



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

*Rendimientos académicos y eficacia social de la
Universidad*

POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E SUA EXPANSÃO PARA MOÇAMBIQUE DENTRO DAS EXPERIÊNCIAS E POLÍTICAS INTERNACIONAIS

Eliane Medeiros Borges - UFJF

Diovana Paula de Jesus - UFJF

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o contexto contemporâneo de internacionalização da educação superior. Para isso, o artigo busca trazer uma caracterização das atuais políticas de ensino superior presentes em um contexto internacional, em específico a política pública de ensino a distância do governo brasileiro. Em uma situação de globalização neoliberal e pós-moderna, que influi decisivamente em todos os setores da vida social dos indivíduos, o impacto dessa globalização nos processos educativos de formação superior constitui a motivação das reflexões aqui apresentadas. O objeto de reflexão do trabalho é a implantação dos cursos do Programa de apoio à expansão da educação superior a distância da CAPES e Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Moçambique. Estuda-se a potencialidade de conjugar como características em um projeto de cooperação internacional, surgido no interior de desenvolvimento de política pública de expansão do ensino superior, podem atender, efetivamente, as necessidades de formação da população moçambicana. Como consideração final, problematiza-se os desafios que o processo de globalização, efetivado também no campo educacional, traz às práticas pedagógicas educacionais, em específico ao próprio projeto de internacionalização do ensino.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Educação, Educação a distância, Internacionalização do ensino.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

1. INTRODUÇÃO

Os modos com que as relações culturais se dão no interior dos contextos sociais são influenciados decisivamente por meio das formas comunicacionais. Postman (apud Castells, 1999) 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”.

Entendendo a cultura a partir de Taylor, como o “conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (LARAIA, 1986, p. 25) é possível relacioná-la com os modos de comunicação aos quais a sociedade tem acesso. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, às próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos, são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo (CASTELS, 1999, p. 414).

No bojo do surgimento das novas tecnologias digitais interativas, novos modos de relação ensino-aprendizagem se estabelecem por meio da mediação tecnológica. A referência é aqui aos diversos sistemas criados nas últimas décadas de educação à distância (EaD), pela apropriação, no campo da educação, dos recursos que permitem a comunicação em tempos simultâneos ou diferenciados, possibilitando modos de interação a partir de novas relações tempo-espaciais.

Deste modo, a partir dos anos 1990 as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) começaram a ser pensadas no âmbito das práticas educativas. Características como a interatividade e o constante fluxo de informações ligadas à progressiva facilidade de acesso à tecnologia possibilita que uma parcela cada vez mais significativa da sociedade utilize essas novas tecnologias digitais como ferramentas que, potencialmente, conduzem à informação, ao conhecimento, ao entretenimento.

Em consonância com esse novo contexto em que os indivíduos estão inseridos, EaD surge como uma disposição que se adequa plenamente ao meio e às necessidades da sociedade moderna, considerando-se que a mesma faz uso das novas tecnologias de modo eficaz, de uma maneira diferente das formas de educação tradicional, presencial, que ainda não teve a capacidade ou a necessidade de incorporá-las plenamente às suas práticas de ensino. Institucionalizando-se por meio de propostas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), as TIC - cada vez mais desenvolvidas e necessárias ao contexto da sociedade moderna - se integram à proposta de interação e busca de conhecimento de uma educação que aconteceria a distância, tendo a possibilidade de emergir somente devido ao surgimento de tecnologias de transmissão de informação mais eficazes.

Os sistemas de EaD, nesse contexto, são hoje realidade e em processo de nítida expansão. A internacionalização do ensino, por meio da modalidade à distância, é uma face desse processo. Neste sentido, o objeto aqui estudado é a implantação dos cursos do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República Popular de



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Moçambique. O ineditismo da experiência em particular, em um contexto de globalização dos processos educativos, no âmbito da pós-modernidade, constitui a motivação das reflexões deste trabalho. Ele tem início, então, por meio da reflexão acerca de aspectos teóricos entendidos como pertinentes à questão aqui apresentada, e continua com uma apresentação e problematização da forma com que os cursos, neste projeto de cooperação internacional, foram pensados e desenvolvidos.

2. CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Um novo paradigma com perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade. É deste modo que Boaventura (2010, p. 34) propõe embasar a discussão acerca do momento no qual a sociedade contemporânea se encontra, substancialmente diferente do período moderno que até então explicava, de modo satisfatório, o contexto social. As mudanças decorrentes dos últimos quarenta anos conduziram a essa ruptura que, ao menos no campo teórico-conceitual, traz novas formas de concepção de homem, mundo e sociedade.

Há, também, outros modos de se conceber e dimensionar esse novo período, além da supracitada “pós-modernidade”, usados e defendidos por autores como David Harvey e Jürgen Habermas. Segundo Harvey (1994), o marco desse novo período foi uma transformação sem precedentes na experiência de espaço e tempo, onde a fragmentação/globalização da produção econômica provoca a fragmentação e, em outro sentido, os efeitos das tecnologias da informação levam à compressão do espaço e do tempo.

Essas conceituações se convergem na medida em que buscam parâmetros para compreender e teorizar o que nos é contemporâneo como substancialmente diferente do paradigma de modernidade, que se esgotou em suas propostas e objetivos, e que causam déficits de ajustamento se continuam a ser utilizados. Essas diferentes abordagens fazem parte, então, de um processo de tentativa de compreensão e assimilação do tempo e espaços contemporâneos e, justamente em sermos contemporâneos reside à explicação de abordagens heterogêneas acerca do tema. No decorrer deste trabalho a nomenclatura utilizada será a de “pós-modernidade” devido ao seu caráter mais generalista. As outras abordagens acima apontadas, contudo, podem ser mencionadas na medida em que elas atendam a uma necessidade de compreensão específica, tendo-se em vista que uma abordagem não anula ou exclui outra.

Autores como Boaventura de Souza Santos entendem esse momento principalmente a partir da consideração de que todas as esferas da sociedade assumem características comuns, como a descontinuidade e fragilidade específica desse próprio momento de transição. Essas características comuns vão se convertendo, também, em expressivas mudanças na condução e manifestação de práticas econômicas, sociais, educacionais, enfim, fazem parte de uma reorganização social que se vê manifesta em variados contextos, e expressa por meio da transição de paradigmas: do moderno para o pós-moderno.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Entender o movimento e a dinâmica da educação no período atual significa também contextualizar tal movimento nesse locus da pós-modernidade, onde as práticas e contextos estão se tornando voláteis, nas palavras de Bauman, “líquidas”, rápida e definitivamente. Em Marcondes (1994, et al), assim como em Boaventura, já se fala da crise de paradigmas refletindo-se na esfera educacional, em que inovadoras práticas já vêm florescendo, objetivando corresponder, portanto, a uma estrutura pós-moderna de educação e produção de conhecimento.

Especificamente no que diz respeito ao estrato do ensino superior, objeto do trabalho aqui apresentado, também é possível perceber como as contradições advindas da crise dos paradigmas da modernidade estão caracterizadas também dentro das próprias universidades (SANTOS, 2010, p. 187). A universidade, em si, vem enfrentando questionamentos sobre sua atuação e sobre as contradições das suas práticas. Questiona-se: a produção de cultura – popular ou alta cultura? Característica de formação – teórica ou prática? O seu financiamento – público ou privado? Objetivo da sua atuação – social ou fim em si mesmo? Formas de atuação educacional passam a ser pensadas e formuladas com vista a dar conta de resolver as tensões advindas da crise dos paradigmas da educação e reconhecer, nela, a nova racionalidade com que 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. (CHAUI, BERNHEIM, 2008, p. 12).

Essa questão é bastante importante quando se fala em universidade e também em *internacionalização da educação*. Primeiramente, essa é uma mudança sem precedentes no próprio objetivo da universidade, que vem deixando, progressivamente, sua autonomia e autodeterminação para ficar, ainda que de forma involuntária, sujeita a influências de empresas e organismos externos à dinâmica universitária, centro histórico da produção do conhecimento científico. Até mesmo este lugar de centro produtor de conhecimento científico vem sendo ameaçado, no sentido da concorrência com empresas e instituições com fins lucrativos que atualmente tem ganhado espaço nesse cenário.

A internacionalização da educação é uma característica notadamente pós-moderna, no sentido justamente de que se intensifica na medida em que as características do pós-modernismo vão tomando forma e corpo no contexto social, associada tanto ao fenômeno da globalização (mais eminentemente econômico, mas incontestavelmente cultural e social) quanto do desenvolvimento das tecnologias, supracitadas. O fenômeno da internacionalização – ou transnacionalização – do ensino não é, de forma alguma, um fenômeno novo no ensino superior, ou mesmo oriundo do contexto atual. Acordos de cooperação entre universidades, associações entre instituições nacionais e estrangeiras, dentre outros, são situações que já acontecem cotidianamente nas instituições. O interessante é discutir e pensar justamente no que se traz de novo ao processo de internacionalização quando o mesmo se associa à



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

liberalização comercial da educação, e pode aparecer com traços ligados ao *modus operandi* de uma política pública.

É preciso perceber a internacionalização no contexto do ensino como algo intrínseco à integração do ensino à globalização neoliberal. No contexto em que as relações econômicas, sociais e culturais têm esse cunho neoliberal, de pertencimento à “aldeia global”, facilitando suas relações por meio de uma cultura digital, torna-se impositivo à esfera do ensino se integrar. Essa crescente internacionalização da educação superior, denominada por Santos de “globalização da universidade” (SANTOS, 2008, p. 70) é, antes de tudo, reflexo do caráter mundial do conhecimento científico, mas não vem se efetivando de forma homogênea no contexto dos países o que, portanto, faz com que eles não participem com igualdade da academia mundial que vem se formando.

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. (CHAUÍ, 2008, p. 13)

Esta é justamente uma questão basilar para ser discutida. Há, no plano ideológico, um vasto, pernicioso e forçoso movimento de padronização internacional, que submete arte, cultura, comportamento e bens simbólicos locais a valores estéticos estrangeiros – ditos como transnacionais, internacionais ou globalizados, mas que efetivamente expressam valores de países geralmente mais desenvolvidos. Tais padrões são, pois, dependentes de fontes centrais de legitimação cultural, científica e tecnológica localizados nos países ditos desenvolvidos. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 166).

Mas isso não quer dizer que o fenômeno de internacionalização da educação ocorra da mesma maneira em todos os lugares. Na verdade a globalização coloca uma divisão social e econômica muito precisa entre o Norte e o Sul ou entre países centrais hegemônicos e países periféricos dependentes. Essa divisão vai significar, então, que os acadêmicos, cientistas, artistas e intelectuais dos países periféricos dependentes não participam da academia mundial da mesma forma e com a mesma intensidade que os países hegemônicos. Daí é possível entender o *caráter colonial da universidade moderna*, haja vista que, além de participar da exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, teorizando acerca de sua inferioridade, a universidade, historicamente, estendeu a inferioridade das raças aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos.

Ainda que as críticas a esse tipo de política existam, há também um caráter quase que “salvacionista” dos organismos internacionais mantenedores que desenvolvem esses projetos:

A vida humana depara-se agora com uma variedade de novas situações – escassez generalizada, catástrofes ecológicas e genocídio, que originam vítimas que não dispõem de relações sociais capazes de se mobilizarem para a sua salvação e que, conseqüentemente, transformam a ética da obrigação moral universal por parte de



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

estranhos em uma necessidade para a vida futura no planeta (Michel Ignatieff, *The Warrior's Honor*, 1999 apud PUREZA, 2003, p. 515).

A própria Declaração das Nações Unidas cita, claramente, a obrigação da comunidade internacional de promoção do desenvolvimento dos países, na qual a cooperação internacional era o mote principal do documento. Esse aspecto internacional também vem sendo enfatizado nas Conferências Mundiais das Nações Unidas sobre os Direitos Humanos. A conferência de Viena (1999) realçou a obrigação dos Estados de

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 (Parágrafo 10 da Declaração e Programa de ação de Viena).

Nesse sentido, torna-se interessante questionar de que forma os estados vão perceber essa necessidade de cooperação e acionar políticas de atuação nesse contexto, seja na forma de política pública ou assistencial. É imperativo, portanto, problematizar a maneira com que os diferentes países entram nesse processo de internacionalização. Enquanto a inserção internacional dos países centrais no setor educacional se manifesta de forma ativa – onde se acolhem estudantes, há oferta de mobilidade, de serviços educacionais, entre outros, nos países periféricos essa inserção revela-se contrária – estudantes são enviados aos grandes centros para formação, investe-se no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, há poucas ofertas de serviços educacionais no exterior, etc. Segundo as autoras, essa forma de inserção no sistema de educação mundial vem apenas reforçar o desequilíbrio histórico existente entre os países do Norte e do Sul (LIMA, MARANHÃO, 2009, p. 586).

Nesse sentido, as autoras problematizam a concretização de uma internacionalização da educação por meio de processos que se norteiam pela solidariedade e cooperação internacional. Ainda que a internacionalização seja inerente ao desenvolvimento do ensino superior e a sua expansão também seja inevitável diante da sociedade globalizada, há outras propostas de cooperação internacional que tangenciam tais organismos internacionais e partem para outras instâncias. Segundo Dias, “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, 2002, p. 61).

Deste modo, a proposta de cooperação solidária estaria no cerne do desenvolvimento de uma política de internacionalização do ensino que crie espaços efetivamente emancipatórios, no sentido dado por Boaventura (2006) de criar condições efetivas de autonomia do sujeito. Daí, é importante crer na internacionalização do ensino superior como a possibilidade de um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem estar, ao invés de instrumento político e ideológico utilizado para abrir novos mercados econômicos



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

(ALMEIDA FILHO, 2004, p. 175). Mas isso deve ser pensado a partir de uma crítica que esclareça as potencialidades e possibilidades de criar mecanismos e estratégias de desenvolvimento de uma educação transnacional e internacionalizadora que não sucumba frente ao poderio mercantil de uma economia neoliberal.

A ideia de globalização no contexto pós-moderno extrapola o caráter econômico que a expressão usualmente comporta. Na verdade, sugere um processo multidimensional que abrange a própria economia, a educação, cultura, comunicação, política, entre outros. Ao problematizar essa ideia de globalização, Chauí (2008, p. 22) coloca que é um processo crescente de “mcdonaldização”, no sentido de que há a tendência de destruição das identidades culturais em detrimento da cultura mundial, de uma “aldeia global”. Ainda que haja possibilidade e necessidade de desenvolvimento de identidades específicas, ligadas a grupos locais e contextos sociais e culturais aos quais os indivíduos estão inseridos, esse processo de globalização transporta, com uma força incontestável, tais identidades para um nível global.

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).

Nesse sentido a metáfora de Castells acima apresentada é muito feliz em traçar o conflito a que o indivíduo se sujeita. Segundo o autor, não há mesmo outro remédio a não ser navegar nas águas globais, revoltas e violentas no sentido de indução ao movimento. Contudo, há que ter-se uma âncora – das nossas identidades, que nos guie nessa viagem rumo à aldeia global. Sem esse contraponto, o indivíduo pode perder-se no imenso oceano que representa o mundo globalizado contemporâneo. Partindo daí, a educação teria o papel de ensinar, ou ao menos orientar, a convivência nessa aldeia global. É o ponto colocado por Chauí (2003) como imperativo de “aprender a viver junto”, de criar “cidadãos do mundo”, mas sem perder nossas raízes culturais ou nossa identidade como nação.

A preocupação se direciona, nesse sentido, ao perigo do papel que a globalização neoliberal (SANTOS, 2008, p. 26) pode assumir dentro de um contexto pós-moderno de formação. Essa globalização neoliberal se refere a um modelo de desenvolvimento econômico que vem se impondo como prioridade de ação, investimento e atenção em detrimento de políticas sociais que tem relação direta com a construção de projeto de país. Como alternativa, Santos coloca que é necessário desenvolver e incentivar outro tipo de globalização, com prioridades e enfoques que estejam em consonância mais efetiva com articulações nacionais e globais baseadas na reciprocidade e no benefício mútuo, uma globalização contra hegemônica:

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



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

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, 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)

Essa ideia de globalização contra hegemônica, proposta por Boaventura, também diz respeito à construção do conhecimento, e da relação entre o conhecimento científico e o leigo. A questão se coloca de modo mais enfático primeiramente na necessidade de reconhecimento da existência de outros saberes, que raramente são considerados como detentores de conhecimento e importância.

Boaventura assinala que no contexto africano – palco da pesquisa aqui apresentada – o reconhecimento da existência de outros saberes sobre a natureza e sobre a sociedade tem de ser entendido e recuperado a partir do processo histórico da negação do saber dos outros, isto é, de negação do colonialismo. Boaventura e Meneses (2006) lembram a forte e duradoura persistência da “colonialidade” como uma forma de poder, que se imbrica nas relações de tal forma que ainda perdura e reverbera na forma com que os países africanos assimilam o que recebem.

Alguns casos de cooperação internacional podem ilustrar o que vem sendo colocado. A política universitária europeia de cooperação é a proposta que atualmente ganha mais repercussão, no sentido da potencialidade de sua proposta. Tal política se situa em um universo maior de ação, no qual todo o continente europeu vem, há um tempo, trabalhando em novas configurações de cooperações, principalmente políticas. Novas configurações começam a ser pensadas e esquematizadas já na década de quarenta. Em 1949 é instituído o conselho da Europa e no ano de 1993, institucionaliza-se a União Europeia, órgão responsável por promover a unidade política e econômica da Europa, a partir da contínua adesão de outros países do continente europeu.

Dentro desse contexto de incipiente cooperação, o Processo de Bolonha se inicia no ano de 1998, evidenciada na Declaração de Sorbonne, do mesmo ano, que pontuava a importância da universidade no desenvolvimento cultural da Europa, conclamando as nações do continente a “criar uma área europeia do ensino superior onde às identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa, dos seus estudantes e na generalidade dos seus cidadãos” (SORBONNE, 1998, não paginado). A ideia foi a de criar uma área em comum dedicada ao ensino superior que apontasse em direção à livre circulação dos cidadãos, oportunidade ampliada de emprego e o desenvolvimento do continente europeu como um todo.

No fundo, a “Declaração de Bolonha” é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global. (SOBRINHO, 2009, p.134)



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Essa proposta ainda hoje se desenvolve e busca se aperfeiçoar como instrumento de integração entre os países pertencentes, objetivando criar uma estrutura comum aos mesmo no que diz respeito ao ensino superior, para formação e atuação profissional. É portanto, a ideia de uma rede que prepare as universidades do velho continente para a transnacionalização da educação superior, mas de uma forma que seja capaz de criar, antes, certa padronização que dilua a heterogeneidade institucional, a enorme segmentação, o quase total isolamento recíproco, ou seja, condições que, à partida, enfraquecem a inserção das universidades europeias no contexto globalizado da educação superior (SANTOS, 2008, p. 87).

Há repercussões desse posicionamento do continente europeu frente ao ensino superior também em outros continentes. Influências na atual política de reforma do ensino superior no Brasil, por exemplo, vem ao encontro da proposta europeia. Ainda que essa seja uma lógica que chega por meio do uso e repercussão em outros domínios do comércio mundial, é esse tipo de associação que se espera de países semiperiféricos, associação esta quase torna problemática na medida em que muitas vezes é utilizada de forma sobreposta à realidade e às necessidades nacionais.

Como proposta de *globalização alternativa* na área da universidade, que fuja da homogeneidade e padronização, Boaventura propõe algo 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. 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 on line, centros transnacionais de pesquisa sobre temas e problemas de interesse específico para a região. (SANTOS, 2008, p. 101)

Há, portanto, formas de cooperação que tornam todo o processo de internacionalização do ensino 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 entendida e contextualizada dentro das possibilidades que o contexto educacional contemporâneo pode oferecer. De forma mais específica, o uso das TIC no ambiente educacional tornou-se, hoje, a aposta para potencializar a formação, mais ainda, a que se propõe ser trans ou internacional.

3. TECNOLOGIAS E ENSINO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

A partir da proposta do uso das tecnologias como ferramentas que podem promover mais efetivamente a interação e integração em um ambiente globalizado, a própria educação à distância, ancorada no uso de tais tecnologias, ressurgiu revigorada como alternativa para formação. A EaD reaparece renovada em suas técnicas de ensino. Ancorada no uso de novas tecnologias, o ensino a distância surge como alternativa dentro da universidade para dar conta dos imperativos pós-modernos de formação (SILVA, 2003, p. 57).

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. Essa formação, seja continuada, seja no próprio âmbito do ensino superior, pode incorporar tanto às novas tecnologias de comunicação quanto o ensino a distância:

A incorporação das TIC'S à EaD tornou essa modalidade educacional mais complexa devido às características da tecnologia digital de flexibilizar as relações de espaço e tempo, propiciar a interação entre pessoas e destas com as informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso, ampliar o acesso a informações hipermidiáticas continuamente atualizadas, empregar mecanismos de busca e seleção de informações, permitir o registro de processos e produtos, a recuperação, articulação e reformulação da informação, favorecer a mediação pedagógica e criar espaços para a representação do pensamento e produção de conhecimento (ALMEIDA, 2009, p. 106).

Ainda nesse sentido, já é possível perceber o espaço que a EaD vem conquistando, especialmente no contexto das políticas para a educação superior, mesmo que o terreno da educação não seja, historicamente, um solo fértil e receptivo a inovações capazes de modificar o modo com que se estabelece. Ainda que as resistências às mudanças sejam históricas, há um forte incentivo, principalmente de cunho institucional e mercadológico para que essa modalidade de ensino seja incorporada a formação nesse século.

Esse incentivo diz respeito, também, ao caráter econômico que a EaD vem representando para a formação superior, porque ela também pode ser percebida como um bem poderoso e economicamente viável para o ensino na medida em que possibilita o livre comércio da educação como “serviço”. De característica transfronteiriça, um comércio de serviço que cruza fronteiras, que pode ser mediado pelas telecomunicações e pelo transporte. Há, em apontamentos de alguns teóricos, uma clara ênfase de organismos internacionais no incentivo de políticas de educação à distância, como mais um dos inúmeros campos do comércio sob a tutela de um regime neoliberal que legitima essa visão:

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



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

para o desenvolvimento da economia de acordo com os parâmetros internacionais (SCHLESENER; MATTEI, 2011, p. 137).

Partindo desse viés, a EaD estaria destinada a ser uma prática massificada, o que se distancia progressivamente do potencial da inserção das TIC aos processos de ensino e aprendizagem. O mesmo perigo de massificação dessa forma de educação ocorre também quando se atribui à EaD um caráter salvacionista que a mesma não tem condições de cumprir. Historicamente, qualquer proposta de programas e políticas governamentais com cunho salvacionista se mostra inadequado e, de certa forma, responsável pelos fracassos que gera.

Há, porém, razões que fazem da EaD também uma potente prática pedagógica, na medida em que se entende e dimensiona as suas potencialidades e limites. Quando a EaD se liga a outros pressupostos que não apenas os econômicos, prosperam-se as possibilidades de acesso que a mesma oferece – baseadas nesse viés de democratização que as políticas educacionais podem ser exitosas. O momento é propício para isso na medida em que há a busca de novos caminhos que auxiliem a pensar a educação em seu sentido amplo, objetivando construir-lhe um espaço mais aberto e flexível, já anunciado a partir de perspectivas ancoradas no paradigma educacional emergente (MORAES, 1997, et al) e deslocando-se da concepção de educação como sistema fechado, de transmissão e transferência, para um sistema aberto, que implique processos transformadores.

Políticas atuais voltadas para a maior democratização do ensino nas universidades e para o acesso à educação aparecem com vistas a dar conta das “exigências de um mercado que demanda por profissionais multifuncionais, polivalentes, inovadores e ambiciosos de uma formação continuada” (BLIKSTEIN E ZUFFO, 2003, p. 31). Peters corrobora com 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)

É um desafio colocado também para a realidade do ensino superior brasileiro conseguir dar conta da necessidade quantitativa de formação, mas esse desafio deve ser pensado em consonância com a necessidade de manter, ou mesmo buscar, meios para garantir a qualidade inerente à educação de terceiro nível. Segundo Chauí:

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 (CHAUI, 2008, p. 27).



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Nesse sentido, o ensino a distância e as próprias TIC podem ter um papel extremamente positivo de reinventar e auxiliar na mudança dos métodos tradicionais de ensino. Cabe, antes, fazer uso da EaD e das tecnologia para reinventar o espaço universitário nacional e, assim, dar um auxílio para que o próprio ensino superior compreenda a sua função, e pretensão. Posteriormente é que seria adequado pensar na inclusão efetiva de grupos sociais específicos, tradicionalmente excluídos, na estrutura do ensino superior brasileiro.

Mas o que se percebe de forma clara no contexto brasileiro é uma disputa intensa entre ajustar o sistema educacional às novas demandas – seja de um modelo universitário mais atualizado, seja a de democratização e acessibilidade ao ensino superior e ao conhecimento – e ajustá-lo às demandas das novas ordens do capital, inscritas na lógica neoliberal. O problema de adaptar as políticas educacionais nacionais a um movimento internacional de reprodução, tanto econômica quanto cultural, é a chance de contribuir menos para agregar soluções ou caminhos possíveis e mais com novos problemas aos já existentes na educação brasileira.

Os organismos internacionais também percebem a potencialidade e viabilidade da educação à distância mediada pelas TIC em contextos diversos e usam da influência que possuem, principalmente em relação aos países do Sul, para recomendar a formação por meio dessa modalidade. Deste modo, a EaD entra no contexto das políticas para a educação superior como um bem poderoso e economicamente viável para o livre comércio do serviço educacional. O discurso do Banco Mundial é um exemplo desta postura (SANTOS, 2008, p. 29), principalmente relacionado à eficácia do ensino superior à distância em dar acesso à formação superior a grupos alijados da participação na comunidade universitária.

No Brasil, desde os anos noventa, políticas mais efetivas de estímulo ao alargamento da capacidade de oferecimento dos cursos superiores são traçadas e colocadas como prioridade do setor. 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 Universidade Aberta do Brasil (UAB). Todos esses órgãos, sejam ligados à universidade pública presencial – REUNI, a universidades particulares – PROUNI, ou a projetos de ensino a distância – UAB, aparecem como reflexos da intenção política do aumento de oferta de ensino superior.

A EaD, foco desse estudo em específico, vai se consolidando como política pública, e até mesmo como política social, como colocada por alguns autores (TEIXEIRA, 2010) no país à medida que seu oferecimento e regulação vão se institucionalizando – o que é percebido a partir da criação de uma secretaria de Educação a Distância (SEED) vinculada ao MEC em 1996, e da criação da UAB, em 2005.

Em meio a essa consolidação da EaD como prática de ensino no país, o governo brasileiro publica a portaria de número 22/2010, e dá início a instituição do Programa de apoio à expansão da educação superior à distância na República Popular 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 nº 22, de 26 de outubro de 2010”. Tem



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

início, deste modo, um processo de implantação de alguns cursos à distância em Moçambique, que seguem parâmetros e determinações brasileiras e passam a servir de guia para uma política internacional de oferecimento de cursos à distância.

4. MOÇAMBIQUE E O PROJETO DE COOPERAÇÃO UAB/MZ

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 este histórico, países como Moçambique tem uma estrutura muito irregular no que se refere à oferta de serviços básicos a população, como saúde, saneamento, educação.

Organismos internacionais de auxílio entram nesse contexto, 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. Quando se fala de organismos internacionais atuando no contexto africano, faz-se referência direta a organismos como o FMI, a OMC, a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO, diversas organizações não governamentais, com ou sem fins lucrativos, até mesmo empresas multinacionais que elegem países africanos para alocar e desenvolver seus projetos sociais. Enfim, trata-se de uma gama de organismos, 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 os contextos tropicais, compreensões de mundo, projetos e ações de outras realidades – na maior parte das vezes oriunda de países desenvolvidos, tão diferentes das experiências africanas.

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 de um contexto europeu aos africanos. Essa questão se remete, de forma mais direta, a tentativas de utilizar o conhecimento, experiências e práticas advindas da Europa para explicar realidades tão diferentes como a do continente africano. Essa discussão aponta para a ressalva de que, ainda que sejam pertinentes e importantes para o cenário educacional construir práticas de cooperação internacional entre os países, faz-se necessário, também, construir experiências, conhecimentos e práticas contextualizados às realidades de cada grupo social, únicas e complexas. (BORDA, 2006, et al)

A produção do conhecimento em Moçambique e a condição das universidades preencherem essa função, de produtores de conhecimento, foi tratada de maneira bastante categórica pelos organismos internacionais. Boaventura caracteriza de modo bastante claro de



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

que forma os investimentos internacionais foram justificados como 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)

Órgãos como o Banco Mundial e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) vem influenciando diretamente na consecução de políticas para a internacionalização da educação. Como principal consequência para o ensino, os organismos internacionais sugerem aos países africanos que 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. A decisão de não reconhecer as universidades dos países africanos como viáveis teve para elas um efeito devastador, na medida em que as políticas, principalmente do Banco Mundial, para o ensino superior em países da África sempre se distanciavam do investimento nelas. O pressuposto apontado por essas posições é o de que o Sul não teria condições para produção científica própria.

De forma contraposta à posição assumida pelos organismos internacionais, há movimentos atualmente que incentivam a criação de espaços de colaboração com vistas a buscar integrar conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento efetivo da ciência e do conhecimento.

Três projetos, em diferentes fases de formulação, se inscrevem nesta trilha: Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) (Foz do Iguaçu/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 Montevideu (AUGM/vários países), Associação de Universidades da América Latina e Caribe para Integração, entre outros. (LIMA, MARANHÃO, 2009, p. 25)

Esses exemplos de cooperação são projetos bastante recentes, ao mesmo tempo em que promissores, no sentido em que trazem outra lógica de interação ao contexto das cooperações internacionais. Por suas experiências ainda incipientes, podem ser palcos de experimentos realmente significativos de um modo de construção de conhecimentos compartilhados. Há que se realçar, entretanto, a necessidade de vigilância contra possíveis



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

tentaciones neocolonialistas que surjam nesse contexto de cooperação. Relações hierárquicas com países como Portugal (antiga potência colonizadora), Brasil (com um poder econômico significativo) ou qualquer outro país com intenções dominadoras tem que ser combatidas, no intuito de conceber e gerir iniciativas que independam do poder financeiro de qualquer parte. Segundo Boaventura (2004, p. 101), na medida em que tal interferência existir, será, muito possivelmente, uma atitude neocolonialista.

As articulações citadas acima podem ser classificadas como de caráter contra hegemônico, ainda que contenham componentes mercantis, na medida em que postulam articulações cooperativas. Isso é possível na medida em que podem ser constituídas fora dos regimes de comércio internacional. Segundo Boaventura:

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)

Com uma proposta bastante ousada, em 2010 é publicado o primeiro comunicado oficial acerca de um projeto que implementaria um sistema de cooperação entre as instituições moçambicanas e brasileiras participantes. Um ajuste complementar posterior à portaria foi assinado, junto a um Projeto de cooperação técnica entre o governo brasileiro e o governo moçambicano, 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 os reitores das universidades envolvidas.

O ano letivo dos cursos teve início em 28 de fevereiro de 2011, com 693 estudantes matriculados nos quatro cursos de Graduação em Pedagogia, licenciaturas de Matemática e Biologia e o curso de 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 de Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Goiás (UFG), se responsabilizaram por desenvolver tais cursos com uma equipe de gestores, professores e tutores brasileiros e moçambicanos, em três polos.

Este 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 2013. 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.

A necessidade de pensar essa experiência de implementar um modelo de ensino a distância com bases e perspectivas brasileiras em outro país dentro desse contexto globalizado



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

se dá pela importância que uma ação como essa tem para a formação universitária. É importante salientar o fato de que essa proposta de cooperação pode significar e contribuir para a formação superior em Moçambique. Por outro lado, é também relevante procurar perceber se essa cooperação não se caracterizaria como um neocolonialismo, que Boaventura já teme, e que possibilite trazer mínimas condições de emancipação dentro desse contexto.

O convênio BR/MZ integra, como já foi apresentado, quatro instituições universitárias brasileiras com duas universidades de Moçambique. Juntas, elas formam um cenário com a seguinte distribuição: UFG, com o curso de licenciatura em Biologia; a UFF, com a licenciatura em Matemática; a UNIRIO, com a licenciatura em Pedagogia. Esses cursos de licenciatura são ministrados juntamente com a Universidade Pedagógica de Moçambique. Já a Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, ministra juntamente com a UFJF o curso de graduação em Administração Pública. Os cursos estão, no momento, em seu terceiro ano, acontecendo em três cidades-polo de Moçambique: Maputo, Beira e Lichinga.

Na fase inicial do Programa foram abertas noventa vagas para o curso de Administração Pública e 180 vagas para cada um dos três cursos de licenciatura e, para atendimento dos estudantes, estruturados três Polos de Apoio Presencial, nas cidades de Maputo, Beira e Lichinga.

O contexto da proposta de parceria internacional conjugava o fim do mandato do governo Lula, e um conjunto de iniciativas do governo brasileiro no continente africano que objetivavam estreitar as relações diplomáticas. 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 o sistema de EaD a ser implementado. Os Projetos Político-Pedagógicos de cada curso também seriam construídos nesse período, objetivando atender tanto às especificidades de Moçambique que deveriam estar expressas no plano de ação quanto às exigências legais das instituições de ensino superior envolvidas no projeto. Preti coloca esses projetos político-pedagógicos como “pedra filosofal” dos cursos:

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).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, além de ser um projeto de formação de nível superior em um país onde a formação, em qualquer nível de ensino, é tão urgente e ainda escassa, o país ainda carece de formação para emancipação, no sentido dado por Boaventura, já explicitado. O projeto aqui estudado ao mesmo tempo em que leva a formação superior, também tem como um dos objetivos proporcionar a oportunidade de transferência de tecnologias, ligadas a práticas e processos educacionais da modalidade de ensino a distância.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

Como foi pontuado até mesmo em um dos projetos político-pedagógicos (ENSINO BÁSICO, 2010, p. 5), Moçambique tem uma grande demanda de professores, em todos os níveis de ensino, e essa demanda é ainda mais latente em regiões rurais, distante da capital onde a formação superior é oferecida com mais regularidade. Deste modo, a modalidade de ensino a distância se adequa como formação na medida em que potencialmente alcança regiões e públicos que provavelmente não seriam atendidos por meio de uma formação tradicional presencial. Pode também aumentar o número de ingressos e, conseqüentemente, de graduações para atuação nessa área tão necessitada. Também no que concerne ao curso de Administração Pública, único dos quatro cursos que não é de formação de professores, há uma necessidade imanente de formação profissional.

Por parte do Brasil, aceitar tal desafio de cooperação internacional e interinstitucional também é algo significativo. Isso já seria, por si só, um importante marco no desenvolvimento e reconhecimento histórico dessa modalidade de ensino no país, na medida em que até hoje há certas resistências e ressalvas quanto à qualidade e eficiência de tal modalidade. A partir do momento em que o próprio sistema da Universidade Aberta do Brasil – também recente, de 2006 – é reconhecido como modelo e usado como parâmetro para outras experiências, a tendência é haver uma valorização das experiências brasileiras como referência.

Ainda que sejam apontadas, até mesmo no decorrer deste trabalho, alguns pontos a serem trabalhados com o intuito de efetivar formas realmente emancipadoras de formação, essas implicações podem se mostrar produtivas na medida em que tiverem a capacidade de trazer para a discussão acadêmica pontos como a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a forma de construção do conhecimento nessa modalidade. O acompanhamento contínuo e sistemático da implementação de tais cursos em Moçambique pode também trazer contribuições pertinentes para pensar o modo com que a prática de EaD se desenvolve nesse cenário e suas potencialidades de alcance e adaptação.

No plano social, apenas começou-se a ter, a partir do conhecimento das realidades locais, a percepção do impacto da formação superior para os atuais alunos. Observa-se que os cursos constituem oportunidade singular para eles, com a expectativa de desdobramentos positivos do ponto de vista profissional. É importante salientar, aqui, que o principal diferencial dos cursos lá implementado é a dupla certificação de seus diplomas, ou seja, aqueles alunos que se formarem nos cursos lá oferecidos também poderão atuar no Brasil.

O ineditismo da experiência aqui apresentada e ambientada representa um grande desafio para as instituições de ensino envolvidas e para os órgãos federais de ensino que também estão ligados às universidades. Além de todos os problemas logísticos envolvidos, considerando-se a grande distância entre dois continentes e a mediação tecnológica, as diferenças socioculturais implicam, para as equipes de professores e tutores, em repensar continuamente as estratégias pedagógicas no interior dos cursos, adequando as diferentes necessidades que aparecem do decorrer do processo de formação desses alunos.

Outro ponto a ser salientado é o contexto multicultural criado por tal projeto de cooperação. Qualquer processo educacional nesse contexto vai implicar, primeiramente, em valores, que podem estar em conflito em contextos interculturais. Num momento em que o



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

contato entre culturas e entre visões de mundo diferentes torna-se cada vez mais comum e necessário, também no âmbito da educação conviver e traçar ações que deem conta de mediar essa interculturalidade mostra-se como técnica imprescindível.

Ainda que seja necessário repensar e reorganizar a formação superior em um contexto globalizado, em um momento de crise de paradigmas e tentativa de reordenamento a uma situação pós-moderna, percebe-se que essa é uma clara oportunidade de se construir uma experiência que efetivamente dê conta dos novos imperativos de formação. Ainda, é uma promissora iniciativa de o próprio governo brasileiro promover tal estratégia de colaboração e interação, haja visto que o próprio contexto africano é tão carente de serviços básicos, como saúde, educação e serviços de segurança pública.

Referências Bibliográficas

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, 2008.

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 Conferencia sobre ensino superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

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.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Volume I. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HARVEY. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

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

LIMA; MARANHÃO. **O sistema de educação superior mundial**: Entre a internacionalização ativa e passiva. Revista Avaliação; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

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

MENESES. 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: Editora Cortez, 2006.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, Papyrus, 1997

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://www.slideshare.net/PatriciaEad/expanso-da-educao-superior-a-distancia-em-moambique-relato-de-um-programa-a-caminhar>. Acesso em: 15. Mar 2013.

PUREZA, J. M. Quem salvou o Timor leste? Novas referências para o internacionalismo solidário. In: SANTOS, B. S. (Org.) **Reconhecer para libertar**: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

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, 2008.

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

SANTOS; NUNES. 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.

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



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

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

SOBRINHO, J. D. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. A & ALMEIDA, M. L. P.(Org.) **Universidade Contemporânea**: políticas do processo de Bolonha, Campinas: Mercado e Letras, 2009.

SORBONNE. **Déclaration conjointe**. Paris, 1998. Disponível em: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF. Acesso em: 04 Ago. 2009.

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