

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Diovana Paula de Jesus**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ENTRE FRONTEIRAS: CURSOS DE GRADUAÇÃO À  
DISTÂNCIA BRASILEIROS EM MOÇAMBIQUE E A INTERNACIONALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO**

**Juiz de Fora**

**2015**

**Diovana Paula de Jesus**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ENTRE FRONTEIRAS: CURSOS DE GRADUAÇÃO À  
DISTÂNCIA BRASILEIROS EM MOÇAMBIQUE E A INTERNACIONALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas, linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Formação de Professores” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Medeiros Borges

**Juiz de Fora**

**2015**

**Diovana Paula de Jesus**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ENTRE FRONTEIRAS: CURSOS DE GRADUAÇÃO À  
DISTÂNCIA BRASILEIROS EM MOÇAMBIQUE E A INTERNACIONALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas, linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Formação de Professores” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Medeiros Borges – Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz de Basto Teixeira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. José Jairo Vieira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

## RESUMO

A presente dissertação propõe uma análise sobre o contexto contemporâneo de internacionalização da educação superior por meio de um Programa de Cooperação Internacional, na área de Educação, entre Brasil e Moçambique. Em uma situação de globalização que influi decisivamente em todos os setores da vida social dos indivíduos, o seu impacto nos processos educativos de formação superior constitui a motivação das reflexões aqui apresentadas. Com a intenção de fazer uma conexão entre a crescente demanda por formação profissional e acadêmica e o acelerado desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, estuda-se a capacidade de conjugar tais características em um projeto de Cooperação Internacional que possa atender, efetivamente, as necessidades de determinada área ou público. O objeto do trabalho é o processo de implementação dos cursos do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Universidade Aberta do Brasil (UAB) na República de Moçambique, a partir de análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Questionando, especificamente, qual a potencialidade dessas iniciativas de cooperação do governo brasileiro, agora agente ativo na cooperação internacional, o objetivo da pesquisa é, justamente, o de analisar o processo de implementação do Programa, partindo de um enfoque ligado à internacionalização da educação para entender o contexto dessa implementação por meio do conceito de práticas de Cooperação subjacente às relações entre os parceiros. A partir de apontamentos iniciais dos dados levantados, o trabalho tende a se orientar para as dificuldades de pensar efetivamente em uma proposta de colaboração que, como orienta Boaventura de Souza Santos, leve à construção de um conhecimento pluriuniversitário.

**Palavras-chave:** Internacionalização da Educação. Educação a Distância. Cooperação contra-hegemônica

## ABSTRACT

This thesis proposes an analysis of the contemporary context of internationalization of higher education through an International Cooperation Program in the area of Education, between Brazil and Mozambique. In a context of globalization that has a decisive influence in all sectors of social life of individuals, their impact on the educational process of higher education is the motivation of the comments submitted here. Meant to make a connection between the growing demand for professional and academic formation and the accelerated development of courses in distance mode, we study the ability to conjugate these characteristics in an International Cooperation Program that can attend effectively the needs of specific area or public. The object of this work is the implementation process of the courses to Support Expansion of Higher Distance Education Program from the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Universidade Aberta do Brasil (UAB)* in Republic of Mozambique, from documental analysis and semi-structured interviews. Questioning specifically what the potential of these Brazilian government cooperation initiatives, now active agent in international cooperation, the research objective is precisely to analyze the implementation process of the program, from a focus connected to the internationalization of education, to understand the context this implementation through the concept and subjacent cooperation practices to relations between the partners. From initial notes of the data collected, the work tends to be a guide to the difficulties of effectively thinking of a collaborative proposal, as guides Boaventura de Souza Santos, take the construction of a multi university knowledge.

**Keywords:** Internationalization of Education. Distance Education. Cooperation counter hegemonic

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que é fiel e me guia nos passos que tenho trilhado.

À minha família, que sempre ampara minhas dúvidas, dificuldades, inseguranças.

Ao Julio, que veio nesse último ano para mudar o rumo da minha vida.

Aos amigos Eliane, Marcos, Priscila, Flávio, Olga, Ricardo e Wallace que me apoiaram muito, em todos os sentidos, nesses anos de mestrado.

Aos membros da banca e a todos que, pacientemente, têm contribuído para a construção desta dissertação e do meu caminho profissional.

Obrigada é pouco!

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Agência Brasileira de Cooperação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
EDUCCO	Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Comunicação
FACC	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
OMC	Organização Mundial do Comércio
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEE	Plano Estratégico de Educação
PEEC	Plano Estratégico de Educação e Cultura
PP	Projeto Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNILAB	Universidade Federal de Integração Luso-afro-brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UP	Universidade Pedagógica

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cooperação técnica com África: principais parceiros do Brasil em cooperação técnica segundo o número de projetos em execução .....	41
----------	--	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorização dos Entrevistados .....	22
Quadro 2	Detalhamento das Províncias, Moçambique .....	54

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Previsão de distribuição de vagas por polos presenciais para o curso de Biologia modalidade EAD oferecidos para 2011/2012 .....	66
Tabela 2	Tabela de distribuição de carga horária do Curso de Ensino Básico .....	74
Tabela 3	Distribuição de carga horária do curso de Matemática .....	74
Tabela 4	Distribuição de carga horária do curso de Biologia .....	74
Tabela 5	Distribuição de carga horária do curso de Administração Pública .....	75

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>1</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	15
1.2	DESCREVENDO O OBJETO DE ESTUDO .....	15
1.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....	15
<b>2</b>	<b>GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E EAD....</b>	23
<b>3</b>	<b>GLOBALIZAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL</b> .....	33
<b>4</b>	<b>COOPERAÇÃO INTERNACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: TOMANDO COMO EXEMPLO O CASO DE MOÇAMBIQUE</b> .....	48
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	56
5.1	DOCUMENTOS NORTEADORES DO PROGRAMA UAB/MOÇAMBIQUE .....	56
5.2	PROJETOS PEDAGÓGICOS (PP) DOS CURSOS .....	61
<b>5.2.1</b>	<b>Definição da proposta de cooperação e sua especificidade</b> .....	63
<b>5.2.2</b>	<b>Relação entre as instituições parceiras</b> .....	68
<b>5.2.3</b>	<b>Distribuição das funções das instituições envolvidas no curso</b> .....	72
5.3	ENTREVISTAS DOS INTERVENIENTES NO PROJETO.....	81
<b>5.3.1</b>	<b>Definição da proposta de cooperação e sua especificidade</b> .....	82
<b>5.3.2</b>	<b>Relação entre as instituições parceiras</b> .....	90
<b>5.3.3</b>	<b>Distribuição das funções das instituições envolvidas no curso</b> .....	96
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	1102
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	1233
	<b>APÊNDICES</b> .....	129

## APRESENTAÇÃO

*Escrevo mediterrâneo  
Na serena voz do Índico*

*Sangro norte  
Em coração do sul*

*Na praia do oriente  
Sou areia náufraga  
De nenhum mundo*

*Hei-de  
Começar mais tarde*

*Por ora  
Sou a pegada  
Do passo por acontecer...*  
(COUTO, M., 1999, p. 58)

Constituir-se como ser é, além de uma das tarefas mais difíceis do homem, a mais importante delas. Como no poema de Mia Couto, uma multiplicidade de influências é responsável por essa constituição, sempre por fazer. Certifico-me disso quando penso em minha trajetória acadêmica, que hoje conflui para o programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Lembranças me levam a livros, a personagens e professores que, decisivamente, interferiram na minha caminhada rumo à academia a partir da certeza de que almejava ampliar o meu horizonte de expectativas e questionamentos.

Chego à universidade e deparo-me com biblioteca e bibliografia vastas, novos personagens. Minhas expectativas, então, são ampliadas exponencialmente a partir do universo acadêmico, em especial o das Ciências Humanas, cuja leitura me parecia mais decifrável e deleitosa. Em um golpe de sorte, prazerosamente, encontro meu lugar dentro do mundo que representa as Ciências Humanas logo em minha primeira e única tentativa de graduação.

Como me avisou Giddens (2005) em minha primeira leitura na universidade, é pelas lentes de contato das Ciências Sociais, portanto, que preenchi os meus quatro primeiros anos de leituras, debates, entendimento de mundo. Constituo-me, desse modo, como Cientista Social, na ótica tanto do bacharelado como da licenciatura, para ler o mundo que me cerca e que também, dialeticamente, me constitui.

Foi ainda na graduação que meu universo de expectativas se expandiu mais, quando pude tomar como referência de atuação também a área de educação, tanto pela oportunidade de formação em licenciatura como também a partir de estudos na área de educação. Toda minha experiência de pesquisa e Iniciação Científica na graduação se situou na Faculdade de Educação da UFJF, a partir de vínculos com o Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Comunicação (EDUCCO).

Em três anos de contato com esse Grupo de Estudos, pude me enveredar por leituras e discussões da Sociologia da Educação, Sociologia da infância, das teorias de comunicação, além da apresentação mais específica de todo o universo da Educação a Distância (EaD), modalidade de educação que, progressivamente, ganha espaço no cenário nacional e internacional da educação. No contexto das atividades de pesquisas das quais participei, temas de pesquisa dentro da Educação a Distância, como material didático, perfil de alunos e institucionalização da modalidade a distância foram abarcados e fazem parte da atual compreensão do campo de pesquisa em que estou inserida. Mas o que desde o primeiro contato me motivou a desenvolver pesquisas posteriores no tema da EaD foi a experiência pioneira de colaboração internacional no oferecimento de cursos a distância em Moçambique.

Trata-se da proposta brasileira de implementação de cursos de graduação a distância a partir de um convênio entre o governo brasileiro e moçambicano, no qual se conjugaram instituições de ensino do Brasil e de Moçambique a fim de oferecer, de forma conjunta, essa oportunidade de formação profissional. As atividades do projeto tiveram início em 2010, e a possibilidade de acompanhar mais de perto o andamento da iniciativa se deu porque uma dessas instituições de ensino brasileiras parceira no projeto é a UFJF, mais especificamente a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC), no oferecimento do curso de Administração Pública a Distância em convênio com a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), de Moçambique.

O interesse do grupo de estudos em buscar entender como estava se dando tal iniciativa permitiu-me, portanto, tomar parte de um lugar privilegiado para observação e compreensão de uma proposta que ainda está em andamento atualmente, com previsão de expansão de vagas. O contato inicial com bibliografias da área de EaD, ensino superior e cooperação internacional vem fortalecendo, cada vez mais, minha convicção da relevância desse projeto aqui tomado como objeto de estudo para o cenário das políticas internacionais de educação do governo brasileiro, contribuindo, de alguma maneira, para o entendimento e contextualização de tal proposta no cenário nacional.

É, também, um tipo de encantamento que esse tema proporciona na medida em que uma experiência nova e promissora abre caminhos de investigação e interseção antes inimagináveis. É uma experiência educacional que liga dois continentes do sul, duas – ou até mais – perspectivas culturais, duas histórias e trajetórias do ensino, criando um horizonte específico para refletir sobre a educação superior contemporânea e o papel que iniciativas de cooperação possuem nesse contexto.

Enfim, é a partir desse horizonte de expectativas e ação que o trabalho aqui apresentado intenta transcorrer, limitando-se a um foco específico que diz respeito à forma pela qual a relação de cooperação acontece em tal contexto. Como iniciativa levantada e financiada pelo governo brasileiro, refletir sobre a potencialidade de cooperação torna-se importante na medida em que é possível enxergá-la como uma das formas de ação do governo brasileiro frente à recente situação de agente ativo na cooperação internacional.

O foco da pesquisa que será apresentada está na implementação do Programa e na concepção de cooperação que a norteia. Trazer para o campo desta investigação um projeto que conjuga em si características como a expansão da formação superior, a internacionalização da educação, Educação a Distância, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a cooperação internacional é importante porque traz reflexões em consonância com muitos dos movimentos que atingem a esfera educacional atualmente.

Portanto, a questão mobilizada pelo trabalho que intenta conjugar essas questões acima pontuadas é: estando compreendido dentro de uma proposta binacional, interinstitucional e multicultural, sob o financiamento e orientações do governo brasileiro, como se efetiva essa iniciativa de cooperação? Ela se aproxima ou se afasta da proposta de globalização contra-hegemônica, caracterizada por Santos (2008)? Há a possibilidade de fazer do projeto uma ação de cooperação solidária/emancipatória? Intenta-se, para isso, conhecer o processo de implementação do programa para responder a essas questões, usando como orientação principal o conceito de cooperação.

Torna-se objetivo geral da pesquisa aqui apresentada analisar o processo de implementação do Programa a partir do conceito e das práticas de cooperação subjacentes às relações entre os parceiros, partindo de um enfoque ligado à internacionalização da educação.

Dentro dessa proposta, então, três pontos mais específicos são objetivados com o intuito de complementar e auxiliar a consecução do objetivo geral, já assinalado acima:

- Descrever o contexto de formação da proposta de cooperação internacional
- Identificar de que forma o conceito de cooperação se expressa dentro dessa proposta.
- Evidenciar os modos como tem se firmado a relação entre as instituições parceiras do projeto, a partir da proposta de estrutura dos cursos e posicionamento dos atores na implementação do projeto.

A partir dos estudos e leituras realizados até então, inicialmente, serão descritos, nesta dissertação, os procedimentos metodológicos utilizados pela pesquisa. Logo depois, o trabalho tece algumas considerações principais acerca do atual movimento de internacionalização da educação em geral, a fim de relacionar o caráter internacional que o conhecimento contemporâneo vem tomando com o surgimento das propostas de cooperação internacional também na área da educação. Mais adiante, há um capítulo acerca da Educação a Distância como ambiente e estratégia dentro do contexto de formação superior, ligando a modalidade também ao contexto atual que tende a remodelar metodologias tradicionais de educação. Em seguida o trabalho parte, especificamente, para o estudo da cooperação internacional no campo da educação, tomando como caso de análise o Programa de Cooperação Universidade Aberta do Brasil – UAB/Moçambique, sucedido das primeiras considerações acerca da análise documental. A apresentação dos dados que a dissertação reuniu está alocada em um capítulo específico, seguida das considerações que finalizam o trabalho aqui exposto.

## 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 1.1 DESCREVENDO O OBJETO DE ESTUDO

A pesquisa aqui apresentada tem como campo de estudo o próprio convênio institucional entre os países Brasil e Moçambique, composto de quatro instituições universitárias brasileiras com duas universidades de Moçambique, com a seguinte distribuição: Universidade Federal de Goiás – UFG (Brasil), em parceria com a Universidade Pedagógica – UP (Moçambique), ministra o curso de licenciatura no ensino de Biologia, com habilitação para o ensino de Química; a Universidade Federal Fluminense – UFF (Brasil), juntamente com a Universidade Pedagógica (Moçambique), é responsável pela licenciatura no ensino de Matemática, que dá habilitação em ensino de Física; a Universidade Pedagógica (Moçambique) finaliza sua oferta com o curso com Licenciatura do Ensino Básico, com habilitação em Educação da Infância, contando, no Brasil, com o apoio da UNIRIO (Brasil). Já a Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) ministra, juntamente com a Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil), o curso de Bacharelado em Administração Pública.<sup>1</sup>

Nesta fase inicial do Programa, foram abertas 90 vagas para o curso de Administração Pública e 180 vagas para cada um dos três cursos de licenciatura. Para atendimento dos estudantes, foram estruturados três polos de Apoio Presencial nas cidades de Beira, Lichinga e Maputo. Os cursos estão, no momento, nas atividades de seu quinto ano.

### 1.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Em face do objetivo de analisar o processo de implementação desses cursos, partindo de um enfoque ligado à internacionalização da educação, faz-se necessário entender o contexto dessa implementação a partir do conceito e das práticas de cooperação subjacentes às relações entre os parceiros no Programa. O presente trabalho propõe situar o entendimento desse contexto sem deixar de ignorar a interferência do contato pessoal do pesquisador com o tema, entendendo esse pesquisador como envolvido diretamente no fenômeno. Essa questão

---

<sup>1</sup> Para facilitar na estruturação textual do presente trabalho, o curso Licenciatura no Ensino de Biologia receberá a denominação de Biologia; o curso de Licenciatura no Ensino de Matemática, a denominação de Matemática; o curso de Licenciatura no Ensino Básico, de Ensino Básico; e o Bacharelado em Administração Pública, de Administração Pública.



se relaciona à própria dicotomia de objetividade *versus* subjetividade presentes nas pesquisas sociais, como expõe Gil (2008):

Frente aos fatos sociais, o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Ele tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais. Diferentemente do pesquisador que atua no mundo das coisas físicas – que não se encontra naturalmente envolvido com o objeto de seu estudo –, o cientista social, ao tratar de fatos como criminalidade, discriminação social ou evasão escolar, está tratando de uma realidade que pode não lhe ser estranha. Seus valores e suas crenças pessoais o informam previamente acerca do fenômeno, indicando se é bom ou mau, justo ou injusto. E é com base nessas concepções que irá abordar o objeto de seu estudo. É pouco provável, portanto, que ele seja capaz de tratá-lo com absoluta neutralidade. Na verdade, nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno. (GIL, 2008, p. 5)

Partindo desse pressuposto, é importante esclarecer o vínculo da pesquisadora com o objeto do estudo aqui proposto, a fim de situar, dessa maneira, suas experiências e proximidade junto ao fenômeno. Além de vinculada ao curso de Administração Pública à distância – Convênio UAB/Moçambique da FACC, trabalhando com atividades voltadas para a parte de secretariado, a pesquisadora também atuou junto à equipe de Avaliação Institucional do Projeto de Cooperação UAB/Moçambique na função de tutora, equipe essa que teve a tarefa de fazer o monitoramento e a avaliação dos cursos em cooperação no Programa. A inserção nessas funções se deu posteriormente ao ingresso no mestrado e tem auxiliado no sentido de trazer maior inserção no problema da pesquisa, bem como na compreensão geral da proposta.

Nesse sentido, é importante delimitar também a natureza da pesquisa trazida no presente trabalho. Ficou definido realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho descritivo, que se desenvolve principalmente nas Ciências Humanas e Sociais, abordando dados e problemas sem manipulá-los diretamente. Ela visa, então, identificar, registrar e analisar as características ou variáveis que vão se relacionar com o fenômeno estudado. Na definição de Cerro, Bervian e Silva (2007):

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas. A pesquisa descritiva pode assumir diversas formas, como: estudos descritivos e pesquisa documental. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 62)

Inicialmente, a proposta do trabalho foi dialogar com a pesquisa bibliográfica, no intuito de levantar o estado da arte das discussões que circundam a temática da cooperação internacional e, em específico, para fundamentação teórica de conceitos como “*Cooperação sul-sul*” e “*Cooperação contra-hegemônica*”. Paralelamente, lançar mão da pesquisa bibliográfica possibilitou contextualizar o estudo aqui apresentado no campo das pesquisas contemporâneas, a fim, também, de justificar os limites e as contribuições desse estudo.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como objeto de estudo o Projeto de Cooperação Internacional Contemporâneo, ainda não finalizado, a quantidade de informações e materiais de pesquisa disponíveis para estudo não é grande. Optou-se, então, pela realização de uma pesquisa de natureza descritiva combinando elementos de pesquisa documental, buscando evidenciar a forma com que o processo de cooperação foi pensado, a partir do papel atribuído aos sujeitos dos cursos e da possibilidade efetiva de ações cooperativas. Nesses termos, pode-se perceber que a pesquisa documental vale-se de materiais considerados como de fonte primária, na medida em que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Tal como nos afirma Gil (2008):

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51)

Assim, a base documental, objeto de análise da presente pesquisa, consiste nos documentos apresentados e disponibilizados até então acerca do Projeto de Cooperação UAB/Moçambique. São, no total, três documentos oficiais publicados no Diário Oficial da União: Portaria Normativa nº. 22, de 26 de outubro de 2010, que Institui o Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique, e dá outras providências; a Portaria nº. 11, de 18 de maio de 2011, que regulamenta a implantação do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique, instituído pela Portaria nº. 22, de 26 de outubro de 2010; e a Portaria Interministerial nº. 1.009, de 10 de agosto de 2012, que Institui o Comitê Gestor do Programa

UAB/ Moçambique, integrado por Representantes do Ministério da Educação, da Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esses documentos foram utilizados nesta investigação, juntamente com outro conjunto de documentos do Programa, mais especificamente relacionados aos cursos implementados: os quatro Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos. O PP de cada um dos cursos foi construído juntamente com a implementação de todo o Programa de Cooperação, em 2010. A proposta era de que as instituições construíssem, de forma colaborativa, o documento, com vistas a orientar o posterior desenvolvimento dos cursos. Assim, a proposta foi de trazer os PP para compor o foco da investigação a fim de fundamentar os elementos propostos pela pesquisa.

Nesses termos, entendendo que os documentos apresentados aqui não sustentariam um estudo que pretende analisar o Programa de Cooperação, e no sentido de evidenciar de que forma ele tem se desdobrado, optou-se por conjugar na pesquisa, também, a realização de entrevistas semiestruturadas com atores envolvidos diretamente com o Programa. Usualmente, em pesquisas na área de Ciências Sociais, recorre-se a esse método quando não há fontes mais seguras para as informações desejadas ou quando se deseja completar dados extraídos de outras fontes, como no caso aqui apresentado. Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista se mostra adequada para obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas expectativas ou percepções (SELLTIZ *et al*, 1967). Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007):

Entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento do qual se servem constantemente os pesquisadores em ciências sociais e psicológicas. Eles recorrem à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais e que podem ser fornecidos por certas pessoas. Esses dados serão utilizados tanto para o estudo de fatos como de caso ou de opiniões. (BERVIAN; CERVO; SILVA; 2007, p. 51)

Trazer essa perspectiva para o trabalho pode complementar a metodologia até então apresentada porque os modos através dos quais as relações culturais se dão no interior dos contextos sociais tendem a ser influenciadas por meio das formas comunicacionais. Postman (1985 citado por CASTELLS, 1999, p. 414) coloca que a comunicação, decididamente, molda a cultura: “[...] nós não vemos a realidade como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”. E é exatamente sobre esse contexto que reside a importância de fazer entrevistas na medida em que as pessoas

falam sobre o que fazem e, ao fazê-lo, recriam o que fazem. Para a pesquisa em Ciências Sociais, essa recriação é foco relevante de pesquisa.

Adicionalmente, e como técnica de coleta de dados para as Ciências Sociais, a entrevista é bastante flexível pois oferece ao pesquisador a possibilidade de defini-la em diferentes tipos, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam, em maior grau, as respostas a serem obtidas, e as menos estruturadas normalmente são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem um modelo preestabelecido de interrogação. Para este trabalho, optou-se por fazer uso de entrevistas semiestruturadas (ou entrevistas por pauta). Na definição de Gil (2008):

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (GIL, 2008, p. 112)

Houve, portanto, a necessidade de elaborar categorias que orientassem a análise posterior dos dados recolhidos tanto por meio das entrevistas quanto da pesquisa documental. Dessa maneira, foi possível trazer uma uniformidade de análise capaz de viabilizar a comparação das respostas *versus* os documentos já anteriormente mencionados.

As categorias propostas têm como função viabilizar o levantamento de dados que sejam coerentes com os objetivos propostos nesta pesquisa. Como o objetivo geral proposto é analisar o processo de implementação dos cursos a distância a partir do conceito e das práticas de cooperação subjacentes às relações entre os parceiros, as categorias pré-estabelecidas intentaram, conjuntamente, trazer para a análise a perspectiva da cooperação, conceito chave do trabalho.

A fim de dar conta de trabalhar o objetivo específico de “descrever o contexto de formação da proposta de cooperação internacional”, foi proposta a categoria a seguir:

- Definição da proposta de cooperação e sua especificidade: contextualização do Programa de Cooperação Internacional; descrição e proposta do diferencial do projeto e suas potencialidades de alcance.

A partir do outro objetivo específico, “Evidenciar os modos como tem se firmado a relação entre as instituições parceiras do projeto”, propôs-se a seguinte categoria:

- Relação entre as instituições envolvidas na cooperação: verificar como se orientou a relação entre as instituições desde o início do Programa, assim como, de modo mais específico, ver se há definição dos papéis das universidades, instituições e sujeitos enquanto parceiros na consecução do Programa.

Já a categoria abaixo se destina a coleccionar informações referentes à forma com que o conceito e práticas de cooperação se expressam dentro dessa proposta, outro objetivo específico.

- Distribuição das funções: a partir da proposta de estrutura dos cursos entender como se propôs/organizou a disposição das funções dentro de uma matriz teórica, traduzindo a forma com que se organizou e orientou essa distribuição.

Deste modo, a pesquisa seguiu o roteiro para entrevistas a partir dessas categorias, construindo uma estrutura que tem, no total, sete perguntas. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice 1 deste trabalho.

O método de realização das entrevistas será a partir da transcrição parcial destas, concentrando os esforços de transcrição nas suas partes mais significativas, que atendam as categorias acima pontuadas. O trabalho utiliza-se de amostragem para realizar as entrevistas propostas, tendo em vista não ser possível entrevistar todos os intervenientes do Programa a fim de criar o panorama das relações de cooperação. Segundo Gil (2008, p. 89), observando os procedimentos definidos pela Teoria da Amostragem, quando o pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, é esperado que essa parte seja representativa da população que pretende estudar. Para tanto, a amostra utilizada no trabalho se configura como não-probabilística. O número determinante da amostra foi definido por conveniência e julgamento, já que a proposta foi trazer para representação sujeitos que tiveram participação e condução do Programa de Cooperação em seu início.

O critério de seleção do pessoal entrevistado segue aquele ligado ao julgamento do pesquisador, apontado por Gil (2008) como “Amostragem por tipicidade ou intencional”:

Também constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado. Quando esse conhecimento prévio não existe, torna-se necessária a formulação. (GIL, 2008, p. 54)

Desta maneira, a intenção foi a de separar os entrevistados em dois grupos, com diferentes perfis de atuação dentro do Programa e, conseqüentemente, experiências e expectativas diversas em relação ao mesmo.

O primeiro grupo de entrevistados comporta uma seleção de sujeitos envolvidos na Coordenação Geral do Programa. A finalidade foi a de trazer, para o contexto desta pesquisa, contribuições dos olhares e percepções de pessoas que se envolveram na vanguarda do Programa e que trouxessem experiências capazes de abranger uma visão dos cursos e do Programa de maneira conjunta. Esse primeiro grupo contribui também em formar um panorama de ações gerais da coordenação que afeta os cursos diretamente, ainda que não necessariamente de forma homogênea.

No que se refere especificamente à relação entre as instituições dentro dos cursos, o presente trabalho propôs trazer algumas compreensões acerca da estrutura e organização de cada curso em específico, a partir de um segundo grupo de entrevistados, que propunha reunir relatos da coordenação dos quatro cursos do Programa. A intenção, com isso, foi a de trazer ao trabalho elementos que auxiliassem uma compreensão mais efetiva das semelhanças e diferenças dos cursos, assim como a condução destes, trabalhando, de forma mais específica, os elementos de cooperação internacional e interinstitucional dentro do próprio arranjo dos cursos. Dessa maneira, o contato foi realizado com quatro sujeitos que já compuseram a coordenação dos cursos do Programa em algum nível e em diferentes períodos.

Com isso, a autora deste trabalho entrou em contato com as coordenações dos quatro cursos para solicitar as entrevistas, e as respostas a esses pedidos iniciais foram quase nulas. Foram enviados *e-mails* insistentemente aos coordenadores de curso brasileiros e moçambicanos, mas não houve resposta dos coordenadores do curso de Matemática e Ensino Básico. O ex-coordenador do curso de Biologia da UFG respondeu ao contato inicial com a solicitação de entrevista, porém não houve retorno quanto aos contatos que tentaram marcar dia e horário para a realização desta.

Somente o coordenador do curso de Administração Pública da UFJF concedeu a entrevista; porém, a partir do cenário de silêncio das outras coordenações de curso, optou-se

por não utilizar tal entrevista neste trabalho, tendo em vista que o curso seria o único com um relato mais detalhado de sua proposta e organização, podendo culminar em algum viés para a sua fala, ainda que involuntariamente.

A partir desse cenário, o trabalho traz um levantamento mais sintético referente aos cursos em si, porque justamente não contou com as entrevistas dos coordenadores de curso e sim com recortes dos relatos dos membros da Coordenação Geral do Programa que trouxeram, em algum momento das entrevistas, informações mais específicas desse ou daquele curso. A partir dos critérios apresentados, o grupo de entrevistados se definiu e está exposto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorização dos Entrevistados

Ordem	Função
E1	Fornecer apoio logístico ao Programa como um todo em Moçambique; coordenar as ações administrativas locais dos cursos e do Projeto.
E2	Estabelecer as diretrizes iniciais para o Programa. Idealizar a proposta de cooperação estabelecer os parâmetros de organização dos cursos, das coordenações e dos intervenientes.
E3	Promover a gestão executiva com vistas principalmente a articular as ações dos cursos em uma proposta de ação comum ao Programa.
E4	Acompanhar e monitorar o projeto UAB-Moçambique junto ao Governo moçambicano e às instituições brasileiras participantes.
E5	Coordenar as ações do curso juntamente com a coordenação Moçambicana e outros intervenientes do Programa.

Fonte: elaborado pela autora.

## 2 GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E EAD

A pesquisa no campo da educação na contemporaneidade tem se tornado tão extensa e complexa quanto à própria questão de fazer pesquisa científica. Atualmente, o acúmulo de conhecimento científico, juntamente com mecanismos de comunicação e interação que aceleram o processo de trocas de informações, confere à produção científica um caráter dinâmico e intenso. Os campos de estudos relacionados à globalização e pós-modernidade, por exemplo, são searas densas e palustres, as quais, ainda que seja possível atravessá-las ou desviar de seu caminho, não permitem ignorá-las por completo. Na pesquisa aqui apresentada, que intenta analisar o processo de implementação de um Programa de caráter internacional a partir do conceito de cooperação e internacionalização, não será possível ignorar as questões postas acima, ainda que salientemos a limitação do trabalho proposto e do espaço de discussão para questões de tão grande porte.

Nesse sentido, o objeto aqui estudado é o processo de implementação dos cursos do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique. O ineditismo dessa experiência em particular se conjuga ao próprio contexto atual da educação superior, que se insere em um ambiente contemporâneo claramente marcado pela globalização, fenômeno que vem ultrapassando o alcance que esse conceito usualmente comporta e passando para um processo multidimensional que abrange a própria economia, educação, cultura, comunicação, política, entre outros.

O contexto de globalização dos processos educativos constitui a motivação deste trabalho. Em consonância com o que pondera Castells (1999 citado por BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008), o trabalho quer também mostrar que a esfera educacional vai se modificando e adaptando aos contextos em que está inserida, assim como o posicionamento individual e dos grupos sociais também busca se alinhar as novas demandas:

Não há outro remédio que navegar nas revoltas águas globais [...]. É essencial, portanto, para essa viagem inescapável e potencialmente criativa, ter uma bússola e uma âncora. A bússola: é educação, informação, conhecimento individual e coletivo; a âncora: nossas identidades – saber quem somos e de onde viemos, para não nos perdermos do lugar para onde vamos. (CASTELLS, 1999 citado por BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p. 24)

Trago, aqui, o posicionamento de Chauí (2003), que fala do papel da educação para o século XXI, envolta, especialmente, nesse contexto marcado pela globalização. Segundo a



autora, a educação deve ensinar a conviver na “aldeia global” (CHAUÍ, 2003, p. 24), desejando e orientando essa convivência. É o ponto colocado por Chauí como imperativo de “aprender a viver junto”, de criar “cidadãos do mundo”, sem perder as raízes culturais ou identidade como nação. Nesse sentido, Bernheim e Chauí (2008) nos convidam a pensar em formas de atuação educacional que possam ser pensadas e formuladas como opções para reconhecer a nova racionalidade com quem tem que conversar:

A universidade contemporânea precisa reconhecer essa nova racionalidade, que começa a se evidenciar na diversificação das sociedades no mundo, sua composição cada vez mais multicultural, as características da massificação, as estruturas da comunicação informativa, a incorporação de tecnologias à vida diária, a redução da distância entre o público e o privado, o acesso dos cidadãos a modalidades de busca do conhecimento diferentes das usuais. (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 12)

Essas questões aqui inicialmente apontadas são entendidas no âmbito da pós-modernidade, cenário que abarca algumas propostas de entendimento da realidade e estruturas sociais. Podem contribuir para traçar uma compreensão do contexto de políticas internacionais de educação, principalmente aquelas ligadas ao ensino superior, que ocupam um importante papel atualmente nas pautas de ações governamentais e estudos acadêmicos.

Também a crescente internacionalização da educação superior, uma das vertentes de estudo deste trabalho, se relaciona com o caráter mundial de aprendizagem e pesquisa e com a globalização do conhecimento. Ligado à própria natureza do saber contemporâneo, que necessita de uma compreensão intercultural, de comunicações e dos mercados, o conhecimento ocupa atualmente lugar central nos processos que configuram a sociedade contemporânea.

O cenário de ação de políticas internacionais na educação tem se modificado substancialmente, principalmente a partir da abertura do campo de colaboração entre países e/ou entidades parceiras para investimento na área. Acordos internacionais entre países, estados e/ou entre empresas transnacionais têm conferido à área uma movimentação que impôs um posicionamento dinâmico a toda política educacional, que começou a ganhar essa dimensão a partir do fim do século XIX, em um grande movimento internacional de reforma na Educação.

Foi no período da década de 1990 que um movimento internacional de ações prezando por reformas educacionais nos estados surgiu em muitos países simultaneamente. Estabelecia-se e fortalecia-se um consenso mundial a favor de novos esforços na área educacional, iniciando, também nesse período, todo o processo de internacionalização das reformas

educacionais, que influenciou na formação de políticas educacionais que até hoje têm impacto e vigência como ação normativa (GAJARDO, 2000).

Dentro do movimento internacional para reforma na educação, cresce também a preocupação mais efetiva com a viabilização de investimentos e melhorias globais no setor. Organismos Internacionais passam a somar seus esforços também à bandeira da educação, como no ano de 1990, em que 155 países membros da UNESCO adotaram a Declaração Mundial da Educação para Todos por entenderem a educação como um direito de todos os homens, estabelecendo como obrigação tornar a educação básica acessível a todos. O escopo de ações de instituições desse porte pode ser significativo, haja vista que, nelas, estão imbuídas algumas ideias de obrigação moral de solidariedade e cooperação. A própria Declaração das Nações Unidas cita, claramente, a obrigação da comunidade internacional em propiciar o desenvolvimento dos países em geral, tendo a cooperação internacional como mote principal do documento.

Esse aspecto do estímulo à cooperação internacional para o desenvolvimento dos países também vem sendo enfatizado nas Conferências Mundiais das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos. A conferência de Viena (1993), no parágrafo 10 da Declaração e Programa de Ação de Viena, realçou a obrigação dos Estados em:

Cooperar uns com os outros para garantir e eliminar obstáculos ao desenvolvimento [...]. O progresso duradouro necessário à realização do direito ao desenvolvimento exige políticas de desenvolvimento eficazes em nível nacional, bem como relações econômicas equitativas e um ambiente econômico favorável em nível internacional. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993, p. 2)

Mas o fenômeno da internacionalização da educação não é um fenômeno novo no ensino superior: acordos de cooperação entre universidades, associações entre instituições nacionais e estrangeiras, entre outros, são situações que já acontecem cotidianamente nas instituições. Entretanto a problemática de pensar a internacionalização da educação por meio dessas políticas internacionais é justamente a de questionar de que maneira tais ações de internacionalização vão ser efetivadas globalmente.

Como muitos países não possuem condições financeiras para dar conta, sozinhos, dos compromissos assumidos internacionalmente em setores estratégicos como o da educação, têm surgido nesse cenário outros intervenientes que, incentivados pelo consenso de reforma de educação, também se tornam financiadores dessas reformas educacionais, como bancos e fundos internacionais, por exemplo.

Propondo metas e objetivos gerais a serem alcançados pelos países parceiros, essas instituições criam estratégias de financiamento que possibilitam formação básica, técnica e profissional com vistas à preparação para o mercado de trabalho e expansão do ensino superior em países que demandam auxílio no setor. Em mais de vinte anos de atuação no cenário educacional, esses órgãos têm, então, um histórico de ações e iniciativas significativo.

Há uma preocupação inerente ao ponto aqui acentuado da internacionalização da educação que se refere à proximidade das ações dos organismos internacionais com os interesses e necessidades que a globalização neoliberal (SANTOS, 2008) pode assumir dentro de um contexto pós-moderno de formação. Essa globalização neoliberal, que se refere a um modelo de desenvolvimento econômico que se impõe como prioridade de ação, investimento e atenção, também estaria aparecendo nas propostas educacionais dos últimos tempos, principalmente aquelas que têm uma dimensão e amplitude internacional. Segundo Santos (2008), propostas educacionais de cunho neoliberal podem estar sendo incentivadas e financiadas em detrimento de políticas e ações estratégicas para a área que teriam relação direta com a construção de projeto de país.

Como pontuado pelo receio de Boaventura de Souza Santos, há uma preocupação inerente à internacionalização da educação que se refere à aproximação das ações desses organismos internacionais com interesses e necessidades que ultrapassam as justificativas usuais de intervenção, como a cooperação para o desenvolvimento. Segundo Santos (2008, p. 26), os órgãos internacionais estão também imbuídos de outros interesses e necessidades que a globalização neoliberal pode assumir dentro de um contexto pós-moderno de formação. Essa globalização neoliberal, um modelo de desenvolvimento econômico que se impõe como prioridade de ação, investimento e atenção, também estaria aparecendo com mais força nas propostas educacionais dos últimos tempos (SANTOS, 2008), principalmente aquelas com dimensão e amplitude internacional, em detrimento de políticas e ações sociais que teriam relação direta com a construção de projeto de país.

Ainda na década de 1990, a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC) e a aprovação do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) indicam o direcionamento da política educacional internacional em tratar o setor da educação como mercado. A OMC tem como objetivo principal supervisionar e liberalizar o comércio internacional, e o GATS foi criado para estender o sistema multilateral de comércio para os serviços. Quando se propõe tratar, no GATS, a educação como um serviço a ser prestado é que se começa a problematizar os incentivos destinados à educação por meio dessas organizações internacionais, temendo-se também carregar alguns condicionamentos econômicos. Com o

decorrer do tempo, à medida que se percebe uma aproximação das organizações internacionais aos pressupostos da globalização neoliberal, a atenção se dirige à possível influência desses pressupostos nas ações de financiamento da educação levadas a cabo por tais instituições aos países em desenvolvimento que buscam, nelas, auxílio.

Ainda que exista, atualmente, uma corrente de teóricos defendendo que o propósito das organizações internacionais seja facilitar o estabelecimento de ideologias, práticas e teorias uniformes a partir do próprio movimento da globalização, como Dias (2002), é necessário, também, colocar em questão esse poder pressuposto que as organizações, bancos e agências têm frente ao estado-nação que recebe a ajuda, financiamento ou cooperação.

Um histórico trazido por McNelly (1995) explana essa preocupação com a interferência de órgãos internacionais no delineamento de ações e propostas na área da educação a partir de um estudo prático com países que, historicamente, recebem auxílio externo em setores estratégicos de atendimento. A partir de uma análise de planos educacionais nacionais elaborados para países da África, Ásia e América Latina entre 1966 e 1985, o autor traz um panorama acerca do papel que essas organizações internacionais realmente possuem dentro da estrutura educacional nacional:

De modo uniforme, esses planos expressam o papel dominante da educação no processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da força de trabalho, da igualdade social e da construção nacional. Entretanto, o estudo também revelou que esses planos governamentais eram consistentes com políticas educacionais determinadas pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Além disso, a UNESCO, juntamente com o Banco Mundial, rotineiramente ajudava ou era consultada no processo de elaboração desses planos, o que indica a existência de um elo causal entre as organizações internacionais e o desenvolvimento de planos educacionais baseados nos princípios e nos temas mundiais. (MCNELLY, 1995, p. 369)

A existência desse elo entre as organizações internacionais e planos educacionais nacionais se manifesta na medida em que apresenta princípios e temas mundiais que as organizações internacionais historicamente têm disseminado e proposto. Mas, ainda assim, é possível questionar o papel delas mesmas quando se trata de imposição de alguma mudança ou reforma para o cenário de um país. As reformas educacionais constituem-se como um reflexo de múltiplas dimensões – principalmente dimensões locais –, alteram o equilíbrio de poder interno aos países e conjugam, em si, outros fatores que não somente a interferência de um organismo ou iniciativa internacional. Cláudio Moura Castro, economista brasileiro que trabalhou no Banco Mundial, é um pensador crítico a essa ideia de imposição de reformas pelo Banco Mundial. Em seu texto “As políticas do Banco mundial: se correr o bicho pega, se

ficar o bicho come” (CASTRO, 2012) afirma que mesmo quando alguma orientação consegue ser imposta à uma proposta de cooperação ou contrato entre países, não está garantido que resulte no esperado:

Os países menores ou mais pobres podem estar sendo muito pressionados pela mão de ferro dos representantes dos bancos, ou pela necessidade de contrair empréstimos. E somente depois de assinarem o contrato é que seus governos vêm a perceber que não tem condições de satisfazer todas as condições para a sua execução. (CASTRO, 2012, p. 373)

Munidos das reflexões acima pontuadas e atentos a essa discussão acerca de influência dos organismos internacionais na determinação de ações e financiamentos na área da educação, é preciso considerar a internacionalização como algo intrínseco à globalização, e a ruptura de fronteiras da educação torna-se um reflexo da natureza global do conhecimento, da pesquisa e da aprendizagem.

Porém, como também acontece em outras esferas, o movimento de internacionalização da educação superior pode não se efetivar de forma homogênea entre os países, tendendo a criar uma participação desigual na academia científica mundial diretamente ligada ao ensino superior. Como ponderam Bernheim e Chauí (2008) a respeito dessa questão:

Os acadêmicos, cientistas, artistas e intelectuais dos países periféricos dependentes não participam da academia mundial em condições de igualdade com os dos países centrais hegemônicos. 1) há desigualdade com respeito aos recursos financeiros, instrumentais e técnicos para a pesquisa; 2) há desigualdade de oportunidades para divulgar e aplicar os resultados da pesquisa; 3) para terem entrada na academia mundial, os membros dos países periféricos dependentes concordam em restringir a sua pesquisa a problemas, assuntos, temas, métodos e técnicas definidos nos países centrais hegemônicos. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 13)

No rol da ciência e tecnologia, é possível perceber, de maneira mais clara, como redes de centros de pesquisa, universidades, empresas e governos de alguns países são bem-sucedidos em estabelecer alguns padrões globais de internacionalismo acadêmico, por exemplo. Segundo Almeida Filho (2008), isso se refere a um movimento de padronização internacional mais vasto, que tende a condicionar arte, cultura, comportamento e bens simbólicos locais, no plano ideológico, a determinados valores estéticos que na maioria das vezes tendem a expressar valores de culturas dominantes.

Refletir, então, acerca da maneira com que os diferentes países participam do processo de internacionalização pode trazer contribuições para pensar o espaço que esse adquire no

processo. A diferença, substancialmente econômica, que atualmente divide os países entre subdesenvolvidos e desenvolvidos pode ser decisiva para determinar a forma como o país toma parte do processo de internacionalização: por meio de uma inserção ativa ou passiva nesse cenário (LIMA; MARANHÃO, 2009).

Dentro das várias possibilidades de interação nas relações entre países parceiros, estratégias de cooperação, há algum tempo, vêm sendo pensadas. A Educação a Distância, nesse sentido, aparece como uma das possíveis faces desse movimento contemporâneo de busca de estratégias para cooperação.

Ao fazer um pequeno retrospecto dos últimos cinquenta anos, seria inegável notar o papel e a importância que a Educação a Distância vem adquirindo no cenário da educação nacional e internacional. Não é uma modalidade nova, nem uma prática recente: a Educação a Distância é um recurso há muito tempo utilizado no processo educacional, com o intuito de contribuir e complementar a formação do indivíduo a ele submetido. O que, nos últimos anos, trouxe um caráter inovador à prática de Educação a Distância foi a apropriação e utilização das novas TIC como recursos a serem utilizados por alunos e professores, capazes de trazer mais prestígio e autoridade a tal modalidade:

Todas as expressões culturais, da pior a melhor, da mais elitista a mais popular, vem juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso, elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade. (CASTELLS, 1999, p. 458)

A partir da proposta do uso das tecnologias como ferramentas que podem promover mais efetivamente a interação e integração em um ambiente globalizado, alguns autores, como Silva (2003, p. 57), apontam o ressurgimento revigorado da EaD, ancorada no uso de tais tecnologias, como alternativa dentro da universidade para dar conta dos imperativos pós-modernos de formação.

E esses imperativos pós-modernos de formação salientados por Silva dizem respeito, além da própria ideia de globalização do conhecimento e da formação, às novas competências requeridas aos sujeitos, principalmente com vistas a se integrar no mercado de trabalho do novo século. Capacidades de autogestão, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, trabalho em grupo e aprendizagem autônoma (BELLONI, 2009, p. 5) são algumas das características requeridas atualmente que apontam

para uma necessidade de formação continuada de tais sujeitos, formação essa que diverge, em alguma medida, daquela oferecida em contextos convencionais.

Fazendo referência especificamente ao ensino superior, políticas atuais voltadas para democratização do acesso às universidades se intensificam com vistas a dar conta das “[...] exigências de um mercado que demanda por profissionais multifuncionais, polivalentes, inovadores e ambiciosos de uma formação continuada” (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2006, p. 31). Peters (2002) corrobora tal ideia quando propõe a necessária flexibilização do ensino superior, que deveria se adaptar às necessidades imperativas do contexto atual:

O foco está em que as universidades têm que adaptar o seu ensino aos novos requisitos da vida em uma sociedade do conhecimento pós-industrial, pós-moderna. Essa nova forma de atuação pede formas de ensinar que sejam altamente flexíveis [...]. A educação superior deve se tornar mais flexível se as universidades quiserem sobreviver. (PETERS, 2002, p. 237)

No Brasil, desde os anos 90, políticas mais efetivas de estímulo ao alargamento da capacidade de oferecimento dos cursos superiores vêm sendo traçadas e colocadas como prioridade do setor. É um desafio para a realidade do ensino superior brasileiro conseguir dar conta da necessidade quantitativa de formação. Atualmente, a educação superior ainda aparece como regalia de um segmento pequeno da população, e uma das metas do Plano Nacional da Educação em 2001 foi a de buscar promover, até o final da década, a ampliação da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Essa meta não foi atingida, ainda que esforços tenham sido realizados nesse sentido. A proposta para o PNE 2014/2024 é de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.

De modo mais efetivo, nos anos 2000, passam a tomar força iniciativas governamentais, como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e a criação da UAB. Esses programas (Reuni e PROUNI) e órgãos (UAB), sejam ligados à universidade pública presencial, às universidades particulares ou a projetos de Educação a Distância, aparecem como reflexos da intenção política do aumento de oferta de ensino superior. Nas palavras de Bernheim e Chauí (2008):

Mais alunos podem ser recebidos desde que os métodos tradicionais sejam abandonados. A educação superior à distância é chamada a ter um papel de importância crescente para enfrentar o desafio quantitativo. Daí a variedade de experiências que já passaram a fazer parte da educação superior contemporânea. No entanto, o desafio do acesso equitativo não pode ser resolvido aumentando meramente a matrícula no nível superior, pois as causas fundamentais da desigualdade residem, na verdade, nos níveis precedentes da educação. (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 27)

Nesse sentido, já é possível perceber o espaço que a EaD vem conquistando, especialmente no contexto das políticas para educação superior. Ainda que as resistências às mudanças sejam históricas, há um forte incentivo, principalmente de cunho institucional, para que essa modalidade de educação seja incorporada à formação nesse século.

Desde 2005, ano de implementação da proposta da UAB no país, percebe-se que toda a modalidade de EaD vem crescendo e se aperfeiçoando de forma rápida e contínua, promovendo, também, maior credibilidade da modalidade no ensino superior de graduação e pós-graduação, as áreas de maior inserção da modalidade até então. A ampliação da oferta de cursos a distância no modelo da UAB para outros países vem para garantir o espaço que a EaD já possui no cenário nacional, reforçar seu crédito como modalidade de educação e se reinventar como proposta para chegar a outras realidades, outro continente.

A internacionalização da educação, por meio da modalidade à distância, é uma face do processo de nítida expansão da modalidade. A frequente e observável preocupação de organismos nacionais e multilaterais em assinalar a EaD como opção de formação demonstra o reconhecimento da importância que a capacitação tem atualmente na atuação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no desenvolvimento social e econômico do país. Fortalece-se, a partir dessa visão, a noção de *lifelong learning*, (CLAXTON, 2005), *formação ao longo da vida*, que também se potencializa ao se utilizar dos instrumentos e recursos da EaD para se realizar.

Alguns organismos começam, então, a traçar objetivos para o ensino superior de um modo geral e levam a EaD como proposta de formação a países que estão pensando suas reformas educacionais ou tentando fortalecer seu sistema de educação. A potencialidade e viabilidade da EaD mediada pelas TIC é percebida e reconhecida pelos organismos internacionais, que podem se utilizar da influência que possuem para recomendar a formação por meio dessa modalidade. O discurso do Banco Mundial é um exemplo dessa postura (SANTOS, 2008), principalmente relacionado à eficácia da Educação Superior a Distância em dar acesso à formação superior a grupos alijados da participação na comunidade universitária.



Porém não é um posicionamento determinante, na medida em que essa influência pode ser limitada por alguns outros fatores internos, políticos e/ou nacionais.

Há, porém, a indicação, em apontamentos de alguns teóricos, que a ênfase de organismos internacionais no incentivo de políticas de Educação a Distância teriam a finalidade de criar mais um campo de comércio, também sob tutela de um regime neoliberal de globalização:

É nesse contexto de reforma do Estado e de ajustamento ao modelo gerencialista neoliberal que a educação a distância aparece como a alternativa para a ampliação da oferta de vagas na Educação Superior como forma de recuperar as condições básicas para o desenvolvimento da economia de acordo com os parâmetros internacionais. (SCHLESENER; MATTEI, 2011, p. 137)

A partir da tendência aqui apresentada, a Educação a Distância entra no contexto das políticas para educação superior como um bem poderoso e economicamente viável para o livre comércio do serviço educacional. Na seção a seguir, trazemos o estudo da cooperação internacional no campo da educação, tomando como caso de análise o Programa de Cooperação Universidade Aberta do Brasil – UAB/ Moçambique.

### **3 GLOBALIZAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**

Parcerias estratégicas de cooperação para o desenvolvimento vêm sendo estabelecidas há muito tempo, sistematizadas em políticas de ação a partir de meados do século XX. Eventos como o fim da Segunda Guerra Mundial, o Plano Marshall, a criação da ONU e todo o processo de descolonização dos continentes africano e asiático foram criando um cenário cada vez mais propício à cooperação dentro das relações internacionais (PUENTE, 2010). Foi um período de grandes mudanças no cenário mundial, as quais proporcionaram o desenvolvimento de regimes de colaboração internacionais e trouxeram, em si, a exigência de uma coordenação e cooperação mais efetiva entre os países.

As primeiras iniciativas de assistência internacional, majoritárias até o fim dos anos 80, tinham como norte motivador de sua ação determinados interesses econômicos, políticos e militares que o país doador (aquele que oferece e promove o auxílio) possuía em relação ao país que recebe a ajuda. Esses interesses existiam e eram visíveis, ainda que o discurso vigente dos países doadores procurasse atribuir um caráter essencialmente ético e altruísta às iniciativas de cooperação que se estruturavam. A relação entre motivos declarados e interesses encobertos que guiam as práticas de relações internacionais para cooperação são, de fato, bastante próximas:

No caso dos países doadores, há que diferenciar entre motivos declarados e encobertos. O discurso oficial tende a colocar ênfase nos motivos éticos, altruístas e humanitários. Entretanto, muitas vezes, há outras motivações, nem sempre admitidas, como interesses políticos, geoestratégicos e de segurança nacional, ou econômicos e comerciais. (PUENTE, 2010, p. 52)

Ao serem cristalizadas nesse período, as relações de assistência internacional ficam marcadas por claros posicionamentos hierárquicos e de desigualdade. Os países doadores detinham certo tipo de conhecimento e estabilidade política, econômica e, principalmente, recursos capitais para prover a assistência (ou cooperação, termo utilizado posteriormente para designar esse tipo de relação). Os países receptores eram, essencialmente, aqueles que necessitavam de alguma ajuda pontual, ou estavam sem recursos para sustentar-se como país nos setores básicos, como saúde, educação, saneamento básico.

Um acordo de cooperação é antecedido pelo levantamento de recursos disponíveis do doador, definindo as bases do que é possível se ofertar, enquanto compete ao país receptor

negociar a cooperação a partir do que é ofertado. A forma mais tradicional de cooperação para o desenvolvimento no período de meados do século XX foi a cooperação atada, “*Tied Aid*” (ALONSO, 2005), em que os países doadores estabeleciam como forma de pré-condição para a concessão de cooperação a destinação de parte do recurso transferido na aquisição de produtos e serviços do país doador.

Percebe-se, aqui, uma das principais características desse modelo de cooperação tradicional: a relação de dependência e desigualdade entre os países considerados doadores e receptores (LEITE, 2011; PUENTE, 2010). Até mesmo os termos utilizados na cooperação denotam hierarquia e desigualdade, como os termos “assistência”, “desenvolvido”, “em desenvolvimento”, “doadores”, “recebedores”, entre outros. Um grau de assimetria, nesse sentido, é inevitável na medida em que os países, efetivamente, têm papéis diferentes em uma prática de cooperação, o que leva a uma distinção, ainda que mínima, desses.

A partir da década de 90, houve uma significativa redução do volume de assistência, principalmente por parte dos países desenvolvidos, grande parte das vezes doadores: o “cansaço ou desgaste da ajuda” foi o termo cunhado por Browne (2006) para definir o movimento de cessão dos investimentos financeiros com a finalidade de contribuir, de alguma maneira, com países carentes de auxílio. Nesse mesmo período, em contraponto, fortalecia-se uma tendência crescente de cooperação com características bastante diferenciadas daquelas que, até então, eram hegemônicas no cenário das relações internacionais.

Os países em desenvolvimento reivindicavam uma outra maneira de estruturar as relações de cooperações entre os países, a partir de uma inserção mais igualitária na economia mundial, com mais potencialidade de relacionamento e cooperação efetiva entre as partes. Ainda em 1978, numa conferência em Buenos Aires que reuniu 138 países para se pensarem as relações de cooperação internacional, começava a ser traçada uma ideia de cooperação pertinente aos ensejos dos países em desenvolvimento, a partir de uma Cooperação sul-sul. É nessa Conferência sobre Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento que aparece pela primeira vez o termo “cooperação horizontal”, contrapondo-se ao modelo de cooperação até então vigente. A partir dali, estava lançado o principal quadro referencial para a disseminação da cooperação entre países em desenvolvimento, assim como as bases para visibilidade do tema, a fim de expandir, dessa maneira, a sua promoção e implementação. Nesse sentido, Plonski (1994) esclarece:

O nascimento da cooperação horizontal decorre, portanto, em certa medida, das frustrações com o modelo de cooperação vigente, e, mais importante, da conscientização pelos próprios países em desenvolvimento de que deveriam ser

parceiros integrais no processo de solução de seus problemas e não apenas recipiendários passivos de ajuda externa. (PLONSKI, 1994, p. 371)

Como definição, a Cooperação sul-sul é um instrumento para o desenvolvimento na medida em que, a partir da interação entre países supostamente semelhantes, permite transferir conhecimentos e experiências de sucesso, tendo por pretensão o compartilhamento de êxitos e melhores práticas nas áreas demandadas pelos países parceiros. A definição do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) para esse tipo de cooperação<sup>2</sup> é:

Cooperação Sul-Sul é a modalidade de cooperação técnica internacional que se dá entre países em desenvolvimento, que compartilham desafios e experiências semelhantes. Ela difere da tradicional Cooperação Norte-Sul (onde países desenvolvidos do Hemisfério Norte colaboram com países em desenvolvimento do Hemisfério Sul). (UNFPA, *online*, s/p)

Como ressaltado acima, o principal diferencial da relação sul-sul seria justamente não estar submetida a uma estrutura de hierarquia e/ou submissão a algum país ou organização, na medida em que a relação entre os cooperados se daria justamente entre nações de uma mesma esfera de desenvolvimento, com problemas e caminhos comuns. Enseja-se, a partir daí, um novo modelo de cooperação, estruturado a partir dos princípios da horizontalidade e da não imposição de condicionantes, orientado por demandas e necessidades do país foco da cooperação.

Há que se considerar, porém, que as limitações do discurso da Cooperação sul-sul – ou Cooperação horizontal – estão em consonância com quase as mesmas limitações presentes no discurso de cooperação tradicional, norte-sul. Uma delas é a própria condição da cooperação como dádiva: ainda que tenha se firmado, a partir dessa justificativa, percebe-se que não é a razão mais determinante ao estabelecer relações internacionais de cooperação. Outros interesses, como econômicos ou regionais, ainda tem um peso maior nas determinações e orientações dos projetos.

Na Cooperação sul-sul, é importante considerar a própria lógica do modo de produção vigente como limitadora do discurso desinteressado: dela também pode resultar uma troca desigual. É necessário, portanto, tratar as questões estruturais que surgem a partir das condições de prestador e recebedor de ajuda. Ainda que a etimologia da palavra leve ao entendimento do termo como realização de um trabalho conjunto, “[...] na cooperação certo

---

<sup>2</sup> Cf. *site* institucional em: [www.pnud.org.br/CooperacaoSulSul.aspx](http://www.pnud.org.br/CooperacaoSulSul.aspx)

grau de assimetria é inevitável” (PUENTE, 2010, p. 73) na medida em que os papéis estabelecidos entre o doador de recursos, mão de obra, etc., serão diferentes daquele que está, no momento, recebendo a assistência.

Além disso, há aqueles países denominados de “menor desenvolvimento relativo” (PMD), com fragilidade econômica e social tão grande que dificilmente têm condições de recusar qualquer ajuda externa, seja com que objetivos e finalidades. Para esses casos, a cooperação para o desenvolvimento não representa uma alternativa à disposição dos países recipiendários, mas quase um imperativo.

Mas, ainda assim, é mais usual o posicionamento discursivo que reforça o caráter diferenciado da Cooperação sul-sul, ou horizontal, salientando a cooperação entre países emergentes. Segundo o Programa das Nações Unidas:

A Cooperação Sul-Sul é um mecanismo de desenvolvimento conjunto entre países emergentes em resposta a desafios comuns. O PNUD Brasil reconhece que a existência de laços históricos e geográficos favorece o ambiente para que importantes lições de desenvolvimento possam ser aprendidas com a Cooperação Sul-Sul. (PNUD, *online*, s/p)

Aqui, a definição salienta outra discussão referente à orientação da Cooperação sul-sul, haja vista que se entende que os países cooperantes tendem a possuir desafios comuns, laços históricos e geográficos, favorecendo, por isso, a proposta de cooperação. Certamente, esses são pontos importantes a se considerar, principalmente no caso de vínculos geográficos e históricos que, potencialmente, direcionam o olhar e as intenções cooperativas de um país quanto às suas relações internacionais. Mas, nesse sentido, é importante verificar outras condições de cooperação que podem influir mais decisivamente na intenção de cooperação e na consecução da proposta, como condicionamentos financeiros, econômicos e culturais. Também há o perigo de trazer, para o âmago dos projetos, a reprodução de algum tipo de verticalidade entre prestador e recipiendário, ainda que em escala menor.

O Brasil entra no contexto de Cooperação sul-sul como um dos principais países com papel ativo em exercício. Já no Plano de Ação de Buenos Aires, da Conferência sobre Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento em 1978, o Brasil aparecia em papel de vanguarda a partir de sua ferramenta da política externa e de sua projeção internacional, que fortaleciam ações pioneiras de cooperação com países do sul. O reconhecimento do papel significativo do país no cenário internacional de cooperação e liderança é assinalado por Lima:

No plano mais geral da agenda externa tradicional há um amplo consenso entre os operadores diplomáticos e as elites em geral na crença de que o país [Brasil] está destinado a ter um papel significativo na cena nacional e a expectativa do reconhecimento desta condição pelas grandes potências, em função de suas dimensões continentais, de suas riquezas naturais e da “liderança natural” entre os vizinhos. (LIMA, 2005, p. 8)

Essa crença de que o Brasil ocupa um lugar especial no cenário internacional em termos político-estratégicos é compartilhada por alguns teóricos no cenário acadêmico, como Lima (2005), Saraiva (2007) e Cabral (2011). Efetivamente, a cooperação horizontal do Brasil está muito bem situada no contexto internacional por causa de alguns posicionamentos do governo brasileiro, como a sua relativa tradição em projetos de cooperação – que se inicia nos anos 1970 –, o grande volume e densidade de ações até o momento, amplitude e variedade temática desses projetos e a não vinculação a condicionais comerciais e capacidade de mobilização e de articulação interna (PUENTE, 2010).

Mas é a partir de 1990 que as ações estratégicas de cooperação internacional do governo brasileiro se intensificaram, devido, principalmente, à conquista de apoio financeiro e estrutural, atingindo dimensão intercontinental expressiva. Abaixo, está transcrita a definição do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para a cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional:

[...] a totalidade de recursos investidos pelo governo federal brasileiro, totalmente a fundo perdido, no governo de outros países, em nacionais de outros países em território brasileiro, ou em organizações internacionais, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento internacional, entendido como o fortalecimento das capacidades de organizações internacionais e de grupos ou populações de outros países para a melhoria das suas condições socioeconômicas. (IPEA *et al.*, 2010, p. 11)

Nesse sentido, uma questão que ainda permanece em aberto é até que ponto o Brasil se diferencia efetivamente de outros países em estratégias de cooperação, principalmente dos doadores tradicionais. Lídia Cabral, pesquisadora do Institute of Development Studies, na Inglaterra, que tem atuado diretamente em questões de desenvolvimento internacional e colabora com instituições nacionais e internacionais nas questões de gestão de ajuda, questiona a condicionalidade da cooperação brasileira. Apesar de, efetivamente, não serem incorporadas condições de natureza política, a assistência brasileira normalmente provê aos países parceiros tecnologias, equipamentos e *expertise*, o que, progressivamente, cria uma relação minimamente hierárquica entre os países na efetiva cooperação.

Ainda, a autora coloca a questão de saber em que medida esses princípios de parceria são, de fato, postos em prática, quando as pesquisas sobre a Cooperação sul-sul permanecem ainda muitas com lacunas de conhecimento sobre a realidade de implementação (CABRAL, 2011). Incluídas dentro das estratégias diplomáticas do país, as ações de cooperação internacional brasileira contribuíram para reforçar a denominação de uma “diplomacia solidária”:

Na linha de uma “diplomacia solidária” (IPEA et al, 2010), as autoridades governamentais do Brasil preferem referir-se à cooperação brasileira para o desenvolvimento como cooperação Sul-Sul, sinônimo de uma relação horizontal de benefício mútuo que se pretende diferenciada de formas de cooperação vertical associadas aos países do Norte, a cooperação Norte-Sul. Do mesmo tipo de posicionamento decorrem os princípios da resposta a demandas dos países parceiros (frequentemente designado de abordagem *demand driven*) e da não condicionalidade, ou seja, da não imposição de condições em troca da prestação de assistência ao desenvolvimento. (CABRAL, 2011, p. 7, grifos no original)

Outros autores, como Puente (2010), indicam que as práticas de cooperação realizadas por alguns países do sul – incluindo o Brasil – reproduzem certos padrões da cooperação tradicional, com condicionalidades e outras razões implícitas. Também a política externa brasileira, de um modo geral, se inclina a atender objetivos de outra natureza, que não a cooperação como dádiva: intenta-se alcançar maior influência do Brasil em fóruns internacionais, assim como garantir a afirmação do país como potência global.

Deste modo, é preciso pensar com cautela na construção de um modelo de Cooperação sul-sul como uma “revolução” nas formas de relações internacionais. Em consonância com Cabral (2011, p. 8), o que fica claro é uma mudança de escala, especialmente no caso brasileiro: “[...] mudança de escala principalmente no que se refere à menor assimetria entre os países cooperantes, do que resultam, dadas as condições dos países do eixo sul-sul, menores investimentos em cooperação e, por conseguinte, problemas em menores proporções”. Puente (2010) também argumenta nesse sentido quando afirma que a horizontalidade completa na cooperação para o desenvolvimento não parece facilmente alcançável. Reproduzir, na prática, além de todo o discurso, a igualdade entre as partes é tarefa complexa. Segundo Puente:

Na cooperação haverá, quase sempre, a tendência de se reproduzir ainda que em menor escala do que no arquétipo tradicional, algum tipo de verticalidade na inter-relação entre prestador e recipiendário. Dessa realidade não pode fugir nem mesmo [...] o padrão da cooperação técnica brasileira. (PUENTE, 2010, p. 75)

Segundo Puente (2010), as modalidades mais comuns de cooperação para o desenvolvimento são a Cooperação Financeira, a Cooperação Técnica e a Assistência Humanitária. Ainda segundo o autor, os pilares para a cooperação para o desenvolvimento são, historicamente, as modalidades de Cooperação Técnica e a Cooperação Financeira. A Cooperação mais expressiva no sentido de contribuir efetivamente como recurso para ações de cooperação é a Financeira.

Em relação à cooperação técnica, que é o modelo de cooperação a ser estudado neste trabalho, vem se registrando uma transformação progressiva em relação à sua abordagem. Propostas pontuais de iniciativas cooperativas, que até então eram comuns nos planos de ação brasileiros, progressivamente, vêm dando lugar a projetos de maior volume e amplitude temporal para promover uma ação continuada de maior impacto para os países cooperados. A Agência Brasileira de Cooperação (ABC) define cooperação técnica internacional<sup>3</sup>.

A cooperação técnica internacional constitui importante instrumento de desenvolvimento, auxiliando um país a promover mudanças estruturais nos campos social e econômico, incluindo a atuação do Estado, por meio de ações de fortalecimento institucional. Os programas implementados sob sua égide permitem transferir ou compartilhar conhecimentos, experiências e boas práticas por intermédio do desenvolvimento de capacidades humanas e institucionais, com vistas a alcançar um salto qualitativo de caráter duradouro. (AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO, *online*, s/p)

A partir da década de 90, a cooperação técnica brasileira registra um crescimento significativo direcionado, primeiramente, aos países vizinhos da América do Sul. Além dos vizinhos, constata-se também na literatura corrente acerca do tema de cooperação internacional uma ênfase crescente no desenvolvimento de políticas e projetos de cooperação com países africanos (CABRAL, 2011; LEITE, 2011; PUENTE, 2010). No âmbito das relações com o continente africano, o interesse do governo brasileiro se reforçou a partir da política de “diplomacia presidencial” de Lula, que conjuga tanto as responsabilidades moral e solidária presentes no discurso da política externa brasileira quanto também um significativo potencial comercial e político desse diálogo.

Mas Leite (2011) também aponta que essa retomada do incentivo a uma política externa com a África aconteceu levando em conta momento positivo vivido pelo continente, que vem conjugando a estabilização política de países lusófonos após anos de guerra civil, o fim do *apartheid* na África do Sul, a intensificação da integração do continente por iniciativas

---

<sup>3</sup>Site institucional disponível em: [www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Conceito](http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Conceito)



como a criação da União Africana e da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e o crescimento econômico de dezenas de países.

O destaque atual ao continente africano vem reforçar o interesse das próprias relações diplomáticas e econômicas do Brasil, percebido pela intensificação desse contato, de diversas maneiras. Seguem alguns dados quanto a essa aproximação:

Tal como anteriormente mencionado, a África tem especial destaque no atual panorama das relações diplomáticas e econômicas do Brasil. A rede de embaixadas expandiu-se fortemente desde 2003 e as relações diplomáticas intensificaram-se de forma significativa. Neste período, o número de embaixadas brasileiras no continente africano mais do que duplicou, tendo sido abertas ou reabertas 19 novas embaixadas, elevando a representação brasileira em África para um total de 35 embaixadas e 2 consulados (MRE 2011). Também o número de embaixadas africanas em Brasília se expandiu fortemente, de 16 para 33, durante o mesmo período. (CABRAL, 2011, p.19)

Outros dados são trazidos por Costa e Veiga (2011), que também relacionam a aproximação do país ao continente africano com o governo do presidente Luís Inácio da Silva:

A frequência das visitas do ex-Presidente e ex-Chanceler ao continente ilustram também a importância que a África assumiu durante a administração Lula. Também as relações econômicas com o continente se têm intensificado. O crescimento do comércio bilateral Brasil-África foi, entre 2002/02 e 2007/09, superior ao observado para o comércio exterior brasileiro como um todo, aumentando o peso relativo da África como parceiro comercial do Brasil. (COSTA; VEIGA 2011, p. 20)

Cabral (2011, p. 21) também corrobora esse posicionamento salientando a importância da região para a cooperação técnica brasileira: “[...] A África é, atualmente, a principal região destinatária de projetos de cooperação técnica brasileira, tendo representado, em 2010, 57% do total da execução orçamental desta modalidade de cooperação”. A cooperação técnica entra nesse contexto com um papel prioritário, pressupondo uma relação mais compreensiva e atenta às condições e necessidades dos países cooperantes.

Tomando também como base para relações de cooperação o discurso de dívida e vínculos históricos, associado a uma afinidade cultural, o Brasil tem firmado parcerias significativas com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que compartilham da mesma língua, o que, potencialmente, facilitaria o processo de transmissão do conhecimento.

No total, são 38 os países africanos com os quais o Brasil mantém projetos de parceria. Dentre eles, os cinco países africanos de PALOP surgem no topo da lista de parceiros do continente, dos quais Moçambique se destaca tanto em volume de recuso investido quanto em número de projetos (CABRAL, 2011; PUENTE, 2010), como pode ser constatado na figura 1:

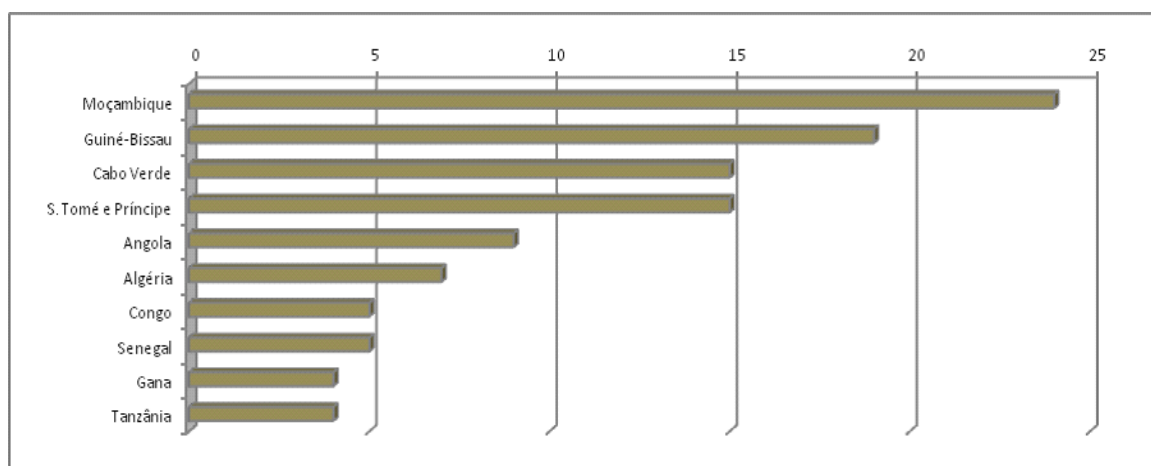


Figura 1 - Cooperação técnica com África: principais parceiros do Brasil em cooperação técnica segundo o número de projetos em execução  
Fonte: ABC (2011).

A partilha da língua tem a chance de potencializar o intercâmbio e cooperação com os PALOP, mas, em consonância com o que é colocado por Cabral (2011), é importante não superestimar as proximidades e semelhanças entre o Brasil e os países lusófonos, porque se ignora a limitada influência dos afrodescendentes brasileiros no seio das instituições políticas do Brasil, assim como se simplifica a diversidade dos contextos africanos, suas particularidades políticas, antropológicas, sociológicas.

Além dos pontos acima salientados, que são capazes de comprometer, em algum nível, estratégias de cooperação brasileiras com o continente africano, há de ser salientada a dificuldade de transferências de políticas brasileiras (como o programa “Mais Alimentação”, empreendimentos de Agricultura Familiar, “Bolsa Família”, todas iniciativas de sucesso no cenário brasileiro) ao contexto africano. Para efetivar essas estratégias, é necessário considerar a capacidade de absorção dos países africanos e a específica trajetória das políticas públicas brasileiras, o papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na formação e desenvolvimento dessas políticas no Brasil. Todos esses fatores limitam, de alguma maneira, a transposição de políticas pensadas no cenário brasileiro para outro contexto sem a devida adequação às necessidades do país que recebe o auxílio.

Esse contexto é que abarca a proposta de cooperação técnica entre Brasil e Moçambique, aqui estudada. É, como cooperação técnica, uma relação que propõe transferência de conhecimento, práticas e tecnologias para reforçar e aprimorar capacidades individuais e institucionais (CABRAL, 2011). No entanto uma cooperação técnica no campo da educação traz para o cenário construído outros entendimentos do que seria a cooperação, porque, como processo constituinte dos indivíduos, a educação carrega consigo componentes sociais, antropológicos com a missão de, como bem diz Santos (2008), “construção de um projeto de país”. Dessa maneira, está, então, sujeita a particularidades culturais, que serão postas em questão quando propõe unir duas “bacias culturais”, duas estruturas educacionais diferenciadas que, de alguma maneira, já estão se estruturando por meio da cooperação.

Esse caso em específico propõe a formação universitária por meio da modalidade a distância e envolve outra instituição em todo o projeto: a UAB. Essa instituição foi criada pelo governo brasileiro como parte de um programa político que discursava e defendia estratégias de democratização e equidade no acesso à educação superior, e, a partir do desenvolvimento e fortalecimento dessa proposta, a própria modalidade à distância no Brasil tomou proporções de política pública. É necessário, portanto, entender de que maneira esse modelo e a própria proposta da UAB originada no Brasil e pensada para o contexto brasileiro está sendo conduzida e apropriada à realidade moçambicana. Cabral (2011) já reflete sobre essas condições de adaptação de políticas públicas brasileiras outras realidades:

Finalmente, é importante refletir sobre até que ponto os modelos de desenvolvimento e, em particular, as políticas públicas brasileiras são adaptáveis às realidades do continente africano, e considerar se a transferência destes modelos e políticas, pela via da cooperação governo-a-governo, é tão automática como frequentemente assumido. (CABRAL, 2011, p. 33)

Outro ponto interessante para se atentar está relacionado à potencialidade da proposta de cooperação no sentido de apropriação dos conhecimentos e tecnologias transferidos no decorrer do processo, um dos pressupostos da cooperação técnica. A tendência é dar preferência a ações e programas que possibilitem agir como “multiplicadores”, com efetivas condições de sustentabilidade após o término da intervenção no país.

Porém a literatura corrente também assinala as deficiências nesse quesito na cooperação técnica (LOPES, 2005; PUENTE, 2010). Seria, ao menos teoricamente, um dos principais objetivos da cooperação técnica possibilitar uma autoconfiança nas nações recipientárias e fortalecer as capacidades locais a fim de, posteriormente, elas não

necessitarem mais da outra nação. Segundo Puente (2010, p. 69), “[...] a Cooperação Técnica, após mais de cinco décadas, não conseguiu ainda, na imensa maioria dos países em que tem estado presente, tornar-se dispensável, o que seria, teleologicamente, sua principal *raison d’être*, ao menos no longo prazo”. Cabe, então, refletir acerca das potencialidades da estratégia de cooperação brasileira em Moçambique no setor da educação em possibilitar essa independência, transferência e troca de saberes no que se refere à EaD, campo estratégico para possibilitar acesso a educação superior para um número cada vez maior de moçambicanos.

Dentro do contexto globalizado que influencia e determina as ações dos países em interação, estratégias de globalização contra-hegemônicas e solidárias aparecem como alternativas para posicionamento dos mesmos. Autores como Santos (2008) e Dias (2002) delineiam estratégias possíveis que vão ao encontro de outra concepção de relações entre países com vistas ao desenvolvimento.

Ao menos no discurso, também já vêm aparecendo algumas propostas de países ou órgãos em se posicionar dessa maneira contra-hegemônica e solidária. Discursos como o que o ex-presidente Lula fez em Abuja, Nigéria, no ano de 2006, na abertura da Cúpula África-América do Sul (AFRAS), demonstram esse posicionamento:

Se queremos outra globalização – menos desigual, mais solidária – precisamos construir parcerias estratégicas que unam os países em desenvolvimento em torno dos mesmos objetivos e que atendam, sobretudo, os países mais pobres. Uma nova geografia política e econômica só será possível se atores com afinidades escolherem o diálogo direto e a ação conjunta nos foros internacionais<sup>4</sup>.

Pensar a viabilidade de uma iniciativa como essa pode remeter ao que Santos (2003) vem propondo acerca de ações para uma *globalização contra-hegemônica*. Para o autor, seria necessário e possível pensar outro tipo de globalização, com prioridades e enfoques em consonância mais efetiva com articulações nacionais e globais baseadas na reciprocidade e no benefício mútuo:

A globalização contra-hegemônica é baseada na construção de cidadanias emancipatórias que articulam o global e o local por intermédio de redes e de coligações polissêmicas. Se a salvaguarda do caráter emancipatório das lutas desencadeadas localmente exige que a direção e coordenação dessas lutas permaneça nas mãos daqueles que as protagonizam localmente, as alianças translocais e transnacionais, a criação de redes internacionais de formação e de solidariedade ativa são uma condição indispensável para evitar a particularização e limitação dessas lutas,

---

<sup>4</sup> Discurso do presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, por ocasião da abertura da Cúpula África América do Sul (AFRAS) - Abuja, Nigéria, em 30/11/2006.

e para evitar a afirmação e reprodução de hierarquias e formas de dominação locais que subvertam o caráter emancipatório das lutas. (SANTOS, 2003, p. 66)

Em Santos (2003), a ideia de globalização contra-hegemônica não se restringe somente ao cenário da educação, mas está relacionada a uma proposta mais abrangente do autor que é a de criar possibilidades para se pensar e agir no contexto social de uma forma diferente, alternativa à regência de caráter e critérios majoritariamente econômicos. Ela está ligada à proposta de ações nacionais e regionais no contexto das pessoas antes da sua contextualização e inserção em um ambiente global.

E como proposta de globalização alternativa na área da universidade, que fuja da homogeneidade e padronização, Santos (2008) sugere pensar em uma estratégia que:

Consiste em fomentar e intensificar as formas de cooperação transnacional que já existem e multiplicá-las no quadro de acordos bilaterais ou multilaterais segundo princípios de benefício mútuo e fora do quadro dos regimes comerciais. É este o sentido da globalização alternativa na área da universidade. (SANTOS, 2008, p. 101)

Intentando propor algo que se distanciasse o máximo possível das influências de organismos internacionais e interesses hegemônicos na universidade e na formação para o ensino superior, a proposta da globalização contra-hegemônica levantada por Santos (2003; 2008) acredita na potencialidade de ação dos acordos/ações bi ou multilaterais. Essas ações, segundo o autor, tenderiam a se aproximar mais de interesses para benefício mútuo do que de condicionalidades comerciais, como são, por exemplo, as formas de cooperação atada, “*tied aid*”, mencionada anteriormente.

Desse modo, uma proposta de cooperação solidária estaria no cerne do desenvolvimento de uma política de internacionalização da educação que criasse espaços efetivamente emancipatórios, no sentido dado por Santos (2006), com condições efetivas de autonomia do sujeito. Daí, em consonância com Almeida Filho (2008, p. 175), é importante crer na internacionalização da educação superior como a possibilidade de um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem-estar, ao invés de instrumento utilizado para abrir novos mercados econômicos. É preciso ter clareza, contudo, das potencialidades e possibilidades de criar mecanismos e estratégias de desenvolvimento de uma educação transnacional e internacionalizadora frente ao poderio mercantil de uma economia neoliberal.

Os autores apontaram possíveis formas de cooperação capazes de tornar todo o processo de internacionalização da educação positivo na medida em que potencializam a troca

de experiências e o compartilhamento de saberes dentro do contexto universitário. A natureza dessa cooperação também deve ser pensada a partir das possibilidades que o contexto educacional contemporâneo oferece. De forma mais específica, o uso das TIC no ambiente educacional é uma aposta para potencializar a formação superior, mais ainda aquela que se propõe ser internacional:

A nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais. (SANTOS, 2008, p. 51)

A crescente internacionalização da educação superior é, antes de tudo, reflexo do caráter mundial de aprendizagem e pesquisa, que faz parte do contexto da globalização do conhecimento envolvendo as universidades. Ligado à própria natureza do saber contemporâneo, que necessita de uma compreensão intercultural, o conhecimento ocupa atualmente lugar central nos processos que configuram a sociedade contemporânea. Assim, as instituições que trabalham a partir do conhecimento também passam a participar dessa centralidade. Segundo Chauí (2008, p. 29), na América Latina estima-se que mais de 80% das atividades de pesquisa e desenvolvimento são feitas pelas universidades, especialmente as públicas, o que demonstra a importância dessa instituição em um contexto globalizado do conhecimento.

Uma das estratégias utilizadas no Brasil a fim de aumentar o número de vagas para formação superior é a EaD, com métodos de educação ligados às tecnologias de informação. Na medida em que se intenta integrar esse cenário com o da cooperação internacional, há que se pensar na forma de se conjugarem tais características. Segundo Dias (2002, p. 61), “[...] a única maneira, o único caminho que se vislumbra, e tem que ser estudado, é a utilização das novas tecnologias e a cooperação internacional com instituições que tenham uma visão de cooperação solidária”.

Dias não se aprofundou muito na conceituação de “cooperação solidária”, mas a ideia foi erigida em seus trabalhos como proposta de ação dos países com relação à internacionalização da educação. Com experiência de atuação em organismos internacionais, como a UNESCO, e como organizador da Conferência Mundial de Educação Superior (Paris, 1998), Dias (2002) tem um discurso contrário à interferência de organismos internacionais na estruturação da oferta do ensino superior e fala com propriedade dessa necessidade e

viabilidade de outra concepção de cooperação, ainda que propostas concretas de usar esse conceito na realidade não tenham sido trabalhadas.

Já Santos (2008) começa a delinear um modelo de ação de globalização contra-hegemônica capaz de se efetivar e sustentar no contexto atual. Toma como exemplo a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) como espaço potencial de ações bi ou multinacionais que buscam o benefício mútuo, principalmente em ações para o ensino superior. Ainda que o autor não analise, efetivamente, alguma ação específica de cooperação nesses termos, em 2008, ele já vislumbra as potencialidades dessa iniciativa:

No caso dos países de língua oficial portuguesa, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é um espaço multilateral com um enorme potencial para a transnacionalização cooperativa e solidária da universidade. Aos países semiperiféricos deste espaço, Brasil e Portugal, cabe à iniciativa de dar os primeiros passos nessa direção: cursos de graduação e de pós-graduação em rede, circulação fácil e estimulada de professores, estudantes, livros e informações, bibliotecas online, centros transnacionais de pesquisa sobre temas e problemas de interesse específico para a região. (SANTOS, 2008, p. 100)

Há, entretanto, que se tomar alguns cuidados em qualquer estratégia de transnacionalização que envolva países em situações muito distintas, como Brasil e Moçambique, por exemplo. Ainda que os países partilhem de um contexto histórico similar no que diz respeito a séculos de colonização e um colonizador comum, compartilhando da mesma língua e de algumas realidades, atualmente, esses países se encontram em um patamar de desenvolvimento econômico e estabilidade social e política diferentes. Além disso, ainda que o Brasil possua descendência africana (o Brasil foi o país que mais recebeu escravos no mundo, dentre eles o grupo etnolinguístico Bantus, da região da Angola, Congo e Moçambique), esses países continuam tendo uma organização cultural, política e cultural específica. Uma cooperação que respeite e mantenha lugar para essas diferenças é essencial para a não imposição de condicionalidades e determinações.

Santos (2008) também problematiza outro ponto que se acentua a partir da intensificação do movimento de globalização (do mercado, do saber, etc.). Salientando a persistência da “colonialidade” como uma forma de poder, Santos e Meneses (2006) trazem para discussão a forma hierárquica que ainda se cristalizam as relações de poder e conhecimento em relação aos países africanos. Essa é uma consideração importante para se pensar a relação que a África pode estabelecer com outros países condicionada por tal percepção, de persistência da colonialidade. Daí se torna interessante conjugar no espaço da pesquisa aqui apresentada a relação entre os conceitos de “colonialidade” e “cooperação

solidária” que, de forma intencional ou não, podem ser assumidas, alternadas ou combinadas dentro do contexto de políticas de internacionalização da educação.



#### **4 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: TOMANDO COMO EXEMPLO O CASO DE MOÇAMBIQUE**

Em meio a essa consolidação da EaD como prática de educação no país, o governo brasileiro publica a Portaria 22/2010 que dá início a instituição do Programa de apoio à expansão da educação superior à distância na República de Moçambique, seguida pela portaria 11/2011 que complementa a anterior e “Regulamenta a implantação do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique, instituído pela Portaria Normativa 22, de 26 de outubro de 2010”, que inclui como agentes participantes a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Ministério das Relações Exteriores, a CAPES – entidade destinada a coordenar o projeto da UAB em Moçambique – e as universidades envolvidas.

O primeiro comunicado oficial de tal proposta foi em 2010, e, em março de 2011 já tiveram início às primeiras aulas dos quatro cursos de Graduação do Programa (Ensino Básico, Matemática e Biologia e Administração Pública) em meio a um cenário político que conjugava o fim do mandato do presidente Luís Inácio da Silva e outras ações que intencionavam aumentar a sua influência frente a países africanos. Quatro universidades brasileiras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal Fluminense (UFF) se responsabilizaram por desenvolver tais cursos com uma equipe de gestores, professores e tutores brasileiros e moçambicanos, em três polos, quais sejam: em Beira, na província de Sofala; Lichinga, capital da província de Niassa; e Maputo, capital do país.

Esse é um projeto com previsibilidade de duração mínima de quatro anos, que almejava, inicialmente, a formação de 5,5 mil professores da educação básica e 1,5 mil servidores da administração pública de dez polos instalados (um em cada região do País) até o ano de 2017. Devido a problemas ocorridos na fase de implantação, entretanto, essa projeção diminuiu significativamente: não foram abertas novas turmas e polos nos anos de 2011 a 2014. Com a reestruturação de todo o projeto, que acontece atualmente por intermédio da CAPES, já se prevê a abertura de novas turmas e alguns polos em 2015, assim como a conclusão das primeiras turmas abertas no ano de 2011.

Tem início, deste modo, um processo de implementação de alguns cursos a distância em Moçambique, que seguem parâmetros e determinações brasileiras e passam a servir de

guia para uma política internacional de oferecimento de cursos a distância. A partir daí, questões ligadas à própria implementação desses cursos em Moçambique e às possibilidades criadas aos alunos para construção de conhecimento e formação acadêmica surgem como instigantes e demonstram a necessidade de estudos mais específicos capazes de abranger esse novo campo.

A primeira experiência de implementar um modelo de educação à distância com bases e perspectivas brasileiras em outro país já é, por si só, um diferencial que merece ser refletido e analisado, além de constituir um importante marco no desenvolvimento e reconhecimento histórico dessa modalidade de educação no país. Conjugando essa estabilização e reconhecimento da modalidade a distância no Brasil com a consequente implementação desse modelo em terras estrangeiras pode configurar um panorama de pesquisa bastante consistente para se investigar sob que égides o ensino superior à distância se sustenta no país. Além disso, pode também auxiliar em traçar um entendimento acerca da forma com que esta implementação aparece a partir do Projeto de Cooperação, interesse principal da pesquisa aqui apresentada. A importância de desenvolvimento desse tema está também vinculada ao próprio processo em andamento de implementação dos cursos em Moçambique, haja vista que é possível trazer contribuições pertinentes para se pensar o modo com que o Programa se estabeleceu, assim como suas potencialidades de alcance.

Antes de focar propriamente o processo de implementação dos cursos a distância brasileiros em Moçambique, faz-se necessário trazer o contexto em que tal ação se dá, no âmbito tanto de políticas de cooperação internacional nos países africanos quanto no que se refere à Educação a Distância como possibilidade e prática efetiva nesses países.

A situação educacional dos países africanos, assim como a maior parte de seus setores, sofreu e ainda vem sofrendo com as consequências e os vestígios dos períodos de colonialismos e neocolonialismos dos últimos séculos. Muitos dos países africanos conquistaram sua independência e autonomia de gestão no fim do século passado, e alguns, até hoje, sofrem com guerras e disputas internas buscando determinar as fronteiras dos países e legitimidade de governança. Devido a todo esse histórico, países como Moçambique têm uma estrutura muito irregular no que se refere à oferta de serviços básicos à população, como saúde, saneamento, educação.

Organizações internacionais de auxílio e países parceiros entram em ação, portanto, para tentar levar aos países condições de oferta de tais serviços básicos, com o objetivo último de criar uma estrutura que permita, posteriormente, aos próprios países gerir e sustentar esses serviços em condições de normalidade no futuro. Trata-se de uma gama de instituições, com

pretensões e objetivos de ação bastante diferentes, que se encontram em um contexto marcado pela experiência de colonialidade ainda bastante presente. Uma questão que abrange essas ações realizadas por tais entidades nos países africanos se refere justamente ao problema de trazer, para as realidades tropicais, compreensões de mundo, projetos e ações de outras realidades – na maior parte das vezes, oriunda de países desenvolvidos –, tão diferentes das experiências africanas. Instituições como a EMBRAPA, FIOCRUZ, Petrobras e SENAI, por exemplo, já têm experiências e são reconhecidas internacionalmente por meio de seus projetos de cooperação no continente africano.

No que diz respeito à esfera educacional, a existência de programas e projetos de cooperação com os países europeus traz para discussão a importante questão acerca da adequação das experiências advindas da Europa e outros países desenvolvidos ao contexto da educação no continente africano. Essa questão se remete, de forma mais direta, às tentativas de utilização do conhecimento, conceitos e práticas advindas de outros contextos para a África. Essa discussão aponta para a ressalva de que, ainda que seja importante para o cenário educacional construir práticas de cooperação internacional entre os países, faz-se necessário, também, construir experiências, conhecimentos e estratégias contextualizadas às realidades de cada grupo social, únicas e complexas (BORDA, 2006).

Como na maior parte dos países, as universidades moçambicanas também são, historicamente, centro de produção do conhecimento científico nacional. É nas instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão que se estruturam as bases para de ação e compreensão da realidade e construção de projeto de país. Em Moçambique, a condição de as universidades preencherem essa função de produtores de conhecimento, tão cara ao desenvolvimento do país, foi tratada de maneira bastante categórica pelos organismos internacionais, tendo em vista principalmente a compreensão de que tais instituições seriam incapazes de gerir a oferta de ensino superior no país.

Santos (2008) traz um histórico da forma com que, internacionalmente, concluiu-se que os investimentos e intervenções internacionais eram a única saída possível para o ensino superior na África:

Um relatório da UNESCO de 1997 sobre a maioria das universidades em África traçava um quadro dramático de carências de todo o tipo: colapso das infraestruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente miseravelmente remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à corrupção, pouco ou nulo investimento em pesquisa. O Banco Mundial diagnosticou de modo semelhante à situação e, caracteristicamente, declarou-a irremediável. Incapaz de incluir nos seus cálculos a importância da universidade na construção dos projectos de país e na

criação de pensamento crítico e de longo prazo, o Banco entendeu que as universidades africanas não geravam suficiente “retorno”. (SANTOS, 2008, p. 24)

Segundo o autor, entidades como o Banco Mundial e o GATS vêm influenciando a consecução de políticas para a internacionalização da educação e sugerindo que os países africanos em geral deixassem de investir na universidade, concentrando os seus poucos recursos no ensino primário e secundário. Assim, se os países africanos concordassem, o mercado global de educação superior atenderia as demandas de formação a terceiro nível e resolveria o “problema” da universidade.

Essa orientação de não reconhecer a viabilidade de grande parte das universidades dos países africanos como viáveis vem criando um efeito importante na medida em que as políticas de investimento para o ensino superior em países como Moçambique estão mais escassas, sem prioridade frente a outras demandas.

A partir dos Planos Estratégicos da Educação, elaborados com periodicidade quadrienal pelo governo de Moçambique, é possível perceber a pequena ênfase que o ensino superior possui dentro de toda uma proposta de construção de um sistema educacional nacional. Desde o primeiro Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC) moçambicano de 1999, traçava-se claramente como objetivo principal proposto priorizar o ensino básico – que até hoje tem estrutura limitada e irregular, ainda necessitando de desenvolver ações e trazer investimentos para o setor. Outro PEEC, de 2006, reafirma esse compromisso e necessidade essencial de fortalecer o ensino básico ao mesmo tempo em que “[...] propõe-se a aumentar os esforços para desenvolver a Educação Técnico-Profissional e Vocacional, um ensino Secundário com características profissionalizantes, e o ensino superior” (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 5).

O último Plano Estratégico da Educação tem seu período de duração de 2012 a 2016 e, além de ser o primeiro plano específico para tratar os assuntos da área da educação, ainda se propõe ser mais realista no que tange as propostas de ação:

Consciente das limitações em termos de capacidade institucional existente, e considerando as previsões sobre os recursos humanos e financeiros de médio-prazo, o sector optou pela elaboração de um plano realístico que tenta otimizar o potencial das intervenções e os pré-requisitos para uma implementação eficiente e eficaz. Isto significa balançar entre o que é desejável e o que é possível. (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 5)

O cenário de investimentos em educação no país de Moçambique pode explicar o posicionamento desse último Plano Estratégico para a Educação. O recurso limitado que o país possui para investimento no setor condiciona a distribuição do mesmo. O PEE volta, então, a ter como foco específico o ensino básico na medida em que a capacidade do setor “[...] implica a definição de algumas áreas como prioritárias, em detrimento de outras, que serão abordadas de forma menos urgente e menos abrangente” (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 157). É a partir dessas condições que há uma opção, desde a constituição do país como nação democrática, por pensar e propor ações primeiramente em um ensino básico que atenda com qualidade ao menos as necessidades básicas do cidadão.

Deste modo, não houve como priorizar o investimento no ensino superior, ainda que fossem sugeridas e levantadas estratégias para essa modalidade. Esse posicionamento parece convergir com o que foi apontado por Santos (2008): conceder às iniciativas privadas e internacionais a maior parte da condução do ensino superior.

Tomando em conta o estado actual do sector da Educação (veja capítulo 3, a partir da pág. 23), o Governo continuará a *privilegiar o ensino primário de sete anos para todas as crianças*, de modo a que elas tenham a oportunidade de frequentar e concluir a escola primária de sete classes, de qualidade. O ensino primário deve assegurar que todas as crianças adquirem as habilidades básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, bem como na área da educação física, estética e cultural para que estejam preparadas para continuar os seus estudos no nível seguinte. Ainda na perspectiva do direito a uma educação básica, o sector continuará os seus esforços na expansão dos programas de alfabetização, mobilizando vários parceiros dentro e fora de Governo. (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 49, grifos nossos)

Assim como acontece em outros setores, os países periféricos e semiperiféricos têm sido pressionados a assumirem compromissos propostos por esses organismos internacionais na área da educação. Países como Congo, Lesoto, Jamaica e Serra Leoa, quatro dos mais periféricos do mundo, entregaram incondicionalmente aos fornecedores estrangeiros a tarefa de desenvolvimento da educação superior, devido à impossibilidade de arcar com tal responsabilidade no contexto atual (SANTOS, 2008, p. 38).

Em Moçambique, no plano de incentivos nacionais, a principal proposta para a área de formação profissional estava em criar institutos politécnicos antigeneralistas que dessem vazão às necessidades urgentes de mão de obra no país. Em relação ao trabalho universitário, o desincentivo à pesquisa e extensão, incentivando o docente apenas para o trabalho de ensino, tende a diminuir o espaço e a oportunidade para que a universidade se torne capaz de produção de conhecimento e pensamento crítico.

Também em Moçambique, a esfera de educação superior vem convivendo com projetos internacionais de colaboração para formação universitária, com origens e propostas diversas. Nesse sentido, Santos (2008) aponta que somente iniciativas de colaboração internacional na área de educação com um posicionamento contra-hegemônico tem condições de auxiliar, efetivamente, no desenvolvimento nacional da educação. Lima e Maranhão (2009) levantam, no contexto brasileiro, algumas estratégias que visam à criação de espaços internacionais de colaboração, com o objetivo de integrar conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento efetivo da ciência e do conhecimento:

No contexto de governos que se empenham em formular políticas educacionais capazes de reforçar o caráter republicano da educação é possível identificar a emergência de iniciativas subordinadas ao fortalecimento de programas de internacionalização ativa de caráter contra hegemônico, comprometidos com a inclusão social e a integração regional. Três projetos, em diferentes fases de formulação, se inscrevem nesta trilha: Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) (Foz do Iguçu/Paraná), Universidade Federal de Integração Luso- Afro-brasileira (UNILAB) (Redenção/Ceará), e Universidade Global da Bacia Amazônica (Santarém/Pará). A estes projetos se somam diversas iniciativas já consolidadas: Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM-USP/Brasil), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO/vários países), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/vários países), Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC/UNESCO), Associação de Universidades Grupo Montevideú (AUGM/ vários países), Associação de Universidades da América Latina e Caribe para Integração, entre outros. (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 25)

Esses são alguns exemplos de estratégias para cooperação brasileira incipientes, sendo importante salientar que são iniciativas recentes e ainda carecem de aprofundamento a partir de análises e pesquisa para traçar um quadro do desenvolvimento de tais estratégias – da mesma maneira que a presente pesquisa propõe estudar mais especificamente essa incipiente cooperação técnica na área de educação entre Brasil e Moçambique. Ainda sem consultar de forma mais minuciosa o desenvolvimento desses projetos, a proposta é de se salientar o quão promissor pode ser trazer outra lógica de interação ao contexto das cooperações internacionais. Por suas experiências ainda embrionárias, podem ser palcos de experimentos realmente significativos de um modo de construção de conhecimentos compartilhados.

A necessidade, então, de se pensar sobre a experiência de implementar um modelo de EaD brasileiro em outro país se dá pela importância que uma ação como essa tem para o espaço universitário moçambicano. É importante atentar para o fato de como essa proposta de

cooperação pode contribuir para a formação superior em Moçambique<sup>5</sup>. Por outro lado, é também relevante perceber se essa cooperação possibilita trazer mínimas condições de emancipação dentro desse contexto, tendo em vista a necessidade de vigilância contra possíveis tentações neocolonialistas que surjam no contexto de cooperação. Relações hierárquicas podem impedir os países como Moçambique, por exemplo, de conceber e gerir iniciativas que independam do poder financeiro de qualquer parte. Segundo Santos (2008, p. 101), na medida em que tal interferência existir, será, muito possivelmente, uma atitude neocolonialista.

O convênio Brasil/Moçambique integra quatro instituições universitárias brasileiras com duas universidades de Moçambique. Juntas, elas formam um cenário com a seguinte distribuição: UFG, UFF e UNIRIO, em convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique e a Universidade Eduardo Mondlane fazendo parceria com a UFJF. Os cursos estão acontecendo em três cidades-polo de Moçambique: Maputo, Beira e Lichinga.

Quadro 2 - Detalhamento das Províncias, Moçambique.

Províncias	Detalhamento
NIASSA	Superfície: 122.176 km <sup>2</sup> Limites: Norte: Tanzânia, Sul: Nampula Zambezia, Oeste: Lago Niassa e Malawi e Este: Cabo Delgado. Densidade Populacional: 6 habs/ km <sup>2</sup> Etnias representativas: Macua, Ajaua e Nianja. Principais produções: Algodão, Sorgo, Madeiras e Pedras semipreciosas. Capital: Lichinga, com 75 mil habitantes
SOFALA	Superfície: 67.218 Km <sup>2</sup> Limites: Norte: Tete e Zambeze, Sul: Inhambane, Oeste: Manica e Este: Oceano Índico Densidade Populacional: 20 habitantes/Km <sup>2</sup> Etnias Representativas: Sena e Ndau Capital Provincial: Beira, com 350 mil habitantes
MAPUTO	Superfície: 23.576 Km <sup>2</sup> Limites: Norte: Província de Gaza, Sul: República da África do Sul, Oeste: Reino Swazi e Este: Oceano Índico (canal de Moçambique) Densidade Populacional: 44 habitantes/ Km <sup>2</sup> Etnia Representativa: Tsonga Língua Local: Ronga Principais produções: Citrinos, Açúcar, Diatomites, Bentonite e Calcário Capital Provincial: Maputo, com 1 094 315 habitantes

Fonte: Caracterização Geral do Ministério da Cultura, Moçambique, 2011.

<sup>5</sup> Autores como Santos (2008, p. 45) colocam a universidade pública, e o sistema educacional como um todo, ligada à construção do projeto de país, projeto nacional que era quase sempre elitista, porque formado por uma universidade de elite. A missão da universidade no contexto atual, ainda segundo Boaventura, seria a de reconstruir esse projeto de país: “há apenas a necessidade de inventar um cosmopolitismo crítico num contexto de globalização neoliberal agressivo e excludente” (SANTOS, 2008, p. 48).

O contexto da proposta de parceria internacional conjugava o fim do mandato do governo de Luís Inácio da Silva e um conjunto de iniciativas do governo brasileiro no continente africano que objetivavam estreitar as relações diplomáticas. No discurso do presidente Lula durante a aula de abertura dos cursos do programa UAB em Moçambique, dia nove de novembro de 2010, em Maputo, fica clara a intenção de aproximação:

Quando nós decidimos priorizar a nossa relação com o continente africano e, dentro dele, os países de língua portuguesa, tem algumas razões. Primeira, é a dívida histórica com a formação do povo brasileiro, que tem muito a ver com o povo africano [...] Nenhum tema é tão capaz de unir e transformar um país quanto à educação<sup>6</sup>.

Justamente devido ao fim do mandato do presidente houve um aceleração nas negociações entre os dois países e no curto prazo de um ano foi discutido e desenhado todo o sistema de EaD a ser implementado, as estratégias para financiamento e sustentabilidade burocrática da parceria. A partir da consolidação da parceria entre os governos e as instituições envolvidos é que as estratégias de ação para os cursos começaram a ser delineadas para expressar, de forma prática, todo o Programa de Cooperação.

Nesse sentido, após esta contextualização relativa às teorias em que nos embasamos para a pesquisa aqui empreendida, apresentamos, no capítulo a seguir, a análise dos dados levantados, ao encontro da proposta de dialogar com a bibliografia apresentada até a presente seção.

---

<sup>6</sup> Discurso do presidente Lula durante a aula de abertura dos cursos do programa UAB em Moçambique.



## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já pontuado anteriormente, os dados a serem levantados pela presente pesquisa têm como proposta dialogar com a bibliografia apresentada, que buscou levantar o estado da arte da temática da cooperação internacional e de conceitos como “*Cooperação sul-sul*” e “*cooperação contra-hegemônica*”. A quantidade de informações e materiais de pesquisa disponíveis para estudo não é grande, por se tratar de pesquisa que estuda um Programa ainda em andamento e uma modalidade de cooperação muito recente.

Assim, a base documental aparece neste trabalho em três frentes. A primeira frente é a dos documentos oficiais do Programa publicados no Diário Oficial da União: Portaria nº. 22, de 2010, que Institui o Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique; Portaria Normativa nº. 11, de 2011, que regulamenta a implantação do Programa; e Portaria Interministerial nº. 1.009, de 2012, que Institui o Comitê Gestor do Programa.

A segunda frente é composta pelos quatro PP dos cursos e foi incorporada partindo da perspectiva de que somente as informações constantes nos documentos oficiais do Programa poderiam não ser suficientes para fundamentar os elementos propostos pela pesquisa. A terceira frente é composta pelos dados retirados de entrevistas com atores envolvidos diretamente com o Programa, entendendo que a fala desses sujeitos podem dar uma sustentação prática e funcional à análise do Programa de Cooperação.

### 5.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DO PROGRAMA UAB/MOÇAMBIQUE

Com o intuito de reunir nesta dissertação todos os documentos disponíveis ao público referentes ao programa UAB/Moçambique trazem-se, primeiramente, os documentos de caráter normativo que instituíram a proposta. Foram exatamente duas portarias do Ministério da Educação e uma portaria interministerial (do próprio Ministério da Educação mais o das Relações Exteriores) que, legalmente, orientam o Programa. Tendo em vista que a análise documental proposta como metodologia deve abarcar também tais documentos, as reflexões a seguir partem das categorias de análises propostas anteriormente.

Elementos relacionados à primeira categoria, que intenta analisar os elementos de contextualização do Programa de Cooperação Internacional e definição do diferencial do projeto e suas potencialidades de alcance, são observados na primeira ação normativa do

programa (Portaria 22), em 2010. O documento apresenta três pontos como sustentáculos da proposta, quais sejam:

- compromisso de reforçar os laços de solidariedade e de cooperação entre as nações que adotam o Português como língua oficial por meio de iniciativas de promoção do desenvolvimento econômico e social e integração educacional e cultural de seus Povos. (BRASIL, 2010, p. 37);
- necessidade de expansão e interiorização da educação superior nos países de língua oficial portuguesa utilizando ferramentas de EaD, principalmente para formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2010, p. 37);
- consonância do Programa com o Acordo de Cooperação Cultural entre Brasil e Moçambique no que tange à cooperação mútua no campo da educação. (BRASIL, 2010, p. 37).

Há, também, outra orientação nessa portaria que trata da contextualização do Programa e delimitação de suas características principais quando o documento indica que a criação dos cursos em instituições de ensino superior estrangeiras deve considerar as necessidades e prioridades do governo da República de Moçambique e respeitar a autonomia universitária das instituições participantes. Já as outras portarias, que têm a finalidade de regulamentar o Programa, não trazem mais essa contextualização inicial.

O discurso que é percebido na Portaria vem ao encontro do posicionamento geral do governo brasileiro nos últimos anos, que faz referência tanto ao uso de iniciativas de desenvolvimento econômico e cultural a partir do reforço laços de solidariedade e cooperação entre os PALOP quanto à necessidade de estruturar uma forma de cooperação que respeite e promova autonomia ao país cooperante. Ele também reforça as tendências no campo da Cooperação sul-sul, que são o incentivo de iniciativas de cooperação junto ao campo da Educação.

O que esse Programa traz de inovador dentro do discurso de cooperação no país é a própria identificação da Educação a Distância brasileira (por meio da UAB) poder se tornar referência de modelo a ser adotado. Ainda nessa primeira Portaria do Programa, fica orientado que a implementação deste vai ocorrer nos moldes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. É o modelo da UAB, portanto, o que vai orientar as ações das instituições

envolvidas (brasileiras e moçambicanas) no curso, e essa proeminência pode mostrar a importância do sistema na estrutura da EaD brasileira.

Em um segundo momento em que se busca identificar e analisar a definição dos papéis e a relação entre as instituições envolvidas na cooperação – universidades, instituições e sujeitos enquanto parceiros na consecução do projeto, a primeira portaria ainda dá subsídio para reflexão. Na Portaria 22, que institui o Programa, faz-se referência à CAPES e à Universidade Federal de Integração Luso-afro-brasileira (UNILAB) como responsáveis por uma coordenação conjunta “[...] em estreita cooperação com instituições de ensino superior brasileiras participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” (BRASIL, 2010, p. 37).

É compreensível pensar no cargo de coordenação ocupado pela CAPES no Programa, tendo em vista que é uma das maiores instituições de educação do país diretamente vinculada ao Ministério de Educação. Já a UNILAB aparece com destaque na proposta devido ao papel estratégico dessa instituição, que foi criada com a finalidade de proporcionar e intensificar o desenvolvimento da integração entre o Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os africanos. Além dessa previsão de compartilhamento de responsabilidades, há, ainda, delimitação de ações que cabem somente a UNILAB:

Caberá à UNILAB, gradualmente, de acordo com sua implementação e expansão, apoiar na formação de recursos humanos, em cooperação com outras instituições de ensino superior brasileiras, de forma a contribuir com a integração entre o Brasil e a República Popular de Moçambique. (BRASIL, 2010, p. 38)

Mas, a partir da leitura das portarias posteriores, que dão outras providências relativas ao Programa, percebe-se que a UNILAB deixa de ser responsabilizada como instituição parceira da CAPES na coordenação do Programa UAB/Moçambique. Ela não é citada na Portaria n.º 11, de 2011, que regulamenta implementação do programa e atribui à CAPES responsabilidade de promoção do fomento das atividades e coordenação das ações das instituições envolvidas. A UNILAB volta a ser citada novamente na Portaria Interministerial de 2012, que institui um Comitê Gestor do Programa UAB/Moçambique e relaciona as instituições responsáveis por compô-lo.

O Comitê Gestor, instituído pela última Portaria que trata do Programa UAB/Moçambique tem suas ações delimitadas em: I - coordenar e articular os processos de implementação, acompanhamento e avaliação do Programa; II - monitorar e avaliar os

resultados alcançados pelo Programa; III - propor possíveis aprimoramentos e criar instrumentos adequados à mensuração de resultados do Programa UAB/Moçambique (BRASIL, 2012, p. 17). Essa iniciativa propõe, de forma efetiva, a estruturação de um espaço que reúna representantes de algumas das instituições envolvidas para pensar, juntas, ações de coordenação para o Programa.

O decreto institui que o Comitê Gestor seja composto por representantes do Ministério da Educação (da Assessoria Internacional do MEC; da UNILAB; um da Diretoria de Relações Internacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/DRI e da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - CAPES/DED) e do Ministério das Relações Exteriores (um representante do Ministério das Relações Exteriores – MRE e um representante da Agência Brasileira de Cooperação – ABC). Nesta composição, não há espaço no Comitê para representantes das entidades moçambicanas, que têm parte no projeto e que também são destinatárias das ações cooperativas.

Ainda que de forma sucinta, os documentos acima relacionados apontam um direcionamento quanto à relação das instituições envolvidas no decorrer do Programa. Algumas questões podem ser apontadas a partir do panorama traçado para compreender o cenário de cooperação entre as instituições, e a primeira está no papel que a UNILAB teve na proposta: se ela assumiu ou não a posição de coordenação primeiramente apontada, como principal gestora, junto com a CAPES, das ações no Programa. Também a questão do Comitê Gestor é importante para se pensar a forma de relacionamento entre as instituições parceiras, haja vista que o mesmo foi implantado já no decorrer do Programa e objetivou coordenar e articular todo o projeto. A instituição de uma equipe que se responsabilize por articulá-lo pode, potencialmente, modificar a maneira com que as instituições se relacionam e implicar em mudanças na forma de cooperação resultante. Mas, para isso, é importante incorporar à pesquisa dados que esclareçam a forma de relação entre as instituições envolvidas que ultrapassem as disposições legais aqui apresentadas a fim de analisar a questão como um todo.

A última categoria de análise proposta está relacionada a funções e práticas de cooperação se expressam dentro da proposta, a partir da estrutura dos cursos e do Programa UAB/Moçambique. Ainda que as primeiras orientações referentes à estrutura do Programa já tenham sido colocadas na Portaria de 2010, a definição quanto à forma como essa cooperação ia acontecer não apareceu diretamente: no documento, pactuou-se apenas a criação de cursos de graduação nas instituições de ensino superior estrangeiras, não havendo detalhamento mais específico acerca da forma com que a criação desses cursos se daria.

A segunda portaria (Portaria Ministerial n.º 11/2011), que propôs regulamentar a implantação de todo o Programa UAB/Moçambique, foi decretada no período em que os cursos a distância, em convênio com as Universidades brasileiras e moçambicanas, estavam se estabelecendo, dando início às primeiras disciplinas dos cursos.

No que diz respeito às funções e práticas de cooperação entre as instituições envolvidas, nessa portaria de 2011, todo o fomento das atividades do Programa, que é regido pela CAPES, foi orientado para acontecer por meio dos seguintes mecanismos:

I - Concessão de bolsas de estudos, estágios, especialização ou aperfeiçoamento para estudantes e pesquisadores brasileiros vinculados a instituições brasileiras, selecionados para participar do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique, quer desenvolvam suas atividades em território brasileiro, quer desenvolvam suas atividades em território estrangeiro;

II - Concessão de bolsas de estudos, estágios, especialização ou aperfeiçoamento para estudantes e pesquisadores moçambicanos vinculados a instituições brasileiras ou estrangeiras, selecionados para participar do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique, quer desenvolvam suas atividades em território brasileiro, quer desenvolvam suas atividades em território estrangeiro;

III - Concessão de ajuda de custo para deslocamento e seguro saúde destinada a estudantes e pesquisadores brasileiros, vinculados a instituições brasileiras ou estrangeiras, selecionados para participar do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique, que estejam a desenvolver suas atividades em território estrangeiro;

IV - Concessão de ajuda de custo para deslocamento e seguro saúde destinada a estudantes moçambicanos, vinculados a instituições estrangeiras, selecionados para participar do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique, que estejam a desenvolver suas atividades em território brasileiro; [...]. (BRASIL, 2011, p. 1)

Tais orientações parecem não estar diretamente relacionadas aos cursos de Graduação que são oferecidos em Moçambique pelo Programa UAB/Moçambique, haja vista que o documento enfatiza a expansão da Educação Superior a Distância no país a partir da promoção de estudos, estágios, cursos de especialização ou de aperfeiçoamento. É importante saber se os mecanismos de fomento da CAPES para o programa foram realmente esses apontados, assim como de que maneira esse fomento se efetivou, haja vista que, da Portaria de 2011, podem-se indicar outras possíveis frentes do Programa que não a oferta dos cursos de graduação do convênio.

Ainda na mesma Portaria n.º. 11 de 2011, coloca-se como função da CAPES dentro do Programa de Cooperação propiciar, em articulação com as instituições de ensino superior brasileiras da UAB, a instalação e permanência de polos em Moçambique. Ainda, atribui-se às instituições de ensino superior brasileiras a estruturação, acompanhamento da instalação e

manutenção dos polos de apoio presencial. Tal indicação de responsabilização da CAPES e das universidades brasileiras pelos polos se contrasta com informações recolhidas de que os polos seriam justamente a contrapartida do governo moçambicano no Programa, alguns deles construídos e equipados com recursos do Banco Mundial (PRETI, 2012; 2013).

Não foi possível estabelecer, de forma clara, um cenário de distribuição das funções e práticas de cooperação que se expressam dentro do Programa a partir dos documentos que o normatizam. Mas, por se tratar de uma categoria de análise com caráter mais prático, acredita-se que será possível estabelecer esse cenário a partir dos dados relativos aos próprios cursos, que vem experimentando tais funções e práticas da cooperação entre as instituições e países.

## 5.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS (PP) DOS CURSOS

O PP de uma instituição, assim como dos cursos que a compõem, tem a função de planejar o que se intenciona realizar, a partir de profundas reflexões acerca do que é esperado das instituições e do caminho definido para realizar tais expectativas. Nas palavras de Gadotti (1994):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se e atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)

A partir da perspectiva de que o PP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas e representa um rumo, uma direção que é objetivada, ele torna-se compromisso definido coletivamente, uma ação intencional. E é nesse sentido que os PP tornam-se objetos de pesquisa importantes no contexto da proposta de cooperação estudada, já que a construção deles foi a primeira ação efetiva relacionada aos cursos e que deveriam expressar todas essas questões relacionadas ao compromisso coletivo e à direção geral que as ações de condução de curso deveriam ter.

Os PP de cada curso foram construídos com o objetivo de atender tanto às especificidades de Moçambique quanto às exigências legais das instituições de educação superior, brasileiras e moçambicanas, envolvidas no projeto. Segundo Preti (2012, p. 4), os

coordenadores brasileiros e moçambicanos dos cursos se empenharam de maneira decisiva para o desenho e respectiva homologação dos PP, que deveriam ser aprovados em cada universidade, haja vista que os estudantes teriam vínculo e matrícula nas instituições em parceria. Preti coloca o PP como “pedra filosofal” dos cursos. Nas palavras do autor:

Esta “pedra filosofal” ajudaria a retirar as pedras no caminho e a reconstruir caminhos percorridos para que o Programa tenha significado educativo e político na formação de profissionais competentes e críticos, capazes de participar efetivamente no desenvolvimento do país. (PRETI, 2012, p. 15)

Os PP representam apenas uma visão inicial de todo o processo de implementação e seu desenvolvimento posterior, na medida em que revela, em caráter ideal, o que foi projetado para o seu desenvolvimento e consecução. Claramente, é possível que mudanças em torno do desenvolvimento do projeto aconteçam e se distanciem do caminho da “pedra filosofal”, mas até esse distanciamento é significativo na medida em que é possível perceber de que forma os caminhos podem se intercruzar.

A proposta é de traçar uma reflexão acerca da implementação dos cursos a distância em Moçambique a partir desses PP, tentando, a partir daí, fazer aqui uma análise dos PP dos quatro cursos a partir de algumas categorias básicas que orientem a pesquisa, também a fim de possibilitar uma comparação posterior entre os próprios projetos. São eles:

- Definição da proposta de cooperação e sua especificidade: a orientação está em buscar perceber se nos PP analisados há, de forma clara, a contextualização do Projeto de Cooperação internacional, assim como definição e proposta do diferencial do projeto e suas potencialidades de alcance. A intenção, com isso, é analisar de que maneira o discurso de cooperação das instituições e dos países aparece no PP, tangendo especificamente a contextualização e definição da proposta desses;
- Relação entre as instituições envolvidas na cooperação: verificar como está orientada e proposta, dentro do PP, a relação entre as instituições parceiras assim como, de modo mais específico, ver se há definição clara dos papéis das universidades e das instituições enquanto parceiras na consecução do Programa. Intenciona-se, com isso, relacionar o que será indicado nos PP acerca dos papéis e relações entre as instituições com a indicação de como conceito de cooperação se expressaria dentro dessa proposta geral de cooperação do Programa, que se situa em um espaço de ação *sul-sul* e propõe

uma *cooperação horizontal*, com vistas a propiciar o desenvolvimento dos países envolvidos;

- Distribuição das funções nos cursos: analisar como se propôs/organizou, dentro dos PP do curso, a disposição das funções das instituições. Dessa maneira, partindo da grade curricular e distribuição das disciplinas, propõe-se analisar a forma com que as instituições organizaram tal repartição, a fim de indicar como as práticas de cooperação se expressariam dentro dessa proposta.

A partir das categorias acima explicitadas, objetiva-se traçar um quadro de como os projetos propõem o desenvolvimento dos cursos. Também a partir do estudo mais preciso dos Projetos, pode-se ter uma visão mais clara de como os cursos estão adentrando no contexto de internacionalização da educação, no uso das TIC e na Educação a Distância.

### **5.2.1 Definição da proposta de cooperação e sua especificidade**

Conforme já foi apontado, a proposta é buscar, nos PP dos cursos ofertados em Moçambique, uma definição da proposta contextualização sobre o projeto brasileiro de cooperação, assim como buscar alguns indícios acerca da presença de especificidades e diferencial desse projeto que já se apresenta como uma experiência singular no contexto da Educação a Distância. Parte-se da perspectiva de que a presença (ou ausência) da definição e contextualização do projeto orienta as reflexões deste trabalho no que diz respeito à construção da ideia de cooperação internacional e interinstitucional que vem norteando o projeto.

No que diz respeito ao PP do curso de Ensino Básico, ministrado pelas universidades UNIRIO e UP, há um silêncio no que se refere à própria proposta de cooperação entre as universidades, assim como o contexto onde se efetiva o curso em si. Não é feita nenhuma referência ao Projeto de Cooperação Institucional entre Moçambique e Brasil, que fomentou a constituição do Programa, assim como não há referência ao diferencial que essa proposta tem, por ser uma cooperação intercultural que, incondicionalmente, traz implicações no modo com que o curso e as disciplinas vão se desenvolver. No PP do curs, há uma nota de rodapé que coloca o documento como adaptação do Plano Curricular do Curso de Ensino Básico na modalidade presencial (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2010, p. 19).



No que se refere ao projeto do curso de Administração Pública, há a definição do Programa de Cooperação Internacional, com os proponentes e público-alvo a ser atendido pela proposta. Além disso, há também uma contextualização, a única dentre os PP dos quatro cursos analisados, do histórico da UAB, órgão responsável pelas ações coordenadas da EaD no Brasil, talvez o responsável também pela guinada da modalidade a distância no país nos últimos anos.

O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, Programas, projetos e atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e com qualidade no Brasil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA; UEM, 2010, p. 1)

Além disso, há uma contextualização também no que se refere ao histórico de oferecimento e concretização do curso de Administração Pública da UFJF como polo de referência e excelência na oferta:

Para atender a demanda pela formação superior de gestores públicos no Estado de Minas Gerais, incluindo seus mais distantes municípios, a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF oferta o curso de Administração Pública na modalidade a distância (EaD), como forma eficaz para ampliar o número de beneficiários da formação superior gratuita e realizada com qualidade, cumprindo assim sua missão e colaborando com o desenvolvimento da sociedade brasileira. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA; UEM, 2010, p. 7)

Essa proposta de contextualização está presente somente no curso de Administração Pública de forma mais detalhada. O curso de Biologia, por exemplo, ainda que faça menção ao Programa de Cooperação na página inicial, não retoma esse discurso no restante do documento. A referência mais detalhada feita à proposta de cooperação no PP de Biologia não faz alusão à proposta como um todo, mas referencia a cooperação institucional dos países:

O Curso de Licenciatura em Ensino de Biologia na Modalidade a Distância surge em consonância com a demanda actual da sociedade e fundamenta-se nas actuais exigências colocadas pela política educacional, expressa nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino e nas diretrizes curriculares para o Curso de Licenciatura em ensino de Biologia que rege na Universidade Pedagógica. *Este projecto insere-se dentro de uma proposta maior de formação de professores, resultado da ação conjunta da Universidade Pedagógica em Moçambique e Universidade Federal de Goiás no Brasil.*(UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP, 2010, p. 5, grifos nossos)

O PP do curso de Matemática também faz uma rápida menção ao Projeto de Cooperação e ao diferencial dessa proposta dentro do contexto de formação superior, e à própria UFF, universidade parceira. Colocam-se as pretensões da UP de ser referência na formação do país, assim como o papel desta em formar alunos especialmente para atuação em docência, níveis iniciais e básicos. Ademais, não há proposta específica que abranja o contexto interinstitucional, internacional ou até mesmo potencialmente multicultural da proposta.

Nos PP dos cursos de Matemática e Biologia, há uma menção mais direcionada ao processo de reforma curricular que a Universidade Pedagógica vem passando, de forma mais enfática que ao próprio Programa proposto pelo Brasil/UAB. Essa revisão originou-se a partir da necessidade de adequação do processo de Bolonha, o qual a UP declarou adesão em 2009<sup>7</sup>. No PP de Matemática:

É neste quadro que a UP em 2004 realizou uma revisão curricular baseada nos princípios acima descritos. Contudo, essa revisão não incluiu aspectos decorrentes da conferência de Bolonha, marco histórico na mudança de paradigma na educação superior. A presente revisão curricular tenta introduzir elementos cruciais decorrentes de Bolonha. Um dos aspectos mais relevantes da Declaração de Bolonha é a proposta de generalização de um sistema de crédito (SNTCA), com o objectivo de gerar procedimentos comuns que garantissem o reconhecimento da equivalência académica dos estudos efectuados noutros países. (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; UP, 2010, p. 3)

Ainda em respeito ao Projeto de Cooperação Institucional, há menção, nos PP de Administração Pública e Biologia, à ideia de continuidade de tal projeto no decorrer dos próximos anos. No item de “Número de vagas”, explicitado no PP de Administração Pública, previa-se a abertura de turmas nos anos de 2012, 2013 e 2014, assim como nove polos de apoio, da mesma maneira que a previsão original: o que não aconteceu, na realidade, nesses anos.

---

<sup>7</sup> O processo de Bolonha é uma estratégia dos governos de países europeus que visa introduzir uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior, estabelecendo em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países na promoção de reformas dos seus processos de ensino. É um sistema de graus académicos que intenta promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, assegurar a qualidade da docência que teve repercussão também em alguns países e instituições universitárias fora do continente europeu, seguindo as diretrizes desse processo na estruturação de seus cursos e disciplinas. Em Moçambique, a UEM, que também aderiu ao processo de Bolonha, ainda em 2011 declinou da proposta.

d) Número de Vagas:

Serão ofertadas 160 (cento e sessenta) vagas anuais, distribuídas por Províncias, em 4 (quatro) processos seletivos nos anos de 2010 (outubro), 2012, 2013 e 2014, totalizando 640 (seiscentos e quarenta) vagas.

As Províncias atendidas serão:

1. Niassa
2. Cabo Delgado
3. Nampula
4. Zambézia
5. Tete
6. Sofala
7. Inhambane
8. Gaza
9. Maputo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA; UEM, 2010, p. 5).

No PP do curso de Biologia, essa previsão foi feita pela tabela 01, com a previsão de novas turmas a cada semestre. É válido lembrar que os PP dos cursos foram pensados e escritos em 2010, e o Projeto de Cooperação previa realmente tal continuidade anunciada. Por problemas de gestão e orçamento, novas turmas não foram abertas e uma reestruturação vem sendo feita desde então para possibilitar abertura de novas turmas no ano de 2015.

Tabela 1 - Previsão de distribuição de vagas por polos presenciais para o curso Biologia modalidade EAD oferecidos para 2011/2012

Polos	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	TOTAL
Maputo	60	60	60	60	240
Beira	60	60	60	60	240
Lichinga	60	60	60	60	240
Total	180	180	180	180	720

Fonte: PP do curso de Biologia, p. 31. Elaborada pela autora.

A partir desse contato com os PP que são, como afirma Gadotti (1994), projeções para ações futuras, percebem-se dois posicionamentos diferentes quanto à contextualização da proposta, assim como especificação de seus elementos específicos, que diferenciam os cursos dos outros ofertados em Moçambique.

O primeiro posicionamento é percebido nos PP que trazem uma contextualização mais abrangente da proposta de cooperação, assim como explicitam os pontos que a diferencia, feita somente pelo curso de Administração Pública. No PP, a definição do Programa de Cooperação Internacional com os proponentes e público-alvo a ser atendido mais a contextualização do órgão UAB e projeto piloto do Curso de Administração Pública criam

panorama que contextualiza institucional e pedagogicamente o curso, assim como orienta o posicionamento dos envolvidos no curso em um ambiente especificamente criado pelo Projeto de Cooperação Brasil / Moçambique. Já os outros três cursos (Ensino Básico, Biologia e Matemática) se encaixam no segundo posicionamento ao fazer uma rápida menção (ou até mesmo não mencionam) ao Projeto de Cooperação, seu contexto e especificidades. O curso de Biologia, além da página inicial, limita-se a citar o convênio em um parágrafo, enquanto o de Matemática faz referência na página inicial e o curso de Ensino Básico não faz nenhuma menção ao projeto.

A partir dos estudos apontados até então no trabalho, pode-se pensar nas cooperações sul-sul (ou modelo de cooperação horizontal) como substancialmente diferentes da cooperação tradicional por procurarem uma identidade de cooperação específica, que corresponda ao significado da palavra cooperação e que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento dos países envolvidos. Dessa maneira, relaciona-se a presença ou ausência da definição da proposta e suas especificidades com a própria ideia de pensar sobre o processo de cooperação, sua potencialidade e limites. Então, expressar no PP esses pontos pode significar que houve discussão e elaboração, no decorrer da construção do PP, acerca da ideia de cooperação a ser traçada: pensando que a construção do documento foi feita de forma compartilhada pelas universidades levaria a considerar, também, que essa discussão e elaboração foi também conjunta, interinstitucional e cooperativa.

Voltando para as percepções recolhidas a partir da leitura dos PP e pontuando que somente em um dos cursos a elaboração e situação do contexto e especificidades do projeto foram além de uma referência à proposta, também serão salientados neste trabalho as suas condições de elaboração. Os PP dos cursos de Matemática e Ensino Básico são bastante semelhantes entre si, e, a partir da coincidência de alguma característica, é possível perceber que tem como base os PP dos respectivos cursos da UP. A logomarca, o formato de todo o PP e o sumário fazem referência constante à Universidade Pedagógica.

Nos outros dois cursos – de Biologia e Administração Pública –, é possível identificar um posicionamento que busca contextualizar o Programa na medida em que eles abrem espaço para projetar, no PP dos cursos, a continuidade semestral de abertura de novas turmas. Esse posicionamento coloca em evidência um espaço para demonstrar o reconhecimento do diferencial e um compromisso com o Programa.

### 5.2.2 Relação entre as instituições parceiras

A partir da proposta de identificar como se configuraram, dentro dos PP dos cursos, a relação entre as instituições envolvidas na cooperação, é possível salientar alguns pontos principais que norteiarão o desenvolvimento deste capítulo. De forma geral, procura-se verificar como está definida e orientada, a relação entre as instituições parceiras. Mais especificamente, intenta-se: 1) notar se há demarcação clara das universidades como parceiras no projeto; 2) ver se/como estão distribuídas as funções e demarcação dos papéis das instituições dentro do PP; e 3) relacionar o que será indicado a partir desses pontos propostos com a reflexão acerca de como o conceito de cooperação se expressa dentro dessa proposta, situada em um espaço de ação *sul-sul* e propõe uma *cooperação horizontal*, com ação cooperativa conjunta e ativa para propiciar o desenvolvimento dos países envolvidos.

Em relação à demarcação clara das universidades como parceiras no projeto, o curso de Administração Pública traz para o contexto do PP a presença e descrição tanto da UEM quanto da UFJF em seus vários capítulos. Há uma contextualização e histórico das universidades, assim como suas principais ações na graduação e pós-graduação para formação profissional na área de Administração Pública. Também é interessante notar que, quando o PP faz referência ao Perfil do egresso e Princípios e Valores que norteiam o curso, são todos da UFJF e UEM: a Missão, por exemplo, é “Missão das Universidades para o curso de Administração Pública”.

O PP do curso de Biologia também se preocupa em estabelecer o contexto da parceria internacional que dá origem ao projeto, ainda que de forma sucinta. Na introdução do documento, lê-se; “[...] Este projecto insere-se dentro de uma proposta maior de formação de professores, resultado da ação conjunta da Universidade Pedagógica em Moçambique e Universidade Federal de Goiás no Brasil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP, 2010, p.5). Fora o subitem “Missão da UP” e “Missão da UFG”, que são apresentados separadamente, o restante do documento do curso de Biologia traz mais referências às ações conjuntas das universidades UP e UFG do que ao convênio Brasil/Moçambique que dá origem ao curso – a referência às universidades no PP é feita conjuntamente – “UP/UFG”.

Esse posicionamento não aparece nos PP dos cursos de Matemática e Ensino Básico. No documento do curso de ensino Básico, por exemplo, não se cita a proposta de cooperação que viabilizou o curso: lê-se o PP inteiro sem identificar a UNIRIO como universidade parceira, nem há referência, no decorrer de todo o texto, do que seria a UNIRIO. O curso de

Matemática faz uma rápida referência à proposta de cooperação, assim como a universidade parceira (UFF) na página inicial, em outro parágrafo do texto que atribui funções às instituições.

Fora isso, todas as referências à consecução dos cursos de Matemática e Ensino Básico são direcionadas à UP: quando se trata de uma especificação das atribuições dos cursos e necessidades de formação dos graduandos, a referência é sempre no âmbito da Universidade Pedagógica. Os enunciados são escritos desta maneira: “Missão e Visão da UP”; “No domínio do saber, o graduado pela UP deve”; “No domínio do saber fazer, o graduado da UP deve”; “Por outro lado, o graduado pela UP deve”. Enfim, percebe-se que a perspectiva dos documentos desses cursos está orientada para a relação unilateral Cursos - Universidade Pedagógica. Trazer para reflexão e questionamento a existência e os rumos da cooperação dentro desse contexto fica difícil na medida em que o documento em questão aponta majoritariamente para um sentido.

Em relação à compreensão da forma como são distribuídas as funções das duas instituições parceiras em cada um dos cursos do convênio, há que se considerar, novamente, dois panoramas distintos: um que apresenta de forma mais definida as funções das universidades no próprio PP (Biologia e Administração Pública) e outro que, por não ter esclarecido os elementos da parceria entre as universidades no PP, ainda não apresenta de forma clara as funções de cada uma para cooperação (Ensino Básico e Matemática).

No PP do curso de Matemática, ainda que se faça menção à cooperação, não há uma referência clara à forma com que a relação entre as instituições se dará. Além de uma menção à UFF no quadro de disciplinas (que divide as disciplinas do primeiro ano de curso entre as duas instituições) e da responsabilidade por alguma assistência técnica e necessidades físicas, esta é a definição de funções das instituições presentes do documento:

O curso de Licenciatura em Ensino de Matemática com Habilitação em Ensino de Física à Distância é coordenado por uma equipa de docentes de Matemática que actua no curso presencial, nomeados pelo Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, docentes de Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal Fluminense do Brasil e com a gestão conjunta do pessoal da UAB e do CEAD (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; UP, 2010, p. 20).

É importante desenvolver mais a pesquisa nesse item no sentido complementar a visão do PP a partir de relatos de como efetivamente se dá a relação entre as instituições, haja vista que, a partir do que foi levantado até então, a relação entre as instituições se dá pela elaboração do PP e divisão das disciplinas, quando o potencial de relação entre as instituições

e desenvolvimento de parcerias efetivas poderia ser maior. A própria proposta de cooperação na qual este projeto está inserido é bem mais ampla e emancipadora, no sentido dado por Santos (2008), do que o percebido por meio dos PP dos cursos.

Acerca desse quesito, também o curso de Ensino Básico carece de aprofundamento e de efetivação de relação com os outros dados da pesquisa, já que não há propostas no PP para a divisão de atribuições. A UNIRIO só é citada duas vezes: uma como referência utilizada para desenvolvimento do projeto, e outra dentro das atribuições do papel do tutor do curso:

O papel do Tutor deverá atender de maneira geral os itens que se seguem:

- a. atualizar-se permanentemente em sua área de atuação para dirimir dúvidas e aprofundar conhecimentos;
- b. contextualizar os conhecimentos específicos, demonstrando sua aplicabilidade na prática profissional docente;
- c. incentivar o estudante a superar dificuldades e a prosseguir seus estudos por meio de estratégias e instrumentos próprios do Programa de EAD da UNIRIO. (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2010, p. 19)

Em específico quanto a esse curso, o que parece é que o PP apresentado e utilizado pelo curso não foi fruto de reflexões e construção conjunta entre UP e UNIRIO, exclusivamente para o curso em cooperação Brasil/Moçambique. A leitura do documento indica que o PP está relacionado aos outros cursos de Ensino Básico da UP, e não contempla elementos diferenciados da cooperação entre as instituições, que, na prática, deveriam aparecer na no curso de Ensino Básico do Programa.

Ainda em relação à distribuição das funções e demarcação dos papéis das instituições dentro do PP, o documento do curso de Biologia é mais claro na medida em que se preocupa em especificar as funções das instituições no andamento do curso:

O curso de Licenciatura em Ensino de Biologia à Distância é organizado e planejado pela UP em parceria com a UFG, visando otimizar o compartilhamento de recursos humanos e materiais, na busca de uma integração entre os docentes e aproximação necessária entre ensino presencial e à distância. As funções de coordenação, supervisão, secretariado, tutoria e coordenação de estágio e de polos ficaram *divididos*, portanto, entre as instituições envolvidas, de acordo com as possibilidades e viabilidade que cada uma delas possui em assumir determinadas funções. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP, 2010, p. 17, grifos nossos)

Nota-se o grifo da palavra “dividido” dentro do recorte trazido do PP, que, retornando ao sentido da palavra, pode dar uma conotação diferente às funções e responsabilidades do curso: são divididas, e não compartilhadas ou distribuídas entre as universidades.

No que diz respeito ao curso de Administração Pública, percebe-se também uma clara divisão de papéis entre UFJF e UEM. Fica delimitado no PP um quadro com todas as disciplinas que serão ministradas no curso, divididas entre as duas universidades. Também delimita-se a organização da avaliação (que tem o modelo da UEM), a forma de desenvolvimento do curso (que segue o modo de divisão de disciplinas e atividades da UFJF). O espaço para cooperação entre as instituições está reservado à coordenação conjunta do curso, responsável pelas ações futuras do mesmo.

Esta questão de divisão de ações e responsabilidades de cada instituição dentro da proposta dos cursos é importante para viabilizar o andamento de tais ações. Sabe-se que, no curso de Administração Pública, propostas para divisão das disciplinas se deram de forma igualitária: 50% das disciplinas seriam ministradas pela UFJF e as outras 50%, pelo corpo docente da UEM. Ainda, a UFJF se responsabilizaria pelas disciplinas de cunho mais teóricos e gerais enquanto a UEM ficaria responsável por ministrar as disciplinas mais direcionadas ao contexto e a realidade Moçambicana. Esse tipo de divisão também está presente na proposta do PP do curso de Biologia:

Apesar de adoptar o currículo presencial 2010, a versão do curso à distância apresenta algumas alterações no fluxo curricular e em sua extensão. Assim, o curso de Ensino de Biologia EAD terá duração de cinco anos, Com cinco disciplinas ofertadas a cada semestre, de maneira geral. É importante salientar que o curso será ministrado por docentes de ambas as universidades envolvidas na parceria. De modo geral, 70% das disciplinas serão ministradas por docentes da UP e 30% por docentes da UFG. Neste âmbito também, haverá tutores brasileiros e moçambicanos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP, 2010, p. 9)

Porém é importante repensar essa questão a partir de outra questão colocada, que é a relação entre a proposta geral dos cursos e o conceito de cooperação que rege o Programa de Cooperação UAB/Moçambique, que se expressaria dentro dos documentos que o compõem. Situando-se em um espaço de ação *sul-sul*, propõe uma *cooperação horizontal*, com ação cooperativa conjunta e ativa para propiciar o desenvolvimento dos países envolvidos. À medida que se delimitam precisamente as ações de cada instituição no curso, a partir da divisão de disciplinas, grade curricular, conteúdo e coordenação, corre-se o risco de diminuir potencialmente a efetiva cooperação para o desenvolvimento do curso.

O perigo, aqui, situa-se na propensão de incorrer em uma simplificada divisão de espaços e lugares no curso, criar duas estruturas diferentes. Mas essa é uma preocupação de difícil compreensão tomando como campo de análise somente os PP, que têm mais um papel de idealização dos rumos e ações dos cursos no decorrer da oferta de graduação. Convém,



então, em outro espaço, adicionando outros dados da pesquisa, buscar entender como efetivamente a cooperação acontece nos cursos e qual a implicação da clara divisão institucional de funções e tarefas no potencial de cooperação da proposta.

### **5.2.3 Distribuição das funções das instituições envolvidas no curso**

Nesta seção, a proposta é a de analisar como o envolvimento das instituições responsáveis pelos cursos está disposto nos PP dos mesmos. Em contraposição ao tópico anterior – que propôs a verificação da definição e relação entre as instituições parceiras no sentido mais teórico da cooperação entre as partes –, este tópico já parte para uma perspectiva prática que busca perceber de que maneira as iniciativas de cooperação se manifestariam nas propostas de envolvimento e disposição das funções entre as instituições.

A função prática dessa categoria está em partir da análise da grade curricular e distribuição das disciplinas para chegar à forma com que as instituições organizaram tal repartição, a fim de ressaltar a indicação das práticas de cooperação que se expressam ali. Serão levantados, a seguir, os seguintes pontos para análise: proposta de organização geral do curso; distribuição e responsabilização das instituições pelas disciplinas; levantamento das propostas de especificidades do curso e disciplinas que atendam a singularidade do Projeto de Cooperação.

No que diz respeito à organização geral do curso, é possível perceber uma semelhança das Licenciaturas (Ensino Básico, Matemática e Biologia) com tipo de formação já ofertada pela Universidade Pedagógica em Moçambique. Enquanto, no Brasil, a formação em licenciatura é organizada geralmente em um período de oito semestres, compreendendo as atividades relacionadas a uma formação em específico, os cursos de Ensino Básico, Matemática e Biologia seguem o formato adotado em Moçambique. Prevê-se, assim, uma formação com duração de cinco anos, baseada na distribuição em duas áreas: a primeira, “Major”, que contemplam as formações propostas no Projeto de Cooperação – a saber, Biologia, Matemática e Ensino Básico -, e a outra, “Minor”, contempla uma formação para habilitação específica aos cursos – o curso de Biologia habilita para o Ensino de Química, o curso de Matemática habilita para o Ensino de Física e o curso de Ensino Básico habilita para Educação de Infância.

Essa opção por uma formação e habilitação em duas áreas de ensino vem em consonância com uma demanda urgente de qualificação docente do país, que carece de

formação superior em todas as áreas de ensino – básico, secundário e superior. Também esse modelo de certificação dupla (formação e habilitação) se converge com o sistema educacional universitário mais comum em Moçambique, que adota esse formato de graduação em “Minor” e “Major”. Seguem abaixo fragmentos dos PP que explicitam essa organização de curso:

O curso de Licenciatura Ensino Básico, com habilitação em Educação de Infância, na modalidade de Educação a Distância, tem a duração de 5 anos, compreendendo disciplinas do *major* (i. é, área de concentração “ maior”, que é o Ensino Básico) e as disciplinas do *minor*, que é a área de concentração “menor”, nomeadamente a formação em “ Educação de Infância”. (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2010, p. 13)

A duração do curso Licenciatura em ensino de Matemática na modalidade a distância como “major” são cinco anos, correspondentes a 600 (240-Bolonha) créditos. Inclui-se nestes 5 anos uma área de habilitação complementar “Minor” em Física, que equivale a 25% (150) dos créditos. (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; UP, 2010, p. 11)

No PP do curso de Biologia, há uma preocupação maior em explicitar o porquê da opção de organização do curso dessa maneira, salientando a decisão do Departamento (supõe-se que seja o Departamento de Biologia da UP) em optar por esse modelo:

O Curso de Licenciatura em Ensino de Biologia na Modalidade a Distância surge em consonância com a demanda actual da sociedade e fundamenta-se nas actuais exigências colocadas pela política educacional, expressas nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino e nas diretrizes curriculares para o Curso de Licenciatura em ensino de Biologia que rege na Universidade Pedagógica. Este projecto insere-se dentro de uma proposta maior de formação de professores, resultado da ação conjunta da Universidade Pedagógica em Moçambique e Universidade Federal de Goiás no Brasil. [...].

Dos cenários discutidos teve maior ênfase o que prevê uma formação baseada em “Major” e “Minor” do sistema educacional universitário mais comum na região. Assim, o Departamento discutiu sobre uma formação de professores que tivesse a Biologia como “Major” e outras combinações curriculares que seriam a formação em “Minor”. O maior destaque vai para a discussão em torno da combinação do “Major” com o “Minor”. Assim, considerando a matriz adoptada, o “Major” será oferecido a partir do 1 ano e “Minor” será a parti do 3 ano. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP, 2010, p. 5-6)

Em relação à disposição do currículo nos cursos de licenciatura do convênio, também há uma semelhança entre os três PP. A organização curricular é proposta a partir de uma distribuição de créditos baseados na reforma curricular decorrentes da conferência de Bolonha, e os PP de Biologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP; 2010, p. 17) e Matemática (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; UP; 2010, p. 3) introduzem alguns elementos de formação indicados a partir da reforma. Todos os três cursos organizam

sua carga horária a partir da distribuição de 600 créditos/6000 horas letivas, como é proposto pela Conferência de Bolonha, e as habilitações “Minor” equivalem a 25% dos créditos.

Os cursos seguem um quadro-base similar, com a divisão das disciplinas, créditos e horas letivas por semestre, e também a distribuição das disciplinas segue uma proposta de componentes de formação em comum, quais sejam: Componente de Formação Geral; Componente de Formação Específica e Componente de Formação Educacional. A distribuição da carga horária por componente tem basicamente o mesmo percentual nos três cursos, como se pode perceber nas tabelas 2, 3 e 4:

Tabela 2 - Distribuição de carga horária no Curso de Ensino Básico

Componente de Formação	Carga horária do componente	Percentual
Componentes de formação Geral	600 horas	10%
Componentes de Formação Educacional	1500 horas	25%
Componentes de Formação Específica	3900 horas	65%
Total	6000 horas	100%

Fonte: PP do Curso de Ensino Básico UP. Elaborada pela autora.

Tabela 3 - Distribuição de carga horária no Curso de Matemática

Componente de Formação	Carga horária do componente	Percentual (aprox.)
Componentes de formação Geral	480	8%
Componentes de Formação Educacional	1680	28%
Componentes de Formação Específica	3840	64%
Total	6000	100%

Fonte: PP do Curso de Matemática – UFF/UP. Elaborado pela autora

Tabela 4 - Distribuição de carga horária no curso de Biologia

Componente de Formação	Carga horária do componente	Percentual (aprox.)
Componentes de formação Geral	681 horas	11%
Componentes de Formação Educacional	1660 horas	26,5%
Componentes de Formação Específica	3762 horas	60,5%
Trabalho de campo da Biologia	102	2%
Total	6205 horas	100%

Fonte: PP do Curso de Biologia – UFG/UP. Elaborada pela autora.

Além de compartilhar a proposta de organização curricular, os cursos de Licenciatura, também têm algumas disciplinas propostas em comum, quais sejam: Técnicas de Expressão em LP; Fundamentos de Pedagogia; Psicologia Geral; Tema Transversal; Didática Geral e Prática Pedagógica Geral. São disciplinas gerais e concentradas no primeiro ano dos cursos. Interessante também é pontuar que todas essas disciplinas comuns aos três cursos são direcionadas para a docência de algum profissional da Universidade Pedagógica. Essa constatação pode indicar uma preponderância na proposta de organização da Universidade Pedagógica nos cursos de licenciatura do projeto.

Percebe-se, dessa maneira, que a proposta e disposição geral dos cursos tendem, no PP, a se direcionar à Universidade Pedagógica, tendo em vista que a organização desses cursos difere-se da estrutura usual dos cursos de graduação brasileiros, organizados em disciplinas e eixos temáticos também diferenciados.

Já em relação à organização geral do curso de Administração Pública, algumas pontuações são importantes: é o único dos cursos do Programa de Cooperação que não está oferecendo a formação em licenciatura, mas sim bacharelado; também, o curso já assume um papel diferente no Programa porque traz como universidade parceira em Moçambique, a Universidade Eduardo Mondlane, e não a UP.

Esses fatores por si só vão configurar uma diferença mais significativa com as propostas das licenciaturas. Os conteúdos de formação curricular já se diferenciam da licenciatura, assim como a distribuição da carga horária/créditos, que correspondem à organização curricular mais comum à formação acadêmica brasileira (200 créditos e carga horária de 4 horas/crédito), como pode ser visualizado na tabela 5:

Tabela 5 - Distribuição de carga horária no curso de Administração Pública

Conteúdos	Carga horária	Créditos	Percentual
Formação Básica	840	56	28%
Formação Profissional	1260	84	42%
Estudos Quantitativos	240	16	8%
Conteúdos de Formação e Estudos de Caráter Transversal e Interdisciplinar	630	42	21%
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	30	2	1%
Total	3000 horas	200	100%

Fonte: PP Curso de Administração Pública – UEM/UFJF. Elaborada pela autora.

A estrutura do curso de Administração Pública se orienta em disciplinas com carga horária de 60 horas/aula, ofertadas em formatos bimestrais: até três disciplinas por bimestre são disponibilizadas para o aluno, sendo integralizadas em oito semanas. Desse modo, ainda que a duração temporal das disciplinas seja mais curta, o número de disciplinas total do semestre fica maior. Essa é uma estrutura advinda do curso de Administração Pública da UFJF, que tem a experiência de organizar seus cursos a distância desta maneira. Segundo o PP do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA; UEM, 2010, p. 34), optou-se por fazer uso da estrutura disciplinar da UFJF também para o curso de Administração Pública/Moçambique por ser uma dinâmica de sucesso frente à participação e colaboração dos alunos a partir desse formato.

Da mesma maneira que há espaço no curso de Administração Pública para recuperar as propostas e ações das experiências em Educação a Distância da FACC/UFJF, há também outros espaços para propostas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM. O formato da avaliação das disciplinas é um exemplo: segue-se o modelo da UEM da classificação do rendimento escolar feita por índices numéricos correspondentes a uma escala de 0 a 20 pontos, ou “valores”, como denominado no PP. Dentro desses valores, há a distribuição dos pontos em Avaliações a Distância (AD), correspondentes a 40% da pontuação total, e em Avaliações presenciais (AP), que somam o restante, 60% da pontuação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA; UEM; 2010, p. 31).

A mesma organização da avaliação e da pontuação é descrita também no PP do curso de Biologia, assim como todo o esquema do “exame de recorrência” são recuperados e propostos no PP dos cursos de Biologia e Administração Pública:

O exame de recorrência é a possibilidade concedida ao estudante de efectuar exames de disciplinas em que tenha reprovado na época normal. O estudante pode apresentar-se no exame de recorrência a qualquer número de disciplinas, desde que, para tal, se inscreva na Secretaria da Faculdade. O exame de recorrência é realizado vinte (20) dias no mínimo e trinta (30) dias no máximo após os exames normais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP; 2010, p. 43)

No que diz respeito à distribuição e responsabilização das disciplinas pelas instituições, outro ponto a ser abordado nesta seção, há que se salientar, primeiramente, a ausência da UNIRIO no PP do curso de Ensino Básico. Novamente, a instituição brasileira não aparece como responsabilizada por alguma docência, condução ou coordenação de algum processo dentro da consecução do curso. É possível perceber essa falta de espaço no PP para alguma ação cooperativa ou de centralidade para a UNIRIO também nas ementas das

disciplinas, haja vista que a maior parte das disciplinas está orientada para docência de algum professor da UP. Também não há menção da possibilidade de ministrar as disciplinas em conjunto, e a UNIRIO não se coloca presente em nenhum dos documentos relacionado às ementas.

A menção à responsabilização da UFF junto ao PP do curso de Matemática também tem pouca intensidade. Pela leitura do PP, entende-se que os parâmetros adotados para organização do curso e delimitação de funções em geral vem da experiência e propostas da Universidade Pedagógica (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; UP, 2010, p. 20). No mais, a única referência feita à instituição, além do quadro das disciplinas do primeiro ano de curso, é na designação das funções de coordenação. Esse posicionamento quanto à coordenação conjunta do curso é compartilhado também nos cursos de Biologia (UFG; UP; 2010, p. 20) e Administração Pública (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA; UP, 2010, p. 37). Nesse ponto da coordenação, o PP do curso de Biologia explora de forma mais abrangente as atribuições e responsabilizações da coordenação compartilhada do curso:

A Coordenação do Curso de Licenciatura em Ensino de Biologia a distância será exercida devido a natureza particular da co-diplomação pela Universidade Pedagógica e pela Universidade Federal de Goiás,

O coordenador é o responsável pela implementação e gestão do Projecto Político Pedagógico do Curso. Coordena os professores pesquisadores/formadores das disciplinas. Orienta as actividades das equipas de professores, revisores, editores, validadores e web designers, voltadas à produção de conteúdos em materiais impressos, web, CD e vídeo, para os conteúdos curriculares do curso, bem como das actividades interativas durante a oferta do curso. Coordena junto com os coordenadores dos pólos o desenvolvimento dos cursos nos mesmos. Selecciona e acompanha, em articulação com o Coordenador de Pólo, Supervisor Pedagógico e o Coordenador de Tutoria, os tutores, presencial e a distância do curso. A coordenação do curso durante os primeiros dois anos será exercida pelo coordenador responsável pela elaboração do projecto de curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP; 2010, p. 20)

No curso de Biologia e Administração Pública, a responsabilização das universidades é determinada tanto em relação ao papel de coordenação conjunta do curso quanto no que diz respeito as disciplinas. Já se prevê, nos PP dos cursos, a divisão das disciplinas a serem ministradas por cada uma das instituições, assim como são instituídos outros espaços de responsabilização que distribuem as ações das universidades envolvidas.

Outro quesito que esta seção propõe tratar diz respeito ao levantamento das propostas e ações que atendam às especificidades do Projeto de Cooperação. Estão propostas no PP do curso de Biologia, por exemplo, algumas outras formas de interação e cooperação das instituições parceiras em atividades dos cursos. Uma dessas atividades é a indicação de capacitação, oferecidas pela UFG, a professores e tutores moçambicanos que atuam no curso.

Essas capacitações estariam focadas tanto na formação para questões pedagógicas específicas à Educação Distância como no uso do ambiente virtual de aprendizagem, prevendo o deslocamento de profissionais de Moçambique para o Brasil e do Brasil para Moçambique (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP; 2010, p. 22).

Há, também, outra forma de relação proposta dentro do PP, no que diz respeito às disciplinas ministradas por docentes brasileiros no curso. Indica-se que os professores da UFG responsáveis pelas disciplinas em curso deverão ir aos polos atendidos em Moçambique ao menos uma vez no semestre para que conduzam as práticas das disciplinas e realizem as avaliações presenciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP; 2010, p. 21). Esses são pontos importantes de serem salientados, porque apontam, de forma específica, os indícios de cooperação e relacionamento entre as universidades parceiras do curso de Biologia. Pelo que foi apontado, é importante analisar, em paralelo, também a fala dos sujeitos entrevistados que acompanharam a implementação do curso e o desenvolvimento dessas propostas inicialmente apontadas nos PP.

Ainda, há no PP do curso de Biologia e de todos os outros cursos levados a Moçambique a proposta de temas transversais para serem trabalhados no decorrer do curso. Nesse sentido, entende-se que essa orientação diz respeito à adequação da revisão curricular realizada em 2004 na Universidade Pedagógica, em que é sugerida a introdução de temas transversais nos currículos, efetivadas a partir das reformas nos projetos dos cursos a partir do ano de 2008, no qual os PP dos cursos de Biologia, Ensino Básico e Matemática fazem parte.

No curso de Biologia, Ensino Básico e Matemática os temas transversais apresentados no PP vêm das Bases e Diretrizes Curriculares da UP (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS; UP, 2010, p. 113; UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; UP, 2010, p. 197), quais sejam: Empreendedorismo; Gênero; Saúde Reprodutiva – HIV/SIDA; Currículo Local; Educação Ambiental; Ética e Deontologia Profissional; Educação para a Paz; Educação Estética e Artística. Não é apresentada, contudo, a forma pela qual objetivamente poder-se-ia trabalhar com tais temas transversais a partir de inserções nas disciplinas, haja vista que a ideia é justamente serem trabalhadas nas disciplinas de forma conjunta, e não em uma única disciplina, espaço isolado para discussões.

Há, também, sugestões de temas transversais para o curso de Administração Pública, ligados à sua própria especificidade como área de atuação: Informática para Administradores; Seminário Integrador; Inglês I, II, III e IV; Metodologia de Estudo e Pesquisa em Administração, Seminário Temático I, II e III; Seminário de Formação I, II, III e IV. Acerca da Transversalidade, é colocado no PP do curso de Administração Pública:

Transversalidade – Os conteúdos sempre que vinculados a outras disciplinas, serão estudados de forma integrada, perpassados por questões ligadas aos aspectos éticos, de transparência, de inovação e de sustentabilidade. Isso possibilitará aos autores dos textos didáticos e aos estudantes a construção holística de determinado tema. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA; UEM, 2010, p. 18)

Outro fator salientado no PP acerca da organização estrutural do curso de Administração Pública diz respeito à proposta de acompanhamento contínuo das atividades de pesquisas dentro do quadro disciplinar apontado. Está previsto no PP que a estrutura curricular do curso inclua disciplinas de formação para as atividades de conclusão de curso para contribuir também com a formação integral do profissional da Administração Pública. São propostas nove disciplinas a fim de contribuir com essa proposta, desde o primeiro semestre do curso: Seminário Integrador, Seminário Temático I, II e III, Seminário Temático de Formação I, II, III e IV e Seminário de Orientação de TCC:

Para contribuir também com a formação integral do profissional da Administração Pública, há na estrutura curricular do curso os Seminários Temáticos, incluindo os Seminários Temáticos de Formação e o Seminário Integrador. Foram pensados como um dos elementos centrais do processo de aprendizagem do estudante, servindo de elemento motivador para o desenvolvimento de processos de pesquisa sobre e no cotidiano das práticas de administração. Neste sentido, em cada módulo do curso está prevista a realização de um Seminário Temático. O estudante realizará pesquisa sobre determinado fato, relacionando com a realidade em que está inserido e envolvendo o campo da Administração Pública. Os resultados desse estudo serão apresentados no decorrer do curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, UEM, 2010, p. 25)

Em relação à responsabilização por essas disciplinas, está previsto no PP uma ação compartilhada das instituições. É, no contexto da proposta de cooperação, o único espaço no cronograma das disciplinas para ações compartilhadas e responsabilização conjugada da UFJF e UEM. O restante do projeto faz uma divisão e responsabilização das disciplinas para cada uma das instituições envolvidas, assim como o curso de Biologia. Já o curso de Matemática faz uma previsão para distribuição das disciplinas entre as instituições para o primeiro ano de curso, também dividindo as disciplinas entre as instituições brasileira e moçambicana.

Percebe-se que há, portanto, posicionamentos diferentes nos PP quanto à organização geral dos cursos: o primeiro, mais relacionado aos cursos de licenciatura do projeto, tende a reproduzir, de certa maneira, os parâmetros de organização da Universidade Pedagógica. Nos PP dos cursos de Matemática e Ensino Básico, por exemplo, a referência à UP é substancialmente mais significativa do que às universidades brasileiras, que aparentam ter um



papel secundário frente às propostas de organização do curso. Coloca-se como exceção parcial o curso de Biologia, que, mesmo seguindo de forma ampla as propostas da UP no que se refere à estrutura do curso, propõe no decorrer de seu PP espaços de ações da UFG, assim como de colaboração interinstitucional.

O segundo posicionamento está ancorado na proposta do curso de Administração Pública que, a partir da análise apresentada de seu PP, buscou conjugar elementos organizacionais das duas instituições para construir uma estrutura de curso diferenciada, que atendesse as demandas de uma formação internacional propondo utilizarem elementos específicos da UEM, outros da UFJF, e também a criar espaço de ação conjunta. É importante somar essas reflexões aqui iniciadas com as entrevistas dos sujeitos que participaram da implementação do Programa para que complementem com informações referentes à experiência prática do projeto.

### 5.3 ENTREVISTAS DOS INTERVENIENTES NO PROJETO

Conforme já explicitado, este trabalho objetiva trazer algumas compreensões acerca da estrutura e organização de cada curso em específico, a partir do recolhimento de informações nos PP e dos relatos da coordenação dos cursos. A intenção, com isso, é elencar ao trabalho elementos que auxiliassim uma percepção mais efetiva das semelhanças e diferenças de cooperação dos cursos, assim como a efetiva implementação do Programa e condução das graduações.

Porém, como já foi relatado, não foi possível reunir as entrevistas dos coordenadores do curso neste trabalho, fato este que compromete, em alguma medida, o levantamento de informações específicas ao curso e à cooperação e relação entre as instituições. Tendo em vista a proposta de entender também as particularidades de cada curso que compoem o Programa, esta pesquisa ainda traz um levantamento – mesmo que sintético – referente aos cursos em particular. Ainda que o trabalho não conte com as entrevistas dos coordenadores de curso, relatos dos membros da Coordenação Geral do Programa trazem, pontualmente, em algum momento de suas entrevistas, informações mais específicas referentes a um ou outro curso.

É importante pontuar que o critério decisivo para seleção dos entrevistados foi o de amostragem por tipicidade ou intencional, na medida em que é não-probabilística e seleciona um subgrupo da população considerado representativo tendo em vista as informações

disponíveis. Dessa maneira, o contato foi realizado com quatro sujeitos que já compuseram a coordenação geral do Programa, em algum nível e em diferentes períodos.

O primeiro sujeito entrevistado participou das ações do Programa por quatro anos, desde sua concepção, a partir de meados de 2010, acompanhando as missões a Moçambique e a elaboração dos PP, da proposta do Programa, da estrutura dos polos. Com a divulgação do Edital do PNUD para contratação de um coordenador residente em Moçambique em agosto de 2011, o entrevistado se candidatou e foi selecionado para se instalar na cidade de Maputo e acompanhar o desenvolvimento do Programa. Ficou, a partir de então, como coordenador residente durante três anos, até agosto de 2014, época em que seu terceiro contrato venceu e não foi renovado. A entrevista aqui citada foi realizada logo após seu retorno, em agosto de 2014.

O outro entrevistado fez parte da coordenação do Programa junto às instâncias governamentais brasileiras e também atuou na gestão deste Programa durante os anos de 2010 a 2012 até o fim de seu contrato, que não foi renovado depois de dois anos. O entrevistado possui um vínculo com o próprio cenário de institucionalização da Educação a Distância no Brasil devido ao seu histórico de participação e gestão de projetos que levaram à criação da Universidade Aberta do Brasil, como o Projeto de Formação de Administradores Públicos por meio da Educação a Distância (Projeto Piloto do Banco do Brasil) e Coordenação do Projeto de Avaliação, Acompanhamento e Supervisão do sistema de Educação a Distância no Brasil. A participação do entrevistado na implementação do Programa UAB/Moçambique estava, portanto, em consonância com suas experiências de atuação em projetos dentro da Modalidade de EaD no Brasil.

O terceiro entrevistado também compôs o corpo do Comitê Gestor do Programa UAB/Moçambique a partir de consultoria vinculada ao PNUD e ao governo brasileiro. Sua formação está ligada à área Pedagógica, e vem de um histórico de consultorias na área de gestão de sistemas EaD na UaB (CAPES/MEC). O entrevistado participou do programa em um momento diferente, visto que começa suas atividades como Gestor Executivo do Programa já em 2013 até maio de 2014. A entrevista realizada para esta dissertação foi realizada em outubro de 2014, data em que o entrevistado já se encontrava desvinculado das atividades do Programa.

O quarto entrevistado esteve vinculado ao Programa UAB/Moçambique através da Agência Brasileira de Cooperação na gestão de projetos de Cooperação Técnica Internacional. Dos vinte anos de experiência do entrevistado nessa área, os cinco últimos se dedicaram mais especificamente no âmbito da Cooperação sul-sul prestada pelo Brasil na África, Ásia e

Oceania. Como o entrevistado coordenou a cooperação bilateral brasileira com Moçambique entre setembro de 2009 e outubro de 2014, tem acompanhado o Programa UAB/Moçambique desde a sua concepção até outubro de 2014, quando deixou a Gerência de África da ABC. A entrevista aqui relacionada foi realizada em novembro de 2014.

Optou-se, neste trabalho, pela apresentação e sistematização das entrevistas a partir da própria estrutura das categorias propostas para análise dos primeiros dados apresentados, obtidos pela leitura dos PP dos cursos. Serão, portanto, três as categorias pontuadas aqui, e por fim, traz-se, também, um quadro com um levantamento geral que intenta relacionar a sistematização dos dados levantados pelas entrevistas, PP e pelos referenciais bibliográficos.

### **5.3.1 Definição da proposta de cooperação e sua especificidade**

Inicialmente, a categoria que trata da definição da proposta de cooperação, da contextualização do Projeto de Cooperação internacional e definição do diferencial do projeto e suas potencialidades de alcance levantou a questão do processo inicial de construção do Programa. Como apontado anteriormente, o Programa surgiu de um pedido do governo moçambicano ao governo brasileiro, por intermédio do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. No entanto, a partir da fala do entrevistado 4, integrante e representante da ABC no Programa, percebe-se que a definição do Programa em si foi muito mais uma decisão de âmbito governamental, entre os presidentes. A organização acadêmica e institucional posterior teve que, de alguma maneira, se adequar à proposta delimitada pelos presidentes:

Durante visita oficial do então Presidente da República do Brasil a Moçambique em 2009, ocorreu o entendimento entre os presidentes Lula e Armando Guebuza de que o Programa da Universidade Aberta do Brasil poderia apoiar o Governo moçambicano no processo de formação de professores por meio da Educação a Distância. Em março de 2010, o então Presidente Lula solicitou ao Ministro da Educação do Brasil, na época o Senhor Fernando Haddad, que enviasse missão técnica a Moçambique, com o apoio do Itamaraty/ABC para propor ao Governo moçambicano a elaboração de um projeto de cooperação técnica internacional de Educação a Distância nos moldes do sistema adotado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). (Entrevistado 4, em entrevista concedida à pesquisadora)

O direcionamento para que o pedido de formação superior e capacitação dos funcionários do governo fosse atendido a partir do modelo da UAB foi do próprio presidente

brasileiro, haja vista a convergência entre a demanda de capacitação (a nível de graduação) de corpo docente e gerencial de Moçambique com a própria ação da UAB, que também foca esse público. O entrevistado 2, que participou da gestão do Programa nesses momentos iniciais, relata:

O que nós propúnhamos aqui no momento era formar profissionais na área de Administração e formar professores de Licenciatura, ok? Com essa mesma singularidade havia o pedido do governo moçambicano, e o que nós fizemos na verdade foi a partir dessa demanda, antes de selecionar as universidades brasileiras, nós estivemos lá em Moçambique conversando com o governo de Moçambique e conversando com as universidades. Quando chegamos lá mostramos a nossa experiência já no programa Universidade Aberta no modelo consorciado – um consórcio entre as universidades brasileiras que já tinha produzido os primeiros frutos com o programa piloto, e a experiência nossa na questão da construção dos polos. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

De modo geral, a proposta entrava, então, no âmbito das políticas internacionais de cooperação (pretensa Cooperação sul-sul), convergindo também com iniciativas de fortalecimento e democratização do acesso ao ensino superior. A estrutura dessa iniciativa de cooperação entre Brasil e Moçambique no campo da Educação Superior a Distância foi se consolidando a partir do que, efetivamente, o Brasil poderia oferecer para auxiliar na formação desses profissionais. A fala do entrevistado 3, que compôs o Comitê Gestor do Programa a partir de 2013, indica um histórico anterior, de como a proposta chegou à delimitação de oferta de cursos de graduação de forma conjunta entre os dois países:

Inicialmente, a proposta era fortalecer o sistema de EaD de Moçambique, contribuindo com a democratização do acesso ao Ensino Superior, numa cooperação Sul-sul - considerando a cooperação Sul-sul como tentativa de procurar reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo, já que Moçambique via a EaD como uma grande estratégia -. Mas como a SEED não tinha quadros com esse *expertise*, pois estávamos ainda aprendendo a fazer isso, surgiu a ideia de utilizar a estratégia de cursos sob gestão compartilhada, e Moçambique indicou as prioridades para formação dos quadros profissionais público. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

A questão da definição das universidades parceiras também aparece dentro do quadro de entrevistados responsáveis pela gestão do Programa como um ponto chave para o entendimento das relações posteriores entre as instituições envolvidas. No que concerne à recepção do Programa em Moçambique, as duas universidades do país foram convidadas a fazer parte do projeto e aceitaram dividir a atuação a partir das aptidões para condução dos

curso. Dessa maneira, os cursos para formação de professores se concentrou na UP, devido também à experiência maior da instituição com licenciaturas e por sua atuação em outras províncias com esses cursos de formação de professores. Já o curso de formação dos servidores públicos ficou a cargo da UEM, também devido ao seu histórico de atividades nessa área de ensino: a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM já forma em Administração desde a década de 70.

Já a seleção das instituições brasileiras intervenientes não poderia ser tão clara devido ao grande número de instituições de ensino que oferecem cursos a distância vinculados à UAB e que, potencialmente, poderiam participar do Programa. Como foi apontado pelo entrevistado 2, não houve uma seleção ou algum edital aberto para a candidatura de universidades interessadas em atuarem nos quatro cursos que se estruturavam: a escolha as universidades parceiras foi feita por indicação. As quatro universidades convidadas foram selecionadas a partir de alguns critérios (ou, como salienta o entrevistado, *competências instaladas*) que a coordenação avaliou como necessárias para atuar no Programa:

E quais foram essas competências instaladas? Foi a capacidade de gestão, a capacidade de levar um Programa para fora do país. O que eu acho muito importante, porque uma coisa é você instituir um programa no Brasil e outra coisa é instituir um Programa fora do Brasil. As universidades brasileiras não tinham praticamente nenhuma experiência de atuar em Programas fora do Brasil. Então o maior desafio foi identificar parceiros que tinham no mínimo uma capacidade de... no mínimo uma vontade, vamos imaginar assim, tá? (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

Nesse sentido, o entrevistado também relacionou outros pontos na seleção das universidades parceiras, como o conhecimento e contato pessoal anterior com os representantes institucionais, somado à identificação de parceria potencial. Salientou a necessidade de criar uma relação pessoal entre os intervenientes, salutar e indispensável para a consolidação do Programa tendo em vista o caráter excepcional da proposta. A inexperiência das instituições brasileiras em consolidar parcerias com esses propósitos de cooperação também foi um fator importante para definir o perfil das universidades que entrariam como parceiras nesse Programa, já que, segundo a coordenação, pensava-se em universidades com experiência e sucesso no desenvolvimento de cursos a distância e certa autonomia para lidar com o curso. Segundo o entrevistado 2:

Como Juiz de Fora [UFJF] tinha, no Projeto Piloto, se destacado no acompanhamento e no gerenciamento, nós identificamos nela um potencial parceiro

para esse projeto. No caso específico da Federal Fluminense [UFF], ela tinha através do CEDERJ do Rio de Janeiro, junto com a UNIRIO, um projeto bastante interessante já com experiência de Educação a Distância num modelo consorciado – o que era importante trabalhar também, pois aquilo não era muito comum nas universidades. E a Federal de Goiás [UFG] tinha um projeto de Biologia também muito interessante que ela tinha desenvolvido para a UAB. Então feito esse quadro nós elencamos os primeiros contatos; para nossa surpresa, logo no primeiro contato as quatro universidades aceitaram o desafio. Nós tínhamos outras para convidar, mas no momento em que começou a se identificar os potenciais, facilitou muito os contatos pessoais. Então eu já tinha um contato com o [coordenador do Curso de Administração Pública] também com o [coordenador do curso de Matemática] na UFF, um contato forte com a [coordenadora do curso de Ensino Básico] da UNIRIO e tinha um contato muito interessante com a [Pró-reitora da UFG no início do programa, em 2010]. Isso facilitou muito! Você sabe que para montar um Programa dessa natureza tem muito que haver sinergia entre as pessoas. Não é só o institucional; quer dizer, o institucional vai ser cumprido, não tenho a menor dúvida, mas a relação pessoal conta muito porque a gente tem que ter uma liberdade para estabelecer as ameaças e as oportunidades. Isso não pode ficar no papel, a gente tem que sentar com muita transparência e discutir, e saber que efetivamente eles estão dispostos a correr os riscos que são inerentes ao próprio projeto. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

Nesse trecho da entrevista, é possível perceber de que forma as relações pessoais começaram a determinar a condução do Programa, ao menos em um panorama inicial, mas relacionadas também à própria especificidade do Projeto, que se pautava na inédita experiência de cooperação internacional em educação superior.

Posteriormente à escolha e definição das instituições parceiras no Programa, deu-se o primeiro contato entre elas, a definição da forma de trabalho e da estrutura do Programa em si. O entrevistado 2, integrante da primeira equipe de gestão do Programa, preocupou-se em salientar que o movimento foi o de tentar verificar quais eram os elementos convergentes dos cursos entre as instituições parceiras, porque a ideia não era implantar o Programa UAB em Moçambique, mas sim estabelecer convergências entre as instituições:

No momento que nós fizemos essa primeira abordagem e lá voltamos com os coordenadores dos cursos, qual foi a nossa proposta? Primeiro era tentar verificar quais eram os elementos convergentes dos cursos, nas grades curriculares, porque não adiantava nada tirar um Programa do Brasil para implantar em Moçambique. Então fizemos uma reunião com os coordenadores dos cursos numa segunda viagem, dos coordenadores brasileiros com os coordenadores moçambicanos e nesse momento nos estabelecemos as convergências do Programa. Verificamos que pelo menos cinquenta por cento do curso era convergente, os outros cinquenta por cento eram disciplinas próprias de Moçambique. Vou pegar só um caso para você entender: por exemplo, não adianta falar em economia brasileira para Moçambique, é preciso falar em economia moçambicana, mas economia mundial era uma sinergia, então de alguma maneira era um ponto convergente. Então foi esse o modelo de trabalho que nós adotamos, ok? (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

Esse panorama apontado pelo entrevistado 2 caracteriza o Programa a partir de uma proposta de não-imposição de orientações para a organização e condução dos cursos, e, também, foca-se no estabelecimento de espaços convergentes para ações institucionais cooperativas. Entretanto outro tipo de discurso também aparece nas entrevistas, como o do entrevistado 3, que caracteriza o espaço de construção dos Projetos de Curso pelas divergências entre as partes. Ele indica questões que, de alguma forma, dificultaram a construção da proposta e salienta, principalmente, a falta de flexibilidade das partes envolvidas em negociar os interesses que estavam em jogo, caracterizando a construção dos projetos de curso como um espaço de “disputa de poder” na qual precisavam ser contemplados os interesses dos dois lados parceiros:

Então as universidades brasileiras e moçambicanas, parceiras, se reuniram para construir o projeto desses cursos. Só que o tempo foi muito curto. Eles vieram para o Brasil discutir, e o grande problema nessa discussão do Projeto de Curso foi que o próprio Lula propôs a dupla certificação, né, que o diploma valesse tanto para o Brasil quanto para Moçambique. E aí as nossas universidades brasileiras ficaram um pouco preocupadas, porque achavam que tinham que seguir a risca as Diretrizes Curriculares Nacionais. E por outro lado os interesses lá do governo Moçambicano não tinha essa coisa mais sistematizada das Diretrizes Nacionais, mas eles tinham uma proposta de formação para esses profissionais, em função das demandas. E aí, assim, foi um pouco difícil construir esse projeto, alguns cursos tiveram mais facilidade, outros menos. (...) E principalmente em considerar que a gente estava formando na verdade moçambicanos, em Moçambique, para uma realidade moçambicana... Porque quantos desses alunos virão para o Brasil? Por mais que as políticas incentivem e tudo mais, a gente sabe que na verdade a gente está formando para Moçambique. E com pouco tempo é lógico que esses projetos não saíram legais, mas mesmo assim começaram os cursos lá. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Ainda com referência ao período de construção do Programa, os entrevistados também fazem referência à “pressa política” que conduziu as ações dos envolvidos durante o ano de 2010. Segundo o entrevistado 2, por exemplo, a pressa de que todo o Programa estivesse consolidado antes do fim do governo Lula causou certo atropelamento na definição e condução de alguns pontos essenciais de cooperação para a condução do programa. O curto período de tempo entre a instituição do Programa em 2010 e o início dos cursos, em 2011, não foi suficiente para instituir e finalizar a organização do mesmo. Um exemplo é a fala do entrevistado 1, que relata como se sucedeu o primeiro semestre dos cursos do Programa:

Não tinha ninguém... Então, na verdade, o projeto começou em 2011 com a ausência do lado brasileiro, não foi nenhum coordenador pra lá, devido que a CAPES ainda não tinha definido o programa, não havia como enviar pessoas pra lá. Então o projeto foi inicialmente viabilizado pelo lado moçambicano: os coordenadores que tocaram o projeto e fizeram as coisas andar, né? E nós a distância, acompanhando,

eu fui em fevereiro na abertura, depois o [outro coordenador geral do Programa] foi outra vez... Parece que não foi ninguém no primeiro semestre, os coordenadores. Então o primeiro semestre foi também uma ausência do lado brasileiro. (Entrevistado 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Percebe-se, pela fala do entrevistado 1, a falta de discussão antes do início das atividades do Programa acerca de algumas questões estruturais, como: o que efetivamente seria essa cooperação proposta; quais eram os níveis de responsabilidade das instituições; como seria feita essa relação sul-sul; enfim, elementos básicos para a condução das estratégias de ação conjunta. Nesse sentido, também o entrevistado 3 aponta alguns problemas estruturais na organização inicial do projeto, marcada pela “falta de definição desde o início de um plano estratégico articulador das ações, com definição de fluxograma da gestão, atribuições, etc.”.

O entrevistado 3 relaciona os problemas estruturais e de gestão inicial do Programa com o apressamento político do lado brasileiro, o “grande vilão” da proposta. Aliado a esses dois pontos, o entrevistado aponta também a “pouca familiaridade com cooperações sul-sul e nossa incipiente experiência em gestão de sistema EaD” como outras dificuldades importantes. Dessa forma, segundo relatos dos entrevistados, a experiência brasileira (das instituições e dos órgãos governamentais) na condução de políticas de EaD no país de alguma forma se sobrepôs a uma ação cooperativa nos espaços do Programa. Como afirma o entrevistado 1:

Então eu acho que os primeiros dois anos, nessa pressa das coisas acontecerem, e também na preocupação de que o programa caminhasse regularmente, houve um certo... Não digo autoritarismo, mas houve um direcionamento do lado brasileiro sobre o lado moçambicano, sem dar muito tempo e espaço para ouvi-los, para até reformular o projeto em função da experiência que eles tinham em EaD, e procurar outros caminhos que não seja o modelo clássico da UAB no Brasil. Mas nos primeiros tempos houve essa percepção por parte deles de que o Brasil estava impondo, não dava tempo de ouvi-los, eles usavam até um termo interessante, que era: “nós queremos ser ouvidos, e não vociferados”, no sentido que vinham as missões e vinham as coordenações e falavam, falavam e falavam, e não paravam para ouvir. Era muito mais um discurso do Brasil pra Moçambique do que ouvir o que Moçambique tinha a dizer, né, para nós do Brasil em relação ao trabalho, a maneira deles perceberem as coisas, como é que eles gostariam que as coisas caminhassem. (Entrevistado 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Perceber como a condução das relações está acontecendo entre as instituições pode levar ao entendimento de como estão sendo solidificadas as relações de cooperação. Na medida em que o entrevistado aponta que, durante o primeiro período do curso (por aproximadamente dois anos), a relação entre as partes esteve marcada por certo “direcionamento” do lado brasileiro sobre o lado moçambicano, isso se tende a se refletir



também no próprio modelo de EaD adotado. O entrevistado 3 também assinala que a estrutura de Educação a Distância brasileira “foi ‘imposto’, sem discussão”. As implicações dessas questões para uma cooperação efetiva no Programa aparecem também na fala dos moçambicanos, apresentadas pelo entrevistado 1: “[...] nós queremos ser ouvidos, e não vociferados”, haja vista que “vociferar” não é um posicionamento esperado de alguma das partes envolvidas em Cooperação sul-sul.

O entrevistado 3 também pontua algumas questões que foram estabelecidas no início da construção do Programa e podem esclarecer o posicionamento que as universidades brasileiras e moçambicanas assumiram no decorrer dos cursos. Conforme já citado, a reunião para definição de todos os PP dos Cursos foi no Brasil, em um curto período de tempo no qual os representantes moçambicanos tiveram que responder por toda a estrutura universitária de suas instituições, posição que, em um contexto com as especificidades da sociedade moçambicana, pode ter gerado alguns complicadores:

E também, outra coisa: eles fizeram os acertos assinando um termo no qual os parceiros não tinham consultado os seus pares. né. Aquele afã de fechar o Projeto de Curso... A reunião para definir isso foi no Brasil; o Brasil tinha todos os pares aqui, e de lá vieram representantes. E lá como tem uma estrutura muito hierárquica eles não tem poder de decisão, muitas vezes, para decidir sobre determinados pontos. Então eles foram aceitando as decisões do Brasil, e chegaram lá e falaram: olha, foi o Brasil que decidiu, e nós temos que aceitar porque eles estão financiando. Então esse foi um problema que gerou várias consequências negativas, né. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

As práticas de EaD adotadas no Programa estão também neste cenário referentes às propostas iniciais de cooperação apontados pelos entrevistados. Como é próprio de uma cooperação técnica para o desenvolvimento, o propósito do Programa seria o de contribuir para o desenvolvimento do país na medida em que possibilita fortalecer a capacidade organizacional para melhorar suas condições socioeconômicas (IPEA *et al.* 2010, p. 11). A contribuição, no que tange a esse Programa em específico, focou-se em dar subsídios para fortalecer a Educação a Distância em Moçambique a partir da experiência de sucesso da UAB no cenário brasileiro. Desse modo, entender qual o papel da UAB dentro desse Programa é importante para compreender a maneira com que as ações cooperação e de Educação a Distância se efetivaram.

O entrevistado 1 indica um caminho para se entender essa questão levantada na medida em que relata certo direcionamento brasileiro em relação as ações do Programa:

Então na verdade o que os moçambicanos perceberam – e isto está claro nas entrevistas que fiz com eles – é de que houve mais uma imposição de modelo de Educação a Distância, tá? Até o próprio projeto inicialmente tinha um nome que soou muito mal para eles, que era “Implantação da UAB em Moçambique”. Então no começo eles já questionaram essa terminologia e com muita propriedade: que coisa que é isso, um programa de cooperação que você vai implantar uma coisa de fora para dentro, né. (...) Porque o programa foi pra lá propondo uma forma de trabalhar totalmente diferente de como eles trabalhavam na EaD: a UEM trabalhava de um jeito, a UP trabalhava de outro; um era mais com material didático, mas sem uma tutoria, sem um acompanhamento; a outra trabalhava tudo a distância, sem nenhum monitoramento de nada. Então quando a gente tentou entrar com um sistema de gestão de controle, de acompanhamento, de cronograma, eles ficaram assim meio... Não digo assustados, mas meio perdidos, porque sobretudo os coordenadores não estavam acostumados com um trabalho de acompanhar, de saber que eles tinham de acompanhar tudo, né, não era delegar para a pró-reitora de cá, de lá, para fazer as coisas. (Entrevistado 1 em entrevista concedida à pesquisadora)

Cabe ressaltar que a proposta de cooperação na área da Educação já foi uma ação inédita e sem precedentes para o Brasil em relação a todos os envolvidos (governo, instituições e universidades), e esse fato abre espaço para experiências dentro da proposta original. Mas, ainda assim, por se tratar de uma estratégia de cooperação técnica para o desenvolvimento, há a pressuposição de alguns elementos e condições para essa cooperação, na medida em que propõe transferência de conhecimento e tecnologia. Conjugando esses elementos em uma ação cooperativa efetiva – principalmente no campo educacional – é o desafio no qual se concentram os esforços do Programa UAB/Moçambique, ainda mais situados em um espaço de Cooperação sul-sul.

Nesse caso, com o decorrer do tempo, as ações e propostas institucionais tiveram que se reorganizar, ainda que forçadamente, tendo em vista o contexto de Moçambique, essencialmente diferente do brasileiro, que impossibilitava uma adequação do modelo UAB como havia sido proposto. Então, ressurge a necessidade de se pensar sobre as diferenças, necessidades e prerrogativas de uma ação de cooperação que envolvia os dois países no decorrer das ações do Programa, agora tentando se adaptar à realidade instituída, como expressa o entrevistado 1:

É porque antes era aquela ideia de ensinar para os outros como é que faz Educação a Distância, né, e sem a gente ter tido o cuidado, a atenção, de saber quais eram as experiências de Moçambique, quais eram os problemas e as dificuldades que eles tinham para trabalhar com um curso a distância. Então eu acho que logo de cara a gente deu... a gente bateu a cara na parede, né, caímos do cavalo. Porque quando a gente começou a trabalhar a gente viu que o que estava desenhado no projeto estava um pouco fora da realidade de Moçambique. E aí aos poucos os coordenadores tentaram ajeitar aqui e acolá, tá? (Entrevistado 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

### 5.3.2 Relação entre as instituições parceiras

A próxima categoria aqui incluída diz respeito à relação entre as instituições envolvidas na cooperação e intenta verificar como se orientou a relação entre as partes desde o início do Projeto e também a definição dos papéis das universidades, instituições e sujeitos enquanto parceiros na consecução das ações do Programa. O entrevistado 2 construiu um panorama mais detalhado acerca dos primeiros passos que o Programa trilhou, apontando que houve a construção conjunta entre as universidades parceiras de um PP para cada curso, e também foram seguidos e respeitados todos os trâmites legais e institucionais para regularizar a oferta dos cursos nos dois países. Segue trecho da fala do entrevistado:

Numa terceira reunião que fizemos nós construímos um programa conjunto, para aprovação nas universidades; até porque é o seguinte: pela legislação brasileira eu tinha que ter o registro acadêmico dos alunos no Brasil e tinha que ter um programa aprovado pelos conselhos superiores. Então, o que aconteceu foi que cada universidade ficou de estruturar a sua proposta Pedagógica do curso e fazer a respectiva aprovação nos centros superiores para que o programa tivesse a validade para efeito de lei. Da mesma maneira, o programa lá em Moçambique seguiu o mesmo trâmite. Então, os coordenadores fecharam uma grade comum, fecharam uma grade específica que eram as disciplinas que seriam dadas ou que teriam a cara de Moçambique, decidimos a questão do corpo docente e da estrutura pedagógica do curso e isso é que serviu de base para a construção dos projetos pedagógicos que foram aprovados nos conselhos. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

Porém essa questão foi entendida e relatada de uma forma distinta por outros entrevistados, que se concentraram em pensar e considerar a falta de um Projeto consistente que abarcasse e desse suporte às propostas, ações e responsabilidades dos cursos. A percepção é que teria faltado um substrato comum, no qual os cursos se apoiariam e sustentariam suas propostas de ação cooperativa. Como consequência, e também em consonância com o que já foi observado a partir da análise dos PP dos cursos do Programa, cada um foi sistematizando seu modelo de gestão Pedagógica e Administrativa individualmente, o que levou a consolidar estruturas e práticas diversificadas. O entrevistado 3 também salientou em sua fala a questão da falta de coerência entre o PP estabelecido para os cursos e a realidade (moçambicana) na qual os mesmos estão inseridos: “[...] construção dos projetos dos cursos pouco discutidos e amadurecidos, podendo em melhores condições avançar num Projeto de melhor qualidade, mais coerente com a realidade moçambicana.”

No que tange ainda ao nível das universidades, em relação às estratégias e práticas de cooperação estabelecidas, o entrevistado 2 continua apresentando um cenário de cooperação efetiva entre as instituições responsáveis pela condução do curso, reforçando também a ideia de que as ações das universidades parceiras foram traçadas tendo em vista as condições de cada instituição contribuir na formação do alunado:

Então o que acontece, a nível das universidades a cooperação foi perfeita, isto é, estabeleceu-se uma parceria... Primeiro estabeleceu-se uma empatia, tá? Como eu disse para você não adianta só assinar um protocolo e as pessoas não se conversarem e não se darem. Então a primeira coisa que pela minha experiência faz efeito é estabelecer um ponto de sinergia pessoal, isto é, nós fizemos um ponto de contato muito forte entre os coordenadores brasileiros e moçambicanos nas universidades, estabelecemos os pontos comuns com respeito, sem nenhuma imposição. Isso foi uma questão que eu coloquei claramente para todos os coordenadores, nós não estamos impondo nada, nós temos que fazer isso de um jeito que todos saiam ganhando, ninguém vai impor nada. Se tivermos que fazer o curso cinquenta a cinquenta, será cinquenta, se tiver que ser sessenta a quarenta... Não importa! Nós vamos atender tudo que seja comum e bom para todo mundo, isso foi o princípio que eu coloquei quando iniciamos o Programa. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

A partir da leitura dos PP dos cursos e também das entrevistas com os sujeitos da pesquisa aqui apontados, foi possível perceber que o Programa teve duas frentes diferentes de trabalho colaborativo entre as instituições. A proposta de cooperação adotada pelos cursos de Administração Pública, Biologia e Matemática foi a de dividir as disciplinas da grade curricular de seus cursos entre a universidade parceira Brasileira e moçambicana e, dessa maneira, cada universidade ficaria responsável por sua estrutura e organização (como a contratação de tutores, professores, material didático, etc). A diferença entre os cursos ficou na proporção da divisão das disciplinas entre as instituições: o curso de Administração Pública destinou 50% das disciplinas a cargo da UFJF e os outros 50% para a UEM; no curso de Biologia, essa proporção ficou 30% para a UFG e 70% para a UP; por fim, o curso de Matemática indica destinar pouco mais de 30% das disciplinas para a UFF e quase 70% para a UP.

A crítica do entrevistado 3 a essa estrutura organizativa está no fato de que a divisão da condução do curso entre as universidades responsáveis poderia acabar criando mais espaço para uma disputa de poder entre os envolvidos do que a efetiva cooperação. Segue trecho da fala do entrevistado 3: “[...] Eu percebo que essa coisa de dividir, sabe, ‘eu fico com essas disciplinas e eles ficam com as outras disciplinas’ tem um lado prático positivo, mas nessa coisa de troca, de ganhos, acaba criando mais ainda disputa de poder”. Nesse sentido, na

medida em que se definem os espaços de atuação dos sujeitos, os interesses também ficam delimitados e podem se tornar conflitantes, sobrepondo-se a concepção original de trabalho conjunto e a divisão das ações das instituições ligadas ao curso pode não se adequar à concepção de Cooperação sul-sul proposta originalmente para o Programa.

Já a proposta do curso de Ensino Básico não foi estabelecida a partir da divisão de responsabilidades das disciplinas, mas sim por uma construção colaborativa a partir da participação de docentes brasileiros e moçambicanos na construção do plano das disciplinas do curso. O entrevistado 3 define um pouco mais essa proposta:

Não, foi para todos, com excessão da UNIRIO, né, que acabou propondo um outro tipo de cooperação. E a gente criticou muito essa proposta de cooperação mas eu acho que se fosse bem feita essa proposta da UNIRIO, seria o ideal. Porque o que era essa proposta da UNIRIO? Era sentar com os professores moçambicanos, passar nosso expertise, nossa experiência, subsidiá-los com material, com produções, e ajudá-los a construírem a prática, né, deles, para que quando a gente saísse de cena eles possam dar continuidade nesse processo. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

É possível perceber como os entrevistados apontam diferenças no posicionamento das universidades dentro da elaboração dos Projetos dos cursos, que refletiam mais claramente a forma com que elas encararam a proposta e tomaram para si a condução do processo. Inicialmente, o entrevistado fala na definição dos papéis e funções das universidades UFJF e UEM dentro do curso de Administração Pública:

Então a Universidade Federal de Juiz de Fora acertou a carga horária do curso, as disciplinas que seriam dadas por Juiz de Fora e UEM, definiu o modelo de avaliação, definiu o modelo de mediação e definiu o modelo de construção de conteúdo. Isso tudo parte do projeto Pedagógico que foi aprovado pelo conselho superior. No momento depois que o curso foi registrado e foi aprovado, os alunos passaram por um processo seletivo e esta era a discussão do programa, e esses alunos foram registrados academicamente na UEM e UFJF. Então o aluno tinha um duplo registro acadêmico: por quê? A diplomação seria dupla, o aluno seria diplomado em Moçambique pela UEM e em Juiz de Fora pela UFJF, ok? (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

A partir da continuidade da fala do entrevistado e também das entrevistas com outros sujeitos do Comitê Gestor do Programa é possível perceber que há uma diferença significativa entre a estrutura organizacional criada para o curso de Administração Pública do Programa e os demais cursos. As outras universidades apresentaram dificuldades em estruturar essa organização inicial do curso acima explicitada, implicando também em problemas posteriores de cunho relacional entre as instituições parceiras. Essa questão aparece de forma mais clara

nos relatos da próxima categoria, que se concentra em ponderar sobre as efetivas ações de cooperação dentro dos cursos, a partir da realidade do Programa. As diferenças, então, podem ser observadas dentro do contexto particular que aparentemente não abrigou uma proposta conjunta do Programa com relação a condução dos cursos e relações entre as instituições.

Já no que diz respeito ao caráter institucional da proposta, estavam envolvidas, naturalmente, esferas do governo brasileiro e moçambicano para agirem em conjunto na execução do Programa. Em todos os relatos dos entrevistados, tanto o governo quanto as instituições moçambicanas estão descritos como receptivos ao Programa, assim como abertos e ávidos por uma proposta de formação profissional por meio da EaD.

Já no que concerne às outras esferas institucionais que têm participação dentro do Programa, a relação tem sido marcada por uma volatilidade das ações e situações, especialmente das instituições brasileiras envolvidas. No contexto brasileiro, o Programa teria que passar por todos os trâmites próprios de uma política de cooperação internacional que, inicialmente, já envolvem o Itamaraty e a ABC. O entrevistado 4 explica de forma mais elucidativa os caminhos que o Programa, como política externa, deve passar, e a responsabilização das instituições envolvidas:

A formulação, execução e implementação da política externa brasileira é uma responsabilidade do Itamaraty. Cabe à ABC o papel de coordenar a cooperação técnica internacional prestada pelo Governo brasileiro, ou seja, a Cooperação sul-sul brasileira. Que é desenvolvida junto aos países da América Latina e Caribe, África, Ásia e Oceania. No que se refere ao programa UAB/Moçambique o papel da ABC consiste em: coordenar a elaboração do projeto de cooperação técnica internacional; alocar recursos financeiros, materiais e humanos ao projeto; articular e coordenar a participação das instituições brasileiras envolvidas com o Programa; articular, apoiar e assessorar o relacionamento das instituições brasileiras com as instituições moçambicanas, inclusive com a participação do seu corpo diplomático localizado em Moçambique; acompanhar, monitorar e avaliar o Programa, inclusive junto ao Governo moçambicano e as instituições envolvidas; aquisição de equipamentos e materiais, passagens aéreas e pagamento de diárias aos profissionais brasileiros envolvidos no programa e, eventualmente, moçambicanos. (Entrevistado 4, em entrevista concedida à pesquisadora)

Além do Itamaraty e ABC, o Programa envolve o Ministério de Educação brasileiro e moçambicano, a CAPES, o INED e todo o aparato governamental dos países envolvidos. Dentre as principais dificuldades institucionais as quais o Programa passou, lidar com a extinção da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, que geriu o Projeto durante os anos de 2010 e início de 2011, foi a que mais trouxe implicações para o decorrer das ações do mesmo. Conforme consta nos documentos do Programa e na fala dos

sujeitos entrevistados, alguns constrangimentos apareceram a partir dessa saída tendo em vista a necessidade de algum outro órgão ter que assumir as responsabilidades da SEED, e com isso, também o programa UAB/Moçambique, com todas as suas singularidades.

Esse é um marco para o Programa porque passou a delimitar, essencialmente, dois momentos diferentes de gestão e acompanhamento das ações do curso. No primeiro período, a gestão esteve centrada na ABC e SEED, com articulação entre as instituições dos primeiros gestores do Programa, que estão no acompanhamento das atividades desde a concepção da proposta. Com a mudança de governo e a extinção da SEED em 2011, toda a estrutura institucional de gestão do Programa foi alterada. A partir desse período, a responsabilidade de condução do Programa ficou a cargo da CAPES, que já geria – e ainda gere – todo o sistema nacional da Universidade Aberta do Brasil. A CAPES assume o comando das ações do Programa e começa a construir um novo posicionamento institucional; a ABC não consegue instituir um diálogo eficiente com a CAPES, e a primeira equipe de gestão do Programa dá lugar a um novo Comitê Gestor. Nesse momento, toda a estrutura de gestão brasileira do Programa foi alterada bruscamente, e o relato do entrevistado 2 situa mais claramente esse momento delicado de transição das instituições responsáveis pelo Programa:

Durante o ano de 2011 e em parte do ano de 2012 o Programa passou por um período de instabilidade e incertezas devido à falta de amparo legal que permitisse à CAPES efetuar o pagamento de bolsas de estudos para alunos moçambicanos em Moçambique. As incertezas só foram resolvidas com a edição da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Nessa mesma época as instituições parceiras perceberam a necessidade da instituição de um mecanismo de coordenação efetiva do Programa. As organizações envolvidas decidiram, então, pela criação de uma coordenação interinstitucional que congregasse a parte brasileira com vistas a articular, monitorar e avaliar os resultados do Programa UAB-Moçambique. Nesse sentido, em 10 de agosto de 2012 foi instituído, pela Portaria Interministerial nº 1009, o Comitê Gestor do Programa. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

Essa questão do papel efetivo das instituições brasileiras no Programa, assim como suas responsabilidades, foram aparecendo como empecilhos para o desenvolvimento regular dos cursos, e, de forma recorrente, apareceram impasses burocráticos e administrativos que prejudicaram o andamento dos cursos. O próprio fato do “vazio institucional” no Programa de março a agosto de 2011 – período em que não havia verbas para pagamento de bolsistas, para custeamento de viagens e financiamento de uma coordenação local – pode exemplificar um dos principais momentos de incerteza do Programa.

Ainda assim, problemas surgiram por conta da lacuna entre a saída da SEED e a efetiva gerência da CAPES no Programa, como aponta o entrevistado 2, que era o coordenador executivo nesse período:

Nós tivemos algum problema de ordem financeira no projeto, e a CAPES, que tinha que cumprir a parte dela, colocou alguns obstáculos. Ainda temos problemas, tá? A grande sorte nossa foi que em um dos contatos que tivemos, eu e o MEC, acabamos tendo um apoio financeiro por parte da Microsoft, que doou 500 mil dólares para o projeto. Com isso nós conseguimos adiantar muito o investimento, ns equipamos os laboratórios, compramos livros, pagamos parte das despesas de formação de pessoal, na área de formação de material didático, financiamos algumas viagens... Isso ajudou muito enquanto a CAPES não assumiu o Programa, porque ela só assumiu o Programa em agosto de 2011 quando o Programa já tinha dado início em março de 2011. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

O posicionamento da coordenação executiva de optar por dar continuidade as ações do Programa e dos cursos mesmo durante o período de ausência de responsabilização institucional brasileiro reflete na maneira com que internamente as ações do Programa também foram conduzidas pelos outros intervenientes. Segundo o entrevistado 3, membro do Comitê Gestor do Programa a partir de 2013, nos primeiros anos de condução do projeto esse posicionamento de gestão pessoal foi se refletindo nas outras esferas de ação do Programa:

Para a peteca não cair, na época, o Coordenador Executivo o qual eu substituí tocou o projeto, né, de uma maneira basicamente pessoal, não institucional, junto com os coordenadores de curso brasileiros e moçambicanos. Só que isso prejudicou muito as relações e também o grande objetivo da cooperação, que era em primeira instância o fortalecimento do sistema de Educação a Distância em Moçambique, e não os cursos em si, tá? Os cursos foram meios, e acabaram se transformando em fins. E aí a gente entrou numa crise porque precisava de recurso para bancar o Projeto, o coordenador executivo foi atrás de parcerias, financiamento, e gestou esses recursos da forma como ele achava conveniente. Isso acabou agradando a uns e desagradando a outros, a ponto de que até o governo brasileiro descobrir um meio de quem iria assumir a cooperação, acabou passando para a CAPES. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Percebe-se dessa maneira, que os três intervenientes governamentais brasileiros no Programa não conseguiram organizar, antes do início das atividades do curso, uma estrutura funcional e administrativa que guiasse as ações do curso – principalmente a nível orçamentário e diplomático.

Para abordar mais especificamente os momentos posteriores do Programa, nos quais foram efetivadas as ações de cooperação e colocados em práticas os papéis anteriormente definidos para as universidades, instituições governamentais e governos envolvidos, propôs-



se a terceira e última categoria de análise para as entrevistas. Essa categoria propõe trazer, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, considerações sobre como se efetivaram a ação e os papéis das instituições envolvidas no Programa, tendo em vista a proposta de relação cooperativa anteriormente traçada nos PP e pelos intervenientes.

### **5.3.3 Distribuição das funções das instituições envolvidas no curso**

Pensando, inicialmente, em esclarecer sobre a estrutura dos cursos e a forma de cooperação entre as universidades, a primeira fala relacionada nessa categoria é a do entrevistado Coordenador Local, envolvido na gestão do Programa a partir da proposta de intermédio entre as instituições moçambicanas e os quatro cursos implementados, bem como entre Moçambique e todos os outros intervenientes brasileiros. Sua fala é entendida como estratégica na medida em que representa a própria relação de cooperação entre os países envolvidos.

O entrevistado relacionou, primeiramente, os cursos às universidades moçambicanas às quais pertencem. A influência da universidade moçambicana na organização e na proposta de formação dos docentes, segundo o entrevistado, é determinante para compreender sua estrutura:

Então, essa estrutura, ela se diferencia mais entre a UP e UEM do que entre os quatro cursos diferentes?

ENTREVISTADO 2: Sim, o curso de Administração vai seguir uma maneira de se organizar, e os outros cursos da UP vão seguir uma outra estrutura.

Mas uma estrutura em comum, entre os três?

ENTREVISTADO 2: Sim, entre os três sim, né, porque eles estão na mesma instituição e sempre foi discutido que tudo deveria ser pensado em termos da instituição. Não o material do Programa, o sistema do Programa, uma forma de trabalhar do Programa, mas tudo em relação a um sistema de gestão da instituição, quer dizer, a cara da instituição. Esse era um pouco o lema que a gente tentou trabalhar em 2013: tem que construir uma experiência que tem a cara da sua instituição, e que o Brasil vai apoiar, vai ajudar, vai contribuir. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

Por estar vinculado a uma instituição moçambicana diferenciada das demais instituições, o curso de Administração Pública, tendencialmente, já apresentaria uma organização diferente. Os outros cursos, vinculados a UP, segundo a fala do entrevistado, conseguiram pensar e estruturar uma organização comum, capaz de abranger uma dinâmica

geral da UP e as especificidades a serem propostas e trabalhadas pelas universidades parceiras.

Um dos pontos salientados pela fala do entrevistado 2 diz respeito às diferenças no posicionamento e no papel que as coordenações (brasileiras e moçambicanas) exerciam em seus cursos. Ainda que as propostas dos cursos viessem resguardadas sob um mesmo panorama de ação e coordenação geral, com um Programa de Cooperação que englobava todos os cursos e instituições, o coordenador residente salienta como as coordenações tiveram papéis diferentes quanto ao posicionamento e envolvimento nos cursos, especialmente em relação às coordenações brasileiras:

Eu acho que também do lado brasileiro – e eu estando lá percebia muito bem – que nem todas as coordenações tinham um papel proativo de envolvimento, de estar puxando, de estar ajudando... Havia alguns momentos que parecia que do lado brasileiro havia muito mais uma assistência, né, são aqueles momentos de presença física que parecia que era importante... Depois uma ausência de não acompanhar, não cobrar, não estar estimulando, não propondo iniciativas, não sugerindo coisas. Então nesse sentido algumas universidades ficaram um pouco à deriva, na periferia do Programa, meio que assistindo de longe o que acontecia em Moçambique, né, e se envolver diretamente. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

Questionado se esse posicionamento da coordenação se estendia para todos os quatro cursos do Programa igualmente, o entrevistado 1 indicou haver, sim, uma diferença entre os cursos quanto ao posicionamento das coordenações brasileiras – uma participação ativa ou passiva no que diz respeito às suas ações e decisões junto aos cursos:

A de Juiz de Fora foi aquela que sempre esteve atuante, né, às vezes até de uma maneira muito densa que até os moçambicanos achavam que era uma espécie de imposição, mas eu percebi que não, era uma vontade de que as coisas caminhassem, que as coisas andassem, para que as pessoas respeitassem as decisões tomadas, os cronogramas estabelecidos. Então houve, por parte da Federal de Juiz de Fora, esse envolvimento e essa ação, o que não acontecia nas outras universidades e os coordenadores reclamavam. [...] A Federal de Goiás teve um papel muito parecido com o de Juiz de Fora, foi muito ativa durante a gestão [do coordenador do curso de Biologia]. (Entrevistado 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Nesse sentido, é possível perceber uma distinção no posicionamento das coordenações dos cursos do Programa: a UFJF e a UFG indicam agir de modo mais ativo junto às coordenações moçambicanas, imprimindo, dessa maneira, um perfil de gestão compartilhada entre as instituições parceiras, ainda que as coordenações brasileiras tenham que lidar com o imperativo da distância física para driblar.

É preciso refletir sobre a questão da atuação das coordenações de curso brasileiras como *imposição* frente às decisões e ações do curso num todo. Ainda que o entrevistado cite, mas logo descarte, o caráter do posicionamento da UFJF como impositivo, observar se a fala de outros entrevistados expressa novamente esse ponto pode esclarecer a forma pela qual a cooperação se estabelece. A característica de imposição (de universidade brasileira para universidade moçambicana) não se aproxima dos propósitos inicialmente traçados por se tratar de um Programa de Cooperação que se propõe sul-sul, horizontal e de não-condicionalidade.

Ainda na fala do entrevistado 1, as outras duas universidades, UNIRIO E UFF, aparecem com um outro perfil de atuação junto aos cursos (Ensino Básico e Matemática, respectivamente). A relativa participação na dinâmica do curso, no acompanhamento dos problemas e demandas cotidianas, segundo o entrevistado, implicou um afastamento entre as partes envolvidas no projeto, uma lacuna que, de alguma forma, foi preenchida de forma provisória pelo coordenador local:

Então, eu acho que isso acabou, em certo sentido, me colocando um pouco em choque com alguns coordenadores brasileiros. A Federal de Goiás teve um papel muito parecido com a UFJF, foi muito ativa durante a gestão do [primeiro coordenador brasileiro do curso de Biologia]. Mas esse afastamento me obrigou a atuar mais diretamente com alguns cursos, e isso acabou provocando as vezes um pouco uma espécie de choque, de divergência com a coordenação do Brasil, que estava percebendo que eu tomava algumas decisões diante da ausência das coordenações do lado brasileiro. Mas os coordenadores [moçambicanos] vinham a mim, diziam: olha, estamos tentando falar com a coordenação, mas não tenho retorno, temos esse problema, como é que nós vamos resolver... Então eu acabava tendo que tomar algumas decisões, não a nível pedagógico, porque não era a minha função, mas a nível administrativo. (Entrevistado 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

As práticas diferenciadas de cooperação das instituições junto aos cursos dos Programas (UFJF e UFG com uma participação e cooperação mais ativa e proeminente; UNIRIO e UFF com interação menos efetiva junto aos cursos e coordenações moçambicanas) também foram indicadas pelo entrevistado 2, que participou da coordenação geral do Programa nos anos iniciais:

Então Juiz de Fora fez sua lição perfeita junto com a [Universidade] Eduardo Mondlane. Goiás também junto com a UP o processo perfeito. Eu fiquei sabendo que a UNIRIO e UFF deram problemas porque houve troca de coordenador. E quando houve troca de coordenador sempre há um *gap* aí para solução... Houve troca de reitor também, quer dizer, tudo é complicado. Mas de qualquer maneira agora na última reunião que tiveram lá em Moçambique esse assunto já ficou sob

cuidados, mas quem fez melhor já está com resultados, que é Juiz de Fora. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

O entrevistado acima relaciona os problemas na gestão dos cursos com a mudança do pessoal ligado às universidades que compunham a coordenação dos cursos. Também o entrevistado 4 relaciona a instabilidade do Programa com a constante mudança de pessoal ligado às instituições brasileiras, assim como de que maneira essas mudanças afetam a consecução das atividades propostas:

As mudanças institucionais ocorridas, sobretudo no Governo brasileiro, provocaram desencontro significativo entre o que foi planejado e o que efetivamente foi implantado. Como ilustração pode-se relatar as mudanças de dirigentes ocorridas no MEC. Foram três Ministros de Estado e quatro Assessores Internacionais, desde que o Programa começou, cada um com seu estilo gerencial, com as suas prioridades e com suas respectivas equipes de trabalho. A direção da UAB também está no terceiro dirigente desde o início do Programa. Cada alteração político institucional acarretou interrupções, recomeços, novas articulações e muito retrabalho sobre deliberações já tomadas. (Entrevistado 4, em entrevista concedida à pesquisadora)

No que se refere, especificamente, à relação entre as instituições dentro dos cursos, o presente trabalho propôs trazer algumas compreensões acerca da estrutura e organização de cada curso em específico, a partir do recolhimento de informações nos PP e nos relatos da coordenação dos cursos. Porém, como já citado, não foi possível reunir as entrevistas dos coordenadores do curso nesta pesquisa, mas logo abaixo é apresentado um levantamento sintético referente aos cursos a partir das de alguns recortes dos relatos dos membros da Coordenação Geral do Programa. As entrevistas trouxeram, em alguns momentos, informações mais específicas do curso, da Gestão compartilhada e da condução do processo como um todo.

No que se refere ao curso de Administração Pública, além da questão já citada de um perfil mais proativo de envolvimento das coordenações brasileira e moçambicana junto ao curso, o entrevistado 3 cita também outro fator que pode ter contribuído para uma cooperação mais efetiva entre as coordenações: um diálogo efetivo entre as partes, fator esse que, segundo o entrevistado, contribuiu para a qualidade do curso:

Então, o curso de Administração é um curso que avançou muito. Por quê? Porque foi um dos poucos cursos que conseguiu um bom diálogo do coordenador de lá com o coordenador daqui. E eles tinham as suas diferenças, né, mas conseguiam entrar em sintonia. Mesmo que tenha... por exemplo, do lado de lá [Moçambique], a gente percebeu que ele centralizou muito, né, nele e na figura dele como coordenador.

Mas, assim, o curso avançou muito, né, porque tiveram essas lideranças que se entenderam, né, os pares... (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

O entrevistado 3 também tece algumas considerações acerca de outro curso, de Ensino Básico, centrando-se, principalmente, no modelo de cooperação que se estruturou na proposta da UNIRIO e UP dentro do Programa, a qual se distanciou, efetivamente, dos demais cursos. Essa proposta se concentrou na construção conjuntado projeto da disciplina, do conteúdo didático, da sequência pedagógica – de docentes brasileiros e moçambicanos, coordenações brasileira e moçambicana. Propunha-se, então, uma troca efetiva de conhecimentos e experiências entre os docentes e coordenadores brasileiros e moçambicanos que deveria se refletir na condução das disciplinas dentro do curso. Porém, com o decorrer do tempo, as ações do curso foram distanciando a proposta criada do que efetivamente estava sendo implementado. A falta de disponibilidade de profissionais ligados à UNIRIO que integrassem essa parceria e também alguns impedimentos burocráticos foram entraves para a condução da proposta, como aponta o entrevistado 3:

Só que infelizmente também a UNIRIO teve um problema sério que é o seguinte: a maior parte dos professores da UNIRIO já são bolsistas [da CAPES], então eles tiveram muitas dificuldades para conseguir professores disponíveis para fazer essa parceria, essa troca.

Uma outra dificuldade que eles enfrentaram no início foi que, quando estava na outra gestão do coordenador executivo, tudo estava muito centralizado na ABC, e ela definia as missões para lá [Moçambique] e quantas pessoas deveriam ir, né. E elas privilegiavam sempre o coordenador de curso. E, para fazer esse tipo de troca, tinha que ir o professor. Coisa que a gente garantiu no novo orçamento, que pudessem ir professores para fazer essa troca lá, possibilitar esse construir junto, dialogar, né... Porque à distância dá para fazer muita coisa. E se eles tivessem uma internet legal... por exemplo, por Skype, dá pra fazer essas trocas. Mas pra eles como a questão da comunicação é complicada, então a distância dificulta ainda mais. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Além disso, o entrevistado 3 também relaciona a dificuldade de implantação da proposta idealizada para o curso de Ensino Básico com uma postura impositiva da UNIRIO na condução da cooperação, motivada pelo fato de o programa ser financiado pelo governo brasileiro, com algumas definições sobre como fazer e com que qualidade, conforme interpreta o mesmo entrevistado.

Ja o curso de Biologia, que tem a UFG e UP como parceiras, aparece na fala dos entrevistados com significativa relação entre as partes que promovem a condução do curso. O entrevistado 3 salienta que o curso, em si, caminhou bem porque os coordenadores brasileiros e moçambicanos também tiveram uma boa relação, que facilitou a parceria institucional:

E os dois [coordenadores] tinham um perfil mais democrático, de diálogo, aberto mais para essa interculturalidade, sabe, respeito a diferença. Não pegaram muito pesado na questão, assim... Não é que não respeitaram a legislação brasileira, mas o lado brasileiro teve uma flexibilidade maior em contemplar as exigências do lado e da cultura moçambicana. Então isso foi um fator, assim, que em termos de curso avançou muito. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Ainda assim, mesmo que a relação pessoal entre os coordenadores do curso tenha possibilitado avanços na organização e direcionamento do curso, o entrevistado 3 relata que houve alguma dificuldade no nível das universidades, tanto para o reconhecimento quanto para a própria institucionalização do Programa em si. As instituições (UP e UFG) não estariam preparadas e abertas para compartilhar da experiência de gestão compartilhada do curso do Programa, devido, principalmente, à centralidade e ao comando do curso na figura dos coordenadores.

A personificação do curso e dos atos do curso em uma figura de coordenação, segundo o entrevistado 3, gerou uma centralização do poder na figura dos coordenadores que impedia, de certo modo, o compartilhamento de responsabilidades e funções para outras partes das universidades. Assim, o cenário que se formava dentro das universidades em relação ao curso era um envolvimento somente da coordenação do curso: as outras instâncias das universidades não se envolviam no Programa como era requerido, a participação ficava quase que absolutamente restrita aos membros da coordenação dos cursos. E esse problema do envolvimento institucional não se restringiu somente ao curso de Biologia. Os relatos dos entrevistados indicaram que isso também se deu com os quatro cursos e com o Programa em si, que não foi estruturado tendo em vista a necessidade de largo apoio das instituições como um todo.

O curso de Matemática também foi afetado pela questão da personificação do curso na figura dos coordenadores, mas a relação entre os coordenadores se estabeleceu de forma diferente da relacionada ao curso de Biologia exposta acima. No curso de Matemática, a maior dificuldade foi fazer convergir as relações profissionais entre a coordenação brasileira e moçambicana, relacionadas principalmente ao entendimento da formação que deveria ser oferecida aos discentes do curso. Nas palavras do entrevistado 3:

A UFF tem uma concepção de matemática muito diferente da concepção de matemática moçambicana. Moçambique quer formar o professor de matemática e a UFF ela forma o professor de matemática, mas antes ela forma o matemático; a licenciatura, digamos assim, tem uma carga horária muito pequena. E também, assim, eles têm uma visão de matemática que não considera, por exemplo, a

etnomatemática uma disciplina fidedigna à matemática. Já Moçambique considera. Então, eles têm uma diferença muito grande no âmbito intelectual, digamos assim, da discussão de matemática. Então a dificuldade é grande nessa questão. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

No que diz respeito ao caráter mais institucional da cooperação, levando em consideração tanto as instâncias governamentais quanto as instituições envolvidas a nível macro (reitorias, pró-reitorias, Centros de Educação a Distância), as ações e práticas efetivas de cooperação tiveram que se iniciar e estabelecer em um momento não muito receptivo a tais estratégias. O projeto iniciou-se, em 2011, em um “vazio institucional” no que diz respeito à responsabilização das instituições governamentais brasileiras, determinantes para possibilitar o andamento do Programa de Cooperação. Dessa maneira, as atividades dos cursos tiveram início no período previsto, mas contaram com uma situação de precariedade nas ações, recursos e também no prestígio frente às dificuldades apresentadas.

No segundo semestre de 2011 é que ficaram sistematizados de maneira mais concreta alguns parâmetros de ações institucionais que normatizaram o Programa e viabilizaram sua continuidade. Mas, ainda assim, lacunas institucionais criadas devido a problemas de gestão e estrutura dos órgãos brasileiros acabaram por gerar, segundo o entrevistado 1, um sentimento de abandono junto ao lado moçambicano no Programa:

Então, avaliando um pouco o lado brasileiro eu acho que o lado brasileiro também foi muito falho. Houve lacunas de participação, até de presença física. Você vê que regularmente acontecia esse afastamento das coordenações: 2011 um semestre inteiro; agora em 2014 novamente, entendeu? Essas lacunas que acabam deixando as coordenações moçambicanas um pouco... é... se sentindo renegadas... Não sentindo envolvidas com a importância que deveriam ter pelo lado brasileiro. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Outro entrevistado também pontua algumas consequências relacionais oriundas dessas falhas do Programa. A questão financeira, de pagamento e financiamento do Programa em si, aparece também como um dos principais constrangimentos que trouxeram falta de credibilidade ao Programa. Atrasos e equívocos no pagamento das bolsas, principalmente dos intervenientes moçambicanos, somados à falta de transparência na aplicação dos recursos do Programa e socialização de suas fontes, foram alguns dos fatores que geraram desconfiança no Programa como um todo:

Aí [início de 2011] foi um momento de muita tensão porque algumas coisas que foram prometidas nessa cooperação, que antes eram gestadas com recursos que a

gente podia usar de qualquer maneira e não tinha que passar por nenhuma legislação, acabou dificultando, porque, quando a CAPES assumiu, ela tinha uma legislação. Por exemplo, ela não podia pagar bolsa para fora do país e que não fossem brasileiros, entre outras coisas, né. Houve toda uma mobilização para tentar resolver esses conflitos. E a bolsa era um fator muito determinante nessa cooperação, porque ela financiava na verdade todos os profissionais lá, na gestão dos cursos, tanto do Brasil quanto de lá. [...] O governo teve que fazer um decreto ministerial abrindo um precedente dentro da CAPES para o pagamento de bolsas. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

A ausência do governo e de instituições brasileiras na condução do processo de cooperação das instituições, assim como a falta de uma estrutura organizacional que guiasse as ações do Programa de maneira uniforme e efetiva foram alguns das causas que instituíram uma característica intrínseca ao programa: o personalismo. As questões, soluções e demandas do Programa caíam na responsabilidade de algumas pessoas específicas principalmente a partir de 2011, período em que a SEED foi extinta. O governo brasileiro acabou se ausentando e centralizando o Programa nas pessoas envolvidas. Dessa maneira, o processo de institucionalização do Programa pelas instituições e pelos governos acabou sendo dificultado, como afirma o entrevistado 3:

Uma coisa importante que eu acho que você poderia estar considerando é a questão de que como o governo brasileiro se ausentou, acabou centralizando muito o Programa nas pessoas e dificultou o processo de institucionalização do Programa pelas instituições, pelos governos... Por exemplo, se abrir hoje o site da CAPES, eles não fazem, no portfólio deles, eles não fazem referência nenhuma à cooperação com Moçambique. No Ministério da Educação, não tem nada na página. Isso é um elemento que dá uma clareza para a gente de quanto esse Programa não é institucionalizado. É um Programa do Lula, e o governo Dilma, por ter optado por uma continuidade, acabou incorporando o Programa. Mas as pessoas lá fazem muito pouco pelo Programa. É a mesma coisa nas universidades. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

No caso do Programa de Cooperação UAB/Moçambique, a personalização do Programa tendeu a focar na figura dos coordenadores de curso e do Programa, pois na medida em que as universidades e governos não se envolviam como participantes ativos na gestão e condução do curso, uma maior responsabilidade acerca da continuidade de ações do Programa recaía nos coordenadores de curso e, também, no coordenador local do Programa. E isso causava alguns contratemplos devido à própria limitação da ação desses sujeitos dentro da estrutura do Programa em si.

Também há mais um ponto, citado pelos entrevistados, que dificultou a construção de uma estrutura sólida e organicidade efetiva ao Programa de Cooperação entre os países. Além



dos problemas institucionais do governo brasileiro, também as universidades, reitorias e Centros de EaD não se envolviam no Programa da forma como esperou-se acontecer. Essa resistência criou uma morosidade e desconfiança quanto ao processo de institucionalização desses cursos, e do Programa em si, nos órgãos aos quais ele foi submetido. O entrevistado 3 pontua como essa personificação e falta de institucionalização aparecem nos cursos do Programa:

Por exemplo, a UNIRIO, o reitor é um dos poucos reitores que realmente comprou o Programa, envolvido e tudo mais, mas o que aconteceu também: ele ficou centralizado em pessoas, né, a universidade ela passou a conhecer o Programa quando a gente começou a abrir as questões para os professores, né, quer dizer, ficou dois anos sem conhecer...

Aí por exemplo, em Juiz de Fora [UFJF], o departamento do curso é absolutamente envolvido, mas o reitor não é, o Centro de Educação a Distância não é, entendeu, e isso dificulta o processo de institucionalização. A sorte que o [Coordenador do Curso] tem aí é que ele possui um bom trânsito, né, na regulação, ele consegue colocar as coisas para frente. Mas, se tivesse o envolvimento de toda a universidade, isso facilitaria muito, e isso também acontece em Moçambique.

Outra universidade, a UFG, teve uma resistência muito grande quando eu comecei a falar com a Reitoria de Graduação, para matricular: eles não queriam matricular esses alunos! Mas tem [que matricular], porque vai certificar, depois é que veio todo um envolvimento, um trabalho com eles aí eles assumiram. Então, quer dizer, é uma dificuldade, né. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Todos esses problemas relacionados essencialmente à gestão do Programa tiveram um outro direcionamento a partir do ano de 2013, período em que outra equipe de Gestão Executiva do Programa se estabeleceu, e, com isso, uma revisão geral de toda a proposta do Programa foi realizada, com vistas a aprimorar, da melhor forma possível, todos os processos organizacionais e burocráticos que até então haviam dificultado as relações institucionais e governamentais. No relato do entrevistado 3:

O ano de 2013, com a chegada do novo coordenador executivo do Programa, foi o momento de reavaliarmos as atuações brasileira e moçambicana e começarmos a recondução para os verdadeiros propósitos da cooperação. Foram muitas as dificuldades como resistências de alguns intervenientes brasileiros e moçambicanos, por exigir mudanças de posturas, valores, reavaliar relações estabelecidas de poder sobre o outro, necessidade de sair da zona de conforto... Democratizar as decisões, rever o caráter das missões acadêmicas, rever recursos necessários para o que era necessário empreender, sistematizar os processos de formação continuada, reuniões de coordenação, procedimentos sistemáticos de registro e avaliação das ações do Programa, papéis e atribuições de cada um, oficializar as contribuições da UNILAB como co-coordenadora acadêmica, junto da CAPES, envolvendo-a em projetos e missões da coordenação executiva, etc. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

O entrevistado 3 retoma, em alguns trechos de sua entrevista, que o Programa, a partir desse período, passou a ter como proposta principal se alinhar aos “verdadeiros propósitos da cooperação” do Projeto, relacionados, principalmente, à transferência de tecnologia e estruturação do Programa a partir de relação cooperativa entre as partes. O entrevistado caracteriza o momento como período de abertura para revisão do Programa como um todo, especialmente nas questões relacionadas à cooperação internacional e interinstitucional, requerendo uma organização e presença institucional forte para serem efetivadas junto aos cursos.

É possível perceber, a partir dos relatos dos entrevistados 1 e 3, que o enfoque do novo Comitê Gestor a partir desse período foi o de reforçar o estabelecimento de todo o Programa de Cooperação em níveis mais institucionais, nas universidades e no próprio governo. Nesse período, identificou-se que as principais questões relativas ao Programa ficavam muito no nível das coordenações de curso, dentro das faculdades, e não possuíam um respaldo e amparo institucional, com explicitação dos papéis e funções de todos os envolvidos, como apresentado pelo entrevistado 1:

É, tinha um documento que nós elaboramos em 2011 e em 2012 foi aprovado pelas equipes de coordenação, definindo os papéis... Mas foi uma coisa assim que foi discutida a nível muito mais das coordenações do que das faculdades e das pró-reitorias. Talvez essa foi uma falha nossa, de não levar essa discussão mais para cima. Em 2013 essa discussão começou a ser encaminhada para órgãos superiores porque os próprios coordenadores percebiam que as faculdades não estavam envolvidas, então não adiantava fazer certas coisas, pois eles sentiam que não tinham apoio dos diretores, dos pró-reitores. Então quando começou a se levar o projeto para dentro das próprias instituições mais superiores eu acho que esses papéis começaram a ser definidos de uma forma explícita. Através desses encontros, dessas reuniões a partir de 2013. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Segundo o relato do novo Gestor Executivo, esse estímulo e interesse na procura de soluções, escuta dos problemas e acolhimento de propostas foi, sistematicamente, desfazendo as resistências pessoais e institucionais ao Programa. A nova equipe de Gestão do Programa segundo o entrevistado 3 procurou focar em posicionamentos que fortalecessem a ação cooperativa, como “o interesse do governo brasileiro no espírito da Cooperação Sul-sul, a retomada do cumprimento dos compromissos firmados, a abertura para o diálogo e compartilhamento das decisões”.

Outro fator apontado pelos entrevistados 1 e 3 que caracterizou a nova gestão foi o caráter mais consultivo assumido pelo Comitê Gestor, almejando delimitar estratégias de

cooperação para o Programa que se relacionassem com a realidade de implementação dos cursos atuais, cujas práticas também estivessem em consonância com o projeto proposto. Nos momentos em que a ação do Comitê Gestor era mais intensa e presente junto às universidades e instituições, crescia e se fortalecia também um sentimento de cooperação e amparo. Ainda segundo o entrevistado 1:

Quando, em 2013, começou esse trabalho mais intenso de conversar no nível das faculdades, dos pró-reitores, ao nível do Comitê-Gestor. Então, começou-se a inverter um pouco essa forma de caminhar, de tentar ouvir muito mais eles, de fazer com que, nessa perspectiva da expansão, o modelo e a proposta estivessem mais assentados em cima das práticas deles e da forma com que eles gostariam de trabalhar na expansão nos diferentes cursos. Então, eles começaram a reformular até o projeto Pedagógico nesse sentido de formata-lo num modelo que fosse da instituição e não no modelo da Universidade A, B, C ou D. Acho que nesse sentido se caminhou muito bem. [...] E aí eu acho que em final de 2013 e começo de 2014 realmente sentiu que as universidades estavam acreditando, estavam assumindo e estavam realmente vendo nessa modalidade, na forma de trabalhar como a gente tinha encaminhado a possibilidade de expansão da universidade no interior e de uma forma que garantisse a qualidade também. (Entrevistado 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Uma das ações principais do Comitê Gestor do Programa a partir de 2013 foi estruturar e viabilizar a formação de algumas comissões que atuassem em algumas frentes de trabalhos até então carentes de atenção, reunindo, para isso, representantes de todas as instituições envolvidas na questão. Dessa maneira, a consolidação do Programa como uma estratégia de colaboração e construção de cooperação deixava de se concentrar apenas na coordenação dos cursos, mas envolvia, de maneira mais abrangente, outras instâncias das universidades e instituições. Também, possibilitava-se um compartilhamento das responsabilidades de andamento e sucesso do Programa formalmente:

O que acabou se consolidado de uma certa forma foi quando a gente começou a organizar as comissões, aquelas comissões que tinham papéis bem específicos dentro de cada instituição, as instituições começaram a nomear essas pessoas através de portarias e praxes internos. Então isso era um sinal de que as universidades estavam não somente tomando conhecimento das ações do Programa, mas também assinando embaixo as responsabilidades, dizendo que eles seriam responsáveis por aquelas ações serem realizadas de maneira adequada. E agora, nesse ano de 2014, que nós íamos ter um trabalho intenso através daquele seminário que estava proposto agora em agosto, em que essa institucionalização seria registrada e assinada de uma maneira institucional e formal. O documento seria passado para discussão e depois assinado pelas pessoas responsáveis. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Em nível governamental, nesse momento, também foram delimitados alguns compromissos para contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento do Programa de Cooperação. Também foi envolvido, segundo o entrevistado 3, o *staff* da CAPES a fim de um “comprometimento na formação continuada e transferência de expertise para o *staff* do Ministério da Educação Moçambicano, mais especificamente com o INED”. Essa transferência de *expertise* estaria relacionada à gestão de sistemas da UAB, própria da CAPES. Outra proposta do Comitê Gestor estava em passar alguma experiência na gestão de cursos a distância para as universidades e para os sujeitos envolvidos com a implementação e coordenação dos cursos nas instituições governamentais moçambicanas:

Propusemos iniciar a “profissionalização” da gestão executiva, com registro, documentação, termos de referência para as atribuições dos intervenientes, garantia do fluxo da gestão, das transferências do *expertise* da gestão aos moçambicanos, organização da secretaria do Programa em Moçambique, formação de equipe de apoio ao coordenador local, com um representante de cada instituição moçambicana, indicado por eles, para participar da gestão local do Programa, bem como de dois secretários, para documentação acadêmico-administrativa e atendimento aos alunos, professores, tutores, coordenadores e público em geral, em sistema de turno (manhã, tarde e noite), seis dias da semana, entre outros. Pois antes tudo estava centralizado nos arquivos e memórias do Coordenador local. Aos poucos conquistando a disposição para a parceria e confiança entre coordenador executivo local e iniciamos esse processo. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

O momento político do Programa UAB Moçambique em 2013, como é possível perceber nos relatos citados até então, foi de estabilidade das propostas e ações institucionais e governamentais. Foi ainda nesse ano que se prosseguiu com a proposta de revisão do Programa UAB/Moçambique, tendo em vista, principalmente, a ampliação de suas ações, envolvendo todas as instituições e universidades participantes para a construção colaborativa da nova proposta. O entrevistado 4 relata o contexto da revisão do Projeto naquele ano:

Em maio de 2013, foi convocada pelo Ministério da Educação do Brasil uma reunião conjunta, em Brasília, do Comitê Gestor brasileiro e moçambicano com o objetivo de deliberar e aprovar a proposta de revisão substantiva do documento de projeto UAB-Moçambique, elaborada pela DED/CAPES. Nesse mesmo mês, por ocasião do lançamento do Programa “Educação como Ponte Estratégica Brasil-África”, em Sauípe, na Bahia, o documento de projeto foi aprovado pelos dois comitês e assinado pelos Ministros de Estado das pastas de educação dos dois países, pelo Diretor da ABC e CAPES. A revisão substantiva do projeto foi assinada pelas instituições moçambicanas em março de 2014, e a vigência do projeto, estendida até 31 de dezembro de 2019. (Entrevistado 4, em entrevista concedida à pesquisadora)

Ainda que o momento político de 2013 para o Programa tenha sido favorável e propício às ações de cooperação, grande parte das iniciativas aqui mencionadas acabaram por não ser concluídas devido ao término e à não renovação dos contratos de alguns dos principais gestores do Programa no ano de 2014. O coordenador local e o último coordenador executivo do Programa foram desvinculados de suas atividades em um curto período de tempo, sem contar com algum substituto que assumisse as atividades e compromisso firmados até então, que demandavam uma continuidade.

O afastamento desses coordenadores está ligado a problemas de financiamento do Programa, envolvendo as instituições brasileiras responsáveis por esse suporte financeiro: CAPES, MEC e ABC. O entrevistado 4 relata o contexto das relações institucionais entre a CAPES e a ABC a partir da disponibilização de uma mensagem enviada em maio de 2014 pelo Diretor da ABC ao Presidente da CAPES, com cópia para as demais autoridades do MEC envolvidas no Programa, ilustrando os principais impasses e as dificuldades enfrentadas nos anos de 2013 e 2014. Segue, abaixo, um trecho da mensagem que explica o ocorrido:

Durante o período de tramitação da proposta de revisão, entre maio de 2013 até a presente data, a ABC custeou todas as despesas do projeto, inclusive aquelas de responsabilidade dessa Coordenação [CAPES], as quais se referem ao pagamento de diárias e passagens dos profissionais brasileiros envolvidos nas atividades do projeto, que perfaz um total de US\$ 189.169,19 (Cento e oitenta e nove mil, cento e sessenta e nove dólares e dezenove centavos). Diante da decisão da CAPES, comunicada por mensagem eletrônica ao Diretor da ABC, em 15 de maio último, de que essa Coordenação estaria impossibilitada de fazer o repasse para a ABC dos recursos previstos no documento de projeto revisado, em função de orientação jurídica recebida da Procuradoria Federal da CAPES, esta Agência encontra-se impossibilitada de continuar arcando com despesas do referido projeto, inclusive o pagamento dos consultores contratados, sob a responsabilidade dessa Agência. (Entrevistado 4, em entrevista concedida à pesquisadora)

A partir desse período, o Programa passou por mais um momento de incerteza quanto ao andamento das propostas desenvolvidas nos últimos anos. A relação instável entre essas duas instâncias importantes para o andamento do Programa (ABC e CAPES) foi determinando de que forma a condução dos cursos e das ações dos gestores se daria. Nos dois primeiros anos do Programa, o relacionamento entre as partes foi muito baixo porque a CAPES ainda não tinha se envolvido completamente na Gestão do Programa. A partir do fim de 2012, a CAPES assumiu sua responsabilidade no Programa e, durante todo o ano de 2013, intensificou-se significativamente a relação entre as instituições, culminando também na referida Revisão do Programa. Essa revisão foi desenhada, segundo o entrevistado 4, “de

forma participativa e em comum acordo com todos os atores envolvidos”. Recentemente, foi apartir de abril de 2014 que o relacionamento entre a ABC e CAPES voltou a ser difícil e sem interlocução:

De abril de 2014 até o presente o relacionamento entre as autoridades da CAPES e do MEC com as contrapartes nas instituições moçambicanas se deteriorou de forma significativa. As reiteradas indagações formuladas por diferentes instituições moçambicanas sobre a continuidade do Programa não têm sido respondidas pelas instituições brasileiras citadas. O que é considerado grave e preocupante no campo da política externa e na relação entre Governos irmãos e que gera insegurança quanto ao futuro do projeto. (Entrevistado 4, em entrevista concedida à pesquisadora)

O vazio institucional criado nesse período (junho - julho / 2014) trouxe de volta alguns problemas recorrentes ao projeto, como falta/descontinuidade no pagamento de bolsas, choque e desencontro de informações e ações entre as coordenações nacionais, falta de acompanhamento direto do Programa. Como recompor mais uma vez um ambiente marcado por essa fragilidade de relação e descontinuidade de ações, discursos e práticas de cooperação é algo que os entrevistados não conseguem vislumbrar. Segundo o coordenador local, novamente criou-se um “clima de descrença em relação ao projeto e a todas as promessas que o governo brasileiro fez a Moçambique”, e as relações de cooperação teriam que ser pensadas e reestruturadas mais uma vez.

Seguem, abaixo, fragmentos de falas dos entrevistados 3 e 1, respectivamente, que acompanharam esses meses de instabilidade do Programa:

Sentimos que, mais uma vez, estamos vivendo uma “quebra”, uma descontinuidade no desenvolvimento do Programa, com a saída do Diretor da DED, do Coordenador Geral do Programa da CGAC, dos coordenadores executivo e local, tudo de uma só vez, sem preocupação na continuidade dos trabalhos iniciados, ainda mais num momento delicado de recondução do programa aos seus objetivos originais e da verdadeira construção de uma Cooperação sul-sul, bem como de novas ofertas e expansão do programa em 2015, e, depois de um ano e cinco meses de intenso trabalho nesse sentido. (Entrevistado 3, em entrevista concedida à pesquisadora)

Então, eu acho que isso acabou rompendo um pouco aquele clima de magia que estava sendo construído e que, no final de 2013 e começo de 2014, estava fazendo as coisas acontecerem, as pessoas acreditando, as universidades envolvidas, propondo documentos, regulamentação da EAD na instituição, com carga horária... Toda aquela discussão que a gente tá fazendo no Brasil, eles estavam já, de uma forma acelerada, fazendo internamente. Então esse silêncio é preocupante, porque as universidades... elas vão continuar as discussões internas de EaD na instituição, mas sem clareza sobre como o Programa vai ser incluído. (Entrevistado 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Também o cenário da continuidade do Programa é diretamente afetado por esses entraves institucionais. Toda a proposta da implantação do Plano de expansão pactuado pelos atores envolvidos formalizando a prorrogação das ações do Programa até 2019, estabelecida em 2013, está sem perspectiva de ser efetivada. A proposta que era de implantar mais 6 polos, além dos 3 atualmente em funcionamento, e formar 2.500 professores e gestores a partir de 2015 não começou a ser efetivada e terá de ser revista e prorrogada caso o Programa ainda tenha continuidade. O panorama atual do Programa, no que diz respeito ao público atendido, é pequeno: a previsão é que 630 alunos se formem até o fim de 2015, número correspondente apenas à primeira turma dos quatro cursos abertos, bem menor que o objetivo inicial de formar cerca de 7.200 alunos em 8 anos. Essa redução significativa de alcance do Programa indica algum desencontro (de informação, comprometimento ou responsabilidades) entre a proposta que foi estabelecida e as condições efetivas dos países e instituições envolvidas em dar conta de conduzirem a proposta.

Ainda assim, os entrevistados envolvidos no Programa também apontam ganhos no decorrer dos quatro anos de Programa, tanto para os brasileiros quanto para os moçambicanos. O entrevistado 2 resalta inicialmente como o caráter inédito da proposta interferiu nas relações entre as partes envolvidas e na posterior consecução das ações planejadas. O Brasil, país proponente da relação de cooperação, tinha muito pouca experiência no que tange à cooperação na área da educação, especialmente em caráter sul-sul. Assim, segundo o mesmo entrevistado 2, esses empecilhos que surgiram no decorrer do percurso contribuíram para que as partes vivenciassem esse modelo de cooperação:

Então, eu tenho impressão... Veja bem, o grande progresso nisso tudo foi o aprendizado. Todo mundo aprendeu aquilo que não deve fazer, ok? Eu espero que eles tenham aprendido como fazer, né? Pelo menos todas as possibilidades foram dadas para que eles entendessem a lógica do processo... Não é um processo imperialista, o processo não é uma imposição de modelo, e sim um processos em que você constrói a várias mãos um modelo de educação para entender um pouco da lógica deles. (Entrevistado 2, em entrevista concedida à pesquisadora)

O entrevistado 4 também foca o relato nos frutos que uma experiência de Cooperação sul-sul pode render aos países envolvidos, principalmente nos impactos dessa ação sobre a população e seus níveis educacionais, mediante a formação de professores e gestores, tendo em vista que a preocupação inicial do Programa é justamente a de auxiliar na capacitação em nível superior no país. O entrevistado relaciona os aprendizados com a experiência de

cooperação, começando com a transferência de tecnologia de Educação a Distância brasileira para Moçambique, e também a troca de saberes entre professores brasileiros e moçambicanos tendo por base as diferentes culturas e conhecimentos técnicos.

Fazendo uma reflexão de cunho mais institucional, o entrevistado também relaciona como um dos principais aprendizados da proposta a articulação interinstitucional da ABC com um conjunto tão amplo e variado de instituições. Mas salienta, também, o principal problema do Programa: sua proposta inicial abrangente e ambiciosa, que acabou não se concretizando como estruturado inicialmente:

Sem dúvida o aprendizado até aqui acumulado possibilitará aos atores institucionais envolvidos desenhar novos projetos de cooperação no futuro menos ambiciosos e menos complexos. Adotando-se o processo de implementação por fases e etapas, de tal forma que gradativamente possa se implementar um conjunto significativo de beneficiários. (Entrevistado 4, em entrevista concedida à pesquisadora)

Essa compreensão relacionada à vivência da experiência de cooperação também está presente no relato dos outros entrevistados. O entrevistado 1 aponta os ganhos das partes mais direcionadas à relação educacional, especificamente a gestão dos cursos a distância. O Brasil já acumulava alguns anos de experiência na gestão de cursos que faziam uso de todo sistema da EaD, principalmente pela UAB, e os cursos selecionados para o Programa foram cursos de sucesso em gestão. Nas universidades moçambicanas, ainda que já acumulem alguma experiência no campo da EaD, essa modalidade é muito recente e ainda não possui espaço e reconhecimento estabelecido. Segue o relato do entrevistado 1:

Olha, avaliando os prós e os contra, pelos depoimentos dos coordenadores, eles dizem o seguinte: que os ganhos foram muito mais significativos. Muito mais. Por exemplo, eles aprenderam a questão do trabalho coletivo, do trabalho em equipe, que não faz parte da experiência deles. Por isso a dificuldade nesses anos de fazer com que a coisa andasse entre eles, como uma equipe. A questão da gestão, eles aprenderam como e o quê é coordenar um curso a distância, eles não tinham experiência nenhuma. Nem no presencial o coordenador faz o que a gente faz na EaD. Então isso foi meio complicado entender que a equipe tem que estar a par de tudo, acompanhar tudo, monitorar tudo, avaliar tudo. (Entrevistado 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

Assim, finalizamos a análise dos dados arrolados nesta ação tanto no âmbito da apresentação dos excertos dos documentos oficiais consultados, bem como dos trechos das entrevistas. No capítulo a seguir, trazemos nossas considerações finais, as quais encerram a pesquisa aqui exposta.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a proposta de cursos de Graduação em Moçambique a partir da parceria UAB/Governo Moçambicano requer uma compreensão a respeito do universo maior de cooperação em que se insere essa proposta. Nos últimos anos, o Brasil tem ocupado um papel mais ativo dentro da política de auxílio internacional, principalmente dirigindo-se a países da América do Sul e África. Projetos de cooperação técnica são executados atualmente em diversos países, com a área educacional captando financiamento crescente. Alguns desses projetos representam também uma aproximação do governo brasileiro frente às políticas de internacionalização da educação.

A principal contribuição do país no Programa de Cooperação apresentado, além do financiamento geral do projeto, foi a proposta de utilizar um modelo de relativo sucesso de EaD no Brasil, a partir da UAB, para uma experiência internacional. No tocante ao oferecimento desses cursos a distância, a iniciativa representa uma legitimidade tanto da Educação a Distância brasileira quanto do próprio sistema da UAB, que, a partir da importância e sucesso no cenário nacional, passa a ter uma abrangência internacional como de outras instituições já bem-sucedidas e reconhecidas internacionalmente por meio de seus projetos de cooperação.

O ineditismo da experiência aqui apresentada representa um grande desafio para as instituições de ensino superior envolvidas e para os órgãos federais de educação que também estão ligados às universidades. Além de todas as questões logísticas, considerando-se a distância entre dois continentes e a mediação tecnológica necessária, há também outras ligadas à especificidade da cooperação no setor educacional, de formação superior e qualificação profissional. Implica, portanto, pensar uma ação educacional conjunta e diferenciada que conserve a autonomia de formação moçambicana, haja vista a relação, já pontuada neste trabalho, da consolidação do ensino superior com a construção do projeto de país, autonomia na construção de conhecimento e reconhecimento do cidadão como sujeito dentro de sua comunidade. Também há a situação das diferenças socioculturais existentes, que, para as equipes de professores e tutores, leva a repensar continuamente as estratégias pedagógicas no interior dos cursos, adequando as diferentes necessidades e prerrogativas que aparecem do decorrer do processo de formação desses alunos.

A partir dos PP apresentados, nota-se que a Educação a Distância é uma prática recente em Moçambique. Ainda que as primeiras experiências de EaD datem do ano de 2004,

efetivamente, a EaD se firmou institucionalmente a partir de 2008 na UP. A primeira turma, então, formou-se em 2012. É nesse espaço de relativa inexperiência do país com a modalidade de EaD que o projeto foi pensado e estruturado, com vistas a traçar uma iniciativa de cooperação que trabalhe a modalidade de forma conjunta e permita troca de experiências e compartilhamento de saberes. O Brasil também possui uma experiência relativamente pequena nessa modalidade, mas salienta-se, aqui, a importância dada, na proposta, à “transferência de tecnologia” e capacitação dos docentes, tutores e demais sujeitos envolvidos no projeto para atuação em tal contexto de educação, mediado pelas TIC.

O desafio de aceitar e dar continuidade a uma proposta como essa de cooperação internacional e interinstitucional é grande. Aceitá-lo foi passo significativo para Moçambique e também para o Brasil. Para Moçambique, por motivos aparentes: além de ser um projeto de formação de nível superior em um país onde esta é tão urgente e, ainda, escassa, o país ainda carece de ações para emancipação que, como aponta Santos (2008), pode ser alcançado a partir da participação de um contingente maior de cidadãos a um ensino de qualidade. O Projeto de Cooperação UAB/Moçambique propõe levar a formação superior e proporcionar a oportunidade de transferência de tecnologias ligadas a práticas e processos educacionais da EaD como contribuição nesse sentido.

No tocante aos dados de pesquisa aqui apresentados, os PP trazem para análise as primeiras propostas e intenções das partes envolvidas no Programa ao pensar como estruturar, efetivamente, essa cooperação no plano de oferecimento de graduação. Não há uma continuidade e semelhança nas estruturas dos PP nem, ao menos, convergência para uma proposta única. Divergências no que diz respeito à distribuição das disciplinas, organização do curso, divisão de tarefas e cooperação entre as instituições demonstram que os PP foram pensados dentro da realidade das instituições de cada curso, de modo particular e separado.

Também é possível notar a ausência de elaboração e concretização de um PP para o próprio Programa de Cooperação e também para os cursos, que eram os lugares nos quais a proposta de Cooperação sul-sul se efetivou. Percebe-se, pelos relatos, que houve uma preocupação em se elaborar e firmar um projeto técnico que proporcionasse um embasamento operacional, político e orçamentário para o Programa, mas esse mesmo movimento não foi seguido no que concerne ao desenvolvimento de uma concepção pedagógica do Programa e dos cursos.

A falta de elaboração de um projeto e uma visão comum, de um “*guarda-chuva*” que abarcasse todos os PP, prejudicou a sistematização de um caminho a ser seguido conjuntamente pelos cursos, que permitisse, assim, uma identidade ao Programa. Como

conclui o entrevistado 2: “[...] a gente percebeu é que não havia um Projeto Pedagógico do Programa; havia um projeto técnico, de financiamento, de recursos, mas não de concepção”. Não houve construção coletiva de um Projeto que definisse ou pensasse os pontos de partida e de chegada comuns. Com uma realidade local bastante específica no que diz respeito ao perfil dos estudantes, infraestrutura de apoio, normas institucionais e recursos humanos, um documento inicial que propiciasse unidade e direção a todas as ações e decisões do Programa poderia contribuir para o sucesso deste. Ainda, aqui, é salientada a importância de um Projeto geral para os cursos, pois esse projeto indicaria, mesmo que minimamente, a discussão conjunta de uma proposta para os cursos, o compartilhamento de experiências, perspectivas, a efetivação de um espaço para elaborar a uma proposta de Cooperação sul-sul.

O professor Oreste Preti, pesquisador que acompanhou o processo de implementação dos cursos em Moçambique, ao analisar desenvolvimento das ações do Programa, dá grande importância à forma com que os PP dos cursos se efetivaram, salientando a falta de homogeneidade ao se pensarem as estruturas de ação, avaliação e pesquisa, o que aconteceu devido às diversas, e às vezes até divergentes orientações que foram colocadas em tais projetos.

Cada curso voltou-se para construção do seu projeto pedagógico, baseado ora em objetivos de aprendizagem, ora em competência e ora em resolução de problemas. Faltou a elaboração de um projeto comum - “guarda-chuva” - que abrigasse cada projeto, tecendo uma rede entre os diferentes caminhos traçados por cada curso. Um projeto que possibilite sustentabilidade e potencialize o poder transformador da educação, tendo como meta não o simples domínio e reprodução de conteúdo por parte dos estudantes, mas mudanças em suas práticas profissionais e em suas vidas; que vise não apenas o estudante apresentar resultados, desenvolver competências técnicas e profissionais, mas, sobretudo dimensões pessoais e culturais. Um projeto que aponte os caminhos da ação educativa interdisciplinar na formação do estudante e da sua intervenção na comunidade local e nacional. (PRETI, 2012, p. 15)

Não é possível salientar alguma identidade entre os quatro cursos que compõem o Programa de Cooperação a partir dos documentos principais que guiam e orientam o desenvolver dos cursos. Sem efetivar uma orientação pedagógica comum ou diretrizes que guiem as ações de cooperação entre as instituições, torna-se difícil ao Brasil criar uma identidade que relacione o Programa com as intenções, já manifestas, de estreitar relações com Moçambique e os países moçambicanos e de se destacar como país aberto a estabelecer relações de Cooperação sul-sul bem sucedidas. Relaciona-se a isso o posicionamento de Cabral (2011, p. 12), que aponta as experiências de cooperação técnica para o desenvolvimento como a imagem da marca da cooperação brasileira, o componente da

cooperação que tem maior visibilidade perante o público. Não elaborar uma proposta concisa, coerente e adequada à realidade do ambiente pode enfraquecer a imagem da cooperação brasileira perante os outros países.

Aqui, essa questão aparece tendo em vista o próprio caráter do Programa de Cooperação: é uma proposta inédita de cooperação internacional no campo da educação em Moçambique – e inédita, também, porque foca na Educação a Distância e na própria UAB como modelo de ação e orientação educacional. Dessa maneira, consolidar uma estrutura de organização e de cooperação entre as instituições envolvidas é, de certa forma, propiciar a concretização desse tipo de ação estratégica e governamental, que depende de uma proposta e organização eficientes para se afirmar no cenário das relações internacionais do Brasil como cooperação para o desenvolvimento, vinculada como instrumento de política externa.

Aliás, nesse sentido, o Programa UAB/Moçambique pode representar uma tendência atual do governo brasileiro nas políticas internacionais de cooperação: pensar e executar Projetos de maior volume, e com um amplo horizonte temporal, que visam aos objetivos mais abrangentes e, muitas vezes, relacionam-se à adaptação de políticas públicas brasileiras de sucesso no contexto do país parceiro. Ações pontuais dão lugar a “projetos estruturantes”, que visam a uma ação continuada de maior impacto e, também, sustentabilidade institucional (CABRAL, 2011, p. 15).

A iniciativa de cooperação entre países como a estabelecida por Brasil e Moçambique tende a concretizar-se a partir dessa tentativa de “adequação” de políticas públicas brasileiras a outros contextos e realidades internacionais. Em Moçambique há outros projetos brasileiros de cooperação que também propuseram trazer ao país programas e iniciativas de sucesso no Brasil, e essa questão leva também à reflexão sobre a capacidade de adaptação de modelos de desenvolvimento e políticas públicas brasileiras a outras realidades, em especial à do continente africano. No caso do Programa aqui estudado, um entrevistado exemplifica essa questão assinalando o desconforto moçambicano em ter, como proposta, a *implantação* do Programa UAB em Moçambique:

Então na verdade o que os moçambicanos perceberam – e isto está claro nas entrevistas que fiz com eles – é de que houve mais uma imposição de modelo de Educação a Distância, tá? Até o próprio projeto inicialmente tinha um nome que soou muito mal para eles, que era “Implantação da UAB em Moçambique”. Então eles no começo eles já questionaram essa terminologia e com muita propriedade: que coisa que é isso, um programa de cooperação que você vai implantar uma coisa de fora para dentro, né?

Com o decorrer do tempo, as ações do Programa foram se solidificando por outro viés que não a restrita transferência do modelo e da política da UAB para Moçambique, a partir da construção de uma estrutura de trabalho e cooperação específica para as instituições e cursos envolvidos no Programa. Essa proposta de transferência “automática” de políticas públicas brasileiras por via de cooperação governo-a-governo já vem sendo contestada, na medida em que tende a não levar em consideração a trajetória das políticas públicas brasileiras e a capacidade de absorção dessas políticas pelos países africanos (CABRAL, 2011).

Percebe-se, ainda, que, no caso dessa proposta em específico, mesmo que a proposta inicial fosse a de fazer uso do modelo UAB, os PP dos cursos (principalmente da licenciatura) e também os relatos dos entrevistados indicam uma tendência de direcionamento mais voltado à realidade nacional em que o curso se encontra, ligado à estrutura de graduação e de EaD que as universidades moçambicanas oferecem.

O Brasil tem uma participação bastante recente nesse cenário de criação e viabilização de estratégias de cooperação para o desenvolvimento. Alguns autores relacionam isso ao fato de que o país está há mais tempo vinculado a uma posição de receptor do que doador (CABRAL, 2011; LEITE, 2010). Firmar e fortalecer uma discussão que defina estratégias de cooperação do governo brasileiro é importante na medida em que pode modificar a prática da cooperação para o desenvolvimento, que ainda é organizada em resposta às vicissitudes da diplomacia e demandas governamentais. Reside aí um aspecto importante da dificuldade do planejamento de médio prazo que compromete a previsibilidade das intervenções e a avaliação da eficácia da implementação.

No que diz respeito, especificamente, ao Programa UAB/Moçambique, a proposta governamental foi de construir uma Cooperação sul-sul com a transferência de boas práticas quando muitas instituições brasileiras envolvidas também não tinham experiência em cooperação internacional na área de educação, em especial em estratégias de cooperação para o desenvolvimento envolvendo países do sul. Um trabalho cooperativo requer que estejam presentes elementos como construção coletiva de ideias e projetos, respeito às diferenças, trabalho intercultural, interculturalidade. Por conseguinte, é entendida como uma proposta de convivência democrática entre diferentes culturas, objetivando uma integração que fomente o potencial criativo que resulta de relações entre sociedades diferentes, em contextos diferentes. As instituições que já participavam do cenário de cooperação até então tinham somente vivências de cooperação norte-sul, caracterizada pela ingerência do país doador nas estratégias internas do receptor, com soluções construídas externamente por especialistas estrangeiros.

Nesse sentido, a proposta foi inédita para os governos e instituições envolvidas, implicando uma condução e estruturação da proposta, também inéditas. Justamente por isso, surgiram dificuldades na elaboração da cooperação proposta que substituísse a postura de concessão de ajuda para a construção de uma relação de solidariedade mútua e de respeito às especificidades próprias de uma cooperação entre países em desenvolvimento, com compartilhamento de decisões e conhecimento, incorporando os fatores culturais nas nossas estratégias de atuação.

Mas, antes, é preciso refletir se há a possibilidade de estabelecerem esses princípios de parceria que automaticamente são assumidos em uma relação de cooperação entre países do sul, Como Brasil e Moçambique. Lidia Cabral (2011) lembra que ainda permanecem muitas lacunas de conhecimento nas pesquisas sobre Cooperação sul-sul a respeito de como essas estratégias são implementadas e em que medida os princípios que baseiam essa modalidade de cooperação são utilizados.

Ainda, Puente (2010, p. 69) lembra que a principal razão de ser da modalidade de cooperação para o desenvolvimento é, ao menos em longo prazo, tornar-se dispensável e conseguir incorporar aos países recipientários os conhecimentos e habilidades disponibilizados. Contudo, depois de cinquenta anos de experiências com esse tipo de cooperação, ainda não é possível afirmar que isso acontece. A partir da experiência apresentada neste trabalho com a relação entre Brasil e Moçambique, é possível perceber o quanto difícil é efetivar uma estratégia de cooperação horizontal com vistas, principalmente, à transferência de tecnologia e conhecimento. A maturidade dos países, das instituições e pessoas em lidar com a cooperação interfere decisivamente na maneira através da qual a relação se constitui.

A maior dificuldade apresentada foi um posicionamento político firme e coerente das instituições governamentais brasileiras que sustentassem toda a proposta inicial do Programa, principalmente em momentos críticos e atípicos que apareceram com o desenvolver das ações, tendo em vista seu caráter inédito. A pouca experiência institucional brasileira no desenvolvimento de propostas de cooperação nesse sentido pode levar a uma condução pela vontade pessoal dos envolvidos, que tentam conduzir as ações ainda que sem todo o amparo necessário.

Desse modo, a falta de definição clara de uma direção política e institucional que conduza as ações governamentais de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento interfere de forma significativa na condução de tais políticas *a posteriori*. Cabral (2011) faz referência à existência de uma *complexidade orgânica* na organização institucional brasileira que cria

dificuldades de coordenação para os órgãos responsáveis. A autora toma como exemplo a ABC, que possui uma grande fragilidade institucional, por ser formalmente apenas um departamento do MRE, sem autonomia administrativo-financeira, ainda que seja designada como uma Agência. Falhas institucionais também foram citadas nesse sentido pelos entrevistados, pontuando, de forma clara, as implicações de uma gestão marcada por ausências institucionais que interferem, de forma decisiva, nas relações adjacentes.

Soma-se à pouca experiência governamental brasileira em trabalhos de cooperação técnica para o desenvolvimento outra característica geral, que é a natureza segmentada e variada do quadro institucional responsável pelas ações de cooperação. Há uma multiplicidade de intervenientes (governamentais e institucionais) envolvidos em um projeto inédito, atuando de forma relativamente independente e simultânea, criando, nesse sentido, algumas dificuldades de gestão, como a falta de definição de papéis dos órgãos governamentais envolvidos no Programa e algumas fragilidades institucionais que criam entraves para o desenvolvimento de ações no Projeto.

Um indício de que problemas nesse sentido estiveram presentes no Programa UAB/Moçambique foi a participação da UNILAB nas ações dos cursos. A segunda portaria que regulamenta o Programa se refere à UNILAB como instituição co-responsável pela gerência do projeto, em coordenação conjunta com a CAPES. Porém, a partir dos dados e informações recolhidas no presente trabalho, percebe-se que a participação e atuação dessa instituição não aconteceu na proporção indicada pela portaria, haja vista a proposta de coordenação conjunta UAB-CAPES. O papel da UNILAB no Programa foi secundário, tendo em vista a dificuldade em se obter espaço e reconhecimento como universidade parceira, também responsável pela gestão.

Ainda nessa Portaria, há a indicação de que a CAPES arcaria com o financiamento do Programa a partir de dois mecanismos: concessão de bolsas de estudos, para estudantes e pesquisadores brasileiros e moçambicanos, e a concessão de ajuda de custo para deslocamento a estudantes e pesquisadores brasileiros e moçambicanos. Porém fica claro, a partir dos dados recolhidos neste trabalho, que o fomento das atividades do Programa não aconteceu por esse meio, e sim pelo financiamento da consecução dos cursos – pagamento mensal de docentes, tutores e coordenadores, visitas técnicas, material de trabalho. Entende-se, portanto, que as atividades do Programa foram conduzidas de outra maneira, diferente da orientação prevista pelo governo brasileiro em 2011, o que pode indicar descompasso entre o que e como a proposta foi pensada e a forma pela qual ela conseguiu se estabelecer.

Essa questão da dificuldade de construção e organização institucional da proposta de cooperação é complexa porque um Programa como esse passa a ser percebido como institucional somente se houver o envolvimento de todas as instâncias trabalhando juntas, com o mesmo objetivo. Caso não haja um apoio institucional, a cooperação tende a ficar ligada ao fator da personificação, na figura de pessoas que tentam conduzir as ações do Programa a partir da ausência de coordenação institucional efetiva.

A falta de vivência dos intervenientes nesse sentido também acarreta alguns problemas, quais sejam: dificuldades de comunicação, desconhecimento da realidade e modelo de EaD de Moçambique e, especialmente, a dificuldade em lidar com o contexto intercultural dessa proposta. Interculturalidade, nesse sentido, é entendida como uma proposta de convivência democrática entre diferentes culturas, objetivando uma integração que fomente o potencial criativo que resulta de relações entre sociedades diferentes, em contextos diferentes.

A partir da experiência proporcionada pelo Programa às instituições envolvidas, já é possível construir algumas considerações acerca da cooperação técnica para o desenvolvimento no setor da educação. As falhas e problemas que apareceram no percurso têm caráter muito mais institucional do que pessoal, e também as instituições e pessoas de Moçambique estão abertos e receptivos à experiência:

Então esses problemas que tiveram durante o percurso e estão tendo agora, eles [os moçambicanos] entendem, estão abertos. Então por parte deles eles estão dispostos a cooperar, a fazer as coisas acontecerem, a discutir, a conversar, quer dizer, não há um impedimento devido a essas falhas que não são pessoais, eles percebem que não é A, B, ou C, mas são as vezes falhas institucionais. Eles conseguem já perceber isso, que as pessoas elas são ótimas, os coordenadores eles podem conversar, trocar, mas há momentos em que a instituição está ausente, e que acaba interferindo nessa relação também com os próprios coordenadores. [...]. (Entrevistado 1, em entrevista concedida à pesquisadora)

A “volatilidade” dessa política de cooperação aqui estudada foi um dos fatores que mais prejudicou o andamento dos cursos e do próprio Programa nesses quatro anos. A estrutura e organização de todo o projeto estavam sujeitos a mudanças frequentes: passava-se, rapidamente, de uma sensação de segurança e estabilidade para um momento seguinte em que as regras são outras, com mudanças que desestabilizam toda a organização anterior. Também outra situação que dificulta a condução de um Programa com essa grande estrutura são os “vazios” e “silêncios” institucionais que, periodicamente, marcavam a condução do Programa e deixavam as coordenações dos cursos isoladas.



A seriedade e a responsabilidade em desenvolver uma proposta de cooperação no setor educacional devem ser consideradas inerentes às pessoas e instituições que abarcarem esse tipo de Programa, tendo em vista que as dificuldades apareceram em grande proporção. Para uma mudança efetiva dessa situação levantada, seria preciso esclarecer e definir as atribuições dos vários intervenientes envolvidos no Programa – assim como institucionalizar, de maneira mais efetiva, as estratégias de cooperação técnica para o desenvolvimento, a fim de conceber um mapa coerente tanto da política quanto da gestão da cooperação brasileira.

Ainda assim, foi possível perceber alguns avanços que estavam previstos dentro da proposta do Programa de Cooperação, relacionados ao ensino superior público moçambicano. A contribuição brasileira na formação de capacidade de gestão das universidades envolvidas, assim como as outras instituições, é um desses avanços, já que as universidades moçambicanas realmente possuíam pouca experiência na área. As duas universidades moçambicanas envolvidas no Programa são as únicas universidades públicas do país, e aprimorar o sistema de EaD moçambicano é importante na medida em que a modalidade tem sido reconhecida como instrumento para ampliação e democratização do acesso ao ensino superior. Segundo os entrevistados, a própria experiência, em si, da EaD e do sistema de gestão brasileiro (UAB) contribuiu para um repensar das universidades moçambicanas sobre a melhor forma de fazer Educação a Distância em Moçambique.

Também no que diz respeito à organização didático-pedagógica das disciplinas e do próprio sistema dos cursos, foi possível ver o estabelecimento de algumas trocas de experiência com as universidades brasileiras – em especial no que diz respeito ao uso mais intenso e sistematizado do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como prática de docência efetiva e eficaz para acompanhamento das atividades do aluno. Também outros processos, próprios de uma estrutura de curso a distância, puderam ser desenvolvidos e fortalecidos nas universidades moçambicanas com o Programa, como o desenvolvimento do material didático para as disciplinas dos cursos.

Em síntese, a partir das informações recolhidas nas entrevistas, PP e documentos norteadores do curso, é possível perceber o esforço do pessoal envolvido em traçar propostas de ação e condução para os seus cursos, ainda que não seja de maneira uniforme e conjunta com todas as instituições ligadas ao Programa. É perceptível, ainda, o avanço no desenvolvimento de práticas de cooperação que efetivamente auxiliaram na construção de uma estratégia de ação no campo da EaD em Moçambique.

O maior constrangimento no Programa diz respeito à falta de entendimento e comunicação com as instituições envolvidas no Programa, que causou e ainda vem causando

uma série de implicações para o desenvolvimento dos cursos e do relacionamento entre as partes. A falta de resposta às indagações formuladas pelas universidades moçambicanas, pelo Comitê Gestor moçambicano e pelo Ministério da Educação de Moçambique ao governo brasileiro coloca em causa, também, a credibilidade do executivo nacional.

Há, ainda, nesse contexto toda a indefinição da implantação do plano de expansão que já foi pactuado e formalizado no ano de 2014 pelos atores envolvidos, em uma proposta de continuidade de todo o Programa até dezembro de 2019. Esse programa de expansão contrasta fortemente com os números atuais do projeto, exemplificando o quanto foi prometido dentro do Programa e não foi implementado. Até o fim do ano de 2015, a previsão é de que cerca de 630 alunos graduem-se, muito pouco diante da meta inicial do Programa, proposta em 2010, de formar cerca de 7.200 alunos. Na revisão do projeto em 2013, a pedido de Moçambique, a oferta de vagas foi reduzida para 2.500, e, ainda assim, existe uma séria indefinição por parte do governo brasileiro quanto à viabilidade de alcançar essa meta. Esses números indicam, também, as deficiências do Programa em cumprir os objetivos estabelecidos dentro da proposta de cooperação firmada.

O processo de implementação do Programa sugere, desde o início, ação colaborativa entre os agentes envolvidos na consecução dos cursos, mas, para que a estratégia do Programa se enquadre como colaboração contra-hegemônica, caracterizada por Santos, seria preciso firmar uma ação colaborativa que o sustente. Pelos dados levantados no presente trabalho, percebe-se a distinção entre o amparo institucional e pessoal que o Programa teve, caracterizando, desse modo, pelo menos dois posicionamentos diferentes de ação.

A falta de amparo das instituições – principalmente brasileiras – responsáveis pelo Programa é clara e tem prejudicado o andamento dos cursos e do pessoal envolvido justamente pela instabilidade que traz. O corpo docente, discente e a coordenação acabam orientando suas ações, também, pela instabilidade conferida ao Programa: informações incompletas, incertas e cruzadas prejudicam a condução do curso pela coordenação, o que afeta docentes e discentes. Os cursos em si padecem de organização interna coesa e abrangente, capaz de conferir ao Programa uma coerência mínima que proponha alguma atitude e posicionamento intercultural, tendo em vista que o Programa conta com a especificidade de ser binacional, interinstitucional e multicultural. E a leitura dos PP assinala como as propostas dos cursos são frágeis se entendidas como parte de um só Programa de ação.

Lembrando que o Programa conta com o financiamento e coordenação do governo brasileiro, é possível perceber que a iniciativa de cooperação se efetiva com alguma

preponderância do lado brasileiro frente ao moçambicano, tendo em vista, principalmente, as questões de financiamento, que determinaram, em alguma medida, o rumo das ações. Ainda, a partir do que foi levantado até então, acredita-se que as ações do Programa não conseguiram se consolidar com sucesso como uma estratégia de ação horizontal, tendo em vista, principalmente, essa preponderância do lado brasileiro. Uma relação de Cooperação sul-sul não está livre da determinação de condições ou alguma determinação de um dos lados.

Entretanto é possível perceber como o Programa ainda consegue se aproximar da proposta de globalização contra-hegemônica, caracterizada por Santos (2008), justamente porque possibilitou criar um espaço de cooperação efetiva entre países que, potencialmente, podem ser parceiros. Lembramos que o conceito de globalização contra-hegemônica do autor está orientado para a construção de parcerias estratégicas para outro tipo de globalização, com prioridades e enfoques em consonância com articulações nacionais e globais baseadas na construção de cidadanias emancipatórias. O setor da educação superior é um espaço que potencializa essas relações justamente por, historicamente, ser lócus de construção de cidadanias emancipatórias, projetos de país. Ainda que o percurso do Programa UAB/Moçambique esteja sendo tortuoso, com empecilhos institucionais e certa inexperiência com o manejo das estratégias de cooperação horizontal, o fato de esse espaço existir e estar sendo explorado por países como Brasil e Moçambique indica mobilização e crença em uma internacionalização da educação emancipatória. O desafio é manter esse espaço ocupado e desenvolver ações entre os países que realmente proporcionem a cooperação.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. **Conceito**. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Conceito>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

ALMEIDA, M. E. B. A teorias principais da andrologia e heutagogia. In: LITTO, F; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. A. (Org.) **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

ALONSO, M. M.; FERNANDES, A. P. **abCD: Introdução à Cooperação para o Desenvolvimento**. Lisboa: Colprinter, 2005.

AUGÉ, M. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Associados, 2009.

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. 2014.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2006.

BORDA, L. E. M. O. F. A superação do Eurocentrismo, Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, B. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial 22/2010, de 27 de agosto de 2010. Institui o Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República Popular de Moçambique. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Interministerial 11/2011, de 18 de maio de 2012. Institui o Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior – PARES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Interministerial 1009/2010, de 27 de agosto de 2012. Institui o Comitê Gestor do Programa UAB/ Moçambique, integrado por Representantes do Ministério da Educação, da Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 ago. 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano\\_Nacional\\_Educ.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano_Nacional_Educ.pdf) Acesso em: jul. 2013.

BRANDAO, C. R.; BERNARDES, S. T. A.; NUNES, I. R. **Educação, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Pearson/UNIUBE, 2010.

BROWNE, S. **Aid and Influence: Do Donors Help or Hinder?** London: Earthscan, 2006.

CABRAL, L. **Cooperação Brasil-África para o desenvolvimento: caracterização, tendências e desafio**, Textos Cindes N° 24. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Integração e Desenvolvimento, 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, C. M. As políticas do banco Mundial: se correr o bicho pega, se ficar o bicho come. In: BROOKE, N. (Org.) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de Outubro de 2003.

CLAXTON, G. **O Desafio de Aprender ao Longo da Vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONFERÊNCIA MULDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. **Declaração e programa de ação de Viena**, Viena, 1993. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm> Acesso em: 28 Jan. 2014.

COSTA, K.; VEIGA, P. M. **O Brasil frente à Emergência da África: Comércio e Política Comercial**, Textos Cindes N° 24. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Integração e Desenvolvimento, 2011.

COUTO, M. **Raiz de orvalho e outros poemas**. Lisboa: Caminho, 1999.

DIAS, M. A. R. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: **Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas**, 2002. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/internacionalizacao/OMC/Cumbre%20em%20P OA.doc>. Acesso em 14. Ago. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? In: **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, Abr. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrn=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrn=iso). Acesso em 07 Mai. 2014.

DISCURSO DO PRESIDENTE DO BRASIL, Luiz Inácio Lula da Silva, por ocasião da aula de abertura dos cursos do programa Universidade Aberta do Brasil – UAB em Moçambique. Maputo, Moçambique, 09 de novembro de 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos, Brasília: MEC, 1994.

GAJARDO, M. **Reformas educativas na América Latina**. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Santiago de Chile, 2000. Disponível em: [http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas\\_educativas\\_AL\\_balance\\_gajardo\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues.pdf) Acesso em: 14 Fev. 2014.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Ed. S.A., 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2009**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/> Acesso em: 14 Ago. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA EM ECONOMIA APLICADA (IPEA). **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: 2005-2009, 2010**. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Book\\_Cooperacao\\_Brasileira.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Book_Cooperacao_Brasileira.pdf). Acesso em: 10 Nov. 2013

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEITE, P. S. **O Brasil e a Cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEVY, P. **Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, M. R. S. A Política Externa Brasileira e os Desafios da Cooperação Sul-Sul. In: **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 48, n. 1. Brasília, 2005.

LIMA, M. C; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. In: **Revista Avaliação**, v. 14, n. 3. Sorocaba, 2009.

LIPOVETSKY; G. **Tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LOPES, C. **Cooperação e desenvolvimento humano: a agenda emergente para o novo milênio**. São Paulo: UNESP, 2005.

MAGRONE, E. Educação a distância inclusiva e a (re)invenção da Universidade. In: DAMIANO, G. A.; ARAVENA-REYES, J.; SANTOS, L. **EaD, Cultura e Produção de Subjetividade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: ZAIA, B. (Org.). **A crise de paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MCNELLY, C. L. Prescrevendo as políticas nacionais de educação: o papel das organizações internacionais. In: BROOKE, N. (Org.) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MRE. **Discurso do Presidente Lula na abertura da Cúpula África-América do Sul (AFRAS)**. Abuja, 30 de novembro de 2006. Disponível em: <http://kitplone.itamaraty.gov.br/sala-de-imprensa/discursos-artigos-entrevistas-e-outras-comunicacoes/presidente-da-republica-federativa-do-brasil/560382073724-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio> Acesso em: 10 Nov. 2013.

MENESES, M. P. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, B. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Estratégico de Educação e cultura 2006-2010/11**. Maputo, 2006. Disponível em: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mozambique/Mozambique\\_PEEC\\_por.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mozambique/Mozambique_PEEC_por.pdf). Acesso em: 17 Fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2012-2016/17**. Maputo, 2012. Disponível em: [http://www.mec.gov.mz/POEMA/Biblioteca/MA-S2-PEE2012-2016\\_Draft.pdf](http://www.mec.gov.mz/POEMA/Biblioteca/MA-S2-PEE2012-2016_Draft.pdf) Acesso em: 17 Fev. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 1999. Disponível em: [http://www.comitepaz.org.br/dec\\_prog\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm) Acesso em: 14 Fev. 2014.

PETERS, O. **Educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

PLASTINO, C. A. A Crise dos Paradigmas e a Crise do Conceito de Paradigma. In: BRANDÃO, Z. (org.) **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PLONSKI, G. A. A Administração de Projetos ligada à Cooperação Técnica Internacional: Visão de Conjunto. In: MARKOVITCH, J. (Org.). **Cooperação Técnica Internacional: Estratégia e Gestão**. São Paulo: Edusp, 1994.

PNUD. **Cooperação Sul-Sul**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/CooperacaoSulSul.asp>  
Acesso em: 10 Nov. 2013.

PRETI, O. A Universidade Aberta do Brasil em Moçambique: A experiência de um programa de cooperação internacional no continente africano. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 28-48, jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistappg.p.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/46/36>. Acesso em: 29 Jul. 2014.

PRETI, O. Expansão da educação superior a distância em Moçambique: relato de um programa a caminhar. In: **IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Recife, 2012. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/PatriciaEad/expanso-da-educao-superior-a-distancia-em-moambique-relato-de-um-programa-a-caminhar> Acesso em: 15. Ago. 2013.

PUENTE, C. A. I. **A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento da política externa: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento – CTPD – no período 1995-2005**. Brasília: FUNAG, 2010.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. A. (Org.) **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, B, S; NUNES, J. A. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: Santos, B. S. (Org.) **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: social e o político na transição pós-moderna**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAIVA, M. G. As estratégias de cooperação Sul-Sul nos marcos da política externa brasileira de 1993 a 2007. In: **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília v. 50, n. 2, 2007.

SCHLESENER, A. H.; MATTEI, A. R. N. Intelectual e universidade: observações acerca da organização do trabalho docente na educação superior a distância. In: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, 2011.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Helder, 1967.

SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.



UNFPA BRASIL. **Cooperação Sul-sul**. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/sobre-o-unfpa/cooperacao-sul-sul>. Acesso em 10 Nov. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração Pública a distância**. Juiz de Fora, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL GOIÁS. UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ensino de Biologia a distância**. Goiânia, 2010.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Faculdade de Ciências da Educação e PSICOLOGIA. **Projeto Pedagógico do curso de Ensino Básico, com habilitação em Educação da infância a Distância**. Maputo, 2010.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ensino de Matemática com habilitação em Ensino de Física na modalidade à distância**. Maputo, 2010.

**APÊNDICES**

APENDICE 01 – ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DE PESQUISA

Categoria	Perguntas comitê gestor	Perguntas coordenação
<p>Definição e descrição do contexto da proposta de cooperação e sua especificidade: Contextualização do projeto de cooperação internacional; Definição e proposta do diferencial do projeto e suas potencialidades de alcance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome, formação acadêmica, experiência profissional. Atuação na área de EaD.</li> <li>• Proposta e nascimento do Programa e escolha, contato e relação entre as instituições brasileiras e moçambicanas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome, formação acadêmica, experiência profissional. Atuação na área de EaD.</li> <li>• Envolvimento e primeiros contatos com a proposta de parceria do Programa de cooperação BR/MZ</li> <li>• Envolvimento e contato entre as instituições brasileiras e moçambicanas (recepção, PP, institucionalização da proposta na UF)</li> </ul>
<p>Relação entre as instituições envolvidas na cooperação: evidenciar e verificar como se orientou a relação entre as instituições desde o início do projeto, assim como, de modo mais específico, ver se há definição dos papéis das universidades, instituições e sujeitos enquanto parceiros na consecução do projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de construção do Programa pelo governo brasileiro e moçambicano (impasses, avanços, dificuldades, etc.)</li> <li>• Relação propostas iniciais de cooperação (UFs, gov. Brasileiro e Moçambicano) X ações de cooperação hoje (UFs, governos Brasileiro e Moçambicano)</li> <li>• Papel que as instituições cooperantes possuem no programa</li> <li>• Como se efetivou a divisão de funções/atribuições dentro do projeto? Há consenso geral ou são definidos dentro dos cursos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir da experiência do respondente no programa, como se delinearão as propostas iniciais de cooperação (UFs, gov. Brasileiro e Moçambicano) X como se delineiam ações de cooperação hoje (UFs, governos Brasileiro e Moçambicano)</li> <li>• Papel que as instituições cooperantes possuem no programa? Elas tem se modificado ao longo do tempo? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se efetivou a divisão de funções/atribuições dentro do projeto? Há consenso geral ou são definidos dentro dos cursos?</li> </ul> </li> </ul>
<p>Distribuição das funções e práticas de cooperação se expressam dentro da proposta: a partir da proposta de estrutura dos cursos entender como se propôs/organizou a disposição das funções dentro de uma matriz teórica, traduzindo a forma com que se organizou e orientou essa distribuição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você avalia a relação entre os parceiros no programa (tanto em relação Brasil-Moçambique quanto Instituição Brasileira-Instituição Moçambicana)</li> <li>• Retrospectiva institucional para o gov. brasileiro (desafios, constrangimentos, avanços, resultados, etc.)</li> <li>• Cooperação Internacional: o que foi pensado e deu certo e o que não deu. Há espaço para uma cooperação efetiva no projeto? No que esse projeto se diferencia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você avalia a relação entre os parceiros no programa (Relação Brasil-Moçambique e universidade parceira)</li> <li>• Cooperação Internacional: o que foi pensado e deu certo e o que não deu. Há espaço para uma cooperação efetiva no projeto? No que esse projeto se diferencia? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerações acerca do desenvolvimento do curso da modalidade neste formato de cooperação (vantagens/desvantagens, resultados)</li> </ul> </li> </ul>