito estudantil, o acesso se torna opressor, na perspectiva de tornar alunos presos à dívidas não compatíveis com a realidade estudantil, o que os transforma em vítimas do sistema de educação e de sociedade centrado do mercado (RAMOS, 1989).

São jovens que, em descrédito em relação à universidade, também veicularão valores em relação à educação possivelmente avessos à perspectiva de novos valores para uma sociedade mais igualitária mediada pelo fazer-universidade. Nessa perspectiva, uma cultura negativa passa a institucionalizar o ensino, o emprego e a sociedade, traduzidos pela ótica instrumental/mercado.

Quadro 3: Segmentos das narrativas do documentário *Ivory tower* sobre crise de institucionalidade

<p>Respostas Contraditórias Institucionalidade</p>	<p>Temos um produto tão caro que <i>muita gente não pode pagar, precisa se endividar</i> (Clayton Christensen, autor de “The innovator`s dilemma”).</p> <p>A anuidade escolar aumentou mais do que qualquer outro bem ou serviço em toda a economia dos EUA desde 1978 (AnyaKamenetz, Autora DIY U)</p> <p><i>Os governos praticamente abandonaram as instituições</i> (Jeff Selingo, editor geral Chronicle of Higher Education).</p> <p><i>Perdemos US\$ 100 milhões em custeio</i>, e os mantenedores substituíram um quarto desse valor pela anuidade (Teresa Sullivan, Reitora da Universidade de Virgínia)</p> <p>É importante colocarmos na berlinda nossas faculdades e universidades e exigirmos melhores resultados delas. Devíamos nos indignar com os abusos e distorções [...] Esses lugares <i>não cuidam da formação do caráter ou do autodescobrimento</i> (Andrew Delbanco, professor de Humanidades da Universidade de Colúmbia).</p> <p>Os governantes conservadores, [...] repetiam muito a ideia de que <i>o Ensino Superior era uma forma de desperdiçar o dinheiro do contribuinte</i> (Anya Kamenetz, autora DIY U).</p> <p>A palavra gratuito é uma das mais mal empregadas. Falamos de ensino gratuito. <i>O ensino não é gratuito. Ele tem custos</i> (Milton Friedman, consultor econômico do ex-presidente Reagan).</p> <p>O governo terá lucro de US\$ 184 bilhões nos próximos 10 anos. Todo esse lucro em cima de nossos jovens que estão tentando se educar. Acho que todo esse sistema não presta (Elizabeth Warrem, senadora Massachusetts).</p> <p>Agora as pessoas começaram a fazer perguntas muito difíceis sobre o papel que as faculdades desempenham na sociedade dos EUA. (Anya Kamenetz, autora DIY U).</p> <p>O que está acontecendo com o ensino superior não é bom para os EUA, e nem para os jovens. A estrutura de alto custo que é parte da mercantilização de tantas coisas na nossa sociedade, acho que está fugindo ao nosso controle agora. [...] Temos de procurar formas de mudar o sistema (Jerry Brown, governador da Califórnia).</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Tendo políticas pouco inclusivas, que aprofundam os problemas de acesso gratuito ou pelo menos que garantam acesso com menor custo ao estudante, o documentário alerta que todo o sistema universitário poderá entrar em colapso. A questão institucional é a tônica de uma universidade que precisa buscar sua sustentabilidade financeira, quando o Estado entende que a educação superior não é prioridade. Santos (1989b; 2010) identifica que as interações com o mercado devem ser guiadas de forma que este não se imponha na realização da missão institucional.

não se exclui a utilidade para a própria universidade de uma interação com o meio empresarial em termos de identificação de novos temas de pesquisa e de aplicação tecnológica e de análises de impacto. O importante é que a universidade esteja em condições de explorar esse potencial e para isso não pode ser posta *numa posição de dependência* e muito menos de *dependência ao nível da sobrevivência* em relação aos contratos comerciais (SANTOS, 2010, p. 66).

A dependência da universidade em relação ao mercado possui dois aspectos. A submissão do fazer-ciência ao mercado pela validade de seus enunciados no âmbito do que Santos (1989b) defende como crise da ciência moderna, e a quase total sujeição da universidade no âmbito político a fatores econômicos em função de sua sobrevivência.

Em todo caso, a relação com a sociedade é constantemente requisitada, e o documentário revela experiências que emergem do interior do sistema que suscita reflexões sobre cooperação *versus* competição, partilha de responsabilidades *versus* individualismo e respeito à diversidade *versus* negação do outro (MANNHEIM; STEWART, 1974). Em conjunto, são aspectos que reivindicam valores como a *solidariedade*, de forma que assente no reconhecimento e integração de saberes, experiências e práticas constituídas fora da lógica moderna (SANTOS, 2007a).

A *Deep Spring College* e a *Bunker Hill Community College* aproximam-se de experiências comunitárias, quando a relação educação sociedade é melhor identificada, ao passo que o ensino se depara com a resolução de problemas práticos do cotidiano dos estudantes e dos grupos sociais do entorno. No documentário, as instituições trazem reflexões sobre como é possível que as experiências sociais possam ser requeridas à construção de

conhecimento válido. Sob esse ponto de vista “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática (MANNHIEM, 1967, p. 15). Ainda,

Uma sociedade progressista depende do desenvolvimento de personalidades diferenciadas, que reconhecem sua responsabilidade para com a comunidade a que pertencem e prestam suas contribuições da melhor maneira que podem com talentos que possuem (MANNHEIM; STEWART, 1974, p. 71).

A institucionalidade só pode ser requerida quando for discutido o Ensino como direito, quando a construção de sociedade for alvo de políticas de Ensino Superior, com a consolidação de uma formação para a cidadania (SANTOS, 2010). Quando a universidade apropria-se do “resgate das comunidades [...] de sua disposição a aprender a experimentar, de sua adesão aos princípios da solidariedade, da igualdade e da democracia e de sua disposição de seguir estes princípios na vida cotidiana etc.” (SINGER, 2002, p. 112).

Por outro lado, a tradução da realidade da educação superior nos marcos da sociedade do conhecimento como argumentada por Bernheim e Chauí (2008) ou da perspectiva neoprofissional, heterônoma e competitiva abordada por Sguissardi (2009) vem ao encontro da crise de legitimidade, assim como da crise institucional abordadas por Santos (1989b, 2010) e aqui analisadas a partir do contexto norte-americano na ótica do documentário *Ivory tower*.

É lícito inferir que o duplo sentido da crise de legitimidade aqui argumentado sobre o documentário *Ivory tower* também é encontrado em documentos internacionais, nos contextos latino-americano e africano. A polarização da demanda pela formação para o mercado e resolução de problemas via RSU, que enseja a crise de institucionalidade, se evidencia em documentos e análises teóricas.

Na perspectiva de situar diálogos sobre o documentário *Ivory tower* com o Sul-global a partir da análise aqui abordada, resgata-se o que Santos (2010) propõe como globalização contra-hegemônica da universidade como bem público, que requer a tessitura de um projeto sustentado por forças sociais interessadas nessa construção alternativa e princípios orientadores, assim enunciados: 1) enfrentar o novo com o novo; 2) lutar pela definição da

crise; 3) lutar pela definição de universidade; 4) reconquistar a legitimidade; 5) criar uma nova institucionalidade; 6) regular o setor universitário privado.

Mais recentemente, em entrevista a Guilherme e Dietz (2015, p. 201), Boaventura de Souza Santos ao ser questionado sobre como vê e/ou prevê a coexistência de processos de internacionalização e transnacionalização dos sistemas de educação superior, que tem hegemonizado a universidade e instituições correlatas em tempos de neoliberalismo “e, por outro lado, o impulso, até certo ponto oposto, para interculturalizar, regionalizar e localizar uma universidade linguística e culturalmente relevante?”, o sociólogo português argumenta que ambas as tendências coexistem, mas em intensidades diferentes, sendo a transnacionalização o fator dominante, marcado pelo que chama de neoliberalização da universidade. A segunda tendência, na argumentação do autor, foi marcada por um movimento reformista em que despontaram dois tipos de transformações:

Por um lado, os grupos sociais que lutavam pelo reconhecimento da diferença cultural, histórica, sexual, regional e etno-racial [...] Por outro lado, os movimentos sociais e grupos de cidadãos foram exigindo que o conhecimento científico se envolvesse mais directamente na solução de problemas que afectavam as suas vidas (SANTOS apud GUILHERME; DIETZ, 2015, p. 202).

O ativismo político desses grupos impulsionou o reconhecimento e a legitimidade de uma maior diversidade, denominado de pluralismo interno da ciência, que converge com a discussão da universidade à pluriversidade, do conhecimento universitário ao conhecimento pluriuniversitário (SANTOS, 2010). A primeira forma de conhecimento predominantemente disciplinar e descontextualizado das necessidades e cotidiano da sociedade; e, a segunda, marcadamente um conhecimento contextualizado e tendo como princípio organizador a sua pertinência e aplicabilidade. Se por um lado o autor reconhece que o conhecimento pluriuniversitário assume um contorno mercantil a partir da consistente relação universidade-indústria, há que ser reconhecido que tanto em países centrais quanto no Sul-global, tal conhecimento assume formas cooperativas, solidárias, a partir de parceria com movimentos sociais, organizações não governamentais, grupos sociais especialmente vulneráveis, entre outros. Como afirma Santos (2015):

As universidades tinham promovido uma arrogante cultura de distância e de indiferença em relação aos problemas concretos da cidadania. O activismo de cidadãos, em articulação com cientistas empenhados, conseguiram colocar a busca de relevância e responsabilidade social na agenda política universitária. (SANTOS apud GUILHERME; DIETZ, 2015, p. 202-203).

Embora reconheça que a tendência do pluralismo interno da ciência se encontre atualmente na defensiva em decorrência de ter perdido muito de sua energia, em que a crise financeira é evocada para destruir a diversidade e a diferença, em que o deslocamento de prioridades para ciências que contribuem para a acumulação capitalista em detrimento de ciências básicas e das ciências humanas e sociais, por exemplo, Santos (2015) é enfático na advertência de que “se o valor do conhecimento continuar a ser transformado em valor de mercado, ao ritmo actual, suspeito que, em algumas décadas, a universidade como nós a conhecemos será coisa do passado. Temos de nos preparar para a refundação da universidad”. (SANTOS apud GUILHERME; DIETZ, 2015, p. 203).

A proposta das Epistemologias do Sul é apontada por Santos (2015) como possibilidade de contribuir para a refundação da universidade. No contexto em que formas de desigualdade e de discriminação social repugnantes passam a ser aceitáveis, em que o neoliberalismo cooptou ideologias modernas de contestação, as resistências têm fluído e muitas vezes por fora das instituições. A política dominante tem assumido uma dimensão epistemológica em tempos de hegemonia conservadora, confrontando e tentado deslegitimar qualquer conhecimento alternativo, incluindo o conhecimento científico alternativo; postulando que o conhecimento válido é o que legitima sua dominação. Como afirma o autor:

Neste Geist épocal, parece que a saída para este impasse se fundamenta na emergência de uma nova epistemologia que seja explicitamente política. Isto significa que a reconstrução ou reinvenção de uma política confrontacional exige uma transformação epistemológica. Como costume dizer, não precisamos de alternativas: precisamos de um pensamento alternativo de alternativas. As epistemologias do sul – ao privilegiar conhecimentos (sejam eles científicos ou artesanais/práticos/populares/empíricos) que surgem das

lutas contra a dominação – são parte dessa transformação epistemológica. Do meu ponto de vista, uma nova, polifônica, universidade (ou melhor, pluriversidade) pode emergir à medida em que esta transformação se desenrola (SANTOS apud GUILHERME; DIETZ, 2015, p. 204).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta dizer que este ou aquele sistema, teoria ou política educacional são bons. Precisamos determinar *para quê* são bons (MANNHEIM; STEWART, 1974, p. 66, grifo do autor).

Um panorama de crises vivenciado pela universidade ajuíza o conteúdo político de sua função social. Pelo documentário, discutiu-se que a hegemonia em crise revela a adesão do sistema universitário ao sistema de mercado, ao passo que as consequências imediatas (endividamento) coopera com consequências futuras (abandono, falta de confiança da educação, na sociedade). Se o espaço universitário não é mais o legítimo lugar de construção de saber/conhecimento/cultura, esse modelo educacional coloca em questão a própria existência dessa instituição.

São graves as consequências anunciadas no documentário, quando a instituição universitária perde hegemonia e legitimidade e sua institucionalidade é prejudicada em função de políticas de governo que assumem posturas pró-mercado. Nesse sentido, a discussão sobre o que universidade pretende ser, numa perspectiva de definir que modelo de sociedade ela pode mediar (MANNHEIM; STEWART, 1974), se faz urgente e é assumida por Andrew Delbanco, quando no documentário pergunta “Que tipo de sociedade queremos ser?” e complementa: devíamos explorar o idealismo dos jovens e provocar os alunos a pensarem por si mesmos, a pensarem criticamente sobre a formação da sociedade.

Acredita-se que estratégias de enfrentamento das crises da universidade, ilustradas pelo modelo norte-americano, indica nesse documentário alguns *insights*. É necessário avançar o debate e abrigar discussões que apontem alternativas à universidade, que o seu fazer seja alvo de implicação social-solidária.

As crises da universidade no Sul Global ao mesmo tempo que evidenciam um padrão de reprodução e repetição de experiências e situações

identificadas no Norte, é no Sul que novas epistemologias e possibilidades de rupturas com o estado de coisas produzido pela mercantilização da educação superior são tecidas.

Nesse sentido, a limitação dessa pesquisa é também a convocação de pesquisadores à adentrarem na análise das crises e papéis da universidade, em particular em busca de alternativas ao modelo de ensino e de mercado, não apenas como projeto de universidade, mas como projeto de ciência engajada. O documentário traz luz, mas não pode ser considerado como a realidade dos fatos, e se fazem necessárias investigações mais profundas sobre a complexidade do fenômeno.

Considerando amplos e possíveis diálogos sobre o fazer da universidade, acredita-se que construir, encontrar e ampliar experiências de ensino superior que contestam o modelo voltado para o mercado, possa revelar alternativas à centralidade do mesmo e que tragam novos contornos à hegemonia, à legitimidade e à institucionalidade. Nesse escopo, uma nova institucionalidade da universidade cooperaria com uma nova ideia de sociedade, ao passo que valores coletivistas e de apoio social-solidário mediarão novas relações para uma cultura mais igualitária e democrática.

Referências

- ALVES, G. **Tela crítica** – A metodologia. Londrina: Praxis, 2010.
- ARONOWITZ, S. **The knowledge factory-** dismantling the corporate university and crating true higher learning. Boston: Beacon Press, 2000.
- BASTOS, W. G.; FILHO, L. A. C. de R.; JUNIOR, A. de A. P. Produção de vídeo educativo por licenciandos: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. **Ensino Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 39-58, abr. 2015.
- DEMO, P. Ensino superior no século XXI: direito de aprender. **Reflexões 2006 PUCRS**, Bento Gonçalves/ RS, maio 2006.
- _____. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, A. D. G. de; LEITE, N. R. P. Linguagem fílmica: uma metáfora de comunicação para a análise dos discursos nas organizações. **Rev. Adm.** São Paulo, v. 50, n. 1, p. 89-104, mar. 2015.

FREIRE, J. C. S.; et al. **Entrelace de Culturas e Histórias**: interculturalidade e integração internacional como princípios educativos na formação inicial de professores na UNILAB. In: FREIRE, J. C. S.; VARELO, B. L.; PACHECO, J. A.; GALVÃO-BAPTISTA, M. Educação superior, desenvolvimento e cooperação Sul-Sul. Belém, UFPA, 2017. p. 17-52.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KLIKSBERG, B. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social**: superando dogmas e convencionalismos. São Paulo: Cortez, 1998.

LIANZA, S.; ADDOR, F.; CARVALHO, V. F. M. Solidariedade Técnica: por uma formação crítica no desenvolvimento tecnológico. In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C. **Introdução à sociologia da educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

MANNHEIM, K. O problema de uma sociologia do conhecimento. In.: MANNHEIM, K.; MERTON, Robert K.; MILLS, Charles Wright. **Sociologia do conhecimento**. Antonio Carlos Bertelli; Moacir G. Soares Palmeira; Otavio Guilherme Velho (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1967.

MATOS, F. R. N.; LIMA, A. C.; GIESBRECHT, C. M. Estudo observacional das relações de poder no filme O Óleo de Lorenzo. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 438-449, jun. 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PAIVA JUNIOR, F. G. de; ALMEIDA, S. de L.; GUERRA, J. R. F. O empreendedor humanizado como uma alternativa ao empresário bem-sucedido: um novo conceito em empreendedorismo, inspirado no filme Beleza Americana. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 112-134, dez. 2008.

RIBEIRO, B. C. A perversidade da gestão e barbárie social: o cinema como recurso de análise crítico-sociológico. In: SEMINÁRIO DE SAÚDE DO TRABALHADOR, 8. 2012. **Anais...** 2012.

SANTOS, B. de S. The university at a crossroads. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, X, Issue 1, Winter, p. 7-16, 2012.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época)

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3- 46, 2007a.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007b.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____. Seis razões para pensar. **Lua Nova**, n. 54, p. 13-24, 2001.

_____. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999a.

_____. **Pela mão de Alice: O social e o político na Pós-Modernidade**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1999b.

_____. O todo é igual a cada uma das partes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 52-53, p. 5-14, 1999c.

_____. O social e o político na transição pós-moderna. **Lua Nova**, São Paulo, n. 31, p. 181-208, dez. 1993.

_____. Da ideia da universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, p. 11- 62, 1989a.

_____. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 6. ed. Porto: Afrontamento 1989b.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Introdução In: SANTOS, B.de S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

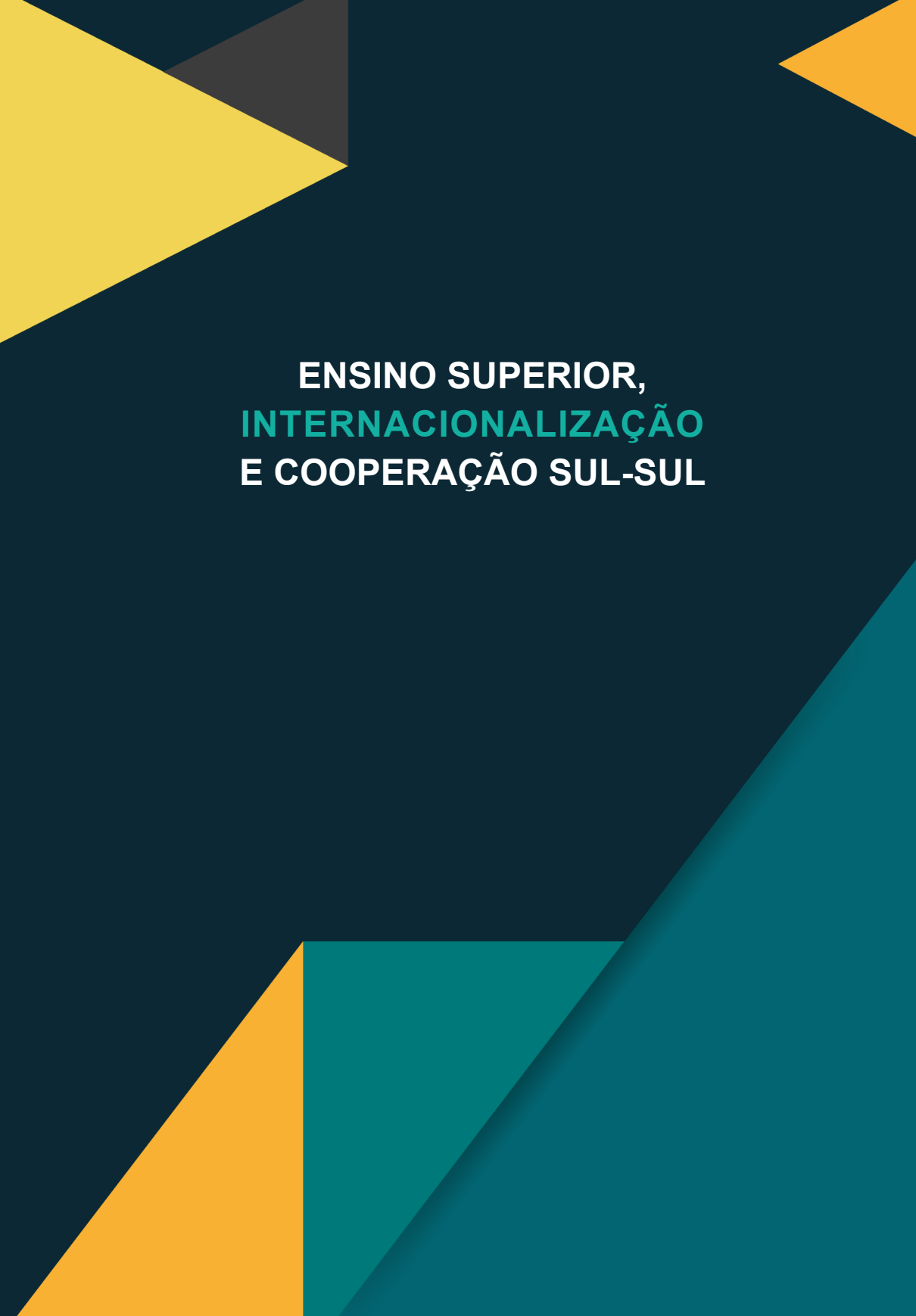
SPATTI, A. C.; SERAFIM, M. P.; DIAS, R. de B. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 341-360, jul. 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TASSIGNY, Mônica M. Educação, trabalho e perspectivas para o EMI. **Revista Iberoamericana de Educación: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura**, v. 1, n. 48, 2008.

VALLE, R. Por uma reconstrução da visão do trabalho. In: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

VANOYE, F; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.



**ENSINO SUPERIOR,
INTERNACIONALIZAÇÃO
E COOPERAÇÃO SUL-SUL**

Cooperação Sul-Sul, uma alternativa para o fortalecimento da capacidade científica e tecnológica dos países em desenvolvimento¹

Luis E. Aragón

INTRODUÇÃO

A cooperação internacional é um mecanismo para a internacionalização da educação, da ciência e da tecnologia. Contudo, o termo internacionalização assume diversos significados. Segundo Knight (2005), para alguns a internacionalização se refere a múltiplas atividades como a mobilidade acadêmica de estudantes e professores de diversos países; aos vínculos internacionais, associações e convênios; ao ensino tanto presencial como a distância por meio de redes internacionais; ou a realização de pesquisa por grupos de pesquisadores de vários países. Para outros a internacionalização significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e global nos programas acadêmicos; e ainda há quem considere a internacionalização como iniciativas de desenvolvimento e comércio internacional. Em conclusão, é difícil chegar-se a uma definição universal capaz de abranger todas essas dimensões da internacionalização. Entre as diversas definições existentes, a de Arum e Van de Water (1992, p. 202) parece ser uma das mais abrangentes, referindo-se à internacionalização como “as múltiplas atividades, programas e serviços que abarcam os estudos internacionais, intercâmbio educativo internacional e cooperação técnica.”

Complementarmente, um aspecto em que todos concordam é que não há internacionalização sem cooperação internacional, e que esta é

¹ O conteúdo desta comunicação foi sintetizado das seguintes publicações: Aragón (2013), Aragón; Clüsener-Godt (2013). Versão preliminar publicada na Série *Papers do NAEA*, n. 342 (2014). Agradecimentos ao CNPq pelo apoio recebido para participar do XII CONLAB e elaborar este documento.

tão diversa quanto aquela. Grosso modo, entende-se por cooperação Sul-Sul aquela realizada entre países em desenvolvimento, diferenciando-a do conceito de cooperação Norte-Sul (ARAGÓN, 2005). A cooperação Norte-Sul refere-se às relações de países desenvolvidos dirigidas a países em desenvolvimento, sendo também referida como cooperação para o desenvolvimento internacional, seja bilateral ou multilateral (KNIGHT, 2005).

Para a UNESCO, a cooperação Sul-Sul representa um importante mecanismo para o desenvolvimento e a paz, conforme a mensagem de Koichiro Matsuura, Diretor-Geral da UNESCO, por ocasião do *Dia Mundial da Ciência pela Paz e pelo Desenvolvimento*, em 10 de novembro de 2005:

A cooperação Sul-Sul em ciência e tecnologia oferece oportunidades valiosas para promover o desenvolvimento e a paz. As experiências de desenvolvimento do Sul são ricas e diversificadas. Seja através de pontos comuns na história e geografia ou através de desafios de desenvolvimento semelhantes, os países do Sul têm lições importantes para compartilhar sobre as dificuldades que têm enfrentado e o sucesso que alcançaram. Além disso, o diálogo científico e a colaboração, são mecanismos vitais para a construção de interesses recíprocos e compreensão mútua entre os povos.

A COOPERAÇÃO SUL-SUL E O FORTALECIMENTO DA CAPACIDADE CIENTÍFICA

Com raras exceções as descobertas científicas mais importantes ocorrem em países desenvolvidos, resultando como consequência, uma enorme brecha entre países desenvolvidos e em desenvolvimento na geração de ciência e tecnologia. Para reduzir essa brecha, surgem diversas formas de cooperação para a transferência de conhecimento dos países desenvolvidos, incluindo, entre outras, missões técnicas, assistência técnica e programas acadêmicos. No entanto, a possibilidade de transformar a cooperação em um mecanismo eficiente para transferir e gerar ciência e tecnologia nos

² Disponível em: <www.unesco.org> Acesso em: 01 jun. 2009.

países em desenvolvimento depende da capacidade científica local para absorver, adaptar e ampliar o conhecimento transferido.

Embora os benefícios desse tipo de cooperação nos países em desenvolvimento sejam inquestionáveis, também é verdade que, em geral, os países desenvolvidos têm se beneficiado de forma significativa, causando muitas vezes dependência e fortalecimento da síndrome da fuga de cérebros. Sem dúvida, a falta de mecanismos e programas para reforçar e desenvolver a capacidade científica nos países em desenvolvimento gera, no longo prazo, benefícios econômicos significativos para os países desenvolvidos, incluindo os lucros de *royalties* de novas descobertas científicas feitas por cientistas de países em desenvolvimento que trabalham nesses países, mas que estes países terão que pagar para acessá-las.

Por outro lado, a cooperação Sul-Sul tem sido tradicionalmente muito débil, ignorando a existência de importantes instituições científicas e universidades nesses países, que trabalhando de forma coordenada e cooperativa poderiam reforçar sua capacidade científica e o poder de negociação, seguindo o princípio básico de que a cooperação deve, acima de tudo, contribuir para reduzir a assimetria entre os países e construir formas endógenas para alcançar o desenvolvimento sustentável (SACHS, 1994).

No processo de globalização em que se vive atualmente, a condição espacial torna-se extremamente relevante na busca do desenvolvimento sustentável. Em nível planetário é difícil imaginar que se poderá crescer infinitamente quando o próprio planeta Terra é finito. É evidente que a capacidade de manter a vida na Terra está diminuindo como consequência do aumento dos níveis de contaminação atmosférica, do desmatamento, da erosão de solos férteis, da poluição das águas e da pressão sobre os recursos tanto renováveis como não renováveis. Há necessidade, portanto, de estabelecer um equilíbrio entre as forças que atuam em nível planetário. O mundo vive contrastes marcantes entre países ricos e países pobres e entre regiões ricas e regiões pobres dentro dum mesmo país. De acordo com Mello (2007, p. 37), mais da metade da população mundial sobrevive hoje, em média, com apenas US\$ 350,00 anuais, enquanto 80% da riqueza do mundo se concentram em mãos de 10% da população do planeta. E o fosso que separa o mundo desenvolvido do mundo subdesenvolvido tende

a aprofundar-se ainda mais; a diferença de renda per capita entre países ricos e pobres que era de 30 por 1 em 1960 passou para 75 por 1 ao final do século XX; e os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com cerca de 15% da população do planeta, detêm mais de 70% de todo o comércio global de bens e serviços e concentram mais de 90% de todos os usuários de internet. Pior ainda, esses países concentram mais de 80% do gasto mundial em pesquisas científicas e 95% do registro de patentes provenientes de inovações tecnológicas.

Enquanto esses desequilíbrios regionais se mantiverem nos patamares atuais, dificilmente poderá se alcançar a sustentabilidade do desenvolvimento.

Essas considerações colocam no centro das atenções a necessidade de fortalecer a capacidade científica nos países e regiões menos desenvolvidas, como fator essencial para equilibrar as forças, superar as assimetrias regionais, e reorientar a cooperação internacional. Daí a necessidade urgente de fortalecer a cooperação Sul-Sul como mecanismo para reforçar a capacidade científica nestes países e dessa forma tomar vantagens da cooperação que vem do Norte.

ALGUNS EXEMPLOS DE COOPERAÇÃO SUL-SUL PARA O FORTALECIMENTO DA CAPACIDADE CIENTÍFICA DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

Desde a Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92, reunida no Rio de Janeiro, em junho de 1992, que propalou o conceito paradigmático de desenvolvimento sustentável, surgiram iniciativas diversas ao redor do mundo para dar-lhe conteúdo: mestrados, doutorados, instituições de pesquisa, projetos de toda ordem, conferências, seminários, colóquios, encontros, e naturalmente literatura.

Da mesma forma, a Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior (CMES) de Paris, em 1998, gerou o conceito de pertinência social da educação superior, igualmente paradigmático:

A pertinência da educação superior deve avaliar-se em função da adequação entre o que a sociedade espera das

instituições e o que estas fazem. Isso requer normas éticas, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio ambiente (UNESCO, 1998, p. 23).

Tal conceito, assim como o de desenvolvimento sustentável, originou estudos, debates e fóruns ao redor do mundo, em diferentes níveis, e nas perspectivas mais diversas, e todos concordam que esse conceito forçou uma nova maneira de definir a educação superior e o seu papel na sociedade. Portanto, a educação superior, para ter impacto na busca do desenvolvimento sustentável, tem que ser pertinente, o que significa educação de qualidade, acessível, responsável, e comprometida com o bem-estar da sociedade, e para responder a esse desafio, serão necessárias mudanças profundas em diversos campos, incluindo os conteúdos, os métodos, a administração, a alocação de recursos e os mecanismos de cooperação.

No caso da América Latina e o Caribe, dados de 2003 do Instituto da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) revelaram que: a) a região conta com aproximadamente 14 milhões de estudantes de ensino superior (60% concentrados em três dos 33 países da região: Brasil, México e Argentina), mas que também contavam com 37 milhões de analfabetos; b) apenas quatro países (Argentina, Panamá, Chile e Cuba) tinham mais de 45% de sua população de 20-24 anos cursando o ensino superior, enquanto na maioria dos países desenvolvidos era superior a 55%, sendo que dez países da região, incluindo o Brasil, tinham menos de 30%; c) o Brasil formava anualmente cerca de 11.000 doutores, mas ainda possuía 15 milhões de analfabetos; d) a região registrava 3,7% da produção científica do mundo, com 83% dela concentrada no Brasil, na Argentina e no México; esses três países concentravam também 80% dos pedidos de patentes da região; f) México, com 107.400 e Brasil, com 139.000 concentravam, em conjunto, mais de 75% dos estudantes de pós-graduação da região, os quais representam apenas 2,8% e 6,3% do total de estudantes do ensino superior de cada país, respectivamente; g) dos 2.188 programas de doutorado existentes na região, o Brasil concentrava 48%, o México 19%, e a Argentina 13%; h)

213 universidades da região ofereciam programas de doutorado, das quais 52 estavam no Brasil e 80 no México (GAZZOLA, 2008).

A superação dessas cifras demanda necessariamente esforços de cooperação entre as próprias instituições da região. A professora Ana Lúcia Gazzola (2008, p. 129), ex-diretora do IESALC, argumenta acertadamente que no mundo contemporâneo,

[...] nós não teremos inserção competitiva como países isolados. Nós não temos capital humano suficiente, mas em conjunto, identificando nossos próprios nichos estratégicos em nível internacional, seremos capazes de construir competência direcionada para o desenvolvimento humano sustentável de nossos países e região.

Nesse sentido, tem surgido no mundo iniciativas para fortalecer a cooperação Sul-Sul, algumas mais abrangentes do que outras, conforme alguns exemplos a seguir.

O Programa de Cooperação Sul-Sul das Nações Unidas

Em 1974, as Nações Unidas estabeleceram uma unidade especial no âmbito do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) para promover, coordenar e apoiar a cooperação Sul-Sul em nível global e dentro do sistema das Nações Unidas. Considerando que os países do Sul (ou países em desenvolvimento) geram conhecimento e iniciativas aplicáveis à sua própria realidade, a cooperação Sul-Sul lhes permite fortalecer os vínculos e parcerias para seu próprio benefício e desenvolvimento. A unidade especial do PNUD é hoje o Escritório das Nações Unidas para a Cooperação Sul-Sul (UNOSSC), com sede em Nova York, a qual coordena, promove e apoia os programas e iniciativas³.

Um dos programas do UNOSSC é a realização da EXPO Anual Global Sul de Desenvolvimento, que começou em 2008. O objetivo central da Expo é identificar e promover iniciativas

³ Para mais informações sobre o Escritório das Nações Unidas para a Cooperação Sul-Sul (UNOSSC), consultar: <http://ssc.undp.org/content/ssc.html>. Acesso em: 30 dez. 2013.

[...] para ajudar o Sul em nível global para alcançar o desenvolvimento sustentável e equitativo através da partilha e transferência de soluções de desenvolvimento surgidas no Sul. A Expo surgiu para mostrar soluções baseadas em evidências de sucesso criadas por países em desenvolvimento para enfrentar os desafios de desenvolvimento. Ela permite aos países em desenvolvimento e os seus parceiros - incluindo as agências doadoras, as agências do sistema das Nações Unidas, o setor privado, e as organizações da sociedade civil - colaborar e apresentar soluções que estão enraizadas nas condições históricas, políticas, econômicas, sociais e geográficas específicas dos países de origem. Ela fornece uma plataforma poderosa para os atores do desenvolvimento do Sul comemorar os sucessos, partilhar conhecimentos e lições aprendidas, explorar novas vias de colaboração e dar início a novos esforços de colaboração para a consecução dos objetivos estabelecidos nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e outras metas de desenvolvimento acordadas internacionalmente. Além disso, a Expo facilita a formação de parcerias inovadoras e inclusivas para a cooperação Sul-Sul, incluindo parcerias triangulares e público-privadas (UNOSSC, 2013, p. 17).

De acordo com o diretor do UNOSSC, Yiping Zhou:

Expo não se destina a ser uma conferência sobre os problemas ou apresentações de cenários abstratos e recomendações para resolvê-los. Pelo contrário, a Expo é projetada exclusivamente para reunir os países em desenvolvimento e os seus parceiros, incluindo os doadores, organizações do sistema das Nações Unidas, bem como o setor privado e organizações da sociedade civil, de forma metódica e regularmente compartilhar suas soluções de desenvolvimento baseadas em evidências. Cada solução de desenvolvimento apresentada deverá destacar oito atributos: (1) prioridade do Sul/demanda impulsionada; (2) propriedade do Sul; (3) liderança do Sul; (4) parceria de base ampla; (5) inovação; (6) eficiência; (7) sustentabilidade; e (8) escalabilidade (UNOSSC, 2013, p. 73).

A quinta edição da EXPO, da qual participou este autor, teve lugar em Viena, Áustria, de 19 a 23 de novembro de 2012, com o tema geral “Investindo em energia e a mudança climática: parcerias inclusivas para

o desenvolvimento sustentável”. Mais de 600 delegados de 150 países participaram do evento para compartilhar soluções inovadoras provenientes do Sul relacionadas à insegurança energética e aos desafios das mudanças climáticas. As soluções e as exposições apresentadas proporcionaram uma plataforma para destacar, difundir e promover as melhores práticas que têm sido desenvolvidas pelos países em desenvolvimento com o apoio da comunidade de doadores e do sistema das Nações Unidas (UNOSSC, 2013).

A Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA)

Em nível geopolítico a cooperação Sul-Sul opera, além de forma bilateral, por meio de blocos regionais e sub-regionais. Na dimensão regional um determinado bloco de países propõe-se abordar conjuntamente problemas que afetam a região como um todo, como no caso de América Latina e o Caribe, a Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e a Organização dos Estados Americanos. Na dimensão sub-regional um determinado grupo de países juntam-se com o propósito de abordar problemas mais específicos, como o Mercosul, a Comunidade Andina de Nações, a Comunidade do Caribe (CARICOM) e a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA).

A OTCA é um bloco sub-regional integrado pelos países amazônicos (Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela), criado em 2002, para dar operacionalidade ao Tratado de Cooperação Amazônica, assinado em 1978, com sede em Brasília. Essa organização representa no momento atual o mecanismo necessário para induzir programas de cooperação que conduzam ao fortalecimento da integração amazônica.

Contudo, para diversos analistas, a OTCA não tem conseguido ainda desempenhar o papel geopolítico esperado capaz de fortalecer a cooperação amazônica e a integração regional, mas as expectativas permanecem (RAVENA; CAÑETE, 2009; SILVA, 2009; SACHS, 2008).

De todas formas, há temas que somente poderão ser tratados de forma integrada por todos os países que compartilham a região. As problemáticas relacionadas com a regulação dos mercados de recursos naturais como a água e a biodiversidade, o transporte fluvial, o controle da

biopirataria e do narcotráfico, e outros assuntos, só poderão ser enfrentados em conjunto e com a cooperação de diversos países e blocos regionais. No que se refere à biodiversidade, por exemplo, com a tendência atual de mercantilização da natureza, argumenta Becker (2004), a biodiversidade torna-se uma questão central para a região. Como regular sua utilização, ou mercado? Como incorporar nessa regulação o direito de propriedade das comunidades que desenvolveram práticas sociais que redundaram na preservação ou inclusive na ampliação da própria biodiversidade? (NEVES, 1992). Como incorporar nesse processo o saber local? São perguntas ainda não plenamente resolvidas que não dispensam a cooperação internacional. A apropriação da biodiversidade converteu-se em fonte extremamente rendosa por meio de patentes estrangeiras, ou ilegalmente por meio da biopirataria que se espalha pelo mundo e, sem a cooperação internacional, dificilmente se poderá contornar esse problema.

Porém, muitas são as arestas que deverão ser limadas para implementar uma cooperação robusta entre os países amazônicos que fortaleça sua união. Há que se reconhecer as diferenças sociais, culturais, políticas, econômicas e de desenvolvimento existentes entre os países. As prioridades e os desafios enfrentados em cada país são diferentes e a atenção voltada para a Amazônia é também diferenciada, sem contar que alguns países ainda sofrem as consequências de enfrentamentos bélicos entre si (Equador e Peru), ou dentro dos próprios países (Colômbia e Peru) e que existe na região, queira-se ou não, a ingerência e soberania de um país europeu (França/Guiana Francesa), com quem deverão se relacionar os demais países na definição dos destinos da região. A disputa da hegemonia política na região é evidente nos diferentes discursos e atitudes dos presidentes dos países amazônicos, e dos próprios Estados Unidos.

Redes Universitárias na América Latina e o Caribe

Há pelo menos treze redes de universidades operando na América Latina e o Caribe, além de associações nacionais e grupos temáticos, destacando-se, pela amplitude de seus programas a Associação de Universidade Grupo Montevideo (AUGM), a Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ), a União de Universidades da América Latina (UDUAL) e a Rede de Macro Universidades da América Latina e o Caribe

(GAZZOLA, 2008). Essas redes estão fortalecendo a capacidade científica e estimulando a integração regional por meio de intercâmbios, grupos de pesquisa, e programas de ensino em rede.

Uma experiência de universidade em rede é a Universidade das Índias Ocidentais (University of the West Indies - UWI)⁴. A UWI é uma universidade pública servindo 18 países e territórios de língua inglesa no Caribe, com campi em Jamaica, Trinidad e Tobago e Barbados. Os demais países que contribuem para manter a universidade são servidos pelo Campus Aberto que tem sites em cada um dos 18 países. O objetivo da universidade é fomentar o crescimento econômico e cultural nesses territórios, permitindo assim uma melhor autonomia regional.

A UWI representa um esforço conjunto dos países caribenhos para a qualificação de recursos humanos para alavancar seu próprio desenvolvimento. Porém, a falta de capacidade desses países para absorver essa mão-de-obra altamente qualificada tem levado a grande fuga de cérebros principalmente para países desenvolvidos, fato que tem gerado apelos para limitar contratações desses profissionais na OCDE.

Universidades Federais de Integração Regional

No Brasil uma iniciativa inovadora tem sido experimentada, a criação de universidades federais de integração regional. Em 2010 foi criada, com sede na cidade de Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira de Brasil/Argentina/Paraguai, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)⁵, com o objetivo de formar estudantes de países latino-americanos e fomentar por meio de seus programas a integração regional, o fortalecimento da cooperação, e a formação de uma cultura de paz. A UNILA é uma universidade pública brasileira, portanto, mantida fundamentalmente com recursos nacionais, mas aberta a estudantes e professores de toda a região (TRINDADE, 2008; STAEVIE, 2016).

Outra universidade federal de integração regional é a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), fundada em 2010, com sede na cidade de Redenção, interior do estado do Ceará. A

⁴ Informações extraídas do site da UWI: www.uwi.edu. Acesso em: 14 dez. 2014.

⁵ Informações extraídas do site da UNILA: www.unila.edu. Acesso em: 14 dez. 2014.

UNILAB tem como missão institucional “formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.” Participam das ações de intercâmbio acadêmico da UNILAB, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste⁶.

A Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável

O Programa de Cátedras UNESCO foi lançado em 1992. As Cátedras UNESCO são concebidas como

[...] “tanques” de ideias e “construtoras de pontes” entre o mundo acadêmico, a sociedade civil, as comunidades locais, a pesquisa e a formulação de políticas, fortalecendo a cooperação Norte-Sul, Sul-Sul, e Norte-Sul-Sul, criando polos de excelência e inovação em nível regional e sub-regional e reforçando o dinamismo de redes e parcerias⁷.

A Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, criada em 2006, com sede no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Brasil, objetiva produzir conhecimento científico para fortalecer a cooperação Sul-Sul para o desenvolvimento sustentável por meio da implementação de um amplo sistema de atividades e parcerias relacionadas com a educação superior, a pesquisa, e a documentação, e em particular com temas como população e meio ambiente na Amazônia e o Programa de Reservas da Biosfera.

Por meio dessa cátedra desenvolveu-se, de 2010 a 2016, o projeto *Desenvolvimento sustentável do meio rural e conservação da biodiversidade nas reservas da biosfera da Amazônia*.

⁶ Informações extraídas do site da UNILAB: www.unilab.edu.br. Acesso em: 14 dez. 2014.

⁷ Disponível em: <http://www.unesco.org/en/unitwin>. Acesso em: 07 dez. 2011.

As Reservas da Biosfera (RB) foram estabelecidas dentro do Programa o Homem e a Biosfera (MAB) da UNESCO, em 1976, e são definidas como:

[...] sítios estabelecidos pelos países e reconhecidos no âmbito do Programa o Homem e a Biosfera (MAB) da UNESCO para promover o desenvolvimento sustentável com base nos esforços de comunidades locais e conhecimentos científicos sólidos. Como locais nos que se busca conciliar a preservação da diversidade biológica e cultural e o desenvolvimento econômico e social através de parcerias entre as pessoas e a natureza, as Reservas de Biosfera são ideais para testar e demonstrar abordagens inovadoras para o desenvolvimento sustentável desde a escala local à internacional. As Reservas da Biosfera são, portanto, globalmente consideradas como: sítios de excelência para testar e demonstrar novas e ótimas práticas para gerenciar atividades naturais e humanas; ferramentas para ajudar os países a implementar os resultados da Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável e, em particular, a Convenção sobre Diversidade Biológica e sua abordagem ecossistêmica; sítios de aprendizagem para a Década das Nações Unidas sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Após a sua designação, as Reservas de Biosfera permanecem sob a jurisdição e soberania nacional, mas elas compartilham suas experiências e idéias em nível nacional, regional e internacional no âmbito da Rede Mundial de Reservas da Biosfera (WNBR)⁸.

Conforme esse conceito, as RB são lugares de prática e aprendizagem de iniciativas de desenvolvimento sustentável em áreas específicas que podem contemplar dentro de uma mesma RB diferentes unidades de proteção, integrando estratégias de manejo com a participação de diferentes atores, incluindo a população local, o setor privado, o governo, as Organizações Não Governamentais (ONG) e a comunidade científica. As RB contemplam um zoneamento territorial que define zonas núcleo (proteção integral), zonas de amortecimento e zonas de transição.

⁸ Biosphere Reserves. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/biosphere-reserves>. Acesso em: 22 dez. 2014.

A Rede Mundial de Reservas da Biosfera está integrada atualmente (2016) por 669 RB distribuídas ao redor do mundo (ARAGÓN; CLÜSENER-GODT, 2016, p. 305), cobrindo os mais variados ecossistemas terrestres e marinhos: picos montanhosos, florestas, desertos, ilhas, abismos oceânicos, zonas costeiras e outros⁹.

A experiência das RB durante mais de três décadas de existência representa, portanto, um importante recurso para a implementação de projetos de desenvolvimento sustentável em áreas de extrema importância no mundo, como a Amazônia.

O projeto *Desenvolvimento sustentável do meio rural e conservação da biodiversidade nas reservas de biosfera da Amazônia*, foi coordenado pela Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável e representa um caso concreto de cooperação Sul-Sul envolvendo 12 RB localizadas total ou parcialmente nessa região, na Bolívia, no Peru, no Equador, na Colômbia, na Venezuela e no Brasil¹⁰. Este projeto centrou-se na população das RB da Amazônia, a fim de identificar formas de melhorar sua qualidade de vida e conservação da biodiversidade por meio de ações que fortalecessem suas capacidades para realizar atividades de desenvolvimento rural agregando valor aos seus produtos e conservando a biodiversidade. Os principais resultados do projeto foram:

12 documentos descritivos das RB participantes do projeto; 01 Base de Dados Geo-referenciados das 12 RB; 12 documentos descritivos das melhores práticas de desenvolvimento rural e conservação da biodiversidade nas

⁹ Para uma descrição das RB existentes consultar a página indicada na nota anterior e UNESCO (2011).

¹⁰ As RB integrantes do projeto foram: na Bolívia: 1) Apolobamba (Ulla Ulla), 2) Pilon Lajas, 3) Beni; no Peru: 4) Manu, 5) Oxapampa-Ashaninka-Yanesha; no Equador: 6) Yasuni, 7) Sumaco, 8) Podocarpus-El Cóndor; na Colômbia: 9) El Tuparro; na Venezuela: 10) Alto Orinoco-Casiquiare, 11) Delta Orinoco; no Brasil: 12) Amazônia Central. Para detalhes sobre essas RB, consultar UNESCO (2011), Bernard, Aragón e Clüsener-Godt (2007), e Aragón e Clüsener-Godt (2008). Além da UNESCO, o projeto recebeu apoio financeiro do Organismo Autônomo Parques Nacionais (OPAN) da Espanha e da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), e de outros organismos. Maiores informações sobre os resultados e perspectivas do projeto, consultar Aragón e Clüsener-Godt (2016).

12 RB; porta-fólio com 48 projetos piloto de conservação da biodiversidade e desenvolvimento rural sustentável nas 12 RB; 09 Projetos Piloto implementados em 09 RB de cinco países amazônicos (ARAGÓN; CLÜSENER-GODT, 2016, p. 320).

A cátedra dá também suporte ao grupo de pesquisa *Meio Ambiente, População e Desenvolvimento da Amazônia (MAPAZ)*, integrado por pesquisadores do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA), envolvendo uma rede de pesquisadores de todos os países amazônicos interessados na análise das relações entre população e meio ambiente na Pan-Amazônia. Outras atividades da cátedra incluem publicações, organização de simpósios, seminários, e conferências relacionadas com o desenvolvimento dos trópicos úmidos, e a participação em eventos internacionais. Em 2009, por meio da cátedra foi assinado um memorando de cooperação entre a Universidade Federal do Pará (Brasil), a Universidade de Kinshasa (República Democrática do Congo) e a Comissão Nacional de MAB, e o Instituto de Ciências da Indonésia, com o objetivo de reforçar a cooperação Sul-Sul e desenvolver intercâmbios acadêmicos e ações conjuntas relacionadas com o manejo sustentável das três maiores áreas de floresta tropical úmida da Terra: Amazônia, Bacia do Congo, e Sudeste da Ásia, sendo que algumas dessas atividades estão em curso.

CONCLUSÕES

É preciso reconhecer que nenhum país atingiu o desenvolvimento sem educação adequada; a educação é a chave mestra para a melhoria do bem-estar humano, e deve ser vista como solução dos problemas e não como fardo para a economia. É por isso que ela deve ser encarada como política de Estado, criando mecanismos para a alocação dos recursos necessários para esse fim, e nesse sentido a cooperação Sul-Sul é grande aliada. Por exemplo diversas agências multilaterais, incluindo o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (MID), o Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), o Banco de Desenvolvimento do Caribe (BDC) e a UNESCO mantêm programas para o fortalecimento da capacidade científica e da educação superior em países em desenvolvimento. A

participação das Instituições de Ensino Superior (IES) e a cooperação entre elas podem resultar em avanços significativos na formulação de estratégias de desenvolvimento e no fortalecimento institucional, entre outros. No tocante aos assuntos ambientais e à Região Amazônica, em particular, maior cooperação entre os países amazônicos pode aproveitar melhor os programas e investimentos das agências multilaterais para enfrentar eficientemente problemas transfronteiriços, entre outros.

A cooperação proveniente do Norte deve ser posta a serviço das instituições do Sul, participando ativamente e em pé de igualdade na definição das áreas de interesse, das estratégias, dos lugares escolhidos para o desenvolvimento das pesquisas, e da produção e disseminação de seus resultados. A cooperação vinda do Norte para gerar frutos significativos no Sul deve encontrar solo fértil; portanto, para conseguir isso, a capacidade científica no Sul deve ser fortalecida. É impossível trabalhar hoje em isolamento; a falta de infraestrutura adequada e de sistemas de comunicação eficientes mantêm muitos dos pesquisadores isolados dos maiores fluxos de conhecimento, privando-os de informações vitais e negando-lhes o acesso a conhecimentos e experiências realizados em outras instituições, causando muitas vezes repetições desnecessárias. As redes de cooperação facilitam o intercâmbio de professores e pesquisadores, a mobilidade estudantil, a realização de projetos conjuntos, e o fomento à integração regional e à cultura da paz.

Referências

ARUM, S.; VAN DE WATER, J. Necesidad de una definición de educación internacional en las universidades de Estados Unidos. In: KLASEK, C. (ed.). **Strategies for internationalizing higher education**. Illinois: Asociación de Administradores de Educación Internacional, 1992.

ARAGÓN, L. E. **Amazônia**: conhecer para desenvolver e conservar – cinco temas para um debate. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. Cooperação Sul-Sul para o desenvolvimento científico e tecnológico da Amazônia. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, n. 20, p. 767-794, 2005.

ARAGÓN, L. E.; CLÜSENER-GODT, M. El proyecto de desarrollo sostenible del medio rural y conservación de la biodiversidad en las reservas de biosfera de la Amazonia: resultados y perspectivas. In: ARAGÓN, L. E.; STAEVIE, P. M. (Org.). **Desenvolvimento, integração e conservação da Pan-Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 2016. p. 303-333.

ARAGÓN, L. E.; CLÜSENER-GODT, M. Biosphere Reserves and UNESCO Chairs: Partnerships for sustainable development. **Papers do NAEA**, Belém, n. 315, 2013.

ARAGÓN, L. E.; CLÜSENER-GODT, M. (Org.). **Reservas da biosfera na Amazônia II**. Belém: NAEA/UFPA, 2008.

BECKER, B. Amazônia: mudanças estruturais e tendências na passagem do milênio. In: MENDES, A. (Org.) **Amazônia: terra e civilização**. Belém: Banco da Amazônia, 2004. p. 115-140.

BERNARD, D.; ARAGÓN, L. E.; CLÜSENER-GODT, M. (Org.). **Biosphere reserves in the Amazon**. Belém: NAEA/UFPA, 2007.

GAZZOLA, A. L. Cooperación universitaria: internacionalización solidaria. **Educación Superior y Sociedad/Nueva Epoca**, Caracas, v. 15, n. 1, p. 125-136, 2008.

KNIGHT, J. Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (Ed.). **Educación superior en América Latina: la dimensión internacional**. Bogotá: Banco Mundial; Mayol Ediciones S. A., 2005. p. 1-38.

MELLO, A. F. **Para construir uma universidade na Amazônia: realidade e utopia**. Belém: UFPA, 2007.

NEVES, W. Sociodiversidade e biodiversidade: dois lados de uma mesma equação. In: ARAGÓN, L. E. (Org.) **Desenvolvimento sustentável dos Trópicos Úmidos**. Belém: Unamaz, 1992. p. 365-397.

RAVENA, N. S.; CAÑETE, V. R. Reflexões sobre a integração pan-amazônica: O papel da Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA) na regulação da água. In: ARAGÓN, L. E.; OLIVEIRA, J. A. (Org.). **Amazônia no cenário sul-americano**. Manaus: EDUA, 2009. p. 235-253.

SACHS, I. **Amazônia: laboratório das biocivilizações do futuro**. 2008. Disponível em: <http://www.bing.com>. Acesso em: 6 dez. 2011.

_____. The aftermath of the Earth Summit: unfolding the process. In: ARAGON, Luis E., KARLSSON, Weine; MAGNUSSON, A. (Org.). **Science, development and environment in Brazil: experiences and options for the future**. Estocolmo: Institute of Latin American Studies/ Stockholm University, 1994. p. 227-239.

SILVA, A. T. da. Integração e governança na América do Sul: O caso da OTCA. In: ARAGÓN, Luis E.; OLIVEIRA, J. A. (Org.). **Amazônia no cenário sul-americano**. Manaus: EDUA, 2009. p. 216-134.

STAEVIE, P. M. A UNILA: oportunidades para uma integração científica. In: ARAGÓN, L. E.; STAEVIE, P. M. (Org.). **Desenvolvimento, integração e conservação da Pan-Amazônia**. Belém: NAEA/UFPA, 2016. p. 93-101.

TRINDADE, H. Unila: universidade para a integração latino-americana. **Educação Superior e Sociedade/Nueva Epoca**, Caracas, v. 13, n. 1, p. 149-153, 2008.

UNESCO. **Red Mundial de Reservas de Biosfera 2010**: sitios para el desarrollo sostenible. Paris, 2011.

_____. **Higher education for the twenty-first century: Vision and action – World Conference on Higher Education Final Report**. Paris, 1998.

UNOSSC – United Nations Office for South-South Cooperation. **Global South-South Development EXPO 2012**. New York, 2013. Disponível em: <http://scc.undp.org/content/dam/ssc/document/Expo/2012/Expo2012w.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2013.

Cooperação em ensino superior no Cone Sul: elementos para uma discussão sobre a integração regional a partir do conhecimento

*Rubenilda Sodr  dos Santos*¹

INTRODUÇÃO

A produ o de conhecimento na contemporaneidade   um elemento estratégico do desenvolvimento dos pa ses e para o posicionamento dos mesmos na pol tica internacional. O acesso ao conhecimento em tempos globais configura-se em rela o   igualdade nas oportunidades de vida, tal como Heller (1998) descreve, já que objetiva o sentido moderno de justiça e igualdade de fato. Neste contexto, o campo de desenvolvimento da ciência e do ensino superior adquire importância direta para a consolida o de processos democratizantes, econmicos e pol ticos, pois se referem, por um lado ao desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade e, por outro,   forma o de uma cultura pol tica com base em saberes, capital social e redes que incrementam os v nculos sociais, produzindo o senso de pertencimento em escalas regionais e internacionais, como   o caso de pa ses que cooperam em blocos norteados pelo princ pio do regionalismo.

Em termos das motiva es e interesses que permeiam as a es de coopera o em produ o de conhecimento como   o caso da ciência, da tecnologia e da educa o, Baiardi e Ribeiro (2011) enumeram as seguintes: i) coopera o para criar/ampliar vantagem competitiva do território na esfera econômica, militar, cultural etc.; ii) coopera o para compartilhar recursos (naturais, infraestrutura etc.); iii) para criar ambientes inovadores

¹ Durante o doutorado a autora obteve Bolsa de Forma o de Pesquisador de Doutorado do CNPq e Bolsa-Sandiche da CAPES para realiza o do estágio na Argentina.

que favoreçam empresas; iv) cooperação para enfrentar ameaças (naturais, conflitos etc.); v) cooperação como veículo essencial de difusão de conhecimento para todos os fins; vi) para construção de sistemas nacionais de inovação; vii) cooperação que visa fomentar a divisão do trabalho de pesquisa, seja em pesquisa básica ou aplicada; viii) para promover a formação de redes de pesquisadores ou grupos de pesquisa visando fortalecer as competências em determinadas áreas, entre outras. Esta perspectiva colabora para um olhar sobre iniciativas e interesses que permeiam a cooperação atual no nível regional que são foco deste trabalho.

Tem se observado nas últimas décadas nas sociedades latino-americanas uma tentativa de incorporação mais ativa nos processos de internacionalização do campo científico, a despeito do predomínio da ciência europeia e americana no contexto mundial, tomando para si a apropriação do saber científico e sua institucionalidade a partir da valorização da atividade local e da importância dos processos de construção de identidades nacionais, regionais e coletivas (VESSURI, 2007). Tendo em vista os argumentos sobre o papel assumido hoje pela ciência como elemento que trespassa as fronteiras e potencia a integração de sociedades, destaca-se o potencial científico no campo da cooperação internacional entre Brasil e Argentina, por meio de uma pesquisa desenvolvida com jovens que vivenciaram intercâmbios de pós-graduação no marco da cooperação entre os dois países.

UM PANORAMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA REGIÃO LATINO-AMERICANA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DA CIÊNCIA

O fenômeno multifacetado da globalização e a complexificação das relações internacionais hoje têm influenciado o desenvolvimento de formas de regionalismo que se constituem sob a ótica da integração e de valores históricos, sociais, culturais e políticos compartilhados. Canclini (2008) defende que a globalização não pode ser entendida apenas como uma intensificação de dependências recíprocas entre todos os países e regiões do planeta. Por razões de afinidade social e histórica, ou de acesso diferenciado aos recursos econômicos e tecnológicos, a chamada globalização muitas vezes se concretiza como agrupamento regional ou entre países ligados historicamente (*e.g.* latino-americanos com europeus, sul-americanos com

sul-americanos etc.), evidenciando que afinidades e divergências culturais contam muito para que a globalização abranja ou não todo o planeta, para que seja *circular* ou simplesmente *tangencial* (CANCLINI, 2008).

Na América Latina hoje é importante entender como vêm sendo construídos dispositivos estratégicos para o desenho de um novo cenário na região que valorize as convergências como elemento capaz de produzir respostas amplas e eficazes aos desafios do contexto internacional. É neste cenário desafiante vivenciado pelos países latino-americanos que perfaz as últimas décadas e o início do século XXI que este trabalho pretende apontar iniciativas de cooperação referente à produção do conhecimento entre Brasil e Argentina sob a ótica de estudantes intercambistas. Estas ações, em geral, correspondem a mobilizações governamentais de recursos e políticas que viabilizam investimentos em áreas cruciais do desenvolvimento moderno das nações: ciência e tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, ensino superior e pós-graduação etc.

O cenário inaugurado pela globalização durante a década dos 1990 sinalizava a necessidade de os estados da região fortalecerem seus esforços no sentido da unidade e coesão, isto é, na busca da integração regional num contexto de consolidação dos processos de redemocratização destes países. Pode-se dizer que o regionalismo - como subproduto ou reação à globalização - é uma estratégia concebida para viabilizar melhores condições de participação nas trocas mundiais, além de permitir a maximização das economias e a redução dos custos sociais e econômicos da própria globalização (FULQUET, 2006). O cenário internacional vive, portanto, uma dupla lógica: o processo de globalização e o de regionalização, que são, por assim dizer, os lados de uma mesma moeda (NEVES; MOROSINI, 1995).

Neste contexto de formação do bloco é preciso ter em conta o fato de que os precedentes do Mercosul se encontram entre as políticas de cooperação de Brasil e Argentina, que remontam a décadas anteriores. O bloco, segundo Souza, Oliveira e Gonçalves (2010), é frequentemente interpretado como um subproduto de acordos bilaterais entre Brasil e Argentina a exemplo da assinatura em 1988, de um tratado bilateral de integração, cooperação e desenvolvimento, ratificado pelos legislativos desses países em 1989. Este acordo poderia impactar significativamente as economias do Uruguai e do Paraguai, países menores e dependentes em grande parte do comércio exterior com a Argentina e o Brasil. Os dois países menores assumiram

uma posição receosa quanto a uma possível erosão das tarifas preferenciais estabelecidas bilateralmente com Brasil e Argentina a partir da liberalização comercial entre ambos. Este teria sido o motivo principal pelo qual Uruguai e Paraguai optaram por participar do Mercosul, em lugar de arriscar perder acesso preferencial aos mercados dos vizinhos maiores.

O projeto inicial do Mercosul, firmado pelo Tratado de Assunção, em 1991, visava a aceleração da integração econômica entre as economias da Argentina, do Brasil, do Uruguai e do Paraguai. A ideia da integração pretendia a diminuição progressiva e a superação das barreiras e conflitos nas trocas econômicas por meio da elevação de interesses comuns acordados numa esfera supranacional. As ações do novo bloco deveriam lograr uma política comercial comum, que permitisse a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países-membros, além do estabelecimento de tarifas aduaneiras, a coordenação de políticas macroeconômicas e por fim, alcançar uma harmonização dos regimes jurídicos (NEVES; MOROSINI, 1995). Por outro lado, a integração regional mercosulina constitui-se como uma opção estratégica para o fortalecimento da inserção dos países no cenário mundial globalizado, visando incrementar sua capacidade de negociação e ampliar o direito de fala do bloco nos diversos foros e organismos multilaterais.

Entre as transformações iniciadas nos anos 1990 ganhou destaque a reorganização no campo da produção do conhecimento, a partir de uma preocupação maior com a qualidade e a eficiência das universidades públicas, ademais das tentativas de fortalecimento da área de ciência e tecnologia em um momento em que o saber e suas aplicações tornam-se fatores essenciais do desenvolvimento. No Brasil e na Argentina não foi diferente e de alguma maneira estes processos favoreceram o contexto para acordos econômicos específicos que permitiram um olhar sobre outras áreas sociais e temáticas que formam a ordem do dia com base no regionalismo crescente nas últimas décadas na região. No que diz respeito ao setor educacional universitário na região, destacam-se as reformas iniciadas nos anos 1990 orientadas para satisfazer a crescente demanda social por educação superior, o que se desdobrou na expansão do ensino universitário (matrículas), na ampliação da estrutura e oferta de pós-graduação (mestrado e doutorado) e no desenvolvimento de projetos estratégicos de ciência e tecnologia entre os países aí situados (MOLLIS, 2003). Estas mudanças na região, no entanto, ocorreram sob um cenário de reformas do Estado e aumento da incidência das políticas

neoliberais e das diretrizes de órgãos internacionais em relação ao campo acadêmico e científico, a exemplo do Banco Mundial e da UNESCO. Há que destacar ainda o desenvolvimento de outras tendências, principalmente o crescimento do nível de pós-graduação e o desenvolvimento de projetos estratégicos no campo da C&T no Brasil, na Argentina e em outros países como México, Chile, Venezuela e Colômbia (GUADILLA, 2003).

CIÊNCIA E CONHECIMENTO COMO ELEMENTOS DE INTEGRAÇÃO

A questão levantada é de que maneira estão sendo desenvolvidas ações que permitem posicionar as comunidades científicas e acadêmicas latino-americanas autonomamente no contexto global hoje, em que o conhecimento representa um recurso poderoso e estratégico do desenvolvimento das nações.

Fulquet (2006) ressalta que, diferentemente de outros projetos de integração regional, o Mercosul foi constituído sob uma base histórica e cultural comum que lhe concede um traço característico desde sua criação: a tentativa de criar um espaço diferenciado para trabalhar questões relativas à educação no sentido de solucionar problemas pertinentes à matéria e melhorar os padrões educacionais na região em diversos níveis. No caso do bloco, tem se observado algumas iniciativas a partir da construção do Setor Educativo do Mercosul (SEM), formalizado em 1991, como um espaço de coordenação das políticas educacionais que engloba os países-membros. É oficializado com a assinatura do Protocolo de Intenções pelos Ministros de Educação na primeira Reunião de Ministros de Educação dos países membros do Mercosul², órgão destinado a coordenar as políticas

² Ao longo do tempo, a Reunião de Ministros criou outras instâncias de apoio ao setor. Em 2001, o CMC (Conselho do Mercado Comum), por meio da decisão 15/01, aprovou a “Estrutura orgânica do Setor Educacional do Mercosul”, onde se cria o Comitê Coordenador Regional e as Comissões Coordenadoras de Área (Básica, Tecnológica e Superior) e o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação. Em 2005 foi criado o Comitê Assessor do Fundo Educacional do Mercosul. Em 2006, foi criada a Rede de Agências Nacionais de Acreditação, e em 2011, foi criada a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente. Além destes, existem outras instâncias, provisórias e permanentes, que gerenciam ações específicas. (Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>> Acesso em: 11 abr. 2013).

educacionais do bloco. O documento que cria o SEM prevê que os países-membros se comprometam a incentivar a capacitação de recursos humanos para contribuir para o desenvolvimento nacional e regional; fomentar a integração dos sistemas educacionais da região; permitir a criação de programas de formação e intercâmbio de docentes, especialistas e estudantes objetivando facilitar o conhecimento da realidade peculiar da região e promover maior desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico; difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul; favorecer a articulação, a equiparação, e a convalidação dos diferentes sistemas educacionais na região etc.³

O acordo assinado toma a educação como elemento dinamizador que permite acelerar o processo de desenvolvimento com justiça social, por sua finalidade formadora e produtiva, como processo gerador e transmissor de valores e conhecimentos científicos e tecnológicos. No documento, a educação ganha uma dimensão essencial porque pressupõe valores comuns aos países da região que compartilham uma mesma herança cultural. O fator humano e a formação de pessoas no interior do bloco por meio do fortalecimento do setor educativo, portanto, são pressupostos para a consolidação da integração regional.

No que diz respeito à educação superior, as ações do SEM se definem em duas principais dimensões que são os protocolos de integração e as ações concretas com vistas a construir os espaços de integração, sendo três os principais protocolos que funcionam como mecanismo de integração científico-educacional no bloco. O primeiro deles, o Protocolo de Integração Educativa para a Continuação dos Estudos de Pós-Graduação em Universidades dos Países Membro do Mercosul foi criado em novembro de 1995 e visa que os organismos competentes dos países-membros possam reconhecer os títulos universitários expedidos por universidades reconhecidas em cada um dos demais países do bloco.

O segundo protocolo (Protocolo de Integração Educativa para a Formação de Recursos Humanos em Nível de Pós-Graduação) foi lançado na mesma data e tem como objetivos principais: i) formar e aperfeiçoar os

³ Protocolo de Intenções assinado pelos Ministros de Educação do Mercosul (1991). Disponível em: <<http://www.mercosur.int/edu/>> Acesso em: 11 abr. 2013.

docentes universitários e pesquisadores a fim de consolidar e ampliar os programas de pós-graduação na região; ii) criar um sistema de intercâmbio entre as instituições por meio do qual docentes e pesquisadores que trabalhem em áreas de pesquisa comuns propiciem a formação de recursos humanos especializados em projetos específicos (*redes*); iii) permitir o intercâmbio de informações científicas e tecnológicas (documentações especializadas e publicações); iv) estabelecer critérios e padrões comuns de avaliação das pós-graduações na região. Finalmente, o Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas foi assinado em junho de 1997 e prevê que os Estados-parte do Mercosul admitam, por meio de seus organismos competentes, os títulos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) conferidos por instituições de nível superior devidamente reconhecidas pela legislação de cada um dos países.

A chegada do século XXI demarcou uma nova etapa do processo de integração orientado pelo bloco, movimento que ficou conhecido como “Relançamento do Mercosul”. Neste contexto de relançamento, maior atenção foi destinada ao setor social com destaque para a área cultural, educacional e universitária. As instituições ocupadas com o ensino superior, as universidades, bem como as instituições de ciência e tecnologia, passam a assumir um papel privilegiado quanto à formação de quadros profissionais e técnicos, na produção de conhecimento e no incremento do desenvolvimento cultural mais ampliado (NEVES; MOROSINI, 1995).

Para fomentar a cooperação educacional, as ações governamentais são, em geral, alicerçadas no SEM conforme mencionado, mas remontam também ao Convênio de Intercâmbio Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina de 1968 e ao Convênio de Cooperação Educativa entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina de 1997⁴. Um protocolo adicional a este convênio agregado no ano 2000 – o Protocolo Adicional do *Convênio de Cooperação Educativa entre os Governos de Brasil e Argentina para a Formação de Recursos Humanos no Nível de Pós-Graduação*

⁴ Convênio de Cooperação Educativa entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina (1997). Disponível em <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_107_2011-09-01-14-10-26/> Acesso em: 16 abr. 2013.

- prevê a integração educacional para formação de recursos humanos em nível de pós-graduação por meio de ações que favoreçam o desenvolvimento dos intercâmbios entre as instituições de ensino superior e de pesquisas brasileiras e argentinas.

Os objetivos explicitados neste protocolo adicional são como segue (Artigo I): 1) formação de *recursos humanos* em nível de pós-graduação e o aperfeiçoamento de professores e pesquisadores em setores específicos; 2) criação de um sistema de *intercâmbio entre instituições* pelo qual os professores e os pesquisadores brasileiros e argentinos, trabalhando em áreas comuns de pesquisa, propiciem a formação de recursos humanos, especialmente no nível de doutorado, e desenvolvam pesquisas por meio de projetos específicos entre as universidades e instituições científicas dos dois países; 3) apoio à *consolidação e ampliação de um sistema de pós-graduação* de excelência, aproximando os critérios, padrões e sistemas comuns de avaliação dos cursos, visando a estabelecer a equivalência dos títulos de pós-graduação; 4) intercâmbio de *informações científicas*, de documentação especializada e de publicações⁵.

As iniciativas enfocadas neste trabalho, das quais os estudantes entrevistados participaram, se referem às ações resultantes deste protocolo adicional criado em 2000 e que são executadas, do lado brasileiro, pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do lado argentino pela Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) do Ministério da Educação. Os projetos são denominados como Programa de Centros Associados de Pós-Graduação Brasil-Argentina (CAPG-BA) e Programa de Centros Associados para o Fortalecimento de Pós-Graduação Brasil-Argentina (CAFP-BA). Estes projetos devem obrigatoriamente ser elaborados e desenvolvidos em conjunto por instituições de ensino superior dos dois países e objetivam a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, por meio de esforços para a produção de conhecimento em áreas de interesse comum. O principal objetivo dos projetos CAPG-BA e CAFP-BA é estimular e fortalecer a associação acadêmica entre os programas de pós-graduação de Argentina e Brasil e reforçar reciprocamente

⁵ Protocolo Adicional ao Convênio de Cooperação Educativa entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina (2000). Disponível em: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2000/b_37/at_download/arquivo> Acesso em: 16 abr. 2013.

as atividades de formação e intercâmbio. O primeiro destes projetos se dá entre programas de pós-graduação que possuem qualificação equivalente (de acordo com avaliação das instituições responsáveis em cada país) e o segundo se dá entre programas assimétricos, ou seja, a instituição mais forte contribui para o fortalecimento do seu par (programa do país vizinho). As ações propostas nestes projetos têm como finalidade: i) intercâmbio de professores-pesquisadores de alto nível; ii) intercâmbio de bolsistas nos níveis de doutorado e pós-doutorado; iii) publicação de trabalhos relacionados às pesquisas efetuadas no quadro do presente protocolo adicional, intercâmbio de publicações de interesse para as duas partes, publicações de trabalhos relacionados às teses dos bolsistas beneficiários do presente protocolo.

O LUGAR DO CONHECIMENTO E DA CIÊNCIA COMO ELEMENTOS DA COOPERAÇÃO REGIONAL NUM CONTEXTO DE GLOBALIZAÇÃO

No que se refere às atividades de cooperação científico-tecnológica, e aqui em especial os intercâmbios científico-educacionais, assumimos a definição segundo a qual estas podem ser entendidas como:

todas aquelas atividades em que o montante de conhecimento foi alterado “apreciativamente” ao longo do processo de cooperação. É dizer, com o objetivo inicial de “inovação” e atitudes de “parceria” e “co-financiamento”, as partes se lançam a atividades em que o quociente de conhecimento deve ser alterado “para cima” (TROYJO, 2003, p. 24).

Esta definição tem como objetivo ressaltar as diferenciações terminológicas quando se pretende descrever as atividades desse tipo no campo das relações internacionais hoje. Para aprofundar o entendimento do termo, também distinguimos a cooperação científico-tecnológica da cooperação técnica, que, por sua vez, diz respeito a atividades marcadamente assistencialistas e que não buscam fundamentalmente a alteração do conhecimento, visando apenas a transferência de conhecimento que já existe e se efetiva na prática entre parceiros de capacidade científico-tecnológica bastante desiguais (TROYJO, 2003).

As políticas de cooperação na área de produção de conhecimento baseadas em ações bilaterais de intercâmbio acadêmico mostram as possibilidades de Brasil e Argentina integrarem estratégias e políticas de cooperação e participação no campo científico e na consolidação da ação institucional por meio das universidades e das políticas governamentais, incorporando-se ao espaço da ciência globalizada hoje. As experiências individuais dos estudantes se referem à formação de recursos humanos de alto nível na região que incrementam o capital social por meio das redes e do fortalecimento das instituições universitárias e seus programas de pós-graduação.

O relato dos estudantes brasileiros e argentinos, que realizaram missões de estudo no país vizinho por meio dos programas CAPG-BA e CAF-BA, revelou alguns valores que consideram mais coerentes para efetivar a cooperação. Estar aberto ao novo, a uma cultura diferenciada e a distintas metodologias de trabalho e organização institucional são elencados como elementos essenciais para cooperar. A postura de abertura significa, segundo os estudantes, uma atitude pessoal e receptiva em relação às trocas que possibilitem o aprendizado do que é potencialmente compartilhado entre instituições, grupos envolvidos e culturas. De acordo com a fala de um dos entrevistados:

Acho que a parte acadêmica não é a única relevante, pois uma pessoa pode ser brilhante academicamente, mas se não tem a capacidade de inserir-se num grupo e de moldar-se um pouco a sua forma de trabalho, não vai funcionar. Ou seja, aí não existe cooperação, é simplesmente deslocar-se para seguir sozinho fazendo seu trabalho, e esta não é a ideia deste tipo de projeto. Talvez a parte humana seja a mais importante nestes casos. É importante estar aberto a aprender como se trabalha em outros lugares, estar disposto a moldar-se, integrar-se neste outro grupo, estar aberto a isso, a mudar um pouco sua forma de trabalho para atuar melhor com as outras pessoas (tradução nossa).

Solidariedade e generosidade intelectual são valores que aparecem nas entrevistas e remontam ao papel das trocas modernas vivenciadas em experiências de cooperação. A troca e a reciprocidade no mundo moderno dão suporte às relações sociais e intervêm na produção de normas e

comportamento dos sujeitos (LANIADO, 2001) e, pensada em seu sentido mais generalizado, a reciprocidade fortalece a confiança social dentro de sistemas participativos e funciona como um sistema de trocas permanentes. Além disso, as trocas mobilizam as expectativas que se baseiam na confiança, valor que colabora para o fortalecimento dos laços sociais e produz interações sociais mais dinâmicas e produtivas (LUHMANN, 1998). Estes elementos fomentam a produção de capital social enquanto um recurso em nível das interações, seja em micro ou em macro escalas das relações sociais (PUTNAM, 1996).

O papel da reciprocidade se soma a outros valores que aproximam os cooperantes nos processos de troca, sobretudo a relevância de características afins (história, cultura, identidades, fronteiras etc.) que possibilitam a Brasil e Argentina convergirem na produção de conhecimento pelo trabalho conjunto. Uma entrevistada que realizou missões de estudo no Brasil ressaltou: “O valor que eu resgato é o da solidariedade. Você vai e não se sente um estrangeiro, e sim uma pessoa a mais. Seguramente é diferente de ir aos Estados Unidos ou à Europa onde você é considerado um estrangeiro. No Brasil você é um par”.

O tema das afinidades e convergências da região reaparecem quando questionamos aos estudantes como projetos comuns agregam diferentes identidades nacionais e podem gerar aproximações. Embora alguns dos entrevistados ressaltassem que, apesar da proximidade existem traços culturais distintos entre os dois países (o idioma, por exemplo), outros enfatizaram o contrário, que enquanto latinos os dois países compartilham muitas características comuns. Sobre esta questão também salientaram que o intercâmbio serviu como um mecanismo desmistificador, pois ajudou na desconstrução de preconceitos prévios e estereótipos que antecedem a convivência no país vizinho. O estranhamento cede lugar à percepção de que ambas as nações têm muito em comum na região, a despeito da ideia estereotipada de rivalidade entre os dois maiores países do Mercosul, segundo os entrevistados. De acordo com a fala de um dos entrevistados: “Quando você passa a conhecer melhor o seu vizinho, passa a respeitar suas diferenças e a dar valor as suas qualidades, então, nesse momento, as barreiras geográficas são colocadas em segundo plano”. Outro entrevistado afirmou:

(O intercâmbio) me mobilizou certas questões sobre a noção de cidadania latino-americana, de sentimento de pertencimento a um projeto comum que vai mais além das fronteiras do próprio país, mas que é uma dimensão latino-americana. Há uma identidade argentina, cada um tem sua identidade nacional, mas nesse espaço temos algo em comum, que talvez seja uma preocupação pelo âmbito educativo e pelos problemas da educação, ou por nosso próprio processo de formação em que já tínhamos preocupações em comum. Neste caso, vem a questão de “para onde vamos na América Latina?” e durante a missão no Brasil sempre intercambiamos pareceres, discussões e opiniões sobre estas questões. Então, a pessoa que vai de missão não muda radicalmente, mas sim a experiência nos agrega elementos que ajudam para a construção de uma ideia mais ampla de cidadania (tradução nossa).

No depoimento acima, são retomadas questões sobre a formação pessoal e da cidadania a partir de conhecimentos que vão além do teórico-acadêmico para abarcar temas regionais e preocupações que são comuns aos dois países e à região. O intercâmbio enriquece a experiência individual com a partilha de saberes e do conhecimento sobre o outro. Ademais da experiência individual os estudantes também destacam a importância dos projetos de cooperação para o fortalecimento das instituições diretamente envolvidas, tal como ressalta o seguinte entrevistado: “Acredito que as instituições se empoderaram com isso, pois o intercâmbio entre universidades de distintos países tem bastante peso porque forma gente, mas também com a possibilidade de compartilhar com instituições que estão mais avançadas em uma determinada área.” Do mesmo modo, entendem que o fortalecimento das universidades envolvidas no processo de cooperação regional colabora para o fortalecimento do Mercosul como um todo, pois atua como mecanismo de integração de diferentes atores acadêmicos e *experts*, em que ambos os países se beneficiam dos resultados da cooperação. Uma entrevistada destacou que:

Acredito que tem um impacto muito favorável para o Mercosul e para o contexto histórico e político atual, porque você tem necessariamente que sair dos limites do

território próprio e integrar-se aos demais, por isso creio que estes projetos favorecem esse tipo de integração com o outro a partir de um âmbito particular que é o âmbito acadêmico. Sair do âmbito acadêmico local e inserir-se no âmbito acadêmico regional, para denominá-lo de alguma maneira... E este é um aspecto importante para pensar em construir o que poderia chamar-se de uma cidadania regional, ou mais particularmente uma cidadania latino-americana, se queremos. Partimos de um âmbito específico que é o acadêmico, mas parece que é um aporte a questões mais macro, da integração regional, do Mercosul, isto é, ajuda também a conhecer outras tradições econômicas distintas, e também estabelecer contato com outros grupos que muitas vezes se mantêm e podem favorecer ações conjuntas no futuro (tradução nossa).

A citação também ressalta a importância da construção de laços e contatos que tendem a permanecer mesmo findados os projetos, na medida em que as interações acadêmicas permanecem enquanto redes e relações de confiança consolidadas (capital social). Outro entrevistado destaca o desenvolvimento da ciência em diversas áreas a partir dos projetos, o que é alcançado pela troca de informações e conhecimento, e pela possibilidade de olhar um problema a partir de diferentes perspectivas e facilitar sua resolução. Ademais, reforçaram que os programas de cooperação propiciam as trocas e, conseqüentemente ajudam na construção de agendas comuns sobre questões que afetam a região.

Acho que é importante, desde o ponto de vista do aluno em sua carreira, de conhecer uma instituição universitária em outro país, desde o ponto de vista formativo e humano. E além disso, pela importância de ter agendas em comum com outros países, desenvolver estudos em certa área, realizar estudos comparados, e colocar na agenda problemáticas compartilhadas em nossos países do sul. Me parece muito rica esta experiência se pudesse sustentá-la e acrescentá-la.

Como desafios demarcados pelos estudantes acerca dos projetos de cooperação em foco, destacou-se a importância da continuidade (a permanência no tempo) destas iniciativas na região com a finalidade de

abarcando outras instituições e oportunizar o intercâmbio a um maior número de estudantes. Segundo uma entrevistada, “o mundo está globalizado e os jovens devem se mobilizar mais. Deve-se dar aos estudantes a oportunidade de sair do país”. Isto significa aumentar financiamento disponível para os projetos, diminuir alguns trâmites burocráticos envolvidos e consolidar um imaginário institucional (Estados, universidades) em ambos os países sobre a importância das iniciativas deste tipo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os jovens, conforme analisado, a cooperação acadêmica internacional, em um contexto regional latino-americano que abarca afinidades e similitudes identitárias, oferece uma clara medida de ampliação do conhecimento por permitir experiências concretas de estudo em torno de metodologias de ensino e pesquisa diferenciadas, que se apresentam como um desafio para o que não é familiar e o que é construído – o conhecimento e a ciência – num campo de alteridade cultural e institucional.

A ciência moderna produziu um espaço fundamental para o desenvolvimento material, político e cultural da humanidade e construiu um discurso abrangente que transpõe fronteiras e diferenças culturais, ainda que tenha mantido uma hegemonia eurocentrista e ocidental. Os países da América Latina estiveram numa posição periférica em relação a esta divisão internacional do trabalho por muito tempo, mas em contraposição, as políticas atuais de intercâmbio acadêmico mostram as possibilidades e as potencialidades entre países como Brasil e Argentina integrarem estratégias e políticas de cooperação e participação no campo científico e na consolidação da ação institucional por meio das universidades e políticas governamentais, incorporando-se ao espaço da ciência globalizada hoje.

As experiências individuais dos estudantes aqui analisadas integram a formação de recursos humanos de alto nível que influenciam a formação do capital social nas sociedades onde atuarão, mas também incrementam o desenvolvimento institucional por meio da constituição de redes de contatos e saberes compartilhados. Pode-se dizer que o caráter internacional da ciência faz deste campo da produção humana um eixo estruturante de integração de sociedades para além das iniciativas econômicas que são as mais comuns

na região porque se fundamentam em trocas que repercutem positivamente nas condições do desenvolvimento nacional e da integração regional, pois tendem a alcançar persistência no tempo por meio da aproximação das comunidades envolvidas.

Referências

BAIARDI, A.; RIBEIRO, M. C. M. A cooperação internacional Norte-Sul na ciência e na tecnologia: gênese e evolução. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 593-608, 2011.

CANCLINI, N. G. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

FULQUET, G. A. **El Proyecto Educativo para el MERCOSUR y los Debates en torno a la Internacionalización de la Educación Superior**. Buenos Aires: CAEI – Centro Argentino de Estudios Internacionales, 2006.

GUADILLA, C. G. Balance de la década de los 90' y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. In: MOLLIS, M. (comp.) **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 17-37.

HELLER, A. **Além da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

LANIADO, R. N. Troca e reciprocidade no campo da cultura política. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.16, n 1-2, p. 222-244, jan./dez., 2001.

LUHMANN, N. Familiarity, confidence, trust. In: GAMBETTA, D. **Trust: making and breaking cooperative relations**. Oxford/New York: Brasil Blackwell, p. 94-107, 1988.

MOLLIS, M. Presentación. In: _____. **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 9-15.

NEVES, C. E. B.; MOROSINI, M. C. Cooperação universitária no MERCOSUL. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 68, p. 16-35, out./dez. 1995.

PUTNAM, R. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

SOUZA, A. de M.; OLIVEIRA, I. T. M.; GONÇALVES, S. S. **Integrando desiguais**: assimetrias estruturais e políticas de integração no Mercosul. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2010. (Texto para Discussão, n. 1477)

TROYJO, M. P. **Tecnologia & diplomacia**: desafios da cooperação internacional no campo científico-tecnológico. São Paulo: Aduaneiras, 2003.

VESSURI, H. **O inventamos o erramos**: la ciencia como Idea-fuerza en América Latina. Buenos Aires, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

Olhares desde o “Sul”. Aportes para a compreensão da internacionalização da educação superior desde uma perspectiva endógena

María Julieta Abba

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, a internacionalização universitária adquiriu uma categoria de grande importância (DIDOU AUPETIT, 2007; THEILER, 2005; DE WIT, 2010; MOROSINI, 2011; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010) principalmente nas agendas de organismos governamentais e nas próprias instituições de educação superior. No entanto, quando se analisa a temática de uma perspectiva histórica, se pode descobrir que a dimensão internacional é uma característica que esteve presente nas universidades desde a criação das mesmas (GARCÍA GUADILLA, 2005; TÜNNERMANN, 1996; YÁRZABAL, 2005; RAMA, 2010; DE WIT, 2002; SEBASTIÁN, 2004).

Do ponto de vista teórico, ao pesquisar o processo de internacionalização da educação superior, foram encontrados vários modelos teóricos e práticos que se diferenciam entre si: por um lado um mais voltado à lógica mercantil e competitiva e, por outro, o que se encontra vinculado a relacionamentos solidários, cooperativos e colaborativos. Por tal motivo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e comparar estes dois modelos, focalizando a análise no segundo, que caracteriza a internacionalização de uma perspectiva endógena, que contempla as realidades únicas e complexas dos países do “Sul”. Para isso, serão apresentadas experiências que, predominantemente, têm características de internacionalização endógena, identificadas em projetos de universidades e programas de organismos públicos do Brasil, de Cuba e da Argentina.

As fontes do estudo são de caráter bibliográfico e documental, já que foram analisados produções e documentos que caracterizam estas duas

vertentes. Também foi utilizada uma perspectiva de análise histórica dividida em quatro etapas, para caracterizar o desenvolvimento da internacionalização da educação superior em diferentes latitudes.

1 O VÍNCULO INTERNACIONAL DAS UNIVERSIDADES DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

1.1 Primeira etapa: das origens das universidades até finais dos anos de 1940

O começo da dimensão internacional das universidades pode remontar-se às próprias origens destas instituições, aproximadamente durante os séculos XII e XIII na Europa Ocidental. Neste sentido, as primeiras universidades foram as de Bolonha, Salamanca, Paris, Oxford, Cambridge e Coimbra, que se formaram a partir do agrupamento de estudantes e professores procedentes de diversas regiões, os quais criaram uma comunidade internacional em torno do conhecimento. Estes grupos empreendiam viagens até outras instituições educativas, situadas em diferentes localidades geográficas, para realizar intercâmbios acadêmicos e nutrir-se destas experiências. Assim, tal e como assinalam Romero Zertuche e Torres (2009, p. 29), na Idade Média cada um destes lugares se converteu em um “foco de irradiación cultural”, onde os estudantes seguiam seus mestres e o saber era o tesouro mais procurado.

Depois de vários séculos, principalmente no começo do XX, após as duas guerras mundiais, as relações internacionais das universidades se realizaram por meio de vínculos entre instituições que pertenciam na maioria a países de um capitalismo avançado. Desta maneira, os fluxos de intercâmbio foram principalmente do continente europeu até os Estados Unidos, com exceção de momentos particulares que foram difíceis para a história europeia, nos quais o continente Latino-Americano se constituiu como um lugar predileto para a recepção de exilados e refugiados políticos (DIDOU AUPETIT, 2007). Sobre as principais características desta etapa inicial da vinculação internacional das universidades, pode-se assinalar que as estratégias de internacionalização fundaram-se principalmente na mobilidade internacional com direção geográfica Norte-Norte.

1.2 Segunda etapa: começo da década de 1950 até finais dos anos 1980

No segundo período, compreendido entre 1950 e 1980, a dimensão internacional das universidades inseriu-se em um contexto de “gran movilidad de estudiantes [que se mobilizavam] desde países no avanzados hacia los avanzados” (GARCÍA GUADILLA, 2005, p. 16). De acordo com Didou Aupetit (2007), a partir de 1950 os governos começaram a outorgar bolsas com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos países e também para consolidação de comunidades científicas. Não obstante, o dinheiro outorgado foi útil para reproduzir e ampliar os grupos de elites compostas por intelectuais que se formaram em universidades principalmente dos Estados Unidos e em diversos países europeus. Molina (2008) situa este período dentro da segunda fase de modernização da universidade latino-americana do século XX. Segundo a autora, no contexto de Aliança para o Progresso, os Estados Unidos implementaram, por meio da Organização para os Estados Americanos (OEA) e fundações privadas como FORD e Rockefeller, uma série de mecanismos de assistência técnica/financeira e bolsas de estudo para a vinculação dos pesquisadores latino-americanos com os centros de produção científica do exterior, principalmente em áreas novas como a administração e os programas físico-nucleares. Por sua parte, Pini (2008) indica que na Argentina, no México e no Brasil começa um intercâmbio incipiente de investigadores em consonância com a criação, em meados da década de 1950, dos conselhos de ciência e tecnologia destes países. Também destaca, sobre a base de uma investigação de Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) que existe um incremento das Ciências Sociais na América Latina a partir das décadas de 1960 e 1970, que trouxe consigo o estabelecimento dos laços com centros de investigação europeus que permitiu um intercâmbio de pessoas e saberes.

Desta maneira, durante este período, as relações internacionais universitárias se caracterizaram por uma tendência geográfica Sul-Norte. A chegada da década de 1980 gerou uma diminuição da vinculação internacional universitária como consequência da crise fiscal instalada nas universidades públicas nacionais. Estes anos, que compreendem a década definida pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) como “perdida”, representam a crise da dívida dos países latino-americanos e a adoção de medidas de ajuste, dentre as quais se encontrava a diminuição do investimento em educação. Segundo números da UNESCO/

CEPAL (1992), o gasto público em educação dos países da América Latina e do Caribe diminuiu em mais de 30% entre 1980 e 1985. Embora que na segunda metade da década de 1980, o montante dos recursos públicos destinados à educação, tenha ampliado em 1988 o gasto público em educação continuava sendo 16% inferior ao de 1980.

Entretanto, no final da década de 1980, a internacionalização universitária adquiriu grande importância em nível global – principalmente no continente europeu e nos Estados Unidos – e junto com isso, surgiram produções acadêmicas de autores procedentes destas regiões, que começaram a investigar a internacionalização da educação superior. Este interesse não só se manifestou por parte das próprias universidades, como também esteve presente na agenda de organismos internacionais, em agências de acreditação, em organismos representantes de universidades, entre outros. Agora, no que representa a região Latino-Americana, Didou Aupetit (2007) assinala que, até finais da década de 1980, a temática se encontrava ausente na literatura sobre a educação superior desta região, com exceção de associações de universidades como a União de Universidades de América Latina (UDUAL) e a Organización Universitaria Interamericana (OUI).

Até aqui, pode-se observar que o começo da internacionalização se localizou principalmente na Europa, na Idade Média, e logo se estendeu, no princípio do século XX, até os Estados Unidos, concentrando o maior fluxo de mobilidade internacional no hemisfério Norte e posicionando estas regiões na vanguarda sobre a temática. A característica predominante durante o século XX foi o aspecto conjuntural das relações internacionais universitárias, que se encontravam fundadas no livre arbítrio e os contatos individuais de docentes e pesquisadores. Ao mesmo tempo, esta situação trouxe junto uma dinâmica internacional das universidades e dos centros de investigação com características espontâneas, em um contexto de escasso interesse pelo planejamento, o financiamento e a avaliação da vinculação internacional universitária (DIDOU AUPETIT, 2007).

1.3 Terceira etapa: a década de 1990

A partir da década de 1990, setores universitários e governamentais começaram a ensaiar programas de internacionalização sustentados em atividades tradicionais como a assinatura de convênios, o apoio a congressos

internacionais e a mobilidade de pesquisadores. Também cresceu o interesse por parte de docentes e pesquisadores em participar das atividades inovadoras da internacionalização (DIDOU AUPETIT, 2007), tais como a aquisição de uma formação doutoral no estrangeiro, a participação em alianças e redes acadêmicas e a realização de publicações em outros países. Quanto à produção teórica sobre a internacionalização da educação superior, nesta etapa consegue-se um avanço, principalmente em sua definição e no incremento de autores dedicados ao estudo da temática. Neste sentido, como expressa Didou Aupetit (2007, p. 4) “[...] la internacionalización de la educación superior, tal y como se entiende ahora, no existió como objeto específico ni de reflexiones especializadas ni de inversión pública hasta los noventa”.

Durante esta década, o desenvolvimento da internacionalização se inseriu em um contexto de avanço dos processos de globalização, o auge das políticas neoliberais e um grande desenvolvimento de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que foram propícios para instalar a internacionalização na agenda da educação superior. Segundo Sebastián (2004), os principais atores deste período foram as instituições de educação superior, os organismos de I+D (Investigação e Desenvolvimento), os governos nacionais, os governos de países estrangeiros, professores, pesquisadores e organismos internacionais. Estes últimos tiveram uma atuação especial na década de 1990 como promotores da internacionalização universitária, especialmente aqueles que influenciaram o rumo da educação superior durante este período como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Em relação ao primeiro, caberia perguntar-se qual é o interesse de um banco nos aspectos educacionais? E por que um banco resolve colocar o centro de suas estratégias no concernente a políticas educacionais? Algumas aproximações a estas questões radicam na própria contextualização das últimas duas décadas do século XX, nas quais a educação e os próprios sistemas financeiros internacionais se transformaram em novos modos de doutrinação e mecanismos de neocolonização (SILVA, 2002; IMEN, 2005), sobre aqueles continentes que sofreram uma larga trajetória de colonização e subdesenvolvimento. No caso da América Latina, a partir de 1980, o BM converteu-se no organismo internacional de financiamento para a educação com uma forte marca na prescrição de políticas, estratégias,

programas e reformas para a consolidação da hegemonia do paradigma neoliberal (SILVA, 2002). Assim, Silva (2002, p. 52) afirma que “o Banco Mundial [...] tornou-se o maior provedor de créditos financeiros para os estados em desenvolvimento com graves déficits sociais e o principal catalisador de recursos em outras fontes existentes no mercado mundial de capitais”.

Entre os trabalhos publicados por este organismo, se encontra um documento dedicado à educação superior, intitulado *Higher education. The lessons of experience*. Nesta publicação de 1994, o BM realiza um diagnóstico da situação da educação superior nos países em desenvolvimento e elabora recomendações para que estes as implantem em suas reformas políticas relativas à educação. Ao mesmo tempo, afirma que a educação superior não é uma prioridade nesses países, por isso, teria de reduzir a importância deste setor nos gastos públicos, redistribuindo recursos para outros níveis, principalmente a educação básica. Entretanto, o objetivo para a educação superior foi alcançar uma maior eficiência com o menor gasto público possível, para o qual as medidas indicadas formam o controle do acesso ao ensino superior, a promoção de desenvolvimento de instituições privadas, a diversificação do financiamento do ensino superior, a supressão de subsídios para a atividade estudantil e o estabelecimento da cobrança de matrícula (BROVETTO, 2005).

Seguindo com as análises dos organismos internacionais, a partir da década de 1990, o segundo organismo que teve uma forte influência na educação superior foi a OMC. Sua ação se destaca em torno da proposta de inclusão da educação como um serviço suscetível de se regulamentar pelas normativas do Acordo Geral de Comércio de Serviços (em inglês *General Agreement on Trade in Services - GATS*) da OMC. Em 2001, após a realização da Ronda de Doha (Qatar), se incluem nas negociações quatro modalidades para a comercialização dos serviços de ensino,

El suministro transfronterizo (educación a distancia), el consumo en el extranjero (estudiantes que se desplazan a otros países para hacer sus estudios), la presencia comercial (sucursales o franquicias de instituciones de educación superior extranjeras), y la presencia de personas naturales (profesores o investigadores que trabajan en el exterior) (YÁRZABAL, 2005, p. 20).

Frente a este processo, no âmbito acadêmico surgiram posições críticas que advertiam os perigos da incorporação no ensino a este regime de acordo, concentrando-se principalmente na equiparação da educação como uma mercadoria a ser submetida pelos fluxos e lógicas competitivas do mercado. Fernández Lamarra (2010, p. 84) explanou sobre este tema e se referiu à concepção que possui a OMC sobre a educação, “[...] los estudiantes son consumidores, los profesores son vendedores y el mercado global es el gran ordenador social, lo que es incompatible con los principios de derechos humanos donde la educación es un derecho, por lo que se debe garantizar el acceso universal”. Por sua parte, Rama (2010) assinala sobre o aumento, em nível local, de instituições externas e uma oferta local de educação transfronteirizada, como consequência da citada diminuição de barreiras a restrição do movimento de capital educativo. Segundo o autor, o objetivo principal da interrupção destas empresas educativas no cenário internacional foi o aumento do nível de seus negócios e a maximização de seus lucros, num contexto regido por dinâmicas cada vez mais competitivas.

O debate frente a esta temática não foi apenas liderado por acadêmicos e estudiosos que expressaram sua opinião por meio de seus escritos, mas também por um importante grupo de reitores em Porto Alegre, na III Reunião Ibero-Americana de Reitores de Universidades Públicas, celebrada em 2002, que expressaram seu rechaço e preocupação frente às políticas da OMC tendentes a favorecer a comercialização da educação. Estas compreensões ficaram escritas em um documento final denominado “Carta de Porto Alegre”, e cujo conteúdo se reafirma o compromisso assumido pelos governos e a comunidade internacional nas CMES da UNESCO, de considerar a educação superior como um bem público. Em seus parágrafos finais, o documento alerta a comunidade universitária sobre as consequências negativas do GATS e incita os Estados a não subscrever nenhum compromisso em matéria da educação no marco deste acordo.

Outro aporte, que colabora neste debate, é o que realiza López Segrera (2007a; 2007b; 2012) na hora de analisar as principais debilidades e perigos da transnacionalização da educação superior. O autor assinala desigualdades que existem entre os países e considera que os verdadeiros beneficiários deste processo são docentes e estudantes “de los países desarrollados y una parte importante de los mejores talentos de los países en desarrollo que emigran al Norte para muchas veces no retornar a sus países de origen” (LÓPEZ

SEGRERA, 2007a, p. 32), desatando uma fuga de cérebros dos países menos desenvolvidos até os desenvolvidos.

Desta maneira, a comercialização e a liberalização dos serviços educativos levanta uma relação dialética entre aqueles países beneficiados e aqueles que se veem prejudicados e obrigados à abertura comercial da educação. Assim, longe de velar por uma educação como direito para todos e como bem comum, a regulamentação do GATS e a ação da OMC ampliam cada vez mais as desigualdades entre os países. Para finalizar a análise desta terceira etapa sobre a evolução da internacionalização universitária, pode-se considerar que durante a década de 1990, os organismos internacionais – especialmente o BM e a OMC – orientaram a internacionalização da América Latina e o Caribe sob políticas exógenas à região alienadas até lógicas mercantis.

Em função das reflexões realizadas até aqui, se considera que este período marca uma ruptura com as etapas anteriores, posicionando-se como um contexto altamente favorável para o desenvolvimento e a expansão da internacionalização universitária. Como afirma Rama (2006), esta etapa faz parte de uma terceira reforma da educação superior, na qual se coloca a internacionalização como um dos novos desafios para os tempos presentes e futuros.

1.4 Quarta etapa: primeiros anos do século XXI até a atualidade

Com a mudança do século, adentramos na última etapa – a mais recente – dos processos de evolução da internacionalização. De acordo com Leite e Genro (2012), o início do século XXI vem acompanhado de uma nova *Epistemología de la educación superior*, sustentada cada vez mais nos caminhos globais e internacionais que as universidades transitam. Neste período, a internacionalização universitária continua seu desenvolvimento de maneira avançada em diversas regiões de todo o mundo e, no que representa a América Latina e o Caribe, apresenta-se um processo mais ativo que na etapa anterior, dando conta de uma “nueva fase de proyección y de internacionalización de la Educación Superior en nuestros países” (DIDRIKSSON, 2008, p. 15). Este fato pode ser enquadrado em uma conjuntura favorável para a integração destas regiões que encontram eco em instituições como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a União de Nações Sul-Americanas (UNASUL), a Alternativa Bolivariana para os Povos de Nossa América

(ALBA) e a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC). A respeito, alguns autores como Domínguez Menéndez (2004), Rojas Mix (2005) e Rinesi (2013) apontam a importância da integração das universidades latino-americanas e caribenhas para enfrentar o novo século e os perigos de um mundo globalizado. Destaca-se assim, a recuperação de um ideário latino-americano, fundado nos valores emancipatórios de Bolívar, Martí, Sucre, San Martín e outras tantas figuras que foram parte de nossa história regional na busca de uma construção com identidade própria.

As ações de internacionalização, tanto tradicionais como inovadoras (DIDOU AUPETIT, 2007), seguem sendo levadas a cabo neste período, com a diferença que estas iniciativas começam de maneira incipiente a priorizar uma concepção de cooperação Sul-Sul, contraposta ao sustento de períodos anteriores nos quais as relações tiveram uma direcionalidade Norte-Sul ou Norte-Norte.

Em relação à produção teórica, pode-se considerar que desde o período anterior – década de 1990 – aumenta a bibliografia dedicada ao estudo da internacionalização universitária. Contudo, neste período, aparecem escritos sobre a temática a parti da região latino-americana e caribenha¹, como assim também sobre a cooperação internacional da América Latina com uma visão a partir do Sul. Ou seja, os pesquisadores e os acadêmicos em geral começam a centrar sua atenção no levantamento de dados e estudos em profundidade sobre suas próprias experiências, emolduradas em sua realidade mais próxima.

Também é necessário destacar que, neste período, a internacionalização superou o âmbito universitário para inserir-se nas políticas educativas, com o qual os projetos de internacionalização já não se promovem isoladamente, mas passam a ter um acompanhamento formal por parte de autoridades governamentais que anunciam programas de seu interesse (SEBASTIÁN, 2004; DIDOU AUPETIT, 2007).

¹ Alguns autores provêm do México (GACEL ÁVILA, 2000), da Colômbia (JARAMILLO, 2003), de Cuba (DOMÍNGUEZ MENÉNDEZ, 2004; LÓPEZ SEGRERA 2007a, 2007b, 2012), da Venezuela (GARCÍA GUADILLA, 2005, 2010), do Chile (BRUNNER, 2005), do Brasil (MOROSINI, 2011; LEITE; GENRO, 2012) e da Argentina (BENEITONE, 2008; PINI, 2008; THEILER, 2005; SIUFI, 2009; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010).

2 O DEBATE ENTRE DOIS MODELOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Por meio de uma análise de várias posturas teóricas sobre a internacionalização da educação superior, constatou-se a existência de diversas classificações propostas por autores que confluem na existência de dois modelos² de internacionalização e cooperação internacional. A seguir, far-se-á uma passagem pelas principais classificações e finalmente se agruparão as mesmas (Quadro 1) para poder compará-las e estabelecer semelhanças e diferenças.

O primeiro aporte teórico que se pode apontar é o realizado por Knight (2005), no qual descreve e classifica a cooperação internacional em *vertical* e *horizontal*. A “cooperação vertical” apoia-se em relações com uma hierarquização de doador-receptor, mediante uma ajuda ou assistência do primeiro para com o segundo, enquanto que a “cooperação horizontal” desenvolve um benefício para ambas as partes, sobre a base de uma relação de sócio.

Por sua parte, a brasileira Morosini (2011) destaca a existência de dois tipos de internacionalização, a saber, um modelo *central* e um *modelo periférico*. O primeiro deles incorpora a dimensão internacional, global e intercultural aos objetivos e funções universitárias, enquanto que no modelo periférico se encontram atividades internacionais em alguns setores das universidades. Da mesma maneira, Didriksson (2006; 2008) explora os modelos de internacionalização e os caracteriza por aqueles de cooperação internacional *tradicional* e *horizontal*. O primeiro modelo assenta-se em relações de competitividade entre as universidades por captar maiores projetos e alunos, denominados pelo autor como “consumidores”. Também, se outorga maior ênfase aos contatos internacionais mediante atividades como a pesquisa e a pós-graduação. Sobre a base de domínio do mercado, este modelo é funcional ao desenvolvimento do Norte e ao subdesenvolvimento do Sul.

Quanto ao segundo modelo proposto pelo autor, denominado “cooperação horizontal”, este baseia-se no fomento da cooperação solidária e o trabalho comunitário de redes e espaços comuns, sem perder a identidade

² Estes modelos são considerados como tipos ideais, de acordo com a concepção weberiana, e por tal motivo se apresentam desde a teoria como categorias “puras”. Neste sentido, na prática pode-se encontrar experiências com uma mistura destas categorias.

de cada uma das instituições. Desta maneira, o modelo horizontal se apresenta como um espaço alternativo às lógicas hegemônicas, caracterizado pela transferência do valor social do conhecimento, a prioridade dos projetos conjuntos, a coparticipação dos recursos e a orientação social e solidária da educação. Seguindo com esta linha de análise, Didriksson (2006) aponta que o impacto do modelo social de produção hegemônico tem favorecido a proliferação de redes, novos processos de integração regional e novas estruturas de cooperação – entre as quais se destaca a cooperação horizontal – que surgem principalmente para um contexto paralelo ao já existente, sobre a base da cooperação compartilhada.

Da mesma maneira, López Segrera (2007a), em seu trabalho, propõe debater o dilema entre uma *internacionalização lucrativa*, com uma tendência até a transnacionalização mercantilista, e uma *internacionalização solidária*, com base nos preceitos da educação superior como um bem público. Esta visão é compartilhada por Domínguez Menéndez (2004), que considera que a “internacionalização desde a solidariedade” surge em resposta ao processo de globalização e encontra acento nos processos de equidade sobre uma relação de pares, contemplando as particularidades e alentando os pontos em comum.

Já Correia Lima e Maranhão (2009) propõem uma discussão de caráter conceitual entre uma *internacionalização ativa e passiva*. As autoras identificam que a primeira categoria se encontra majoritariamente presente nos “países centrais”, como por exemplo, Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália e Canadá, devido a que estas nações implementam políticas de atração e recebimento de acadêmicos, como assim também oferecem serviços educacionais mais além das fronteiras geográficas do país, o que envolve uma mobilidade de especialistas em determinadas áreas de interesse; a exportação de programas e a instalação de instituições no exterior.

A internacionalização passiva é característica, principalmente do que as autoras denominam “países periféricos ou semiperiféricos”, nos quais a situação a respeito da vinculação internacional universitária é diferente da que se manifestou nos “países centrais”. Neste sentido, Correia Lima e Maranhão (2009) consideram que nos países periféricos ou semiperiféricos não se encontra definida uma política de envio de acadêmicos ao estrangeiro, agravado pela reduzida capacidade que possuem estes países para oferecer condições atrativas de trabalho, uma vez finalizada a estadia. Ainda ressaltam

as dificuldades em oferecer serviços educacionais no exterior, quando, segundo as autoras, estes países nem sequer respondem de maneira qualitativa e quantitativa à demanda interna.

De acordo com esta classificação, a internacionalização ativa gera as condições favoráveis para a emergência de uma internacionalização hegemônica já que acontece em poucos países do mundo, no marco de uma crescente globalização hegemônica, conforme Santos (2002), Teodoro (2003) e Dale (2004). Segundo Correia Lima e Maranhão (2009), esta situação exerce uma influência sobre a organização do sistema mundial de educação superior, no qual os países periféricos ou semiperiféricos respondem conseqüentemente mais a interesses comerciais que culturais.

Outro escrito que se pode mencionar, é o de Taborga et al. (2013), no qual se destaca a existência de dois tipos de orientação da internacionalização universitária, que condicionam seu maior ou menor desenvolvimento em determinadas regiões do mundo. Por um lado, se encontram as *orientações exógenas*, vinculadas à concepção da internacionalização sob a lógica de mercado e orientadas pelas agendas que fixam os organismos internacionais; enquanto que por outro lado se desenvolvem *orientações endógenas*, seguidas por políticas nacionais e regionais que propõem uma visão autônoma e estratégica da internacionalização. De acordo com esta última classificação,

[...] por más que las perspectivas teóricas de diferentes latitudes hayan intentado brindar conceptos neutrales y descontextualizados de la internacionalización, lo cierto es que, en un mundo globalizado, interdependiente, crecientemente centrado en la producción de conocimientos y la formación de recursos humanos de alto nivel, las desigualdades en términos de los niveles de desarrollo y concentración de capacidades se reflejan en los procesos de internacionalización de las universidades; sobre todo si los mismos se dejan a la deriva de los intereses exógenos, sin una activa definición de los objetivos de la internacionalización a nivel de las instituciones universitarias y en las esferas gubernamentales pertinentes (TABORGA et al., 2013, p. 14).

Contrariamente às ideias de Correia Lima e Maranhão (2009), o trabalho de Taborga et al. (2013) apresenta uma perspectiva da internacionalização que longe de ser passiva, se manifesta com uma

postura de resistência naqueles países que foram e que são atualmente colonizados por um pensamento hegemônico. Em consonância com estas afirmações, o argumento expõe a necessidade de gerar uma própria visão da internacionalização, que contemple as características e a idiosincrasia das universidades localizadas nestes países, motivo pelo qual a comparação com os graus de desenvolvimento da internacionalização de universidades europeias ou estadunidenses não serviria para uma análise crítica e endogâmica da realidade da internacionalização universitária, por exemplo, na América Latina e no Caribe.

Quadro 1: Modelos de internacionalização da educação superior e cooperação internacional

Knight (2005)	Cooperação internacional vertical	Cooperação internacional horizontal
Morosinni (2011)	Modelo de internacionalização periférico	Modelo de internacionalização central
Didriksson (2006; 2008)	Cooperação internacional tradicional	Cooperação internacional horizontal
López Segrera (2007)	Internacionalização lucrativa	Internacionalização solidária
Correia Lima e Maranhão (2009)	Internacionalização ativa	Internacionalização passiva
Taborga et al. (2013)	Orientações de internacionalização exógenas	Orientações de internacionalização endógenas

Fonte: Elaborado pela autora em base nos aportes teóricos de autores citados.

Em função das classificações mencionadas e da contextualização realizada no começo deste trabalho, optou-se como referência de análise, e se aprofundará com alguns exemplos na seguinte secção, o tensionamento proposto entre uma internacionalização de caráter exógeno e outra endógeno. Esta escolha foi feita, já que se considera que é uma classificação que representa e inclui aspectos principalmente históricos, culturais e educacionais do processo de internacionalização de universidades no Sul do planeta, há mais de duas décadas.

Quando se procura as palavras endógeno e exógeno, no Dicionário da Real Academia Espanhola (RAE) e no Dicionário da Língua Portuguesa Aulete, no primeiro caso define-se “que se origina o nace en el interior, como la célula que se forma dentro de otra” (ENDÓGENA..., 2013), enquanto que no segundo se refere a seguinte frase: “Que cresce para fora ou exteriormente” (EXÓGENO [verbete], Dicionário Aulete, 2013). Olhando para as duas definições pode-se perceber uma dicotomia entre o interno e o externo, que além da indicação de uma posição de “dentro” ou “fora” nos leva a pensar em um trabalho coletivo e no funcionamento das células que precisam de uma interação intracelular para viver. Esta metáfora, tomada da Biologia, reflete sobre o trabalho coletivo entre os pares mais próximos que, sem negar a importância das contribuições externas, faz um chamado para a recuperação de uma análise da educação que leve em conta a nossa identidade, abandonada muitas vezes para a interpretação de uma ciência estrangeira (ROJAS MIX, 2005).

Neste sentido, a “internacionalização endógena” se nutre de uma demanda acadêmica em favor da realização de estudos endógenos (MORA-OSEJO; FALS BORDA, 2004) que trabalhem problemáticas autóctones do Conesul por meio do conhecimento contextualizado por nossas realidades únicas e complexas. Assim, ao contrário da visão de construir definições neutras e objetivas para implementar em realidades universais, surge a necessidade de realizar conceitualizações com um olhar a partir do Sul (SANTOS, 2009), a fim de criar um terreno fértil para o surgimento de um novo paradigma em outras latitudes.

Essa discussão recupera um debate epistemológico sobre a superação de visões estrangeiras e o enriquecimento de um saber endógeno sobre os contextos da América Latina e do Caribe. De acordo com Mora-Osejo e Fals Borda (2004), é incompreensível que o quadro científico utilizado nos trabalhos de pesquisa não tenha uma raiz no ambiente em que se deseja aplicar e que, pelo contrário, utilizem-se ferramentas teórico-práticas disfuncionais para as características de nossas realidades. Portanto é necessário construir um olhar endógeno que, como foi mencionado acima, não significa se isolar da produção de conhecimento externo (ROJAS MIX, 2005,) mas, em contraste, expressar a necessidade de uma acumulação de conhecimento proporcional ao crescimento e progresso das regiões para que logo seja contrastado e complementado com outras produções. Em suma,

de acordo com Mora-Osejo e Fals Borda (2004, p. 715), “os paradigmas fechados de outras partes conduzem frequentemente à castração intelectual no nosso meio e ao colonialismo intelectual”.

Quadro 2: Principais características da internacionalização endógena e exógena na América Latina e no Caribe

Categorias	Internacionalização exógena	Internacionalização endógena
Período	Característica nos países da ALC durante a década de 1990	Características nos países da ALC durante a primeira década do século XXI
Localização e direcionalidade da cooperação internacional	Cooperação afastada da região da ALC, com uma direcionalidade principalmente Norte-Sul	Cooperação mais próxima à realidade dos países da ALC, com uma direcionalidade principalmente Sul-Sul
Valores fundamentais	Competitividade, mercantilização, desnacionalização e transnacionalização da educação superior	Solidariedade, cooperação, reciprocidade e complementaridade das ações no contexto do ensino superior
Lógica da cooperação	Doador-beneficiário	Colaboração mútua
Perspectivas de análise	Responde a uma visão tradicional de vinculação internacional universitária.	Procura uma perspectiva crítica do processo de internacionalização da universidade
Características do material teórico	Utilização de conceitos, categorias e teorias relacionadas a contextos que não são da ALC	Procurar elaborar conceitos, categorias e teorias próprias
Documentos de organismos internacionais / declarações de conferências	Contemplada em documentos de organismos internacionais como o BM e a OMC. Exemplos: “Higher education. The lessons of experience” (Banco Mundial, 1994) e “Serviços educativos” (Secretaria da OMC, 1998)	Contemplada na Declaração Final da Conferência Regional de Educação Superior (CRES) em ALC (Cartagena de Índias, 2008) e na Declaração de Foz do Iguaçu “Pertinência e equidade no ensino superior na América Latina e Caribe” (FLAES, Foz do Iguaçu, 2014)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, apresenta-se um quadro comparativo (Quadro 2) da internacionalização endógena e exógena na América Latina e no Caribe (ALC) para compreender as principais características de cada uma delas, bem como as suas diferenças.

No Quadro 2 se apresenta uma internacionalização predominantemente característica na América Latina e no Caribe durante os anos 1990, envolvida em práticas tradicionais e assistencialistas que foram guiadas pela lógica puramente mercantil, e por outro lado, encontramos uma internacionalização que começou a ser percebida a partir da primeira década do século XXI, junto com o progresso dos processos de integração regional acontecidos na ALC, também fundada nos valores de reciprocidade, horizontalidade, complementaridade e solidariedade. Ou seja, este contexto oferece a possibilidade de ingressar na universidade uma concepção de vinculação internacional que começa a questionar e combater o desenvolvimento de uma internacionalização exógena, baseada em valores puramente comerciais, para transitar um caminho diferente com base na busca coletiva de soluções aos problemas que a região enfrenta, neste caso, no ensino superior.

3 EXPERIÊNCIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO ENDÓGENA

Com base na análise do subtítulo anterior, em seguida serão apresentadas algumas das experiências de internacionalização universitária que estão na região da ALC, identificadas com ações predominantemente características da internacionalização endógena (Quadro 2). Nesta trilha, foram identificados projetos universitários e programas relacionados a organismos públicos, que embora pertençam a Brasil, Cuba e Argentina, o foco da sua ação está comprometido na integração regional e na cooperação Sul-Sul.

As primeiras experiências que podem ser mencionadas estão no Brasil, mais especificamente nos estados do Paraná (na tríplice fronteira) e Ceará (região Nordeste do Brasil). Essas instituições são a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A primeira está localizada na cidade de Redenção e foi criada em 2010 pelo Poder Executivo da nação brasileira. Seus principais objetivos são,

[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (UNILAB, 2014).

Neste sentido também se destaca que

[...] vocacionada [...] para a cooperação internacional e compromissada com a interculturalidade, a cidadania e a democracia nas sociedades, a Unilab fundamenta suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste (UNILAB, 2014).

A segunda instituição, a UNILA, localizada em Foz do Iguaçu, foi criada em 2010 pelo governo Lula, a fim de contribuir para a promoção da integração latino-americana. Atualmente, a UNILA tem um 50% de professores e estudantes nativos do Brasil, enquanto os outros 50% vêm de outros países da América Latina (DUARTE BEZERRA, 2013). De acordo com seu website, a “UNILA é uma universidade voltada para a América Latina e orientada pelo princípio da cooperação solidária. Esta vocação internacional está presente em todas as deliberações e propostas adotadas desde a fase prévia à sua aprovação pelo Congresso brasileiro” (UNILA, 2014). Também a UNILA é considerado o primeiro projeto de educação superior brasileira voltado “para e pela América Latina”, onde a “valorização da cultura latino-americana e a quebra do modelo tradicional de educação superior baseado em matrizes europeias são conceitos característicos do processo de implantação dessa instituição” (MARTINS, 2011, p. 83).

Outra instituição que também faz parte deste círculo de experiências endógenas de internacionalização é a Escola Latino-Americana de Medicina (ELAM), localizada na cidade de Havana, Cuba. A mesma foi criada em 1999 com o objetivo de formar gratuitamente médicos de várias regiões, especialmente na América Latina. Ou seja, que a missão da ELAM é a de

[...] formar Médicos Generales Básicos, orientados hacia la atención primaria de salud como escenario fundamental de su atención profesional, con una elevada preparación científica, humanista, ética y solidaria; capaces de actuar en su entorno de acuerdo con las necesidades de la región para el desarrollo humano sostenible (ELAM, 2014).

Por isso destaca-se que a ELAM “forma parte de la tradición solidaria del pueblo cubano con otros pueblos del mundo” (ELAM, 2014), guiada pela definição de José Martí pela qual *Patria es humanidad*³.

No caso da Argentina, alguns exemplos que fazem parte desta tendência crescente, são dois programas da Secretaria de Políticas Universitárias (SPU), vinculados à internacionalização universitária: o Programa de Promoção da Universidade Argentina (PPUA), criado em 2006, e o Programa de Internacionalização da Educação Superior e Cooperação Internacional (PIESCI), criado em 2003. As principais funções destas iniciativas foram a promoção, a coordenação e o financiamento estratégico da internacionalização das universidades argentinas, cuja prioridade é fortalecer o processo de integração do sistema universitário argentino com os pares das regiões da América Latina e do Caribe.

Quanto ao PPUA, o mesmo possui várias linhas de trabalho ligadas a:

[...] formación de redes y alianzas estratégicas, y la elaboración de programas de promoción, extensión y vinculación tecnológica con el propósito de abordar la internacionalización bajo los criterios de integración y solidaridad regional, así como de desarrollo local (LA UNIVERSIDAD..., 2013, p. 54).

A respeito, Damoni e Flores (2013) afirmam que América Latina é a prioridade transversal deste programa junto com o aprofundamento do eixo Sul-Sul que, segundo os autores, faz parte das novidades mais auspiciosas da época: “Las políticas de vinculación que nuestro país ha desarrollado en los últimos años con países de Asia, África y Medio Oriente trascienden la esfera comercial y diplomática generando oportunidades de cooperación para el campo educativo en sus múltiples disciplinas [...]” (DAMONI; FLORES, 2013, p. 106).

³ Frase escrita por José Martí em 25 de janeiro de 1895, no jornal “Patria”.

O segundo programa no âmbito da SPU é o Programa de Internacionalização da Educação Superior e Cooperação Internacional (PIESCI). O mesmo tem como objetivo a internacionalização da educação superior no eixo da integração na região da América do Sul; a acreditação regional e o reconhecimento de títulos – vinculados à acreditação, à mobilidade e à parceria acadêmica em nível de pós-graduação. Com base nestes objetivos, a PIESCI define como principais parceiros de cooperação universitária internacional – no âmbito bilateral – o Brasil e os outros países da América Latina e – no âmbito multilateral – ao MERCOSUL e a UNASUL (LARREA; ASTUR, 2011).

De acordo com Correia Lima e Maranhão (2009), fundamentadas em Santos (2002), essas experiências podem ser consideradas contra-hegemônicas e também é possível adicionar outras iniciativas comprometidas com a inclusão social e integração regional. Tal é o caso do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM-USP/Brasil), o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), a Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM) e a Associação de Universidades da América Latina e Caribe para Integração, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internacionalização da educação superior, enquadrada na cooperação internacional, é um fenômeno que, desde alguns anos, se encontra em crescimento constante, assim como atualmente é um campo no qual organizações públicas e privadas de várias nacionalidades estão focando seu interesse. As universidades também começaram a considerar a possibilidade de introduzir a internacionalização como a quarta missão da universidade, juntamente com o ensino, a pesquisa e a extensão. Portanto, frente a esse avanço eminente, surge a necessidade de identificar e fornecer uma discussão entre diferentes modelos teóricos que caracterizam a internacionalização universitária, agrupados por meio deste trabalho em duas perspectivas: uma exógena e outra endógena.

Sobre a primeira é importante destacar o papel fundamental das instituições financeiras internacionais como o BM e a OMC, que defenderam a mercantilização da educação com uma abordagem exógena para nossas

regiões, atentos aos interesses das grandes potências em detrimento dos menos desenvolvidos. Em contraste com isso, foi identificado que no início do século XXI se apresentaram oportunidades para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre a internacionalização, compreendendo endogenamente as realidades da América Latina e do Caribe.

Considerando as reflexões anteriormente desenvolvidas, esta análise é apresentada como um disparador que convida a problematizar a classificação dos interesses endógenos e exógenos da internacionalização universitária que caracterizaram os últimos períodos de nossa história. Com isso, começa um caminho que decidimos percorrer sobre a procura de definições e classificações que se inserem e contemplam as particularidades da região objeto de estudo. Assim, voltando às considerações de Santos (2009) e Mora-Osejo e Fals Borda (2004), surge a necessidade de realizar conceitualizações próprias por parte dos pesquisadores do Sul, que permitam interpretar os fenômenos educacionais de nossas regiões e cimentar o terreno para o surgimento de um novo paradigma em outras latitudes.

Por outro lado, as experiências identificadas com características de internacionalização endógena são alguns dos exemplos que colaboram na concepção e na compreensão de uma identidade latino-americana, guiadas por valores como a solidariedade, a reciprocidade, a horizontalidade e a complementaridade. No entanto, estas iniciativas são apresentadas como ações contra-hegemônicas frente ao fenômeno da globalização que afeta atualmente nossos sistemas educacionais.

Referências

BENEITONE, P. **Internacionalización de la educación superior y experiencia en torno a la convergencia**. México: Universidad de Guadalajara, 2008.

BROVETTO, J. Cambios del milenio: asechanzas y desafíos de la educación superior. formar para lo desconocido. In: PUGLIESE, J. C. (Ed.). **Educación superior: bien público o bien de mercado**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, 2005. p. 75-102.

BRUNNER, J. **Internacionalización transnacional de la educación superior**. [S.l.], 2005. Disponível em: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/JJB_internacES.pdf> Acesso em: 18 out. 2013.

CORREIA LIMA, M.; MARANHÃO, C. M. S. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas-SP, v. 14, n. 3, p. 583-690, 2009.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DAMONI, E.; FLORES, E. Mucho más que la promoción de la universidad argentina. In: RINESI, E. (Coord.). **Ahora es cuando**. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina. Colección Educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013. p. 99-117.

DE WIT, H. **Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues**. Netherlands - Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2010.

DIDOU AUPETIT, S. La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos. Conferência ditada no salão Argentina da Ciudad Universitária, Córdoba, 2007.

DIDRIKSSON, A. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: IESALC. **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. p. 21-54.

_____. Universidad, sociedad del conocimiento y sociedad. In VESSURI, H. (Ed.). **Conocimiento y necesidades de las sociedades latinoamericanas**. Altos de Pipe. Caracas: Ediciones IVIC, 2006. p. 21-54.

DOMÍNGUEZ MENÉNDEZ, J. La Educación Superior en América Latina frente a la globalización: internacionalización o transnacionalización. **Revista Cubana de Educación Superior**, v. 24, n. 1, p. 77-87, 2004.

DONINI, A. M. Internacionalización e integración de los sistemas de educación superior en el MERCOSUR educativo. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 4, n. 1, p. 59-72, 2010.

DUARTE BEZERRA, A. F. Internacionalização da educação superior no MERCOSUL: novas tendências nas universidades públicas de Brasil

e Argentina. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, 13., 2013, Buenos Aires. Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad. Buenos Aires, Argentina: UTN.BA, 2013.

ENDÓGENA. In: ACADEMIA REAL ESPAÑOLA. **El diccionario de la lengua**. 22. ed. Madri, 2012. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

ESCUELA LATINOAMERICANA DE MEDICINA (ELAM). Cuba, 2014. Disponível em: <<http://instituciones.sld.cu/elam>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

EXÓGENO. In: iDicionário Aulete: Projeto Caldas Aulete. Lexikon Editora Digital. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/ex%C3%B3geno>>. Acesso em: 04 de abril de 2013.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. **Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina**. México: ANUIES, 2010.

GACEL ÁVILA, J. **La Internacionalización de las universidades mexicanas**. Políticas y estrategias institucionales. México: ANUIES, 2000.

GARCÍA GUADILLA, C. Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina y el Caribe. In MOLLIS, M. **Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO – IGG, 2010. p. 135-164.

_____. Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina. **Cuadernos del CENDES**, v. 22, n. 58, p. 1-22, 2005.

IMEN P. **La Escuela Pública Sitiada**. Crítica de la transformación educativa. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2005.

JARAMILLO, C. **La internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia**. Departamento de Desarrollo Humano. Oficina de la Región Latinoamericana y Caribeña. Colombia, Banco Mundial, 2003.

KNIGHT, J. Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. In: DE WIT, et. al. **Educación superior en América Latina**. La dimensión internacional. Bogotá: Banco Mundial; Mayol Ediciones, 2005. p. 1-38.

LARREA, M.; ASTUR, A. **Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria**. 2011. Disponível em: <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%C3%ADculoPol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-ES.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.

LA UNIVERSIDAD en la región. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/noticias/una-decada-ganada-para-la-universidad-publica-2/>>. Acesso em: 17 out. 2013.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Quo vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina. **Revista Avaliação**. Campinas-SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300009&scrypt=sci_arttext>. Acesso em: 14 abr. 2013.

LÓPEZ SEGRERA F.; GRIMALDO. H. **La internacionalización de la educación superior a nivel mundial y regional**. Bogotá: Editorial Planeta, 2012.

LÓPEZ SEGRERA, F. La educación superior: reforma y prospectiva. ¿Internacionalización o transnacionalización? In: **Transformación mundial de la educación superior**. México: Universidad Iberoamericana de Puebla, 2007a. p. 13-60.

_____. Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. In: LÓPEZ SEGRERA, F. **Escenarios mundiales de la educación superior**. Análisis global y estudios de casos. Buenos Aires: CLACSO, 2007b. p. 21-104.

MARTINS, D. V. **A história da educação superior na América Latina e o desafio integracionista da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2011.

MOLINA, M. M. Introducción al Estudio de la Universidad en Latinoamérica. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 4, n. 1, p. 129-142, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134115209009>>. Acesso em: 17 out. 2013.

MORA-OSEJO L.; FALS BORDA, O. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SOUSA SANTOS (Org.) **Conhecimento prudente para uma**

vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. Sao Paulo. Cortez Editora, 2004. p. 711-720.

MOROSINI M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27 n. 1, p. 93-112, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982011000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 abr. 2013.

PERROTTA, D. Integración, Estado y mercado en la política regional de la educación del MERCOSUR. **Revista Puente@ Europa**, v. 9, n. 2, p. 44-57, 2011.

PINI, M. **Evolución de la cooperación internacional universitaria en la Argentina en el período 1990-2004**. 2008. Tesis de Magister de la Universidad Nacional de San Martín. Inédita, 2008.

RAMA, C. **La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

_____. La tendencia de la internacionalización de la Educación Superior. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Comp.) **Universidad, sociedad e innovación**. Una perspectiva internacional. Caseros: EDUNTREF, 2010. p. 43-56.

RINESI, E. (Coord.). **Ahora es cuando**. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina. Buenos Aires. Colección Educación. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

ROJAS MIX, M. Siete preguntas sobre la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. In: PUGLIESE, J. C. (Ed.) **Educación superior: bien público o bien de mercado**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, 2005. p. 46-74.

ROMERO ZETUCHE, R. DE G.; TORRES, C. M. Internacionalización y educación ¿Semántica o política? **Revista Reencuentro**, [S.v.], n. 54, p. 27-36, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012025004>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: _____ (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** 2. ed. Porto: Afrontamento, 2002. p. 31-106.

_____. **Epistemologías del Sur**. México: Siglo XXI Editores, 2009.

SEBASTIÁN, J. **Cooperación e internacionalización de la universidad**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SILVA, M. A. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. In: SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Autores Associados; Fapesp, 2002. p. 49-113.

SIUFI, G. **Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior**. Venezuela, UNESCO-IESALC, 2009. Disponível em: <<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/55>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

TABORGA, A. M. et. al. La Internacionalización de la Universidad en Argentina a principios del siglo XXI: desde una “orientación exógena” hacia una “orientación endógena. In: MARTÍNEZ, M. E., PIÑERO, F. J. Y DELGADO, S. A. **El papel de la universidad en el desarrollo**, Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2013. p. 233-252.

TEODORO, A. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, 2003.

THE WORLD BANK. **Higher education**. The lessons of experience. Washington, D. C., 1994.

THEILER, J. Internacionalización de la educación Superior en Argentina. In: De Wit et al. (Ed.). **Educación superior en América Latina. La dimensión internacional**. Bogotá: Banco Mundial. Mayol Ediciones, 2005. p. 71-102.

TUNNERMANN BERNHEIM, C. **La educación superior en el umbral del siglo XXI**. Venezuela, Ediciones GRESAL/UNESCO, 1996.

UNESCO-CEPAL. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1992.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Salvador de Bahia, 2014. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). Foz de Iguaçu, 2014. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

YARZÁBAL, L. Internacionalización de la Educación Superior: de la cooperación académica al comercio de servicios. In: PUGLIESE, J. C. (Ed.) **Educación superior**: bien público o bien de mercado. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, 2005. p. 11-27.

UNILA e UNILAB: uma abordagem sobre a globalização do ensino superior a partir das universidades de integração internacional do Brasil

*Fabrcio Amrico Ribeiro
Christian Dennys Monteiro de Oliveira*

INTRODUÇÃO

O projeto educacional do Governo Federal, a partir da Universidade Federal da Integrao Latino-Americana (UNILA) e da Universidade da Integrao Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), é territorialmente histrico e pioneiro no reordenamento do ensino superior no Brasil. Sua meta é contribuir para o desenvolvimento e a integrao nacional da Comunidade dos Países Latino-Americanos e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), composta de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Brasil; por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico e da cooperação solidária entre as universidades, organismos governamentais e internacionais. Guardadas todas as limitações de ordem burocrática e institucional, parte-se da premissa de que o projeto foi implementado.

A ideia de espacialização das novas universidades faz parte de estratégia sistemática de internacionalizar o ensino superior. O Brasil compõe de forma expressiva e procura reforçar sua posição estratégica nesse processo, envolvendo a zona do Atlântico Sul em um contexto geopolítico. Possuindo agora a educação como ferramenta de expansão de conhecimento, modelo esse já adotado em nações desenvolvidas, como as do continente europeu, por meio da Declaração de Bolonha¹.

¹ A Declaração de Bolonha marcou uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países europeus e estabeleceu em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior, a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino.

Dessa forma, abriram-se as portas para essa nova empreitada universitária com um âmbito intercontinental, no qual UNILA e UNILAB formalizam essa internacionalização do ensino superior. Diferentemente de outras grandes universidades públicas brasileiras emergentes de uma lógica exclusivamente nacionalista (dos anos 1930/1950), a UNILA redesenha a interatividade perante os vizinhos sul-americanos do Brasil e a UNILAB absorve demandas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Essas universidades foram criadas com o objetivo de se tornarem instituições científicas, culturais, sociais e ambientais de cooperação solidária em perspectiva intercultural, interdisciplinar e críticas. Nascem no contexto da internacionalização solidária da educação superior e da política de cooperação Sul-Sul, influenciando as estruturas internas, nas cidades que estão localizadas e criando uma agenda internacional com os países envolvidos nesse projeto. Para compreendê-las, essa breve reflexão mostrará um pouco do processo de internacionalização, que culminou em tais modelos no século XXI. Posteriormente caracterizará a formulação de ambos os projetos, em seus detalhes mais internos e funcionais, até chegar às considerações finais para apontar o peso constituinte de ambos os modelos na execução geoestratégica da política Sul-Sul por intermédio da educação superior.

1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

Quando se fala de cenário envolvendo a educação, e em especial a educação superior, seja ele em um contexto internacional ou nacional, faz-se necessário levantar hipótese, pressuposto e a conjuntura do momento, a fim de compreender os interesses políticos, econômicos e culturais, presentes nesse processo.

O panorama mundial, a partir do final do século XX e início do século XXI, encontra-se significativamente integrado, graças às redes dos sistemas de comunicações e transportes. Vivemos em um bombardeio de ideias e materialidades múltiplas, que alcançam incomparáveis velocidades de difusão; sobretudo as informações que viajam nas redes virtuais, em veículos e sistema de fácil acesso nas chamadas redes sociais.

O dualismo entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, extremamente apregoado pelos analistas do capitalismo, após a Segunda

Guerra Mundial, cria uma conjuntura que investimentos no ensino passam a ser indispensáveis às nações de maior poderio econômico. Seja para manter a hegemonia – como no caso dos EUA e das nações líderes da União Europeia – seja para firmar novas lideranças entre os países emergentes em escala regional ou global (Índia, China, Irã, México, entre outros).

Mesmo com tantos interesses políticos e econômicos ligados ao ensino superior, e suas possibilidades de expansão, para atender a nova conjuntura após a Segunda Guerra Mundial, o ensino universitário apresentou-se com possibilidades de investimentos, conseguindo manter sua dimensão geoestratégica em relação aos demais ramos/níveis educacionais. Os vínculos com os diversos setores tecnológicos do desenvolvimento, malgrado a forte dimensão crítica contestadora para desafiar as estruturas retrógradas de poder, ajudam a explicar esse poderio próprio. Para afirmar as contradições mercadológicas Dias Sobrinho lembra que:

A educação em qualquer de seus níveis, mas, de modo especial, a educação superior, está totalmente mergulhada nas contradições da globalização, especialmente no que tem relação com o que constitui o seu fenômeno central: as contradições do mercado global (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 61).

Contudo, essa realidade possibilita averiguar muitas variáveis do contexto que se encontra. Mesmo assim essa autonomia do ensino superior não se apresenta absoluta. O ensino universitário está à disposição dos interesses inseridos em políticas educacionais, que atendem ao contexto mundial, em cada momento da história, e de acordo com as relações de poder institucionalizado. Um exemplo disso é sua readaptação diante da formação de blocos econômicos e a visão de aberturas de fronteiras, que determinaram uma nova necessidade de comunicação. Etapa que exige inovações tecnológicas constantes para atender à cooperação e à competitividade econômica e social. Por outro lado, de maneira contraditória, é perceptível a unipolaridade militar, que conforme o modelo hegemônico norte-americano, canaliza base estrutural de pesquisas, conhecimentos e inventos. Este modelo também é absorvido pelos países do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) para manter a atualização das máquinas militares, afim de não se afastarem tanto da hegemonia político-econômico-tecnológica representada pelos EUA.

Dessa maneira, convivemos hoje com uma multipolaridade muito desproporcional, que apregoa aberturas de fronteiras e livre circulação de ideias, possibilitando assim, trocas (também desequilibradas) de conhecimentos. Foi nesse quadro de dualismos esgotados pela intensa rivalidade da Guerra Fria (1945 a 1991, entre os EUA e a então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)), que o ensino superior mundial acelerou seus desafios para se adaptar ao novo cenário multipolar. Dessa maneira, foi escalado para gerar conhecimento com plena afinação a essa nova realidade mundial de integração econômica, por meio de uma proposta globalizante. Hoje, a própria globalização multiplica questionamentos e contestações, por não reduzir a concentração de recurso e de conhecimento para alguns e pobreza e agravamento da desigualdade sociocultural para outros. Um quadro paradoxal que leva a educação a ser vista como alívio ou salvação desse processo.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no documento *O ensino superior no século XXI – visão e ações* (1999), estaríamos necessitando de políticas educacionais transformadoras, e que não sejam coadjuvantes na nova realidade da mundialização. As instituições de ensino superior enfrentam novos desafios. Em primeiro lugar, a necessidade de se atualizar e se inserir nessa nova realidade mundial, de abertura de fronteiras e circulação de ideias e, em segundo lugar, interpretar e propor soluções para as contradições que aparecem para os grupos sociais, instituições e governos, nesse início de século XXI.

A procura pelo ensino superior cresceu mundialmente, de maneira mais expressiva nos países emergentes, devido ao grande déficit existente (UNESCO, 1999). Alguns motivos explicam esse aumento: o número crescente de conclusões do ensino secundário; a concorrência e novas exigências do mercado de trabalho, cada vez mais instável e com novas prerrogativas de absorção de mão-de-obra, levando pessoas adultas a retornarem à sala de aula; a educação a distância, facilitada pelo avanço da informação e a interiorização da oferta de ensino, diversificando o acesso para além dos que não vivem nas grandes cidades.

Todavia, com essa grande procura, novas responsabilidades recaem sobre as universidades. Atender a uma demanda crescente, e ofertar ensino de qualidade, para uma sociedade e um mercado consumidor cada vez mais seletivo, haja vista a concorrência e as novas prerrogativas de um mundo

globalizado. Seja na conjuntura global ou regional, as universidades aparecem como instituições promotoras dessa integração pela força de suas atividades de extensão e pesquisa, haja vista que não existe ciência sem integração, principalmente no modelo atual, onde vários lugares e pesquisas estão inter e intraligados, em uma rede de comunicações.

A Europa se destaca nessa nova conjuntura do ensino a partir dos anos de 1990, por meio de acordos, anteriores, como Declaração de Sorbonne², de maio de 1998, e a Declaração de Bolonha, de junho de 1999. A preocupação de perder espaço educacional, constante para os EUA, nas últimas décadas, fez com que as nações europeias facilitassem essa mobilidade. Foi criado o Sistema de Crédito Europeu, permitindo o reconhecimento de titulações e períodos de estudos assim como a mobilidade de estudantes entre países do continente.

No contexto sul-americano, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) também já apontava desde o início, essa tendência de integração cultural. Em sua criação, já destacava um capítulo específico para a educação, fortalecendo e dinamizando o processo de integração entre os países membros (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai), infelizmente na prática essa integração regional não ocorreu, mesmo com vinte e três anos de funcionamento do bloco. A preocupação com a integração educacional inicia-se com a assinatura do Protocolo de Intenções³, em 13 de dezembro de 1991, na cidade de Brasília pelos ministros da educação dos países integrados ao bloco regional. A UNILA surge com a promessa, ainda que atrasada, de intensificar essa integração latino-americana, porém o Brasil procura assumir de vez a liderança nesse quesito na região.

Na verdade, os desafios são muitos para uma educação globalizada, pois a geração do conhecimento se apresenta como uma ferramenta de progresso, atendendo a um dualismo. De um lado os interesses do governo em suas políticas institucionais e do outro lado, as demandas de mercado,

² A Declaração de Sorbonne instituiu as bases para a criação de um Espaço Europeu de Educação Superior, assinada em 1998, pelos ministros da educação da França, da Itália, da Alemanha e da Inglaterra.

³ O Protocolo de Intenções consistiu em construir um espaço educacional integrado por meio da coordenação de políticas de educação, promovendo a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade regional para os países que compõem o MERCOSUL.

exigindo profissionais qualificados. A situação está posta para o cenário do ensino superior, no contexto mundial e nacional, onde as perspectivas são de crescimento dos investimentos, nesse setor, e que possibilite melhorias sociais e econômicas para a sociedade que dele necessita.

2 OS PROJETOS UNILA E UNILAB E A INTEGRAÇÃO SUL-SUL

Para melhor compreender a história da UNILA e da UNILAB e suas propostas de articulação formativa entre Brasil/América Latina e Caribe e Brasil/Nações da CPLP, é necessário entender o contexto no qual essas universidades estão inseridas, assim como os interesses geopolíticos contemporâneos, o processo de integração dos países no quesito educação e investigar a *latinidade ameríndia* simbolizada pela UNILA e *lusofonia africana* expressa na UNILAB com os países da CPLP.

A política de expansão universitária no Brasil se intensificou a partir do governo Lula, com criação de novas universidades e institutos federais, inclusive visando um processo de interiorização do ensino superior, que durante muito tempo, foi concentrado nas grandes cidades. Os projetos de criação da UNILA e da UNILAB possuem relações internacionais e com isso, maior abrangência, sendo escolhidas áreas estratégicas para recebê-las, de acordo com o teor simbólico dos referidos lugares.

A UNILA localizada na cidade de Foz do Iguaçu foi apadrinhada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e sua localização no extremo oeste do estado do Paraná, possui explicação graças à tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Já a UNILAB localizada na cidade de Redenção, no estado do Ceará, e apadrinhada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), utiliza como explicação, a abolição da escravatura nessa cidade, sendo uma área estratégica de contato com a África, via oceano Atlântico. Dessa forma, as fronteiras Sul e Nordeste aparecem como áreas importantes em um contexto geopolítico, mas carregadas de simbolismos, que são marcas presentes nas universidades de integração internacional.

As políticas educacionais vêm se apresentando cada vez mais integradas no mundo globalizado. Os investimentos em educação em processo de ampliação, quando são concentrados na educação superior, conseguem promover arranjos e rearranjos globais, nacionais e locais. Esses arranjos

podem ser observados nas áreas aqui estudadas, em contextos diferenciados, pois a cidade de Foz do Iguaçu, já era conhecida nacionalmente, por ser destino de turismo importante. Já Redenção, no Ceará, que abriga a UNILAB, não possui o mesmo destaque e nem estrutura semelhante da cidade que abriga a UNILA, por esse motivo as transformações os arranjos urbanos se apresentam de maneira diferenciada.

Poderemos analisar a estrutura dessas instituições de ensino, seu funcionamento e como vem ocorrendo o processo de internacionalização do ensino, por parte do governo brasileiro, no projeto denominado Sul-Sul, que visa ampliar a influência brasileira no Atlântico Sul, que é palco de interesses geopolíticos, já algum tempo. Sobre essa situação, Penha comenta:

Num mundo caracterizado por uma crescente “interdependência”, os rumos internos de um país passam cada vez mais pelas definições do sistema internacional. Dependendo da orientação tomada pelos governos nacionais na arena externa, a mesma pode fazer avançar ou retardar o desenvolvimento econômico-social de cada país (PENHA, 2011, p. 18).

Essa arena externa de decisões não influencia apenas o contexto comercial entre as nações. Poderemos aqui compreender, o universo dessa proposta de integração regional e extrarregional, por meio de uma política de governo. Essa política procura expandir sua área de influência, via integração universitária. Esse projeto possui limitações, restrições e desafios, mas, mesmo assim, tornou-se uma das importantes metas do governo brasileiro nesse início de século XXI.

As demandas sociais internas estão de certa forma sendo atendidas nesse projeto. Na UNILA não encontramos apenas alunos estrangeiros, e sim, alunos de vários estados do Brasil. Isso foi claramente percebido em visita e conversas nessa universidade. Na UNILAB não é diferente, os alunos africanos ainda são minoria, os brasileiros predominam, de diversos lugares do país. Assim demandas internas de serviço universitário estão se efetivando e atendendo aos habitantes locais dessas cidades e outras localidades, pois além de serem universidades com proposta internacionais, UNILA e UNILAB, são universidades do sistema federal, mantendo o atendimento universalizado em escala nacional.

A criação da UNILA vem de uma proposta de integração da América Latina, que se concretizou no campo econômico com a criação do MERCOSUL, em 1991, por meio do Tratado de Assunção, entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. A integração latino-americana é uma proposta antiga, que vem desde os anos de 1960, quando foi criada a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), que em 1980, tornou-se Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), composta por Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru, Uruguai, Colômbia, Equador, Bolívia, Panamá, Venezuela e Cuba. A proposta do MERCOSUL não era manter uma integração apenas econômica, mas também abranger aspectos culturais e educacionais, por meio de troca de conhecimentos e aproximando o sistema educacional dos países membros.

A UNILA dá um passo importante nesse processo, por meio de sua proposta de contribuir para a integração solidária e uma sociedade justa na América Latina e no Caribe, gerando e irradiando conhecimento, com indissociável vínculo de ensino/pesquisa/extensão, buscando soluções acadêmicas, científicas e tecnológicas para os problemas do subcontinente. O Projeto de Lei nº 2878/2008 já assegurava as funções principais da nova universidade de solidariedade do Brasil com países do continente americano. O projeto de Lei nº 2878/2008, para criação da UNILA, afirma:

1. Formar recursos humanos com competência para contribuir com o desenvolvimento e integração cultural e econômica latino-americana, fomentando o intercâmbio científico e tecnológico entre as universidades e institutos de pesquisa da região;
2. Caracterizar sua atuação pela ênfase no intercâmbio acadêmico e na cooperação solidária com os países do MERCOSUL e com os demais países da América Latina;
3. Oferecer cursos e desenvolver programas de pesquisas em áreas de interesse mútuo dos países latino-americanos com ênfase nos recursos naturais, estudos sociais e linguísticos, relações internacionais e áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e integração regional;
4. Contribuir para a consolidação e aprofundamento da democracia e a formação de estudantes comprometidos, em suas áreas profissionais, com a integração como objetivo estratégico da região em sua inserção na sociedade do conhecimento (BRASIL, 2007).

Em 12 de janeiro de 2010, a Lei nº 12.189 (BRASIL, 2010b), cria de vez a UNILA, que passa a ter a função de garantir ensino e pesquisa de qualidade, gerando profissionais capacitados para o Brasil e os países da América Latina, em um projeto pioneiro de integração, via educação na América Latina. Sobre esse projeto, Corazza afirma:

À medida que este projeto possa ser implementado de acordo com o que vem sendo concebido, a universidade poderá representar um poderoso e mais qualificado instrumento de integração latino-americana, em especial porque se volta completamente para a promoção da integração dos povos latino-americanos – objetivo a ser perseguido não por meio de instrumentos comerciais ou políticos, mas por meio da educação, da cultura, da ciência e das artes” (CORAZZA, 2010, p. 79).

A cidade de Foz do Iguaçu foi escolhida para sediar a nova universidade federal, inaugurando a criação das universidades de integração internacional no Brasil, surgindo posteriormente a UNILAB, que juntas, estão à frente do projeto de integração denominado Sul-Sul, possuindo como base, no caso da UNILA, a latinidade dos países do continente americano.

Já a UNILAB, nasce baseada nos princípios de cooperação solidária entre os países que compõem a CPLP, principalmente entre o Brasil e os países africanos dessa comunidade, com o objetivo de oferecer cursos de nível superior que atendam às necessidades dessas nações. O projeto de lei para sua criação foi enviado para o Congresso Nacional em 20 de agosto de 2008, a comissão de Implantação da UNILAB foi empossada pelo Ministro da Educação, da época, Fernando Haddad, em 14 de outubro de 2008, presidida pelo professor Paulo Speller, primeiro reitor da instituição.

Na data em que se celebra o “Dia da África”, 25 de maio, a primeira cidade brasileira a promover a abolição dos escravos deu início, simbolicamente, às aulas de cinco cursos oferecidos a alunos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor Leste, onde dos 180 alunos que participaram da aula, 39 eram estrangeiros. Dessa forma ficam assegurados os deveres e funções da UNILAB como universidade internacional, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão entre o Brasil e os países que compõem a CPLP, possuindo o objetivo de fornecer

profissionais qualificados para o Maciço de Baturité, para o estado do Ceará, para o Brasil e para os países que compõem essa integração educacional.

A UNILAB possui também um campus na cidade de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano, no estado da Bahia, o Campus dos Malês. Cidade fundada em 1698 e que possui uma rica arquitetura colonial, com traços da escravatura do Brasil, sendo a cidade rica em sobrados, igrejas e engenhos, construídos durante a administração portuguesa no país. É considerado o município de maior população negra declarada no censo de 2010, sendo esse o motivo principal da escolha da cidade.

A escolha de Redenção possui ligação direta com a abolição da escravatura na cidade, antes mesmo desse fato ocorrer no estado do Ceará e no Brasil, sendo esse o símbolo utilizado para sua fundação nesse município. Ao mesmo tempo, atende a política federal de expansão do ensino superior, posto que no início da década de 2010, o Ceará aparecia com reduzida oferta de vagas em universidades federais, na comparação com outros estados inclusive nordestinos. Simultaneamente esse processo eleva o Brasil a uma situação de liderança dos países de língua portuguesa, tornando-se referência na formação intercontinental.

A UNILA funciona na cidade de Foz do Iguaçu-PR, em cinco unidades, enquanto seu campus principal se encontra em fase de construção. Projeto grandioso, sendo considerada a segunda maior obra construída no município, ficando atrás apenas da Hidrelétrica de Itaipu. Planejada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, o campus ocupará uma área de 45,7 hectares, possuindo ligação direta com a binacional de Itaipu, que cedeu o terreno para a construção do campus da UNILA e abriga de maneira provisória a maioria dos cursos no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI).

Já a UNILAB está localizada em Redenção, na avenida da Abolição, nº 3 – Centro, na continuação da CE-060 e na entrada da cidade. Funciona no prédio do antigo colégio Patronato que era até então a sede da prefeitura e que foi cedido para UNILAB em um prazo de vinte anos, abrigando atualmente de forma provisória o Campus da Liberdade. O campus definitivo que se chamará Auroras encontra-se em fase de construção na base da serra do Cruzeiro e a unidade de Palmares abriga partes dos cursos na cidade de Acarape-CE.

A proposta principal da UNILA é garantir ensino, pesquisa e extensão para alunos brasileiros e dos países da América Latina e Caribe,

contribuindo para a integração solidária, a partir da construção e socialização de conhecimentos, possibilitando uma sociedade justa no contexto latino-americano. Já a UNILAB, visa atender os países da CPLP e garantir assim integração com as nações africanas.

A UNILA e a UNILAB surgiram com propostas educacionais de caráter internacional, para atender as exigências de um mundo globalizado, que se tornou mais complexo, ampliando as dificuldades de entendê-lo. Nesse mundo os processos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais, não se apresentam de forma igualitária, gerando distorções e crises.

A UNILA possui 17 cursos de graduação e possui também mestrado em Integração Contemporânea da América Latina e mestrado interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Já a UNILAB como instituição internacional, possui uma oferta de cursos com conteúdos necessários à formação profissional de alunos brasileiros e estrangeiros. Faz parte de seu conteúdo curricular o estudo da lusofonia, pois a disciplina *Sociedade, História e Cultura nos Espaços Lusófonos* apresenta-se como obrigatória em todos os cursos da universidade, evidente que esta estrutura visa atender a proposta de integração com os povos de origem africana. Possui também mestrado acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis.

As duas universidades possuem semelhanças e diferenças em suas propostas de ensino. A UNILA visa o caráter latino em suas relações de ensino e a UNILAB o aspecto lusófono. Mas as duas instituições, possuem em seus projetos a semelhança da internacionalização do ensino superior, por meio do comando brasileiro, em um imperialismo educacional, já que as propostas são do Brasil, não existindo instituições semelhantes nos demais países envolvidos nessa empreitada educacional.

As universidades aqui apresentadas são semelhantes e ao mesmo tempo diferentes. Semelhantes no processo de multiculturalidade, principalmente no aspecto linguístico e diferente no processo de internacionalização. A UNILA possui certa proximidade de países latinos em suas fronteiras. Já a UNILAB, possui como fronteira o oceano Atlântico, distanciando assim essa proximidade sociocultural das pessoas envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuraremos finalizar essa discussão, apresentando o contexto geopolítico do ensino superior no momento atual e os desafios para o Brasil, que assumiu a liderança nesse quesito, na zona do Atlântico Sul. Contextualizamos um mundo em transição, em que a educação pode e deve promover mudanças, sendo uma das ferramentas, mais utilizadas pelos países para garantir progresso, nesse início de século XXI. Ao mesmo tempo a realidade brasileira, nesse processo, é diferente da apresentada na Europa, por meio do Processo de Bolonha. No Brasil, América Latina e África, os panoramas são de nações com graves problemas socioeconômicos, possuindo graus diferentes de subdesenvolvimento e elevado atraso histórico de investimentos na educação. A resposta que deverá ser respondida no final desse estudo é se geopoliticamente viável o projeto Sul-Sul, por meio da educação superior para o Brasil e se ao mesmo tempo é compatível e viável para a realidade dessas nações envolvidas nesse início de século XXI. Evidente que as respostas deverão surgir no transcorrer do tempo, pois essas universidades ainda estão em fase de estruturação para atender aos objetivos previstos nesse projeto educacional.

Aqui podemos concluir como a educação se encontra nas pautas das discussões geopolíticas internacionais. Não podemos criar uma agenda positiva de crescimento nacional e internacional, sem investir no setor educacional e o ensino superior, por apresentar um caráter de pesquisa e extensão, possibilita novas descobertas que beneficiam setores diversos da sociedade e o próprio crescimento econômico. A proposta de internacionalização por parte do governo brasileiro visa atender interesses políticos e econômicos. A disputa por uma liderança na zona do Atlântico Sul não é nova e se acentua, a partir no início do século XXI. Agora essa estrutura de poder se concretiza e as universidades internacionais no Brasil se apresentam como uma proposta de internacionalização via conhecimento como ferramenta de poder e dominação.

Dessa maneira, por meio de todas essas argumentações e narrativas chegamos à conclusão a respeito da viabilidade desses projetos universitários, a nível regional e continental, a partir da cooperação Sul-Sul. É viável no sentido regional por meio dos ganhos materiais, econômicos e sociais que

uma universidade pode proporcionar na área receptora. Para o Brasil, universidades em zonas pobres como o Maciço de Baturité, principalmente para Redenção e Acarape, já se apresenta como um ganho importante, por causa do poder transformador das mesmas no espaço urbano e econômico.

Os arranjos espaciais estão presentes em Foz do Iguaçu e Redenção e retratam as transformações urbanas recentes, por causa das simples presenças da UNILA e da UNILAB, sendo possíveis essas modificações do espaço urbano a partir de políticas educacionais de nível superior e suas implicações no desenvolvimento local em um processo contínuo que influencia fluxos em seu cotidiano. É exatamente aí que os arranjos espaciais a partir de agentes educacionais são de fato apresentados, para compreender a dinâmica espacial que vem ocorrendo nessas cidades, percebendo a influência dos fluxos em relação aos fixos, onde novos protagonistas econômicos agem e transformam esses municípios com seus investimentos para atender ao novo fluxo crescente.

Referências

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis-RJ, 2011.

ALTEMANI, H.; LESSA, A. C. (Org.). **Relações internacionais do Brasil: temas e agendas**. São Paulo: Saraiva, 2006, v. 1.

AZEVEDO, M. L. N. **A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica**. ETD-Educação Temática Digital, 2008.

BAUMANN, R. **Integração regional: teoria e experiência latino-americana**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm>. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. Lei nº 12.289, de 21 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm> Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. Projeto de Lei nº 3891/08, de 20 de agosto de 2008. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Brasília, 2008. Disponível em: <[www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:camara.deputados:projeto.lei;pl: 2008-08-20;3891](http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:camara.deputados:projeto.lei;pl:2008-08-20;3891)>”>PL 3891/2008. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. Projeto de Lei nº 2.878/2008, de 11 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9269A82F45A6882885AA69F4DE164B3C.node2?codteor=625146&filename=Avulso+-PL+2878/2008>. Acesso em: 29 nov. 2014

_____. Decreto nº 3.927, de 19 de setembro de 2001. Promulga o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/b_port_139_3927.htm>. Acesso em: 29 nov. 2014.

CARVALHO, E. de. (Org.) **Perspectivas da globalização e das suas contradições no Brasil e na América Latina**. São Paulo: LCTE Editora, 2010.

CORAZZA, G. A UNILA e a integração latino-americana. **Boletim de Economia e Política Internacional**, Brasília: IPEA, v. 3, p. 79-88, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. Rio Grande do Sul. Ed. Casa do Psicólogo, 2005.

PENHA, E. A. **Relações Brasil-África e Geopolítica do Atlântico Sul**. Salvador: EDUFBA, 2011.

UNESCO. O ensino superior no século XXI – visão e ações – documento de trabalho. Paris, outubro de 1998. In: _____. **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO / CRUB, 1999. p. 246.

A cooperação brasileira para o desenvolvimento no âmbito do ensino superior: o Programa de Estudantes-Convênio e a política externa brasileira para os PALOP¹

Mojana Vargas Correia da Silva

INTRODUÇÃO

O Programa de Estudantes-Convênio é uma das ações de cooperação mais antigas realizadas pelo Brasil ainda em andamento. Contudo, apesar da longevidade e da abrangência do referido programa, ainda há poucos estudos sobre seus resultados e sobre sua relevância no conjunto das ações de cooperação promovidas pelo governo brasileiro.²

Este trabalho aborda o Programa de Estudantes-Convênio (PEC) como parte integrante das ações brasileiras de cooperação para o desenvolvimento e procura estabelecer sua relação com o conjunto da política externa brasileira. Uma vez que são muitos os países integrantes do programa, optamos por privilegiar o conjunto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), por sua prioridade para a Política Externa Brasileira no contexto africano.

O texto se divide em duas partes: primeiro, uma visão mais geral e descritiva do posicionamento brasileiro no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, com o objetivo de qualificar e contextualizar o PEC. A segunda parte analisa o mesmo a partir de dados obtidos sobre o programa, com o objetivo de criar um quadro mais amplo sobre as condições específicas de funcionamento do mesmo, apontar suas ligações com o desenvolvimento

¹ Trabalho apresentado como comunicação ao XII Congresso Luso-Afro-Brasileiro. Universidade Nova de Lisboa, fevereiro/2015.

² Ver Desidério (2005), Subuhana (2008) e Hirsch (2010).

da política externa do Brasil para a região e fazer uma aproximação inicial sobre a colaboração efetiva que vem sendo oferecida pelo governo brasileiro por meio desse programa aos países receptores.

A COOPERAÇÃO BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES GERAIS

O Brasil possui um longo histórico de cooperação internacional (CERVO, 1994) e o governo brasileiro entende a cooperação como uma forma de promover o desenvolvimento por meio do intercâmbio de informações e experiências em variados campos da vida social e econômica dos países que recebem tal tipo de assistência. Dessa forma, espera-se também uma maior proximidade entre o Brasil e seus parceiros (BRASIL, 2007).

Não é objetivo deste trabalho discutir minuciosamente os conceitos de cooperação, ajuda internacional (*aid*, na literatura de língua inglesa), ou ainda ajuda oficial para o desenvolvimento, mas é importante salientar que não se tratam de conceitos absolutamente neutros. Cada um deles carrega um conjunto de significados que se reflete na própria relação entre doadores e receptores, relação essa que, em geral, se manifesta por meio da assimetria e da prevalência dos interesses dos doadores sobre os dos receptores (BREUNING, 2002).

Para os objetivos deste trabalho, assumiremos o conceito de “cooperação entre países em desenvolvimento”³ (também chamada de cooperação Sul-Sul), entendida como um mecanismo de promoção do desenvolvimento interno dos países receptores de maneira horizontal, ou seja, sem restrições ou imposições relacionadas às diferenças de poder entre doadores e receptores.

No Brasil, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) foi criada em 1987 com o objetivo de “negociar, coordenar, implementar e acompanhar os programas e projetos brasileiros de cooperação técnica, executados com base nos acordos firmados pelo Brasil com outros países e organismos

³ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) define a *cooperação técnica internacional* como uma parceria entre governos de países em desenvolvimento para troca e disseminação de experiências bem-sucedidas para melhoria das condições socioeconômicas dos países envolvidos. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/NossosProjetos.aspx>> Acesso em: 12 jun. 2014.

internacionais⁴, uma vez que as ações de cooperação brasileiras são realizadas por meio de diferentes órgãos ligados ao governo federal e aos governos estaduais. No âmbito da ABC, as ações de cooperação em saúde, agricultura, mineração, educação, energia e meio ambiente fazem parte do conjunto da cooperação técnica para o desenvolvimento, entendida como

Importante instrumento de desenvolvimento, auxiliando um país a promover mudanças estruturais nos seus sistemas produtivos, como forma de superar restrições que tolhem seu natural crescimento. Os programas implementados sob sua égide permitem transferir conhecimentos, experiências de sucesso e sofisticados equipamentos, contribuindo assim para capacitar recursos humanos e fortalecer instituições do país receptor, a possibilitar-lhe o salto qualitativo de caráter duradouro⁵.

A cooperação técnica é então apresentada como um elemento de grande importância no contexto da política externa brasileira (CERVO, 1994), como forma de pôr em prática o princípio da *parceria para o desenvolvimento* presente em suas diretrizes, “compartilhando o conhecimento técnico em bases não comerciais e contribuindo assim para a promoção de mais justiça social entre as populações receptoras e estreitando os laços entre o Brasil e seus parceiros”⁶.

O PEC-G E A POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA

O Programa de Estudantes-Convênio (PEC) é uma das ações adotadas pelo governo brasileiro no contexto da cooperação técnica e é uma das ações de cooperação mais antigas que o governo brasileiro mantém em funcionamento. Além disso, trata-se também de uma das ações de cooperação mais importantes do governo brasileiro tanto por sua longevidade (o programa está ativo ininterruptamente há 50 anos), quanto por sua

⁴ Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/SobreABC/Introducao>> Acesso em: 21 maio 2014.

⁵ Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Conceito>> Acesso em: 21 maio 2014.

⁶ Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Conceito>> Acesso em: 21 maio 2014.

abrangência. Com os países que o integram são atingidas quase todas as regiões consideradas prioritárias para a política externa brasileira: América do Sul, Haiti, América Latina e Caribe, países da África (especialmente os PALOP) e países integrantes da CPLP (em especial, o Timor Leste).

No contexto da política externa brasileira a instituição do PEC coincide com o momento em que o Estado brasileiro procurava elevar o perfil da atuação internacional do país. O início do governo de Jânio Quadros em 1961 e a instituição da Política Externa Independente (PEI) promoveram mudanças particularmente no que diz respeito ao continente africano. A PEI se caracterizava por seu conteúdo nacional-desenvolvimentista e por sua abordagem universalista, que buscava aproveitar-se das oportunidades existentes no cenário internacional para a promoção do desenvolvimento interno a despeito de qualquer compromisso ideológico, destacando a oposição entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos em detrimento do discurso majoritário que segmentava o mundo em capitalistas *versus* socialistas (OLIVEIRA, 2005).

Entre 1964 e 1985, a despeito de revisões pontuais ocorridas no período Castello Branco-Costa e Silva, a política externa brasileira manteve entre suas diretrizes principais a decisão de ampliar sua influência entre os países do então chamado Terceiro Mundo, com atenção especial para o continente africano, que continuou figurando entre as prioridades da ação internacional brasileira, sobretudo no âmbito comercial (CERVO; BUENO, 2002; RODRIGUES, 1964).

Foi nesse período que o governo brasileiro firmou diversos acordos bilaterais com as nações africanas recém independentes, iniciando sua aproximação por meio de países que buscavam um caminho semelhante, tais como Gana, Nigéria e Senegal (visitados pelo Ministro Mário Gibson Barbosa em 1972) e posteriormente, incluindo as antigas colônias portuguesas reconhecidas como países independentes já em 1974 pelo governo de Ernesto Geisel.

O rompimento dessa política ocorreu no início dos anos 1990, em que durante os governos Collor e Fernando Henrique, a busca pela diversificação das relações internacionais do país foi redirecionada para a América Latina e o Mercosul e os organismos multilaterais como a OMC. A diplomacia brasileira também fez um grande investimento nas chamadas

parcerias estratégicas, a exemplo do Fórum IBAS e da CPLP, fazendo com que as relações com o conjunto das nações africanas ficassem resumidas ao âmbito comercial (HIRST; PINHEIRO, 2008). A redução no conjunto de atores e temas prioritários da política externa fez “emergir um viés culturalista que reflete a perda do caráter estratégico da política africana no contexto da atuação internacional brasileira” (DÁVILA, 2011; SARAIVA, 2002).

Apesar dessa retração, o PEC continuou em andamento, porém, sem que houvessem grandes esforços de ampliação de seu alcance no continente. Um levantamento dos acordos bilaterais da época dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002 mostra que ao longo do período, apenas 4 acordos de cooperação técnica (na qual o PEC está incluído) foram assinados com nações africanas (África do Sul, Namíbia, Tunísia e Zimbábue) ampliando de 9 para 13 o número de parceiros (MENDONÇA, 2013).

Com o início do governo Lula, houve uma retomada do sentido da política africana que prevaleceu ao longo dos anos 1970 e 1980, em que a aproximação entre as duas regiões passou novamente a ser considerada estratégica para a construção de uma inserção autônoma no cenário internacional (LIMA, 2005). Ao lado das tradicionais visitas diplomáticas (com destaque para a diplomacia presidencial exercida amplamente pelo novo presidente), medidas importantes como a reorganização dos Departamentos de Assuntos Africanos do Itamaraty e a reabertura de representações diplomáticas fechadas durante o governo FHC abriram espaço para a demonstração do novo interesse brasileiro e também para a reciprocidade dos países africanos (RIBEIRO, 2007), verificável no crescimento do comércio brasileiro com aquele continente de US\$ 5 bi em 2002 para US\$ 20 bilhões em 2007⁷.

Seguindo essa retomada da atuação na África, houve uma ampliação das parcerias brasileiras no campo da cooperação para o desenvolvimento. Ao longo dos dois mandatos do presidente Lula, 16 novos acordos bilaterais foram assinados, ampliando as parcerias para mais que o dobro das então existentes, permitindo que mais países viessem a integrar o PEC tanto em sua modalidade de graduação, quanto na de pós-graduação.

⁷ Fonte: Secretaria do Comércio Exterior, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do Brasil. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=5&menu=571>>. Acesso em: 21 maio 2014.

Outra iniciativa importante especificamente em relação ao PEC foi a mudança em sua estrutura legal. Até então, o PEC estava baseado em um protocolo assinado entre o Ministério da Educação e o Ministério de Relações Exteriores do Brasil, cuja função era estabelecer procedimentos gerais relativos ao processo de seleção e inserção dos estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. Ao longo do mandato de Lula, a legislação foi revista, culminando na edição do Decreto Presidencial nº 7984, de 13.03.2013 (já no governo Dilma Rousseff), o qual, entre outras questões, estabelece a paridade de direitos entre os estudantes beneficiários do programa e os estudantes brasileiros em todas as universidades participantes.

Em termos de organização, o Programa de Estudante Convênio possui duas modalidades, uma voltada para a graduação (PEC-G) gerida em parceria pela DCE-MRE e SESU-MEC e outra voltada para a pós-graduação (PEC-PG), em parceria entre a DCE-MRE, CAPES e CNPq. Dadas as limitações deste trabalho, vamos tratar apenas da primeira.

Atualmente, o PEC-G envolve 56 países da África, da América Latina (alvo original do programa) e da Ásia (Tailândia, China e Timor Leste, incluídos recentemente), possibilitando que os países integrantes enviem estudantes para cursar a graduação em instituições brasileiras. Seu objetivo expresso é dar oportunidade para a formação de recursos humanos nos mais variados campos profissionais, colaborando assim, para o desenvolvimento interno dos países .

O programa é mantido pelo Ministério de Relações Exteriores por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE-MRE), em conjunto com o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC), que realizam a seleção dos candidatos e providenciam a alocação dos mesmos nas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes. Atualmente, 97 IES públicas e particulares recebem estudantes do PEC, abrangendo todas as regiões do país e oferecendo cursos de graduação nas mais variadas carreiras .

⁸ Governo do Brasil. Decreto nº 7948 de 12/03/2013 – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm> Acesso em: 21 maio 2014.

⁹ Informações disponíveis no site da Secretaria de Educação Superior (MEC-SESU): <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12276&ativo=531&Itemid=530> Acesso em: 22 maio 2014.

Para o MRE, o PEC-G foi a maneira encontrada pelo governo brasileiro de amparar o número crescente de estudantes de outros países resultante do “incremento do número de estrangeiros no Brasil, na década de 1960, e das consequências que este fato trouxe para a regulamentação interna de seu status no Brasil, a necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil, e a garantia de tratamento semelhante aos estudantes pelas universidades¹⁰”.

Ainda não há levantamentos completos sobre a quantidade de estudantes que passaram pelo programa desde seu início, em 1964, devido à ausência de pesquisas documentais sobre o tema, no momento, os dados disponíveis no MEC remontam até 1990 e informam que 5903¹¹ estudantes africanos de diversas nacionalidades passaram por universidades brasileiras nesse período (Anexo I). Esses números fizeram que PEC-G figurasse entre as iniciativas mais significativas no último relatório da ABC sobre a cooperação brasileira para o desenvolvimento (IPEA; ABC, 2010). Contudo, apesar do aparente reconhecimento da importância desse programa nas diversas instâncias do governo brasileiro envolvidas na sua gestão, ainda não há estudos mais abrangentes sobre o seu desenvolvimento.

No levantamento realizado pelo IPEA em conjunto com a ABC (2010), o volume de recursos destinado à concessão de bolsas de estudo para estrangeiros soma R\$ 284,07 milhões (quase 10% do total destinada a todas as ações de cooperação técnica), no período 2005-2009. Contudo, não há uma distinção clara entre a verba específica para o programa e outras modalidades o que dificulta avaliar adequadamente a sua importância no âmbito da cooperação brasileira, uma vez que estão agrupadas as verbas para graduação, pós-graduação, atividades diversas de treinamento técnico e aperfeiçoamento profissional, além de custos administrativos.

¹⁰ DCE-MRE. Histórico do PEC-G. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.html>> Acesso em: 21 maio 2014.

¹¹ Embora o programa seja gerido pelos dois ministérios, verificamos a existência de pequenas discrepâncias existentes nos dados fornecidos para o mesmo período. Os dados do MRE estão disponíveis no link informado acima. Os dados do MEC foram obtidos por meio de consulta à SESu-MEC via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-Sic). Na impossibilidade de aferir a origem dessas discrepâncias, optamos por utilizar os dados obtidos da SESu-MEC.

No mesmo levantamento, os recursos do MEC voltados para este programa chegam a 20% do total gasto com bolsas para estrangeiros (R\$ 57.636.000) no mesmo período. Entretanto, o custo principal aqui é o pagamento das mensalidades dos cursos frequentados pelos estudantes estrangeiros em IES particulares, que recebem o repasse do MEC. A maior parte dos estudantes ingressam nas IES da rede pública federal, dos estados ou dos municípios. Não há repasse direto de verba para os estudantes a título de ajuda de custo, por exemplo. Parte das obrigações dos bolsistas segundo o Protocolo DCE-MRE/MEC-SESu (e que não foi alterada pelo Decreto nº 7948/13), é apresentar garantias de capacidade financeira antes mesmo de apresentar-se para ingresso nas IES brasileiras.

Antes de ingressarmos na análise dos participantes, há uma segunda questão que não será possível desenvolver no presente trabalho, mas que merece ser mencionada, pois será objeto de outra pesquisa mais específica, que diz respeito às motivações não expressas entre os objetivos do PEC e os possíveis ganhos do Brasil.

A ampliação da cooperação com o continente africano traz diversos benefícios, sendo que um dos mais evidentes pode ser verificado no crescimento das trocas comerciais entre as duas regiões ao longo da década de 2000 (RIBEIRO, 2007). Todavia, no âmbito de interesse deste artigo, destacamos que esse movimento também favorece o fortalecimento da cooperação científica e tecnológica no conjunto das nações em desenvolvimento.

Assim sendo, o PEC (em sua modalidade de Pós-Graduação, o PEC-PG), é também um veículo que – em adendo a outros programas e entidades como a Fiocruz, por exemplo – contribui para o aprimoramento da pesquisa por meio da troca de experiências e conhecimentos entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros, mas, sobretudo, para a transferência de tecnologia produzida no Brasil para os parceiros em desenvolvimento.

Também é importante ressaltar que, do ponto de vista do custo, comparado a outras modalidades de cooperação o PEC requer um investimento relativamente baixo, uma vez que opera utilizando a capacidade instalada do sistema educacional brasileiro. Mesmo considerando as bolsas pagas por meio do PEC-PG, a totalidade dos recursos utilizados apenas para cooperação educacional fica na casa dos 20% e vale a pena lembrar

que, até meados dos anos 2000, não havia qualquer ajuda de custo para os estudantes de graduação. Somente em 2003 é que foi instituído o Promisae¹² (Projeto Milton Santos de Acesso à Educação Superior), por meio do qual o governo brasileiro oferece bolsas no valor de um salário-mínimo corrente aos estudantes do PEC-G, para que estes possam custear suas despesas no Brasil. Também foi ainda mais recentemente, no decreto editado pela presidente Dilma Rousseff que se estabeleceu que as IES devem ofertar diferentes tipos de auxílio para os estudantes do Programa, o que não ocorria anteriormente, pois as IES não se sentiam obrigadas a incluir os alunos estrangeiros em seus mecanismos de assistência estudantil já que estes deveriam dispor de meios de sobrevivência antes de vir para o Brasil.

Por fim, há que se considerar a estadia desses estudantes por um longo período de tempo nas universidades nacionais como uma oportunidade de se criar uma imagem positiva do país e, possivelmente até de exportação do modelo educacional brasileiro.

Retomando os dados dos estudantes, observamos que no conjunto dos estudantes que ingressaram via PEC-G entre 1990 e 2010, a maioria é oriunda de Cabo Verde, Guiné Bissau, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, respectivamente, como é possível observar no Anexo I. Esses dados refletem a prioridade que vem sendo conferida aos países integrantes dos PALOP, especialmente na última década.

No conjunto dos PALOP, Angola e Moçambique são os participantes mais antigos do programa¹³. Os dois países mantiveram um fluxo constante de estudantes ao longo do período, embora se observe uma forte oscilação entre 1994-1995 e em 2009 (Anexo II) no caso do primeiro e entre 1994-1998 e 2002 e 2005 (Anexo III) no caso do segundo. As causas desse movimento não estão claras e podem estar relacionadas a mudanças no processo de seleção realizado pelo MEC e pelo MRE, mas essa resposta depende de mais averiguação.

¹² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Promisae/decreto4875.pdf>> Acesso em: 21 maio 2014.

¹³ O governo brasileiro assinou acordos bilaterais de cooperação cultural com os governos de Angola e Moçambique em 1980 e 1981, respectivamente. Disponível em: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1980/b_51> e <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1989/b_25> Acesso em: 21 maio 2014.

Cabo Verde responde sozinha por cerca de 39% dos participantes do programa, embora não seja uma das nações mais populosas que participam do mesmo. Os primeiros estudantes cabo-verdianos a ingressarem nas IES brasileiras via PEC-G chegaram ao país em 2001 e desde então, este tem sido o maior contingente individual em todos os anos, apesar da redução ocorrida de 2009 para 2010 (Anexo IV), que ainda não possível saber se reflete uma mudança no processo de seleção ou uma queda da demanda.

Guiné Bissau também iniciou sua participação no PEC nos anos 2000, com o envio de 88 estudantes em 2001. Em 2007 há uma queda abrupta no número de ingressantes (de 159 para 19) seguida da retomada do patamar anterior (Anexo V). Acreditamos que tal situação esteja relacionada à constante instabilidade social e política em Guiné Bissau no período, por conta da qual, a CPLP e o governo brasileiro publicaram diversas notas e resoluções que apontavam sua preocupação com a instabilidade do país¹⁴.

O caso de São Tomé e Príncipe é curioso, pois entre 1990 e 2010, há um fluxo reduzido de estudantes oriundos desse país – com momentos em que inclusive nenhum estudante santomense foi selecionado – porém, entre 2004 e 2006 há uma oscilação grande no número de estudantes com o pico de 147 ingressantes em 2005, sem que se possa determinar claramente a razão disso (Anexo VI).

Embora a maioria dos participantes do PEC-G venham dos PALOP, alguns países não lusófonos se destacam com contingentes significativos: República Democrática do Congo, Nigéria, Gabão, Quênia e Gana. Não nos aprofundaremos na avaliação desses casos por fugirem ao escopo deste trabalho, mas acreditamos que eles nos fornecem alguns parâmetros interessantes para reflexão.

Esses países se diferenciam dos demais por contar com uma estrutura universitária mais numerosa e diversificada. Por exemplo, Gana possui 13 universidades públicas, 10 institutos politécnicos, escolas de comércio, enfermagem, educação e numerosas instituições particulares, totalizando

¹⁴ Ministério de Relações Exteriores do Brasil. Nota nº 387/2003. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/sala-de-imprensa/notas-a-imprensa/2003/09/14/situacao-na-republica-da-guine-bissau/?searchterm=guin%C3%A9%20bissau>> Acesso em: 21 maio 2014.

138 instituições de ensino superior¹⁵. Já Angola, conta com apenas 38 IES, das quais 18 são privadas (CARVALHO, 2012). Fatores históricos como as diferentes práticas dos colonizadores (o ensino superior foi instituído em Angola no ano de 1962, já em meio à guerra de independência¹⁶), a consolidação recente de seus respectivos Estados e a insuficiência de instituições de ensino superior que atendam às necessidades nacionais podem ser adicionados.

Outras correlações poderiam ser estabelecidas a partir dos dados que foram disponibilizados pela SESu-MEC, mas há algumas ausências nessas informações que precisam ser ressaltadas:

- a) O número de vagas: anualmente o governo brasileiro publica um edital que normatiza o processo seletivo para o PEC-G. Contudo, o número de vagas é estabelecido *a posteriori* de acordo com a indicação das IES participantes.
- b) A relação das carreiras: assim como o quantitativo de vagas, os cursos disponíveis também são definidos após a publicação do edital.
- c) O número de formados: A SESu-MEC não dispõe de um levantamento sobre os estudantes que concluíram seus cursos. Essa é uma lacuna importante, pois vincula-se diretamente a um dos objetivos centrais do programa: formar quadros de nível superior para contribuir com o desenvolvimento dos países receptores.
- d) O número de profissionais que retornaram a seus países: Nenhum dos ministérios envolvidos no programa é capaz de informar quantos estudantes formados no Brasil pelo programa PEC-G retornaram aos seus países. Assim como no item anterior, essa informação é crucial para avaliar a eficácia do programa e requer uma pesquisa mais específica.

¹⁵ *National Accreditation Board*. Disponível em: <www.nab.gov.gh> Acesso em: 21 maio 2014.

¹⁶ Ministério do Ultramar, decreto-lei 44530, de 21 de agosto de 1962. Disponível em: <<http://www.legislacao.org/primeira-serie/decreto-lei-n-o-44530-ensino-nacional-estudos-gerais-6524>> Acesso em: 21 maio 2014.

RACISMO INSTITUCIONAL: UM OBSTÁCULO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COOPERAÇÃO?

No curso da pesquisa, outro fator apresentou-se como uma questão crucial na discussão, o racismo institucionalizado. Para avaliar a percepção dos estudantes participantes do PEC, é importante considerar a sua experiência de inserção nas universidades brasileiras, que é profundamente marcada pela desigualdade socioeconômica e étnico-racial das instituições nacionais. Além disso, também precisam lidar com a desinformação e o despreparo das instituições que os recebem, sem os acolherem devidamente, confundindo-os com alunos de intercâmbio ou negando-lhes acompanhamento individualizado¹⁷.

Tornou-se perceptível que, ao não dar a devida atenção ao processo de inserção dos estudantes africanos nas universidades brasileiras, os executores da política externa do país para os PALOP deixam de enfrentar uma realidade que pode ter efeitos problemáticos para a construção da imagem externa do país e que afeta diretamente os resultados da cooperação brasileira para o desenvolvimento no campo do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente ainda há pouca pesquisa procurando relacionar o PEC ao conjunto da política externa brasileira seja no âmbito africano, latino-americano ou asiático. Neste trabalho procuramos apresentar uma série histórica dos ingressantes do programa para que se possa ter uma visão mais clara sobre o seu alcance, porém, ainda é necessário um levantamento muito mais extenso para que seja possível saber se o programa é bem-sucedido ou não em seu objetivo principal de formar quadros de nível superior para outros países em desenvolvimento.

¹⁷ No conjunto das universidades brasileiras que recebem estudantes por meio do PEC, optamos por excluir a UNILAB por se tratar de um modelo inovador na cooperação educacional e no próprio modelo institucional do ensino superior brasileiro. A UNILAB conta com a representação africana no seu corpo docente e na sua direção, não apenas como parte do corpo discente, como acontece no restante das universidades brasileiras. Para uma reflexão mais profunda sobre esse caso, ver Gomes e Vieira (2013) e Heleno (2014).

Uma segunda questão surgida dessa pesquisa, mas que só pôde ser discutida superficialmente neste texto é sobre o significado mais profundo das ações de cooperação. Pode-se considerar que PEC funcione como um tipo de veículo promotor do *soft power*¹⁸ brasileiro? Historicamente, já foi verificada a influência do processo educacional na formação das lideranças políticas que fizeram as independências na América e na África (APPIAH, 1997). No caso de homens como Kwame Nkruma e Simon Bolívar, a educação europeia foi um elemento importante para moldar seus projetos de construção nacional, daí surgir a questão sobre a possibilidade de se analisar o PEC-G sob essa ótica.

O PEC-G pode ser avaliado por um viés estritamente burocrático, a partir das declarações expressas nos documentos do MRE sobre seus objetivos. Algumas passagens soam ingênuas, ao destacar efusivamente o caráter desinteressado das ações brasileiras de cooperação. Entretanto, consideramos que na pior das hipóteses, tais ações promovem o prestígio brasileiro junto a um grupo que forma ou formará a elite intelectual e potencialmente também política dos países receptores.

Por outro lado, avaliar o desenvolvimento do programa por meio da percepção dos participantes implica em considerar quais são os fatores que influenciam tal percepção, e, nesse sentido, não se pode ignorar o contexto das relações raciais brasileiras que se reproduzem no ambiente universitário e os possíveis efeitos disso para os estudantes africanos.

Este trabalho foi uma tentativa de contribuir com o debate sobre esse aspecto. Por meio de sua descrição, espera-se suscitar questões que provoquem um maior aprofundamento do estudo, seu significado, sucessos e equívocos.

Referências

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto Editorial, 1997.

BRASIL. Ministério de Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais; Secretaria da Educação Superior. **Manual do Programa de Estudantes-**

¹⁸ Joseph Nye (2004) define o *soft power* (poder brando) como a capacidade de fazer com que os outros queiram os resultados que você espera obter.

Convênio de Graduação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

_____. Ministério de Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. **Via ABC.** Publicações da Agência Brasileira de Cooperação. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/documentos/viaABC-ds.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

BREUNING, M. Foreign aid, development assistance, or development cooperation: what's in a name? **International Politics**, v. 39, n. 03, p. 369-377, set. 2002.

CARVALHO, P. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda, n. 09, p. 51-58, 2012.

CERVO, A. Socializando o desenvolvimento; uma história da cooperação técnica internacional do Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília, v. 37, n. 01, p. 37-63, 1994.

CERVO, A., BUENO, C.; **História da Política Exterior do Brasil**. 2. ed. Brasília: UNB, 2002.

DÁVILA, J. **Hotel Trópico**. O Brasil e o desafio da descolonização africana 1950-1980. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

DESIDÉRIO, E. Migração e políticas de cooperação: fluxos entre Brasil e África. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÃO, 4. Rio de Janeiro. 2005. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/4EncNacSobreMigracao/SCI-3.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2016.

GOMES, N. L.; VIEIRA, S. L. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afro-brasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 75-88, 2013. ISSN 1645-7250

HELENO, M. G. B. O lugar da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) na política externa do governo Lula (2003-2010). **Público e Privado – Revista do PPG em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará – UECE**, n. 23, p. 109-127, 2014. ISSN 2238-5169.

HIRSCH, O. Impacto da formação e cooperação ao nível do ensino superior nas dinâmicas africanas contemporâneas. In: CONGRESSO IBÉRICO DE ESTUDOS AFRICANOS (CIEA), 7. Lisboa, 2010. **Anais...** Lisboa, 2010.

HIRST, M.; PINHEIRO, L. A política externa do Brasil em dois tempos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, n. 38, v. 1, p. 5-23, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional 2005-2009**. Brasília, 2010.

LIMA, M. R. S. A política externa brasileira e os desafios da cooperação Sul-Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília, v. 48, n.1, p. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292005000100002>

MENDONÇA, W. **Política externa e cooperação técnica**: as relações do Brasil com a África durante os anos FHC e Lula da Silva. Belo Horizonte: D'Plácido Editora, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, GOVERNO DE GANA. **Accredited tertiary institutions**. Publication of the National Accreditation Board. 2009. Disponível em: <http://www.nab.gov.gh/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=10&Itemid=159> Acesso em: 21 maio 2014.

NYE, J. **Soft power**: the means to success in world politics. New York: Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA, H. A. **Política externa brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2005.

PIMENTEL, J. V. S. Relações entre o Brasil e a África Subsaariana. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 43 n. 1, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292000000100001>> Acesso em: 22 jul. 2016.

RIBEIRO, C. O. Brasil-África: notas sobre política externa e comércio exterior (1985-2005). **Afro-Asia**, Salvador, n. 35, p. 281-314, 2007.

SARAIVA, J. F. S. Política exterior do governo Lula: o desafio africano. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, n. 45, v. 2, p. 5-25, 2002.

SUBUHANA, C. O estudante convênio: a experiência sociocultural de universitários da África Lusófona em São Paulo, Brasil. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26. Porto Seguro-BA, 2008. **Anais...** Porto Seguro-BA, 2008.

ANEXO I: ESTUDANTES RECEBIDOS PELO PEC-G 1990-2010¹⁹

Pais / Ano	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Angola	21	11	12	37	128	131	73	62	27	16	8	21	29	23	33	11	31	28	91	148	48	989
Benin	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	5	7	24
Cabo Verde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	65	227	263	192	230	314	265	381	287	133	2357
Camarões	2	2	1	4	4	0	1	0	2	2	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	3	25
Costa do Marfim	4	1	0	4	0	1	3	1	0	1	2	0	0	1	1	0	0	3	1	0	0	23
Gabão	1	0	0	0	40	1	6	1	0	0	0	11	0	2	1	1	3	4	0	0	0	71
Gana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3	7	9	11	6	3	3	6	0	1	53
Guiné Bissau	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	88	111	97	58	186	159	19	133	197	95	1143
Mali	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3
Marrocos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Mauritânia	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Moçambique	3	6	13	12	23	15	23	26	22	11	11	15	27	21	26	27	13	9	4	5	9	321
Namíbia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Nigéria	4	1	2	3	2	3	6	3	11	7	1	4	0	11	14	27	19	22	32	0	0	172
Quênia	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	2	7	14	11	12	5	0	6	3	3	66
RD Congo	0	0	0	0	0	3	6	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	9	106	57	78	263
S.T. e Príncipe	2	0	0	2	0	5	6	4	12	1	0	0	0	0	47	147	35	13	12	7	6	299
Senegal	1	6	10	2	18	12	16	9	11	5	2	4	24	1	0	3	5	1	0	0	0	130
Zimbábue	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

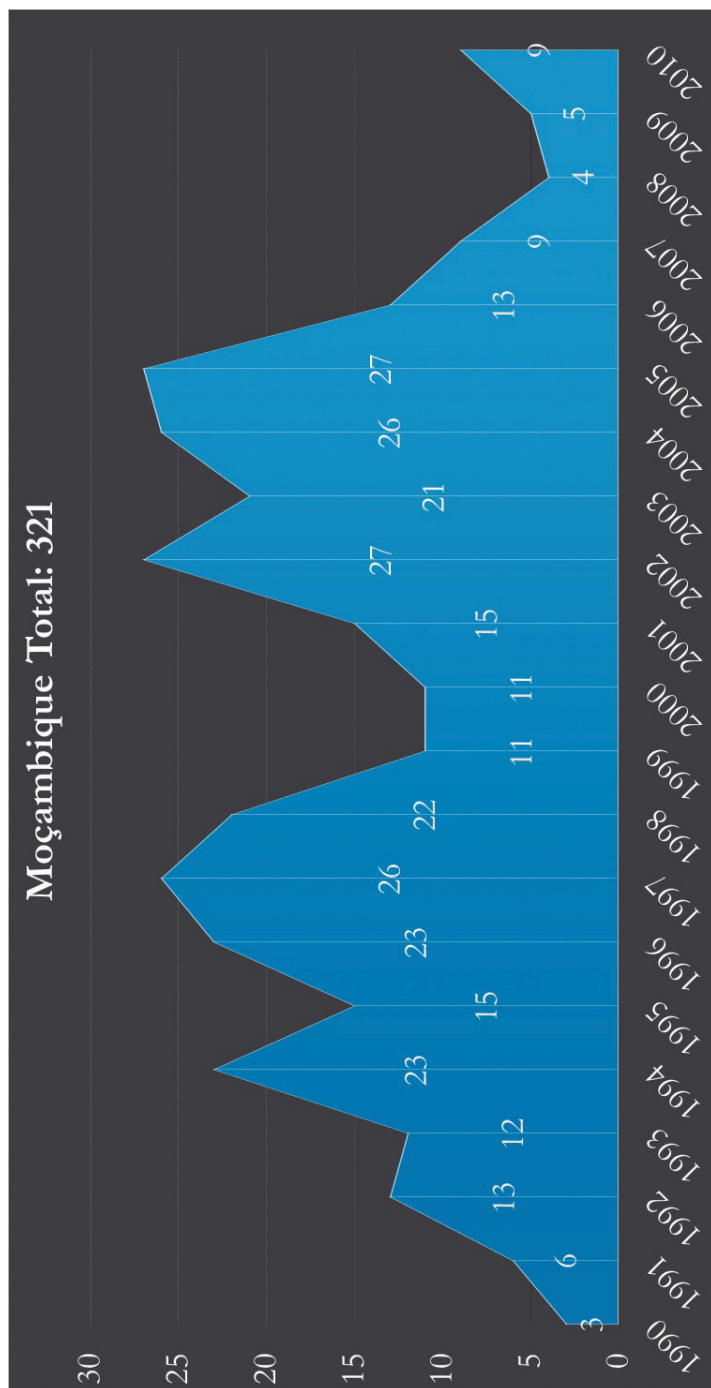
¹⁹ Elaboração própria a partir de dados da SESu-MEC.

ANEXO II: ESTUDANTES RECEBIDOS PELO PEC-G 1990-2010²⁰
Angola



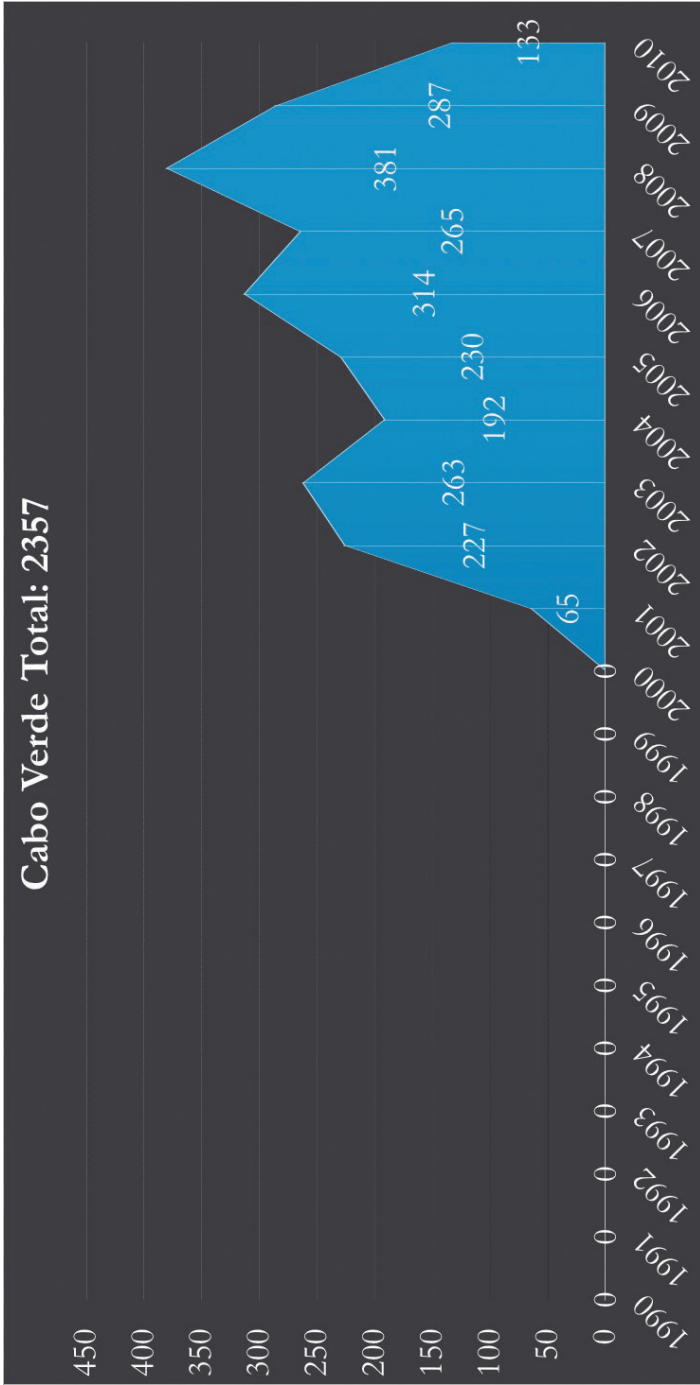
²⁰ Elaboração própria a partir de dados da SESu-MEC.

ANEXO III: ESTUDANTES RECEBIDOS PELO PEC-G 1990-2010²¹
Moçambique



²¹ Elaboração própria a partir de dados da SESu-MEC.

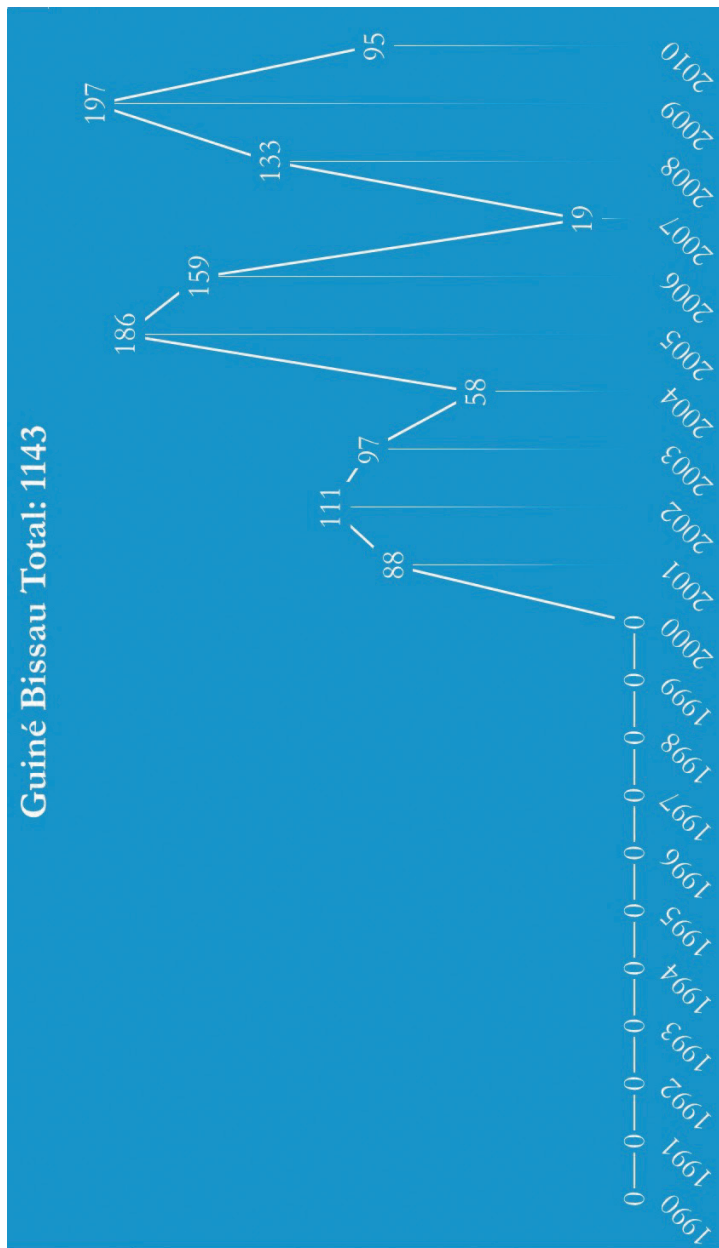
ANEXO IV: ESTUDANTES RECEBIDOS PELO PEC-G 1990-2010²²
Cabo Verde



²² Elaboração própria a partir de dados da SESu-MEC.

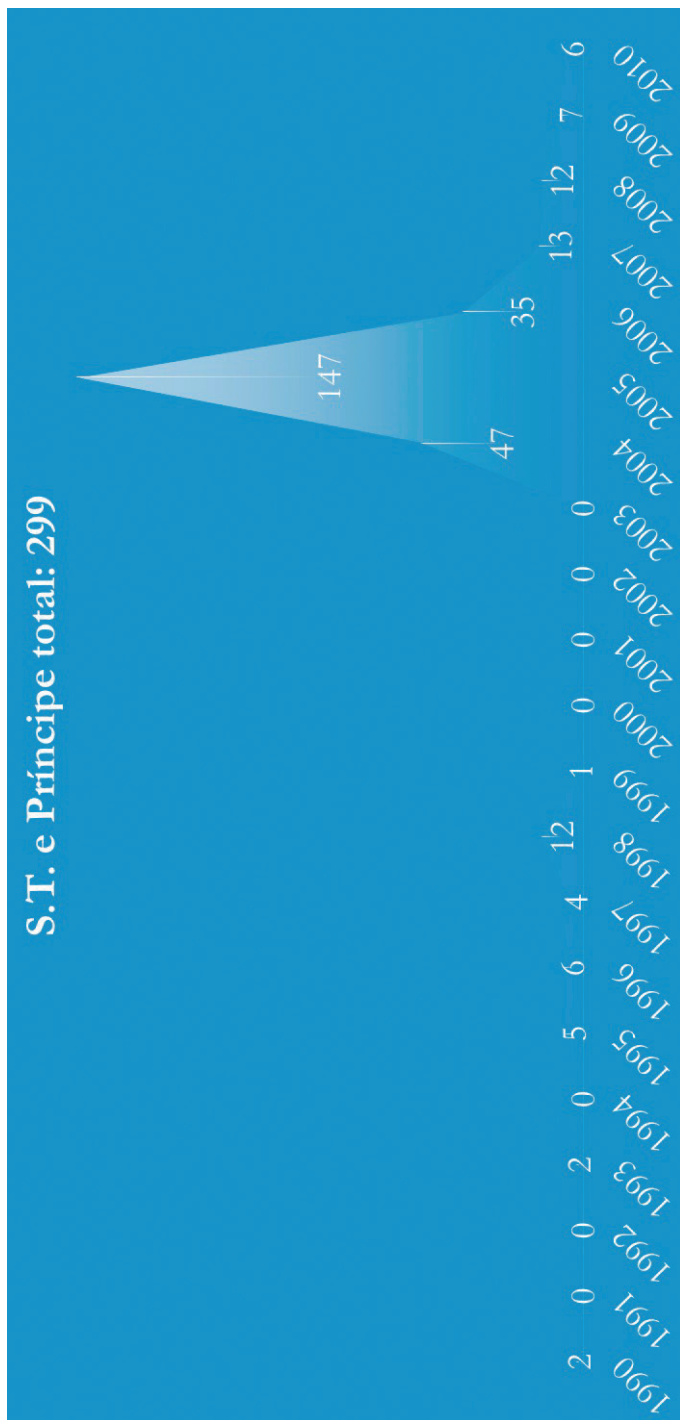
ANEXO V: ESTUDANTES RECEBIDOS PELO PEC-G 1990-2010²³

Guiné Bissau



²³ Elaboração própria a partir de dados da SESu-MEC.

ANEXO VI: ESTUDANTES RECEBIDOS PELO PEC-G 1990-2010²⁴
São Tomé e Príncipe



²⁴ Elaboração própria a partir de dados da SESu-MEC.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), a experiência da Casa Brasil-África e a internacionalização na Universidade Federal do Pará

*Henrique V. Moreira
Hilton P. Silva*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, milhares de jovens, de dezenas de países, vieram buscar sua formação superior por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Um número crescente de jovens das nações africanas, principalmente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), têm procurado, no Brasil e em Portugal, possibilidades de formação e qualificação, principalmente nos níveis técnico, médio e superior, o que, por sua vez, tem ocasionado transformações sociais nas relações internacionais e traz à tona a necessidade de discussões sobre a circulação de pessoas e a cooperação internacional entre países (GUSMÃO, 2009; AMARAL e MENEGHEL, 2015). Este movimento de internacionalização é muito importante para o crescimento das universidades brasileiras. No entanto, a maioria das instituições não está, ainda, preparada para lidar com este desafio.

Neste capítulo apresenta-se brevemente algumas perspectivas históricas sobre o PEC-G, mostra-se a situação do Programa no cenário geral da Universidade Federal do Pará (UFPA), a maior universidade pública da região Norte do Brasil, e discute-se o desenvolvimento do processo de acolhimento e acompanhamento dos alunos africanos na universidade a partir da experiência da Casa Brasil-África que, entre outras atribuições, busca contribuir para o estreitamento das relações Sul-Sul, para a quebra de estereótipos sobre o continente africano no Brasil e para a eliminação de todas as formas de racismo e xenofobia.

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL, O PEC-G E O SEU CONTEXTO DE CRIAÇÃO

O contexto econômico e as transformações do cenário mundial na segunda metade do século XX geraram novos arranjos no que diz respeito às relações internacionais. Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil se viu no meio de profunda consolidação do processo de globalização, onde os países e blocos econômicos tentavam fortemente estabelecer relações comerciais, culturais e políticas com o fim de ampliar e fortalecer seus próprios mercados, ocasionando uma integração entre economias e a “quebra” das fronteiras (econômicas, pelo menos) entre elas (FMI, 2000)¹.

A necessidade de ampliação das relações exteriores no período após a Segunda Guerra Mundial e a onda de descolonização de países africanos, nas décadas de 1960-70, propiciaram a aproximação entre o Brasil e os países africanos. Historicamente, as políticas de cooperação internacional do Brasil têm se baseado na presença dos valores de solidariedade e de reforço aos mercados regionais, bem como na ampliação da influência econômica e política do país (BANCO MUNDIAL; IPEA, 2011; CABRAL, 2011). Sobre a política externa do Brasil, Cabral (2011, p. 6) escreve:

A necessidade de abrir novos mercados e buscar oportunidades de investimento para a indústria nacional tem, certamente, motivado o governo brasileiro na sua *política de alargamento das relações diplomáticas*. A política externa do Itamaraty tem também perseguido objetivos de outra natureza, nomeadamente no que diz respeito a ambições de maior influência do Brasil em fóruns internacionais e à afirmação do país como potência global. A *cooperação para o desenvolvimento* surge, em grande medida, como *instrumento da política externa, ajudando a consolidar as relações bilaterais* e reforçando também o núcleo de países não-alinhados no sentido de um reequilíbrio de forças em escala global. (grifo nosso).

Sobre o estreitamento das relações do Brasil com os países africanos na década de 1960, Svartman (s.d, p. 01) relata que:

¹ Disponível em: <<http://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/041200to.htm#I>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

nos anos 60 do século XX, quando a política externa brasileira começa uma inflexão mais consistente em favor de um projeto de industrialização nacional, o continente africano é, lentamente, redescoberto pela diplomacia e pelos atores políticos e econômicos no Brasil. Inicialmente pautado mais pela retórica que por realizações concretas, o Brasil começa a estabelecer novos laços diplomáticos e comerciais com um continente que se vê animado pelo otimismo das ondas de descolonizações dos anos 1960 e 70.

A partir desse período, a África passa a ser um dos mais importantes temas para a agenda da política externa brasileira. O Brasil demonstra seu crescente interesse em, não apenas apoiar, mas também, participar ativamente do processo de desenvolvimento do continente pós-descolonização. O esforço de aproximar-se do continente demonstra os interesses econômicos e geopolíticos do Brasil. Paralelos a estes, os laços históricos, as afinidades e similaridades culturais decorridas destes laços, assim como a sua nova expressividade internacional, fazem com que os países do continente africano vissem o Brasil de forma diferenciada dos demais membros do Sul Global (BANCO MUNDIAL; IPEA, 2011).

Nos anos 2000, após um estudo aprofundado, o Fundo Monetário Internacional (FMI) identificou quatro aspectos básicos da globalização: 1) comércio e transações financeiras, 2) movimentos de capital e de investimentos, 3) migração e movimento de pessoas e 4) disseminação do conhecimento². As características advindas da globalização, em suas esferas políticas, sociais e principalmente econômicas, criaram uma visão internacionalizadora sobre a questão do desenvolvimento mundial onde, estrategicamente, diminui-se o protecionismo de alguns mercados por meio da abertura destes a outros países. O discurso neoliberal, que visa a diminuição da intervenção estatal nas relações financeiras internacionais, o incentivo ao livre comércio e a ampliação dos mercados através de acordos bilaterais de cooperação, foi adotado em muitos países para alcançar objetivos de desenvolvimento que acabaram influenciando, também, diversos aspectos ligados à economia (VIEITAS; ABOIM, 2016). Sobre este tema escreve Mello (1999, p.165):

² Disponível em: <<http://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/041200to.htm#IV>>. Acesso em: 10 set. 2016.

A globalização deve ser entendida como um processo, um padrão histórico de mudança estrutural, mais do que uma transformação política e social já plenamente realizada [...]. O processo de globalização é caracterizado pela intensa mudança estrutural da economia internacional, com o peso crescente de transações e conexões organizacionais que ultrapassam a fronteira dos Estados.

Pode-se afirmar, então, que a principal característica da realidade do mundo na globalização é a integração dos mercados financeiros, porém, como afirmam Bernheim e Chauí (2008, p. 24): “o conceito de globalização não se limita ao aspecto puramente econômico é, na verdade, um processo multidimensional abrangendo aspectos relacionados à economia, finanças, ciência e tecnologia, comunicações, *educação*, cultura, política e etc.” (grifo nosso).

O Brasil, impulsionado pela realidade acelerada de globalização e necessidade de expandir suas relações exteriores, encontrou nos acordos de cooperação bilateral um dos caminhos para desenvolver sua participação no cenário internacional, com uma política exterior voltada à aproximação com países da América Latina, do Caribe, da África e da Ásia.

Neste âmbito, foi criada a Cooperação Sul-Sul, uma articulação política de intercâmbio econômico, científico, tecnológico e de outras áreas, que foi estabelecida por países do hemisfério sul visando ampliar suas relações³. Entende-se, portanto, como uma cooperação horizontal. Países da América Latina, África e Ásia, além de países do Caribe e Oceania, conceberam essa ideia para fomentar o desenvolvimento em uma relação de benefício mútuo baseada, em tese, em princípios como: respeito à soberania nacional, não condicionalidade, não interferência nos assuntos domésticos, entre outros (RENZIO et al., 2013).

Nas últimas décadas, o despontar econômico do Brasil, os avanços na redução da desigualdade social que o país conseguiu alcançar, assim como sua experiência com um modelo de desenvolvimento e a redução da dependência de países do Norte, deu ao país o status de “parceiro em potencial” para os países do continente africano, relação que foi se fortificando entre o final do século XX e início do século XXI (CABRAL, 2011; MILANI et al., 2016).

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39961>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Sobre a perspectiva que os países africanos tinham da aproximação com o Brasil, Svartman (s.d, p. 05) diz:

Um dos interesses dos países da África lusófona no comércio com o Brasil era o de procurar estabelecer um canal alternativo ao esquema neocolonial dominado pelas grandes potências. O comércio era visto então como um dos mecanismos de cooperação horizontal que os países de Terceiro Mundo poderiam implementar para alavancar o seu desenvolvimento.

A cooperação significava, então, para os países africanos, o fomento do desenvolvimento socioeconômico por meio, por exemplo, da implantação de empresas brasileiras em seus territórios e outros programas em diversas áreas. E para o Brasil, significava maior acesso aos mercados africanos, portanto, crescimento de sua própria economia, assim como mais influência internacional. Sobre as relações financeiras entre Brasil e África no contexto dos acordos bilaterais, Svartman (s.d, p. 05) afirma que o montante do comércio brasileiro com os países africanos aumentou consideravelmente durante a década de 1970, “saltando as exportações do Brasil de 60 para 670 milhões de dólares nesse período”.

O Portal Brasil traz os dados recentes sobre a relação comercial entre o Brasil e o continente africano, onde é possível notar a importância desta parceria para o país. Segundo o portal, o crescimento do comércio do Brasil com a África acompanha o crescimento do comércio internacional africano. Dados do portal apontam que, entre os anos 2000 e 2012, o fluxo do comércio entre as regiões aumentou mais de seis vezes, passando de US\$ 4,9 bilhões para US\$ 26,5 bilhões e que a parcela da África no total do intercâmbio comercial do Brasil também se ampliou: “a participação era de cerca de 3% ao longo da década de 1990 e está atualmente em torno de 6%.”⁴

Como pode ser visto na Figura 1, ao longo dos anos, a política externa do Brasil colaborou/apoiou acordos considerados solidários, sendo fundamentais para que os mercados dos países africanos se abrissem para atuação das empresas brasileiras, estatais ou privadas (BANCO MUNDIAL; IPEA, 2011; VIEITAS; ABOIM, 2016).

⁴ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/12/bndes-inaugura-escritorio-de-representacao-na-africa>>. Acesso em: 24 set. 2016.

Além da econômica, os acordos bilaterais foram desenvolvidos em várias áreas sendo uma das mais relevantes a da educação. Os atos bilaterais na área da educação e cultura foram reforçados e ampliados com a entrada do Brasil na Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), em 1996. Segundo o Ministério de Relações Exteriores, apenas na área da educação havia mais de 55 atos bilaterais (acordos e convênios) vigentes entre o Brasil e outros países até 2010 (SILVA et al., 2014).

O Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G) é um dos mais relevantes no âmbito da cooperação internacional brasileira, tanto por sua longa duração, quanto por sua abrangência (SILVA, 2017). Ele é administrado pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE) e pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESu). O programa objetiva permitir o acesso à educação superior para jovens oriundos dos países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, e formá-los em cursos de graduação nas instituições brasileiras, contribuindo para a constituição de recursos humanos qualificados e aptos a auxiliar no desenvolvimento socioeconômico dos seus países de origem. Segundo a página web da Divisão de Temas Educacionais “atualmente, são 57 os países participantes no PEC-G, sendo 25 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia.”⁵

Segundo o MRE, a influência para seu surgimento foi a crescente migração de estudantes estrangeiros para o Brasil na década de 1960, a necessidade de regular internamente o status destes estudantes em território nacional, a necessidade de unificar o intercâmbio estudantil instituído com as nações parceiras em um só programa e de garantir o tratamento igualitário nas universidades. A partir da sua criação, passou a ser desenvolvido com base na assinatura de protocolos idealizados pelos dois ministérios, com a participação das missões diplomáticas e repartições consulares.⁶

⁵ Página eletrônica da Divisão de Temas Educacionais do Ministério de Relações Exteriores. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 17 set. 2016.

⁶ Página eletrônica da Divisão de Temas Educacionais do Ministério de Relações Exteriores. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 17 set. 2016.

O primeiro protocolo do PEC-G data de 1965 e as alterações se deram nos anos 1974, 1986, 1993 e, em 1998, foi publicado o quinto protocolo. Este ficou em vigor até 2013 quando foi substituído pelo Decreto Presidencial nº 7.948, conferindo à regulamentação do programa maior força jurídica. O Decreto e também o Manual do Estudante-Convênio compõem a regulamentação do PEC-G, em consonância com o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6815/80), alterado pelas leis nº 6.964/81, nº 7.180/83, nº 7.685/88, nº 8.422/92, nº 9.076/95 e pelo Decreto nº 86.715/81 e, mais recentemente, pela Lei nº 12.134/2009.

A implementação do programa fica a cargo das embaixadas brasileiras nos países participantes. Estas realizam a divulgação, prestam esclarecimentos sobre a participação no programa e o processo de inscrição e, também, fazem a entrega dos diplomas após o estudante realizar o retorno ao país de origem. No momento da inscrição, realizada on-line na página eletrônica da DCE, o estudante escolhe as opções de cursos disponibilizadas pelas IES e a sua instituição de preferência.

No ato das inscrições, os candidatos devem escolher dois cursos preferenciais e duas instituições, uma como primeira opção, outra como segunda. São realizadas, então, análises dos documentos e das notas escolares obtidas nos países de origem, referentes à etapa que equivale ao ensino médio brasileiro. Se as notas atingem o patamar estabelecido ao curso pretendido e tendo disponibilidade de vagas nas IES participantes, é aprovada a participação do candidato no PEC-G.

Apesar da inegável importância do programa, sobre o processo de análise, Amaral e Meneghel (2015, p. 6) apresentam uma visão crítica:

A análise dos documentos, que definem a seleção, é anualmente realizada em Brasília por uma “Comissão de Seleção” que conta com representantes das seguintes organizações: Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD); Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI) e Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. As IES tomam contato com os estudantes aprovados apenas quando recebem os nomes dos candidatos selecionados para a matrícula. Este fluxo do acesso às vagas e IES participantes do PEC-G, explícito na documentação e entrevistas, revela

que o programa não está organizado de forma a propiciar o diálogo entre alguns dos principais interessados no seu sucesso - IES e estudantes.

Além disso, aquelas autoras levantam uma reflexão interessante sobre o funcionamento do PEC-G. Elas afirmam que o programa funciona embasado em uma concepção que não visa uma cooperação educacional *per se*, pois se prende apenas na disponibilização de vagas, de promoção de intercâmbio e de construção de conhecimento de forma cooperada, sem se preocupar necessariamente com o acompanhamento dos alunos ou com os resultados obtidos por estes (e seus países) após a conclusão dos seus cursos.

A CASA BRASIL-ÁFRICA E A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFPA

A relação entre o Brasil e os PALOP é uma das mais importantes iniciativas exteriores, em particular a partir de 1975, quando as ex-colônias de Portugal (Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique) tornam-se independentes. Nas décadas seguintes, os protocolos assinados formaram as bases para o apoio brasileiro à formação de estudantes africanos, tanto de graduação quanto de pós-graduação e a Universidade Federal do Pará (UFPA) tem participado dessas iniciativas desde sua estruturação.

Atualmente, a cooperação acadêmica da UFPA, em particular com a África, envolve as ações amparadas em protocolos assinados com diversas instituições de ensino superior, principalmente públicas daquele continente, mas tem como um de seus pilares mais importantes a recepção de estudantes de graduação e pós-graduação, de vários cursos, no âmbito dos acordos de cooperação firmados pelo Itamaraty com os diversos países, como Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, República Democrática do Congo, Benim, República dos Camarões e Gana, que têm enviado grande número de estudantes à instituição. A maioria dos estudantes estrangeiros na UFPA são participantes do PEC-G e destes mais de 80% são africanos (SILVA et al., 2014; MOREIRA; FERREIRA, 2016).

Segundo Silva et al. (2014), a Casa Brasil-África (CBA) foi resultado da luta histórica do primeiro Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Amazônia, o Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM), junto à

administração superior da UFPA para buscar formas de combater o racismo e a xenofobia na instituição e no estado do Pará. A casa foi criada por meio da Portaria nº 3.313/2006 e atualmente está vinculada à Pró-reitoria de Relações Internacionais (PROINTER). A CBA tem como um dos seus objetivos fundamentais “refletir sobre a história *afro* no Brasil e difundir informações sobre a África atual”, sendo um espaço para a comunidade universitária abordar os mais variados temas na perspectiva de contribuir para a eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminações. Segundo o seu regimento, a CBA tem como missão “possibilitar aos estudantes, pesquisadores e professores da UFPA, da rede pública e privada do ensino médio e fundamental, bem como a outros segmentos da população amazônica, o acesso e a produção de novos conhecimentos, que substituirão as visões estereotipadas e preconceituosas atualmente existentes”. Além disso, entre os objetivos institucionais da CBA estão: “oferecer elementos para a compreensão da contribuição dos povos africanos na formação do Brasil moderno; promover a formação profissional para a inclusão da questão étnico-racial na educação; contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003; propiciar às comunidades quilombolas (*grupos rurais afrodescendentes*) um espaço de intercâmbio entre a universidade, a sociedade civil organizada e suas necessidades; apoiar os estudantes africanos na UFPA; divulgar as culturas africanas na UFPA e no Pará, e contribuir para a implementação de cooperação acadêmica, técnica e científica entre o Brasil e os países africanos” (SILVA et al., 2014, p. 86).

Ainda segundo Silva et al. (2014):

A CBA é a primeira iniciativa deste tipo no Brasil, ela tem apoiado os alunos africanos realizando o seu acolhimento institucional na chegada ao país, e contribuído para sua permanência na universidade através de bolsas oriundas da Assistência Estudantil, orientação voluntária sobre língua portuguesa, disponibilização de espaço de convivência e acesso a equipamentos de informática. A Casa mantém, em parceria com os alunos internacionais, uma intensa programação de ações de divulgação da história e cultura dos países africanos, como forma de contribuir para a efetivação da Lei 10.639/2003, através de palestras, debates, festivais de filmes, exposições, seminários e rodas de conversa. Também promove anualmente, juntamente com a Cátedra Brasil-

África de Cooperação Internacional - que visa colaborar para a ampliação do intercâmbio entre a Amazônia e a África por meio de atividades científicas e culturais, incentivo a pesquisas sobre a África e a diáspora africana em todas as suas dimensões e apoio aos movimentos negros no Brasil e na África -, ações especiais em comemoração ao Dia da África (25 de maio) e o mês da Consciência Negra (novembro).

A CBA, como outros órgãos de criação recente da universidade, ainda apresenta limitações infraestruturais e de pessoal. Porém, na medida em que se consolida, ela tem sido um *locus* de interseção entre os estudantes estrangeiros e as diversas instâncias da UFPA e tem buscado apoiá-los e inseri-los nos diversos âmbitos, tanto da comunidade universitária, quanto do estado, objetivando reforçar o processo de internacionalização em curso.

OS ESTUDANTES AFRICANOS NA UFPA E OS DESAFIOS DO ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO INSTITUCIONAL

A partir de 2014 a CBA iniciou um processo de acompanhamento dos estudantes africanos participantes do PEC-G visando conhecê-los e contribuir para o planejamento das ações da UFPA no que diz respeito a estes enquanto alunos internacionais.

Os dados levantados continuamente pela casa são coletados por meio de entrevistas e de um questionário desenvolvido especialmente para este fim, sendo esta pesquisa realizada pelo/a estagiário/a em serviço social atuando na CBA. Embora não se tenha atingido, ainda, 100% dos estudantes africanos da Instituição, as informações obtidas até o momento permitem conhecer uma amostra representativa destes e diversas particularidades de suas vidas no Brasil e nos seus países de origem.

As Tabelas 1 e 2 referem-se aos dados de 60 alunos africanos entrevistados entre 2015 e 2016. A Figura 2, sobre manutenção dos estudantes, refere-se a uma subamostra de 28 alunos que forneceram dados mais detalhados sobre os auxílios. As informações básicas foram obtidas junto ao CIAC/UFPA e posteriormente, por meio de entrevistas e do questionário, foram levantadas informações sobre a situação socioeconômica dos estudantes e os dados familiares (MOREIRA; FERREIRA, 2016).

A Tabela 1 mostra a distribuição dos estudantes do PEC-G na UFPA segundo os seus países de origem. Fica evidente a diversidade de nacionalidades e a abrangência geográfica dos interessados em fazer graduação no Brasil e na UFPA.

Tabela 1: Distribuição de estudantes africanos do PEC-G na UFPA participantes da pesquisa, por país de origem

Países de origem	Número de participantes PEC-G de países africanos
Angola	4
Benim	7
Cabo Verde	11
Camarões	1
Costa do Marfim	1
Gana	1
Guiné-Bissau	7
Namíbia	3
República Dem. do Congo	17
República do Congo	3
São Tomé e Príncipe	5
Total	60

Fonte: Planilha de dados socioeconômicos da CBA, mapeamento realizado em 2015 e 2016 (MOREIRA; FERREIRA, 2016).

A comunidade estrangeira na UFPA é extensa, vinda de várias partes do continente africano e de alguns países da América Latina e do Caribe, com um total de 19 países sendo representados no PEC-G (11 africanos), com destaque para a República Democrática do Congo e Cabo Verde, além de Benim e Guiné-Bissau. A maioria dos participantes do PEC-G na UFPA é do sexo masculino (62,5%), o que indica que os homens jovens, em seus países, talvez tenham mais oportunidades ou incentivo para participar de intercâmbios do que as mulheres.

Tabela 2: Distribuição dos estudantes africanos participantes do PEC-G na UFPA, por curso

Curso de graduação	Número de estudantes
Administração	2
Arquitetura e Urbanismo	4
Biomedicina	6
Ciência da Computação	1
Ciências Biológicas	1
Ciências Contábeis	1
Ciências Econômicas	3
Jornalismo	1
Engenharia Civil	3
Engenharia da Computação	5
Engenharia de Telecomunicações	2
Engenharia Elétrica	3
Engenharia Mecânica	1
Engenharia Naval	3
Farmácia	4
Geofísica	1
Geologia	1
Letras - L. Francesa	1
Medicina	7
Nutrição	2
Odontologia	5
Psicologia	1
Química	1
Sistemas de Informação	1
Turismo	1
Não informado	2

Fonte: Planilha de dados socioeconômicos da CBA, mapeamento realizado em 2015 e 2016 (MOREIRA; FERREIRA, 2016).

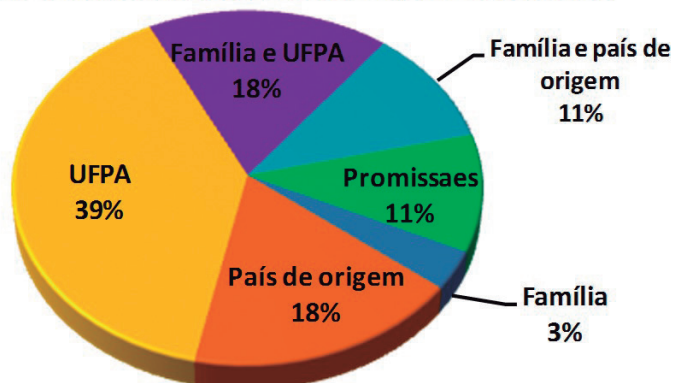
A Tabela 2 mostra a diversidade de cursos que os estudantes estrangeiros procuram na UFPA. São 25 cursos de graduação, de todos os grandes ramos

do conhecimento na universidade, com destaque para a área biomédica, especialmente Medicina, Odontologia e Biomedicina. A prioridade dada pelos estudantes aos cursos voltados para a saúde, seguida pelas áreas da tecnologia e das engenharias, vai ao encontro do objetivo primordial da cooperação, que é formar recursos humanos em áreas estratégicas para fomentar o desenvolvimento dos países parceiros.

A Figura 2 mostra as formas utilizadas para a manutenção financeira de 28 estudantes africanos que preencheram o formulário socioeconômico da CBA.

Figura 2: Distribuição de frequência das formas de financiamento dos discentes africanos do PEC-G pesquisados na UFPA

Estudantes africanos e a manutenção financeira



Fonte: Dados da CBA referentes apenas aos estudantes africanos nos anos de 2015 e 2016 (MOREIRA; FERREIRA, 2016).

Dentre as fontes de manutenção financeira dos estudantes pesquisados, fica evidente a importância das formas de apoio estudantil oferecidos pela UFPA. Os entrevistados, em sua maioria (39%), declaram ter como principal fonte de sustento no país alguma bolsa ou auxílio da instituição. Este dado demonstra que, apesar da obrigatoriedade formal requerida pela regulamentação do PEC-G de autossustentação, a maioria das famílias não consegue assistir totalmente o estudante nas suas demandas financeiras mensais. Este fato é corroborado pela informação de que outros 18% dos alunos africanos dependem de ajuda financeira tanto da família quanto da UFPA, pelos dados da composição familiar dos estudantes que demonstram,

em geral, famílias muito extensas e, também, pelas informações referentes à renda das famílias, que aponta uma hipossuficiência financeira para o sustento de muitos membros no país de origem, em adição a um membro participando de programa de intercâmbio internacional (MOREIRA; FERREIRA, 2016).

Dezoito por cento dos entrevistados informaram que a renda para sua manutenção mensal advém de bolsas concedidas pelo governo ou instituições dos seus países de origem e apenas 3% são assistidos exclusivamente por recursos financeiros das famílias, demonstrando que poucos estudantes conseguiriam manter seus estudos no Brasil sem o apoio da universidade. Esse quadro torna-se ainda mais complexo quando se leva em conta que os pais dos estudantes, em sua maior parte, concluíram o ensino de nível médio (16%) ou superior (35%), e ainda assim vivem em situação de vulnerabilidade financeira. A elevada escolaridade dos pais, em países com índices de analfabetismo que podem ser próximos a 50%, pode ter influenciado na própria participação dos estudantes no PEC-G. Pessoas com grau de escolaridade maior, geralmente, acompanham melhor as transformações do mercado de trabalho, o que pode fazer com que pais e filhos vejam no intercâmbio uma possibilidade de melhor colocação futura no mercado de trabalho (GUSMÃO, 2009; MOREIRA; FERREIRA, 2016).

Algumas das possibilidades de apoio permitidas pelo decreto do PEC-G são os estágios remunerados, bolsas provenientes da cooperação entre os países, a saber, a bolsa PROMISAES (Projeto Milton Santos de Acesso à Educação Superior) e a Bolsa Mérito, que são concedidas mediante edital pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil e os auxílios financeiros dos serviços da assistência estudantil das IES para moradia e permanência de alunos que apresentem situação de vulnerabilidade socioeconômica, além das bolsas de Iniciação Científica. O estudante que tenha dificuldade para sua manutenção acaba buscando um destes meios, pois é vedado pelo decreto que eles exerçam atividade remunerada com vínculo empregatício.

A proibição de vínculo empregatício, aliada à necessidade de complementação de renda, pode influenciar a entrada de estudantes no mercado informal brasileiro, desenvolvendo atividades por conta própria ou ocupando postos de trabalho subalternizados e, potencialmente precarizados, realidade que já acomete boa parte dos imigrantes, principalmente os ilegais

(LANGA, 2014; LOURENÇO, 2016). Resta claro que a vulnerabilidade socioeconômica é um fator importante, que pode prejudicar o aluno e o expor a resultados negativos na vida acadêmica.

A experiência da Casa Brasil-África (CBA) demonstra situações recorrentes de vulnerabilidade financeira e ocorrências claras de desconhecimento das reais informações e diretrizes que regem o PEC-G por parte dos estudantes. Por exemplo, conforme declarações de diversos alunos, algumas embaixadas, durante a divulgação do programa, afirmam existir uma espécie de “plano de saúde especial” para os participantes, quando o decreto que rege o intercâmbio indica que: “é garantida ao estudante-convênio assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde (SUS), nos termos de convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde sem prejuízo da adesão do estudante a um plano de saúde complementar”⁷.

Outra situação frequente de desconhecimento das diretrizes que regem o PEC-G diz respeito às possibilidades de troca de cursos e instituições. Em consultas à CBA, tem sido relatado por estudantes que a informação repassada pela embaixada é que, caso queiram, após o período de um ano, eles poderiam mudar do curso de primeira opção para o escolhido como segunda opção no ato da inscrição. O decreto, no entanto, deixa expresso que o estudante poderá solicitar mudança de curso ou de instituição, porém, estes estão sujeitos aos critérios e as normas regimentais específicos das IES brasileiras participantes do programa, os quais variam consideravelmente entre as dezenas de instituições participantes, públicas e privadas.

Na UFPA, por exemplo, o método para troca de curso é o Processo Seletivo à Mobilidade Interna (MOBIN) que consiste em uma prova aos candidatos a mudar de curso, aberta a todo o corpo estudantil da universidade que esteja dentro dos requisitos do edital. As vagas disputadas são aquelas não preenchidas após o processo seletivo geral da instituição. Sendo assim, para o aluno estrangeiro, é necessário participar deste processo concorrendo com todos os candidatos brasileiros, assim como é necessário que existam vagas remanescentes na segunda opção de curso e a troca só

⁷ Art. 14 do Decreto nº 7.948, página eletrônica do Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

poderá ocorrer se o período de conclusão do primeiro curso não for superior ao da segunda opção. O não entendimento pleno desses detalhes pode gerar alterações no planejamento de vida e carreira de alguns estudantes, ocasionando frustrações e até desistência da universidade (MOREIRA; FERREIRA, 2016).

Nesse sentido, não há como delimitar se ocorre falta de explicação clara e aprofundada pela embaixada ou de assimilação das explicações por parte dos candidatos, tendo em vista que também há diferenças em relação à linguagem em que estão inscritas as documentações de divulgação, de inscrição e sobre diretrizes que regem o programa (PEC-G, 2014). Em entrevistas com os estudantes foi relatado que, em alguns países, as embaixadas brasileiras entregam as documentações referentes ao programa na língua oficial local, em outras, mesmo localizadas em países não lusófonos, é entregue a documentação em português, o que poderia gerar lacunas no entendimento sobre o programa. As responsabilidades alocadas às embaixadas brasileiras no caso do PEC-G, demonstram a importância destas para a implementação do programa. Porém, não há registros de avaliações sobre a sua eficiência na função de orientar e deixar claras as questões pertinentes aos inscritos no programa e se estas estão efetivamente preparadas para o processo.

Mas, os estudantes internacionais, além de seus desafios pessoais, enfrentam, também, desafios institucionais e culturais, que representam outra barreira à internacionalização educacional. Estes estão ligados ao racismo, social e institucionalmente entranhado no país (LANGA, 2014; LOURENÇO, 2016). Embora diversos estudantes venham a se “descobrir negro” apenas ao ingressar na Universidade (em seus países de origem eles se reconhecem como pertencentes a diversos grupos étnicos ou nacionais, mas sua condição social não é definida pela cor da pele), o fato do PEC-G ser visto, inclusive por alguns membros das embaixadas brasileiras, como favor aos “menos favorecidos”, é expressão do racismo estrutural presente em nossa sociedade. É expressão do racismo pré-conceber o PEC-G como uma “dádiva”, sem conhecer os ganhos que o Brasil obtém na cooperação com a África; é expressão de xenofobia quando se diz que os alunos africanos estão nas IES “roubando” vagas dos estudantes brasileiros; é expressão de racismo e xenofobia as demonstrações de ódio contra imigrantes africanos residindo

no Brasil, a ponto de gerar casos de agressão e outras formas de violência. Lamentavelmente, algumas pessoas ainda acreditam que o PEC-G origina-se e mantém-se a partir de uma perspectiva baseada unicamente no valor de “solidariedade”, minimizando erroneamente a compreensão do programa a um tipo de “assistencialismo” que o Brasil presta a países “pobres”. Essa visão ignora a história e os dados estatísticos que comprovam que as ações da política externa brasileira sempre estiveram fortemente ligadas a interesses econômicos e geopolíticos (GUSMÃO, 2009; CABRAL, 2011; RENZIO et al., 2013).

Os estudantes do PEC-G sofrem, no seu cotidiano, as mesmas formas de assédio e discriminação dos negros brasileiros, e ainda mais por serem estrangeiros (LANGA, 2014).

No entanto, apesar das dificuldades, a taxa de sucesso dos estudantes do PEC-G na UFPA é bastante alta. Na amostra analisada de 60 estudantes, apenas duas pessoas tiveram suas participações canceladas no período de 2015-2016, segundo o SIGAA/UFPA. Porém, como a SESu-MEC não dispõe de um levantamento sobre os estudantes que concluíram seus cursos, ou sobre os que desistiram ou foram desligados, é impossível fazer uma comparação com dados de outras instituições.

Tendo em vista que muitos dos problemas encontrados pelos estudantes estrangeiros e instituições de ensino superior são recorrentes (LANGA, 2014; PEC-G, 2014; EVENG, 2015; LOURENÇO, 2016; MOREIRA; FERREIRA, 2016), a UFPA, por intermédio da Casa Brasil-África, juntamente com as pró-reitorias de Relações Internacionais, de Extensão e de Ensino de Graduação, vêm criando uma rede de serviços pioneira na região Norte para dar apoio aos discentes internacionais, que inclui suporte financeiro, acadêmico e de saúde, objetivando estabelecer condições dignas para a sua permanência e a garantia de seu sucesso acadêmico. No entanto, como em outras universidades, esta rede ainda é limitada em face às demandas crescentes e aos escassos recursos humanos e financeiros. Assim como em outras regiões do Brasil, nas instituições da Amazônia, ainda é preciso avançar significativamente na construção das políticas e da infraestrutura necessária para acolher adequadamente o público internacional e auxiliar o país a assumir um papel mais importante na educação global (SILVA, 2012).

CONCLUSÕES

Segundo a Declaração do Milênio das Nações Unidas (ONU, 2000), a cooperação internacional é um instrumento fundamental para ajudar a solucionar problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural e humanitário⁸. Para a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), a cooperação internacional tem sido um importante instrumento de desenvolvimento, que ajuda os países a obter transformações estruturais nas áreas social e econômica, permitindo compartilhar conhecimentos, experiências e boas-práticas humanas e institucionais⁹.

A Amazônia sempre foi um foco de intenso interesse internacional e tem recebido um número crescente de estudantes e pesquisadores. A Universidade Federal do Pará (UFPA) tem atualmente cerca de uma centena de acadêmicos estrangeiros, a maioria de origem africana e dos PALOP (SILVA; MOREIRA, 2015; MOREIRA; FERREIRA, 2016).

As informações obtidas junto ao conjunto de estudantes do PEC-G permite traçar um perfil do grupo de estrangeiros da UFPA: estes são, em sua maioria, jovens homens, oriundos dos PALOP, cujos pais têm elevada escolaridade, porém, com baixo nível de renda e muitos dependentes. No Brasil eles procuram prioritariamente os cursos da área da saúde, ou tecnológica, e dependem fortemente de apoio institucional para garantir seu sustento e sucesso acadêmico. Porém, assim como os grupos de estudantes quilombolas, indígenas e outras minorias sociais, eles também sofrem com a falta de políticas de acompanhamento e diversas formas de discriminação durante sua estadia no país.

Um dos aspectos fundamentais da cooperação internacional é o intercâmbio acadêmico. No entanto, entre os desafios de lidar com a internacionalização, além do campo da política de circulação de pessoas e de cooperação entre países *per se*, estão as relações sociais, identitárias e culturais dos indivíduos e das suas famílias, que se defrontam com diversas experiências em solo estrangeiro, incluindo situações de isolamento e

⁸ 4º ponto do item: Valores e Princípios, da Declaração do Milênio das Nações Unidas, p. 2.

⁹ Página eletrônica da ABC, disponível em: < <http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Conceito>>. Acesso em: 26 set. 2016.

discriminação, potencialmente gerando angústia e conflitos (GUSMÃO, 2009; LANGA, 2014). Por outro lado, além do racismo institucional, os estrangeiros também precisam lidar com desafios no campo administrativo, que se manifestam como desinformação e o despreparo das instituições que os recebem, que carecem de pessoal e infraestrutura para o adequado acolhimento e acompanhamento dos alunos, o que dificulta seu bom rendimento acadêmico e mesmo sua permanência no país (SILVA, 2012; SILVA; MOREIRA, 2015; SILVA, 2017).

Sobre o PEC-G em nível nacional, corroborando com o apresentado por Silva (2017), ainda há necessidade de uma avaliação geral para que se possa saber se o programa tem atingido seus objetivos de formar quadros de nível superior qualificados para atender às necessidades dos seus países. Além disso, o significado e os objetivos da cooperação para o Brasil, ainda precisam ser melhor discutidos e analisados pelos órgãos competentes e a academia.

A universidade, como instituição que compreende a educação como um direito humano, tem o dever de lutar por uma formação humanista, que elimine a exclusão e reduza as desigualdades. O PEC-G, além de ser atualmente o maior instrumento de internacionalização da UFPA que, como demonstrado, recebe um grande número de alunos estrangeiros, contribuindo para a redução das desigualdades sociais em três continentes, é potencialmente um importante instrumento de influência da educação, ciência e cultura brasileira globalmente.

Por outro lado, os estudantes acompanhados pela CBA, por meio de seu crescente apoio e participação nas programações acadêmicas e culturais, dentro da UFPA e em vários outros espaços no estado, tem contribuído para informar a comunidade brasileira sobre a África contemporânea e desfazer estereótipos sobre aquele continente e sobre os descendentes dos africanos nas Américas.

O Relatório Final do Encontro Nacional do PEC-G em 2014 (PEC-G, 2014) traz diversos elementos para as instituições no sentido de construir estratégias visando receber melhor os estudantes internacionais. Nele fica explícita a necessidade de uma maior qualidade no acolhimento institucional, especificando e direcionando os fatores que envolvem a estadia dos alunos no país, levando em conta a crescente expansão de alunos oriundos dos países africanos e latino-americanos, o que torna necessário uma política de acompanhamento de acordo com os princípios dos direitos e dos deveres,

preparando-se de forma mais adequada para essa massificação de estudantes estrangeiros, garantido a eles os padrões necessários de sobrevivência econômica e inserção social. Como parte fundamental desse processo, é preciso criar ações permanentes, para que a comunidade acadêmica e a comunidade extramuros também acolham os alunos estrangeiros, evitando os casos de xenofobia e racismo cultural e institucional.

No caso da UFPA, evidencia-se, ainda, a necessidade de institucionalização da Casa Brasil-África, sua vinculação, atribuições, infraestrutura e pessoal. A CBA existe por meio de portaria que a vincula à antiga Assessoria de Relações Internacionais (ARNI), que foi incorporada pela PROINTER, cuja própria estrutura e funcionamento está ainda em processo de construção. Sua existência e manutenção ao longo dos anos demonstram que a gestão da universidade reconhece a sua necessidade institucional e o avanço que ela tem efetuado no desenvolvimento de ações para os africanos e afrodescendentes, além de demonstrar um olhar sensível às particularidades das comunidades de estrangeiros e de outras minorias da UFPA. Porém, isto não garante, ainda, caráter permanente à CBA ou cria as condições necessárias para o adequado acolhimento e acompanhamento acadêmico, administrativo, socioeconômico, de saúde etc., dos estudantes estrangeiros e daqueles em situação de vulnerabilidade.

Finalmente, o conjunto de elementos aqui apresentados, deixa claro a necessidade de uma série de ações de recepção, acolhimento, orientação e acompanhamento por parte da universidade, para que os alunos possam cumprir seus objetivos acadêmicos e contribuir adequadamente para a missão do ensino superior, de produzir conhecimentos novos e promover uma sociedade global mais inclusiva e respeitosa da pluralidade da experiência humana.

Referências

AMARAL, J. B.; MENEGHEL, S. M. Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G): de um programa da década de 1960 para uma política. In: REUNIÃO DA ANPED, 37. UFSC: Florianópolis, 2015. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4106.pdf>>, Acesso em: 17 set. 2016.

BANCO MUNDIAL; IPEA. **Ponte sobre o Atlântico: Brasil e África Subsaariana, parceria Sul-Sul para o crescimento.** Brasília, 2011.

BERNHEIM, T. C.; CHAUI, S. M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento.** Brasília: UNESCO, 2008.

CABRAL, L. **Cooperação Brasil-África para o desenvolvimento: caracterização, tendências e desafios.** Rio de Janeiro: CINDES – Centro de Estudos de Integração e Desenvolvimento, 2011.

EVENG, C. C. **Acordos internacionais e os alunos intercambistas PEC-G – Manaus: uma reflexão sobre o intercâmbio africano com o Brasil.** Relatório Final PIB-H. Manaus: FAPEAM, 2015. Disponível em: <<http://lepapis-ufam.blogspot.com/2015/11/acordos-internacionais-e-os-alunos.html>> Acesso em: 22 set. 2016.

FMI - Fundo Monetário Internacional. **Globalization: threat or opportunity?** Washington, 2000.

GUSMÃO, N. M. M. Apresentação. Dossiê ensino superior e circulação internacional de estudantes: os PALOP no Brasil e em Portugal. **Proposições**, Campinas-SP, v. 20(1), n. 58, p. 13-21, 2009.

LANGA, E. Diáspora africana no Ceará: experiências de inserção de estudantes imigrantes africanos no contexto universitário. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS: COLONIALISMOS, PÓS-COLONIALISMOS E LUSOFONIAS, 4. 2014, **Anais...** 2014. p. 881-890.

LOURENÇO, I. V. R. “**Filhos da África na UFRR**”: vivências e experiências dos estudantes PEC-G. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteira) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016.

MELLO, V. C. Globalização, regionalismo e ordem internacional. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 157-181, 1999.

MILANI, C. R. S.; CONCEIÇÃO, F. C.; M'BUNDE, T. S. Cooperação Sul-Sul em educação e relações Brasil-PALOP. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 13-32, jan./abr. 2016.

MOREIRA, H. V.; FERREIRA, M. F. **O acolhimento institucional dos estudantes PEC-G e o processo de internacionalização da UFPA.** 2016. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) –

Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém. 2016.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração do Milênio**. Nova Iorque, 2000.

PEC-G. **Encontro Nacional, Comemoração dos 50 Anos do Programa**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17024-pec-g-divulgacao-encontro-nacional-nov-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2016.

RENZIO, P.; GOMES, G. Z.; FONSECA, J. M. E. M.; NIV, A. **O Brasil e a cooperação Sul-Sul: como responder aos desafios correntes**. BRICS Policy Center, PUC-RJ, Prefeitura do rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, H. P. Redes e Associações Internacionais entre Programas de Pós-Graduação na Área de Humanidades (contribuição à mesa redonda). **Relatório Final do I Fórum de Pós-Graduação do IFCH**. Belém, 2012, p. 74-80.

SILVA, H. P.; MOREIRA H. V. Os estudantes estrangeiros e os desafios para a internacionalização das universidades amazônicas no século XXI. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA (AULP), 25. Cidade da Praia, Cabo Verde, 2015, **Anais...** 2015.

SILVA, H. P.; GALVÃO-BAPTISTA, M.; DE JESUS, R. J. N.; NASSAR, F. Redes de colaboração e pesquisa internacional com os países lusófonos e a Casa Brasil-África da Universidade Federal do Pará. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA (AULP), 24. Macau, 2014, **Anais...** Macau, 2014. p. 79-88.

SILVA, M. V. C. **A cooperação brasileira para o desenvolvimento no âmbito do ensino superior: o Programa de Estudantes-Convênio e a política externa brasileira para os PALOP**. In: FREIRE, J. C. S.; VARELO, B. L.; PACHECO, J. A.; GALVÃO-BAPTISTA, M. Educação superior, desenvolvimento e cooperação Sul-Sul. Belém, UFPA, 2017. p. 221-242.

SVARTMAN, E. M. **As relações do Brasil com a África Lusófona nos anos 1970**. Buenos Aires: Rede de Bibliotecas Virtuales de Ciências Sociales de America Latina y Caribe, s.d. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0zb5aBUW_MsJ:

bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/munhozrtf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 17 ago. 2016.

VIEITAS, D.; ABOIM, I. África: oportunidades para empresas brasileiras. **RBCE - Revista Brasileira de Comércio Exterior**, Rio de Janeiro, n. 116, p. 20-33, 2016.

Política pública de ensino superior: a expansão no Brasil e em Angola

Rafaelle Leite de Sousa

INTRODUÇÃO

As políticas públicas de ensino superior brasileiras sofreram mudanças com o governo Lula. Em Angola, elas ocorreram a partir dos anos 2000, principalmente devido ao fim da guerra civil, propiciando um processo de redimensionamento e criação de novas instituições. Considerado ainda um tema de grande relevância para a consolidação de um Estado-nação, a educação superior se aproxima da política externa como mais um componente para o fortalecimento nacional.

O Brasil, assim como Angola, reforça em seus documentos e discursos oficiais a importância da educação como elemento essencial no projeto de desenvolvimento econômico, político, social e cultural de um país. No campo do ensino superior, mais precisamente da universidade pública, o Estado encontra espaço para a concretização das ações de política externa assentes na cooperação.

Dado que as relações entre Brasil e Angola não são totalmente simétricas, busca-se compreender até que ponto o cenário é propício para a convergência das ações da política externa, pautadas no discurso da cooperação a partir da universidade. Leva-se em consideração que a universidade é uma instituição que nos dois países em análise se desenvolveu sob predomínio do Estado, porém reivindica uma autonomia para além das suas fronteiras.

1 A UNIVERSIDADE E O ESTADO-NAÇÃO

A interferência do Estado é muito marcante no que tange à autonomia e ao papel social da universidade. Weber demonstra sua preocupação com

a questão, ao criticar a ideia predominante na Alemanha do final do século XIX e início do XX, de que à universidade não deveria ser permitida a reprodução de conhecimento contrário aos interesses estatais. Com o propósito de combater essa visão, defende que a sua função se concentra em preservar a “integridade intelectual”:

As universidades não têm como tarefa sua, transmitir ponto de vista ou opinião que seja quer ‘hostil ao Estado’, quer ‘favorável ao Estado’. Elas não são instituições destinadas à inculcação de valores morais absolutos ou fundamentais. Elas examinam os fatos, seus pressupostos lógicos e seu verdadeiro significado. Elas não ensinam e não podem ensinar o que deveria acontecer – uma vez que isso é matéria de valores e crenças fundamentais, de pontos de vista essenciais que não podem ser ‘demonstrados’ como uma proposição científica (WEBER, 1989, p. 69-70).

A secularização da educação é resultado de um processo cultural que trouxe muitas mudanças. A ascensão do poder do Estado, mais precisamente o “grupo político dominante num dado momento”, trouxe limitações à universidade. Weber discute a questão sempre se posicionando contra a influência de ideologias e orientações políticas, sejam “radicais” ou “moderadas”. A neutralidade é ponto fundamental na vida acadêmica. Para o autor, a universidade pode e deve demonstrar os fatos e fornecer elementos para que os indivíduos tenham “lucidez” necessária para fazer suas escolhas. A ciência tem o papel de prestar serviços à sociedade política, apontando a realidade e os problemas existentes, mas jamais se colocar a favor ou contra qualquer ideia.

Em sua obra *Sobre a universidade*, Weber (1989) direciona críticas ao sistema de gestão da educação superior alemão, onde o governo interferia na nomeação de professores, levando em consideração aspectos da sua vida pessoal como posicionamento partidário e convicções religiosas. Havia a preocupação em evitar pessoas adeptas de ideologias contrárias à do Estado. Na prática, essa relação continua em debate, porque como abrigo da ciência, a universidade sempre teve o compromisso com o progresso social, o que implica em superação de determinadas posições.

A sua subordinação aos interesses do Estado e a disposição a prestar-lhe serviços foi inevitável face ao fortalecimento do nacionalismo. O

Estado, detentor do poder de coação e do uso legítimo da força, se afirma sob um grupo específico, dotado de características comuns, o que constitui a nação. Essa fusão, segundo Habermas (2000, p. 300) se deu no final do século XVIII, tornando-se a instituição legítima para criar e assegurar os interesses sociais, políticos e econômicos modernos. O Estado-nação é, portanto, o resultado de um processo modernizador da sociedade que aliou a burocracia e o capitalismo às características culturais e políticas herdadas de um passado comum. Analisando os termos separados, o autor chama a atenção para o significado jurídico de Estado e a implicação da junção dos dois para construção da cidadania. A partir da sua formação, adotou-se uma consciência nacional que implica na mudança da subordinação ao rei para a participação numa comunidade em que o povo é soberano. Assim se constituiu a identidade nacional que:

permitiu combinar uma forma mais abstrata de integração social num padrão modificado de processo político: os que tinham estado submetidos a um governo mais ou menos autoritário adquiriram então, gradativamente, a condição de cidadãos. O nacionalismo estimulou essa passagem da condição de súditos privados para a cidadania (HABERMAS, 2000, p. 300).

Conforme o autor, apesar de constituir-se numa instituição moderna, o Estado transformou-se bastante até a sua concepção como nacional. Na época do absolutismo assegurava apenas alguns direitos positivos e desigualmente distribuídos, seguindo a necessidade do poder central. Após a adoção do nacionalismo e dos valores democráticos, sua atuação se baseia na defesa dos direitos civis e humanos.

Weber (2004) destaca dois elementos característicos de um Estado: o território e o domínio da força. Esses elementos são mais determinantes para a sua formação que o próprio domínio econômico. O Estado, portanto, regulamenta questões que não estão relacionadas somente à disposição dos meios econômicos. Nessas condições, o uso da força serve para assegurar a integridade do território ou até mesmo para expandi-lo.

Compreende-se que o Estado se assegura numa “ação social” que não se restringe às questões econômicas com vistas a atender necessidades coletivas, mas detém meios de regular as relações dos indivíduos que ocupam

determinado território. O Estado está mais ligado à acepção jurídica, enquanto a nação remete aos valores culturais e ao sentimento, como coloca Ernest Renan (2001). Para ele, nação é resultado das lembranças do passado que mantém, no presente, o desejo de um povo continuar junto.

Bauer (2000) aponta que a nação deve ser analisada a partir da ideia de “caráter nacional”, que está relacionado ao curso da história e da transmissão dos valores culturais. Estes, ao invés da questão natural, correspondem ao caminho mais sólido para a compreensão da nação. O autor adota a cultura no sentido de valores e práticas transmitidos a cada geração, o que ocorre por meio da educação, que se tornou indispensável ao mundo moderno, com o advento do capitalismo. A formação do caráter nacional se inicia com a escola e tem continuidade com o exército. Dessa forma, é por meio das instituições militares e de ensino que a questão nacional, construída de forma revolucionária, oriunda da luta burguesa contra o absolutismo, molda o espírito humano e desenvolve em cada indivíduo o senso de pertencimento.

Nação é “uma comunhão de destino”, o que representa “uma experiência comum em constante comunicação e em interação contínua uns com os outros.” Acrescenta que não é somente as semelhanças, pois muitas nações passaram pelo mesmo processo de transformação, como a industrialização, e constituem comunidades diferentes. É o sentimento e a experiência comuns que incorporam indivíduos a uma nação (BAUER, 2000, p. 57).

A universidade tem a capacidade de lidar com “problemas éticos, culturais e sociais”, o que a torna responsável pelo próprio desenvolvimento da sociedade sem, no entanto, tomar posição. Ela assume o papel central no processo de disseminação do conhecimento, transformando o ensino superior em questão estratégica para os Estados nacionais (BENHEIM; CHAUI, 2008, p. 17).

O conhecimento e a informação constituem elementos preponderantes no século XXI, ampliando a percepção de ideias e fatos que convergem numa tentativa de universalização. No contexto da universidade, a denominada sociedade do conhecimento, na visão de Benheim e Chauí (2008), representa uma dispersão do seu papel social, quando ela passa a ser orientada pela lógica do mercado, voltando-se para a produção de mão de obra qualificada e tecnologias avançadas, geralmente adotadas pelas multinacionais. Na

mesma perspectiva, a universidade pública passou por um processo de “desmantelamento” e “deterioração” por ser tratada pelo Estado como um peso econômico. Os autores defendem que a sociedade do conhecimento atua no fortalecimento do mercado mundial, que possui como elemento essencial não mais os recursos materiais, mas o trabalho intelectual.

Os Estados nacionais buscam utilizar o conhecimento e suas vantagens para tornarem-se cada vez mais presentes na sociedade internacional. Todos eles investem num sistema de educação, que embora siga um modelo universalista, no sentido da institucionalização, orientam para a formação de cidadãos nacionais. A Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola, de 31 de dezembro de 2001, estabelece que a política de educação é competência do Estado. O documento considera as mudanças econômicas e sociais um real motivo para a adequação do sistema de educação às novas exigências, de modo a contribuir para o desenvolvimento do Estado nacional angolano. Como objetivos da educação, a lei aborda, dentre outros, o desenvolvimento de uma cultura nacionalista quando coloca a promoção do “respeito pelos valores e símbolos nacionais” e “a unidade nacional” (ANGOLA, 2001, p. 03).

No Brasil, a preocupação do Estado com um projeto de educação voltada para o desenvolvimento nacional compactua com uma tendência mundial, que pressiona os países em desenvolvimento a investir nessa área.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) se apresenta como resposta da orientação da política do Partido dos Trabalhadores, incorporando dois objetivos tomados como política de Estado: interiorização/expansão do ensino superior, planejado e direcionado pelo Ministério da Educação, e cooperação com países em desenvolvimento, uma prerrogativa da política externa, influenciada pelas orientações da UNESCO. A sua criação pautou-se no discurso da cooperação solidária e do compromisso brasileiro com a “integração internacional no campo da educação superior”, especialmente com os países africanos. Como propostas para o futuro, sua ampliação se estenderá aos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP). Como planejamento, as diretrizes abordam que a formação:

poderá ser completada em instituições dos seus países de origem, sendo diplomados conjuntamente por estas e pela UNILAB. [...] planeja-se que os estudantes, por meio de um sistema de estágios, retornem ao seu local de origem e, com

monitoramento da universidade, apliquem conhecimentos aprendidos (UNILAB, 2010, p. 10).

Há uma preocupação, de certa forma, que o retorno ao país de origem seja garantido para que a missão da UNILAB contemple aquilo que é característico de uma universidade e também constitua uma relação de cooperação, que corresponde à formação de “cidadãos aptos a contribuir para a integração entre Brasil e membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outros países africanos visando ao desenvolvimento econômico e social” (UNILAB, 2010, p. 13).

A criação da UNILAB foi orientada por uma série de princípios e valores para a educação, defendidos por organizações internacionais, sendo o continente africano objeto de preocupação de muitos programas. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África, o Plano de Ação da Segunda Década de Educação em África (2006- 2015), a Conferência Regional de Educação Superior (CRES, 2008), a Conferência Mundial de Educação Superior (CMES, 2009), dentre outros, representam instrumentos norteadores do seu projeto de criação e implantação. Está explícita a preocupação com o continente africano, que não é apenas por parte do Brasil.

Acredita-se na contribuição do ensino superior para o “desenvolvimento econômico e social” das nações, sendo o continente africano receptor de especial atenção no processo de constituição da UNILAB. Vale ressaltar também a presença do Timor Leste na universidade.

Quatro acordos de cooperação foram assinados entre a UNILAB e instituições angolanas. Os dois primeiros em 2012, um com a Universidade Agostinho Neto (UAN) e outro com o Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED), intitulados termo de convênio. O propósito dos documentos é formalizar uma relação entre as instituições de ensino superior para possibilitar a criação de programas que resultem na troca de conhecimento. Os dois termos, em sua cláusula 2^a, apontam a disponibilidade de recursos como condição para realização de atividades como intercâmbio de docentes, técnicos e estudantes, seminários e encontros acadêmicos, realização de treinamento e outras atividades.

Nos dois acordos ficou estabelecido que as situações de litígio seriam resolvidas consensualmente e, não sendo possível, pela jurisdição onde

ocorra o fato. Caso necessário, julgamentos seriam feitos pelos princípios do Direito Internacional Público.

Em 2013 foi firmado o acordo com a Universidade Onze de Novembro (UON), e em 2014, com a Universidade Kimpa Vita. Nos dois documentos foi estabelecido como foro para resolução de controvérsias a Seção Judiciária de Fortaleza e a Câmara de Conciliação da Advocacia Geral da União. Os instrumentos da justiça brasileira são a base para a formalização e a execução dos termos de cooperação. É relevante verificar que o acordo com a UON foi assinado em Cabinda, Angola.

A percepção em relação a esses acordos remete ao significado de Estado como agente burocrático. Na prática, ele é fundamentalmente guiado por regras jurídicas, criadas para exercer o controle dos cidadãos. Os acordos assinados entre as instituições relatadas apresentam controvérsias, pois em algum momento haverá o predomínio dos interesses de um Estado-nação. É pertinente questionar se as mudanças na elaboração dos documentos, baseando-se primordialmente na legislação brasileira, ocorreram por razões práticas e de execução. Os dois primeiros não fazem referência a qualquer lei, já os dois últimos tomam como referência a lei de licitações, uma instrução normativa e um decreto.

Nesse sentido, a solidariedade brasileira apresenta contradição, já que os acordos de cooperação em atividades de educação superior evidenciam a predominância da legislação brasileira. No entanto, é possível apontar, de forma hipotética, que as condições estruturais de cada um dos Estados envolvidos colaboram para essa desigualdade. Angola ainda está em fase de reconciliação nacional e, portanto, com um sistema judiciário e também legislativo sendo estruturado. A educação também está sendo organizada e numa proporção diferente do que ocorre no Brasil, embora os investimentos sejam orientados por uma mesma ideologia.

A UNILAB, como instituição brasileira, tem propostas bastante diferenciadas. Além da implantação de novas formas de ensino na universidade como a educação a distância, considerada pela CPLP como uma modalidade a ser adotada para alcançar a internacionalização do ensino superior, alguns dos seus cursos têm um formato que se distancia do tradicional modelo de graduação. Na visão de Mancebo (2010), a EaD é um modelo adotado pelos governantes brasileiros, pressionados por instituições

internacionais, para remediar a incapacidade de atender à demanda crescente pelo ensino superior. Na visão da autora, ela se torna um sistema mais barato e rápido que, no entanto, compromete a qualidade da educação.

2 AS CONDIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM ANGOLA NO SÉCULO XXI

Em 2009, o governo angolano promoveu um processo de expansão do ensino superior, criando sete regiões acadêmicas, de modo a descentralizar, visto que a Universidade Agostinho Neto atendia predominantemente a região de Luanda. A decisão, tomada pelo Conselho de Ministros, levou ao redimensionamento dessa universidade e a criação de mais seis, além de institutos superiores.¹ Trata-se de um recente investimento no ensino superior, levando em consideração os “objetivos estratégicos de desenvolvimento econômico, social e cultura do País” (ANGOLA, 2009, p. 1855).

O ensino superior brasileiro passou por um processo de expansão e reformulação no governo Lula, sendo o Programa de Apoio a Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) uma das suas ações. Na apresentação, as Diretrizes Gerais do Programa consideram a proposta da “ampliação do acesso e permanência na educação superior”, evidenciando tal ação como uma orientação de “política nacional de expansão da educação superior pública”, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007, p. 04).

O documento atenta para a autonomia universitária, levando em consideração a “diversidade das instituições”. As diretrizes abordam como “projeto de uma nação”: a ampliação das políticas de educação que promovam a inclusão, “a igualdade de oportunidades”, consubstanciando a democratização. Uma característica observada é que a proposta do REUNI

¹ A UAN ficou delimitada à Região Acadêmica 1, atendendo às províncias de Luanda e Bengo. As demais universidades criadas são Katyavala Buila (Região Acadêmica 2: Benguela e Cuanza-Sul); Onze de Novembro (Região Acadêmica 3: Cabinda e Zaire); Lueji A'Nkonde (Região Acadêmica 4: Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malange); José Eduardo dos Santos (Região Acadêmica 5: Huambo, Bié e Moxico); Mandume Ya Ndemofayo (Região Acadêmica 6: Huíla Cunene e Cuando Cubango) e Kimpa Vita (Região Acadêmica 7: Uíge e Cuanza-Norte) (Decreto 07/2009, publicado no Diário da República de Angola em 12.05.2009).

seria de adesão voluntária por parte das universidades (BRASIL, 2007, 01). Para Silva Júnior et al. (2010), é um programa imposto de maneira persuasiva e sob pressão financeira, tendo como objetivo dobrar o número de vagas como forma de garantir uma política social compensatória. A qualidade do ensino na proposta do programa, na compreensão de Mancebo (2010), é duvidosa, pois os recursos não estão garantidos como política de Estado, já que o Reuni foi estabelecido por um decreto e a sua execução está condicionada à capacidade de orçamento do Ministério da Educação.

O diagnóstico da educação superior brasileira, apresentado pelas diretrizes do REUNI, revela um número de instituições particulares maior que o de públicas.² Também está relatada a concentração da pesquisa e produção científica nas instituições públicas. No texto desse documento está exposta uma formulação que apela, ou procura apresentar como necessária a ampliação do setor público de educação superior. Nele está explicitado o entendimento de que o setor privado, embora detenha o maior número de matrículas, “apresenta sinais de esgotamento”.

As diretrizes do REUNI também criticam o modelo de formação acadêmica, considerando pouco flexível, com uma “concepção fragmentada do conhecimento”, resultado das “reformas universitárias parciais e limitadas”. Atenta para a questão da formação profissional precoce e “compartimentação do saber”, o que “coloca o país em risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado” (BRASIL, 2007, p. 07).

O isolamento relatado, não desejado por um país nas proporções do Brasil, representaria um retrocesso nas condições de desenvolvimento nacional. A formação de agendas cooperativas, das quais o Brasil é um defensor e disseminador, aponta para uma relação de aproximação entre a política de educação superior e as vertentes da política externa. Verifica-se, portanto, a constituição de uma política de educação superior mais adequada a um projeto de internacionalização da universidade brasileira.

O REUNI procura identificar, ou tornar legítimo, o processo de reestruturação das universidades e do ensino superior público ao associá-lo às “políticas de educação nacional”, indicando como objetivo a ampliação

² Conforme o Censo da Educação Superior 2013, o número de instituições públicas é 301 e privadas, 2.090.

do acesso à educação superior e o “aumento da qualidade”, visando o melhor aproveitamento de recursos humanos e materiais, levando em consideração a autonomia universitária e as particularidades (BRASIL, 2007, p. 10).

Esse investimento na educação superior representa uma mudança do governo Lula em relação ao anterior, quando mais recursos são colocados à disposição das instituições, sejam públicas ou privadas. Nunes (2007) afirma que o ensino superior é um tema pouco abordado em estudos de políticas públicas e por isso, se apresenta como uma área da “não decisão” do Estado brasileiro. Ao afirmar que a educação superior é um assunto estratégico, identifica na realidade do Brasil a ausência de uma decisão que aponte para o reconhecimento da importância do setor para a nação. A educação superior brasileira se expandiu, por meio do setor privado, e não há prova de que o Brasil tenha assumido oficialmente essa estratégia. Acredita que os setores público e privado têm “dinâmicas e estruturas organizacionais distintas”, mas são complementares (NUNES, 2007, 107).

Em Angola há uma realidade semelhante à do Brasil no sentido de que poucas universidades públicas - até 2009, a Universidade Agostinho Neto era a única estatal - procuram atender, juntamente com as particulares, a uma demanda crescente de estudantes. A qualidade é outro assunto para questionamento, aponta Kajibanga (2000). O autor relata que as universidades africanas apresentam descrédito, tendo como algumas das razões o despreparo de professores, baixos salários e divergências de calendários acadêmicos. Também faz referência à liberdade acadêmica que se torna comprometida pela profunda ligação entre o Estado e a universidade, considerada símbolo da soberania nacional.

O grande problema em relação à qualidade se situa no contexto da avaliação, insuficiente mesmo depois da expansão. A legislação que trata do tema ainda está sendo preparada. Face à ausência de dados que possam atestar a situação da baixa qualidade do ensino superior angolano, Carvalho (2013) relaciona alguns fatores que levam a esse entendimento, dentre eles a deficiência do ensino básico, ausência de pesquisa, falta de recursos e infraestrutura, má formação de docentes, inadequação de modelos importados à realidade local e corrupção acadêmica.

Diante da profunda relação com o Estado, a universidade se situa numa posição de dualidade, quando a ela é atribuída a função de contribuir

para o desenvolvimento de um Estado-nação e, ao mesmo tempo, da ciência, que não está sob o controle nacional. Esse duplo papel produz um espaço de conflito que reflete a posição da universidade como instituição hegemônica no processo de construção e disseminação do conhecimento. Geralmente o seu trabalho de pesquisa envolve a prática do questionamento das posições existentes na sociedade, o que quase sempre conduz a mudanças conflitantes.

Angola apresenta uma situação peculiar de relação entre a universidade e o Estado nacional, que praticamente foram consolidados no mesmo período. Agostinho Neto foi o primeiro presidente do país e também primeiro reitor da Universidade de Angola, que em 1985 adotou seu nome como uma homenagem. Essa instituição é uma herança do período colonial e transformada de modo a atender os interesses nacionais. Surgiu como Estudos Gerais Universitários de Angola, em 1968, e posteriormente passou a designar-se Universidade de Luanda. Vale ressaltar que o ensino superior em Angola sempre foi de caráter elitista, certamente por ser de origem colonial.

Da implantação dos Estudos Gerais Universitários até o processo de expansão do ensino superior, muitas mudanças ocorreram, especialmente na forma de acesso. Relata Carvalho (2013) que a redução do número de alunos logo após o processo de descolonização comprova o caráter elitista da educação angolana. Com o fim da guerra civil verifica-se um aumento significativo no número de estudantes de nível superior. Segundo o autor, outros fatores são relevantes nessa ampliação, destacando a expansão para outras províncias do país, com a criação de novas instituições estatais e a reformulação da UAN, e a abertura para o setor não estatal. A primeira universidade privada foi a Universidade Católica de Angola (UCAN), criada em 1992. Ressalta-se que a Igreja Católica está presente desde 1958, quando criou um seminário e, em 1962, fundou o Instituto Pio XII (CARVALHO, 2013, p. 02).

Nos seus aspectos históricos, Brasil e Angola estão muito próximos devido à colonização portuguesa. Porém, a recente descolonização da África revela um desnível no projeto de consolidação das instituições de Estado e da sociedade civil. Muitos aspectos da cultura europeia permanecem, especialmente no sistema de educação, em que se conserva uma tradição mais formal e hierarquizada.

No Brasil, um longo período também marca a história de um modelo que privilegiava determinadas condições, quando provas de vestibular constituíam o único meio de entrada na universidade. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi adotado como critério de seleção para o ingresso na universidade a partir de 2009. Introduzido no sistema de educação brasileira em 1998, surgiu para avaliar o ensino médio. Com uma dinâmica completamente diferente do tradicional vestibular³, a prova se estrutura de uma maneira a privilegiar a interdisciplinaridade, dividindo-se em áreas de conhecimento que seguem matrizes de referência. A proposta é também induzir modificações no currículo escolar (INEP, 2002).

Benheim e Chauí (2008) criticam a lógica da sociedade do conhecimento que coloca a universidade no mesmo sistema de funcionamento de empresas, no sentido de que ela precisa produzir. Segundo os autores, essa função é incompatível com a atividade intelectual.

Apesar das críticas, o setor privado, no Brasil, detém grande parcela do número de estudantes⁴. Conforme Nunes (2007), a “taxonomia institucional” existente, bem como a “base regulatória” dela recorrente ignora as importantes fronteiras que separam e caracterizam um setor mercantil, em contraste com o setor público, ou com o setor comunitário e sem fins lucrativos. As fronteiras entre público e privado são drásticas quando analisada a realidade brasileira, tendo em vista que as Instituições de Ensino Superior (IES) são colocadas numa mesma perspectiva, o que para o autor é um erro do governo. Aparentemente elas disputam na oferta de educação superior, mas a cultura organizacional de cada uma aponta para diferenças de ordem estrutural, de modo que não podem desempenhar a mesma função. Considerando a distinção do ponto de vista administrativo das IES, o autor chama a atenção para a finalidade das instituições privadas

³ Instituído em 1910, o vestibular foi colocado como pré-requisito para o ingresso no ensino superior após uma reforma para a educação federal. Com a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, o governo instituiu o exame de admissão, constituído de prova escrita e oral. Desde então, a passagem do ensino secundário para o superior tornou-se controlado por esse mecanismo, sob o argumento de garantir a qualidade dos estudos (CUNHA, 1980, p. 180).

⁴ Segundo Resultados do Censo da Educação Superior 2013, as instituições de ensino superior classificadas na categoria administrativa pública concentram 2.105.042 matrículas e as de classificação privada 5.421.639 (BRASIL, 2013).

de caráter lucrativo, que são geridas conforme práticas mercadológicas semelhantes à de organizações não educacionais.

A despeito da divergência entre os setores público e privado, a universidade como instrumento da sociedade civil incorpora o papel de contribuir para o avanço da ciência, tendo em vista a sua perspectiva universal. Grandes desafios enfrenta porque sua estrutura de formação e funcionamento, no Brasil e em Angola, é determinada pelas normas internas. Os recursos financeiros da universidade pública provêm do orçamento estatal, embora elas detenham autonomia para geri-los.

Por outro lado, a pressão para torná-la mais independente do próprio Estado pode levá-la à dependência do mercado e, em outras proporções, é notável um movimento que concebe a universidade como uma instituição muito mais ampla, superando a ideia de símbolo nacional e produtora de quadros profissionais.

Santos (2005) relata que a universidade continua a ser a instituição do conhecimento científico, apesar da perda da sua hegemonia. No entanto, critica a forma hierarquizada com a qual esse conhecimento é produzido e a sua “descontextualização” em relação à sociedade. Na sua concepção, trata-se de um

conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos [...]. É um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social [...]. [...] a distinção entre conhecimento científico e conhecimentos é absoluta, tal como é a relação entre ciência e sociedade (BOAVENTURA, 2005, p. 156).

O autor destaca o movimento da “transnacionalização” da educação superior a partir do mercado, que torna possível uma aproximação entre países diversos, ainda que de forma desigual. Chama a atenção para a concentração de estudantes estrangeiros do Sul em Estado do Norte, o que revela as assimetrias. Esse movimento é propiciado não apenas pelos deslocamentos, mas também pelo crescente uso das tecnologias da informação que permitem o ensino a distância.

Os desafios da educação superior, nos Estados nacionais em análise, se inserem também na questão da qualidade, além dos problemas de expansão e democratização. O Brasil enfrenta dificuldade para promover a ascensão das suas instituições no cenário mundial. O assunto é considerado “matéria de Estado, e não de mercado”, por estar mais relacionada aos interesses da sociedade e por isso, à universidade pública é atribuída papel relevante na construção da “excelência acadêmica”. É evidente a expansão do ensino superior por meio do setor privado, no Brasil, trazendo como consequência uma política de mercantilização da educação superior, sem, no entanto, suprir a real necessidade de expansão e garantir a qualidade. Predominou um modelo de formação profissional e a falta de distinção entre a atuação do setor público e do privado nesse processo de expansão (NUNES, 2007).

Analisando essa situação no contexto internacional, Santos (2005) afirma que o ensino superior perdeu sua perspectiva democrática ao se tornar um objeto de consumo e não mais um direito. Além da questão financeira, outros fatores consubstanciam a crise do ensino superior. O mercado da educação orientou-se pela transformação das tecnologias da informação e pelo advento da sociedade do conhecimento, importante para o desenvolvimento da economia. A universidade pública, no entanto, não permite essa adaptação, segundo o autor, dada a sua estrutura institucional e político-pedagógica, que não permite a construção de relações de caráter utilitariamente mercantis.

A universidade pública, de um modo geral, o sistema de educação, está direcionada para a construção de um projeto nacional. Segundo Santos (2005), esse projeto quase sempre foi muito elitista e excludente. Nesse sentido, a universidade ascendeu numa perspectiva politizada, tornando sua autonomia limitada. O autor destaca as universidades da América Latina, África e Ásia como típicos casos de instituições que foram utilizadas para servir a uma ideologia de modernização do Estado nacional. A construção desse projeto representa um obstáculo aos interesses do capitalismo mundial, tendo em vista que o Estado-nação tem interesses próprios, ou seja, circunscritos aos seus limites territoriais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

No Brasil, a modernização da universidade foi um dos projetos da ditadura militar, que incorporou ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de 1940 e foram colocadas em prática a partir de orientações

norte-americanas, mas precisamente por meio dos acordos MEC-USAID (CUNHA, 1988, p. 21). Nesse contexto, a universidade foi alvo de um projeto nacionalista, orientado pela visão capitalista. Tendo em vista a sua tendência a ser um espaço de contestação, dela saíram os grandes inimigos dos governos militares. Foi esse o período em que a universidade se chocou com a instituição de maior expressão do nacionalismo e, portanto, detentor da força legítima.

É importante destacar, porém, que muito do que foi criado para a universidade brasileira, nesse período, ainda se faz presente. Segundo Cunha (1988), por trás da ideia de modernização estava a tentativa de conter a politização e conseqüente contestação do sistema. Governo e empresários criaram formas de superar o “subdesenvolvimento” e, ao mesmo tempo, evitar o envolvimento de estudantes em movimentos “subversivos”, colocando-os para fazer estágio. Assim surgiu o Centro de Integração Empresa-Escola, muito propagado na época como um meio de possibilitar a prática profissional e a oportunidade para a empresa adquirir mão de obra qualificada o que, na prática, representa economia para o empregador.

A globalização é um fenômeno que provoca crise na universidade porque impõe a ela desafios que a obrigam ultrapassar o papel de construtora de projeto nacional (SANTOS, 2005). É bastante limitado conceber a universidade como propulsora do desenvolvimento de um Estado-nação, mas essa é a realidade dos países periféricos, em ascensão ou não. No caso de Angola e Brasil, é notório o interesse do Estado em tornar a universidade um instrumento de expressão do seu poder político, econômico e cultural, que ainda não alcançou as proporções desejadas, mas internamente é permanentemente trabalhado. A educação, de um modo geral, é política da qual o Estado não abre mão, pois por meio dela são reproduzidos os valores que o legitimam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade é, portanto, alvo de diversas demandas, com destaque para a consolidação do poder do Estado nacional. Seu papel é indispensável no processo de produção e reprodução dos interesses nacionais. A internacionalização representa uma estratégia para o fortalecimento da ideologia nacionalista, presente nos discursos e documentos tanto do Brasil

como dos países africanos. É compreensível que sua estruturação tenha se dado numa perspectiva diferente da que se apresenta contemporaneamente, tendo a religião liderado um papel importante na sua construção. No entanto, no século XXI, a universidade está bastante ligada ao projeto de Estado-nação.

O ensino superior nos dois países em questão apresenta uma expansão, onde a universidade pública representa um elemento de afirmação nacional face às exigências e transformações advindas da globalização. As especificidades são trabalhadas na perspectiva de adequar-se a um padrão mundial de ensino superior, colocando a universidade num campo de disputa internacional.

Referências

ANGOLA. Decreto-lei Nº 7/09, de 12 de maio. **Diário da República**, I série, Nº 87 - estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. Luanda, 2009.

_____. **Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola**. Luanda, 31 de dezembro de 2001.

BAUER, O. A nação. In: BALAKRISHNAM, Gopal (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 45-84.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência sobre ensino superior. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados do Censo da Educação Superior 2013**. Censup. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_213.pdf> Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais do Decreto 6096 - REUNI** – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sobre o ENEM**. Brasília, 2002.

CARVALHO, P. **Evolução e crescimento do ensino superior em Angola**. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 2013. p. 248-265.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HABERMAS, J. Realizações e limites do estado nacional europeu. In: GALAKRISNAN, G. (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 297-310.

KAJIBANGA, V. **Ensino superior e dimensão cultural de desenvolvimento: reflexões sobre o papel do ensino superior em Angola**. Africana Studia, Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2000. p. 137-152.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANCIBO, D. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-53.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa, p. 103-47 2007. Disponível em: www.scielo.org.br. Acesso em: 25 fev. 2015.

PEIXOTO, M. C. L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para a educação superior brasileira. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 29-35.

RENAN, E. **Qué es una nación?** edición bilingüe. Paris: Sequitur, 2001.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R. et al. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 105-131.

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Diretrizes Gerais**. Redenção-CE, 2010.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 2004, v. 2.

_____. **Sobre a universidade**: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.



**EDUCAÇÃO SUPERIOR, POLÍTICAS
INTERNACIONAIS, COOPERAÇÃO
E INTERCULTURALIDADE**

Mudanças na educação superior pública no Brasil em dois momentos: o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e o governo Lula da Silva (2003-2010)

Vera Alves Cepêda

Aline Vanessa Zambello

Ivan Henrique de Mattos e Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre as transformações recentes do SES no Brasil, destacando o contexto e resultados de dois projetos para a educação superior em governos posteriores ao processo de redemocratização e aos efeitos democráticos inclusivos apontados pela Constituição Federal de 1988: o projeto neoliberal dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e o projeto novo-desenvolvimentista dos dois mandatos Lula da Silva (2003-2010). Com base nessa análise, pretende-se apresentar algumas características importantes da trajetória do SES no Brasil a partir de três ondas de conformação:

1. O surgimento do ensino superior e das universidades, analisando a tensão entre ensino público versus privado, capacidade de absorção do contingente demandante de vagas, no binômio elitismo e privatismo.

2. As mudanças do papel público atribuído à educação, associada fortemente à marcha dos direitos (de natureza social após a CF de 1988, chegando à 3ª onda dos direitos de Marshall), em contradição com os parâmetros da gestão de FHC: onde as diretrizes constitucionais indicavam ampliação de direitos e serviços na área educacional, onde houve redefinição da estrutura decisória do ensino superior de cunho democrático-participativo, encontramos políticas governamentais que aumentaram o peso do setor privado da educação e o discurso predominante falava de eficácia alocativa, eficiência e não expansão e/ou inclusão.

3. As recentes transformações do SES, com forte ciclo expansionista gerado pelo REUNI e seus impactos no desenho federativo (maior e melhor distribuição no território nacional), na expansão dos serviços educacionais, democratização de acesso (via ENEM/SiSU e Lei de Cotas), democratização de permanência (via aumento das políticas de proteção estudantil e criação do PNAES) e simultânea implementação de políticas para segmento privado (agora voltadas para os estudantes e não para as empresas – como mudanças no FIES e instituição do PROUNI). Nossa hipótese é que somente nas gestões mais recentes do governo federal é que se consolidaram as diretrizes previstas na Constituição Federal de 1988, apoiadas fortemente no projeto novo-desenvolvimentista dos mandatos de Lula da Silva.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

A trajetória da educação superior no Brasil se deu de forma elitista - conforme conceito cunhado por Trow (1973), atingindo menos de 15% do conjunto da população em idade universitária - até os anos 2000 e com grande atuação do sistema privado a partir dos anos 1960. O resultado dessa trajetória foi a consolidação de um sistema privatista e excludente de instituições de educação superior, em uma sociedade marcada historicamente com enormes problemas de desigualdade social e que ampliava essa assimetria social em função dos rígidos (ou intransponíveis) limites ao acesso às capacidades geradas pela formação acadêmica superior.

Em termos históricos, o surgimento das instituições de educação superior no Brasil data de 1808, com a vinda da família real portuguesa, ainda no período colonial. No entanto as instituições que se estabeleceram eram isoladas e voltadas para a formação de profissionais liberais: em especial, ao longo do século XIX, engenheiros, médicos e juristas. Ao fim de 1889, havia por volta de 10.000 matriculados no ensino superior, representando 0,64% da população de 20-24 anos (ZAMBELLO, 2015).

As universidades aparecem apenas a partir da década de 1930, sendo que o primeiro desenho de um SES minimamente estruturado, funcional e com projeto de atuação, se consolida no primeiro governo de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública. As instituições universitárias do período se caracterizam pelo restrito acesso, dado que o

contexto econômico rural, primário-exportador, era acompanhado de alta taxa de analfabetismo e uma frágil base urbano-industrial.

No entanto, três projetos de universidade concorrem no período enquanto opções de padrão para o ensino superior brasileiro. O primeiro deles é a criação da Universidade do Rio de Janeiro, montada a partir da agregação de várias escolas pré-existentes, sendo transformada em 1937 na Universidade do Brasil. Nessa transformação o então Ministro Gustavo Capanema desenha um projeto físico (cidade universitária) e um ideal de funcionamento a partir da faculdade de filosofia e letras e apresentando a Universidade do Brasil como um modelo para as outras instituições que viessem a ser criadas.

O segundo projeto foi o da Universidade de São Paulo, fundada em 1934 por expressivo segmento da elite paulista em busca de instrumentos de formação de hegemonia – especialmente pelo deslocamento de poder gerado pela Revolução de 1930 e a Guerra Civil de 1932. O modelo USP caracterizou-se pela vinda de pesquisadores e intelectuais estrangeiros para consolidação de uma formação teórica qualificada.

O terceiro projeto foi o da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e com forte influência de Anísio Teixeira, tendo como missão a proposta de irradiação de cultura e ideais de liberdade que funcionaria como contraponto ao isolamento intelectual do período.

Entre 1945 e 1964, o cenário político e econômico sofre mudanças. Na fase posterior à Segunda Guerra Mundial, o Brasil realiza transição para a indústria pesada como parte da sua política nacional-desenvolvimentista. Com expansão das cidades, do mercado de trabalho e da mobilidade social, aliados a fortes doses de investimento estatal, esse período é caracterizado pela emergência de uma classe média que via na educação a chance de ascensão social. O SES cresce, mas lentamente, sendo que não se constata nessa fase grandes mudanças no ensino superior, mas com as mudanças da estrutura social surge uma demanda por esse tipo de ensino, abrindo espaço para a necessidade de uma reforma na educação superior.

Em 1960, a população de 20 a 24 anos matriculada no ensino superior permanecia na faixa de 1,5%. Até o fim da década de 1960 prevaleceu o setor público no atendimento à demanda da educação superior, porém, a partir de 1964, com o Regime Militar e a assistência dos Estados Unidos por meio do acordo MEC-USAID (Ministério da Educação - United States Aid), foi feita uma reforma no sistema público e a abertura para o sistema

privado para o atendimento da demanda reprimida por vagas no ensino superior. É a primeira vez que o Brasil passa do atendimento de pouco mais de 1% para, por volta de 8,3% até a década de 1980.

A crise econômica do início da década de 1970 e o início da abertura do regime militar estagnaram o crescimento da educação superior tanto no setor público quanto no setor privado durante meados da década de 1970 até fins da década de 1980. No entanto, a reforma em 1968 elevou o número de matriculados entre 18 e 24 anos para 8,3% da população.

Nos anos 1980, o contexto de enfraquecimento do regime de exceção, a crise fiscal e inflacionária e a transformação/pressão dos movimentos sociais e sociedade civil abriu espaço para discussão sobre o papel da educação superior na nova ordem democrática. É nesse íterim que vemos a constituição da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior que publicou o documento *Por uma nova política para a educação superior brasileira* (1985), que foi utilizado como parte da discussão da Assembleia Nacional Constituinte.

No âmbito das universidades federais, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) também estava se articulando para organizar ações específicas para o grupo das instituições federais a partir da elaboração do *Programa Nova Universidade* que tinha como principais objetivos ser um centro de formação e com objetivo estratégico de diminuir a dependência tecnológica do país (MEC/SESu 18, 1985, p. 07 apud TAVARES, 1997).

Nem a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior e nem o GERES conseguiram implementar, na sua época, políticas concretas de transformação da educação superior pública. A grande novidade no período se restringiu à incorporação da extensão enquanto parte do princípio do ensino universitário e a transformação da educação em *dever de Estado* (cf. CF 1988).

Portanto, vemos que na trajetória de dois séculos constituiu-se um SES majoritariamente privatista (85% das instituições de educação superior no ano 2000 eram do setor privado), com baixa taxa de matrícula entre alunos de 18 a 24 anos (inferior a 15% até o ano 2000). De outro lado, as poucas instituições públicas (federais, estaduais e municipais) centralizavam o ensino de excelência, configurando o eixo da inovação. Estava desenhado um sistema perverso em que as vagas existentes no ensino público acabam

sendo acessadas pelos grupos sociais mais abastados (capazes de superar o gargalo representado pelo vestibular); ao contrário, os grupos sociais mais vulneráveis e pobres tinham que se contentar com o ensino privado, de baixa qualidade e longe da pesquisa e da inovação – desde que, claro, possuíssem condições para pagá-lo. Assim, um serviço de natureza pública ficava adstrito às camadas superiores, enquanto a população pobre deveria arcar privadamente pelo ensino-mercadoria.

Este quadro começa a se alterar durante os anos 2000 com a implementação de políticas de democratização de acesso (incluindo novas formas de ingresso), de expansão do ensino superior público e com surgimento de ampla rede de políticas de proteção e promoção da assistência estudantil. Mas entre a crise dos anos 1980 e o surgimento das políticas que culminariam no REUNI o SES também foi alterado pela gestão do governo federal nos dois mandatos Fernando Henrique Cardoso.

O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1994-2002)

As políticas voltadas ao ensino superior durante os anos 1990 se deram em um ambiente marcado por intensas mudanças institucionais, legislativas e de orientação programática. A Constituição de 1988 representa um ponto de inflexão fundamental na medida em que pode coadunar, no corpo constitucional, uma série de demandas historicamente negligenciadas pelo poder público brasileiro. Embora a educação já fosse elencada como um direito social em esforços constitucionais pretéritos, com a nova carta esta assume, como descrito anteriormente, a condição de *dever do Estado*.

Outro fator importante com relação às mudanças mencionadas é a criação, em 1995, do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguida pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A criação do CNE dá um novo fôlego ao debate nacional acerca da educação e do ensino superior enquanto aspecto chave da questão política nacional, na medida em que introduz um novo paradigma democrático e participativo no processo de elaboração de políticas públicas voltadas ao setor ao assumir a função de maior instância participativa nacional, cujos membros seriam, ao menos em parte, oriundos da sociedade civil (BARBOSA, 2012; SILVA, 2013). A substituição de uma estrutura extremamente burocratizada, verticalizada

e antiquada, como era o antigo Conselho Federal de Educação, não apenas empoderou a comunidade acadêmica para o debate público, como também promoveu um resgate da educação enquanto questão política relevante.

A LDB aprofunda os esforços democratizantes expressos na Constituição, servindo como base de referência para todas as políticas públicas que se seguem. Dentre os princípios segundo os quais o ensino deveria ser ministrado, situam-se: a igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições de ensino; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e a tolerância; a coexistência de instituições públicas e privadas; a gratuidade do ensino público; a gestão democrática do ensino público¹; e a vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais.

Aliadas aos condicionantes internos assumem significativa importância as recomendações internacionais advindas de fóruns regionais e mundiais (bem como de instituições internacionais, tais como o Banco Mundial e o FMI), em especial a Conferência de Jomtien (patrocinada pelo Banco Mundial, junto a PNUD, UNESCO e UNICEF), de 1990, realizada na Tailândia, cujos três eixos estruturantes são: a universalização do acesso à educação, a promoção da equidade e as mudanças no modelo de gestão da educação. As políticas recomendadas pelo Banco Mundial incluíam: a priorização do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e a defesa da relativização do dever do Estado com a educação, sob o argumento de que assegurá-la seria um dever de todos os setores da sociedade (SOUZA; FARIA, 2004).

Após as recomendações contidas tanto na CF de 1988 quanto na LDB, foi elaborado, em debate com a sociedade civil e o Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, aprovado e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2001, após um logo processo de debates e considerações. Ao reforçar o tripé entre ensino, pesquisa e extensão (estabelecido pela Constituição de 1988 e ratificado pela LDB), o PNE coloca as universidades na condição de um núcleo estratégico, cuja

¹ Além da garantia da gestão democrática das instituições públicas de ensino, a LDB (BRASIL, 1996) também garante o princípio da autonomia universitária, seja na criação e organização de cursos, programas e currículos, como também no estabelecimento de planos de pesquisa, extensão e produção artística, ou ainda na possibilidade da realização de convênios com instituições públicas ou privadas.

missão é contribuir para o desenvolvimento do país e para a diminuição dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. O enfrentamento das desigualdades sociais é colocado enquanto um dos objetivos das atividades de ensino, pesquisa e extensão, embora não se considere a própria universidade enquanto um *locus* privilegiado de empoderamento social e simbólico² (PNE, 2001).

O plano previa, ainda, a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (de modo que sua oferta de vagas mantivesse uma proporção de pelo menos 40% do total), a inclusão do combate à violência simbólica nas diretrizes curriculares, triplicar em dez anos o financiamento público à pesquisa científica, e assegurar a criação de um fundo de desenvolvimento para a educação superior.

Contudo, uma série de vetos presidenciais afetaria tais metas de modo significativo, sobretudo as que envolviam aumento do financiamento público para o setor. Os vetos teriam ocorrido, segundo o próprio ministro da Educação Paulo Renato³, por uma determinação da equipe econômica, em especial do Ministério da Fazenda, num contexto de contenção de gastos.

O período de gestão dos dois mandatos Fernando Henrique Cardoso teve como ministros Paulo Renato Souza e Abílio Afonso Baeta Neves (seu secretário para a educação superior). No período entre 1994 e 2002 o número total de vagas na graduação presencial ofertadas pelas universidades brasileiras teve um aumento expressivo: saltou de 326.170 para 851.764, o que representa um crescimento de 161,14%. O crescimento foi constante e gradual, com um incremento mais acentuado entre 1999 e 2002 (período do segundo mandato do presidente FHC). O número total de instituições de ensino superior (entre públicas e privadas) também sofreu um aumento vertiginoso durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, tendo praticamente dobrado.

² Por possuir as atribuições que lhe foram conferidas pela Constituição de 1988 (ensino, pesquisa e extensão), as universidades, segundo o texto do PNE, ocupam um papel estratégico no cenário nacional. Assim, as universidades têm o “desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de *relevância*, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, *qualidade e cooperação internacional*” (PNE, 2001, p. 86).

³ Como viria a acontecer na década seguinte. Ver Souza (2005).

Quadro 1: Número total de vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades, e número de instituições de ensino superior (1994-2002)

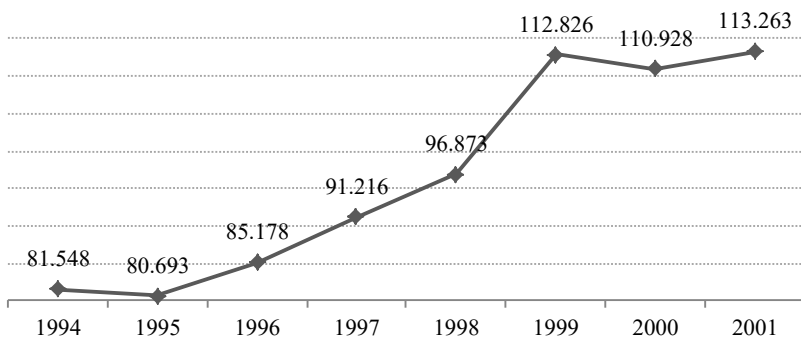
Ano	Total (vagas)	Total (IES)
1994	326.170	851
1995	357.133	894
1996	373.565	922
1997	443.410	900
1998	502.008	973
1999	552.148	1.097
2000	698.909	1.180
2001	775.885	1.391
2002	851.764	1.637

Fonte: Inep/MEC. Elaboração dos autores.

Em 1994 as instituições de ensino superior no Brasil somavam 851 (considerando faculdades, centros universitários e universidades) e chegam, em 2002, a 1637 (aumento de 92,36%). Mais uma vez, o período correspondido pelo segundo mandato do presidente FHC registra um crescimento mais acentuado. Contudo, embora possa se verificar um vertiginoso crescimento, tanto do número total de vagas ofertadas nas universidades brasileiras, como também no número de IES (incluídas as universidades, centros universitários e faculdades), o mesmo processo, no setor público federal, não teve o mesmo fôlego.

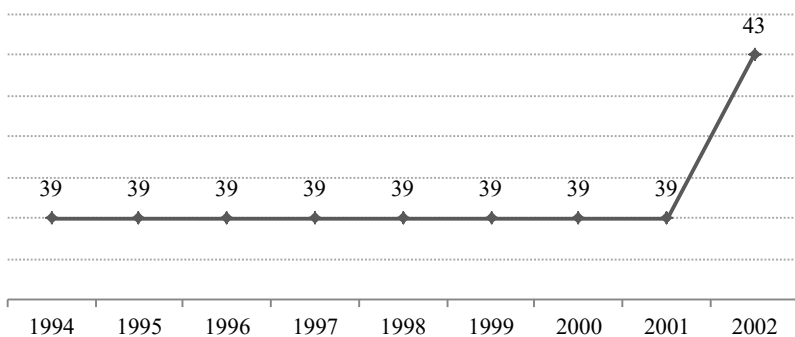
Pode-se observar no Gráfico 1 que o crescimento da oferta de vagas nas universidades federais é relativamente muito inferior ao aumento absoluto do número de vagas nas universidades de um modo geral, como verificado no Quadro 1. No período entre 1994 e 2002, a oferta anual de vagas na rede federal de universidades saltou de 81.681 para 113.263, o que representa um aumento de 38,66%, menos de um quarto do aumento total do número de vagas em cursos de graduação (161,14%). Os dados demonstram uma concentração da expansão da oferta de vagas na graduação no Brasil no setor privado, em consonância com as determinações internacionais (em especial as do Banco Mundial) e com um processo nacional de reordenamento institucional e do papel do Estado. A mesma tendência pode ser verificada em relação ao número de IES federais, como expresso no Gráfico 2.

Gráfico 1: Vagas ofertadas nas universidades federais na graduação presencial (1994-2002)



Fonte: Inep/MEC. Elaboração dos autores.

Gráfico 2: Número de universidades federais (1994-2002)



Fonte: Inep/MEC. Elaboração dos autores.

Até o ano de 2001 nenhuma universidade federal nova havia sido criada, sendo 39 no total. Em 2002 foram criadas quatro universidades, fazendo com que o número total saltasse para 43, representando um acréscimo de pouco mais de 10,2%.

Quadro 2: Total de investimentos públicos em educação como porcentagem do PIB (1994-2002)

Ano	Total (%)
1994	3,9
1995	4,0
1996	3,9
1997	3,6
1998	4,1
1999	4,1
2000	3,9
2001	4,0
2002	4,1

Fonte: Inep/MEC. Elaboração dos autores.

A porcentagem do PIB investida em educação no Brasil era de 3,9% em 1994, ano em que o presidente Fernando Henrique Cardoso foi eleito. Esse valor passou para 4,1% em 2002, tendo sofrido três quedas anuais: em 1996, 1997 e 2000. Embora o orçamento anual do MEC tenha saltado de um patamar de R\$ 10.512.853.981,00, em 1995, para R\$ 18.019.486.214,00, em 2002⁴, se o compararmos com o crescimento do total de investimentos públicos em educação como porcentagem do Produto Interno Bruto (que foi de 5,13% no período analisado) podemos perceber que este foi proporcionalmente muito menor.

O processo de Reforma do Estado, levado a cabo pelo MARE durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso e a crítica ao Estado intervencionista (vinculado simbólica e institucionalmente a um padrão de desenvolvimento que buscava superar) vão marcar profundamente o debate acerca das políticas de ensino superior, de modo que o grande foco das políticas educacionais reside em um amplo processo de reestruturação da educação nacional em três direções fundamentais: reestruturação financeira, buscando uma racionalização dos gastos empreendidos em todos os níveis educacionais, bem como a busca de formas alternativas de

⁴ Fonte: Inep (2017).

financiamento para as instituições públicas (como a realização de parcerias com fundos de investimento públicos e privados, nacionais e internacionais); reforma gerencial, no sentido da eliminação dos entraves burocráticos ao desenvolvimento das universidades que inviabilizam o exercício de sua autonomia; e reestruturação funcional das universidades⁵, de modo a que possam atender às novas demandas de um mundo globalizado e pós-industrial.

O MEC buscou, ao longo da década de 1990, contemplar boa parte das estratégias e metas fornecidas pelos organismos internacionais: a priorização do ensino fundamental, e com isso a atenção à universalização do acesso à educação; a realização de mudanças no modelo de gestão, sobretudo na direção da superação dos entraves burocráticos decorrentes de modelos anteriores; e também a relativização do papel do Estado, com o foco da expansão da oferta de vagas no ensino superior estando na *iniciativa privada*, e mesmo a defesa da parceria público-privada como solução para os gargalos financeiros existentes nas IES públicas, como salientado pelos próprios executores das referidas políticas em artigos e livros publicados sobre o assunto (SOUZA, 1999; NEVES, 1999; SOUZA, 2005).

Essas políticas partem da necessidade de reestruturação das relações entre o Estado e o Sistema de Educação Superior, de modo que a atuação estatal supere sua característica burocrática e autoritária na direção de estipular metas para as instituições e garantir um controle de qualidade por intermédio da avaliação periódica, do mesmo modo como o que existia na pós-graduação⁶ (NEVES, 1999). O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) se configuram como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira no campo educacional

⁵ A busca por reformas curriculares e a criação de cursos mais flexíveis que possam atender às exigências dos mercados são exemplos desse processo.

⁶ Durante a expansão do ensino superior verificada durante a ditadura militar, a graduação e a pós-graduação caminharam de modo distinto: enquanto a graduação (principalmente aquela patrocinada pela iniciativa privada) vivenciou, como já discutido no texto, um crescimento caótico, desordenado e sem mecanismos que pudessem garantir a qualidade da oferta de ensino, a pós-graduação recebeu um intenso estímulo governamental e foi alvo de políticas de fomento e avaliação que garantiram um aumento significativo de sua qualidade. Ver Neves (1999).

nesse período⁷, e exercem o papel de difundir uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e reestruturação gerencial das universidades.

O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA DA SILVA (2003-2010)

Uma guinada expressiva na conformação da educação superior brasileira ocorre a partir do início dos anos 2000, reconfigurando o SES. Foram várias as políticas públicas estatais (em especial as federais) aplicadas ao campo do ensino superior, privado e público. Para o setor privado, depois da expansão dos anos 1990, são ampliadas as bases de financiamento avançando o programa criado em 1999 como FIES (Financiamento Estudantil) para o PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado em 2005. Enquanto mecanismo de regulamentação do ensino superior foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), em 2006. Para o segmento público transformações importantes foram a elaboração do Plano Nacional de Educação (PDE, 2007), a criação do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010, a expansão da educação profissional e tecnológica (por meio dos Institutos Federais de Tecnologia (IFET) em 2008, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, a utilização do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para entrada nas instituições federais de ensino e participação nos programas que atendem o setor privado, em 2011, e a Lei de Ações Afirmativas em 2012 (MARQUES; CEPÊDA, 2012).

A análise em profundidade de cada uma dessas ações, ou instrumentos da política, não caberia no espaço deste texto, portanto, propomos indicar aqui alguns aspectos relacionados principalmente ao REUNI, dada a importância que assumiu ao distribuir recursos e permitir que outras ações fossem também implementadas.

O caminho já apontado em 1996 pela LDB, o Plano Nacional da Educação em 2001 e ainda o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - 2007), sendo o último fundamentado como uma das ações do Plano de Aceleração Econômica (PAC), já levava ao possível entendimento de uma

⁷ Ver Souza (2005).

guinada no campo da agenda pública em direção a ações para a educação superior pública federal, em especial. As políticas que se seguiram atuaram na configuração de uma rede de proteção e promoção da educação superior que abrange as várias etapas do processo: o aumento dos equipamentos públicos disponíveis (vagas, campus, instituições e recursos via REUNI), como no acesso à educação superior (substituição do vestibular tradicional pela prova do ENEM e centralização da escolha de vaga via SiSU e a aplicação da Lei de Ações Afirmativas) e na permanência estudantil (com o PNAES).

O decreto 6096/2007 lança o programa REUNI que contou com duas chamadas, a primeira em 29.10.2007 e a segunda 17.12.2007. No total, 53 das 54 universidades existentes aderiram ao programa. A UFABC, criada em 2005 já adotava as particularidades pedagógicas do REUNI e por isso não participou da chamada.

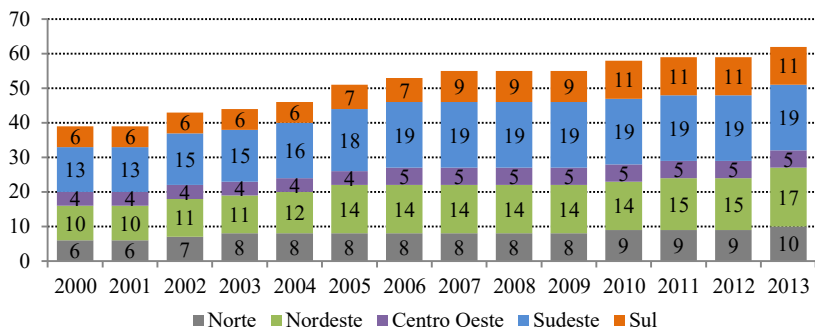
Entre as metas a serem alcançadas estão a distribuição de 18 alunos por professor, taxa de conclusão de 90% e aumento de 20% nas matrículas em 5 anos. O programa também contribui para a expansão das instituições e das vagas oferecidas. Nesse movimento também aumentou o número de *campi* universitários promovendo aumento da interiorização das instituições (CEPÊDA, 2014; CEPÊDA 2012; MARQUES; CEPÊDA, 2012).

Até 2013 havia 62 UFE distribuídas regionalmente conforme o Gráfico 3. As UFE começam a ser criadas em 2005, antes do decreto que cria o programa, as instituições criadas estão descritas na publicação “Universidade: expandir até ficar do tamanho do Brasil”. Essa publicação de 2005 traz as universidades criadas com um prospecto de cada uma delas. A publicação circulou em formato de revista e, ainda que não esteja diretamente ligado ao decreto que cria o REUNI, já aponta o início desse movimento.

Por consequência, as vagas começam a crescer a partir de 2007, quando do anúncio do REUNI, como podemos observar no Gráfico 4. As vagas crescem em todas as macrorregiões. Destacamos que, em números absolutos foram maior nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul e, não por acaso, dado que essas regiões também são as que têm o maior número de UFE e também são as mais populosas.

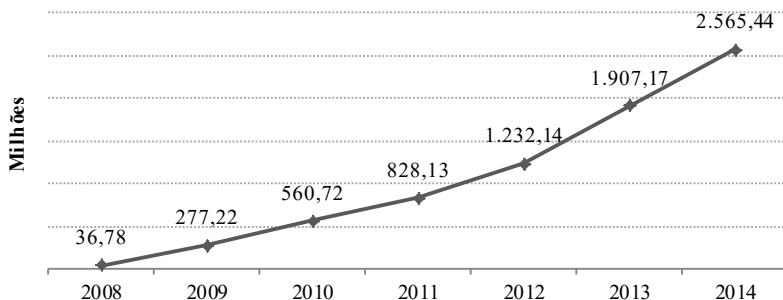
Os recursos para o programa começam a ser repassados em 2008, ano de início das ações por parte das universidades que aderiram. Podemos perceber no Gráfico 5 a evolução dos repasses ano a ano.

Gráfico 3: Distribuição de UFES por região 2000-2013



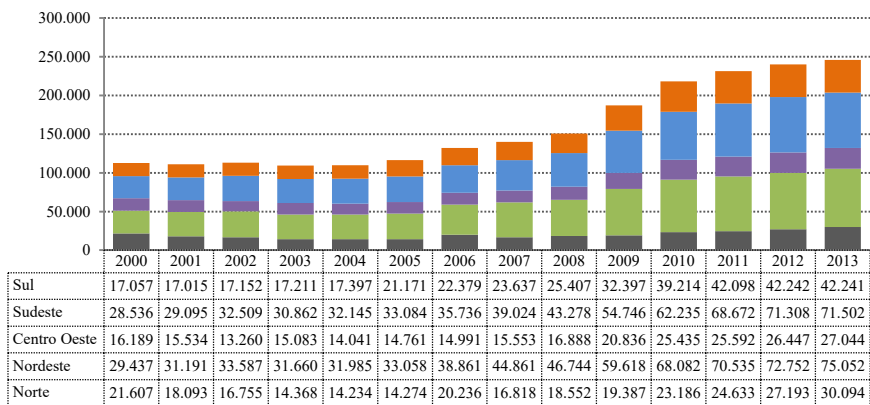
Fonte: Inep/MEC. Elaboração dos autores.

Gráfico 4: Número de vagas em universidades federais, 2000-2013



Fonte: Inep/MEC. Elaboração dos autores.

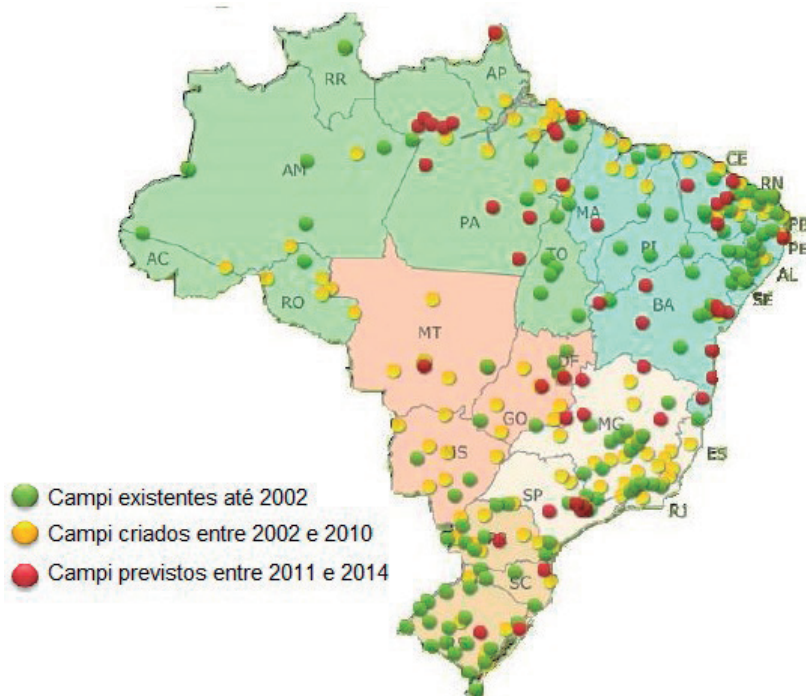
Gráfico 5: Recursos destinados ao REUNI 2008-2014 em milhões de reais



Fonte: Inep/MEC. Elaboração dos autores.

Outra dimensão importante proporcionada pelo REUNI foi a disseminação de *campi* distribuídos em regiões interioranas ou de fronteiras, onde antes não havia presença da universidade. Os *campi* são pertencentes à: i) universidades novas, criadas com um perfil específico, de enclave de regiões vulneráveis como o caso da UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido, de fronteiras nacionais como a UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul, de fronteiras e integração internacionais como a UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana e a UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, ii) universidades com projeto pedagógico diferente como a UFABC – Universidade Federal do ABC, UTFPR – Universidade Técnica Federal do Paraná; iii) universidades já existentes que aumentaram a cobertura via expansão de *campi* como, por exemplo, a UFPA – Universidade Federal do Pará com o campus de Tucuruí, e a UFPI – Universidade Federal do Piauí com os *campi* de Bom Jesus, Floriano e Picos.

Figura 1: Mapa da distribuição dos *campi* existentes até 2002, criados até 2010 e previstos até 2014



Fonte: MEC (2013).

Em termos das diretrizes do REUNI, o trabalho de Cepêda (2014) aponta cinco facetas importantes do programa que colocam mecanismos de diminuição da desigualdade e promovem a inclusão e equidade, são eles:

- 1) Expansão **quantitativa**: que amplia o volume e tamanho do SES a partir da criação de IES, oferta de vagas, distribuição dos *campi* em todo país, configurando um robustecimento da rede de atendimento, como pode ser observado nos Gráficos 3 e 4 e na Figura 1.
- 2) Expansão **geográfica**: a política age a partir do conceito de integração nacional, na qual as IES são criadas o sentido da interiorização indo até regiões mais afastadas ou menos desenvolvidas, atuando em três frentes: interiorização de IES, vagas e *campi* nas periferias metropolitanas (ex.: UNIFESP campus Guarulhos e Osasco), em regiões de fronteiras e enclaves estaduais (como a UFFS) e em regiões de fronteira internacional (como a UNILA).
- 3) Expansão de **funções**: as IES passam a ter o foco no desenvolvimento local e sustentável, multicultural e de empoderamento de grupos sub-representados.
- 4) Expansão de **acesso**: utilização de mecanismos de ingresso como o ENEM, bem como o acesso a grupos em situação de vulnerabilidade, regulamentado agora pela Lei de Ações Afirmativas.
- 5) Ampliação da **permanência**: os recursos de custeio de alunos de demanda social foram aumentados tanto de forma direta (fornecimento de bolsa permanência) e indireta (maior atendimento a serviços como restaurante, transporte e moradia). Nesse sentido, o PNAES teve papel importante fornecendo recursos para implementação das ações.

A educação superior ao longo desse caminho cheio de percalços até os anos 2000 era, segundo a classificação de Trow (1973), um sistema de elite, ou seja, 15% ou menos da população em idade de matrícula no ensino superior estavam efetivamente cursando.

Durante os anos 2000 se formatou um sistema complexo e interligado de funcionamento da rede de proteção e promoção da inclusão social via educação superior. Do ponto de vista do fluxo: a entrada do estudante agora é feita pelo ENEM, exame que quebrou com as características do vestibular tradicional (conteudista e pautado em regras de decorar e reproduzir certos

conhecimentos) o que, num primeiro momento, equiparou, relativamente os estudantes de ensino médio público e privado (posteriormente os colégios privados vêm se reorganizando no sentido de se colocar como melhores formadores para o ENEM).

O SiSU que é a plataforma pela qual os estudantes pleiteiam vagas tanto em universidades federais quanto nos institutos federais, também possibilita que estudantes com vulnerabilidade financeira concorra em mais de uma instituição e mais, que possa fazer o cálculo das “chances” de entrar em um determinado curso, podendo, portanto, fazer a escolha da profissão segundo seu posicionamento no ENEM.

O SiSU também já adota as listas de classificação de acordo com a lei de ações afirmativas, fazendo o “ranqueamento” dos estudantes segundo os grupos que eles pertencem (cota de escola pública; cota de escola pública + critério de renda; cota de escola pública + critério de renda + etnia; seleção universal) sendo também ferramenta de transparência no processo de reserva de vagas.

O aumento da malha de atendimento da rede de universidades federais via REUNI que criou até 2015 28 novas instituições (39 em 2000 para 67 em 2015), mais do que dobrou o número de vagas disponível (de 112 mil para mais de 240 mil), além de capilarizar as instituições por meio de criação de novos *campi*.

E por fim criou uma malha de assistência estudantil por meio do PNAES destinando recursos específicos para o atendimento da população em situação vulnerável.

CONCLUSÃO

O processo de redemocratização no Brasil, em especial após a criação do Conselho Nacional de Educação (1995), inaugura um novo padrão de políticas públicas voltadas ao ensino superior, com renovado interesse público e dos *policy makers*. No entanto, este pode ser subdividido em duas fases distintas e com características próprias, sobretudo em relação a quatro eixos: padrão de financiamento; responsabilidade pelo atendimento à demanda por ensino superior; distribuição regional da oferta de vagas; e padrão de enfrentamento das desigualdades.

O primeiro período foi marcado pela relativização da participação pública no financiamento da educação superior, aliada a uma reforma na gestão dos mesmos recursos. Nesta lógica, as IES privadas se configuraram como as principais responsáveis pelo crescimento da oferta de vagas (que se mantiveram regionalmente concentradas, em especial nas IES públicas), embora o aumento das vagas no setor público fosse visto como mecanismo de combate às desigualdades. Por outro lado, no segundo momento, o Estado retoma um maior protagonismo no financiamento educacional, tendo as universidades federais não apenas expandido em termos de campus, como também de novas instituições, muitas das quais distribuídas fora dos principais centros econômicos. Ganha importância, também, o debate sobre a democratização do acesso à universidade como condição essencial para a redução de desigualdades (dentro do qual as ações afirmativas se constituem como pilar fundamental) por meio de ações que contemplassem acesso – Lei de Ações Afirmativas – e permanência – Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Referências

BARBOSA, G. H. **Democracia participativa no Brasil: a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (1997-2007)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CEPÊDA, V. A. Políticas de Desenvolvimento social e o Nordeste: um panorama sobre a expansão do Ensino Superior Público Federal recente. In: NASCIMENTO, A.; LIMA, M. C. **O Nordeste brasileiro em questão: uma agenda para reflexão**. Recife: UFPE; SUDENE, 2014. p. 268-294.

_____. Inclusão, democracia e novo-desenvolvimentismo - um balanço histórico. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, 2012.

INEP. **Indicadores Financeiros Educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democrático e inclusivos. **Perspectiva**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Comissão de educação e cultura conjunta com a comissão especial PNE**. Disponível em: ramec.mec.gov.br/asp/2436-aloiziomercadante-camara/file. Acesso em: 15 jul. 2013.

NEVES, A. A. B. O ensino superior: crescimento, diferenciação, qualidade e financiamento. In: VELLOSO, J. P. R.; ALBURQUERQUE, R. C. **Um modelo para a Educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p. 147-160.

SILVA, I. H. M. **Educação superior e novo-desenvolvimentismo: uma análise das políticas de educação superior entre 2007 e 2010**. Bogotá: VII Congresso Latinoamericano de Ciencia Política, 2013.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. **Municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 45, 2004.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

_____. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: VELLOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. (Ed.). **Um modelo para a Educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999, p. 19-33.

TAVARES, M. G. M. Reformas da Educação Superior no Brasil pós-85: Desafios à extensão e à autonomia universitárias. In: Reunião da ANPED, 20^a. **Anais ...**, Caxambu, 1997. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/20/TAVARES.htm> Acesso em: 03 fev. 2014.

TROW, M. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. Carnegie Commission on Higher Education. Novota, California: McGraw-Hill Book, Co, 1973.

ZAMBELLO, A. V. **A expansão das universidades federais no Brasil: momentos e instrumentos (2000-2013)**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

**A Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) e o desenvolvimento socioeconômico da
sua região de abrangência**

*Mirian Beatriz Schneider
Udo Strassburg
Valdir Antonio Galante
Nilton Marques de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto de um projeto de pesquisa, conduzido por todas as universidades estaduais do Paraná, financiado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná (SETI) e a Fundação Araucária, no período 2012-2014. Tendo sido um projeto bastante diverso, sua publicização precisa ser ampla, justamente para que se amplie a discussão sobre o papel da universidade pública no desenvolvimento regional. Versões distintas deste trabalho, mas com fragmentos de texto comuns, foram publicadas como capítulos nos seguintes livros (ambos frutos diretos do projeto): **As universidades públicas estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná** e **Universidades estaduais paranaenses: desenvolvimento regional e contribuição para a qualificação de mão de obra**, além de um artigo na Revista *Orbis Latina* (<https://revistas.unila.edu.br/index.php/orbis/article/view/448/396>). O presente artigo tem como objetivo avaliar o papel da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no contexto do desenvolvimento regional e seu papel na formação de capital humano para a região.

O início do pensamento nessa área se dá pelo conceito de capital humano, que ganhou força a partir dos anos 1960, em função da crise da indústria tradicional (metal-mecânica), que havia sido o motor do desenvolvimento no pós-II Guerra Mundial na Europa. Um dos primeiros autores a discutir essa temática foi Theodore Schultz. Para ele, capital

humano seria: “o montante potencial adquirido em educação produtiva através do processo educacional” (SCHULTZ, 1973, p. 35).

Sua principal preocupação foi explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano”. A partir dele, questões como crescimento econômico e distribuição de renda passam a fazer parte constante da agenda política, econômica e da pesquisa acadêmica. Na indústria, os trabalhadores passam a ser cada vez mais especializados, e isto passa a ser encarado como um fator importante para o crescimento econômico. Já Blaug (1971, p. 21) afirma: “uma educação adicional elevará os rendimentos futuros, e, neste sentido, a aquisição de educação é da natureza de um investimento privado, com rendimentos futuros.” Existem textos importantes de outros expoentes das Ciências Econômicas, tais como Jacob Mincer, Gary Becker, Milton Friedmann e Edward Denison.

O pressuposto central dessa teoria é o de que o capital humano é algo produzido, e que aumentos na renda nacional seriam frutos de aumentos nesta forma de “capital”, isto é, o ser humano é um ativo, sobre o qual se realiza um investimento. Levando em conta o postulado de que o agente econômico é “maximizador” e racional da sua utilidade, a educação passa a ser um investimento, possui a racionalidade deste, ou seja, investir em educação implica em uma relação em que se levam em conta os custos atuais e uma renda futura. Ainda dentro desta perspectiva, em cada sociedade existiria uma demanda e uma oferta de capital humano, a decisão de investir é individual, mas também é uma decisão agregada, qual seja, um indivíduo (sociedade) investe até onde o custo de educar-se se torne igual ao benefício dessa decisão. Nessa forma de pensar, os países podem afetar positiva ou negativamente o investimento.

As críticas a esse conceito se baseiam principalmente no fato de que vincula os níveis salariais exclusivamente aos níveis de educação, relegando questões deveras importantes como raça, gênero, classe social, e uma questão mais pontual, mas não menos importante: as habilidades inatas (BECKER, 1964).

A aplicação literal da teoria do capital humano, segundo os críticos, levaria a concentração dos investimentos em educação dirigidos apenas à produção de renda física, e por consequência, inanição nas áreas como artes, filosofia, literatura, e que são fundamentais ao desenvolvimento das sociedades. Completando essa linha de pensamento, a capacitação técnica

adquirida, que por sua vez aumenta os rendimentos futuros, não terá tanta importância, pois as expectativas, preferências e atitudes também mudarão. Garry Becker, prêmio Nobel em 1992, trata de questões revolucionárias dentro da teoria, mudando a perspectiva da mesma. Ele passa a tratar dos efeitos e impactos da educação sobre conceitos como família, criminalidade e discriminação, por meio de uma perspectiva microeconômica (BECKER, 1964).

Também é interessante a perspectiva marxista na discussão. Segundo esta linha de pensamento, a teoria do capital humano incorporou a tradição neoclássica, ao tratar trabalho como um produto do meio de produção. Essa corrente rejeita o raciocínio simplista de “trabalho homogêneo” e concentrou sua atenção na diferenciação da força de trabalho. Também incorporou à análise econômica as instituições sociais básicas (como a relação educação x família), que na teoria neoclássica são relegadas para a esfera cultural.

Por outro lado, a perspectiva marxista contesta o fato de que o trabalho, por não ser categoria na análise neoclássica, vira capital, ou seja, o conceito de classe social é eliminado enquanto conceito econômico. Um sistema escolar não poderia virar um reprodutor de um bem econômico, uma vez que as habilidades estão relacionadas e são determinadas pelas condições da existência humana. Como a educação funciona para perpetuar uma ordem social - uma teoria dos recursos humanos deveria abranger tanto a teoria de produção quanto de reprodução social.

Outro interessante aspecto ressaltado pelos marxistas é de que a firma não é uma “caixa-preta” em cujo interior o trabalho é o principal interesse. A firma tem uma dimensão sócio-política, onde seres realizam a transformação de matéria-prima; a transmissão de habilidades e tipos de conhecimento de um trabalhador para outro, alterando habilidades e conhecimentos; abstrai-se o poder do capital sobre o trabalho, ao imaginar que os salários são determinados de forma exógena à firma; atributos como raça, sexo, idade, etnia, considerados irrelevantes pela teoria do capital humano, são avaliados como importantes pelos capitalistas.

Pelo próprio processo de evolução, em função das mais diversas contribuições, a teoria do capital humano acabou sendo “substituída” pelo conceito de Economia do Conhecimento (*Knowledge Economy*), que surge a partir do grande avanço das indústrias intensivas em conhecimento, em contraponto à tradicional indústria intensiva em capital. Essa indústria

caracteriza-se pela produção de bens e serviços intensivos em conhecimento, que contribuem para um acelerado avanço técnico e científico, assim como uma rápida obsolescência. Destaca-se um componente-chave dessa linha de pensamento, uma ligação profunda entre capacidade intelectual e insumos físicos ou recursos naturais. Essa nova indústria tem a capacidade de refazer a natureza do trabalho e da economia.

Existem três linhas de pesquisa dentro do guarda-chuva desta teoria: O primeiro enfoque - mais antigo - é dos anos 1960 com as novas indústrias baseadas em conhecimento e seu papel na mudança econômica e social, com importância crescente dos serviços.

A principal ideia unificadora desta vertente do trabalho é a centralidade do conhecimento teórico como fonte de inovação (BELL, 1973). E, por fim, destaca-se nesta linha de pesquisa uma nova teoria do crescimento na economia a qual enfatiza a importância do conhecimento para o crescimento econômico, observando que as descobertas diferem de outros insumos, porque elas são não competitivas e são combustível para mais inovação (ROMER, 1986).

O segundo enfoque dispensa muito esforço para analisar o quanto esses setores, intensivos em conhecimento, realmente contribuem para o crescimento da produtividade (BRYNJOLFSSON; HITT, 2000; GORDON, 2000). Devido à expansão das indústrias intensivas em conhecimento, acompanhada de aumento da produtividade, ocorreu uma evolução macroeconômica e do mercado financeiro, incomum na década de 1990, e boa parte da literatura discute o fato de a economia do conhecimento ser operada de forma diferente da tradicional. Fazem parte deste quadro de pensamento pesquisas muito recentes em sociologia e economia do trabalho relativas aos novos postos de trabalho que surgem e em como estes ainda se ligam à “antiga” economia (KOCHAN; BARLEY, 1999).

Um terceiro tipo de perspectiva se relaciona mais com a gestão, e enfoca o papel da aprendizagem e da inovação contínua dentro das empresas. Algumas organizações parecem ser particularmente boas em produção de conhecimento e transferência, e os pesquisadores estão interessados em compreender o porquê e se essas práticas podem ser replicadas. Essa linha tenta entender as implicações sociológicas e econômicas mais amplas, como avaliar se o conhecimento é codificado ou tácito, e que tipos de arranjos sociais aumentam ou impedem a geração e transmissão de conhecimento

(COWAN; DAVID; FORAY, 2000). No entanto, a pesquisa empírica, sistemática sobre o tema ainda é escassa e não tem lidado com suas implicações práticas para o emprego.

Constata-se na economia mundial, principalmente nas nações mais desenvolvidas, a partir dos anos 1970, uma clara transição nas economias industrializadas, para economia de serviços: a economia pós-industrial. Essa mudança está calcada num processo de aceleração da produção do conhecimento. Como exemplos dessa mudança, um carro, ícone da velha indústria, hoje repleto de itens de alta tecnologia relativos a segurança, poluição, entretenimento e performance etc., ou então, computadores produzidos na Ásia são equipados com softwares sofisticados, imensamente melhores que há 10 anos. Ocorreu claramente um processo de conversão na demanda de bens tangíveis por bens intangíveis.

Um dos desafios que se interpõe na atualidade é: como medir o quanto a sociedade está realmente dependente de produção de conhecimento? Existem várias direções a serem seguidas: medir ações de conhecimento humano e organizacional; medir o investimento em P&D; investimento em tecnologia da informação e comunicação; reformas organizacionais, ou ainda o estoque de patentes. São características dessa nova fase da organização industrial a diminuição do custo de mercadorias e difusão de seu uso e ainda a obsolescência programada, o desenvolvimento de novos produtos. Um exemplo do impacto desse processo é a Finlândia, que em 1960 era uma economia baseada em madeira e papel, hoje é a sede da Nokia, maior detentora de patentes no setor no mundo.

Outra faceta importante desse processo é o fato de que a Economia do Conhecimento gera organizações (firmas) diferentes, como exemplo pode-se citar a Plataforma Linux, o Projeto Genoma, a organização de trabalho se tornou muito mais flexível, eficiente e produtiva.

Além da Finlândia pode-se citar o exemplo da Coreia do Sul, que com um terço do PIB brasileiro, tem gerado inovações tecnológicas, sobretudo na nova economia criativa. Complementa-se aqui, os Tigres Asiáticos (Japão, Coreia do Sul, Taiwan e Singapura) que investiram em educação e obtiveram substanciais melhores no século XIX, e hoje dominam boa parte da inovação tecnológica mundial.

Em se tratando de Brasil, Natividade (2001) no que diz respeito à produção científica e tecnológica brasileira, esta já apresenta bons resultados

compatíveis com a aplicação de recursos nesse setor. No entanto, coloca a autora que é preciso avançar muito mais na relação universidade e empresa/sociedade, é preciso que os gestores das universidades, empresas, governos tomem consciência efetiva dos amplos benefícios advindos da pesquisa inovativa tecnológica (P&D). Não é a falta de recursos que impossibilita a pesquisa, mas sim a falta de planejamento administrativo no setor de tecnologia.

1 UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO E EMPRESA: EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Na América Latina, a primeira universidade foi fundada no México em 1538, no Chile em 1738, e no Brasil somente na década de 1920, que se deu a primeira criação da universidade brasileira – a Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A criação da Universidade de São Paulo (USP) ocorreu em 1934.

No início a pesquisa e o estudo superior eram destinados, apenas, à formação da elite dirigente brasileira. Nos anos 1950 criou-se a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com o intuito de consolidar a relação entre a ciência e a indústria nacional. Criou-se, também, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), com objetivo de implementar uma política nacional de ciência e tecnológica. Em 1951 foi criada a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) (VELHO, 1996).

Na década 1960 foi criada a Universidade de Brasília (UnB) que tem contribuído com o processo de crescimento e desenvolvimento da pesquisa e inovação no contexto regional. Vale destacar a Universidade de Campinas (UNICAMP) que realizou convênio com a Telebrás, para o desenvolvimento de fibras óticas, e o Instituto de Geofísica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que atuou em parceria no desenvolvimento de pesquisas geológicas com a Vale do Rio Doce (SERRA, 2010).

No Brasil, embora não exista algo nos padrões da Califórnia, a região de Campinas é caracterizada nos moldes do *Silicon Valley* californiano, sendo consenso que a oportunidade criada na região está relacionada aos centros de pesquisa e às boas universidades presentes na área, bem como a interações entre universidade e empresa e comunidade local. Contudo, vale evitar concentrar

todos os esforços exclusivamente em mecanismos de interação universidade/ empresa apontados para indústrias de alta tecnologia. Krugman (1991, p. 54) “aponta que a alta tecnologia é objeto da moda [...] e até mesmo indústrias de alta tecnologia respondem a forças econômicas fora de moda”.

Em 1976, realizou-se uma parceria entre a UNICAMP e a Companhia de Desenvolvimento Tecnológico, a Codetec, com objetivo de gerar novas tecnologias e incentivar a criação de pequenas indústrias de base tecnológicas e incentivar a criação de indústrias de grande porte. Essa foi a iniciativa pioneira no Brasil, que deu início ao primeiro parque tecnológico brasileiro. Nos anos 1980, o CNPq elabora arranjos institucionais que resultaram na criação dos núcleos de inovação tecnológica, as incubadoras e os parques tecnológicos. Buscou-se também incentivar o surgimento de Parques Tecnológicos em Santa Maria (RS), Joinville (SC), São Carlos (SP), Campina Grande (PB) e Manaus (AM) e em outros locais espalhados pelo Brasil.

Na opinião de Natividade (2001), esses parques tecnológicos proporcionaram a união de diferentes entidades públicas e privadas em torno de projetos e interesse comuns, tendo em vista uma aptidão regional e a capacitação científico-tecnológica já instalada. Mas recentemente tem-se destacado grandes universidades em parceria com grandes ramos do agronegócio como é o caso da USP-Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV). Com a abertura econômica do país, várias foram as medidas governamentais visando o maior desenvolvimento e aproximação entre universidades e empresas.

Não se pode deixar de mencionar o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE-UFRJ). Este instituto tem constituído desde 1963, data da sua fundação, inúmeras pesquisas e tornou-se o maior dentro de ensino e pesquisa em Engenharia da América Latina. Segundo Furtado (1988), inúmeros fatores contribuíram para o sucesso da COPPE e para sua maturidade institucional. Fatores internos e externos explicam seu sucesso, mas a grande característica de sua história organizacional foi ter conseguido consolidar relações estratégicas por novas linhas de ação institucional adequadas às mudanças ocorridas no ambiente externo.

Com relação ao estado do Paraná, há um discurso desde a década de 1990 desqualificando o papel das universidades estaduais paranaenses no processo de desenvolvimento regional, com o argumento de que estas constituíam um

elevado custos para sociedade, no entanto foi preciso avançar além deste argumento abstrato, afirmando o inestimável investimento/retorno para a sociedade que a universidade proporciona. Rizzi (2010) argumenta que foram necessários estudos científicos que não só permitissem uma visão sistêmica e de interação das universidades com a sociedade, bem como registrassem alguns aspectos econômicos que realçassem as vantagens e os impactos positivos sobre o nível de renda e emprego onde as universidades se localizam.

Dentre os estudos feitos, destaca-se no que tange ao impacto econômico das instituições públicas de ensino superior paranaense. Em que, resultados obtidos apontam para um forte impacto, registrando multiplicadores de 2,34 e 2,53 para renda e emprego respectivamente, ou seja, para cada unidade de recursos financeiros aplicados em investimento, custeio ou pessoal, os outros 1,34 a 1,53 são acrescentados na renda e emprego (ROLIN; KURESKI, 2010).

O sistema estadual de ensino superior do Paraná é constituído por 151 instituições de ensino superior, das quais 22 são públicas e 129 privadas. O Paraná detém praticamente 50% do total das IES da região Sul do país e, mais exatamente, 61,11% delas estão situadas em território paranaense. Um ponto importante a ser mencionado é o peso das instituições públicas estaduais no Paraná, 94,44% das IES públicas estaduais da região Sul estão localizadas neste estado. São ao todo 17 IEES paranaenses, que apresentam a seguinte composição: 5 universidades estaduais – UEPG, UEL, UEM, UNIOESTE E UNICENTRO – e, 12 faculdades estaduais, a saber: Jacarezinho (3), Curitiba (2), Apucarana, Bandeirante, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória. Estas 12 faculdades compõem a UNESPAR, sendo a sua integração objeto de processo de reestruturação promovido pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná.

Outro fato importante a ser mencionado é a evolução do corpo docente das universidades paranaenses, em 2000, tinha 14.130 docentes, o que representava 35,2% do total de docentes da região Sul. Em 2003, esse percentual aumentou para 39,45, sendo este crescimento um claro sinal da importância do ensino superior para o estado do Paraná. Em relação ao número de doutores no Paraná, em 2000, havia 2.488 deles, o que significa que 35,2% do total de doutores na região Sul estavam alocados em IES paranaenses. Em 2003, esse percentual aumentou para 37,6%. Quando

se trata apenas do Paraná, o número de doutores nas IES pública estaduais está em torno de 64% do total de doutores nas universidades estaduais, o que significa que uma política por parte das IES paranaenses com a melhoria da qualificação profissional de seu corpo docente (SERRA, 2010).

No que se refere à colaboração entre universidades e empresas, segundo Serra (2010), o intercâmbio é positivo, do ponto de vista da universidade, a obtenção de recursos para financiar pesquisas, a incorporação de alunos estimula o aprendizado prático e possibilita a sua inserção no mercado de trabalho e o aumento do conhecimento prático das tecnologias utilizadas no setor produtivo são os pontos mais destacados.

Exemplos práticos são as incubadoras de empresas no Paraná, que procuram aliar a tecnologia que está sendo desenvolvida dentro da universidade à sua transformação em produto para o mercado. No Paraná existem várias incubadoras de excelência, entre as quais citam-se: i) Incubadora Tecnológica de Curitiba – INTEC/TECPAR; ii) incubadora Internacional de Empresas de Software – IIES/CITS; iii) Incubadora Tecnológica de São Mateus do Sul – ITS/PETROBRÁS; iv) Incubadora Agroindustrial de Cascavel – FUNDETEC; v) Incubadora Industrial de Londrina – INCIL; vi) Incubadora Tecnológica de Maringá – UEM; vii) Incubadora Empresarial Tecnológica do Iguaçu – ITAI/UNIOESTE; viii) e Incubadora Internacional de Empresas de Base Tecnológica da Universidade Estadual de Londrina – INTUEL; e ix) Incubadora do Cefet/Pato Branco, que mantêm vínculo com instituições de ensino e pesquisa como gestoras ou promotoras das incubadoras. Estas recebem apoio como assessorias especializadas, utilização de laboratórios, análise e pareceres técnicos concedidos por docentes das universidades, programa de estágio e de visitas nas incubadoras, eventos e trabalhos conjuntos, dentre outros.

Outras agências e fundações também têm contribuído e formado parceria com universidades estaduais paranaenses, como é o caso do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), parceiro com visão empresarial, por sua experiência com as micro e pequenas empresas que tem lançado editais e aprovado projetos importantes para alavancagem comercial e expansão de negócio em todo território paranaense.

A Financiadora Nacional de Projetos (FINEP), parceiro governamental (federal), tem lançado editais voltados à inovação tecnológica tanto nas áreas médica, biológica, energética como também diretamente ligados

a desenvolvimento da área de Tecnologia de Informação envolvendo a produção de *games* e desenvolvimento de *software*. A Fundação Araucária, agência governamental estadual, tem contribuído por meio de editais com a disseminação e conscientização empreendedora e visão de inovação tecnológica participando com recursos destinados a movimentos de incubadoras e parques tecnológicos por meio de investimentos de recursos junto a esta instituição para realização de eventos e *workshops* de empreendedorismo servindo de forma nacional à rede de incubadoras e parques tecnológicos.

O Instituto Agrônomo do Paraná (IAPAR) é uma instituição do governo estadual que tem por objetivo coordenar toda pesquisa agropecuária desenvolvida no estado. Conta com cerca de 145 técnicos de nível superior sendo que mais de 80% deles são mestres e doutores. A EMBRAPA/soja é a unidade da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, instituição do governo federal, dedicada à pesquisa da soja. Tem cerca de 70 pesquisadores e todos com formação de mestrado e doutorado.

Na constatação de Rolim e Kureski (2010), essas agências, fundações, instituições são exemplos de atuação junto ao setor produtivo e pela importância de seus laboratórios na prestação de serviço à comunidade.

2 UNIVERSIDADE E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O CASO DA UNIOESTE

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná é uma instituição pública de ensino superior multicampi, com sede no município de Cascavel. Em 1991, a Lei Estadual nº 9.663/91 a transformou em autarquia a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E, em 1994 foi criada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que é dividida em 4 *campi*, abrangendo toda a região oeste do Paraná. Os *campi* ficam situados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo e Marechal Cândido Rondon. Em 1998, foi incorporada à UNIOESTE a FACIBEL, Faculdade de Francisco Beltrão, município situado na região sudoeste do estado. Com a integração do campus de Francisco Beltrão, a UNIOESTE se consolidou como uma universidade regional, focada no desenvolvimento regional e social, abrangendo as regiões Oeste e Sudoeste do estado do Paraná.

A UNIOESTE vem promovendo a emancipação social e econômica das regiões em que está inserida, atendendo as expectativas

do desenvolvimento regional. Enquanto instituição pública de pesquisa e ensino superior atua como agente de integração, de difusão do conhecimento e de promoção do desenvolvimento humano e social, orientando suas ações para privilegiar as peculiaridades inerentes à microrregião de cada campus.

Nesse sentido, a diversidade de cursos de graduação, atividades de pesquisa e extensão ofertada em cada unidade universitária possibilitou a verticalização do ensino, atuando também na pós-graduação, iniciando o primeiro curso de mestrado em 1997. Em 2007, a UNIOESTE estava com 8 cursos de mestrado e 1 de doutorado e a partir deste ano houve uma grande expansão, chegando em 2013 com 29 cursos de mestrado e 5 de doutorado.

O ensino de graduação e pós-graduação apresenta ações que catalisam os esforços na melhoria dos indicadores sociais, ambientais e econômicas das regiões em que atua. Na área da pesquisa a UNIOESTE tem implementado importantes projetos para o desenvolvimento regional. As pesquisas, em sua maioria, são financiadas por empresas privadas e órgãos ou instituições estaduais e federais de fomento à pesquisa.

2.1 Histórico da pós-graduação na UNIOESTE: inovação, ciência e tecnologia

Os 20 anos de história da UNIOESTE, completados em dezembro de 2014, se caracterizam também pela gênese e sedimentação da verticalização do ensino, caracterizada pela ampliação da oferta de cursos *stricto sensu*, a partir da tímida oferta de um primeiro curso de mestrado no Campus de Cascavel em 1997, na área de Engenharia Agrícola, tanto que somente em 2000 o curso de Agronomia de Marechal Cândido Rondon o seguiu. Na década subsequente, o processo de formação do quadro docente dos cursos da infante instituição, melhoria no ambiente da universidade e dos órgãos de fomento, produziram crescimento sem precedentes da pós-graduação na IES.

Em 2013, o Campus de Cascavel ofertava dez mestrados e dois doutorados. O Campus de Toledo fez sua primeira oferta em 2003, com o mestrado na área de Desenvolvimento Regional e Agronegócio. Uma década depois, no ano de 2013, apresentava a segunda maior oferta de cursos da instituição, sendo oito mestrados e três doutorados.

A relação dos cursos ofertados, mestrado e doutorado em cada campus, bem como a data de início da oferta constam no Quadro 1.

Quadro 1: Relação dos mestrados e doutorados da UNIOESTE e data inicial de oferta

Ano de início dos mestrados e doutorados da UNIOESTE em 2013			
Campus Cascavel	Ano	Campus Francisco Beltrão	Ano
M. Profissional em Administração	2014	M. em Educação	2012
M. Em Biociências e Saúde	2011	M. em Geografia	2010
M. em Ciências Farmacêuticas	2012	M. em Gestão e Desenvolvimento Regional	2012
M. Conserv. E Manejo Rec. Naturais	2009	Campus Foz do Iguaçu	Ano
M. em Educação	2006	M. em Eng. Sist. Dinâmicos e Energéticos	2010
M. em Energia na Agricultura	2009	M. em Ensino	2013
M. e D. em Engenharia Agrícola	1997/2006	M. em Sociedade, Cultura e Fronteiras	2010
M. e D. em Letras	2002/2011	Campus Toledo	Ano
M. Profissional em Letras	2011	M. em Bioenergia	2010
M. em Odontologia	2012	M. em Ciências Ambientais	2013
Campus Marechal C. Rondon	Ano	M. em Ciências Sociais	2010
M. e D. em Agronomia	2000/2008	M. e D. em Desenvolv. Reg. e Agronegócio	2003/2010
M. Desenvolvim. Rural Sustentável	2012	M. e D. em Engenharia Química	2009/2013
M. em Geografia	2011	M. em Filosofia	2004
M. em História	2005	M. e D. em Recursos Pesqueiros e Eng. Pesca	2007/2013
M. em Zootecnia	2012	M. em Serviço Social	2012

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: M. – programa de Mestrado; D. – programa de Doutorado.

Em uma década e meia, a UNIOESTE formou cerca de 920 mestres e doutores, os quais passaram a atuar na própria instituição, em IES privadas da região e do país, empresas ou como autônomos, seja no Paraná ou em outros estados da federação. Essa contribuição é muito importante, visto que estas pessoas possuem alta qualificação e contribuem para maior produtividade, mudança nos processos produtivos, desenvolvimento de produtos e processos, estando em consonância com a nova vertente do desenvolvimento: a economia do conhecimento.

2.2 Produção interna dos docentes

O processo de pesquisa se faz em diversas modalidades. Visam o incremento no conhecimento em cada área do conhecimento, os quais são publicados em forma de artigos, livros, relatórios, pareceres, patentes, produtos e serviços, que são aplicados no ensino, na extensão e chegam ao mercado para a produção de bens ou serviços com eficiência superior. No quinquênio 2008-2013, a produção científica dos docentes da pós-graduação superou os 50 mil títulos (Quadro 2).

Quadro 2: Número da produção dos docentes dos programas de pós-graduação da UNIOESTE, divididos em ítems

Cursos de pós-graduação da UNIOESTE (todos os campi)						
	Cascavel	Toledo	M. C. Rondon	Fco. Beltrão	Foz do Iguaçu	TOTAL
Orientações concluídas de pós-doutorado	12	12	6	-	1	31
Orientações concluídas de doutorado	143	115	33	7	11	309
Orientações concluídas de mestrado	657	798	397	100	103	2.055
Patentes	26	52	-	1	4	83
Artes visuais	11	1	7	-	-	19
Trabalhos publicados em anais de eventos	2.734	1.795	975	763	456	6.723
Resumos publicados em anais de eventos	3.491	2.339	2.152	288	213	8.483
Artigos completos publicados em periódicos	2.995	2.134	1.205	390	210	6.934
Livros ou capítulos	808	493	294	208	100	1.903
Apresentações de trabalhos	3.003	1.707	930	590	354	6.584
Trabalhos técnicos	34	14	5	3	-	56
Processos ou técnicas	34	14	5	3	-	56
Outras	6.746	4.185	3.090	1.487	836	16.344
Total	22.028	14.305	9.915	4.215	2.414	52.877

Fonte: Dados da pesquisa.

O corpo docente que atuava na pós-graduação da UNIOESTE em 2013 superava 420 profissionais, nos mais de 30 programas *stricto sensu* nos cinco *campi* universitários, distribuído da seguinte forma: o campus de Cascavel com o maior número de docentes (154); a seguir Toledo (125); Marechal Cândido Rondon (79); Francisco Beltrão (39) e Foz do Iguaçu (25).

2.3 A universidade e as empresas: cooperação e estágios

Para que estes objetivos possam ser alcançados há necessidade da união destes dois entes que poderão ser beneficiados com esta ação, como também poderão influenciar no crescimento e no desenvolvimento da região onde estão inseridos. Desta forma, o pensamento brasileiro está no sentido de “que o crescimento econômico, por si só, é capaz de provocar as indispensáveis mudanças sociais. O aumento de produtividade e da qualidade só será conseguido com a formação técnica e educação condizentes, portanto não haverá inovação tecnológica sem o preparo adequado do homem” (SANTOS; SUGA, 2001, p. 98).

Assim, pode-se dizer que um pode beneficiar o outro e vice-versa, construindo juntos pilares sólidos neste relacionamento de cooperação. Desse modo, “ao compararem os resultados das empresas associadas com os de suas concorrentes, estabeleceram a ideia de que a participação em redes de cooperação pode ser entendida como um instrumento de ganhos de competitividade para empresas de menor porte”, mesmo porque o compartilhamento de informações e das necessidades que cada um tenha, se transforma em um fator fundamental para que se consiga avanços e possibilidades de melhoria, como a redução de custos, aumento de produtividade e de lucros e conseqüentemente a alavancagem dos negócios (VERSCHOORE; BALESTRIN, 2008, p. 4).

Neste sentido Moraes e Stal (1994, p. 100) enfatizam que:

a universidade tem como foco primordial o investimento na geração de conhecimentos, justificando a tecnologia como necessária ao desenvolvimento da sociedade em geral; já a empresa focaliza sua atenção na geração de lucros, sem o que ela não sobrevive e não realiza sua função social de criar empregos e atender às carências da sociedade.

Como complemento, Moraes e Stal (1994) destacam algumas vantagens, tanto para a universidade como para o setor privado, enfatizando que estas são visíveis para todos. A universidade consegue captar recursos adicionais para que as suas atividades de pesquisa, principalmente possam ser desenvolvidas com nível de excelência, conseguindo adquirir e acompanhar os avanços tecnológicos que são tão necessários para a realização das pesquisas.

Outro fator é que com estes recursos pode-se manter a investigação de ponta em seus laboratórios, acompanhando os avanços em termos mundiais, além de conseguir reter os pesquisadores mais capacitados, pois estes possuem condições de trabalho. Possuir condições de associar ao ensino, projetos de alta tecnologia é de suma importância para que estes feitos possam refletir na sala de aula e conseqüentemente no grau de conhecimentos absorvido pelos alunos. Já as vantagens para o setor privado também são boas e caminham no sentido de conseguir desenvolvimento tecnológico com menor investimento, possibilitando a atualização tecnológica de forma constante, tendo o contato com profissionais altamente qualificados, com experiência e que possam contribuir de alguma forma com esta integração (cooperação).

Dentre os motivos pelos quais as universidades e as empresas assinam convênios está a realização de estágios, onde os acadêmicos terão a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos no dia-a-dia das empresas, conseguindo aumentar o aprendizado, unindo a teoria com a prática. Neste sentido, serão analisados alguns dados sobre os convênios firmados pela UNIOESTE entre 2008 e 2013, conforme demonstrados nos Gráficos 1, 2, 3 e 4.

O Gráfico 1 apresenta a quantidade de convênios firmados pela UNIOESTE em 2013 com países da Europa, da Ásia, da África, da América do Norte e da América do Sul. O objeto principal destes convênios está relacionado a protocolos de cooperação técnico-científica e de produção acadêmica, que visa o recebimento e encaminhamento de acadêmicos e professores visitantes, para a realização de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, doutorado e principalmente pós-doutorado, pesquisas etc. Os países que se destacaram em termos de quantidade de assinaturas de convênios foram: Itália (7), Argentina (6), Espanha (6), Portugal, EUA e Venezuela (4).

Os convênios internacionais são importantes para o desenvolvimento dos alunos e professores que participam e se envolvem diretamente com o seu objeto. Além de conseguir estar bem próximo das metodologias e tecnologias de ponta, utilizadas em outros países, pode-se trazer inovações a serem aplicadas em nosso meio.

Gráfico 1: Número de convênios internacionais firmados pela UNIOESTE, 2013

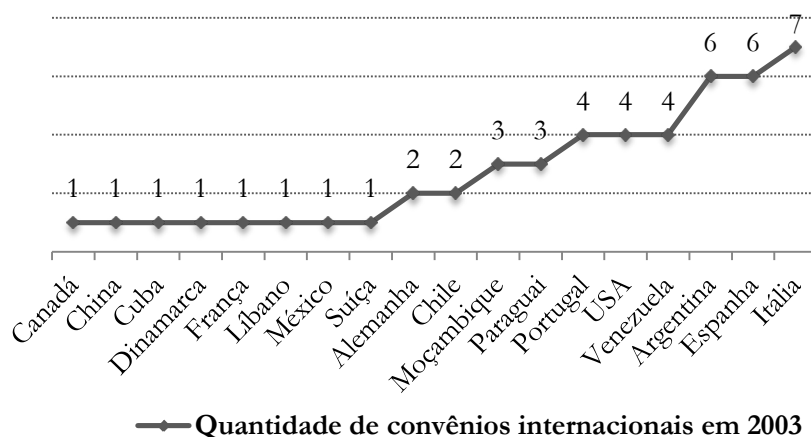


Gráfico 2: Número de convênios nacionais firmados pela UNIOESTE, 2008 a 2013

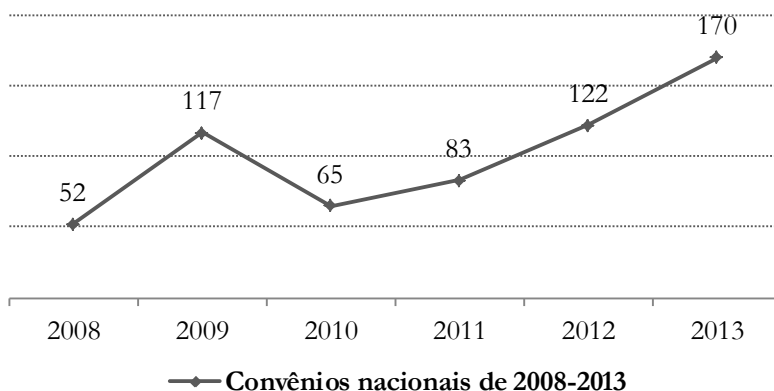


Gráfico 3: Valores anuais provenientes da assinatura dos convênios, na UNIOESTE, 2008 a 2012

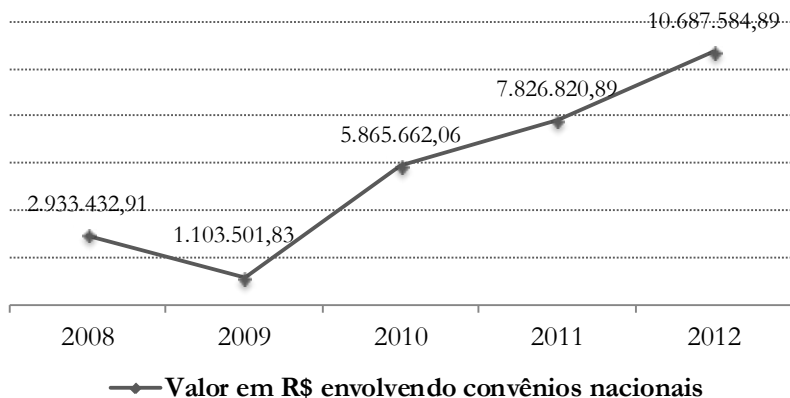
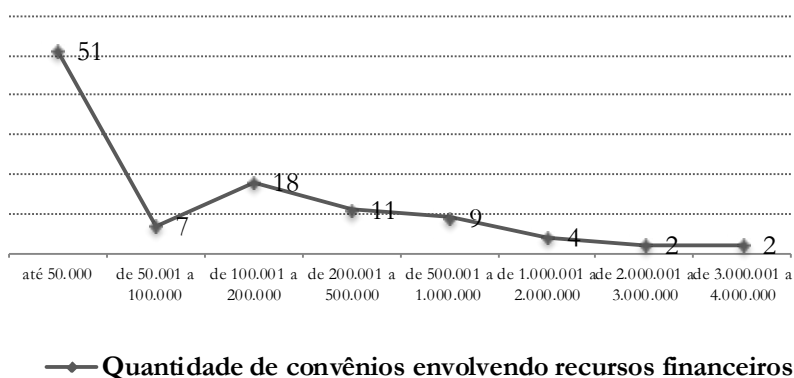


Gráfico 4: Número de convênios nacionais envolvendo recursos financeiros, firmados pela UNIOESTE, 2008 a 2012



Em relação aos convênios com entidades estabelecidas no território nacional, a UNIOESTE assinou no período 2008-2013, 609 convênios. Analisando o desmembramento entre os anos no Gráfico 2, verifica-se um crescimento significativo de 327% ao se comparar 2013 com 2008. Destaca-se que a quantidade de convênios vem aumentando ano após ano, demonstrando o empenho e interesse da UNIOESTE neste tipo de relação com as diversas entidades.

Estes convênios foram firmados com empresas, órgãos do governo, bancos, faculdades e universidades públicas e privadas, escolas públicas e privadas etc. O objeto principal dos convênios nacionais está relacionado à oportunidade para a efetivação de protocolos, acordos de cooperação, de concessão, de prestação de serviços, de repasse de direitos e de termos de depósito, com a intenção de estabelecer um canal para a realização de estágios, intercâmbios, de cooperação técnica, acadêmica, financeira, cultural, de ajuste de propriedade intelectual etc.

Alguns destes convênios também preveem o envolvimento de recursos financeiros para custear e dar condições para serem colocados em prática os termos acordados (Gráfico 3). A UNIOESTE também tem conseguido um aumento gradativo de convênios envolvendo recursos financeiros, isto significa que a universidade está em condições e fornecer uma contrapartida a altura do que o setor externo necessita. Como destaque está o ano de 2012 que alcançou recursos no valor de R\$ 10.687.584,89.

Os recursos obtidos pela UNIOESTE por intermédio dos convênios no período de 2008 a 2012 totalizaram R\$ 28.417.002,58, valores significativos que auxiliaram a universidade a cumprir com o seu papel de propagadora do conhecimento. Ao verificar o Gráfico 3 visualiza-se um crescimento de 364,34% ao ser comparar os anos de 2012 e 2008, demonstrando assim o desempenho da UNIOESTE na busca por convênios que envolvam recursos financeiros. Estes recursos são provenientes de órgãos de fomento do governos federal e estadual, fundações, e empresas públicas e privadas.

Para ilustrar o volume dos recursos financeiros envolvidos, no Gráfico 4 estes foram fragmentados pelo volume de recursos destinados para cada um.

Dos 104 convênios que contemplavam recursos financeiros, no referido período, 76 (73,%) envolviam recursos de até R\$ 200.000,00, e acima deste valor e até R\$ 4.000.000,00 estão os outros 28 (27%). A maioria deles são desenvolvidos com poucos recursos, significando que estão envolvidos neles, diversos professores e alunos, contemplando também diversos cursos. Se consideramos os convênios com valores até R\$ 1.000.000,00, estes somam 96 (92,3%), ficando apenas 8 (7,7%) com recursos acima deste valor.

Os dados apresentados demonstram o rápido crescimento na interrelação da UNIOESTE com entidades de fomento, empresas, organismos nacionais e internacionais e com a sociedade.

2.4 Impactos sobre os egressos da pós-graduação da UNIOESTE

Witte (2006) ressalta que, segundo o disposto na Lei nº 9.396/96, a educação superior deve vincular-se ao mundo do trabalho e prática social e ainda mais, deve formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em novos setores profissionais. Para que possa garantir um bom profissional que coloca no mercado de trabalho, a universidade necessita avaliar constantemente o ensino que oferta, sendo que, para se obter um *feedback* do ensino, aprendizagem e a formação prática, é necessário estabelecer um canal de comunicação entre egressos e a universidade.

Dessa forma, Witte (2006) afirma que identificando-se o perfil pessoal e profissional, pode-se obter um *feedback* quanto à influência do curso em seu desempenho profissional na área. Machado (2001, p. 44) afirma que “a principal contribuição social de uma universidade deve ser com seus egressos. Se não tem condições de manter esses egressos próximos ao seu ideário, ela está desperdiçando um altíssimo capital humano”.

A seguir, serão analisados apenas os egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNIOESTE. O Campus de Francisco Beltrão possui 03 (três) cursos de pós-graduação: em Educação, Geografia e Gestão e Desenvolvimento Regional, destes apenas o curso de Geografia possui egressos. Entre 2010 e 2013 foram formados 82 mestres em Geografia, dos quais 71 são geógrafos, correspondendo a 86% do total de mestres. Dentre o total destacado, há 45 mestres que se encontram trabalhando como professores em escolas, faculdades e universidades públicas e privadas da região, atuando principalmente no ensino médio. Os demais estão distribuídos em outras áreas do conhecimento como pesquisadores de órgãos públicos, bancários e consultores.

O Campus de Cascavel possui o maior número de programas de pós-graduação, com 10 cursos distribuídos nas grandes áreas do conhecimento. Entre 1997 e 2013 defenderam suas dissertações e teses, 610 mestres e doutores. Os cursos atuam em diferentes campos do saber. Os egressos são

das áreas de Biociências e Saúde (16); Conservação e Manejo de Recursos Naturais (33); Educação (59); Energia na Agricultura (38); Engenharia Agrícola (273); Letras (191); Profissional em Letras e Odontologia. Os cursos de mestrado em Administração e em Ciências Farmacêuticas ainda não tiveram egressos, pois os cursos são novos.

Deste total de egressos, 56,7% (346) estão atuando na área de ensino superior, em universidades e faculdades e também, no ensino médio. Cabe ressaltar que os cursos de Engenharia Agrícola e Letras do total de mestres e doutores, 168 (62%) e 110 (57%), respectivamente, estão exercendo suas atividades no ensino e pesquisa em universidades e faculdades, ou seja, estão formando e qualificando novos profissionais para o mercado de trabalho. Por outro lado, pouco se observou a atuação dos egressos na iniciativa privada, já que a maioria está atuando no setor público e de ensino.

O segundo campus com maior número de programas de pós-graduação é Toledo, com um total de 8 cursos e 295 egressos, entre 2003 e 2013. O mestrado em Bioenergia formou 3 alunos, destes 2 estão atuando na área de ensino; Ciências Ambientais formou 5, também com 2 atuando na área de ensino; Ciências Sociais formou 8, com 5 trabalhando em universidades e faculdades e escolas de ensino médio; o curso de Desenvolvimento Regional e Agronegócio tem o maior número de mestres e doutores formados, com 130 no total, destes 82 estão atuando, como a maioria dos egressos, em universidades e faculdades, 10 estão atuando em empresas privadas e cooperativas agropecuárias da região, (Sadia/BRF, Coopervale, Lar, Coamo, entre outras), como gerentes, diretores e presidentes. O programa de Engenharia Química formou 77 alunos, destes apenas 10 estão atuando na área de ensino, e 10 estão trabalhando em empresas privadas na área de fármacos.

Exemplificando uma empresa que tem contratado engenheiros formados pela UNIOESTE é a Prati Dona Duzzi, do ramo de medicamentos, com grande potencial de crescimento e investimento para região. Os demais egressos estão distribuídos em diferentes áreas do conhecimento. O curso de Filosofia teve 72 egressos, dos quais 32 estão no ensino; Recursos Pesqueiros 59, destes, 20 egressos estão atuando na disseminação do conhecimento (ensino); 9 estão trabalhando em empresas

privadas de pesca e os demais nos setores de pesquisa, órgãos estaduais e municipais.

Por fim, os cursos de mestrado em Serviço Social e de Engenharia Química ainda não possuem egressos. Ao todo o campus de Toledo formou entre 2003 e 2013, nos cursos de pós-graduação 295 mestres e doutores, conforme já descrito. Deste total, 123 (42%) estão com suas atividades ligadas à área de ensino e pesquisa em universidades e faculdades. Esta tem sido até o momento a grande contribuição da UNIOESTE para o desenvolvimento do capital humano, que tende a gerar novos conhecimentos em diversas áreas do saber.

O campus de Marechal Cândido Rondon possui 5 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, formando entre 2000 e 2013, 101 mestres e doutores. O curso com maior egressos é o de Agronomia com 88, destes, 39 estão atuando em universidades e faculdades. Foi verificado também que atuam em cooperativas, associações, órgão de pesquisa estadual e municipal. O programa de História com 1 egresso; Geografia 8; Zootecnia 4 e Desenvolvimento Rural Sustentável é um curso novo que ainda não tem egressos.

Por fim, o campus de Foz do Iguaçu tem os seguintes cursos de pós-graduação: Engenharia de Sistemas Dinâmicos e Energéticos iniciou suas atividades em 2010, e já formou 11 mestres na área de Engenharia, 04 quatro estão atuando em universidades e faculdades, 3 em empresas privadas e os demais em outros setores. O grande potencial deste curso é a parceria entre a UNIOESTE e a Itaipu Binacional, que tem gerado pesquisa na área de energia, especificamente na área de Bioenergia. O mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira iniciou em 2010, possui 23 mestres formados, dos quais 11 estão atuando na área de ensino (universidade e faculdade), e os demais estão trabalhando em órgãos estaduais, municipais, empresas privadas e prefeituras.

Assim, conforme foi observado, a área de atuação dos egressos oriundos da UNIOESTE está concentrada em sua maioria na área de ensino, seja ela em universidades, faculdades, escolas de ensino médio e alguns deles no ensino fundamental. Poucos desses profissionais estão em empresas privadas, ou seja, a UNIOESTE ainda está formando seu capital humano para serem futuros multiplicadores de conhecimento e saber. Isto

pode ser reflexo dos objetivos de cada um, universidade e setor privado. A universidade foca no desenvolvimento do saber, do conhecimento e isto se concretiza em longo prazo.

Por sua vez, a iniciativa privada foca na produção, no aumento de capacidade e lucro imediato. Esta questão precisa ser melhor trabalhada para que os resultados com as parcerias, universidades e empresas possam ter melhores resultados.

2.5 Interação universidade-comunidade: programa de extensão universitária

A extensão universitária¹ caracteriza-se como processo instrumentalizador entre a teoria e a prática, a qual é progressivamente mais chamada a contribuir à aproximação recíproca entre o ambiente acadêmico e os diversos setores da sociedade. O ambiente exterior à universidade tem se ajustado aos efeitos da globalização e das transformações técnico-científicas-informacionais dela decorrentes. O ensino e a pesquisa buscam compreender o novo ambiente e propor modelos e caminhos para dar conta das atividades nesse ambiente em mudança. Nesse contexto, a extensão universitária faz a conexão entre o saber universitário e a necessidade da sociedade por meio de novas relações e o desenvolvimento de novos produtos, processos e patentes.

Por essa razão, em que pesem as dificuldades decorrentes da sua frágil autonomia e diante de uma trajetória tardia, sobretudo quando comparada às universidades centenárias de outros países, a universidade brasileira capitaneada pelo setor público tem expressivos desafios em relação ao seu compromisso social com a educação, com a ciência e tecnologia, com a arte e cultura e com a cidadania (RENEX, 2012).

Dentre as diversas atividades que as empresas e a sociedade podem usufruir mediante a extensão universitária, muitas vezes sob uma estrutura

¹ Usa-se o conceito da Política Nacional de Extensão Universitária, elaborado no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX): “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (RENEX, 2012, p. 15).

administrativa única, temos a extensão – programas que utilizam o patrimônio específico do conhecimento, recursos humanos e materiais da universidade; serviços de atendimento à comunidade interna – são serviços e benefícios, que qualquer empresa possui, de atendimento a funcionários, professores e estudantes; atendimento à comunidade externa – a universidade pode ter como uma política a execução de projetos de caráter permanente ou temporário, que se caracterizem como ações externas à universidade; ações comunitárias – são aquelas próprias das grandes empresas de responsabilidade social para melhorar o meio em que se situam e valorizar a imagem institucional, dentre outros (LOBO, 2001, p. 6).

A UNIOESTE é uma instituição jovem, que completou seu vigésimo aniversário em 2014, tendo seu quadro técnico e conjunto de atividades ainda em estruturação. Ainda assim, possui centenas de atividades de extensão, entre projetos, programas, eventos, prestações de serviços, dentre outros. Tais atividades envolvem centenas de estudantes, professores e agentes universitários que prestam serviços à comunidade e empresas nas cidades que possuem campus universitário e cidades vizinhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou uma síntese da evolução do conceito de Economia do Conhecimento e de sua contribuição para cooperação flexível e interativa entre as empresas, bem como avaliar o papel da UNIOESTE na geração de conhecimento.

A perda de energia da indústria tradicional nos anos 1960 abre espaço para o conceito de capital humano, fortalecendo o fator trabalho e seu potencial produtivo adquirido via processo educacional. Por essa concepção, o capital humano é algo produzido, isto é, o ser humano é um ativo, sobre o qual se realiza um investimento.

A concepção de capital humano evoluiu da tradicional indústria intensiva em capital para o conceito de Economia do Conhecimento, o qual aflora do grande avanço das indústrias intensivas em conhecimento, que contribuem para um acelerado avanço técnico e científico, assim como uma rápida obsolescência. Nesta, há uma ligação profunda entre capacidade intelectual e insumos físicos ou recursos naturais e algumas organizações

são muito profícuas na produção de conhecimento e transferência. Os casos do Vale do Silício, nos EUA, e Nokia, na Finlândia, são exemplos de sucesso da economia do conhecimento, onde o investimento em P&D implica na diminuição do custo de mercadorias e difusão de seu uso e ainda a obsolescência programada, o desenvolvimento de novos produtos e a reserva do mercado e processos via patentes, além da interrelação mais produtiva e flexível entre organizações.

Por sua vez, a UNIOESTE tem buscado contribuir com o desenvolvimento da região onde se insere por meio de incrementos na qualificação de pessoas e na oferta de serviços e produtos tecnológicos. Apesar de existir há pouco mais de vinte anos, atua na graduação, na pós-graduação, na pesquisa e na interação com a comunidade e as empresas.

A UNIOESTE oferta cerca de 60 cursos de graduação, 30 de pós-graduação *stricto sensu*, centenas de programas e projetos de extensão, dezenas de patentes e seu corpo docente produz milhares de produtos científicos anualmente. Dessa produção e difusão de conhecimento, empresas e sociedade se apropriam dos benefícios, gerando riqueza e bem-estar para toda a região. Prova disso são os inúmeros convênios institucionais e os milhares de convênios com empresas, instituições e sociedade para a interação produtiva e a prestação de serviços. Em suma, apesar das restrições orçamentárias, de estrutura e de pessoas, a UNIOESTE está sintonizada com a economia do conhecimento.

Referências

BECKER, G. S. **Human capital**: “a theoretical and empirical analysis, with special reference to education”. New York: National Bureau of Economic Research. Distributed by Columbia University Press, 1964.

BELL, D. **The coming of post-industrial society**. New York: Basic Books, 1973.

BLAUG, M. **Introdução à Economia da Educação**. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.

BRYNJOLFSSON, E.; HITT, L. M. Beyond computation: information technology, organizational transformation and business performance. **J. Econ. Perspect.** n. 4, p. 23-48, 2000.

COWAN, R.; DAVID, P.A.; FORAY, D. The explicit economics of knowledge codification and tacitness. **Ind. Corp. Change**, n. 9, p. 21-53, 2000.

FURTADO, M. A. T. **COPPE**: da dependência estrangeira à maturidade técnico-científica. Dissertação (Mestrado), São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. 1998.

GORDON, R, J. Does the new economy measure up to the great inventions of the past? **J. Econ. Perspect.** n.14, p. 49-74, 2000.

KOCHAN T. A.; BARLEY, S. R. **The changing nature of work and its implications for occupational analysis**. Washington, DC: Natl. Res. Counc., 1999.

KRUGMAN, P. **Geography and trade**. Cambridge: MIT, 1991.

LOBO, R. **A extensão universitária**: definição, propósitos, estratégias e ferramentas. Mogi das Cruzes-SP: Instituto Lobo, 2001. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_023.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

MACHADO, A. S. **Acompanhamento de egressos**: Caso CEFET/PR - Unidade Curitiba. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2001

MORAES, R.; STAL, E. Interação empresa-universidade no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**. v. 34, n. 4, p. 98-112, 1994.

NATIVIDADE, C. D. Acertos e erros da Política de Inovação Tecnológica envolvendo universidade, empresa e governo. In: **Monografia Premiadas no 2º Concurso de Monografia sobre a Relação Universidade/Empresa**. Curitiba: IPARDES; IEL, 2001

RENEX - Rede Nacional de Extensão. **Política Nacional de Extensão Universitária**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

RIZZI, A. Apresentação. In: ROLIM, C. F. C.; SERRA, M. A. (Org.). **Universidade e desenvolvimento regional**: o apoio das instituições de ensino superior ao Desenvolvimento Regional. Curitiba: Juruá, 2010. p. 9-10.

ROLIN, C.; KURESKI, R. O impacto econômico de curto prazo das universidades estaduais paranaenses. In: ROLIM, C. F. C.; SERRA, M. A. (Org.). **Universidade e desenvolvimento regional: o apoio das instituições de ensino superior ao Desenvolvimento Regional**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 49 - 97

ROMER, P. M. Increasing returns and long-run growth. **Journal of Political Economy**, v. 94, n. 5, 1986.

SANTOS, A. C.; SUGA, M. A melhoria do relacionamento universidade/ empresa como instrumento de desenvolvimento regional. In: **Monografias premiadas no 2º concurso de monografias sobre a relação Universidade/ Empresa**. Curitiba: IPARDES; IEL, 2001.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SERRA, M. O Sistema de Governança das Universidades. In: ROLIM, C. F. C.; SERRA, M. A. (Org.). **Universidade e desenvolvimento regional: o apoio das instituições de ensino superior ao desenvolvimento regional**. Curitiba: Juruá, 2010. p. 153 - 190

VELHO, S. **Relações universidade-empresa: desvelando mitos**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

VERSCHOORE, J. R.; BALESTRIN, A. Ganhos competitivos das empresas em redes de cooperação. **Revista de Administração - RAUSP**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2008.

WITTE, A. **Contribuição do curso de Graduação em Administração para o desenvolvimento pessoal e profissional dos egressos da Universidade Regional de Blumenau entre 2003 e 2004**. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau-SC, 2006.

A formação do fisioterapeuta: a saúde da família e a integralidade na assistência

*Douglas Gallo*¹

INTRODUÇÃO

A importância que a graduação exerce sobre o desenvolvimento de recursos humanos para a saúde e a necessidade de discussões da temática são inquestionáveis. Como a atuação da Fisioterapia na atenção básica ainda é incipiente, existe a necessidade de se analisar seu trabalho, com vistas a contribuir para sua reorganização e reorientação. Neste contexto é que surgiu a ideia deste estudo. Buscou-se analisar a formação universitária, acreditando-se que exerce influência na ação dos fisioterapeutas como atores no Sistema Único de Saúde (SUS).

Este artigo é parte de uma pesquisa mais abrangente que teve como tema “O trabalho e a formação do fisioterapeuta”, e assumiu como objeto de pesquisa “O fisioterapeuta na Estratégia da Saúde da Família em Londrina”. Definiu-se como problema de estudo “a formação e a prática deste profissional na Atenção Básica”. O pressuposto que se acreditava é que a formação do fisioterapeuta não contemplava adequadamente a Atenção Básica à Saúde.

Como ponto de partida levantou-se a seguinte questão norteadora: “A formação universitária é adequada às necessidades exigidas pela Estratégia de Saúde da Família (ESF)?”

Objetivou-se discutir a formação, em nível superior, do fisioterapeuta com relação à sua capacitação para atuar na atenção primária à saúde, com foco na integralidade da assistência.

¹ Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante o mestrado (2004-2005), do qual resultou o presente artigo.

Atualmente um nó na consolidação do SUS e especificamente da ESF é o desenvolvimento de recursos humanos em saúde. Existe a necessidade de se formarem profissionais de saúde com visão ampla do processo saúde, doença, considerando-se a saúde em sua positividade. A valorização de ações preventivas e de promoção da saúde deve encontrar no pessoal da saúde o “combustível” para sua consolidação e, conseqüente, transformação do modelo assistencial.

O trabalho em saúde é essencial à vida humana e faz parte do setor de serviços. O setor terciário ou de serviços cresceu significativamente e possui grande diversificação em relação a prestígio, níveis salariais e atividades desenvolvidas. O resultado do trabalho em serviços pode ser uma mercadoria vendável ao capitalismo ou a outro consumidor, como é a prestação de serviços em saúde. O setor saúde compartilha, assim, de características do processo de produção do terceiro setor da economia e, ao mesmo tempo, possui características específicas (PIRES, 1999).

Segundo Pires (1999, p. 32):

O processo de trabalho dos profissionais da saúde tem **como finalidade** – a ação terapêutica de saúde; **como objeto** – o indivíduo ou grupos doentes, sadios ou expostos a risco, necessitando medidas curativas, preservar a saúde ou prevenir doenças; **como instrumento de trabalho** – os instrumentos e as condutas que representam o nível técnico do conhecimento que é o saber de saúde e **o produto final** é a própria prestação da assistência de saúde que é produzida no mesmo momento em que é consumida.

Almeida (1999) afirma que a “prática médica está ligada à transformação histórica do processo de produção econômica”. Deste modo, a estrutura econômica determinaria o lugar da medicina na estrutura social, como ocorre com os demais componentes da sociedade. A prática profissional é vista não como simples processo, mas como prática social, determinada por uma estrutura social e a uma formação social concreta (SCHRAIBER, 1993).

Para se definir uma profissão há necessidade de determinado volume de conhecimentos específicos e um direcionamento dos serviços prestados. Por conseguinte, uma profissão é ocupação que cria e utiliza de forma sistemática

o conhecimento geral acumulado na solução de problemas suscitados por um cliente, individual ou coletivo. Diferentemente, a atividade profissional é um conjunto de conhecimentos novos e específicos, fortemente relacionados a uma esfera ocupacional (MACHADO, 1995 apud PRZYSIZNY, 1999).

1 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia é aqui entendida como “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade” (MINAYO, 2004, p. 22) e como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16). Nela se inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador. A escolha da metodologia deve ser baseada na natureza do problema estudado.

Segundo Minayo (2004, p. 23): “a realidade se apresenta como uma totalidade que envolve as mais diferentes áreas de conhecimento e, também, ultrapassa os limites da ciência”. Como então apreender a formação em Fisioterapia, na visão da Estratégia Saúde da Família? Como analisar se a formação do fisioterapeuta está contemplando o que é necessário para este profissional atuar junto à atenção básica? Desta forma, delineou-se o objeto em estudo: “a formação universitária em Fisioterapia e o paradigma da saúde da família”. Após a definição do objeto, optou-se pelo desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa qualitativa, por ser adequada à apreensão e ao conhecimento das percepções dos atores sociais em questão.

A pesquisa qualitativa tem assim a importância de compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como no dos movimentos sociais; avaliar as políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de sua formulação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina.

Ressalta-se que a pesquisa qualitativa procura uma compreensão possível da realidade e não a explicação única e “verdadeira” dessa realidade, como se pretende no modelo positivista, de abordagem quantitativa. Acredita-se que existem inúmeras compreensões, provavelmente a mesma quantidade que de pesquisadores interessados na análise de determinada realidade. Foram entrevistados os coordenadores e professores dos cursos

de Fisioterapia das Instituições de Ensino Superior (IES) de Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e o Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Os coordenadores de curso foram selecionados por se acreditar que estes tenham mais conhecimento quanto às competências que estão sendo trabalhadas em seus respectivos cursos e o perfil profissional do egresso. Optou-se, também, pelos professores das disciplinas de Fisioterapia em Saúde Pública e/ou Fisioterapia Preventiva, por serem estas as que deveriam manter maiores vínculos com os princípios do SUS e com as práticas dos serviços públicos de saúde, contribuindo para a formação do fisioterapeuta apto a atuar na ESF.

Os docentes foram estudados por seu papel na formação profissional:

[...] por representarem não apenas o referencial técnico para os futuros profissionais, mas o modelo de profissional em sentido amplo, transmitindo também valores e representações sociais que influenciam de forma acentuada e duradoura os profissionais, e que se reproduzem entre estes mesmos atores sociais (CAMARGO, 2004, p. 71).

Lampert (2002), ao estudar a formação médica, salienta que a compreensão da maneira como alguém se forma médico (e aqui se pode estender à formação dos profissionais da saúde) vai além de simplesmente conhecer a proposta curricular e os conhecimentos propriamente técnicos, cognitivos e de habilidades.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e visa inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (RICHARDSON, 1999). Segundo Triviños (1987), ela se presta ao estudo de motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e para o desvendar das ideologias que podem existir e não se apresentar com a devida clareza. Bardin (1977) divide e organiza a análise de conteúdo em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, traz como atribuição do SUS a ordenação da formação de recursos humanos na área da saúde

(BRASIL, 2001a). Já a Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, dispõe sobre a necessidade de uma comissão para elaboração do Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS) para os trabalhadores do SUS (BRASIL, 2001b).

De acordo com Fonseca e Seixas (2002), as principais necessidades na preparação de recursos humanos para a saúde são:

- Formação de pessoal de nível técnico para os serviços de saúde;
- Insuficiência na formação de nível superior – graduação;
- Especialização profissional – o “mix” de especialistas;
- Preparação para a gerência e gestão da saúde;
- Capacitação e abordagem pedagógica.

A formação é um conceito que compreende educação advinda de uma instituição da sociedade, de um sistema educacional formal público ou privado. Já capacitação é entendida como processos educativos que ocorrem para a qualificação específica necessária ao trabalho (SAKAI et al., 2001).

2.1 Perfil profissional

O fisioterapeuta para atuar na Estratégia Saúde da Família deve possuir algumas características pessoais e profissionais que o diferenciem. O perfil tratado neste bloco foi construído em cima das percepções dos fisioterapeutas que atuam na ESF em Londrina, representa desta forma, as necessidades sentidas e vivenciadas por indivíduos específicos, numa realidade determinada. Porém, em linhas gerais, são características, habilidades e conhecimentos necessários que podem ser generalizados a outras situações.

Os documentos do Ministério da Saúde atentam para a necessidade de um perfil diferenciado do profissional para atuar na Saúde da Família, quando dispõe que na contratação deve-se atentar à identificação de indivíduos com postura profissional de respeito e compromisso com a ESF e com as pessoas da comunidade (BRASIL, 2000). Duarte et al. (2005) consideram como maior desafio à consolidação da Saúde da Família o encontro de profissionais capazes desse comprometimento.

2.1.1 Formação generalista

O profissional deve ter uma base sólida em todas as áreas de conhecimento da Fisioterapia, sem a necessidade de especializar-se em um

campo específico. A grande diversidade de situações em que se afronta lhe exige um conhecimento amplo, deve estar preparado para enfrentar circunstâncias que nem sempre são de sua competência profissional exclusiva. A necessidade de uma formação generalista é percebida como a capacidade de atuar em casos agudos e crônicos e em comprometimentos cinesiofuncionais de ordens diversas. Não implica em negar a importância das especialidades, mas em admitir que nestas, os procedimentos sejam mais padronizados enquanto no Programa Saúde da Família (PSF) a variância de situações é mais acentuada.

[...] conhecimento técnico eu acho que é fundamental pra qualquer um, pro PSF a pessoa tem que saber um pouco de tudo, ela tem que ser generalista, o fisioterapeuta ele não pode ser, não precisa ser nenhum especialista em área nenhuma do conhecimento da fisioterapia [...] (F.8.1).

[...] você tem que estar pronto pra tudo, porque se você trabalha em UTI você já sabe mais ou menos o que vai ter lá, se você trabalha com a neuro, você também sabe, mas no PSF você não sabe em que circunstância vai chegar (F.1.1).

O fisioterapeuta deve ter também a capacidade de conseguir integrar todos os seus conhecimentos. A formação normalmente é desintegrada, com compartimentalização de conhecimentos e disciplinas. Ao atuar na ESF o profissional precisa integrar seus conhecimentos para solucionar os agravos apresentados pela população.

2.1.2 Flexibilidade e criatividade

A questão da flexibilidade na atuação profissional estende-se à adaptabilidade do fisioterapeuta às circunstâncias e limitações diversas e às relações interpessoais. Com a falta de local destinado ao atendimento fisioterapêutico, este profissional realiza suas atividades em ambientes diversos, locais improvisados, domicílios e com limitados recursos. Com a organização do trabalho, um dia na semana em cada Unidade Básica de Saúde (UBS), o fisioterapeuta precisa ter capacidade de se adaptar aos ambientes e equipes de trabalhos diversos. A criatividade foi uma característica valorizada pelos entrevistados, sendo importante para o desenvolvimento de seu trabalho e solução dos problemas da população.

[...] então com isso nós aprendemos a ser, isso que eu sou apaixonada pelo PSF, a se adaptar em todas as circunstâncias, seja dentro da UBS a gente sempre tem que ser aquele camarada flexível [...] (F.1.1).

[...] todo e qualquer profissional da área de Fisioterapia pra ele atuar no PSF ele tem que ser criativo, ele tem que usar a sua criatividade, a sensibilidade, enfim ele vai ter que usar aquilo que ele aprendeu na universidade [...] (F.4.0).

Nós temos que acabar se adequando cada dia com uma realidade diferente (F.5.1).

Você tem que ser habilidoso, e saber improvisar, saber lidar com o que você tem. Se hoje aqui eu tenho soro fisiológico e uma seringa, é ele que eu vou usar e a minha mão pro trabalho ser bom (F.7.1).

De acordo com Costa (2004), o profissional para atuar na ESF deve ser capaz de adaptar-se a situações novas. Pereira et al. (2004) especificam que o fisioterapeuta deve ter a habilidade de adaptar ações e instrumentos terapêuticos de acordo com recursos disponíveis na comunidade. Segundo documento do Ministério da Saúde (BRASIL, 2000), o profissional para atuar na ESF deve possuir um perfil criativo e com capacidade de tomar iniciativas.

2.1.3 Formação humanista

A formação humana levantada pelos fisioterapeutas abrange aspectos de empatia com o ser humano, necessidade de apoio psicológico ao paciente e conhecimento das diferenças sociais para uma atuação mais contextualizada. A transferência de campo de atuação da clínica para o domicílio do indivíduo e seu contexto familiar torna importante o reconhecimento de diferenças individuais, de se criar uma empatia e acima de tudo uma responsabilização social na prática profissional.

Na realidade brasileira é a classe socioeconômica mais baixa a maior beneficiária do SUS, com aumento significativo de adesão por parte da classe média. A prática fisioterapêutica deve ter presente a importância de um atendimento digno, pois a saúde é tida como um direito básico do cidadão. Reconhecer essa dimensão e estabelecer uma relação de empatia e respeito humano é uma necessidade na atuação no PSF.

[...] vai ter que sempre ter, além do conhecimento científico, a sensibilidade, a humanidade, a criatividade [...] (F.4.0).

É ter um pouco de vivência com população, é saber lidar com o ser humano, ter habilidades de lidar com o ser humano, em todos os níveis sociais, porque hoje quem procura a unidade básica, quem é paciente do PSF é desde daquela pessoa mais humilde lá da favela, até a pessoa de classe média de um bairro um pouco melhor (F.8.1).

Então acho que aquela coisa do respeito humano, da tolerância, da compreensão, que acho que isso falta e muito nos profissionais da saúde (F.5.1).

As diretrizes curriculares para o curso de Fisioterapia explicitam a necessidade de uma formação humanista (BRASIL, 2002). Costa (2004), embora não trate especificamente do fisioterapeuta, identifica a necessidade de empatia por parte dos profissionais que atuam na ESF e facilidade no trato com as pessoas. A abordagem humana na estratégia perpassa o conhecer a realidade das famílias pelas quais se é responsável, uma valorização dessa relação com família e paciente fundamental para a criação de vínculo (SOUZA, 2002).

2.1.4 Comunicação

Uma das habilidades necessárias à atuação na ESF é a comunicação. Comunicar-se com os demais companheiros de trabalho, com o paciente, o cuidador, a família, enfim, entender e fazer-se entender em diversos círculos de interação interpessoal. A Fisioterapia atua diretamente com o indivíduo ou coletividade, a orientação é uma função vista com grande importância dentro da Saúde Pública e pelos profissionais do serviço. Para o bom êxito na orientação, o que foi dito deve ser assimilado pelo ouvinte, o que acarreta a necessidade de uma linguagem familiar ao sujeito.

Ter habilidade de comunicação, porque mesmo que não seja, eu acho que não seja a função principal do fisioterapeuta, mas tem que ser uma função muito hábil pra ele [...] (F.8.1).

De acordo com as diretrizes curriculares, o fisioterapeuta, como os demais profissionais da saúde, deve possuir habilidades de comunicação, envolvendo a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura

(BRASIL, 2002). Silva (1996) diferencia a comunicação verbal, associada às palavras, por meio da linguagem escrita ou falada, da comunicação não verbal, esta ocorreria na interação pessoa-pessoa, excetuando-se as palavras. A mesma autora ainda resgata a necessidade de o profissional de saúde resgatar esta comunicação não verbal, uma vez que por meio dela poderia perceber com maior precisão os sentimentos, as dúvidas e as dificuldades do paciente, muitas vezes fragilizado.

O profissional fisioterapeuta na ESF realiza também atividades educativas, como palestras, onde necessita de habilidade em comunicação (TESSEROLLI, 2003; PEREIRA et al., 2004), além da necessidade de prover orientações diversas (RAGASSON et al., 2005).

2.1.5 Autonomia e tomada de decisão

O profissional para atuar na ESF deve ser uma pessoa ativa, com capacidade de buscar o conhecimento e tomar decisões. O fisioterapeuta não pode ser acomodado, uma vez que está numa área em construção, deve buscar ativamente o conhecimento, ter curiosidade, ser habilidoso e desinibido para atender o paciente em seu ambiente domiciliar, muitas vezes na presença da família ou cuidador. Pela falta de tempo o fisioterapeuta não pode demorar-se na realização de suas atividades, tendo resolutividade e eficiência.

[...] ter espírito de autonomia, competência [...] (F.3.0).

Advindo da necessidade de ser generalista, o profissional depara-se com muitas situações em que não está acostumado, tendo a necessidade de buscar o conhecimento. Neste contexto surge a necessidade da educação continuada ou permanente.

[...] profissional que está inserido na Saúde Pública ele tem que ter capacitação, ele tem que ter curso de atualização, ele tem que ser um profissional antenado, não pode ser aquele cara que se formou e nunca mais pegou em nada [...] (F.8.1).

A iniciativa é uma das características do perfil profissional necessário à atuação no PSF (BRASIL, 2000), e a capacidade de aprender continuamente

deve ser trabalhada desde a graduação segundo as diretrizes curriculares (BRASIL, 2002). A necessidade, demonstrada pelos profissionais, de atualização vai ao encontro da política de educação permanente, que busca mediante a problematização do processo de trabalho uma “aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho” (BRASIL, 2004a, p. 12). Como a educação permanente é de caráter multiprofissional (ALMEIDA, 1997), torna-se um importante mecanismo no desenvolvimento da própria concepção de equipe e vinculação com a população (BRASIL, 2000).

2.1.6 Trabalho em equipe

A atuação na ESF deve ocorrer num trabalho em equipe multiprofissional e se possível interdisciplinar. A importância do trabalho em equipe é percebida pelos fisioterapeutas, visto por alguns como troca de informações sobre os pacientes, ou uma relação em hierarquias.

[...] trabalho em equipe é você estar pronto pra saber que cada cabeça é uma sentença e que você tem que estar pronto pra ter um nível de relacionamento ali, de reconhecer como cada pessoa é, como cada pessoa age e como você vai conseguir mostrar o seu serviço não desrespeitando o outro pra que ele ache que você é importante na equipe dele sem você influenciar, sem você atrapalhar o trabalho dele (F.3.0).

Você tem dúvidas, você conversa com o profissional, o médico que está lá, sobre aquele paciente, e ele te esclarece muitas coisas, ele vem perguntar pra gente sobre o paciente, então, eu acho que isso enriquece muito, a gente consegue ter uma visão melhor de cada paciente, de cada patologia (F.6.0).

[...] tem que saber trabalhar em equipe, saber respeitar hierarquias, e como lidar com elas, saber trabalhar em equipe mesmo, tanto de pessoas de níveis acima de você quanto com pessoas abaixo de você, porque você tem a enfermagem que é a coordenação da unidade, você tem os médicos e você tem os agentes comunitários, então, você tem todos os níveis de hierarquia [...] (F.8.1).

Na proposta da ESF um dos pressupostos mais importantes é o trabalho em equipe, que requer respeito profissional entre todos os membros e uma concepção de igualdade, na qual não deve ocorrer a valorização da

profissão médica, em detrimento das demais (BRASIL, 2000). Dever-se-ia reservar horários, diários ou semanais, para a discussão e encaminhamento conjuntos de cada caso. Na prática, na ESF, observa-se uma deficiência do trabalho multiprofissional, distanciamento ainda maior em relação à interdisciplinaridade. Esta pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, com a substituição da concepção fragmentária do ser humano, pela integral (FÉLIX, 2005).

2.1.7 Integralidade

Os fisioterapeutas sentem a necessidade de se ter uma visão holística do indivíduo, considerando-o não apenas em seu aspecto físico. O profissional não deve ter uma visão fragmentada do corpo humano, preocupando-se com o ser humano no todo. As atividades de promoção à saúde, prevenção de agravos, curativas e reabilitadores são desenvolvidas na ESF, suscitando uma visão integral por parte dos profissionais que atuam na estratégia.

O processo de trabalho na ESF deve ser embasado em uma visão integral do ser humano e da assistência, buscando resolutividade, por intermédio de ações de promoção e proteção à saúde, bem como tratamento e recuperação, garantindo-se o atendimento a todas as necessidades por meio de um sistema de referência e contra-referência (BRASIL, 1994; 2000).

A formação pautada em profissionais superespecialistas afasta-se de uma visão do indivíduo como “um todo” inserido em seu contexto familiar, profissional e social (FÉLIX, 2005), embora seja necessária a formação de fisioterapeutas aptos a desenvolver ações em todos os níveis (BRASIL, 2002). Os fisioterapeutas da ESF em Londrina demonstram uma preocupação com a integralidade, apesar de terem tido uma formação tradicional.

2.1.8 Especialização

Um ponto de vista encontrado entre os fisioterapeutas foi a necessidade de se fazer uma especialização em Saúde da Família. Nesta percepção observou-se que não seria papel da Universidade, na graduação, formar um profissional apto a atuar na ESF, e que o mesmo necessitaria de experiência na área, que seria oportunizada em residências. Outro profissional coloca a necessidade de especialização, do conhecimento em nível de especialização ou mestrado.

[...] mas eu não acho que seja papel da Universidade formar o profissional pra atuar no PSE. [...] mas ele precisa ser especialista em PSE, em Saúde Pública, saber como se comportar [...] (F.8.1).

O mestrado melhor ainda, pra você ter uma bagagem e estar direcionado para alguma área: “sou especialista em tal coisa” (F.7.1).

Para atuar na ESF os profissionais necessitam de conhecimentos em saúde comunitária (BRASIL, 1994) e atenção básica, que muitas vezes são deficitários na formação do fisioterapeuta, como observado por Pereira e Almeida (2003). A necessidade sentida pelos profissionais estudados, de uma especialização na área de saúde pública, pode estar relacionada à deficiência dessa formação na graduação.

2.1.9 Conhecimento e vivência no SUS

Os fisioterapeutas consideraram o conhecimento sobre o SUS como de grande importância ao profissional que ingressa na ESF. A noção do que é o sistema de saúde, do seu funcionamento, dos programas estratégicos do Ministério da Saúde, de políticas de saúde, das áreas de atuação na Saúde Pública, da UBS, suas diretrizes e áreas de abrangência seriam pré-requisitos à atuação no sistema público de saúde. Para os fisioterapeutas da ESF esses conhecimentos poderiam e deveriam ser abordados na graduação em Fisioterapia. Juntamente com essa abordagem a formação deveria garantir uma vivência na ESF, propiciando ao aluno um contato com o serviço e a realidade na comunidade.

Os estágios de observação ou acompanhamento dos profissionais em serviço seriam oportunidades de se formar fisioterapeutas mais engajados em Saúde Pública e aptos a uma atuação mais integral. Além disso, auxiliariam na mudança de mentalidade que privilegia a atuação em clínicas particulares e o pré-conceito em relação ao serviço público.

[...] eu acho que hoje dentro da universidade isso tem que ficar bem claro, os estudantes têm que ter noção do que é o SUS, eles têm que ter noção dos programas que o Ministério da Saúde preconiza, e o que eles podem fazer dentro de cada um desses programas (F.3.0).

A quem que você se reporta? Como é que funciona a unidade? Quais são as diretrizes da unidade? O que quê, com que a unidade está preocupada? Quais são os principais objetivos? O que quê a gente tem que somar? Com quem que a gente tem que somar? Tudo isso era muito vago [...] (F.8.1).

Indo ao encontro da necessidade em se conhecer e vivenciar mais o SUS, o Ministério da Saúde no primeiro semestre de 2004, lançou o AprenderSUS. A iniciativa visa a mudança no perfil profissional mediante a adoção da integralidade como eixo estrutural na formação, na articulação entre Ministérios da Educação e da Saúde, no incentivo aos Polos de Educação Permanente em Saúde e na sistematização de experiências existentes (BRASIL, 2004b). Uma IES de Londrina já possui uma iniciativa no sentido de o estudante vivenciar o SUS, introduzindo-o na saúde da família. Outra instituição estaria envolvida num projeto moldado de acordo com o AprenderSUS (FÉLIX, 2005). Experiências de inserção do estudante na atenção básica também foram relatadas na Paraíba (COFFITO, 2001), Belo Horizonte (SAMPAIO, 2002), Juiz de Fora (FREITAS, 2002) e Natal (FERNANDES, 2002).

2.2 O ensino em Fisioterapia

2.2.1 A integralidade na formação

Assim como os fisioterapeutas percebem que tiveram uma formação centrada na doença e na reabilitação, ainda hoje, a graduação é falha em aspectos de promoção de saúde e prevenção de doenças. Existe a consciência da importância em se trabalhar a integralidade na formação, porém a realidade ainda é diferente. Algumas experiências, isoladas, são colocadas em prática, mas a formação ainda possui currículos fixos, compartimentalização do conhecimento, valorização da clínica, utilização de recursos tecnológicos e é centrada nos espaços internos das universidades (hospitais e ambulatórios).

Nós tivemos, agora nem me lembro direito, mas nós tivemos a parte preventiva, mas a atuação é mais na área curativa, é mais curativa (F.6.0).

[...] quando você vê na universidade as atuações do fisioterapeuta, eles colocam de uma maneira onde você tenha toda a estrutura de trabalho possível (F.5.1).

Que nós ainda, temos nas universidades, e nas faculdades, temos uma formação cartesiana, no modelo flexneriano [...] (D.2.2).

A integralidade é vista de forma precária e centrada nos estágios, quando se tem a presença do paciente, sendo que nos primeiros anos o aluno receberia informações mais passivamente. Embora alguns docentes tenham a visão de integração das disciplinas e trabalho interdisciplinar, muitos outros valorizam suas matérias e a setorialização.

Ainda acontece de maneira precária, está se modificando aos poucos, isso [integralidade] a gente consegue fazer mais quando a gente tem o paciente [...]. Porque o que parece ainda, que durante os primeiros anos o aluno acaba sendo muito mais passivo e no quarto ano daí ele tem que tomar uma atitude mais ativa [...] (D.2.1).

[...] uma grade curricular parecida, com as disciplinas do ciclo básico, as disciplinas do ciclo profissionalizante e os estágios no final (D.1.3).

Para a reorientação do processo de trabalho é necessária a adoção da integralidade como eixo central na formação dos recursos humanos. Atualmente, vem ocorrendo amplas discussões sobre a necessidade da visão integral na formação do fisioterapeuta. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Fisioterapia explicitam a necessidade de um profissional competente a atuar em todos os níveis de atenção, com uma prática integrada e integral (BRASIL, 2002).

Buscando as mudanças necessárias na formação dos Recursos Humanos em Saúde, o Ministério da Saúde, em parceria com o Ministério da Educação, vem implantando uma política educacional para o SUS, desde o início de 2003, englobando não apenas a formação universitária. Estratégias como o AprenderSUS, os Polos Regionais de Educação Permanente em Saúde e os Núcleos de Atenção Integral na Saúde da Família, procuram reorganizar a prática dos profissionais da saúde, orientada e alicerçada na integralidade (FÉLIX, 2005; BRASIL, 2004a; 2004b; 2005).

2.2.2 A Saúde Coletiva na formação

A formação do fisioterapeuta em relação ao SUS é limitada às disciplinas de Saúde Coletiva, Saúde Pública ou Fisioterapia Preventiva,

que são pontuais e ofertadas nos primeiros anos de graduação. Pereira e Almeida (2003) encontraram que a carga horária dessas disciplinas é equivalente às disciplinas clínicas, porém seriam as únicas disciplinas que abordam uma visão ampliada do conceito de saúde, mantendo-se desta forma uma abordagem pontual. Esta situação leva à não sedimentação do conhecimento e sua desvalorização. Para Campos (2000), a Saúde Coletiva deveria influenciar a transformação de saberes e práticas. Em linhas gerais o egresso desconhece as diretrizes e os princípios do SUS e do processo de trabalho em uma UBS ou ESF.

[...] então a gente não tinha muita escolha, a gente não tinha muita noção de Saúde Pública, a visão que a gente tinha era de sair e trabalhar numa clínica (F.3.0).

Mas, a gente não tinha noção, eu não tinha noção nenhuma do que fosse atenção pública, nem a nível primário, não sabia como funcionava um posto de saúde [...] (F.8.1).

Tinha uma disciplina chamada Saúde Pública e que até hoje eu tento lembrar o que foi dito de Saúde Pública nessa disciplina! (F.8.1)

Hoje a gente tem uma disciplina única no currículo que está vigente, é uma disciplina de Preventiva e Saúde Pública no segundo ano (D.2.1).

As diretrizes curriculares explicitam a necessidade de o estudante receber uma formação que atenda às necessidades do sistema de saúde brasileiro (BRASIL, 2002). Desde o currículo de 1983 já havia sido criada e inserida na graduação disciplinas que discutiam uma abordagem às condições sanitárias, com a criação da disciplina de Fisioterapia Preventiva (REBELATTO; BOTOMÉ, 1999; PRZYSIEZNY, 1999). Porém, observa-se que a simples inclusão, mesmo que legal, de disciplinas voltadas à saúde coletiva, não garantia mudanças na formação e nas práticas dos profissionais.

Przysiezny (1999) observou, em seu estudo sobre a Fisioterapia Preventiva nas IES da região Sul do Brasil, que esta disciplina tem como função primordial desenvolver uma atitude preventiva nos estudantes, criando uma consciência ampla de saúde, transcendendo a simples prescrição de tratamento. O mesmo autor, ainda, encontrou um aumento nas ações de promoção à saúde desenvolvidas na formação, enquanto Pereira e Almeida

(2003), estudando os cursos de Fisioterapia do Paraná, encontraram uma dificuldade na definição dos objetos de estudo desta disciplina.

Algumas iniciativas buscam corrigir esta distorção como a introdução de um estágio em ESF no último ano em uma instituição e a tentativa de tornar as disciplinas mais interessantes por meio de aulas práticas e contato com ambientes fora das salas de aula.

[...] o paciente é agendado, duas visitas ou três pra determinado dia, é contatado com o ACS, eles vão pra visita com esse ACS, retornam, evoluem, elaboram tudo certinho como foram feitos [...] (D.2.2).

[...] eles [alunos] escolhem um local, uma área de atuação e eles desenvolvem um programa, eles implantam um programa mais voltado pra promoção e prevenção, aí os alunos vão pra comunidade [...] desenvolver essas atividades da Fisioterapia relacionada à promoção e prevenção da saúde (D.2.1).

As experiências de inclusão dos estudantes no SUS já foram citadas anteriormente (COFFITO, 2001; SAMPAIO, 2002; FREITAS, 2002; FERNANDES, 2002).

2.2.3 Formação generalista *versus* especialização

A formação generalista é percebida como objetivo das três instituições de ensino. Schmidt (2002), ao analisar os currículos do curso de Fisioterapia do Paraná e seus campos de estágios, observou que as áreas contempladas nos estágios favoreciam uma visão ampla e abrangente da atuação do fisioterapeuta. Algumas percepções em relação à graduação apontam para a necessidade de a formação vislumbrar ao aluno diferentes áreas de atuação, ampliando assim as possibilidades para o formando, o que vai ao encontro do preconizado pelas diretrizes curriculares (BRASIL, 2002) e das necessidades de Recursos Humanos em Saúde.

[...] a gente tem buscado dar a formação generalista que tanto se fala. [...] A gente tem tentado dar ao aluno toda essa visão, a visão global (D.1.2).

[...] o currículo de hoje, o aluno sai mais com uma visão de um profissional generalista, mas não tem realmente uma visão da realidade de um atendimento ao sistema de saúde (D.1.1).

[...] eu acho que a universidade, ela tem o caráter de abrir nossos olhos, de tirar a venda e o resto a gente tem que correr atrás [...]. (F.1.1).

Essa formação generalista esbarra na especialização do conhecimento que acaba sendo hegemônica. A tendência de valorização da pesquisa na Fisioterapia está muito presente na formação universitária. Algumas percepções mostram a necessidade de se ter professores especialistas para formar um fisioterapeuta generalista. Eu sempre digo pro meu aluno: -“ Não se especialize na graduação” (D.1.2).

[...] estar formando um profissional com uma visão um pouco mais generalista, com isso a gente consegue fazer um trabalho com bons especialistas, trabalhando com o aluno para ele se formar como um bom generalista [...]. (D.1.3)

Eu não consigo dar uma visão geral pro meu paciente ou pro meu aluno se eu não tiver vários especialistas falando de cada área (D.1.2).

[...] sai um profissional que eu acredito hoje, assim, com uma visão mais ampla, da pesquisa, porque eu acho que a pesquisa dentro da Fisioterapia, ela teve uma abertura de uns sete anos para cá, [...] (D.1.1).

Félix (2005) cita que profissionais superespecialistas, quando professores, tendem a formar profissionais com a mesma visão especializada, mecanicista e biológica. Lampert (2002), ao estudar a formação médica, observou um desequilíbrio entre especialistas e clínicos gerais e que essa distorção é maior nos centros mais dinâmicos da economia, e o mesmo ocorre com a Fisioterapia. A autora ainda explica que o estudante incorpora como próprias, as formas de comportamento e os valores dominantes no grupo profissional. Desta forma, questiona-se se um sistema que privilegia tanto a especialização é capaz de formar profissionais generalistas, e até que ponto estará atento às necessidades básicas de saúde da população.

2.2.4 Campos de estágio

Percebe-se que os campos de estágio continuam centrados em hospitais e ambulatórios no interior das instituições, quando muito em instituições conveniadas. As necessidades de formação, percebidas e procuradas pelos professores, não se traduzem em realidade, na prática, dentro das instituições de ensino.

O ensino é centrado na universidade, e o aluno não tem a vivência do SUS e do atendimento na comunidade. Quando ocorre a introdução do aluno na comunidade a atuação continua sendo assistencialista. Apenas um curso possui experiência de estágio junto à ESF. Outras atividades de estágio são realizadas em hospitais, ambulatórios, asilos e instituições da cidade. Os campos de estágio curricular são espaços onde todas as possibilidades de práticas profissionais são realizadas. Pereira e Almeida (2003) encontraram um forte predomínio de ações nos níveis secundário e terciário nas IES do Paraná, onde não se proporcionava campos de estágio em atenção primária.

2.2.5 Mudanças e perspectivas na formação

Além do estágio na Estratégia Saúde da Família existente em uma escola, outro curso realizaria uma reforma curricular em 2006 onde pretendia instituir o estágio na ESF. A terceira instituição também pretendia fazer uma reforma e relatou a intenção em se levar o aluno à comunidade, mas nada específico ou estruturado em relação à ESF foi abordado.

Uma proposta concreta, na primeira reforma curricular relatada, é a expansão da disciplina de Saúde Coletiva para três anos. Desta forma se procuraria levar o aluno a aproximações sucessivas com o SUS. Nesta proposta se culminaria com o estágio na ESF no quarto ano. Outra proposta deste novo currículo seria a inserção de disciplinas, também nos três primeiros anos, de Habilidades e de Pesquisa. Experiência semelhante já acontecia na segunda instituição, que pretendia fazer uma reforma, com inclusão destas duas últimas disciplinas.

As mudanças na formação de Recursos Humanos em Saúde têm sido assunto de debates e grandes preocupações, uma vez que se fazem extremamente urgentes para a adequação dos profissionais ao sistema de saúde e à concepção ampliada de saúde (PAIM, 1994; ALMEIDA, 1999; FEUERWERKER, 2002; LAMPERT, 2002; ALMEIDA, 2003). Na Fisioterapia, apesar de poucos estudos, também é percebida a necessidade de mudanças na formação (BRASIL, 2002; ABENFISIO, 2003; MARINHO, 1999; PEREIRA; ALMEIDA, 2003; ALMEIDA, 2004; TONIN, 2004).

A educação baseada na comunidade possibilitaria o desenvolvimento e o treinamento de competências como: liderança, trabalho multiprofissional, interação com a comunidade, resolução de problemas, comunicação e

planejamento (TRELHA; SANTOS, 2003). A Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia (ABENFISIO, 2003) deliberou, como necessidade, o desenvolvimento da disciplina Fisioterapia Preventiva de forma longitudinal, durante todo o processo de formação, fato que se pretende instituir em uma reforma curricular citada. Pereira e Almeida (2003) discutem a necessidade de um maior aproveitamento de disciplinas como Preventiva e Saúde Pública. Este deveria ocorrer durante toda a graduação, como o proposto pela instituição pesquisada e pela ABENFISIO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a formação preocupar-se com a integralidade e formação direcionada ao SUS, observou-se que ocorrem deficiências nesta formação. A graduação busca a formação de um fisioterapeuta generalista e crítico-reflexivo, mas as metodologias de ensino e os campos de estágio contribuem para uma formação que valoriza a especialização do conhecimento, centrada na doença e com metodologias baseadas na transmissão de conhecimentos. Algumas iniciativas buscaram inserir o acadêmico na rede de serviços municipais e na ESF, porém são iniciativas pontuais. As mudanças ocorridas situaram-se no plano das inovações, carecendo de transformações que possam realmente corroborar a mudança no objeto de trabalho do fisioterapeuta, deslocando-o da doença para a saúde.

Para atuar na ESF o fisioterapeuta deve desenvolver competências de trabalho em equipe, criatividade, liderança, comunicação, autonomia, dentre outras, bem como ter uma formação humana, generalista e com visão integral. A graduação, em seu papel formador, deve prover condições para que o estudante possa desenvolver suas capacidades e alcançar as competências necessárias. Para tanto, é importante a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem mais ativas, centradas no aluno, além de uma maior articulação com o serviço e a comunidade. É de importância fundamental a qualificação docente, uma vez que a maioria dos professores foi formada no modelo que se busca superar.

Referências

ABENFISIO - Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia. Carta de Vitória, 26 abr. 2003. **FisioBrasil**, n. 59, p. 6-9, 2003.

ALMEIDA, M. J. (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Universitários da Área da Saúde**. Londrina-PR: Rede Unida, 2003.

_____. Educação permanente em saúde: um compromisso inadiável. **Olho Mágico**, Londrina-PR, v. 3, n. 14, p. 7-8, 1997.

_____. **Educação médica e saúde**: possibilidade de mudança. Londrina-PR: Ed. UEL, Rio de Janeiro: ABEM, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.065, de 04 de julho de 2005. Cria os Núcleos de Atenção Integral na Saúde da Família. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.crefito2.org.br/comunicado/Portaria_1.065.doc> Acesso em: 20 de nov. 2005.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 198/GM/MS de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **AprenderSUS: O SUS e os Cursos de Graduação da Área da Saúde**. Brasília, 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº CNE/CES 4, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Saúde. **Gestão Municipal de Saúde**: leis, normas e portarias atuais. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2001a. p. 15-34.

_____. Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área de saúde, e dá outras providências. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Gestão Municipal de Saúde**: leis, normas e portarias atuais. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2001b. p. 35-38.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **A Implantação da Unidade de Saúde da Família**. Cadernos de Atenção Básica – Programa Saúde da Família. Caderno 1. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. Programa de Saúde da Família. **Saúde Dentro de Casa**. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 8.080, de 9 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. In: CAMARGO, S. X. **Sistema Único de Saúde: paradigma válido para a odontologia? Representações dos cirurgiões-dentistas sobre o SUS**. 2004. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2004.

CAMPOS, G. W. S. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleos de saberes e práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000.

COFFITO - Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Estágio rural: duas realidades, mesma filosofia. **O COFFITO**, São Paulo, n. 10, p. 20-28, 2001.

COSTA, E. M. A. Saúde da Família. In: COSTA, E. M. A.; CARBONE, M. H. **Saúde da Família: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Rubio, 2004. (cap. 2) p. 7-17

DUARTE, J. E. S. et al. A gestão municipal e a residência multiprofissional em Saúde da Família: a experiência de Marília-SP. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 11-18, 2005.

FÉLIX, S. B. C. M. **Objetos fronteiriços possibilitando o desenvolvimento da interdisciplinaridade durante a graduação em Fisioterapia**. 2005. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2005.

FERNANDES, M. G. O fisioterapeuta no Programa de Educação e Controle do Diabetes da cidade de Natal-RN. In: BARROS, F. B. M. (Org.) **O Fisioterapeuta na Saúde da População: atuação transformadora**. Rio de Janeiro: Fisiobrasil, 2002. p. 169-183.

FEUERWERKER, L. **Além do discurso de mudança na educação médica:** processos e resultados. São Paulo: HUCITEC; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: ABEM, 2002.

FONSECA, C. D.; SEIXAS, P. H. D'A. Agenda Nacional de Recursos Humanos em Saúde: diretrizes e prioridades. In: NEGRI, B.; FARIA, R.; VIANA, A. L. D'A. (Org.) **Recursos humanos em saúde:** política, desenvolvimento e mercado de trabalho. Campinas-SP: Unicamp, 2002. p. 289-322.

FREITAS, M. S. A Fisioterapia na Atenção Primária à Saúde em Juiz de Fora. In: BARROS, F. B. M. (Org.) **O fisioterapeuta na saúde da população:** atuação transformadora. Rio de Janeiro: Fisiobrasil. 2002. p. 17-27.

LAMPERT, J. B. **Tendências de mudanças na formação médica no Brasil:** tipologia das escolas. São Paulo: HUCITEC/ABEM, 2002.

MARINHO, P. É. M. A visão sistêmica na Fisioterapia. Curitiba. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba-PR, v. 7, n. 2, p. 9-14, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

PAIM, J. S. **Recursos humanos em saúde no Brasil:** problemas crônicos e desafios agudos. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública/USP, 1994.

PEREIRA, F. W. A. et al. A Inserção da Fisioterapia na Estratégia Saúde da Família em Sobral/CE. **Sonare**, Sobral-CE, v. 5, n. 1, p. 93-100, 2004.

PEREIRA, L. A.; ALMEIDA, M. J. Os cursos de Fisioterapia no Paraná frente aos conceitos contemporâneos de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Observatório de Recursos Humanos em Saúde no Brasil:** estudos e análises. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003. p. 415-458.

PIRES, D. A estrutura objetiva do trabalho em saúde. In: LEOPARDI, M. T. et al. **O processo de trabalho em saúde:** organização e subjetividade. Florianópolis: EdPapa – livros, 1999. p. 25-48.

PRZYSIEZNY, W. L. **Fisioterapia Preventiva:** uma questão de educação em saúde. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau-SC, 1999.

RAGASSON, C. A. P. et al. **Atribuições do fisioterapeuta no Programa Saúde da Família**: reflexões a partir da prática profissional. 2005. Disponível em: <http://72.14.203.104/search?q=cache:aOE9yhjy4jwJ:www.unioeste.br/projetos/saudefamilia/atribuicoes_psf.rtf+fisioterapia+no+PSF&hl=pt-BR>. Acesso em: 08 nov 2005.

REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. **Fisioterapia no Brasil**: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais. 2. ed. São Paulo: Manole, 1999.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAKAI, M. H. et al. Recursos humanos em saúde. In: ANDRADE, S. M.; SOARES, D. A.; CORDONI JUNIOR, L. (Org.). **Bases da Saúde Coletiva**, Londrina: Ed. Uel. 2001. cap. 5, p. 111-124.

SAMPAIO, R. F. A experiência em Belo Horizonte. In: BARROS, F. B. M. (Org.) **O fisioterapeuta na saúde da população**: atuação transformadora. Rio de Janeiro: Fisiobrasil, 2002. p. 11-15.

SCHMIDT, L. A. T. **Os cursos de Fisioterapia no Paraná frente aos conceitos contemporâneos de saúde**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2002.

SCHRAIBER, L. B. **O médico e seu trabalho**: limites da liberdade. São Paulo: Hucitec, 1993.

SILVA, M. J. P. **Comunicação tem remédio**: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. São Paulo: Editora Gente, 1996.

SOUSA, M. F. Capital humano no PSF: revendo o passado e imaginando o futuro. In: _____. (Org.) **Os sinais vermelhos do PSF**. São Paulo: Hucitec, 2002. cap. 5, p. 105-114.

TESSEROLLI, S. L. **A inserção do fisioterapeuta no Programa Saúde da Família**. 2003. Monografia (Especialização em Saúde Coletiva) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

TONIN, P. A. **Experiências, possibilidades e desafios para a Fisioterapia na Estratégia Saúde da Família**: revisão de literatura. 2004. Monografia (Especialização em Saúde Coletiva) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2004.

TRELHA, C. S.; SANTOS, R. B. A comunidade como sala de aula: experiência de nove anos do curso de fisioterapia em um projeto multiprofissional e interdisciplinar. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 41-46, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa social em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O ensino de Arquitetura no Brasil e sua influência na América do Sul/MERCOSUL

Francisco Segnini

INTRODUÇÃO

Fazem parte do processo de formação do arquiteto no Brasil, assim como em algumas outras escolas da América Latina especialmente escolas nos países do MERCOSUL¹, disciplinas que abordam o urbanismo e o planejamento regional. No Brasil a formação em Arquitetura e Urbanismo é unificada em todo o território nacional por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Arquitetura e Urbanismo (BRASIL, 2010), sendo que o exercício profissional do arquiteto e urbanista é regulamentado por lei.

Nos outros países do MERCOSUL os cursos de Arquitetura nem sempre enfatizam a unicidade do processo de formação. Entretanto, a tendência que atualmente se estabelece é que os conteúdos relativos às disciplinas que tratam dos conhecimentos nas áreas de urbanismo e organização territorial passem a ter maior ênfase considerando o processo de acreditação² de cursos de Arquitetura e Urbanismo estabelecidos nesses países.

Nota-se que em alguns dos países que constituem o MERCOSUL, muitas vezes os estudos em Urbanismo se dão em cursos de especialização ou pós-graduação e nem sempre a regulamentação profissional protege essas atividades de maneira unificada.

¹ Países membros do MERCOSUL – Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Colômbia e Venezuela.

² Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Academica de sus Respectives Titulaciones en el Mercosul Y Estados Asociados/2008 – Sistema ARCU-SUR.

Este texto compara esses processos de formação em diferentes países do MERCOSUL.

1 FORMAÇÃO DO ARQUITETO E DO URBANISTA NO BRASIL

O processo de formação do arquiteto e do urbanista no Brasil a partir da criação e da expansão de escolas e de instituições do ensino superior é condição *sine qua non* para o exercício da profissão.

A Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010, regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo no país e cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU).

Essa lei, em seu art. 2º, que trata das atividades e atribuições do arquiteto e urbanista, em parágrafo único deixa claro que o urbanismo é atribuição do arquiteto e urbanista:

V - do Planejamento Urbano e Regional, planejamento físico-territorial, planos de intervenção, do Planejamento Urbano e Regional, planejamento físico-territorial, planos de intervenção no espaço urbano, metropolitano e regional fundamentados nos sistemas de infraestrutura, saneamento básico e ambiental, sistema viário, sinalização, tráfego e trânsito urbano e rural, acessibilidade, gestão territorial e ambiental, parcelamento do solo, loteamento, desmembramento, remembramento, arruamento, planejamento urbano, plano diretor, traçado de cidades, desenho urbano, sistema viário, tráfego e trânsito urbano e rural, inventário urbano e regional, assentamentos humanos e requalificação em áreas urbanas e rurais (BRASIL, 2010).

Levando em conta a legislação que regulamenta a profissão do arquiteto e urbanista, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Arquitetura e Urbanismo (BRASIL, 2010) reafirmam os objetivos do processo de formação profissional, bem como as características desejadas para o exercício da profissão, entendendo as disciplinas de Urbanismo como parte integrante dos conhecimentos necessários para formação do arquiteto. Assim, espera-se que os conteúdos disciplinares dos cursos permitam:

- a) Sólida formação de profissional generalista;
- b) Aptidão de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, organização e construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação e o paisagismo;
- c) Conservação e valorização do patrimônio construído;
- d) Proteção do equilíbrio do ambiente natural e utilização dos recursos disponíveis (BRASIL, 2010).

Essas mesmas diretrizes curriculares definem os requisitos mínimos, para a formação profissional, necessários para o exercício das atribuições legais de arquitetos e urbanistas. Em relação à formação específica do urbanista, essas diretrizes afirmam que o arquiteto deve:

- conhecer os aspectos antropológicos, sociológicos e econômicos em relação ao ambiente construído;
- compreender as questões relativas às ações de preservação da paisagem, dos impactos no meio ambiente à procura do equilíbrio ecológico e do desenvolvimento sustentável;
- ter condições de elaborar projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e realizar construções inseridas num momento histórico, econômico e social;
- conhecer a teoria e história da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo no sentido da produção do espaço físico, da reflexão crítica e da pesquisa;
- dominar técnicas e metodologias de pesquisa em planejamento urbano e regional, urbanismo e desenho urbano além de compreender os sistemas de infraestrutura.
- conhecer os instrumentos digitais disponíveis no que se refere à representação da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo;
- ter condições técnicas de elaborar e interpretar levantamentos topográficos necessários ao exercício da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo.

Para melhor entender a presença de estudos urbanos nos currículos das escolas brasileiras é necessário conhecer a história do processo de formação das escolas superiores de Arquitetura.

Os primeiros cursos de Arquitetura no Brasil foram organizados no interior das escolas de Engenharia ou das escolas de Belas Artes. Em 1930

foi criada a primeira escola de Arquitetura em Belo Horizonte/MG, não sucessora de escola de Belas Artes (OLIVEIRA; PERPÉTUO, 2005). Na década de 1940 foram criadas faculdades de Arquitetura, tanto na cidade do Rio de Janeiro, onde o curso de Arquitetura se desvinculou da Escola Nacional de Belas Artes em 1945, quanto em São Paulo onde em 1947, na Universidade Mackenzie, o curso de Arquitetura se desvinculou da Faculdade de Engenharia criando a Faculdade de Arquitetura Mackenzie. Em 1948, foi criada a Faculdade da Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Paulo, que também teve origem numa escola de Engenharia, a Escola Politécnica dessa Universidade. Essas eram as escolas em funcionamento no momento da criação do Sistema CREA/CONFEA, em 1933, segundo informa Salvatori (2008).

Das escolas fundadas na segunda metade da década de 1940, somente o curso organizado pela Universidade de São Paulo (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAUUSP) incorporou já num primeiro momento a formação em Urbanismo (SEGNINI, 2012). Nos outros cursos, entre eles o curso criado na Universidade Mackenzie, a ênfase se dava no ensino específico da arquitetura enquanto edificação.

A constituição do programa de ensino da FAUUSP pode ser atribuída ao professor Luiz Ignacio Romeiro de Anhaia Mello, “[...] promotor, dentro da Politécnica e junto ao governo estadual, da criação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo[...]” (FICHER, 2005, p. 151) e foi por sua influência que a “[...] escola, criada pelo Decreto nº 104 de 21 de junho de 1948, teve a denominação de Arquitetura e Urbanismo [...]” (FICHER, 2005, p. 151).

A Faculdade de Arquitetura Mackenzie (FAM)³ foi criada sob orientação do arquiteto Christiano Stockler das Neves a partir do ideais *beaux arts* francês e somente em meados dos anos 1950 introduziu estudos urbanos em seu currículo.

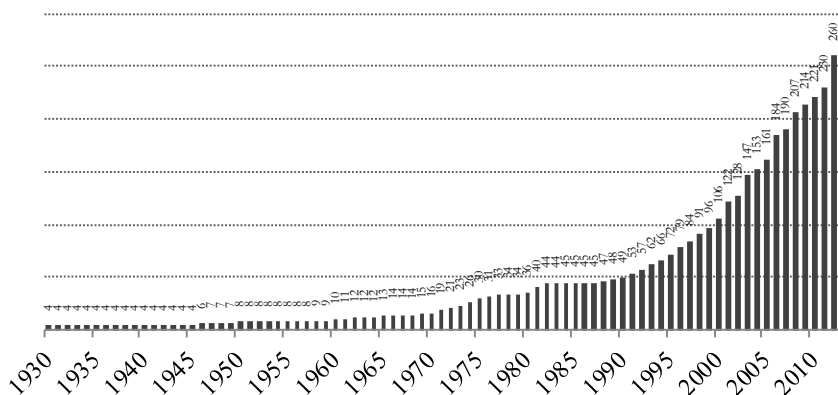
Atualmente esse curso recebe a denominação de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAUM).

³ A Faculdade de Arquitetura Mackenzie mantém a orientação acadêmica inicial até meados dos anos 1950.

a formação americana de Stockler das Neves representa a manutenção dos ideais do ensino beaux-arts francês, enquanto que o humanismo francês de Anhaia Mello resulta na assimilação da prática urbanística americana e na adoção da estética modernista para o ensino (FICHER, 2005, p. 254).

No final dos anos 1960, teve início, no Brasil, um processo de grande expansão do ensino superior, principalmente por meio da criação de escolas e faculdades privadas. A partir de 1994 nota-se significativo crescimento de escolas de Arquitetura e Urbanismo, principalmente escolas privadas. Em março de 2013 eram 293 escolas de Arquitetura e Urbanismo (47 em Universidades Públicas – 16%) em todo território brasileiro (ABEA, 2013).

Gráfico 1: Expansão dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, 1930-2010



Fonte: Elaborado pelo Prof. Dr. Fernando Costa e apresentado na XVI CONABEA (2011).

A partir de 1994 todas as escolas criadas já introduzem em suas grades curriculares disciplinas de Urbanismo e as já existentes passa a se adequar às novas diretrizes curriculares⁴. A Portaria nº 1.770 – MEC, de 21 de dezembro de 1994⁵, fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de

⁴ As Diretrizes Curriculares – Portaria nº 1.770 – passam a ser referência no processo de avaliação nacional dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

⁵ Resultado de recomendações dos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, da Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto.

graduação em Arquitetura e Urbanismo definindo a necessidade de estudos urbanos e de planejamento regional nos currículos das escolas, mesmo porque o exercício da profissão do arquiteto e do urbanista é regulamentada pela Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010.

No Brasil a profissão do arquiteto e urbanista é regulamentada e o processo de formação inclui, necessariamente, conteúdos referentes a conhecimentos que permitam a elaboração de projetos urbanos e planejamento regional e territorial. Entretanto Katakura (2014) afirma que “apesar da habilitação única em Arquitetura e Urbanismo ser indiscutível, os conteúdos ligados ao Urbanismo estão presentes de forma diversificada entre as diferentes instituições de ensino (KATAKURA, 2014, p. 03). Tal situação se dá em função da diversidade cultural e regional de um país de dimensões continentais.

Da mesma forma a Carta para Educação dos Arquitetos elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/ União Internacional de Arquitetos (UNESCO/UIA) reafirma essa necessidade no item “3.4 Conhecimento adequado no que diz respeito ao urbanismo, planejamento urbano e as competências necessárias ao processo de planejamento” (ABEA, 2011).

2 FORMAÇÃO DO ARQUITETO E DO URBANISTA EM PAÍSES DO MERCOSUL

A partir do final dos anos 2010 foi instituído um sistema permanente de acreditação regional para os cursos de graduação do MERCOSUL

denominado “Mexa”, foi instituído um sistema permanente de acreditação regional com o objetivo de se aferir o nível acadêmico e científico de alguns cursos graduação. Esta verificação é realizada por meio de critérios regionais de qualidade de cursos elaborados por comissões consultivas sob coordenação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação (KATAKURA, 2014, p. 03).

Esse sistema recebeu a denominação ARCU-SUL cujos objetivos foram no sentido de desenvolver o ensino superior dos países membros e associados do MERCOSUL - Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia,

Chile, Colômbia e Venezuela – além de propiciar o desenvolvimento social, econômico, educacional, político e cultural desses países.

A adesão por parte das instituições de educação superior é voluntária e o processo de acreditação contínuo. Até o momento, participam as seguintes áreas: Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Medicina e Odontologia. O sistema pretende facilitar a movimentação de docentes e discentes entre as instituições acreditadas durante a sua vigência; agilizar os processos de reconhecimento de títulos ou diplomas; facilitar o intercâmbio científico e cultural e a cooperação solidária entre as respectivas comunidades acadêmicas dos países; elaborar critérios e indicadores comuns de qualidade no âmbito do MERCOSUL (KATAKURA, 2014, p. 03).

Tendo como referência o colocado acima foram estabelecidos critérios e indicadores para a acreditação regional dos cursos de graduação de Arquitetura que, desde 2010, sendo que foram selecionados avaliadores para o sistema. Esses avaliadores receberam treinamento para que suas avaliações fossem elaboradas de forma harmônica nos diferentes países dessa comunidade.

É importante salientar que, diferentemente do que acontece no Brasil, grande parte dos cursos não têm denominação unificada, ora são simplesmente cursos de Arquitetura ora são cursos de Arquitetura e Urbanismo.

A denominação dos Cursos desta área não é única na região e o título de urbanista para os egressos dos cursos de arquitetura não faz parte das preocupações dos demais países envolvidos no sistema de acreditação.

A introdução de estudos urbanos nas escolas de Arquitetura nos países que compõem o MERCOSUL faz parte do processo instituído pelo *Sistema de Acreditación de Carreras Universitárias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de sus Respectivas Titulaciones en el Mercosul y Estados Asociados/2008 – Sistema ARCU-SUR* (2008).

Assim, consta do documento elaborado pela *Comisión Consultiva de Expertos de Arquitectura del Mercosul/2008*, seu *parágrafo 2.1.1 – Perfil del Egresado* que a formação do arquiteto deverá assegurar os conhecimentos necessários para que este tenha a “Capacidade adequada para abordar projetos urbanísticos e de planejamento urbano e territorial” (SISTEMA ARCU-SUR, 2008).

Embora a introdução de estudos urbanos em diferentes cursos de Arquitetura já seja uma realidade, é preciso salientar que os conteúdos do Urbanismo não levam necessariamente à obrigatoriedade da titulação em Urbanismo. “A maior parte dos cursos é designada “Carrera de arquitectura” e oferece aos egressos a titulação de “licenciado” (diplomado) em Arquitetura” (SISTEMA ARCU-SUR, 2008).

Na Argentina são 22 cursos de Arquitetura, em somente 12 dessas escolas a palavra urbanismo é contemplada em suas denominações. Grande parte delas se estrutura a partir de meados da década de 1940 inserindo estudos de Urbanismo em suas grades curriculares. Por exemplo, em 1946 foi fundado o Instituto de Arquitetura e Urbanismo (IAU), em Tucumán, e substituído pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Nacional de Tucumán, em 1953. Da mesma forma, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Mendoza foi fundada em 1961 e as Faculdades de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Buenos Aires e de Córdoba foram reestruturadas a partir de 1983 com a abertura democrática no país.

Conforme informa Katakura (2014), na Venezuela “existem seis universidades públicas e quatro privadas que oferecem o curso de Arquitetura” e em seguida afirma “que a carga horária destinada às unidades curriculares de projeto de Arquitetura são muito superiores àquelas destinadas ao Urbanismo” (p. 03). Interessante notar que na Universidade Simon Bolivar existe o curso de Arquitetura e, separadamente o curso de Urbanismo, ambos com cinco anos de duração.

No Uruguai existem somente duas faculdades de Arquitetura e os egressos recebem o título de arquitetos. No Paraguai são três cursos sem qualquer referência aos conteúdos de Urbanismo.

O Peru possui em funcionamento dezoito escolas de arquitetura das quais dez incorporam urbanismo ao nome do curso. Esta incorporação, proporcionalmente maior que nos demais países do Sistema ARCU-SUL, excetuando-se o Brasil, [...] Na Bolívia, nove instituições formam arquitetos. Destas, oito oferecem o curso nas “Facultades de Arquitectura” e apenas uma na “Facultad de Arquitectura y Urbanismo”

(KATAKRA, 2014, p. 06).

No Chile são vinte e uma escolas e apenas uma faz menção à formação em urbanismo, ...”

No Brasil a formação do arquiteto e do urbanista é unificada e garantida por legislação, o que não acontece nos países do MERCOSUL, mas mesmo assim, o sistema ARCU-SUL incluiu os conteúdos das disciplinas de Urbanismo no processo de avaliação e acreditação internacional.

O processo de avaliação realizada por meio de visita “in loco” é precedido de uma autoavaliação realizada num período que antecede essa visita.

Os tópicos de autoavaliação estão divididos em quatro dimensões: Contexto Institucional, Projeto Acadêmico, Comunidade Universitária e Infraestrutura. Na Dimensão 2, “Projeto Acadêmico”, avalia-se “uma formação que assegure a capacidade de abordar projetos urbanísticos e de planejamento urbano e territorial”. Nesta mesma dimensão, no item “2.1.2- Conhecimentos, habilidades e competências do egresso: devem ser avaliados os conhecimentos do urbanismo e do território” e no “2.2.1 Conteúdos”, deve ser avaliado “se o campo específico da arquitetura e do urbanismo está centrado no projeto, que define uma forma de integração particular de aspectos vinculados à comunicação, às ciências básicas, à tecnologia, produção, gestão e ciências sociais, particularmente à história, teoria e crítica (KATAKURA, 2014, p. 06).

Os critérios acima citados confirmam o desejo dos países membros do MERCOSUL e associados estabelecerem padrões mínimos de qualidade que incluam conteúdos importantes para a solução dos problemas de suas cidades. Denotam a preocupação destes países com a formação de profissionais com habilidades e competências para lidar com problemas de infraestrutura, mobilidade, habitação e meio ambiente, cada dia mais graves nas cidades e que representam entraves ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social.

Embora os critérios de acreditação incluam a análise de conteúdos do Urbanismo, percebe-se nos currículos de algumas escolas da Venezuela e da Bolívia, a existência de unidades curriculares do Urbanismo muito ligadas à teoria e história. Algumas delas propõem análises e leituras urbanas com raras atividades propositivas. Vigora a ideia de que as questões urbanísticas estão incorporadas em todas as disciplinas de projeto arquitetônico que realizam análises das condicionantes do entorno e ambiente nos estudos de implantação.

3 O ENSINO DO URBANISMO

As teorias e os procedimentos referentes aos conhecimentos em Urbanismo apresentam-se em grande parte dos currículos e projetos pedagógicos dos cursos nos países membros do Sistema ARCU-SUL. Entretanto, a prática por meio do exercício de projeto nem sempre recebem espaço destacado.

Com relação ao ensino no Brasil, as horas destinadas aos conhecimentos necessários para enfrentar as áreas de atribuição do arquiteto e urbanista nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, nem sempre dão conta dessa tarefa.

a legislação no Brasil, que hoje inclui o Estatuto da Cidade, planos diretores, leis de uso e ocupação do solo, códigos de obras, legislação ligada ao licenciamento ambiental, impacto ambiental, gestão de resíduos, saneamento, acessibilidade entre outros, exige o oferecimento de unidades curriculares específicas, desvinculadas daquelas destinadas ao desenvolvimento de projetos de edificação (KATAKURA, 2014, p. 10).

CONSIDERAÇÕES

A diferença entre os processos de formação e respectivo exercício profissional do arquiteto e do urbanista nos países do MERCOSUL e no Brasil tem dois aspectos.

Em primeiro lugar, os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil englobam conteúdos disciplinares em Arquitetura e Urbanismo sem valorização de um aspecto em detrimento do outro e nos países do MERCOSUL os cursos de Arquitetura se desenvolvem dando maior ênfase ao edifício e sua inserção no meio ambiente e os problemas urbanos são tratados nos ateliers de projeto de edificações e como afirma Katakura,

Embora os critérios de acreditação incluam a análise de conteúdos do urbanismo, percebe-se nos currículos de algumas escolas da Venezuela e da Bolívia, a existência de unidades curriculares do urbanismo muito ligados à teoria e história. Algumas delas propõem análises e leituras urbanas com raras atividades propositivas. Vigora a ideia de que

as questões urbanísticas estão incorporadas em todas as disciplinas de projeto arquitetônico que realizam análises das condicionantes do entorno e ambiente nos estudos de implantação” (KATAKRA, 2014, p. 06).

Em segundo lugar, existem diferenças em relação à legislação para o exercício profissional. No Brasil, o urbanismo e o planejamento urbano são atribuições específicas e exclusivas dos arquitetos e urbanistas, atribuições essas garantidas pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU). A lei que estabeleceu a criação desse órgão profissional é clara quanto aos aspectos que envolvem o desenho urbano e o planejamento territorial. Assim, o item V das atribuições profissionais deixam claras essas atividades.

V - do Planejamento Urbano e Regional, planejamento físico-territorial, planos de intervenção no espaço urbano, metropolitano e regional fundamentados nos sistemas de infraestrutura, saneamento básico e ambiental, sistema viário, sinalização, tráfego e trânsito urbano e rural, acessibilidade, gestão territorial e ambiental, parcelamento do solo, loteamento, desmembramento, remembramento, arruamento, planejamento urbano, plano diretor, traçado de cidades, desenho urbano, sistema viário, tráfego e trânsito urbano e rural, inventário urbano e regional, assentamentos humanos e requalificação em áreas urbanas e rurais (BRASIL, 2010).

Nos países do MERCOSUL a maior parte dos títulos atribuídos referem-se à profissão de arquiteto. Eventualmente encontra graduação específica em Urbanismo como na Venezuela e formações complementares em cursos de especialização e pós-graduação.

A influência da organização da formação do arquiteto e do urbanista no Brasil, a partir da unicidade da formação e da legislação vigente aparece na organização do processo de avaliação dos cursos inseridos no processo de creditação institucional dos cursos nos países participantes do MERCOSUL. Assim, ao avaliar o projeto acadêmico, avalia-se também aspectos relativos à capacidade do egresso de abordar os desafios colocados pelo mercado de trabalho, tanto na área do projeto de edificações como do projeto urbano e do planejamento territorial.

A influência do processo de ensino no Brasil, definida pelas Diretrizes Nacionais, na formação dos requisitos de avaliação no Sistema ARCU-SUL é clara na medida em que as escolas que se inscrevem para a certificação necessariamente seguem os conteúdos exigidos pela legislação brasileira. Entretanto, é interessante reafirmar que no Brasil, em função do exíguo número de horas mínimas definidas pelo Ministério da Educação (3600 horas) para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, dificilmente é possível aprofundar os conhecimentos exigidos pela complexidade da legislação de uso do solo, tanto urbano como regional.

Os aspectos acima elencados assemelham-se às atribuições profissionais definidas pelo CAU no Brasil, o qual estabelece com clareza as atribuições profissionais exclusivas de arquitetos e urbanistas, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Referências

ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. **UNESCO/UIA Carta para Educação dos Arquitetos** - versão 2011. Disponível em: www.abea.org.br – Acesso em: 26 nov. 2014

BRASIL. Resolução MEC/CNE/CES nº 6, de 2 de fevereiro de 2006 modificada pela Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010. Brasília, 2010.

_____. Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010 - regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo no Brasil e cria o CAU - Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010.

CAU - Conselho de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Disponível em: www.cau.org.br. Acesso em: 26 nov. 2014

FICHER, Sylvia. **Os arquitetos da Poli** – ensino e profissão em São Paulo. São Paulo: EDUSP, 2005.

KATAKURA, P. A formação em Urbanismo no Mercosul. In: III ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO - ENANPARQ, São Paulo, 2014. **Anais...** São Paulo, 2014

OLIVEIRA, Cléo A. P.; PERPÉTUO, Maini de O. O ensino na primeira escola de Arquitetura do Brasil. **Arquitextos**, São Paulo: Vitruvius, v. 06, n.

066.04, nov. 2005. Disponível em: <<http://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.066/408>> Acesso em: 04 abr. 2013.

SALVATORI, Elena. Arquitetura no Brasil: ensino e profissão. **Revista Arquitetura**, Porto Alegre: Unisinos, v. 4, n. 2, p. 52-77, jul./dez. 2008.

SEGNINI, Francisco. **A profissão do arquiteto no Brasil**. 2012. Tese de Livre docência – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SISTEMA ARCU-SUR - Sistema de Acreditación de Carreras Universitárias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de sus Respectivas Titulaciones en el Mercosul Y Estados Asociados. **Documento de Critérios e Indicadores para la Acreditación Regional de Carreras de Grado de Arquitectura**. 2008.

O elemento curricular jurídico e o fator internacional no curso de Administração Pública da UNILAB: um desafio à cooperação solidária lusófona universitária

*Alain Souto Rémy*¹

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O fato de o modelo de cooperação internacional educacional presente na concepção da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) ter enorme valor não isenta sua implementação de uma série de desafios. Um deles decorre da combinação de componentes jurídicos no currículo com o perfil internacional do público-alvo do curso. Com efeito, como ensinar Direito (ou qual Direito ensinar) a futuros profissionais que atuarão em distintos contextos jurídicos? Esta é uma dificuldade particular das disciplinas da área jurídica, não enfrentada – ou enfrentada com menos intensidade – por outras áreas, e que se manifesta apenas quando existe uma preocupação com as valiosas mentes que são confiadas ao Brasil nessa iniciativa.

A UNILAB foi criada como universidade pública, federal, com a missão de implementar cooperação internacional com os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), notadamente africanos, “[...] com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas”, de forma a desenvolver prioritariamente atividades de ensino, pesquisa e extensão em áreas cruciais para promoção do desenvolvimento do Brasil e daqueles países. A dimensão internacional é

¹ O autor registra o apoio financeiro recebido da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal (SFRH/BD/99727/2014). Alterações na oferta de cursos e disciplinas ocorridas desde a redação inicial do texto não estão nele contempladas, nomeadamente o oferecimento de curso(s) de Administração Pública pela UNILA, de que tivemos notícia.

de tal peso que tanto o corpo de estudantes como também o próprio quadro de professores devem ter constituição plurinacional.²

Atualmente a UNILAB possui graduações presenciais em sete áreas (Administração Pública, Agronomia, Humanidades, Ciências da Natureza e Matemática, Enfermagem, Engenharia de Energias, Letras/Língua Portuguesa); uma graduação a distância (Administração Pública); cinco pós-graduações *lato sensu* (sendo duas especializações presenciais, em Gestão Governamental e em Histórias e Culturas Afro-brasileira, Indígena e Africana, e três a distância, em Gestão Pública, em Gestão Pública Municipal e em Gestão em Saúde); e uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis). Nenhum desses cursos é jurídico em sentido estrito, isto é, a UNILAB não possui curso *de Direito* e não forma bacharéis, especialistas ou mestres *em Direito*, no entanto uma grande parcela do seu leque de cursos pertencem à área da Administração Pública e isso atrai necessariamente o ensino de disciplinas da área do Direito.

As diretrizes curriculares nacionais (brasileiras) para os cursos de graduação em Administração Pública na modalidade bacharelado estão previstas na Resolução nº 1/2014 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CES/CNE/MEC), editada com base no Parecer CNE/CES nº 266/2010. Este parecer foi desafiado por recurso interposto ao Conselho Pleno (CNE/CP) pelo Conselho Federal de Administração, pelos Conselhos Regionais de Administração, pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e pelo Sindicato dos Administradores de Goiânia, que contestavam a necessidade de um tratamento específico para o curso de Administração Pública e defendiam a suficiência das diretrizes curriculares estipuladas para o curso de Administração de uma forma geral (Resolução CNE/CES nº 4/2005), mas o recurso foi rejeitado pelo Parecer CNE/CP nº 7/2013.

Este último é particularmente interessante e recomenda-se a sua leitura, pois relata, além do inusitado ineditismo formal da interposição

² Lei nº 12.289/2010, art. 2º, *caput* e §§ 1º e 2º. O art. 13, III e V, prevê inclusive que os processos de seleção de docentes e alunos serão conduzidos por bancas com composição internacional, representativas dos países membros da CPLP.

de recurso contra decisão da Câmara de Ensino Superior fixando diretrizes curriculares nacionais (DCN), o antagonismo de argumentações distintas, levadas àquele Conselho Pleno por atores distintos:

[D]e um lado, dialogava com conselhos de classe e de profissionais preocupados com a possível promoção da divisão indesejada na profissão de Administrador em todo o país, com consequentes inseguranças jurídicas advindas de uma possível nova profissão que poderia ser criada a partir da aprovação das DCNs dos cursos de administração pública. De outro lado, dialogava com docentes e discentes ocupados com razões disciplinares, acadêmicas e comparativas para existência de DCNs de Administração Pública e o que as distinguia das DCNs do curso de Administração no sentido lato, além de temas afins ligados à contemporaneidade de conteúdos disciplinares comparativos nas DCNs de Administração Pública. Logo ficou nítida a fundamentação diferenciada das argumentações contrárias entre si: uma, de justificação eminentemente a partir da regulação do exercício profissional, outra, com base em competências, concepções e especificidades acadêmico-profissionais (BRASIL, 2005, p. 7).

Além disso, traz, ainda, uma tabela de correspondência entre as disposições das Resoluções CNE/CES nº 4/2005 e 1/2014, em que se pode perceber o contraste regulatório ocasionado pelas diferenças entre o quadro geral da Administração e o caso especial da Administração Pública. Contudo, é o seguinte trecho de texto de Bresser Pereira, lido em audiência pública realizada no curso do processo que antecedeu à elaboração do Parecer CNE/CES nº 266/2010 (e neste posteriormente transcrito), que merece destaque neste momento, por bem sintetizar a situação ímpar da Administração Pública no campo geral da Administração:

[...] Entendida nestes termos, a administração pública, enquanto disciplina que se ensina, tem como objeto o aparelho do Estado, e, portanto, está mais próxima da ciência política (cujo objeto é o Estado como um todo), ou do **direito** (cujo objeto é a lei) do que da administração de empresas. [...] Para formar um administrador público não basta ensinar-lhe estratégias e métodos de gestão e controle, métodos quantitativos, e uma visão geral da sociedade e de

como ela é coordenada. O administrador público precisa ter uma compreensão ampla da instituição normativa e organizacional que realiza essa coordenação, ou seja, do Estado; das teorias que buscam explicá-lo e relacioná-lo com a sociedade; da democracia que é a forma por excelência que assume o Estado moderno e desenvolvido; do **direito, não apenas o administrativo, mas principalmente o constitucional**, que se consubstancia na lei; e do papel fundamental que o aparelho do Estado desempenha em todo esse processo político [...] (BRASIL, 2010, p. 6, grifos nossos).

Assim, a Resolução CNE/CES nº 1/2014 distancia-se da Resolução CNE/CES nº 4/2005 ao prever como conteúdos básicos aqueles relacionados à “[...] característica multidisciplinar da área pública, articulando conteúdos de Administração, de Ciências Contábeis, de Ciência Política, de Economia, de **Direito** e de Sociologia” (art. 5º, § 1º, I; grifo nosso).

Mais concretamente, o projeto pedagógico do curso de bacharelado presencial em Administração Pública da UNILAB em Redenção (Ceará)³, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 1/2014, afirma que o egresso do curso deverá:

- a) [S]er capaz de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- b) Poder se expressar e se comunicar de acordo com o exercício profissional, nas relações interpessoais ou intersetoriais;
- c) Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para lidar com valores do Estado, bem assim expressando-se de modo criativo nos diferentes contextos organizacionais, sociais e regulatórios;
- d) Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade de apreender as questões políticas e administrativas, estar

³ Utiliza-se sua última versão publicada, de julho de 2014, disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/PPC_Administração-Pública-presencial_Ceará_-Atualizada_23.07.2014.pdf>.

- aberto às mudanças e ter consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- e) Ser capaz de elaborar, implementar e consolidar projetos institucionais.

Com esse objetivo e atendendo-se ao papel do Direito como um dos conteúdos de formação básica, estão previstas no plano pedagógico-curricular as seguintes disciplinas de conteúdo jurídico: Instituições de Direito Público e Privado (40h), Direito Administrativo I (40h), Direito Administrativo II (40h), Direito Tributário (40h), Orçamento Público (40h), Direito Internacional (40h), Negociação e Arbitragem (40h), Regimes Jurídicos de Prestação de Serviços Públicos (40h) e Gestão da Regulação (40h), sendo as primeiras cinco consideradas obrigatórias. Tem-se, assim, 360h de disciplinas, num curso cuja carga horária total de disciplinas é de 2680h.

Nem o ensino de conteúdos de natureza jurídica em cursos ligados à gestão pública, nem a cooperação internacional solidária na formação de recursos humanos constituem, em si mesmos, um problema. O cruzamento de ambos, porém, sim.

1 DIMENSÃO DO PROBLEMA

A UNILAB recebe alunos oriundos não só do Brasil como dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe⁴ – e, ainda, do Timor-Leste, com o intuito de que esses estudantes posteriormente retornem aos

⁴ Em 23 de julho de 2014, ocorreu a admissão da Guiné Equatorial como membro de pleno direito da CPLP, durante a cimeira de Díli, no Timor-Leste. Essa adesão, contudo, deve-se principalmente a interesses econômicos (recíprocos, do novo membro e dos membros anteriores), sendo sintomático ou, pelo menos, significativo que a Guiné Equatorial tenha anunciado sua entrada na Comunidade no seu sítio oficial na Internet em espanhol, inglês e francês, mas não em português (GUINÉ, 2014). Mais recentemente, o país começou a aproximar-se academicamente dos novos irmãos lusófonos, do que se tem exemplo na sua estreia na Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) a ocorrer na Ilha de Santiago, em Cabo Verde, entre 15 e 17 de julho, apenas na qualidade de observador, todavia, pois ainda não é membro da associação (GUINÉ, 2015). Até onde se tem registro, no entanto, ainda não foram recebidos na UNILAB alunos equatoguineenses.

seus países, para contribuírem profissionalmente⁵ com o desenvolvimento local. Não se trata, portanto, de importar para o Brasil mão de obra lusófona com potencial, nem de criar uma justificativa para a emigração de futuros cérebros desses países. Ao contrário, há a intenção de que a vinda para a UNILAB constitua apenas uma etapa – importante, mas ainda assim temporária – nos percursos desses futuros administradores.

Em razão disso, a eficácia da UNILAB no cumprimento desse seu (principal) objetivo institucional depende da sua habilidade de formar profissionais capazes de atuar no cenário institucional *para o qual regressarão*. Esta afirmação pode parecer óbvia, mas tem implicações que podem não sê-lo.

Com efeito, é pouco eficiente e interessante do ponto de vista do investimento de tempo e recursos que os estudantes africanos e timorenses retornem para casa preparados para atuar de acordo com o Direito brasileiro. Afinal, não obstante existam semelhanças normativa, aquilo que é permitido, proibido ou obrigatório num lugar não necessariamente o é em outro, isto é, não há garantia de que uma determinada semelhança exista de fato.

Hoje existem normas internacionais adotadas ou simplesmente aplicáveis a todos os países ou à maioria deles, mas não é correto afirmar que esse conjunto restrito de disposições – que normalmente são, ainda, pouco precisas e mesmo flexíveis em função da regulamentação legislativa interna que cada Estado (esperançosamente) implementa – seja suficiente ou mesmo representativo das regras que disciplinam o cotidiano estatal. De fato, mesmo que o direito internacional esteja em importante processo de crescimento e desenvolvimento, este continua a ter uma natureza essencialmente convencional, de forma que é composto de normas que só são instituídas por preexistir um estado de soberania, à qual cada Estado renuncia voluntariamente (a não ser em restritas hipóteses) ao assumir obrigações no plano internacional. Em resumo, a soberania do Estado permanece a regra.

Portanto, prevalece a importância quantitativa e qualitativa das ordens jurídicas internas, de forma que, se há algum ordenamento com o qual o

⁵ Por *profissional* aqui se faz referência tanto à natureza do engajamento individual – fazem-no não (ou não apenas) por *motivação* pessoal como fazem disso seus ofícios, suas ocupações – quanto ao nível de *competência* com que esses indivíduos se lançam às suas respectivas empreitadas nacionais – fazem-no de forma profissional, não amadora.

estudante de Administração Pública deva adquirir familiaridade, é adequado que seja o do país em que pretende atuar. Como pode fazer sentido, então, que futuros administradores públicos angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos, santomenses e timorenses se dediquem todos ao estudo do Direito brasileiro, ao menos nos moldes em que se dá o ensino jurídico no Brasil hoje?

E não se trata apenas de aproveitar com eficiência o tempo e os recursos investidos. Isto pode também consistir numa espécie de recolonização desses territórios e seus povos, mais especificamente numa nova colonização, esta de natureza intelectual. Além de indevido, isto seria também contraditório e mesmo irônico, na medida em que o elemento linguístico comum, a lusofonia, em vez de servir de critério para aproximação e real cooperação, servirá de veículo para a indevida apreensão das jovens mentes confiadas ao Brasil – ironicamente porque a língua comum só existe por força da mesma dominação sofrida anteriormente por todos esses países.

2 UM DIREITO LUSÓFONO COMUM?

Surge, então, a retórica indagação quanto a se os países lusófonos possuem um direito comum, sendo óbvio que não. Bacelar Gouveia adentra essa problemática em relação ao topo da pirâmide normativa, avaliando se existiria um *modelo* lusófono *constitucional* (2006; 2011). Aquele autor compara os textos constitucionais⁶ pós-1970 do Brasil, dos PALOP e do Timor-Leste com o de Portugal (1976), buscando semelhanças e diferenças.

Por um lado, há, de fato, diversos vetores no sentido da convergência de soluções institucionais, nomeadamente o caráter escrito e formal das constituições, a rigidez dos seus processos de modificação, a proteção expressa a direitos fundamentais, e a organização da atividade produtiva da sociedade como uma economia de mercado, ainda que prevista a intervenção excepcional do Estado. Por outro, o mesmo autor registra significativos distanciamentos constitucionais entre Portugal e suas ex-colônias, e mesmo

⁶ Cuida-se, efetivamente, de uma comparação legislativa, que leva em conta, de forma predominante – ou pelo menos cientificamente sistemática –, a norma em abstrato, mais que a sua implementação concreta, que exige análise qualitativa e mesmo quantitativa de casos.

entre estas, especialmente no tocante ao controle de constitucionalidade e ao sistema político, notando-se, em relação a este último, direções parlamentar, presidencial e semipresidencial. Em razão disso, aquele autor faz as devidas ressalvas, mas termina por optar por concluir pela existência de um constitucionalismo de língua portuguesa (BACELAR GOUVEIA, 2011, p. 50).

Ocorre que é justamente pela procedência dessas reservas que achamos pouco produtivo organizar em torno do modelo português a totalidade de um fenômeno que, apesar de semelhanças, é marcado por divergências significativas⁷. No caso do Brasil, isto fica ainda mais evidente, haja vista outras particularidades marcantes, como, por exemplo, a forma federativa (centrífuga) com que está o Estado organizado, inspirada no constitucionalismo estadunidense (que, entretanto, nasceu como federação centrípeta) e que define profundamente o funcionamento político e administrativo das instituições brasileiras.

Se até o final do século XIX seguia-se o padrão francês de organização política, a partir da proclamação da república prevaleceu a influência norte-americana quanto ao federalismo, à república e ao presidencialismo, chegando a alterar-se o nome do país para Estados Unidos do Brasil. Foi também com inspiração no Judiciário dos Estados Unidos da América que se criou o Supremo Tribunal Federal republicano, baseado na Corte Suprema estadunidense no tocante às competências, à composição, à forma de investidura, às garantias e aos impedimentos; e, ainda, o sistema de controle de constitucionalidade difuso-incidental, característico da *common law*, que havia influenciado outros países latino-americanos (como o México, em 1847, e a Argentina, em 1860). Aliás, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, editada pouco após a proclamação da república, em 1889, é um exemplo de fluxo inverso de influência: foi a partir desse resultado da atuação de Rui Barbosa, principal autor dessa constituição e responsável pela força do modelo norte-americano, que Portugal veio a adotar, duas décadas depois, o sistema de fiscalização de constitucionalidade judicial

⁷ Talvez, no fim, trate-se apenas de uma diferença de rótulo, como um mesmo copo que pode ser descrito como “meio cheio” ou “meio vazio”. Por outro lado, às vezes a adoção ou abandono de um rótulo é o que basta para determinar a decisão entre um continuísmo ou uma ruptura, que podem ser vitais quando se trata de caminhos nacionais pós-coloniais.

difusa, no art. 63 da primeira Constituição Republicana de Portugal, de 1911 (CAMARGO, 2008; ROLO, 1996).⁸

Assim, não só há divergências a apontar negativamente para a existência de um modelo constitucional como – tão ou mais importante – muitas das aparentes convergências lusófonas são, em verdade, convergências ocidentais, possivelmente mundiais, posto que são igualmente encontradas nas constituições de outros tantos países, não apenas naquelas dos países da CPLP, independente da(s) língua(s) oficial(is) local(is).

Em todo caso, ainda que se observasse sistematicamente o recurso a macrossoluções comuns ou equivalentes na distribuição e limitação do poder – papel central de uma *constituição* –, poder-se-ia afirmar também que há soluções *legislativas* uniformes no espaço lusófono? Isto é, seria possível dizer que licitações e contratações públicas obedecem às mesmas regras no Brasil e na Guiné-Bissau, por exemplo? Certamente não, em razão da autonomia possuída pelos países na sua produção legislativa, reflexo da soberania inerente à condição de Estado, e pela disparidade de realidades históricas e institucionais locais e de contingências políticas.

Isto é, numa perspectiva de ensino dogmático-expositiva, mesmo que se admitisse existir um único conteúdo a ser lecionado em termos de Direito Constitucional a alunos de todas as nacionalidades da CPLP, disciplinas como as de Direito Tributário e Administrativo, por exemplo, exigiriam que o professor dominasse integralmente não só a legislação brasileira como também as legislações de todos os PALOP, do Timor-Leste e, possivelmente, ainda de Portugal, o que é impraticável do ponto de vista individual. Ao mesmo tempo, contratar um professor de Direito para cada país seria inviável do ponto de vista institucional.

É certamente pertinente indagar se há – e como se dá – o intercâmbio e a influência recíproca de mecanismos institucionais entre esses países, ou,

⁸ Rolo relata, ainda: “O sistema português possui, assim, uma sólida tradição (republicana) de controlo judicial da constitucionalidade. Consta-se que Portugal foi o primeiro Estado europeu a consagrar, expressamente, a fiscalização jurisdicional da constitucionalidade das leis (35). E a sua importância não se reflecte somente na História; actualmente, ela representa cerca de 85% da actividade do T.C., contrastando com a pouca frequência com que os tribunais, de 1911 a 1976, recusaram a aplicação de determinadas normas com fundamento na sua inconstitucionalidade: cerca de 30 casos em 65 anos (1911-1976)!” (1996, p. 28).

numa versão mais espinhosa, em que medida e de que maneiras Portugal continua a exercer influência intelectual e, dessa forma, institucional sobre suas antigas colônias, especialmente as mais recentemente emancipadas. Contudo, a investigação desse tema, não obstante sua relevância, nem terá resultados a curto prazo nem resolverá o problema aqui levantado, que diz respeito à pedagogia jurídica do curso de Administração Pública da UNILAB.

O problema inicial parece, então, dever ser enfrentado numa vertente metodológica, relacionada com o ensino do Direito na formação profissional – de juristas e de administradores.

3 ENSINAR DIREITO

A metodologia de ensino do Direito predominante há séculos no Brasil (“tradição centenária”) é a aula-conferência, a atual aula expositiva, que

[...] centraliza o conhecimento na figura do professor, possibilita o ensino dogmático e a reprodução acrítica de qualquer conhecimento, reduz a possibilidade da análise crítica e da participação ativa dos alunos, viabiliza de forma mais efetiva o convencimento emocional e/ou ideológico, através do discurso bem elaborado e da boa interpretação do papel docente – apenas para citar alguns dos riscos existentes quando de sua inadequada utilização (RODRIGUES, 2010, p. 40).

No caso do Direito, essa técnica consiste na sucessiva apresentação dos textos legais relacionados com o conteúdo sendo “ensinado”, bem como das respectivas “correntes” de interpretação e/ou constitucionalidade – as posições doutrinárias e judiciais acerca dos seus possíveis sentidos. Mais que isso, os institutos jurídicos (os direitos, deveres, procedimentos, mecanismos) não raro são apresentados de forma isolada. Isto não quer dizer que não exista sistematização – ao contrário, há considerável grau de categorização desses institutos –, senão que o pensamento do formando não é direcionado para a resolução de problemas (UNGER, 2006).

Comumente, é apenas a repetição de fórmulas doutrinárias de pouca ou nenhuma utilidade: as três maneiras de interpretar a norma tal, as duas escolas de pensamento sobre

o instituto jurídico qual e assim por diante, numa procissão infundável de preciosismos que não podem ser lembrados (apenas efemeramente decorados) porque não podem ser, em qualquer sentido, praticados. Nem sequer praticados como maneira de analisar (UNGER, 2006, p. 115).

Tenta-se variar a técnica didática utilizada recorrendo-se a estratégias de interação como os “trabalhos em grupo”, que não são suficientes para um aprendizado adequado às necessidades profissionais e acadêmicas do mundo atual; e, pior, “a sua substituição pelos impropriamente denominados seminários – nada mais do que painéis ou aulas expositivas ministradas pelos próprios alunos – é ainda mais inadequada” (RODRIGUES, 2010, p. 40).

Trata-se de uma insistência na crença de convergência natural entre o estudo quase dedutivo das ideias jurídicas e a exposição do Direito tal como construído pelos órgãos estatais responsáveis pela criação e aplicação das normas, enquanto tentativa de concretização daquele sistema de ideias. A esse formalismo mais antigo vem se juntando outro, que prescreve a análise das normas tendo em conta os valores e interesses subjacentes, o que pareceria ampliar a discussão, mas também que evita questionar as instituições e soluções vigentes e realçar o seu caráter contingente e por vezes contraditório (UNGER, 2006).

Surge, então, a importância de se saber qual é o escopo da formação realizada pela UNILAB, pergunta que pode ser encarada como um caso especial de uma mais geral: qual é o papel da formação oferecida pelas universidades brasileiras (e talvez lusófonas)? Colocada de outra forma, o administrador público, uma vez diplomado, deveria estar – e se sentir – pronto *para quê?*

As respostas apontam em direções divergentes. Uma primeira hipótese seria a de preparar os alunos para admissão nos quadros do Estado. Ora, não seria isto intuitivo, *i.e.*, não seria esse o objetivo último de todo gestor público (gerir a coisa pública)? Não exatamente. Essa primeira hipótese não diz respeito ao exercício da profissão, senão ao sucesso individual no processo de *admissão* aos quadros estatais. No Brasil, por exemplo, com mais frequência do que gostaríamos, os concursos para provimento de cargos públicos com estabilidade (que é a regra) tentam selecionar os melhores candidatos por meio de provas de múltipla escolha e, assim, premiam quem demonstra

excelente habilidade de memorização textual sobre um grande número de tópicos e tornam irrelevante ou secundária a capacidade crítica e estratégica dos concorrentes. Este é certamente um problema a ser enfrentado, mas, ainda que tenha conexão com o modelo de ensino praticado na universidade, não se confunde com este, motivo pelo qual não há por que deixarmos que a permanência desse problema afete negativamente também o ensino universitário – se há um ciclo vicioso, interrompamo-lo imediatamente, para que num futuro próximo ele possa vir até a se tornar virtuoso. Assim, não nos parece que os investimentos dedicados à preparação de administradores públicos lusófonos para lidarem com a dimensão jurídica do fenômeno estatal – a sua formação para *pensar juridicamente* – deva ter como ponto de chegada esse acanhado ritual de seleção de pessoal, quando isto seria insuficiente e há plena possibilidade de se ir muito além.

A alternativa está em se preocupar com o *exercício* da profissão propriamente dito. Mais que memorizar os termos em que determinada lei regula (atualmente) um assunto qualquer, é esperado que o formando aprenda a incorporar essa regulação (e quantas outras lhe sobrevierem) à sua habilidade de tomada de decisão crítica e holística – no sentido de integrar as várias dimensões que se sobrepõem numa única decisão, posto que não se pode pensar um problema juridicamente e tomar uma decisão e, em seguida, tomar *outra* decisão sobre o *mesmo* problema em função de uma conclusão distinta no plano econômico.

Com efeito, na teoria clássica, a discricionariedade administrativa era vista como a moldura de vinculação normativa determinada pelo Direito em cujo interior não só operavam critérios extrajurídicos de decisão como ali se considerava inadmissível a presença de qualquer controle jurídico, configurando-se um verdadeiro espaço inteiramente ajurídico de decisão. Explica-se.

Na Revolução Francesa o Poder Legislativo democraticamente eleito assumiu o papel de fonte última da vontade popular, dessa forma substituindo-se ao rei como verdadeiro “soberano”, ao mesmo tempo em que o Judiciário passou incólume pelas turbulências revolucionárias, mantendo seus membros nas suas funções, o que motivou uma grande desconfiança geral dirigida aos juízes, que Montesquieu, n’O Espírito das Leis (1758), sustentou serem tão somente a boca que pronuncia as palavras da lei. Na Constituição Francesa do Ano VIII (1799 no calendário

revolucionário francês), por exemplo, sequer é utilizada a expressão “Poder Judiciário” e, em 1804, o Código Civil de Napoleão, vigente até hoje, proibiu expressamente no art. 5 os *arrêts de règlement*, que eram as decisões de caráter normativo – precedentes que vinculavam julgamentos futuros no *Ancien Droit*, o Direito do Antigo Regime –, e, no art. 1351, dispôs que a coisa julgada (expressão que representa a decisão que resulta do processo ao final) só vincularia as partes envolvidas e não pode ser generalizada para outras relações jurídicas, arrematando assim o redesenho institucional que abandonava a jurisprudência como fonte do Direito, concentrando poder no Legislativo ao alçar a lei à fonte primeira⁹.

Construiu-se, então, a doutrina da discricionariedade administrativa pela atuação do Conselho de Estado francês, que considera que a ação do administrador público será *vinculada* sempre que a norma aplicável prescrever um único comportamento possível, aí inexistindo espaço para apreciação subjetiva, ao passo que, quando o cumprimento da lei comportar mais de uma forma possível, o administrador será livre para decidir a melhor medida a tomar, segundo os critérios da conveniência e da oportunidade, o que equivale a dizer que se está diante de um ato *discricionário*. A combinação dessa construção teórica com o princípio da separação dos poderes, também consagrado ao nível constitucional na Revolução Francesa, tem como consequência a impossibilidade de avaliação do *mérito* do ato administrativo – termo empregado na doutrina jurídica administrativista brasileira por influência italiana (DI PIETRO, 2003, p. 210) que alude à escolha administrativa e os seus motivos concretos –, que seria “[...] de tal modo relacionado com circunstâncias e apreciações só perceptíveis ao administrador, dados os processos de indagação de que dispõe e a índole da função por ele exercida, que ao juiz é vedado penetrar no seu conhecimento” (SEABRA FAGUNDES, 1967, p. 149).

Isto significava (e, em boa medida, ainda significa) que, uma vez identificado alto grau discricionário numa dada decisão a ser tomada, a

⁹ A Constituição Francesa de 1791, no art. 3 do Capítulo II do Título III, chega a dizer “Não há na França nenhuma autoridade superior à da lei. O rei não reina senão por ela e não pode exigir obediência senão em nome da lei.” (em tradução livre; original: *Il n’y a point en France d’autorité supérieure à celle de la loi. Le roi ne règne que par elle, et ce n’est qu’au nom de la loi qu’il peut exiger l’obéissance*).

movimentação do administrador dentro das margens permitidas pela lei era imune a um controle jurisdicional e, assim, a controle jurídico eficaz. Contudo, ainda que essa posição conservadora continue a prevalecer, alguns assuntos (principalmente aqueles em que o texto normativo é mais taxativo e tem hierarquia constitucional) têm recebido tratamento diverso. É nomeadamente o caso do art. 208, IV, combinado com o art. 211, § 2º, ambos da Constituição Federal brasileira¹⁰, a respeito dos quais há inclusive decisões do Supremo Tribunal Federal – *e.g.*, RE AgR nº 410.715 (2005); ARE AgR nº 639.337 (2011). Confira-se trecho da ementa desta última:

[...] POLÍTICAS PÚBLICAS, OMISSÃO ESTATAL INJUSTIFICÁVEL E INTERVENÇÃO CONCRETIZADORA DO PODER JUDICIÁRIO EM TEMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADE CONSTITUCIONAL. [...] A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental. [...] Embora inquestionável que resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, ainda que em bases excepcionais, determinar, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas, sempre que os órgãos estatais competentes, por descumprirem os encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter impositivo, vierem a comprometer, com a sua omissão, a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional [...] (BRASIL, 2011).

Com essa paulatina flexibilização daquela autocontenção judicial – seja a teoria assumidamente revista ou não – surge para o futuro administrador público a necessidade de aprender a incorporar o Direito à sua habilidade de planejar políticas, pois não basta conceber soluções eficazes para

¹⁰ Assim redigidos, nos termos atualmente vigentes: “art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”; “art. 211. [...] § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

problemas prioritários se não conseguirem sustentar sua validade, o que é feito discursivamente por meio da demonstração dos raciocínios conceitualmente procedentes que conduziram a uma conclusão ou não a excluíram.

Além de preparar o aluno para esse desafio, o foco na preparação para o *exercício* profissional tem adicionalmente o benefício de levar em conta que esses profissionais não atuarão apenas *dentro* do Estado, senão possível e desejavelmente também fora dele, quer em organizações lucrativas (empresas) ou não lucrativas (organizações não governamentais), que necessariamente interagem a todo momento com o Estado e suas entidades, seja em relações contratuais ou “apenas” por submeterem-se à sua soberania e regulação.

Mas não é só. Mais que isso, essa perspectiva encaminha-nos ainda para uma resposta que corresponde confortavelmente a um perfil profissional globalizado, que é o caso dos egressos da UNILAB por essência da própria missão da instituição.

É, portanto, não só necessário como oportuno conceber estratégias metodológicas congruentes com o nosso problema inicial, a dificuldade didática que decorre da conjugação do elemento curricular jurídico com o caráter plurinacional do corpo discente atingido pelo curso. Sem pretensão de esgotar as possibilidades de respostas dessa natureza, avalio a adequação ao ensino jurídico na Administração Pública das propostas metodológicas de Horácio Wanderlei Rodrigues (2010) e Roberto Mangabeira Unger (2006).

Ambos autores acima referidos realizam diagnóstico do ensino jurídico, identificando falhas similares (basicamente uma ênfase indevida no dogmatismo expositivo e, ao mesmo tempo, uma autonomia excessiva do professor na sua agenda de ensino e pesquisa¹¹) e, mesmo partindo de premissas e perspectivas não coincidentes, propõem concepções significativamente convergentes para uma nova forma de ensinar Direito, tanto no plano da estrutura curricular quanto em termos de metodologia didática a ser utilizada em cada disciplina.

Rodrigues (2010) concebe o método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP), que tem o problema como elemento

¹¹ Afirma Rodrigues: “na prática o modelo tradicional de projeto pedagógico é pulverizado, possuindo cada membro do corpo docente o seu próprio projeto” (2010, p. 50).

central e se apoia no pensamento de Popper e nas lições da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP, ou PBL no inglês *problem-based learning*)¹², tendo, ainda, o benefício de incorporar a noção popperiana de refutação, útil no ensino do pensar jurídico.

Trata-se de aplicar a ideia de Popper (1975) – que considera nossa educação “[...] pervertida pela admiração do brilho, do modo por que são ditas as coisas, o que toma o lugar de uma apreciação crítica das coisas que são ditas (e das coisas que são feitas)” (POPPER, 1998, p. 284) – de que “[...] não há fontes autorizadas do conhecimento – argumentos de autoridade não são argumentos válidos, quer seja com base em autores, quer seja com base em decisões de cortes superiores –, os argumentos apresentados devem ser passíveis de análise crítica, racional” (RODRIGUES, 2010, p. 44). Em resumo, abre-se todo o conhecimento estabelecido a refutação, confirmando-se seu mérito sempre que demonstrar maior procedência que a crítica que lhe é dirigida e superando-o no caso inverso.

Em termos curriculares, o método EARP rejeita a estruturação do percurso acadêmico em disciplinas, sustentando o benefício de módulos temáticos realmente interdisciplinares (não apenas formalmente), sem divisões entre ciclos básico e profissional ou entre conteúdos teóricos e práticos, que devem ser integrados em cada tema trabalhado por meio da didática proposta (adiante descrita) na busca de soluções para problemas teóricos e práticos. Isto porque, segundo Popper,

[...] a ideia de que a física, a biologia e a arqueologia existem por si mesmas, como campos de estudo ou “disciplinas” distinguíveis entre si pela matéria que investigam, parece-me resíduo da época em que se acreditava que qualquer teoria precisava partir de uma definição do seu próprio conteúdo. Na verdade não é possível distinguir disciplinas em função da matéria de que tratam; elas se distinguem umas das outras em parte por razões históricas e de conveniência

¹² Rodrigues afirma que chegou a defender a adoção do PBL como forma de organização curricular, mas que percebeu se tratar de “uma estrutura de funcionamento em termos de comissões e um número de alunos por tutor que são irrealistas para a nossa realidade, considerando o grande aumento de custos envolvido”, motivo pelo qual tentou precisamente superar esses e outros problemas, tendo em mente especificamente os cursos de Direito (2010, p. 52).

administrativa — como a organização do ensino e do corpo docente — em parte as teorias que formulamos para solucionar nossos problemas têm a tendência de se desenvolver sob a forma de sistemas unificados. Mas essa classificação e essas distinções são superficiais e têm relativamente pouca importância. *Estudamos problemas, não matérias*: problemas que podem ultrapassar as fronteiras de qualquer matéria ou disciplina (1980, p. 96, grifo do autor).

Em vista disso, “[...] a estrutura mínima em torno da qual se aglutinam os conteúdos, as competências e as habilidades”, em vez das disciplinas, são os *temas*, que são compostos por conteúdos normalmente fragmentados em várias disciplinas mas necessários para uma compreensão plena de uma situação, e que devem ser dirigidos para o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e habilidades desejados no profissional sendo formado. Esses temas são apresentados aos alunos por meio de problemas. Rodrigues chega a exemplificar uma sugestão completa de estrutura curricular (e mesmo de horário semanal; 2010, p. 53-54), em que chama a atenção para a divisão do curso em temas muito similares àqueles apresentados na proposta de Unger (2006, p. 122-125), como “relações privadas intersubjetivas” num e “a pessoa e a família” noutro, ou “relações privadas e patrimoniais” e “relações comerciais e empresariais” no primeiro e, numa divisão ligeiramente diferente, “o capital e o contrato” e “a responsabilidade civil e o direito do consumidor” no segundo, por exemplo.

Descendo do plano curricular ao plano didático, o método EARP consiste numa abordagem dedutiva, em contraste com o método de estudo de casos, que, na sua forma mais usual, tem viés indutivo, que pode ser adequado para a realidade dos países cujos sistemas jurídicos obedecem ao modelo da *common law*, que se baseia na supremacia do precedente judicial, mas potencialmente perigoso quando se está num contexto o modelo romano-germânico (*civil law*), em que os textos normativos gerais e abstratos constituem a fonte primária de juridicidade.

Quando se parte do caso, a tendência é buscar a generalização da resposta dada ao caso estudado – em regra geral, um caso considerado paradigmático – para os demais casos similares. E essa postura indutiva desconsidera, em muitos momentos, que a adoção de uma determinada

interpretação, em detrimento de outras, é sempre passível de revisão quando o conhecimento avança e corroborar novas hipóteses – quando uma nova teoria testada apresenta melhores resultados comparativamente com suas concorrentes (RODRIGUES, 2010, p. 41).

A estratégia didático-pedagógica do método EARP se desdobra num processo com quatro etapas. Na primeira, apresenta-se ao grande grupo de alunos a situação-problema, que é enunciada e esclarecida. Na segunda etapa, os alunos devem identificar as diversas questões específicas ali contidas, propor hipóteses explicativas, inclusive acerca dessas questões, e identificar/formular objetivos de aprendizagem. Na terceira, procede-se ao estudo individual ou em grupos de trabalho, de forma a testar as hipóteses concebidas e adquirir novos conhecimentos que permitam alcançar aqueles objetivos de aprendizagem. Na quarta e última, o problema e as soluções cogitadas são novamente debatidos em sala de aula, no grande grupo, à luz dos novos conhecimentos adquiridos agora com a presença e participação de todos os alunos, com a análise apenas das hipóteses sobreviventes na etapa anterior, havendo aqui o processo mais intenso de refutação e corroboração de hipóteses, redigindo-se um relatório com as hipóteses afinal refutadas e corroboradas e os motivos que levaram a essas conclusões.

A primeira, a segunda e a quarta etapas aconteceriam na sala de aula, enquanto a terceira, como atividade extraclasse, em que são transmitidas orientações sobre os diversos recursos e fontes de informação e conhecimento à disposição, cujo uso espera-se que ocorra de forma ativa e autônoma. Dentre outras detalhadas recomendações – muitas dirigidas ao docente, que tem grandes responsabilidades –, destacam-se aquelas relativas à dinâmica de constituição e funcionamentos dos subgrupos, como, por exemplo, que tenham de quatro a seis alunos, que existam as funções de coordenador e de secretário em cada subgrupo e que sejam exercidas por todos, em rodízio, por propiciarem o aprendizado de competências e habilidades específicas (RODRIGUES, 2010, p. 48).

Unger (2006), por sua vez, percorre caminho aparentemente (ou terminologicamente) diferente, mas chega a resultado semelhante. Organiza o curso ideal em cinco currículos: “(1) o currículo do direito brasileiro, (2) o currículo das disciplinas de apoio e aprofundamento, (3) o currículo

das práticas de direito, (4) o currículo da globalização e (5) o currículo das alternativas institucionais” (p. 119), estratégia com a qual objetiva “[...] formar tanto profissionais de elite, aptos a praticar o direito na época da globalização, quanto quadros dirigentes nos mundos dos negócios, da administração pública e da diplomacia” (p. 120) – intenção que se adequa bem à (já ousada) missão da UNILAB na formação de gestores públicos, que tem, como já dito, um perfil inerentemente globalizado.

Aquele autor estava, é claro, voltado exclusivamente para cursos de Direito e, mais especificamente, cursos brasileiros, sem as características internacionais que tornam o caso em questão didaticamente complexo. Assim, podem não nos interessar todos os sub-currículos, mas os dois últimos, relativos à globalização e às alternativas institucionais, têm inegável pertinência para um administrador público lusófono.

Unger sugere que aulas em geral sejam realizadas com grupos de 20 a 30 alunos, mas, nos currículos de práticas do direito e no de alternativas institucionais, recomenda substituir essa quantidade por equipes de trabalho de seis a dez alunos. Como método adequado geral, aponta a combinação da introdução extensiva ou informativa – que “[...] fornece um mapa geral do campo, mas abandona a mania contraproducente de insistir em abrangência enciclopédica” (p. 121) – com o aprofundamento seletivo, com ênfase neste último, que consiste no

[...] estudo, dentro de uma disciplina, de conjuntos exemplares de problemas. Não é propriamente um estudo de casos à moda das antigas faculdades de direito e das atuais escolas de negócios nos Estados Unidos. É a investigação persistente de um tema em todas suas ramificações conceituais e práticas. Só através desta experiência é que o aluno aprende a dominar os métodos analíticos, as fórmulas argumentativas e os materiais de pesquisa de determinado campo de ação e pensamento. Sai sentindo-se capacitado, não apenas encheido de informações que está destinado a esquecer. [...] Trava conhecimento com os materiais da disciplina, as fontes, tanto conhecidas quanto novas, do direito. E colabora com os colegas, já que este aprofundamento seletivo avança, tipicamente, através do trabalho em equipe (UNGER, 2006, p. 121-125).

Já no currículo das alternativas institucionais, em especial, Unger propõe substituir a abordagem híbrida mencionada acima pela pesquisa e formulação por aquelas pequenas equipes, de forma que se desenvolva “[...] uma maneira de ver a situação e as possibilidades das sociedades contemporâneas, através da identificação, decomposição, recombinação e renovação de suas instituições” (2006, p. 121).

Isto porque, como visto acima, é extremamente temeroso afirmar que há um direito uniforme a ser indistintamente ensinado, mas parecem existir princípios e raciocínios análogos suficientemente difundidos no espaço lusófono – Bacelar Gouveia afirma que “[o] que está em causa é a observação conjunta e organizada dos Direitos Constitucionais que determinaram influências recíprocas noutros Direitos Constitucionais” (2011, p. 8) – e mesmo em grande parte do mundo, de uma forma geral. É neste sentido que Unger considera, acertadamente, que “[...] as formas de organização política, econômica e social disponíveis no mundo depois do colapso do comunismo se compõem de um repertório, restrito e relativamente inelástico, de maneiras de organizar cada campo da vida social” (p. 128) e que “[c]onhecendo os elementos básicos que são os rudimentos institucionais de cada sistema nacional de organização jurídica da sociedade, é possível mover-se com desenvoltura entre os detalhes técnicos” (p. 129). Dessa forma, de fato, quem tiver familiaridade com as várias partículas que podem ser combinadas terá facilidade de compreender com rapidez quaisquer arranjos delas derivados, podendo mesmo “[...] atuar universalmente sem ter conhecimento universal – pré-requisito para a atividade profissional de primeiro nível no mundo que está surgindo” (p. 129).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, em relação ao nosso problema inicial – como ensinar Direito (ou qual Direito ensinar) a futuros administradores públicos lusófonos que atuarão em distintos contextos jurídicos? –, ao invés de manter-se a premissa de adoção da didática dogmático-expositiva tradicional, parece tomar forma uma resposta de cunho “principlológico”, na direção de um ensino baseado em princípios e raciocínios tendencialmente universalizáveis, que proveja fundamentos para uma prática analítica e crítica consistente, que o profissional possa aplicar à sua respectiva realidade nacional, aí incluída

a dimensão internacional. Não existem modelos prontos, nem soluções fáceis para o problema que aqui nos propusemos a analisar, mas autores com perspectivas distintas parecem apontar para caminhos coincidentes ou convergentes, que passam por alguns pontos-chave.

O primeiro deles está na conveniência de se trabalhar metodologicamente o ensino-aprendizado a partir do enfrentamento de problemas e da busca por soluções, evitando-se a dogmática, considerada no sentido de “[...] tendência para verificar nossas leis e esquemas, buscando aplicá-los e confirmá-los sempre, a ponto de afastar as refutações” (POPPER, 1980, p. 80).

Em segundo lugar está a necessidade de se reduzir o espaço a conferir a explicações escolásticas e/ou enciclopédicas, privilegiando-se o aprofundamento intensivo, com recurso a grupos de trabalho reduzidos sempre (e na medida em) que preciso.

O terceiro consiste na preferência pelo conhecimento aprofundado e comparativo de soluções e mecanismos básicos de ordenação eficaz para criação de uma nova realidade ou modelo, em detrimento da dedicação a normas positivadas frequentemente fugazes ou circunstanciais.

O quarto – decorrente do terceiro, mas não mencionado expressamente pelos autores referidos, até porque por eles pressuposto –, é a necessidade indeclinável da inclusão de conteúdos relacionados com o Direito Constitucional.

Já afirmamos que Unger não tinha em mente o nosso problema, mas, curiosamente, tece o seguinte comentário:

Não há, porém, como dominar o direito de muitos países: as regras, os procedimentos e as práticas. Seria um esforço hercúleo e frívolo que o deixaria sempre a braços com pormenores ao mesmo tempo infundáveis e efêmeros. Quando combinado com o estudo do direito internacional (o currículo da globalização), o domínio do repertório mundial de soluções institucionais básicas fornece uma solução (UNGER, 2006, p. 129).

Em todo caso, estamos apenas a iniciar um instigante debate, ao qual as melhores refutações são irrefutavelmente convidadas.

Referências

BACELAR GOUVEIA, Jorge. Macau no Direito Constitucional de Língua Portuguesa: conferência de abertura. III Jornadas de Direito e Cidadania da Assembleia Legislativa da Região Administrativa Especial de Macau, Macau, 20 jan. 2011. Disponível em: <http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/hpm_ma_14410.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Sistemas constitucionais africanos de língua portuguesa: a caminho de um paradigma? **Themis (Revista da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa)**, número especial (30 Anos da Constituição Portuguesa 1976-2006), Lisboa, p. 119 e SS, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1/2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2014, Seção 1, pp. 17-18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 7/2013. Homologação pelo Ministro da Educação: **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2013, Seção 1, p. 117.

_____. Supremo Tribunal Federal. **ARE AgR [agravo regimental no recurso extraordinário com agravo] nº 639.337/SP**. Segunda Turma, relator Min. Celso de Mello, j. 23 ago. 2011. DJe 15 set. 2011. Inteiro teor disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/inteiroTeor/obterInteiroTeor.asp?id=627428>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 266/2010. Homologação pelo Ministro da Educação: **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2013, Seção 1, p. 117.

_____. Lei nº 12.289/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010, Seção 1, pp. 4-5.

_____. Supremo Tribunal Federal. **RE AgR [agravo regimental no recurso extraordinário] nº 410.715/SP**. Segunda Turma, relator Min. Celso de Mello, j. 22 nov. 2005. DJ 3 fev. 2006, p. 76 ss. Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/inteiroTeor/obterInteiroTeor.asp?numero=410715&classe=RE-AgR>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2005, Seção 1, p. 26.

CAMARGO, Maria Auxiliadora Castro e. A Influência Estrangeira na Construção da Jurisdição Constitucional Brasileira. **Revista da AGU (Advocacia-Geral da União)**, Brasília, v. 8, n. 79, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.agu.gov.br/page/download/index/id/521908>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

GUINÉ Equatorial anuncia adesão em várias línguas, menos em português. **Económico**, Lisboa, 23 jul. 2014. Disponível em: <http://economico.sapo.pt/noticias/guine-equatorial-anuncia-adesao-em-varias-linguas-menos-em-portugues_198254.html>. Acesso em: 20 abr. 2015.

GUINÉ Equatorial estreia-se em encontro das universidades lusófonas em Cabo Verde. **SAPO Notícias**, Lisboa, 1 jul. 2015. Disponível em: <<http://noticias.sapo.pt/portugues/lusa/artigo/19434783.html>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

SEABRA FAGUNDES, Miguel. **O controle dos atos administrativos pelo Poder Judiciário**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, John. **O federalista**. Trad. Heitor Almeida Herrera. Brasília: UnB, 1984.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1963.

MELLO, Celso. **Voto no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3.367**. Supremo Tribunal Federal, Brasília, 13 abr. 2005. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/inteiroTeor/obterInteiroTeor.asp?numero=3367&classe=ADI>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat. **De l'esprit des lois**. Genebra: Barillot, 1758. DOI: 10.1522/cla.moc.del1.

POPPER, Karl R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte; Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1998.

_____. **Conjecturas e refutações**. Brasília: UnB, 1980.

_____. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1975.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Direito GV**, v. 6, n. 1, p. 39–58, jan./jun. 2010. DOI:10.1590/S1808-24322010000100003.

ROLO, Nuno Cunha. **A fiscalização concreta em Portugal e o controlo difuso da constitucionalidade em direito comparado: o sistema americano e o(s) sistema(s) europeu(s)**. 1996. Disponível em: <http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/fiscalizacaoconcreta.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2015.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de Direito no Brasil. **Revista de Direito Administrativo**, n. 246, p. 113–131, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/42553/41316>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração Pública Presencial, Bacharelado**. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção (Ceará, Brasil), jul. 2014. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/PPC_Administracao-Publica-presencial_Ceara_-Atualizada_23.07.2014.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2015.

Futuros bacharéis em Direito: motivações, desafios e perspectivas de universitários afrodescendentes para a carreira jurídica¹

Kelly Gianezini

INTRODUÇÃO

O Brasil foi, dentre todos os demais países do continente americano, o que mais contou com mão-de-obra de escravos africanos. Segundo os dados do IBGE (2007a), entre o século XVI e meados do século XIX, cerca de quatro milhões de indivíduos (homens, mulheres, jovens e crianças) foram trazidos para o Brasil oriundos de diversas regiões da África, sendo que a maior parte veio da África Ocidental (IBGE, 2007b).

Darcy Ribeiro (1997, p. 23) diz que o povo-nação surge no Brasil “da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável”. Foram várias as reações a este processo desumano, sendo as mais contundentes as experiências quilombolas, mediante diversos movimentos de insurreição de negros no Brasil.²

¹ Este estudo contempla resultados obtidos no doutoramento desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS) e na *University of California, Los Angeles* (UCLA) tendo sido financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A tese mereceu indicação ao Prêmio Capes de Tese para a área da educação. *A posteriori* o resumo foi aprovado no XII Congresso Luso-Afro-Brasileiro (CONLAB) e os resultados foram preparados novamente para a publicação nesta obra.

² O quilombo mais conhecido foi o Quilombo dos Palmares, localizado na serra da Barriga, no estado de Alagoas. Zumbi era o líder deste quilombo e foi morto em 1695. O dia 20 de novembro é oficialmente reconhecido como a data da morte deste líder, sendo inclusive feriado em diversos estados do Brasil. Salienta-se que foi utilizado neste trabalho

Embora tenha havido uma coibição das principais manifestações culturais cotidianas, a contribuição cultural dos negros foi significativa para o país, sendo possível observá-los na religião, na música, na dança, na culinária e na língua. Contudo, em que pesem as diversas contribuições para o desenvolvimento cultural e socioeconômico brasileiro, muitas foram (e ainda são) as lutas e os desafios enfrentados pelos afrodescendentes em busca de reconhecimento. E desde a abolição da escravidão até os dias atuais, em especial no Brasil contemporâneo pós-Constituição de 1988, surge um contexto que permitiu a implementação gradual de políticas públicas de inclusão social.

Estas políticas têm corroborado para a reversão de um quadro histórico desfavorável para a população afro-brasileira, no qual inclui-se uma questão fundamental, qual seja: o acesso à educação superior e, em especial, ao ensino jurídico.

Considerando este panorama, neste estudo – o qual é derivado de tese doutoral – manteve-se um olhar diferenciado para os principais aspectos da história, da organização social, dos saberes e dos conhecimentos de estudantes afro-brasileiros graduandos em Direito, um dos mais antigos e prestigiados cursos superiores no Brasil. O *locus* de pesquisa foi uma universidade privada localizada em Mato Grosso. Este estado foi selecionado por possuir significativa população proveniente de territórios quilombolas. Cabe salientar que dentre os quatro universitários cujas entrevistas foram escolhidas para compor os relatos desta publicação, três eram procedentes de territórios quilombolas.³

os termos “terras quilombolas”, “territórios quilombolas”, “territórios remanescentes de quilombo”, “comunidades quilombolas” como sinônimos, embora Moura (2009) nos alerte para o fato das mesmas não serem apenas termos e sim conceitos antropológicos, haja vista que “representam identidades étnicas e, portanto estão relacionados a direitos e deveres, *status* e papel social, e comportamento” (MOURA, 2009, p. 57).

³ Dois (EP2 e EP3) moravam em Cuiabá, mais precisamente nas localidades do Coxipó-Açu e Pedra 90. Estas localidades, desde 2005, possuem o Título de Reconhecimento Quilombola emitido pela Fundação Cultural Palmares. Outros bairros mais centrais (Araés e Quilombo), embora tenham sido envolvidos pelo crescimento urbano da capital, ainda reservam algumas características da época dos antigos quilombos. O entrevistado EP4 morava no município de Nossa Senhora do Livramento, na comunidade quilombola Mata Cavalão. E outro, EP1, era oriundo do município de Acorizal, do assentamento rural Vale do Sol.

Ademais, um dos desafios suscitados no trabalho – cujos procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa por meio da realização de entrevistas semiestruturadas entre os anos de 2013 e 2014 – foi aliar paralelamente o rigor científico e respeitar as aspirações e as perspectivas de bolsistas afrodescendentes do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), chamados aqui de agentes sociais.⁴

O objetivo, portanto, foi o de analisar os *habitus* herdados e adquiridos a partir das trajetórias de universitários afrodescendentes e suas motivações para escolher uma profissão jurídica. Para tal, utilizaram-se categorias de análise,⁵ que são apresentadas nas seções a seguir, abarcando as identidades, os perfis e as lideranças; a relação entre *habitus* novos e antigos; os relacionamentos dos universitários; e os desafios e os obstáculos enfrentados pelos mesmos.

Com o desígnio de esclarecer a forma como este estudo abordou o fenômeno em questão, apresenta-se a Figura 1, que esquematiza metodologicamente a maneira como foi construída tal análise e o universo da pesquisa.

Figura 1: Modelo de análise metodológico e universo da pesquisa

<i>Locus</i>	Conceito	Dimensão	Universidade	Modelo	Agentes sociais (universitários)
Mato Grosso	<i>habitus</i>	setor privado	universidade privada	Nacional PROUNI Criado em 2004/2005 Ingresso pelo ENEM	Afro-brasileiros

Fonte: Elaboração própria.

⁴ Para efeito de sistematização e análise das entrevistas, os agentes sociais (os universitários) foram assim codificados: EPn – entrevistas com universitários vinculados à universidade privada: em que o primeiro “E” significa entrevistado, “P” significa privada, e “n” representa a ordem em que foram realizadas as entrevistas.

⁵ Provenientes da tese de doutoramento da autora. Cabe mencionar que para a tese doutoral, dada a complexidade e demais objetivos propostos, foram utilizadas dez categorias. Além disso, no presente trabalho não foi analisada a categoria gênese e história da política pública PROUNI, haja vista que esta já foi realizada pela autora em outros trabalhos. Para saber mais, ver Gianezini (2014; 2015).

Considerando estes elementos questiona-se: **É possível identificar nos futuros bacharéis em Direito suas motivações, seus principais desafios e perspectivas? Os *habitus* herdados da família e os novos *habitus* solicitados e adquiridos silenciosamente no campo acadêmico são visíveis para estes estudantes?**

Este trabalho foi estruturado em três partes. Na primeira (introdução) contextualizou-se brevemente os principais aspectos que contemplam o tema e o objeto de estudo. Na segunda parte foram apresentadas e analisadas quatro categorias analíticas. E, na última parte, foram destacadas algumas evidências empíricas e reveladas as principais considerações alcançadas com a pesquisa.

1 CATEGORIAS DE ANÁLISE: DOS INTERESSES PESSOAIS ÀS DISPUTAS PROFISSIONAIS

Neste estudo serão apresentadas e analisadas quatro categorias: a) identidades, os perfis e as lideranças; b) a relação entre os *habitus* novos e antigos; c) relacionamentos; e d) dificuldades e obstáculos.

1.1 As identidades, os perfis e as lideranças

De acordo com o documento Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2010), houve um crescimento na população com 25 anos ou mais de idade que possuía ensino superior completo, especialmente na proporção de pretos e pardos graduados. O estudo revelou que “4,7% de pretos e 5,3% de pardos contra 15% de brancos têm curso superior concluído nessa faixa etária” (IBGE, 2010b, p. 228). Cabe acentuar que, embora o referido estudo tenha constatado crescimento em 2009, os percentuais para pretos e pardos, naquele ano, ainda estavam longe de alcançar o percentual da população branca, na mesma faixa etária, que estava cursando ou que já possuía o diploma de graduação. Neste artigo constam as identidades, os perfis e as lideranças de universitários do curso de Direito afrodescendentes bolsistas integrais do PROUNI que ingressaram em 2009 (EP1, EP2, EP3 e EP4).⁶

⁶ As primeiras entrevistas com cada universitário afrodescendentes (EP1, EP2, EP3 e EP4) foram realizadas nas salas de aula do próprio curso de Direito, com a autorização da coordenação do curso e da direção da Faculdade de Direito, a partir das 11h, horário local. Tiveram a duração média de 1h, sendo que outras entrevistas foram realizadas mais de uma vez. Com intuito de melhor elucidar, salienta-se que o *campus* Pantanal fica localizado dentro do shopping mais sofisticado de Cuiabá, o Shopping Pantanal.

Eles possuíam idades que variavam entre 27 e 30 anos,⁷ sendo uma do sexo feminino (EP1) e três do sexo masculino (EP2, EP3 e EP4).

Paralelamente, outra consideração a ser feita é em relação à etnia. Embora a população de Mato Grosso se considere predominantemente parda ou preta, no curso de Direito da universidade na qual os entrevistados estavam matriculados, a maioria (57,1%) dos universitários concluintes que participaram do ENADE 2012 se considerava branca. Somente 7,2% dos universitários se consideravam negros e os demais pardos amarelos ou indígenas (35,8%). Esse dado é importante para compreendermos os dois universos em que os entrevistados estão inseridos: um fora da universidade, onde eles estão acompanhados de familiares e demais integrantes das comunidades de onde vivem; e outro, dentro da universidade, onde buscam qualificação profissional para garantir espaço entre uma maioria com outra realidade étnica e socioeconômica.⁸

O perfil dos entrevistados pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

Agente social	Sexo	Estado civil	Cidade de origem	Turno	Ingresso	Bolsa PROUNI	Estágio	Liderança
EP1	F	Casada	Acorizal - assentamento Vale do Sol	M	2009	100%	Sim	-
EP2	M	Solteiro	Cuiabá, Coxipó-Açu	M	2009	100%	Sim	Líder de turma
EP3	M	Solteiro	Cuiabá, Bairro Pedra 90	N	2009	100%	Sim	-
EP4	M	Casado	N. S. do Livramento - comunidade quilombola Mata-Cavalo	N	2009	100%	Sim	Liderança religiosa (católica)

Fonte: Elaborado a partir de dados das entrevistas.

⁷ Na Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, uma análise das condições de vida da população brasileira, 2013, foram esclarecidos os “limites etários relacionados aos níveis de ensino: educação infantil (creche para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade), ensino fundamental para pessoas de 6 a 14 anos de idade, ensino médio para pessoas de 15 a 17 anos e ensino superior para pessoas de 18 a 24 anos” (IBGE, 2013b, p. 26).

⁸ Apenas para recordar que para se referir à etnia afro-brasileira o IBGE usa a terminologia pretos enquanto que o INEP utiliza negros. Como ambos os dados são considerados oficiais, nas estatísticas foram utilizadas ambas as denominações.

Dois dos universitários (EP2 e EP4) declararam que possuem e/ou possuíram papel de liderança. Um deles, antes de ingressar na Faculdade de Direito, tinha envolvimento no grêmio estudantil em sua escola de ensino médio, desenvolvia atividades de natureza assistencial e trabalhava também como missionário na Pastoral da Juventude Católica (PJC). O outro (EP2) foi líder da turma no curso de Direito, presidente da comissão organizadora da turma de formandos e provável orador da turma, conforme sua própria declaração: *eu sou líder de sala e presidente da formatura lá, entendeu, em dois semestres eu tô popularizado lá, bem-quisto, conhecido pelos professores de lá [...] talvez eu até discursar* (EP2). Notadamente, o capital social corresponde “à posse de uma rede não durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 1998a, p. 67). Um universitário afro-descendente e bolsista do PROUNI detém expressivo capital social quando consegue mobilizar uma rede de relações composta por outros colegas que possuem significativo volume de capital econômico, simbólico ou cultural.

Vale lembrar que os estudantes negros selecionados para este estudo se autoidentificaram como tal. Afirmaram em suas fichas de inscrição que eram afrodescendentes, onde residiam, filiação e renda mensal, por exemplo. Foram respeitadas fidedignamente suas identidades individuais e sociais, mediante as suas respectivas falas na sua integralidade, para se analisar as possibilidades de acesso e permanência no curso de Direito da universidade.

1.2 A relação entre os *habitus* novos e antigos

O conceito de *habitus* serve como um guia de práticas e (re) adaptações sociais, revelando as origens a qualquer momento, produzindo inconscientemente atitudes e práticas as quais podem ser identificadas nos universitários afro-brasileiros bolsistas do PROUNI. Têm-se dois tipos de *habitus*: os herdados e os adquiridos, denominados aqui como antigos e novos, respectivamente.⁹ Os *habitus* herdados são aqueles transmitidos pelo convívio com a família, mantendo relação direta com a sua origem social. Quanto aos novos *habitus*, pode-se visualizá-los mediante o estabelecimento de novas redes sociais (virtuais, por exemplo) e aqueles praticados e desenvolvidos no ensino jurídico.

⁹ Bourdieu também faz menção aos *habitus* semieruditos e aos eruditos.

Olha, na verdade, eu não tenho como falar em toda essa situação e dizer que nada mudou, foram muitas coisas... No modo de pensar, no modo de ver as coisas, de ver a vida... Não só pelo curso, mas pelas dificuldades que eu passei para estar aqui. Isso me ajudou a crescer muito. Então, o modo de pensar, que eu tinha antes sobre a vida... Hoje não, hoje eu sou eu não ligo, por exemplo, se eu tiver que... Antes, eu morria de vergonha de sair para a rua com uma calça que não fosse... Então, eu morria de vergonha de falar que... Ah!, as amigas iam sair para um lugar e eu não tinha dinheiro para ir. Hoje não, hoje eu tenho a mente mais aberta e acredito que eu cresci muito. Não só o conhecimento jurídico, mas o conhecimento de mundo, de vida... Eu acho que cada um tem que ser quem é (EP1).

Como eu já disse, na faculdade, a gente não pode esperar nada, aqui em Mato Grosso. Eu nunca vi um torneio entre escolas, entre faculdades de outros estados, visitas, nunca vi nada disso. Em relação a estilo de vida, esporte e lazer, como eu já disse, eu tenho os meus conceitos já pré-definidos, então, o que eu gosto de fazer desde quando eu era pequeno, eu não mudo em relação a quem eu tô namorando, o tempo que eu vou casar, desde que eu entrei na faculdade... O que eu gosto de fazer, eu preservo e mantenho. Eu gosto de jogar futebol, faço jiu-jitsu, também, faço corrida. Eu não mudo, dou um jeito de adequar a isso tudo... às necessidades que eu tenho, que no caso é a faculdade, e não deixo de lado. Fora de cogitação abandonar! (EP2).

Sair com amigos, ler, ver filmes, coisas desse tipo [...] Eu diminuí bastante, tudo o que eu fazia: sair, conversar com os amigos, até namorar... Hoje não dá porque eu tenho que estudar. Então, eu não parei de fazer nada, só diminuí a quantidade, eu assistia muito filme antes. Agora eu só assisto de vez em quando... quando os meus estudos permitem... (EP3).

Eu fiquei mais sério. Não consigo achar graça de qualquer coisa. Sinto que abriam a minha cabeça e despejaram um monte de conhecimento que eu não sei se dô conta disso tudo. As coisas que antes me faziam feliz, hoje nem chamam mais a minha atenção. Eu não tenho tempo para quase nada. Não escuto mais música, nem filmes e nem saio pra tomá a cervejinha. Pensando bem, que graça tem uma vida assim? Minha mulher e meus filhos perceberam que eu mudei muito, porque eles me cobram (EP4).

É possível constatar, claramente, na fala comparada dos dois primeiros entrevistados que – embora ambos possuam características comuns (ambos são afrodescendentes e bolsistas, por exemplo), são oriundos de famílias e

escolas diferentes (EP1 sempre estudou em escola pública enquanto que EP2 sempre estudou em escola privada) –, os *habitus* herdados na família de uns não são os mesmos herdados na família de outros, especialmente, daqueles que pertencem às classes mais privilegiadas (BOURDIEU, 1998a). A possibilidade de ver e compreender como eles, os afrodescendentes, jogam o mesmo jogo no seu campo universitário jurídico, e a relação entre o coletivo e o individual, contemplando as relações sobre aspectos da vida social foi fundamental para se compreender as especificidades desses estudantes e seus modos e estilos de vida universitária. É nesse ambiente que emergem *habitus* como a rotina de estudos extraclasse, que são incorporados ou (re) incorporados, conforme os relatos.

Durante a semana, de manhã eu venho para a aula; à tarde, eu vou para o estágio; e, à noite, fico em casa. E final de semana, eu não costumo sair. Fico com a família e tenho que estudar. Tenho trabalho para fazer... Mas, às vezes, eu tenho que ir até Acorizal para ver a família [...] Nas aulas, se o professor respirar eu anoto no caderno: 'respirou'. Então, tudo o que ele fala, eu anoto. Detalhes pequenos no meu caderno, só eu consigo entender, ninguém mais consegue, porque nas bordas tem coisas, tem em todos os lados palavras e frases. Então, às vezes, tem uma coisa que nem tem a ver com a matéria que ele explicou e que eu não sabia, lógico (EP1).

Você acaba de ler um livro, você tem que ler outro livro, de repente é outra matéria e já tem jurisprudência nova, e já tem acórdão, tem tudo aquilo que a gente tem que tá lendo. Em relação ao namoro, é complicado você namorar uma pessoa que não é da área do direito, porque você vai falar que tá estudando e ela não vai acreditar, vai falar que não tem tempo pra ela e tem tempo pros outros (EP2).

Aqui eles dão um suporte muito bom, em questão de livros, a biblioteca daqui é a melhor de todas, o Beira Rio, todo o pessoal vem estudar aqui. [...] só que a faculdade não abre no domingo, por exemplo, então a gente tem que vir durante a semana mesmo (EP3).

Na esteira desta rotina de estudos, novos relacionamentos são estabelecidos, contribuindo para o acúmulo de capital acadêmico e social no campo universitário o qual passam a ser analisadas a seguir.

1.3 Os relacionamentos

A interação humana (aquela estabelecida entre indivíduos) e o convívio social (estabelecido entre indivíduos e grupos sociais) são condições essenciais para que os indivíduos possam viver em sociedade. As diferentes formas de relações sociais estabelecidas entre os indivíduos podem ser de diferentes naturezas, tais como: política, religiosa, cultural e familiar. O mote analisado nesta seção é aquele ligado aos relacionamentos estabelecidos entre os universitários negros com a sua família e, quando possível, com a sua comunidade de origem e, em especial, com a comunidade acadêmica (colegas e professores).

É sabido que, na história da humanidade, houve o registro de pessoas que exerceram forte influência sobre outras, tanto para a ação positiva como para a negativa. Nos “bancos escolares” do curso de Direito pressupõe-se a interação social entre os aspirantes a bacharel em Direito mediante a partilha de propósitos jurídicos e preocupações sociais. No entanto, foi observado no relato de EP1 e EP4 que nem sempre a “boa” relação social pode ser construída respeitando os cordiais costumes acadêmicos que proporcionariam uma interação condizente com o nível educacional “superior”.

Quando eu era do campus da Beira Rio, eu tinha um grupo de estudos. Às vezes, entrava alguém que não era do grupo; às vezes entrava alguém, às vezes saía; mas era já uma coisa mais fechada, que todo mundo trabalhava e tinha o mesmo objetivo. [...] Aqui é diferente [no Shopping Pantanal]. Eu vim para cá em 2010, final de 2010. Aqui é a diferença. Lá, nem tanto. Aqui foi maior. Aqui eu faço os trabalhos sozinha. Muitas vezes, perdi trabalho, porque muitas vezes eu faltava por algum motivo, ou por atestado médico, ou alguma coisa, eu faltava e no outro dia, ninguém falava: ‘ah, ontem o professor passou um trabalho para entregar tal dia’. Se você não estiver muito atento, não ficar perguntando, ninguém te dá essas informações. [pausa] Olha, na verdade, eu não escondo de ninguém, não que sou bolsista. Quando eu tenho a oportunidade, eu falo. Porque eu acho que o que valoriza a pessoa é o conhecimento, e não o dinheiro que está pagando. Eu acho que eu sou privilegiada, mais do que eles, porque eles estão aqui porque os pais pagam, e eu estou aqui porque eu tenho competência para estar aqui. Eu me senti... Um pouco isolada. Na verdade, eu acho que grande

parte deste isolamento fui eu que causei. Porque quando você está na situação, mais ou menos assim... Hoje, nem tanto... Hoje está tudo bem. Mas, no começo, era mais difícil. Então, eu era de uma realidade totalmente diferente das pessoas (EP1).

Como eu sou bem mais velho que os demais colegas, não fiz amizade. Nunca fui num almoço ou para a noite com eles. Também, acho que sou o único que tem filhos e casa para sustentar. Ah! Eu tenho que lembrá que falto muito as aulas, mas estou sempre estudando na biblioteca, pelo menos lá eles me veem (EP4).

Para Bourdieu e Passeron (2008), a dominação se exerce mediante violência simbólica entre dominantes e dominados, no qual o dominador (universitários pagantes) possui meios simbólicos para forçar o agente social dominado (universitários bolsistas) a vê-lo como ele quer ser visto, neste caso, inferiorizado e isolado (in)voluntariamente na turma. Nesse sentido, constatou-se que nas relações estabelecidas entre eles (universitários contemplados com as políticas afirmativas e seus colegas de curso), houve algum tipo de violência simbólica, pois a ação silenciosa a qual foram submetidos EP1 e EP4 foi oriunda de uma imposição autoritária. Como reflexo, os universitários (EP1 e EP4) inibiram-se a ponto de não almejavem avançar o invisível muro que os separava.

Cabe salientar que o banimento do convívio social e da sala de aula – a qual estava localizada em um dos locais mais elitizados de Cuiabá, o Shopping Pantanal – não estava relacionada à questão de gênero, pois se tratava de um homem e uma mulher. Não se pode esquecer que tal ação envolveu um grupo munido de poder econômico e que pouco valorizou o capital acadêmico e jurídico dos excluídos. Embora o curso de Direito não exija um conjunto de instrumentos caros como o curso de Odontologia, por exemplo, demanda, por outro lado, outras necessidades econômicas que implicam diretamente na mobilização e obtenção de capital econômico,¹⁰ como nos relatou EP1, no excerto abaixo.

¹⁰ O capital econômico definido por Bourdieu (1998a) é aquele relacionado à propriedade e aos bens financeiros e materiais que são representativos na sociedade capitalista. Esse tipo de capital interfere nos anseios de cada agente, compondo um instrumento auxiliar na formação, na reprodução e na obtenção do capital cultural.

Tive dificuldades de todas as formas. Eu tive grandes dificuldades. No começo, eram financeiras, porque eu tinha que me manter, tinha que estar nas aulas. Aqui em Cuiabá, a gente tem o privilégio de ter o transporte gratuito, então, o estudante não paga para ir e vir da aula. A gente tinha que comprar os livros... E eu não comprava todos os livros, porque eu não tinha condições. O que a gente fez? Eu sempre estudei na biblioteca, muitas vezes, com livros já ultrapassados, porque a gente sabe que existem atualizações todos os anos e as leis são sempre atualizadas e, mesmo assim, eu sempre estudei em biblioteca. Eram dificuldades financeiras e, assim, também dificuldades pequenas do dia a dia. Eu já enfrentei preconceito, também, em sala (EP1).

Em relação ao preconceito sofrido em sala de aula declarado por EP1 (acima) e por EP4 (abaixo), o mesmo nos revela a necessidade de compreender melhor as relações estabelecidas no interior das grandes universidades, em seus diferentes cursos – elitizados ou não –, pois são frequentes na história da sociedade brasileira registros de preconceito e discriminação racial em ambientes considerados de crescimento social e cultural. A imposição de rígidos padrões ocasionam em alguns indivíduos traumas que poderão acarretar em autoisolamento por conta da frustração de não se conformar com os paradigmas impostos por aquele grupo ou sociedade da qual almeja fazer parte. Embora EP1 ainda não tenha concluído o curso de Direito, já vem de longa data a constatação de Coelho (1999) de que os bacharéis no período pós-independência não estiveram imunes ao preconceito. Parece que o preconceito, neste caso, persevera mesmo com o passar dos séculos, podendo ser percebido por aqueles que estão se preparando para o futuro ofício.

*Então, eu acho que pelo fato de o contato ser muito superficial, uma pessoa que não for amiga dos outros, acaba não tendo contato, sabendo da vida alheia. Então, eu não vejo este tipo de discriminação ou atitude de um em relação ao outro. Tanto que todo mundo que tá na sala é igual. O que se destaca é realmente o que estuda mais, o que sabe mais, é nesse aspecto aí. Até porque o pessoal vê o diferencial. Mas quanto a bolsa, a questão de pagamento, não vejo nenhuma diferença (EP4).
É muito complicado, até para você manter uma amizade, para você ir para os lugares que as pessoas saem, e às vezes você não*

pode ir. O pobre, ele é conhecido assim: você olha para ele e você já sabe; se você conversar com ele, aí você tem a certeza. Eu nunca quis esconder isso, eu não tenho vergonha, mas também eu não queria ser deixada de lado... Mas passou, e hoje... Eu sempre coloquei uma coisa na minha cabeça: eu estou aqui para estudar, não estou aqui para fazer amizade, para arrumar turminha para sair... Entendeu? (EP1).

Há, no Brasil, uma associação entre a origem étnica e a condição socioeconômica. É possível encontrar, no documento Síntese de Indicadores Sociais do IBGE uma análise das condições de vida da população brasileira, no qual foi constatado que “tanto as populações indígenas quanto as afrodescendentes estão sistematicamente mais vulneráveis” (IBGE, 2010, p. 225), sendo que 10,6% das referidas populações no Brasil viviam com menos de um dólar por dia, em 2010. Além disso, conforme os pesquisadores Theodoro e Jaccoud (2005, p. 105), “dos 24 milhões de brasileiros considerados indigentes, ou seja, aqueles que se localizam abaixo da ‘linha da indigência’, quase 70%, ou 16,5 milhões, eram negros”.

Então eu já tive uma certa, aceitação da família, então, eu não sofri o choque. Creio que pra mim, foi algo natural. Tanto que as pessoas perguntam, ‘ah, você é negro, você foi adotado...’, tipo assim, como se fosse algo diferente. Mas para mim, é a minha realidade, não tem outra realidade. Então, para mim, é uma coisa que soa muito comum. No meu caso, a questão de preconceito, de alguma coisa que puxe contra mim neste sentido, meus pais sempre me ensinaram a ignorar essas coisas e até depois, querendo ou não, é característica da pessoa ela ser negro ou gordo, e no colégio, meu apelido era “Nego”, e isso era uma coisa normal e eu não me preocupava com isso, entendeu, porque pela parte deles, eu já sabia que eles eram meus amigos, e era uma coisa meio carinhosa, mais íntima, porque quem não era meu amigo, me chamava pelo meu nome, no caso. Mas quem era meu amigo, dizia ‘chega aí, Nego’, e tal. E eu não levava para o lado doloroso da coisa. Acho que é essa a questão, realmente, vai da pessoa, vai do bom senso, de todo mundo... (EP4).

Continuando os comentários na seara dos relacionamentos interpessoais, destaca-se o trecho da entrevista de EP1, sobre sua relação de compromisso com a comunidade de origem (Vale do Sol, em Acorizal).

Lá é uma comunidade muito carente. Hoje, meu pai não mora mais nesse assentamento. Ele vendeu a chácara e mora em outra comunidade, próxima. Mas é uma comunidade muito carente, muito pobre. [...] Eu acho que as pessoas [de lá] me tratam diferente. A família trata... Tudo o que tem de problema para resolver 'ah, ela sabe como que faz'... Às vezes, estão lá e ligam para mim: 'Ah, como eu faço... porque eu preciso de uma coisa, assim... O que eu faço?' Eu tenho que saber tudo, o conhecimento jurídico. Eu tenho que saber tudo, eu tenho a obrigação de saber. É como um professor falou: 'quando você começa o curso de direito – para a sua família –, você já é o advogado da família'. Eles já veem em você... Toda a dúvida que tiverem, eles irão perguntar para você. Então, é mais ou menos assim que funciona. Só que, por ser uma comunidade muito carente, algumas pessoas acham que eu fiquei metida (EP1).

A universitária (EP1) encontra-se em uma espécie de “limbo socioacadêmico”, pois a mesma relatou que não é aceita no curso de Direito, e em sua antiga comunidade a sua condição social, de aspirante a profissional do Direito, está associada a certa diferenciação social atrelada à sensação de “desenraizamento”. Esse conjunto leva-a a uma situação ambígua de conflito interpessoal: é a futura advogada da família e também é considerada “metida” (em relação a outras lógicas, pessoas e espaços). Nesse sentido, a formação profissional não se justifica pelo bem cultural que ela irá adquirir no curso, mas mesclado às vivências históricas que a permitirão atuar sob outra lógica que, até então, tem servido como “braço” para renovadas formas de atuação.

Quando EP1 menciona sua obrigação de saber “todo o conteúdo” presume-se que a mesma pertence a uma minoria dos estudantes de Direito que se dedicam aos estudos. De acordo com o ENADE 2012, somente 29,5% dos concluintes do curso de Direito da IES da estudante entrevistada dedicavam pelo menos quatro horas semanais aos estudos, enquanto que a média nacional era de 41,2%.

Eu estudo, mas sinto uma falta de segurança grande em relação ao que eu sei do Direito. Então eu me esquivo de ir para lá, porque vão saber que eu não sei quase nada. Às vezes acho que é coisa da minha cabeça, que a comunidade não vai dar bola pra isso. Ao mesmo tempo fico chateado com os meus pais e acho que eles comigo. Eu não fico com eles porque eles nunca apostaram

em mim e quanto mais perto de terminar o curso mais eu sinto que estamos distantes de pensamento. Eu não falo pra ninguém, mas tenho vergonha de quando eles falam algo errado ou falam alguma coisa errada, mas muito errada... (EP4).

A partir da interpretação da teoria bourdieusiana, Nogueira e Cattani (1998) citam exemplos de situações – semelhante à relatada por EP4 – como o caso dos pais

originários de meios desfavorecidos cuja relação com a escolaridade prolongada e o sucesso escolar do filho é marcada por uma forte ambivalência [...] ao mesmo tempo em que desejam que este se diferencie deles tornando-se alguém bem sucedido escolar e socialmente, temem a inevitável distância dos padrões populares – e portanto de si mesmos – que tal processo acarretaria para o filho. Cumprindo um destino de “trânsfuga”, este último, por sua vez, enfrenta uma dilacerante contradição em relação a si mesmo: ter sucesso culpabiliza pois significa trair suas origens; renunciar a ele também, pois representa decepcionar expectativas paternas (NOGUEIRA; CATTANI, 1998, p. 14).

Ao fim desta categoria de análise, apresentam-se os relatos de três dos entrevistados acerca de seu relacionamento com os docentes do curso de Direito.

E ela, muito temida, porque as pessoas reprovam muito. Então, quando minha colega de estágio falou para mim: ‘ah, você já está fazendo Sucessões? e eu falei: ‘não’. ‘Quem vai ser teu professor?’, eu falei: ‘a fulana’. Aí, o que aconteceu: ela falou ‘Deus me livre! Você vai fazer com ela?’. Eu falei: ‘vou, eu fiz Família com ela e fiquei com nove de média’. Aí ela: ‘mas todo mundo sabe que é ela é das Sucessões’. Mas para mim não foi. Para mim, foi maravilhoso. Ela [a professora] é pontual, para entrar e para sair. Ela não deixa ninguém fazer gracinhas na sala. Quando ela entra na sala, ninguém mais fala. Ela começa questionar, perguntar. E ela esclarece todas as dúvidas que você tiver. Eu considero que é o que a universidade tem de melhor (EP1).

Eu não converso muito com eles [os professores], mas eu lembro dos piores e melhores... os que na minha opinião são bons tem a minha admiração mas os outros que os materiais de aula [slides] são velhos, que não se esforçam para dar uma boa aula... como é que chama mesmo? A didática... e aqueles que faltam muito as

aulas, porque viajam muito, estes eu quero distância. O pior que tive foi de Contratos. A aula era entediante, o pessoal ficava só até ele fazer a chamada depois fugiam dele. Parece que ele não tava nem aí pra nós. Todo mundo perdido no conteúdo dele... (EP4).

[...] eles são conscientes, são atenciosos. Sempre tem um professor que, às vezes, não é o melhor que poderia ter, mas, olhando de um modo geral, a maioria são professores muito competentes, trabalham bem, sabem abordar bem, tratam com muita educação as pessoas. Não tem diferenciação, muito bom (EP3).

Nessa categoria, observa-se que os relacionamentos fora da universidade dão espaço para as atividades curriculares e extracurriculares do curso de Direito e, conseqüentemente, para as possibilidades que a obtenção do diploma na área desejada. Bourdieu e Boltanski (1975) argumentam que a força de um diploma não se mede pela força de subvenção de seus detentores, mas sim pelo capital social que acumulam e pela percepção de pertencimento seletivo, que pode servir de base para agrupamentos intencionais como associações, clubes e outras iniciativas que congreguem egressos.

1.4 Dificuldades e obstáculos

Nesta última seção, serão tratados as principais dificuldades (emocionais, pessoais e profissionais) e os obstáculos pelos quais passaram os estudantes universitários ao longo de trajetória acadêmica na graduação em Direito. Destacam-se, apenas, alguns exemplos mais significativos. A primeira dificuldade a emergir em uma das falas foi quando se questionou sobre o custo do curso de Direito

Você sabe quanto gasta por mês para cursar Direito aqui?

[pausa] O quanto eu gasto ou o quanto eu deveria gastar de verdade? (EP2).

Ambos.

[...] é difícil eu comprar livro. Vou te falar, assim, eu tô no sétimo semestre, acho que comprei dois livros só até agora. Lógico que a minha vontade era de comprar mais livros, mas pela própria situação dos livros do direito serem muito... o processo de defasagem deles é muito rápido. De repente, tá com o livro aqui, tem uma modificação, aí não vale a pena custo-benefício você gastar, mas em contrapartida, você tem que ter obras na sua casa, entendeu, porque é complicado, no curso de Direito,

se você não tiver 100%, assim, focado e atualizado em cima, fica bem complicado (EP2).

O bolsista do PROUNI EP2, embora tenha salientado anteriormente que se relaciona muito bem com os professores e com todos da turma – *Fiz bastante amizade nesse meio escolar (EP2)*, sendo, portanto, possuidor de um relevante capital social –, revelou que para se destacar ainda mais no curso de Direito é necessário obter livros especializados da área jurídica. Bourdieu (1998b) salienta que existem diferentes tipos de capital cultural e, especificamente, aquele que o universitário almeja adquirir vem no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (obras de arte e livros). Além disso, percebe-se que a necessidade de adquirir livros para obter mais conhecimento também está imbuída de razão oculta – a acirrada competição, como o mesmo relata a seguir:

no início, foi bem complicado, porque a situação em que o estudante em si... neste estilo de vida em que a gente é criado, em competição desde quando a gente é criança, até agora quando a gente tá na faculdade, então, sempre tem que tá se preparando de todas as formas (EP2).

Em relação ao depoimento acima, seu entusiasmo e sua obstinação pelas disputas, por um lado, podem ser encarados como desafio que o estimula a avançar nos estudos, e, por outro, pode surtir efeito contrário, pois, afinal, não se pode esquecer que, ao adotar um comportamento competitivo, um dos competidores sempre perde – e não existem garantias de que, no campo acadêmico, aquele que estuda mais e conquista as notas mais altas ocupará melhores postos no mercado de trabalho.

São vários os tipos de gastos que um estudante tem por mês, entre os quais fotocópias, impressões, livros, apoio psicológico, odontológico e de saúde. Nessa direção, emergiu na fala de dois estudantes a questão do traje em conformidade com o ambiente jurídico e acadêmico que, de certa forma, também está relacionado à questão econômica – porque envolve investimento –, e social – porque revela a origem.

Eu já enfrentei preconceito, também, em sala. Exatamente para tentar evitar este tipo de coisa, eu não costumava falar para as pessoas: ‘ah, eu sou bolsista de PROUNI’. Mas, como pelo

menos aqui em nosso campus [Pantanal]... Na Beira Rio é um pouquinho diferente. Mas, aqui, as pessoas são muito formais. É tudo muito chique e, naquela época... Hoje, eu sinto uns olhares mais um pouco, mas, na época, eu não tinha condições de me vestir bem, para estar em um ambiente como este. Então, foram coisas mais ou menos assim.... (EP1).

Eu acho que todo mundo mudou um pouco, quando a gente passa muito tempo na faculdade [...] entendeu, o pessoal de chinelo, como é que se diz?... Rasteirinha, né? Pessoal mais tranquilo. Hoje, como todos saem do trabalho ou da faculdade e vão pro trabalho, normalmente, as meninas usam salto... roupa que... é de trabalho mesmo, mas claro, tem gente que não faz estágio, não faz nada, só vem pra faculdade, então, varia muito. Entre nós o lance é a tal gravata, no começo é engraçado. Depois se acostuma (EP3).

As declarações de EP1 e EP3 foram importantes para visualizar o cenário no qual os universitários estão imersos e compreender melhor o nosso próprio lugar e o lugar dos outros. Na universidade, eles são frequentadores (in)voluntários do *shopping center* mais sofisticado da cidade, pois o curso é ofertado no interior do mesmo; e, no estágio, frequentam ambientes também elitizados, porém no âmbito jurídico, tais como foro, tribunais e escritórios de advocacia. Além disso, não se pode esquecer que no passado as vestimentas foram consideradas importantes, como foi o caso do rei da Prússia, Frederico Guilherme I que exigiu dos seus advogados o uso de trajes adequados para o exercício do ofício.

Quanto ao depoimento abaixo, de EP1, a mesma relata um momento pessoal delicado em que necessitou reunir forças e continuar a sua trajetória acadêmica. A adversidade pela qual passou a estudante, no período que antecedeu seu ingresso na universidade, teve de impulsioná-la para novos desafios:

minha mãe estava doente e eu tive que voltar. Ela teve câncer. Eu tive que voltar pra ficar cuidando dela. Enquanto ela estava viva, ela pagava pra mim numa universidade privada aqui. Na verdade, não era uma universidade, era uma faculdade [isolada]. Eu cuidava dela e ela pagava. Eu passava a semana aqui e no final de semana estava lá, sempre perto dela, que era isso que ela queria. Mas, seis meses depois, ela faleceu. Então, quando ela faleceu, meu pai abriu mão. Logo em seguida, arrumou

uma outra esposa, não quis mais saber da gente e eu me senti perdida na vida. Segui a minha vida sem saber... Eu nunca tinha trabalhado na vida, só estudava, e aí como é que eu ia terminar a faculdade? E eu estava indo para o último semestre, não tinha condições de me manter. Eu estava muito deprimida, porque eu tinha acabado de perder a mãe... Não tinha razões de ficar... Daí, eu falei: 'por que eu não tento [o ENEM]? Porque o TCC eu não quero fazer. Eu já tinha trabalhado na época que eu estudei Letras, eu já estava em sala de aula, já estava trabalhando. Eu trabalhei na região do Lago do Manso, zona rural. [...] eu gostei do curso [Letras], só não gostei de trabalhar em sala de aula. Eu quero melhorar... Eu acho que [ser] professor não é pra mim. Eu quero coisa melhor [pausa]. Aí eu pensei no ENEM. Fiz a prova sem estudar, porque eu não tinha tempo para terminar a faculdade, e fui bem colocada também. Eu tive quase a pontuação máxima na redação. Eu fiquei com 90, porque eu esqueci na hora de transcrever a prova para a folha de respostas de transcrever o título. Aí eu fiquei com o suficiente para adquirir a nota para conseguir o curso (EP1).

Observa-se que a persistência, a tenacidade e a determinação com que enfrentou a perda da mãe, o abandono do pai e a permuta de um curso de Letras (de uma universidade pública) para o curso de Direito (em uma universidade privada) com poucas chances de êxito na obtenção da bolsa integral do PROUNI, pois a mesma não pôde se preparar para o ENEM tal como almejava, impactou positivamente em sua vida. A superação do luto familiar e de todos os fatos relatados anteriormente a impulsionaram a alcançar suas próprias metas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conflitos existentes entre estudantes bolsistas negros e demais estudantes podem ser considerados como uma forma de manter a distribuição desigual de capital (social, acadêmico e jurídico) entre os agentes sociais estabelecidos no campo universitário, os quais visam ganhar e manter prestígio, *status* e ascensão social. Embora o campo universitário seja regido por regras acadêmicas, o estado de disputas de poder entre os universitários não minimizou o que havia em comum entre eles: o desejo unânime de se manter no campo e de preservá-lo, pois em sua existência reside a oportunidade de conquistar o diploma de bacharel em Direito.

A utilização da teoria bourdieusiana na análise das informações da pesquisa contribuiu para compreensão de que o diploma em Direito representa tanto uma distinção social (em relação às demais graduações), como a obtenção de um tipo *sui generis* de capital. Em algumas das publicações, Bourdieu atém-se à questão da formação e titulação escolar comparada. Sua premissa está, muitas vezes, relacionada à origem social e familiar dos agentes sociais, sua trajetória escolar, ingresso no mundo acadêmico e atuação profissional.

Nessa direção, foi possível constatar: o anseio por influenciar e inspirar os filhos mediante o diploma; a realização de um sonho, como a formatura (cerimônia de colação de grau e festa); a visão do PROUNI como oportunidade de ascensão profissional; a percepção meritocrática e de maior responsabilidade pelo fato de serem bolsistas; e o preconceito socioeconômico, que supera o étnico-racial.

Ao tentar decifrar os códigos silenciosos dos universitários desta etnia que aspiram ao diploma de bacharel em Direito, foi possível perceber que seria interessante a criação de programas similares ao PROUNI, porém focados para o período pós-faculdade – a chamada educação continuada. O objetivo de tal continuidade se embasa no fato da área jurídica ainda carecer de pessoal qualificado – especialmente em Mato Grosso – e da dificuldade de inserção no universo da carreira jurídica e do exercício profissional por meio da aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Por derradeiro, foi observado que, apesar de terem trajetórias e desafios diferentes, a transposição de limitações impostas pelos meios acadêmico e social aos estudantes afro-brasileiros deixa-os mais perto não só de obter o diploma de bacharel em Direito, mas também de conquistar um novo *status* perante as suas comunidades acadêmica, profissional e de origem.

Referências

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998a. p. 65-69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998b. p. 71-79.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. Le titre et le poste: rapports entre le système de production e le système de reproduction. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 1, n. 2, p. 95-107, 1975. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1975_num_1_2_2459>. Acesso em: 20 out. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. 275p.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930). Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIANEZINI, K. Ethnic minorities and affirmative actions: two distinct programs of access to higher education in Brazil. In: TERANISHI, Robert T.; PAZICH, L. B.; KNOBEL, M.; ALLEN, W. R. (Org.). **Mitigating inequality**: higher education research, policy, and practice in an era of massification and stratification. 1. ed. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2015. v. 1, p. 01-300.

_____. **Educação e sociedade**: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas. 2014. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014a.

_____. Public policies and affirmative actions in higher education: a Brazilian contemporary experience. **American International Journal of Contemporary Research**, v. 4, p. 92-99, 2014b.

GIANEZINI, K.; NEZ, E.; BARBOSA, G. D.; BARRETTO, L. M.; ZOPELARO, L. Z. A formação da carreira científica no âmbito de grupos de pesquisa: percepções e práticas de iniciação científica em um curso de direito. **Holos** (Natal. Online), v. 4, p. 339-351, 2016.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Estudos & pesquisas - Informação demográfica e socioeconômica 32. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Estudos & pesquisas - Informação demográfica e socioeconômica 27. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. **Território brasileiro e povoamento/negros**. Rio de Janeiro, 2007a. Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros#>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Território brasileiro e povoamento/negros/regiões de origem dos escravos negros**. Rio de Janeiro, 2007b. Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/en/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/regioes-de-origem-dos-escravos-negros>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

MOURA, A. E. **Quilombo Mata-Cavalo – a fênix negra mato-grossense: etnicidade e luta pela terra no estado de Mato Grosso**. 2009, 281f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

THEODORO, M.; JACCOUD, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 103-120.

AUTORES

Alain Souto Rémy

Professor assistente de Direito no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (ICSA/UNILAB). Doutorando na Faculdade de Direito na Universidade Nova de Lisboa (FD/UNL). Mestre pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FND/UFRJ). Graduado pela Escola de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (ECJ/UNIRIO). Advogado e consultor. Possui experiência acadêmica em Teoria do Direito, especialmente em argumentação jurídica e temas correlatos, e em litigância e consultoria jurídicas, notadamente em direito constitucional e administrativo. Seus interesses de pesquisa abrangem os direitos africanos, o pluralismo jurídico, as autoridades e ordens jurídicas tradicionais em contextos pós-coloniais, as metarregras de solução de conflitos normativos, a argumentação jurídica em geral, a dimensão jurídica da administração pública, a legitimidade institucional, a separação dos poderes e os desenhos institucionais, atualmente desenvolvendo sua pesquisa de doutorado acerca da interação entre as autoridades tradicionais e o Estado no cenário de pluralismo jurídico pós-colonial e constitucional de Angola. E-mail: alain.remy@unilab.edu.br

Aline Vanessa Zambello

Mestra em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bacharela em Ciências Sociais também pela UFSCar. Atualmente é doutoranda em Ciência Política na Unicamp e desenvolve pesquisas sobre políticas públicas no ensino superior. E-mail: alinezambello@gmail.com

Bartolomeu Lopes Varela

Doutor em Ciências da Educação - especialidade de Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho. É professor da Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Artes da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), tendo lecionado em cursos de licenciatura e de mestrado nas áreas da Educação, Direito e Gestão. É investigador em educação e estudos curriculares e autor de dezenas de trabalhos acadêmicos, incluindo livros, manuais e artigos publicados, especialmente na área das Ciências da Educação. Jurista especializado em Direito Educacional, prestou serviços

de assessoria técnica nos sectores da educação, formação profissional, ensino superior, comunicação social etc., elaborando numerosos projetos de diplomas legais e regulamentares, pareceres e estudos. É membro fundador da Cátedra Amílcar Cabral da Uni-CV, membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, membro e representante em Cabo Verde da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, membro e secretário-geral da Academia de Ciências Humanidades de Cabo Verde, Membro fundador do Centro de Produção e Promoção de Conhecimentos (CeProk), de Cabo Verde. Desempenhou, entre outros, os cargos de inspetor-geral e secretário-geral, no Ministério da Educação de Cabo Verde, e de administrador-geral e pró-reitor para Graduação, Desenvolvimento Curricular e Qualidade Acadêmica, na Universidade de Cabo Verde. E-mail: bartolomeu@gmail.com

Christian Dennys Monteiro de Oliveira

Pós-doutor em Geografia Humana pela Universidade de Sevilha (Espanha); e, em Turismo, pela Universidade de São Paulo (Brasil). Mestre e doutor em Geografia Humana (FFLCH-USP). Geógrafo e licenciado pela mesma faculdade. Atua como professor associado, no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) (cursos de graduação, mestrado e doutorado) e no Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas (MAPP). E-mail: cdennys@gmail.com

Douglas Luciano Lopes Gallo

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), doutorando em Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação em Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROURB/FAU/UFRJ (início em 2016), com bolsa da CAPES. Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2003) e Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) (2011). Realizou mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2005), bolsista da CAPES. Especialista em Fisioterapia do Trabalho (2005) e Iluminação e Design de Interiores (2015). Tem experiência nas áreas de Desenvolvimento de Recursos Humanos para Saúde, Saúde Coletiva, Arquitetura e Urbanismo, História do Urbanismo, Planejamento Urbano e Regional, Paisagismo e Desenho Urbano. Atualmente pertence a dois grupos

de pesquisa inscritos junto ao CNPq, sendo pesquisador junto ao grupo ARBOREA – Arborização Urbana, Recursos Naturais e Sustentabilidade, e líder do grupo VivaCidades – Estudos em Habitação, Espaços Públicos e Cidades. E-mail: douglas.luciano@yahoo.com.br

Elcimar Simão Martins

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará; Especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará; Graduado em Letras com Habilitação nas Línguas Portuguesa e Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará; Pedagogo pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor Adjunto de Didática Geral e das Ciências e Matemática do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB). Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS/UNILAB) e do Grupo de Pesquisa sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP), cadastrados no Diretório do CNPq. Coordena e desenvolve o projeto de extensão “Ubudehe: juventude, diáspora e educação das relações étnico-raciais em movimento”. E-mail: elcimar@unilab.edu.br

Elisangela André da Silva Costa

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina e em Educação Biocêntrica pela Universidade Estadual do Ceará; Graduada em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará; Pedagoga pela Faculdade Evangélica do Piauí. Professora Adjunta de Didática Geral e das Ciências e Matemática do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Vice-líder do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS/UNILAB) e Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP), cadastrados no Diretório do CNPq. Coordena e desenvolve o projeto

de extensão “Circuito Intercultural de Vivências em Educação de Jovens e Adultos” e o Projeto de Pesquisa “O estágio curricular supervisionado e a construção da profissionalidade docente: um olhar sobre o curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Unilab. E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria

Mestre e Doutoranda em Administração - Universidade de Fortaleza (UniFor). Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Experiência profissional em Gestão de Pessoas e pesquisas/publicações na área de Educação, Ensino Superior, Gestão de Pessoas e Sustentabilidade. Psicóloga Organizacional da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: fabiana.almeida@unilab.edu.br

Fabício Américo Ribeiro

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, especialista em Administração Escolar pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Realiza pesquisas sobre Políticas Educacionais e Internacionalização do Ensino Superior. E-mail: fabricioaribeiro@gmail.com

Francisco Segnini Junior

Coordenador do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Projeto, Produção e Gestão do Espaço Urbano da FIAM-FAAM - Centro Universitário. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1965), mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1986) e doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é professor doutor livre docente MS-5/ RDIDP aposentado da Universidade de São Paulo. Atua no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP) como professor colaborador. Atualmente faz parte do grupo de professores do Programa de Mestrado Profissional da FIAM-FAAM -

Centro Universitário. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Planejamento e Projetos nas mais diferentes áreas de atuação do arquiteto e urbanista, atuando principalmente nas seguintes áreas de atribuição: projeto arquitetônico, arquitetura, arquitetura e tecnologia, habitação unifamiliar e arquitetura de interiores e desenho urbano. Tem desenvolvido pesquisa com foco no trabalho do arquiteto e do urbanista no Brasil. Nessa perspectiva foi desenvolvido o trabalho apresentado para concurso de Livre Docência, o qual se intitula - A profissão do arquiteto no Brasil. Atualmente pertence a dois grupos de pesquisa inscritos junto ao CNPq sob sua liderança em conjunto com a Profa. Dra. Angela Maria Rocha: Processo de Produção da Arquitetura e do Urbanismo e Trabalho e Formação do Arquiteto no Contexto da Mundialização. Participa também de grupo de pesquisa junto com os professores do FIAM -FAAM - Centro Universitário - Transformação do Território: Patrimônio, cultura e sociedade. E-mail: chicosegnini@uol.com.br

Henrique Vieira Moreira

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA), ex-bolsista da Casa Brasil-África e da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA. E-mail: henriquevieira18@hotmail.com

Hilton Pereira da Silva

Professor associado da Universidade Federal do Pará (UFPA) atuando nos programas de pós-graduação em Antropologia (PPGA/IFCH) e Saúde, Ambiente e Sociedade na Amazônia - Saúde Coletiva (PPGSAS/ICS). Coordenador da Casa Brasil-África (CBA/UFPA). Médico e biólogo (UFPA), Mestre em Antropologia (Penn State University), Mestre em Saúde Pública e Ph.D. em Antropologia – Antropologia Biológica (Ohio State University). Foi docente e Chefe do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde coordenou o Setor de Antropologia Biológica e, também, professor/pesquisador convidado da State University of New York at Binghamton, da Michigan State University e da Universidade de Coimbra. Além da CBA, coordena o Laboratório de Estudos Bioantropológicos em Saúde e Meio Ambiente/ CNPq, onde desenvolve projetos sobre Determinantes Sócio-ecológicos em Saúde, processos microevolutivos e adaptativos em populações rurais

da Amazônia e da Mata Atlântica, e sobre as interrelações entre cultura, meio ambiente e biologia humana na América Latina e na África. E-mail: hdasilva@ufpa.br

Ivan Henrique de Mattos e Silva

Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e atualmente bolsista CAPES e doutorando em Ciência Política pela UFSCar. E-mail: ivanhmsilva@gmail.com

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido e Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (PDTU/PLADES/NAEA/UFPA), com ênfase em Políticas Públicas. Coordena o Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS) cadastrado no Diretório do CNPq. Atua na área de Educação, Políticas Públicas, Juventudes, Cooperação Sul-Sul. Atuou em colaboração técnica com o Instituto Universitário de Educação (IUE) de Cabo Verde; em projeto de extensão da Universidade Popular de Movimentos Sociais (UPMS) em parceria UNILAB, IUE/Cabo Verde, Projeto Alice do CES/ Universidade de Coimbra-Portugal, FLACSO-Brasil; como coordenadora do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul (ECOSS) e como Consultora Internacional do UNICEF na Guiné Bissau. Exerceu a função de Pró-reitora de Graduação da UNILAB (2011-2013); de Coordenadora Institucional e de Coordenadora de do PIBID/Capes (2011-2016) e Coordenadora Institucional do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI/Capes/UNILAB, Universidade de Coimbra-Portugal). E-mail: jacqueline@unilab.edu.br

José Augusto Pacheco

Professor catedrático da Universidade do Minho. Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Os seus interesses acadêmicos situam-se nas Teorias Curriculares, nas Políticas Curriculares e na Avaliação, com foco na Educação, Formação e Conhecimento. Tem coordenado projetos de cooperação em Cabo Verde, Angola, Moçambique e Timor Leste. E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt

Júlio Gonçalves Pedrosa dos Santos

Júlio Santos é atualmente professor auxiliar convidado no Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigador no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. Licenciado em Ensino de Português-Francês (Universidade do Minho, 1982), com mestrado (1996) e PhD (2000) em Educação Internacional e Comparada na Universidade de Sussex, Reino Unido. Foi professor na Eslováquia, França e Angola e atualmente coordena o Centro de Recursos para a Cooperação e Desenvolvimento na Universidade do Minho. Coordenou, desde 2001, a Assistência Técnica a Projetos de Cooperação em Educação na Guiné-Bissau, Angola e Cabo Verde e trabalhou como consultor/avaliador para o Jesuit Refugee Service (Malawi e Moçambique), UNICEF (em Timor Leste), Save the Children, ADRA-Angola, IPAD e Camões-ICL e IIEP/UNESCO. É o representante do IE/UMinho no Grupo de Trabalho sobre Política Educativa da Rede Interinstitucional para a Educação em Emergências (INEE). É membro da Rede Lusófona pelo Direito à Educação (RELUS). Os seus interesses académicos incluem Educação, Cooperação e Desenvolvimento, Inovação e Mudança Curricular em Países em Desenvolvimento, Educação em Pequenos Estados Insulares, Educação em Emergências e Educação para a Cidadania Global. E-mail: jgpsantos@ie.uminho.pt

Kelly Gianezini

Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Líder do Grupo de Pesquisa GEU (Grupo de Estudos sobre Universidade/UNESC). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de doutoramento sanduíche pela University of California Los Angeles (UCLA). Possui mestrado em Sociologia, bacharelado em Ciências Sociais, ambos pela UFRGS, licenciatura em Sociologia e bacharelado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Sua produção científica engloba políticas públicas e sociais, movimentos sociais, minorias étnicas, cidadania, desenvolvimento social e transformações da educação superior. Possui interesse em estudos jurídicos que enfoquem os direitos fundamentais, o direito constitucional, a história do direito e a sociologia jurídica. E-mail: kellygianezini@terra.com.br

Luis Eduardo Aragón Vaca

Colombiano, residente no Brasil desde 1976. Possui graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Nacional da Colômbia, mestrado e doutorado em Geografia da Michigan State University, pós-doutorado em Estudos Populacionais da Brown University e em Estudos Latino-Americanos da Universidade de Estocolmo, e cursos especiais em Planejamento Regional e Urbano, e Gestão da Cooperação Internacional. Exerceu as funções de Secretário Executivo da Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ) e de Coordenador da Assessoria Especial de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI) e do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi professor/pesquisador visitante da Universidade de Swansea (País de Gales) e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) do Equador. É professor titular do NAEA e coordenador da Cátedra UNESCO de Cooperação Sul-Sul para o Desenvolvimento Sustentável, com sede na UFPA. Foi o primeiro titular da Cátedra Milton Santos do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal), recebendo bolsa de professor sênior da CAPES. A convite da Diretora Geral da UNESCO integra o Conselho Consultivo Internacional das Reservas da Biosfera da UNESCO em Paris. Atualmente atua como pesquisador visitante do CNPq na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: luis.ed.aragon@hotmail.com

Marcelo Galvão-Baptista

Doutor em Educação (Metodologia de Ensino) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Paulo. Mestre e Especialista em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela Universidade Federal do Pará (UFPA) onde também cursou a graduação em Psicologia (Bacharelado, Formação de Psicólogo e Licenciatura). É professor associado e pesquisador da referida universidade, na graduação em Psicologia, com ênfase à interface com a Educação na formação de discentes e publicação de trabalhos científicos, e na pós-graduação, em Segurança Pública (programa multidisciplinar). Possui experiência em administração acadêmica na UFPA (vice-direção da Faculdade de Psicologia) e na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) onde desenvolveu, de 2009 a 2013, atividades de cooperação internacional, auxiliando o desenvolvimento da instituição em vários setores pós-instalação, a serviço da universidade de origem, e onde é colaborador no curso de mestrado em Segurança Pública. Atuou

como assessor para relações internacionais, na PROINTER - UFPA, com universidades africanas de Língua Portuguesa. Atualmente é secretário-geral do Gabinete da Reitoria da UFPA. E-mail: marcelogalvao1980@gmail.com

María Julieta Abba

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) da CAPES/CNPq. Possui mestrado em Políticas e Administração da Educação, na Escola de Pós-Graduação da Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) e graduação na licenciatura em Relações Internacionais na Universidad Nacional Del Centro de La Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Anteriores: Bolsista da Comissão de Investigações Científicas da Província de Buenos Aires-Argentina (CICPBA) e Pesquisadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Problemáticas Internacionais e Locais (CEIPIL) na UNCPBA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Internacionalização da Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: internacionalização, ensino superior, integração, políticas públicas, universidade e gestão. Atualmente é integrante da Linha de Pesquisa Educação, História e Política; e do Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) na UNISINOS. E-mail: mjulieta.abba@gmail.com

Mirian Beatriz Schneider

Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1994), mestre em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Federal do Paraná (1998), doutora em História Econômica pela Universidade de León (2003), e pós-doutora em Economia Aplicada pela USP (2010). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Bolsista Produtividade da Fundação Araucária/PR, atuando nos colegiados do curso de Ciências Econômicas e nos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio e de Economia. Tem experiência na área de Economia Brasileira, Economia Internacional e Desenvolvimento Econômico, principalmente nos seguintes temas: comércio internacional, políticas comerciais, agricultura brasileira, desenvolvimento regional e integração Econômica. E-mail: mirian-braun@hotmail.com

Mojana Vargas Correia da Silva

Professora assistente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Historiadora, mestre em Relações Internacionais, atualmente é doutoranda em Estudos Africanos pelo ISCTE-IUL, onde desenvolve pesquisas em cooperação internacional para o desenvolvimento e educação, política externa brasileira para os países africanos de língua portuguesa. Auxiliar de investigação junto ao Centro de Estudos Internacionais (CEI-IUL), organiza o seminário mensal “Pensar África”, dedicado à divulgação de pesquisas recentes sobre o continente africano. Publicou o artigo “Didn’t your parents like you?” no livro “Race and the politics of knowledge production” (2016, Palgrave Macmillan), no qual discute a influência da discriminação racial na formação do pesquisador e na produção científica. E-mail: mvcsa@iscte.pt

Monica Mota Tassigny

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1994), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002) e doutorado sanduíche em Sócio-Economie du développement - Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris (2002). Atualmente é professor titular da Universidade de Fortaleza, colaborador prog pós-graduação direito unifor da Universidade de Fortaleza e titular do programa de pós-graduação administração da Universidade de Fortaleza. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, sustentabilidade e responsabilidade social. E-mail: monica.tass@gmail.com

Nilton Marques de Oliveira

Doutor em Desenvolvimento Regional e Agronegócio pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Toledo-PR. Mestre em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e do curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bolsista do Programa “Novos Pesquisadores da UFT” (Propesq/UFT). Pesquisador dos Grupos de Estudos em Economia Aplicada e Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa sobre Estado, Educação e Sociedade (Geipees) da UFT. Área de Pesquisa: Desenvolvimento Regional, com ênfase em economia regional e urbana, pobreza, desigualdades, análise regional

e economia do Tocantins. Possui diversos artigos e textos publicados em eventos e periódicos nacionais e internacionais. E-mail: niltonmarques@uft.edu.br

Rafaelle Leite de Sousa

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Aluna do Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisa a política de cooperação internacional entre o Brasil e a África lusófona, com ênfase nos projetos para o desenvolvimento do ensino superior em Angola. É integrante do Observatório das Nacionalidades, Grupo de Pesquisa na área das Nacionalidades e Relações Internacionais. Servidora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: rafaelleleite84@hotmail.com

Rubenilda Sodré dos Santos

Possui graduação (2006), mestrado (2009) e doutorado (2014) em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: participação, cultura política, organizações e sociedade civil. Atualmente, desenvolve estudos na área de Sociologia das Relações Internacionais que versam sobre cooperação em produção de conhecimento (ciência, tecnologia e ensino superior) como elemento importante para o entendimento dos processos de integração entre países da América Latina. Também tem experiência de estágio e pesquisa em universidade estrangeira (Universidad Nacional de General San Martín, Argentina) como componente do curso de doutorado. Possui experiência como docente em instituições de ensino superior públicas e privadas (Faculdade de Ciências Educacionais, Academia da Polícia Militar, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia, Faculdade Visconde de Cairu). É pesquisadora do LABMUNDO/UFBA (Laboratório de Análise Política Mundial) desde sua fundação em 2006. Atualmente é docente dos cursos de Serviço Social e Relações Internacionais do Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE) e também professora do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania da Faculdade de Direito da UFBA. E-mail: rubenildasodre@hotmail.com

Rui da Silva

Bolsista de investigação da Fundação para a Ciência e Tecnologia a desenvolver um projeto de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho sobre a Guiné-Bissau. Trabalhou como professor e treinador em Portugal e desde 2004 como formador, consultor e especialista de educação em projetos/ programas de cooperação para o desenvolvimento em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste. Foi co-responsável pela formação e acompanhamento de projetos de voluntariado para o desenvolvimento. Tem experiência em consultoria na área da educação em cooperação para o desenvolvimento, tendo já realizado trabalho de avaliação, monitorização e diagnóstico. Membro ativo da *Inter-Agency Network for Education in Emergencies*, membro da direção do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e membro fundador da Rede Lusófona pelo Direito Humano à Educação (ReLus). Os principais interesses de investigação são: avaliação de efeitos e impactos de projetos de cooperação para o desenvolvimento; globalização e currículo; pequenos estados; mudança educativa, conhecimento local e *cross-cultural transfers*. E-mail: rdasilva.email@gmail.com

Sinara Mota Neves de Almeida

Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão ELOSS (Educação e Cooperação Sul-Sul), cadastrado no Diretório do CNPq, coordena e desenvolve projeto sobre Mediação Escolar vinculado ao PIBIC/Proppg/Unilab e PIBEAC/Proex/Unilab. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: escola, formação de professores, violência na escola, mediação de conflitos e avaliação educacional. E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

Udo Strassburg

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), de 1984-87, especialização em Controladoria e Gerência Financeira pela UNIOESTE, 1998, mestrado

em Controladoria e Contabilidade Estratégica – FECAP – SP, 2001, doutorado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio pela UNIOESTE – Toledo, 2016. É professor adjunto I do curso de Ciências Contábeis da UNIOESTE, campus de Cascavel, professor do Programa de Mestrado em Contabilidade da UNIOESTE, campus de Cascavel, trabalhando na linha de pesquisa em Contabilidade Financeira. É editor da Revista Ciências Sociais em Perspectiva, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas do campus de Cascavel. É membro da Academia de Ciências Contábeis do Paraná, ocupando a cadeira de nº 34. É pesquisador nos seguintes grupos de pesquisa: em Contabilidade e Controladoria, da UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon, em contabilidade Gerencias e Controle, da UNIOESTE, campus de Cascavel e em Contabilidade e Finanças, ligado ao programa de mestrado em Contabilidade do campus de Cascavel. Possui mais de 100 artigos publicados em livros, revistas e eventos nacionais e internacionais. E-mail: udo.strassburg@unioeste.br

Valdir Antônio Galante

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1994) e mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará (2000). Doutor em pelo programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento Regional, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do Grupo de Pesquisas em Desenvolvimento Regional e Agronegócio (GEPEC) e Desenvolvimento, Trabalho e Gênero. É professor na UNIOESTE, no Colegiado do Curso de Ciências Econômicas, onde ministra disciplinas na área de Economia do Setor Público, Economia Brasileira e Economia Internacional. E-mail: vgalante@hotmail.com

Vera Cepêda

Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP) e docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGPol) e Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS). Desenvolve pesquisas nos temas democracia, desenvolvimento e políticas públicas inclusivas via ensino superior. E-mail: cepeda.vera@gmail.com



Universidade do Minho



Associação Internacional de
Ciências Sociais e Humanas
em Língua Portuguesa

