

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

DANIELLE REGINA ULLRICH

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CAMPO DA COOPERAÇÃO
INTERNACIONAL SUL-SUL À LUZ DOS POSTULADOS E PRINCÍPIOS DA
GESTÃO SOCIAL**

PORTO ALEGRE

2014

DANIELLE REGINA ULLRICH

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CAMPO DA COOPERAÇÃO
INTERNACIONAL SUL-SUL À LUZ DOS POSTULADOS E PRINCÍPIOS DA
GESTÃO SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosinha Machado Carrion

PORTO ALEGRE

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Ullrich, Danielle Regina

A Construção de Saberes no Campo da Cooperação Internacional Sul-Sul à luz dos postulados e princípios da Gestão Social / Danielle Regina Ullrich. -- 2014.

190 f.

Orientadora: Rosinha Machado Carrion.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Administração. 2. Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. 3. Gestão Social. 4. Construção de Saberes. 5. Relações de Poder. I. Carrion, Rosinha Machado, orient. II. Título.

DANIELLE REGINA ULLRICH

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CAMPO DA COOPERAÇÃO
INTERNACIONAL SUL-SUL À LUZ DOS POSTULADOS E PRINCÍPIOS DA
GESTÃO SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Administração, para apreciação da banca examinadora:

Aprovada em:

Professora Dr.^a Rosinha Machado Carrion (PPGA/EA/UFRGS)
(presidente)

Professor Dr. Armindo dos Santos de Sousa Teodósio (PPGA/PUC-MINAS)

Professor Dr. Luciano Antonio Prates Junqueira (PPGA/PUC-SP)

Professor Dr. Paulo Gilberto Fagundes Visentini (PPGEEI/UFRGS)

Aos meus pais, Osmar e Silvia, pela
inspiração, crença, apoio e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Esta Tese é resultado de uma caminhada de sonhos, aprendizado, desprendimento, rupturas, dedicação, suor, compreensão, superação, amor, torcida. E é fruto do apoio, cooperação e colaboração de muitas pessoas que estiveram ao meu lado durante estes quatro anos de dedicação ao Doutorado, as quais merecem meus agradecimentos. Algumas pessoas sempre se fazem presentes na maioria dos desafios de minha caminhada, outras encontrei ao percorrer esse caminho e estarão sempre em minhas lembranças.

* Em primeiro lugar, não posso deixar de colocar a importância da fé e agradecer a Deus pelas bênçãos e por iluminar meu caminho.

* Agradeço o apoio de minha orientadora, professora Dr.^a Rosinha Machado Carrion, pelo criterioso trabalho acadêmico durante esses anos de pesquisa, pela paciência com tantas “idas e vindas” durante a construção deste trabalho e por me instigar a pensar criticamente. Com suas orientações, aprendi que podemos construir novos saberes.

* Aos professores que participaram de meu exame de qualificação e de minha banca de projeto de tese, Dr. Luciano Antonio Prates Junqueira e Dr. Paulo Gilberto Fagundes Visentini, por sua disponibilidade e pelas contribuições que iluminaram o caminho que eu estava percorrendo na construção desta Tese. Suas inquietações, proposições e sugestões foram fundamentais para alicerçar este estudo.

* Ao professor Dr. Armindo dos Santos de Sousa Teodósio por aceitar prontamente o convite para participar da banca de defesa desta Tese, fico honrada com sua presença e agradeço suas contribuições.

* Ao PPGA/UFRGS que me acolheu, aos técnicos administrativos que sempre apoiaram e elucidaram minhas dúvidas de forma solícita, bem como aos professores que contribuíram para minha formação durante os sessenta e cinco créditos do doutorado e modificaram meu modo de ver o mundo, meu Muito Obrigada.

* Aos colegas do PPGA/UFRGS que dividiram as inquietações e sucessos desta jornada e que foram fundamentais durante esta caminhada. Em especial, agradeço à Josiane S. de Oliveira, à Monize S. Visentini, à Priscilla B. Chagas, ao Kenny Basso, à Daniele Fountoura, ao Leonardo Tonon e à Juliana Baldini pelas conversas, trocas de informação e pela amizade.

* Aos colegas do grupo de pesquisa NIPETS que se envolveram comigo nas análises e nas pesquisas do campo da cooperação internacional para o desenvolvimento. O apoio de

todos foi fundamental, mas agradeço, em especial, à Bibiana V. Martins pela amizade, pelas conversas, pela troca de ideias e pelo apoio logístico na etapa final de elaboração desta Tese.

* À amiga e professora Dr.^a Marialva Tomio, que iniciou comigo esta jornada e me apoiou em momentos difíceis, pelos seus conselhos e incentivos para meu futuro acadêmico.

* Aos meus amigos de longa data e aos que conheci nesta caminhada, distribuídos por Blumenau, Caçador e Porto Alegre, o meu Muito Obrigada pela compreensão e apoio constantes durante o doutorado. Vocês tornaram meus dias mais alegres e fáceis de enfrentar.

* À CAPES e ao CNPq pelos auxílios financeiros concedidos, com os quais pude me dedicar integralmente ao doutorado e a esta pesquisa durante três anos e meio.

* Ao Instituto Federal de Santa Catarina, em especial, aos servidores do Câmpus Caçador, que me receberam de braços abertos e que compreenderam os momentos de tensão e angústia no final da elaboração desta Tese. O meu Muito Obrigada a todos, e que possamos juntos trabalhar para a construção de novos saberes em Caçador.

* Ao meu noivo, Levi Hülse, pelo seu apoio, confiança e dedicação: por compartilhar comigo todos os momentos deste doutorado e deixar os momentos difíceis mais “leves”, por ouvir meus desabafos, pelos abraços nos momentos de angústia, pelas brincadeiras que deixavam momentos sérios mais descontraídos, pelas discussões acadêmicas e de diferentes visões de mundo - meu Muito Obrigada.

* Aos meus familiares e, em especial, ao meu irmão, Daniel R. Ullrich, pelo apoio, carinho e compreensão. A distância física não afrouxou os eternos laços que nos unem.

* Por fim, àqueles que me deram a vida: meus pais Osmar e Silvia. Vocês são meu exemplo de vida, meu alicerce para os momentos mais difíceis, minha inspiração para que eu busque sempre o melhor para mim. Agradeço, principalmente, aos seus ensinamentos de que honestidade, verdade e comprometimento são fundamentais para percorrer a jornada da vida e de que a família é o nosso suporte em todos os momentos. Só tenho a agradecer por ter pais tão maravilhosos que estiveram sempre comigo trilhando esta jornada nas comemorações, no sofrimento, nas inúmeras viagens, nas mudanças, nos momentos de aprendizado. Amo vocês!

“Dado que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada, porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para certos objetivos.

Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos.”

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

A presente Tese tem por objetivo contribuir, à luz dos princípios e postulados da gestão social, para a compreensão do processo de construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul. Para tanto, a construção teórica que a embasa compreende: (i) a cooperação internacional para o desenvolvimento como um campo de poder, na qual se praticam duas modalidades de cooperação: a Norte-Sul e a Sul-Sul; (ii) que as disputas nesse campo são alimentadas por um sistema-mundo, no qual os países centrais exercem seu poder de modo hegemônico replicando, por meio da modalidade de cooperação Norte-Sul, a lógica neoliberal para os países semiperiféricos e periféricos, bem como impondo uma dominação intelectual, a partir de uma visão eurocêntrica, num contexto de colonialidade de saberes; (iii) que numa tentativa de tensionar o campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, os países semiperiféricos e periféricos se uniram para construir o conceito político Sul-Sul, o qual embasa a modalidade de cooperação Sul-Sul que, teoricamente, prevê o respeito às singularidades históricas, sociais e culturais de cada país; (iv) que dentre as intervenções internacionais para a promoção do “desenvolvimento”, a cooperação internacional Norte-Sul, transfere o conhecimento científico para os países periféricos, em nome de um progresso científico e do “desenvolvimento”; (v) que inexiste um modelo universal para a promoção do desenvolvimento, o qual requer respeito às particularidades de cada sociedade; (vi) que a superação das condições de adversidade que caracterizam a realidade dos países periféricos requer a consideração e o respeito aos saberes locais, num processo de construção conjunta de saberes; (vii) que o processo de construção de saberes preconiza o respeito a diversidade epistemológica do mundo, propondo a ecologia dos saberes nos termos de Santos (2008), para a qual existe o trabalho de tradução, em que as experiências e saberes da sociedade unem-se aos conhecimentos científicos para gerar novos saberes adequados à realidade social de cada sociedade; (viii) que as relações estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento são relações de poder, e portanto, precisam ser geridas; (ix) que a adoção do conceito de gestão social é pertinente para discutir as relações no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, uma vez que abrange a dimensão social e política das relações, além da dimensão técnica. Com base nesses postulados teóricos, esta Tese investigou e analisou o acordo de cooperação entre Brasil e Cabo Verde, na área de educação, para a implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde. Os resultados evidenciaram que, para construir saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, é preciso respeitar o desafio do tempo e o desafio inerente ao processo de aprendizagem, o que implica reconhecer o tempo do outro, que não necessariamente é o tempo linear preconizado pelo moderno sistema-mundo, bem como realizar o trabalho de tradução, por meio do qual as experiências e saberes das sociedades unem-se aos conhecimentos científicos gerados na universidade, construindo novos saberes, adequados à realidade social de cada comunidade. Todavia, isto implica tratar cada projeto de cooperação internacional como único, pois aproxima agentes constituídos tanto por diferentes visões de mundo como por diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e políticos.

Palavras-chave: Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Cooperação Internacional Sul-Sul. Relações de Poder. Construção de Saberes. Gestão Social.

ABSTRACT

This thesis aims to contribute, in the light of the principles and postulates of social management, to the comprehension of the process of construction of knowledge in the field of international cooperation to South-South development. Therefore, the theoretical construction that supports our study covers: (i) the international cooperation for development as a field of power, in which we can practice two ways of cooperation: North-South and South-South; (ii) some disputes in this field are powered by a world-system, in which central countries exert their power of hegemonic mode by replicating, through North-South cooperation, the neoliberal logic for the semi-peripheral and peripheral countries, as well as enforcing an intellectual domination, from an Eurocentric vision, in a context of coloniality of knowledge; (iii) also that in an attempt to intend to the field of international development cooperation, the semi-peripheral and peripheral countries have teamed up to build South-South political concept, which bases the modality of South-South cooperation that, theoretically, provides respect for historical, social and cultural singularities of each country; (iv) among international interventions for the promotion of "development", North-South international cooperation transfers scientific knowledge to peripheral countries, in the name of scientific progress and "development"; (v) that there is no universal model to promote development, which requires respect for particularities of each society; (vi) that overcoming adversities that characterize the situation of peripheral countries requires consideration and respect for local knowledge, in a process of collective construction of knowledge; (vii) that the process of construction of knowledge establishes the respect for the diversity of an epistemological world, proposing the ecology of knowledge in terms of Santos (2008), where there is the work of translation, in which the experiences and knowledge of society are connected to scientific knowledge to provide new and suitable knowledge according to the social reality of each society; (viii) that the relations established in the field of international development cooperation are power relations, and therefore, need to be managed; (ix) that the adoption of the concept of social management is pertinent to discuss relations in the field of international development cooperation, since it has covered the social and political dimension of relations, in addition to the technical dimension. Based on these theoretical postulates, this thesis investigated and reviewed the cooperation agreement between Brazil and Cape Verde, in the area of education, for the implementation of the Master's degree in Public Administration in Cape Verde. The results showed that, to build knowledge in the field of international development cooperation, it is necessary to respect the challenge of time and the inherent challenge in the learning process. Which implies in recognizing the time of others, which is not the linear time advocated by modern world-system, necessarily, as well as to carry out the translation, through which the experiences and knowledge of societies link scientific knowledge generated at the University, building new and adequate knowledge tailored to the social reality of each community. However, it implies treating each project as the only international cooperation since it brings agents constituted both by different worldviews as different historical, social, economic and political contexts.

Keywords: *International Development Cooperation. International South-South Cooperation. Power relations. Construction of Knowledge. Social Management.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Marcos Históricos da Cooperação Sul-Sul.....	46
Quadro 2 - Levantamento da Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional 2005-2009.....	54
Quadro 3 - Cooperação Brasil – África por país.	56
Quadro 4 - Atividades de Cooperação Brasil – África por assunto.....	56
Quadro 5 - Dimensões da Política Externa dos Governos FHC, Lula e Dilma.....	59
Quadro 6 - Projetos Bilaterais entre Brasil e PALOPs.	62
Quadro 7 - Classificação dos Projetos Bilaterais entre Brasil e PALOPs.....	62
Figura 1 - Procedimentos Sociológicos da Razão Cosmopolita.....	89
Quadro 8 - Subcategorias de análise e roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada com gestores e professores do Curso.	112
Quadro 9 - Subcategorias de análise e roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada com alunos do Curso.	112
Quadro 10 - Categorias de Análise.	113
Quadro 11 - Unidades curriculares e docentes do Curso de Mestrado em Administração Pública de Cabo Verde.....	127

LISTA DE SIGLAS

AAPAS	Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
ABC	Agência Brasileira de Cooperação
BAPA	Plano de Ação de Buenos Aires
BM	Banco Mundial
CAD	Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CNS	Cooperação Norte-Sul
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CSONU	Conselho de Segurança da ONU
CSS	Cooperação Sul-Sul
CTPD	Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento
ENG	Escola de Negócios e Governança da Uni-CV
FAO	Organização para Alimentação e Agricultura
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
G20	Grupo dos 20
G77	Grupo dos 77
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MESCI	Ministério do Ensino Superior Ciência e Inovação de Cabo Verde
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NAFTA	Tratado Norteamericano de Livre Comércio
NIPETS	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos sobre o Terceiro Setor
ODM	Objetivos do Milênio
OECD	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde

ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PALOPs	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAS	Programas de Ajuste Estrutural
PEB	Política Externa Brasileira
PEC-G	Programa de Estudantes – Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
UE	União Europeia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCTAD	Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento
UNESCO	Organização para a Educação, Ciência e Cultura
Uni-CV	Universidade Pública de Cabo Verde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DE SABERES.....	22
2.1 O CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO ..	22
2.1.1 Histórico da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento	22
2.1.2 A Modalidade Norte-Sul de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento	26
2.1.3 Crítica à Modalidade Norte-Sul de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento	30
2.1.4 Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sul-Sul: ruptura paradigmática ou reprodução?	43
2.1.5 A atuação do Brasil no campo da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento	48
2.1.6 A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sul-Sul entre Brasil e África: uma análise da cooperação na área de educação com os PALOPs	60
2.1.7 A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento entre Brasil e Cabo Verde na área de educação	68
2.2 CONSTRUINDO SABERES NO CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO.....	79
2.3 GESTÃO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL À LUZ DA GESTÃO SOCIAL REVISITADA	93
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	100
3.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	100
3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	102
3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	104

3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO ESTUDADO E POPULAÇÃO ENVOLVIDA.....	106
3.5 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	110
3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	111
4 A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUL-SUL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ENTRE A UFRGS E A UNI-CV: O CASO DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.....	115
4.1 O CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO E O ACORDO DE COOPERAÇÃO PARA O CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES EM ÂMBITO GLOBAL SOBRE AS RELAÇÕES EM ÂMBITO LOCAL	115
4.2 O CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: DESAFIOS INERENTES A SUA CONCEPÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO	121
4.3 A CRISE NA GESTÃO DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA GESTÃO SOCIAL.....	136
4.4 A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: LIMITES E DESAFIOS	145
4.5 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	155
5 LIMITES E DESAFIOS PARA A GESTÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUL-SUL.....	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES	184

1 INTRODUÇÃO

O interesse por compreender o modo como ocorreu “na prática” o acordo de cooperação internacional entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) tendo por objetivo a realização do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde surgiu ao longo de minha participação nos debates teóricos e análises empíricas, realizados no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos sobre o Terceiro Setor (NIPETS), coordenado pela professora Dr.^a Rosinha Machado Carrion, junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS, em especial, no que tange às relações Norte-Sul e Sul-Sul realizadas sobre a chancela da cooperação internacional para o desenvolvimento.

Dando continuidade aos estudos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito do NIPETS e apoiada na compreensão da inexistência de um modelo único para a promoção do desenvolvimento, a presente Tese tem a intenção de contribuir para o debate acerca das relações Sul-Sul de cooperação internacional para o desenvolvimento, tomando por objeto de estudo o processo de construção conjunta de saberes, ao analisar o caso de implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública entre a UFRGS e a Uni-CV.

Ela se fundamenta em um conjunto de postulados, que podem assim ser explicitados: (i) a cooperação internacional para o desenvolvimento pode ser compreendida como um campo de poder, portanto, como espaço estruturado de posições sociais e esquemas classificatórios que orientam, sem determinar, a prática dos agentes no campo (BOURDIEU, 2012); (ii) as disputas nesse campo são alimentadas pela presença de um sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2000, 2004, 2010) que, ao exercer poder de modo hegemônico (ARRIGHI, 2003; COBÉRIO, 2008), consegue que as premissas e verdades que defende e que visam à manutenção da lógica neoliberal sejam assumidas também pelos países semiperiféricos e periféricos como verdades universais (GROSFUGUEL, 2008); (iii) a coalização entre os países semiperiféricos e periféricos na constituição da modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul tensiona a modalidade de cooperação internacional Norte-Sul¹ e suas premissas (BOURDIEU, 2012); (iv) inexistem um modelo universal para a promoção do desenvolvimento (SARDAN, 1995; MILANDO, 2005; CARRION, 2009a, 2012); (v) a superação das condições de adversidade que caracterizam a

¹ As expressões modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento Norte-Sul e modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul foram cunhadas por Carrion (2012) na elaboração dos projetos de pesquisa no âmbito do NIPETS.

realidade dos países periféricos requer a consideração e o respeito aos saberes locais, num processo de construção conjunta dos saberes (SANTOS, 2001, 2008, 2009, 2010; SARDAN, 1995).

Tomando por base a abordagem do sistema-mundo, de viés neo-marxista, a qual postula que os países centrais impõem sua visão de mundo e racionalidade aos países periféricos e semiperiféricos, percebe-se que no campo das relações internacionais, além de uma dominação econômica, há uma dominação ideológica que replica a lógica do colonialismo. Teóricos da corrente neocolonial, mas não apenas eles, apontam que o exercício da dominação que os países centrais exercem sobre os periféricos, ocorre não apenas no campo econômico, como também no campo social, cultural, étnico, etc. (WALLERSTEIN, 2000; GROSGOUEL, 2008). Assim sendo, a modalidade Norte-Sul de cooperação internacional para o desenvolvimento, tal como vem sendo praticada, tende a replicar a visão de mundo ocidental e eurocêntrica de dominação, mantendo a hegemonia dos países centrais.

Diante disso, a cooperação internacional para o desenvolvimento pode ser compreendida como um campo, ou seja, uma estrutura de relações objetivas cujos agentes têm disposições específicas, denominadas *habitus*. É a posição que os agentes ocupam nesta estrutura de relações objetivas que orienta, sem determinar as tomadas de posição, definidas pela posse de capitais específicos (BOURDIEU, 2004, 2012).

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 2012, p. 69).

O campo da cooperação internacional para o desenvolvimento começou a ser constituído no final da Segunda Guerra Mundial, influenciado pela disputa de poder em dois conflitos representados pelos eixos Norte-Sul e Leste-Oeste. No conflito Norte-Sul, o que estaria em jogo seria a visão de mundo, caracterizada pela ideologia ocidental, que exerce a dominação a partir de uma matriz colonial de poder (QUIJANO, 2005), a qual seria imposta pelos países centrais aos países semiperiféricos e periféricos também por meio da cooperação internacional para o desenvolvimento. No conflito Leste-Oeste, peculiar ao período da Guerra Fria, estaria em jogo a questão da segurança, que visava evitar a influência e conquista de agentes do campo pelos blocos capitaneados por Estados Unidos e União Soviética. Os países

se utilizavam, então, de capital econômico, cultural e social para evitar que os demais países se alinhassem ao bloco antagônico.

Tais disputas implicam no entendimento das posições ocupadas no campo pelos agentes, os quais possuem *habitus*, ou seja, um conjunto de disposições para agir, socialmente construídas ao longo da história, que determinam as posições e o conjunto das posições dos agentes (BOURDIEU, 2012). A imposição da visão de mundo pelos países centrais e as posições ocupadas por estes agentes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento começaram a ser questionadas, ainda na década de 1950, durante a Conferência de Bandung, pelos países do “Sul”.

Os questionamentos e as críticas deferidas pelos países do “Sul” levaram ao questionamento da modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento praticada pelos países do Norte ou Centrais (CID Norte-Sul), por meio do qual impunham sua visão de mundo e sua dominação aos países do “Sul”. Numa tentativa de tensionar o campo da cooperação internacional para o desenvolvimento e conquistar capitais para modificar as relações objetivas no campo e as posições ocupadas neste jogo, os países do “Sul” se alinharam e formularam o conceito político “Sul-Sul”, visando de acordo com Puente (2010) identificar pontos de interesse comum e propor medidas concretas que pudessem alterar as condições tanto do comércio internacional, consideradas como desvantajosas para os países do Sul, como o padrão das relações de cooperação internacional para o desenvolvimento, por estar assentado sobre bases ora assistencialistas, ora de dominação submetidas a interesses comerciais dos países do “Norte”.

Diante desse contexto, a formação de coalizações em prol da cooperação Sul-Sul (CSS) avançou. Teoricamente, nesta modalidade de cooperação, os países periféricos e semiperiféricos estabelecem redes de cooperação, e tratam-se como parceiros, numa relação ganha-ganha, ou seja, em que ambos obtenham benefícios desta parceria. O embasamento da cooperação Sul-Sul questiona então, a possibilidade de alternativas ao processo de desenvolvimento que não reproduzam o modelo ocidental colonialista/eurocêntrico de cooperação internacional para o desenvolvimento Norte-Sul, configurando-se, assim, em uma relação pautada por uma lógica democrática de desenvolvimento e que preconize o compartilhamento de saberes entre os parceiros. Preconiza também, de acordo com Ayllón Pino (2013) a ausência de condicionalidades, a não ingerência em assuntos internos, respeito à soberania, bem como o respeito às tradições e à cultura locais.

Conforme afirmam Xalma (2011) e Puente (2010), na modalidade de cooperação Sul-Sul, o desenvolvimento ocorreria por meio de apoio mútuo, incentivo à produção, uso do

conhecimento, das habilidades e das competências locais, bem como troca de tecnologias e experiências entre esses países, configurando-se um processo contrário à dominação ideológica que ocorre na cooperação Norte-Sul, na qual, nos termos de Grosfoguel (2008), há uma dominação dos países centrais nas áreas econômica, social e cultural.

Como se trata de um jogo de poder, para ganhar posição no campo, os países do “Sul” alinharam-se para mobilizar capitais econômico, cultural, social e simbólico. Como, economicamente, a maioria dos países do “Sul” depende de recursos oriundos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, instituições fundantes do campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, cujas ações estão de acordo com a cooperação Norte-Sul, os países do “Sul” precisaram encontrar estratégias de mobilização de capital cultural, social e simbólico próprios. Nesse sentido, destaca-se o capital cultural, que envolve a construção de saberes, orientação principal das intervenções internacionais para o desenvolvimento, conforme apontado por Barbantine Junior (2005).

Ora, diante desses argumentos, constatou-se que a modalidade Norte-Sul de cooperação é embasada pelo pensamento moderno ocidental. Conforme Santos (2009, 2010), a hegemonia do pensamento moderno ocidental continua alimentando um sistema de exclusão, que divide o mundo entre Ocidente e Oriente, entre Norte e Sul, acentuando a realidade de exclusão característica do período colonial. Para superar essa situação, seria preciso romper com a lógica que divide o mundo em centro e periferia, gerando um ambiente de tensão que o autor denomina “pensamento abissal” e que consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de outros tipos de conhecimento, não aceitos pelo paradigma predominante da ciência. O espaço ocupado no imaginário contemporâneo pelo paradigma científico hegemônico inviabiliza que formas alternativas de conhecimento sejam reconhecidas. O pensamento abissal separa, de um lado, a ciência e, de outro, saberes tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não se pautarem pelos critérios científicos institucionalizados.

Segundo Santos (2008), o confronto entre essas duas visões vem sendo debatido por teóricos neocolonialistas apoiados em vertentes teóricas e analíticas, que têm em comum o fato de darem primazia teórica e política às relações desiguais entre Centro e Periferia, para a explicação do processo de dominação exercido pelo Centro na sociedade contemporânea. Essas relações são constituídas, historicamente, pelo poder colonial, que a proclamação da independência nas antigas colônias não conseguiu extinguir, o que implica, igualmente, em reconhecer que a autonomia política das colônias não está assegurada pela independência formal das antigas metrópoles.

Estes pressupostos configuram o ambiente de disputa no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento. Com a intenção de superar este desafio, a modalidade Sul-Sul de cooperação preconizaria a diversidade e a pluralidade de saberes, bem como a não imposição de uma visão de mundo, de modo a assegurar a coexistência de saberes estrangeiros com práticas de saberes locais. Esse processo Santos (2008) denomina “ecologia dos saberes”.

A problemática desta Tese situa-se, assim, neste cenário de tensão, entre, de um lado, o Centro impondo à Periferia uma visão de mundo e dos saberes e, de outro, a Periferia lutando por sua autonomia política, econômica, social e cultural. O conflito se trava à medida que entram em confronto representações antagônicas ou conflitantes de “desenvolvimento” e de saberes legítimos e ilegítimos. Donde questiona-se: A modalidade Sul-Sul de cooperação para o desenvolvimento estaria se caracterizando como uma ruptura paradigmática em relação à Norte-Sul? Estaria ela se dando em moldes outros que assegurem espaço ao compartilhamento e construção conjunta de novos saberes? Ou, pelo contrário ela tenderia a reproduzir a lógica das ações de cooperação Norte-Sul e, nesse sentido, reproduzir o modelo de dominação ora existente?

Tomando por base a tensão gerada no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento pelas alianças estabelecidas entre os países do Sul, que configuram a cooperação Sul-Sul, reconhece-se a experiência brasileira como um caso privilegiado para análise. O Brasil tem se configurado como um país doador no campo da cooperação internacional e atuado, especialmente, na área de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD), modalidade que preconiza a construção conjunta de saberes entre países doadores e beneficiários da cooperação.

A atuação do Brasil como doador no campo da cooperação internacional é relativamente recente, e ganhou força durante o período do governo Lula (2003-2012), cuja política externa (PEB) privilegiou a formação de alianças Sul-Sul, promovendo um retorno das relações com o continente africano, conforme Vigevani e Cepaluni (2007). A intenção estratégica do Brasil neste período era ganhar projeção internacional, e, portanto, era necessário reunir capitais para disputar uma posição de destaque no campo.

Dentre as diversas frentes de ação e alianças formadas a partir de 2003, destacou-se a reaproximação do Brasil com a África, em especial, com os PALOPs, países com os quais o Brasil possui laços de identidade cultural e social. Um dos capitais utilizados pelo Brasil no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento é o capital cultural, com o qual, o Brasil presta a cooperação técnica em áreas em que possui *expertise*. Como durante muito

tempo o Brasil foi um país receptor de cooperação internacional, diversas instituições brasileiras desenvolveram *expertises* (adquiriram capital cultural) que possibilitam que o Brasil seja doador neste campo, em diversas áreas: educação, saúde, infraestrutura, entre outras.

Para compreender como as relações são estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul, esta Tese propôs realizar um estudo de caso de cooperação internacional para o desenvolvimento na área de educação, entre Brasil e Cabo Verde, mais especificamente no âmbito do acordo de cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV para a implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública.

Tendo por cenário a problemática suprarreferida, questiona-se: Como ocorre o processo de construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul, tomando por base a cooperação entre Brasil e Cabo Verde, com foco específico no convênio da cooperação UFRGS/Uni-CV para a implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública?

O **objetivo geral** desta Tese é contribuir, à luz dos princípios e postulados da gestão social, para a compreensão do processo de construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul. Os **objetivos específicos** são:

- a) Discutir as modalidades de cooperação internacional para o desenvolvimento Norte-Sul e Sul-Sul, a partir da perspectiva crítica;
- b) Descrever, a partir de uma perspectiva histórica, as ações de cooperação Sul-Sul do Brasil na última década, com destaque para as relações empreendidas entre Brasil e Cabo Verde na área de educação;
- c) Compreender os interesses do Brasil em assumir uma postura de país doador no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento;
- d) Descrever o processo de cooperação internacional entre a UFRGS e a Uni-CV, com destaque para o acordo de cooperação em torno do Curso de Mestrado em Administração Pública, à luz dos estudos críticos e neocoloniais, bem como dos postulados e princípios da gestão social;
- e) Discutir os limites e desafios para a gestão e a construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul.

Ao propor esses objetivos, esta Tese vislumbrou contribuir para a compreensão dos interesses que estão em jogo nas práticas de cooperação do Brasil no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento “Sul-Sul”. Além disso, pretendeu contribuir com os debates teóricos do campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, e em

especial, da modalidade Sul-Sul de cooperação internacional, que já vem sendo debatida por pesquisadores do campo das Relações Internacionais, da Sociologia das Relações Internacionais e das Ciências Sociais. Contudo, ainda apresenta-se como uma discussão recente nos estudos do campo da Administração, ciência esta que também se dedica a estudar as relações de poder. Em especial, por meio do debate proposto, apresentou contribuições para o campo da Gestão Social.

Esta Tese está organizada em seis capítulos, a saber: a presente Introdução; o Referencial Teórico construído a partir de três pilares teóricos: (i) o campo da cooperação internacional para o desenvolvimento; (ii) a construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento; (iii) a gestão das relações estabelecidas no campo da cooperação internacional à luz da gestão social revisitada; os Procedimentos Metodológicos; a apresentação do caso do Curso de Mestrado em Administração Pública; a discussão dos limites e desafios para a gestão e a construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento; e por fim, as considerações finais.

2 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DE SABERES

A revisão da literatura apresenta três pilares teóricos, que conforme referidos anteriormente, contribuem para a constituição de nosso objeto de estudo, a saber: o campo da cooperação internacional para o desenvolvimento; a construção de saberes neste campo e a gestão das relações aí estabelecidas à luz da gestão social revisitada.

2.1 O CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO

Este capítulo versa sobre a cooperação internacional para o “desenvolvimento” (CID), cuja expressão remonta ao final da Segunda Guerra Mundial e tem sido utilizada, de acordo com o posicionamento de teóricos da área de Relações Internacionais, como um instrumento político cuja finalidade seria combater as dificuldades econômicas e sociais dos países periféricos. À luz da teoria sociológica de Bourdieu (2009, 2012), nesta Tese, compreende-se a cooperação internacional para o desenvolvimento como um campo de poder.

O campo da CID pode ser compreendido como um espaço formado por agentes que disputam a hegemonia deste campo. Duas modalidades, com alinhamentos distintos, têm sido discutidas pelos pesquisadores da área de Relações Internacionais: a modalidade Norte-Sul de cooperação internacional (CNS) e a modalidade Sul-Sul de cooperação internacional (CSS). O debate sobre essas propostas perpassa questões relativas ao fenômeno da globalização, ao reordenamento mundial e à colonialidade dos saberes, questões inerentes ao campo da CID.

2.1.1 Histórico da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

A expressão “cooperação internacional para o desenvolvimento”, remete a um campo social. Nos termos de Bourdieu (2012), um campo é uma construção social arbitrária e artificial, que possui uma *doxa*, ou seja, uma razão de ser, conformada por um *habitus*. O *habitus*, conforme Bourdieu (2012) é um conjunto de disposições para agir que foram socialmente construídas ao longo da história. É formado pelo conhecimento prático e por esquemas de classificação do mundo adquiridos ao longo da história, que permitem uma ação regida pela inconsciência. Posto isto, apresenta-se neste subcapítulo o histórico da CID e a formação deste campo.

A CID está associada ao alinhamento dos países no final da Segunda Guerra Mundial. Duas questões principais dominaram esse período pós-guerra, de acordo com Afonso e Fernandes (2005): evitar uma nova guerra (segurança militar) e outra depressão econômica global (segurança econômica e social). Durante a Guerra Fria (de 1945 até 1991), segundo Ayllón (2007), as intenções foram pautadas por uma conjuntura geopolítica determinada pela bipolaridade de dois blocos antagônicos, capitaneados por Estados Unidos e União Soviética, que configuraram o conflito Leste-Oeste. Um dos instrumentos mais empregados para evitar que os países se alinhassem a potência “inimiga”, foi a cooperação internacional para o desenvolvimento, mediante a qual se buscava fortalecer, econômica, social e politicamente os países alinhados. Conforme Sánchez (2002), neste período, a cooperação caracterizou-se por ser uma relação de dominação vertical, exógena (imposta de fora), unilateral (uma das partes decide) e parcial (o problema a ser resolvido afetava apenas quem recebia ajuda).

No período pós-Segunda Guerra Mundial, a dinâmica da cooperação Norte-Sul seria balizada pelo discurso de posse do presidente dos Estados Unidos, Harry S. Truman. De caráter profundamente dualista, o referido discurso dividiria o mundo entre, de um lado, os países autotransformados de “desenvolvidos” e, de outro, os por ele classificados de “subdesenvolvidos”, cabendo aos países do “Norte”, ricos e “desenvolvidos”, levar aos países do “Sul”, pobres e subdesenvolvidos, as maravilhas do avanço científico e do progresso técnico e industrial, por eles conquistados (BARBANTINE JUNIOR, 2005).

De acordo com Santos Filho (2005), os Estados classificados como “desenvolvidos” passariam a ajudar os Estados avaliados como “subdesenvolvidos” a sair da sua condição de miséria, desde que estes últimos seguissem o modelo ocidental das sociedades capitalistas. O ponto central era criar mecanismos para a modernização dos Estados apontados como “subdesenvolvidos”, conforme o modelo ocidental desenvolvimentista. Segundo Grosfoguel (2008), essa visão de desenvolvimento influenciou uma forma de conhecimento dito “científico”, que privilegiou a prática do “Ocidente” como modelo de desenvolvimento a ser seguido pela periferia do sistema.

Dussel (2002b) explica que o discurso desenvolvimentista indica a falácia de pretender um “desenvolvimento” igual para o “centro” e a “periferia”, não percebendo que a “periferia” não está atrasada, mas que se trata de uma posição assimétrica de dominado, condição imposta pelo discurso colonialista. Desse modo, o “atrasado”, o periférico poderá continuar o caminho do “industrializado”, do centro e chegar a se desenvolver, enquanto que o “explorado”, por mais que trabalhe, nunca será “livre” porque sua própria subjetividade

dominada inclui a relação com o dominador. Os modernizadores da periferia são desenvolvimentistas porque não percebem que deve ser superada a própria relação de dominação em escala mundial, como pré-requisito para o “desenvolvimento nacional”.

Segundo Afonso e Fernandes (2005), durante a década de 1960, a cooperação internacional foi dominada pelos modelos desenvolvimentistas, que davam à cooperação a função de promover o “progresso”, sendo o investimento de capital o motor para promover o crescimento econômico ou, como diriam, o “desenvolvimento” dos países avaliados como “subdesenvolvidos”. Nesse modelo, o Estado deveria desempenhar o papel de líder, planejador e investidor. Conforme essa visão, caberia aos países centrais transferir recursos de capital necessários para que os países periféricos alcançassem um nível de poupança suficiente para promover o desenvolvimento.

A visão de desenvolvimento, que dividia o mundo em países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, sofreria, todavia, um forte revés na década de 1970, com a publicação da obra “Dependência e Desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica”, escrita por Fernando Henrique Cardoso, em seus anos de exílio, em coautoria com Enzo Faletto. Na obra, eles sustentavam que o fato de a América Latina se encontrar em uma posição desfavorável em termos econômicos e sociais devia-se aos anos de exploração histórica dos países do continente latinoamericano pelas potências centrais, argumentando ainda ser destituída de sentido a “Teoria das Etapas do Desenvolvimento” elaborada por Rostow (1960), a qual fornecera a fundamentação teórica para o modelo dos estágios de passagem rumo ao desenvolvimento imposto aos países do “Sul” pelas potências do “Norte”. A tese defendida por Cardoso e Faletto (1984) sustentava que a causa do subdesenvolvimento dos países periféricos (atrasados) radicava nas relações de dominação e no padrão de exploração das relações centro-periferia. Essa articulação, baseada na exploração da periferia pelo centro, também foi discutida e criticada, mais recentemente, por Wallerstein (2000, 2004).

A partir de meados dos anos 1980, com o aparecimento de problemas nas balanças de pagamentos e a emergência da crise da dívida nos países periféricos, os objetivos da cooperação internacional para o desenvolvimento foram reorientados, e as medidas impostas passaram a ser, essencialmente, macroeconômicas (AFONSO; FERNANDES, 2005). Como bem aponta Sánchez (2002), as crises da dívida externa marcaram a década de 1980, na qual a cooperação e a ajuda se dirigiram para os países que aceitassem os programas de ajuste estrutural propostos pelas organizações financeiras internacionais, nos termos do Consenso de *Washington*. Conforme Grosfoguel (2008), o período foi marcado pela supervisão - leia-se

intervenção direta - do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial na economia dos países periféricos. Cox (2000) aponta que, nesse momento, o Banco Mundial tornou-se o veículo para assistência financeira. Caberia a instituições como essa, impor mecanismos e supervisionar sua aplicação como condição para a concessão de empréstimos aos países do “Sul” endividados.

Tais políticas, de cunho neoliberal, conduziram à bancarrota muitos países da periferia e permitiram a transferência da riqueza do “Sul” para grandes empresas e instituições financeiras transnacionais sediadas no “Norte” (GROSFOGUEL, 2008). As regulações econômicas de cunho neoliberal impostas pelo Banco Mundial foram, como aponta Carrion (2009), responsáveis pela desestruturação da economia de países que apresentavam fragilidades econômicas, como o Senegal, que teve sua economia destruída pelos Programas de Ajuste Estrutural (PAS) impostos pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional na década de 1980.

No final dos anos 1980, segundo Barbantine Junior (2005), além dos problemas da crise financeira, os pressupostos neoclássicos do desenvolvimento também passaram a ser questionados pelo crescente aumento dos problemas sociais e ambientais, ignorados por uma escola econômica que os classificava como externalidades a serem incorporadas pelo mercado. Na década de 1990, conforme Sánchez (2002), com o final da Guerra Fria e o fracasso dos PAS, novamente alterou-se a concepção da cooperação internacional. Nesse período, propôs-se que doadores e receptores trabalhassem em conjunto, substituindo a tradicional relação de dominação vertical por uma relação de colaboração, em que ambos estariam responsáveis pelos resultados que viessem a ser obtidos.

Como aponta Santos Filho (2005), as mudanças no modelo de desenvolvimento praticado, muitas vezes sob os auspícios da expressão “cooperação internacional para o desenvolvimento”, não foram capazes de produzir os efeitos esperados nas sociedades ditas subdesenvolvidas.

De tal modo, a intenção de “desenvolver” os países ditos subdesenvolvidos, não ocorreu por meio da cooperação Norte-Sul, a qual buscava operacionalizar “pacotes prontos” de regras, condutas e alinhamentos. As disparidades econômicas, sociais, ambientais continuam, ainda hoje, reforçando a dicotomia entre ricos e pobres. As intenções, claramente reveladas pelos países centrais, de imprimir seu “modelo” de desenvolvimento aos países semiperiféricos e periféricos, surtiram, em sua maior parte, em benefícios para os próprios países doadores e poucos são os resultados positivos, no sentido lato da palavra

desenvolvimento, da tradicional perspectiva da cooperação internacional para o desenvolvimento em países semiperiféricos e periféricos.

Todavia, paralelamente à atuação da modalidade Norte-Sul de cooperação internacional para o desenvolvimento, países semiperiféricos e periféricos realizaram movimentos em prol da construção do conceito político Sul-Sul, visando a uma maior participação em questões relativas ao seu próprio desenvolvimento. Com o final da Guerra Fria, um novo realinhamento do sistema mundial reforçou ainda mais a necessidade de participação dos países semiperiféricos e periféricos nas decisões mundiais, visando reduzir a dependência dos países do “Norte”, reforçando a articulação Sul-Sul e buscando maior participação nas decisões em prol do desenvolvimento.

Este breve histórico da CID apresenta dois conflitos significativos que marcaram a constituição do campo: (a) o conflito Leste-Oeste, cuja *doxa* seria a questão da segurança, no qual os agentes disputavam a hegemonia do campo, evitando que os países se alinhassem ao bloco oposto; (b) e o conflito Norte-Sul, cuja *doxa* estaria atrelada a uma visão de mundo dos países centrais que impunham sua forma de pensar nos campos social e econômico aos países semiperiféricos e periféricos. Essa forma de pensar, composta por regras e princípios, seria transmitida pelas instituições criadas em *Bretton Woods* (Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial) e pela ONU. Diante disso, duas modalidades de CID podem ser analisadas: a modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento Norte-Sul e a modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul.

2.1.2 A Modalidade Norte-Sul de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

A modalidade Norte-Sul de cooperação internacional para o desenvolvimento (CID Norte-Sul) começou a ser delineada no final da Segunda Guerra Mundial e tinha como pressupostos tanto a divisão do mundo em dois blocos antagônicos, capitaneados por Estados Unidos e União Soviética, como as mudanças que ocorreram no sistema de relações internacionais, em decorrência dos processos de descolonização, especialmente no final da década de sessenta do século XX. Tais mudanças no cenário internacional implicaram o surgimento de um grande número de novos Estados independentes, avaliados como “subdesenvolvidos” pelos países autotitulados “desenvolvidos”. Diante desses fatos, dois eixos explicam a constituição e conformação da CID Norte-Sul: o conflito Leste-Oeste durante o período da Guerra Fria e o conflito Norte-Sul a partir do processo descolonizador e da dinâmica do processo de globalização (AYLLÓN, 2007).

Tomando por base o eixo relativo ao conflito Leste-Oeste, as motivações para o surgimento da cooperação Norte-Sul para o desenvolvimento relacionam-se com uma conjuntura geopolítica determinada pela divisão bipolar do mundo, entre Estados Unidos e União Soviética. Um dos instrumentos mais utilizados para fortalecer econômica, social e politicamente os aliados que sofriam pressões da potência inimiga foi a CID (AYLLÓN, 2007). Nos termos de Bourdieu (2012), são as relações objetivas entre as posições ocupadas pelos agentes no campo que determinam as formas das interações. O que estava em jogo no campo, sob os auspícios da cooperação internacional para o desenvolvimento, eram as relações de dominação entre os países, embasadas pelo acesso a recursos tangíveis e intangíveis, por meio dos programas de desenvolvimento. Em outras palavras, a questão do desenvolvimento era utilizada como uma “desculpa” para as disputas do campo.

Ao compreender a cooperação internacional para o desenvolvimento como um campo em disputa, uma série de elementos, agentes e práticas dotados de capitais seriam mobilizados. Assim sendo, a base administrativa da CID começou a ser formulada a partir da configuração das instituições de *Bretton Woods*², o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Conforme Carvalho (2004), o FMI foi criado para gerir os processos de ajustes de balanços de pagamentos dos países desenvolvidos no âmbito de um sistema de câmbio fixo. Já o Banco Mundial foi criado com o propósito de financiar a reconstrução das economias europeias no pós-guerra. Todavia, à luz de Bourdieu (2012, p. 81, grifo do autor):

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na vontade de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* de seus ocupantes, se geram as vontades e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos.

Desse modo, as instituições financeiras foram criadas com a intenção de mobilizar os capitais necessários para que os agentes pudessem manter sua posição no campo. Um dos capitais mais relevantes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento é o capital econômico. Por isso, a criação de instituições financeiras mobilizaria uma grande

² A Conferência de Bretton Woods, realizada em julho de 1944, buscou criar regras e instituições formais de ordenação de um sistema monetário internacional capaz de superar as limitações que os sistemas então conhecidos, o padrão-ouro e o sistema de desvalorizações cambiais competitivas, havia imposto não apenas ao comércio internacional, mas também à própria operação das economias domésticas. Buscava-se assim definir regras comuns de comportamento para os países participantes que, se poderiam contribuir para que eles atingissem níveis sustentados de prosperidade econômica como nunca havia sido possível, exigiria que abrissem mão de pelo menos parte da sua soberania na tomada de decisões sobre políticas domésticas, subordinando-as ao objetivo comum de conquista da estabilidade macroeconômica (CARVALHO, 2004).

quantidade de capital econômico e serviria para reforçar os laços de dominação, em especial, com os países mais pobres que necessitavam de empréstimos para realizar investimentos em projetos de infraestrutura básica.

Além do FMI e do Banco Mundial, em 1945, criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), uma organização internacional, que conforme Santos Filho (2005), está orientada por “regras compromissais”, por meio das quais os Estados se comprometem com a segurança e a estabilidade da sociedade internacional. A atuação da ONU estaria relacionada ao fomento de condições técnicas, normativas e financeiras para que os Estados com problemas de se inserir no ordenamento mundial hegemônico, pudessem equacionar suas dificuldades socioeconômicas.

As Nações Unidas buscam atender às demandas por desenvolvimento dos Estados do chamado Terceiro Mundo, atribuindo aos Estados detentores de maior quantidade de recursos parcela maior de responsabilidade e, aos demais, a articulação do desenvolvimento aos imperativos de melhoria das condições de vida de suas populações e a uma orientação política favorável ao modelo democrático ocidental. (SANTOS FILHO, 2005, p. 38).

A Carta das Nações Unidas, assinada em 1945 pelos Estados membros, descreve em seu capítulo IX, os princípios orientadores da CID. Neste documento, os objetivos da cooperação são definidos a partir de sua funcionalidade na criação de condições de estabilidade e bem-estar necessários para o estabelecimento de relações pacíficas e amistosas entre as nações. A promoção da justiça, do desenvolvimento equilibrado, o uso de recursos internacionais para promover o progresso social e melhorar a qualidade de vida das pessoas em geral são alguns elementos que refletem a consideração ética que, pelo menos em suas origens, esteve presente na visão dos representantes de 50 países que se reuniram em San Francisco (EUA) para desenvolver a Carta de Fundação da ONU (AYLLÓN, 2007).

A cooperação multilateral foi incentivada pela ONU e por suas agências especializadas ou ligadas a ela, modalidade na qual os países do Sul, teoricamente, teriam mais espaço para aumentar suas demandas no sistema de cooperação internacional para o desenvolvimento. Dentre as agências criadas pela ONU destacam-se: a Organização para Alimentação e Agricultura (FAO), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Outra influência à CID Norte-Sul é a criação, em 1948, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), no âmbito latinoamericano. Tal comissão teria por objetivo estudar os problemas econômicos e sociais que condicionam o

desenvolvimento da região, cujos resultados influenciariam na execução dos planos de desenvolvimento nacional a partir da necessidade de proceder à industrialização latinoamericana com base na substituição das importações (AYLLÓN, 2007).

Além das instituições de *Bretton Woods* e da ONU e de suas agências, outro marco fundante da cooperação Norte-Sul para o desenvolvimento é o Plano Marshall, cujo objetivo era a reconstrução da Europa devastada pela guerra e não o desenvolvimento dos países periféricos (AFONSO; FERNANDES, 2005). Em apenas cinco anos (1948-1952), o Plano Marshall contribuiu para a recuperação econômica, política e social da Europa Ocidental (SÁNCHEZ, 2002). Isto reforçou o compromisso dos países aliados com os Estados Unidos, além de favorecer os interesses comerciais e estratégicos deste (AYLLÓN, 2007).

Para sustentar administrativamente tanto o Plano Marshall quanto a CID Norte-Sul, os países beneficiários da cooperação fundaram, em 1948, a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), a qual viria, em 1961, a dar origem à Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OECD). Nesse mesmo ano foi criado o Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) (AFONSO; FERNANDES, 2005).

Criada em 1948, a OECE tinha por objetivo executar o plano de financiamento norteamericano, conhecido como Plano Marshall, o qual visava à reconstrução do continente europeu devastado pela guerra. Os países fundadores da OECE foram Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia, sendo que a Alemanha (em 1955) e a Espanha (em 1959) também aderiram ao plano. Esta união implicou no reconhecimento, pelos países europeus, da interdependência entre as suas economias, iniciando uma nova era de cooperação. Disso resultou, em 1961, a criação da OECD, da qual se tornaram membros os Estados Unidos e o Canadá. Em 1964, o Japão também passou a ser membro da referida organização. Atualmente, a OECD conta com 34 países membros e mantém relações estreitas com as economias emergentes e em desenvolvimento, como Brasil, China, Índia e Rússia (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2013).

Ao seguir o modelo de governança democrática proposto pela ONU, a OECD é uma organização que trata e defende os interesses políticos e econômicos dos países do “Norte”. Tendo em vista os pressupostos da cooperação Norte-Sul, a OECD criou o CAD, responsável pelo financiamento do desenvolvimento de países avaliados como “subdesenvolvidos”, bem como pela melhoria das práticas e políticas de cooperação para o desenvolvimento (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2013).

A criação e atuação das chamadas instituições de *Bretton Woods*, da ONU e da OECDE institucionalizaram a modalidade de cooperação Norte-Sul, bem como foram responsáveis pela gestão desta modalidade, pautada pelos interesses dos países do “Norte”, alimentando o conflito entre o “Norte” desenvolvido e o “Sul” subdesenvolvido.

Além da atuação dessas instituições, outro fator que contribuiu para o conflito Norte-Sul foram os processos de independência de países da Ásia e África, no final dos anos 1940. Nesse período, o sistema internacional incorporou um número de Estados com problemas de desenvolvimento, os quais se articularam contra os desmandos dos países desenvolvidos na Conferência de Bandung (1955). Nesse contexto, formou-se o Movimento dos Não Alinhados, o qual enfatizou a necessidade de iniciar reformas no sistema econômico internacional (AYLLÓN, 2007). Dessas articulações, conformou-se a modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul, o qual gerou uma tensão no campo da CID.

2.1.3 Crítica à Modalidade Norte-Sul de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

A crítica à modalidade de cooperação internacional Norte-Sul para o desenvolvimento, nesta Tese, é suportada tanto pela teoria do sistema-mundo, com base em uma perspectiva histórica e econômica pautada pelos estudos de Wallerstein (1976, 2000, 2004, 2010), como pela colonialidade dos saberes e a constituição do sistema-mundo moderno/colonial, a partir do pensamento neocolonial dos autores latinoamericanos Dussel (2002a), Quijano (2005), Mignolo (2005), Lander (2005), Castro-Gómez (2005) e Grosfoguel (2008). A intenção é compreender a constituição das relações de dominação centro-periferia à luz de pressupostos históricos, econômicos, políticos e culturais.

A partir de uma visão econômica neomarxista, Wallerstein (2000), baseado nos estudos do historiador Fernand Braudel, desenvolve a teoria do sistema-mundo, propondo intercruzamentos entre aspectos da teoria marxista de acumulação de capital, a centralidade das lutas de classe e a alienação do homem no sistema capitalista. Diante dessas categorias, Wallerstein (2000) identifica o sistema internacional como uma estrutura integrada a partir da lógica da acumulação capitalista. Nessa corrente, a unidade de análise é o sistema-mundo e não os Estados, como para os realistas. Ao analisar as proposições de Wallerstein, Cobério (2008, p. 57) define o sistema-mundo como “uma unidade espaço-temporal cujo horizonte

espacial é coextensivo à reprodução de suas bases econômico-materiais sobre áreas externas e engloba outras entidades políticas e sistemas culturais.”

Um sistema-mundo não é o sistema do mundo, mas um sistema que é um mundo e que pode ser, e frequentemente tem sido, localizado numa área menor que o globo inteiro. A análise de sistemas-mundiais argumenta que as unidades da realidade social dentro das quais nós operamos, cujas regras nos restringem, são na maioria sistemas-mundos. (WALLERSTEIN, 2004, p. 98-99, tradução nossa).

Segundo Wallerstein (2010), os sistemas-mundo podem ser de dois tipos: o “império-mundo”, que apresenta um sistema político unificado; e a “economia-mundo”, que não apresenta uma unidade política e é constituída pela divisão mundial do trabalho, esta, por sua vez, unida pelo mercado. Wallerstein (2010) argumenta ainda que o “império-mundo” tem muitas variações em termos de superestrutura política, mas o modo de produção é comum. Caracteriza-se por um modo de produção, cujo excedente é apropriado, por meio de tributação, pelo aparato administrativo. Tais sistemas podem apresentar grande tamanho físico, como foi o Império Romano no seu auge. Dentro da divisão econômica do trabalho, vários grupos floresceram: os grupos paralelos de produtores agrícolas, os grupos comerciais, os grupos administrativos translocais. Mas a tônica desse modo de produção foi a unidade política da economia, seja por meio da descentralização administrativa (a forma feudal) ou a centralização (império propriamente dito).

Já a “economia-mundo”, de acordo com Wallerstein (2010), é um tipo, fundamentalmente, diferente de sistema social, se comparado ao “império-mundo”, tanto na estrutura formal como no modo de produção. Como uma estrutura formal, uma economia-mundo é definida por uma única divisão de trabalho dentro da qual estão localizadas várias culturas. Como não possui uma estrutura política para redistribuir o *superávit* apropriado pela produção, o saldo é redistribuído por meio do mercado. Desse modo, Cobério (2008, p. 57) afirma que “a interdependência econômica entre regiões que são, política e culturalmente distintas, é denominada sistema-mundo.”

Estas são características do moderno sistema-mundo, um sistema histórico do tipo “economia mundo”, o qual surgiu a partir da expansão europeia há aproximadamente cinco séculos, definido por Wallerstein (2000) como parte de um processo em que houve a expansão da economia mundial capitalista e da relação desta com um sistema interestatal. No final do século XIX, esse sistema, por meio da integração do processo de trabalho, cobriu o globo todo, o primeiro sistema-mundo na história a conseguir este feito.

Ao buscar compreender como se construiu o moderno sistema-mundo, os estudos de Wallerstein (1976, 2000, 2010) apontam como categoria básica de análise a divisão internacional do trabalho, a qual passou a ser estruturada durante a expansão do sistema capitalista. Com vistas a aumentar a acumulação de capital, os capitalistas passaram a agir em escala mundial, criando cadeias mercantis transnacionais. A atuação em escala mundial passaria a condicionar a divisão entre a economia em escala global e a política em escala nacional.

[...] as mercadorias se deslocam através das regiões de tal modo que a região dotada do artigo menos escasso vende seus bens para outra região a um preço que incorpore mais insumo real (custo) do que um bem de preço igual que se desloque na direção oposta. Parte do lucro total (ou do excedente) produzido numa área transfere-se então para outra. [...] Podemos chamar a área perdedora de “periferia” e a área ganhadora de “centro”, nomes que na verdade refletem a estrutura geográfica dos fluxos econômicos. (WALLERSTEIN, 2001, p. 29-30, grifo do autor).

De tal modo, a divisão internacional do trabalho passou a ser a categoria orientadora das decisões dos estados nacionais em se reunir com regiões cultural e politicamente distintas, visando aos interesses capitalistas de lucro e acumulação incessante de capital. Dessa maneira, os capitalistas e os Estados organizam a produção mundial de forma que haja atividades monopolistas em determinadas regiões e atividades com concorrência em outras (WALLERSTEIN, 1976, 2000, 2010). As atividades mais lucrativas tendem a ficar concentradas, geograficamente, em pequenas áreas da economia mundial, o que pode ser chamada de zona central (*core zone*). As atividades menos lucrativas têm suas unidades de atividade econômica dispersas geograficamente, localizadas numa área abrangente, chamada de zona periférica (*peripheral zone*) (WALLERSTEIN, 2000).

Ao se formar a divisão do trabalho entre diversas regiões da economia-mundo capitalista, forma-se uma relação centro-periferia, ou seja, conforme Wallerstein (1976), a partir da organização social do trabalho, alguns grupos, dentro do sistema de exploração do trabalho, recebem parte do excedente. De acordo com Cobério (2008), a transferência sistemática dos excedentes das regiões periféricas para as centrais, juntamente com a necessidade de os capitalistas das regiões centrais garantirem o monopólio de suas atividades econômicas mediante alianças com o Estado, gera uma distribuição assimétrica do produto do sistema, mecanismo pelo qual o excedente é retirado das periferias e concentrado no centro.

Wallerstein (2000, 2010) afirma que a dinâmica da economia capitalista, é sustentada por um sistema interestatal, formado por centros políticos, que estão em uma constante e complexa luta interestatal pela hegemonia do sistema. O sistema interestatal envolve uma

estrutura política composta de Estados. Esse sistema tem sido governado por um longo e cíclico processo chamado de ciclo hegemônico. De acordo com Voigt (2007), um aspecto fundamental da perspectiva do sistema-mundo é justamente a definição de hegemonia e sua ligação com os chamados “ciclos sistêmicos de acumulação”. O sistema interestatal acaba por consagrar, em cada fase de expansão do moderno sistema mundial, um quadro hegemônico particular. Para Arrighi (2003), o sistema capitalista passou por quatro ciclos sistêmicos de acumulação e expansão que tiveram suas hegemonias, a saber: o genovês, o holandês, o britânico e o estadunidense.

Ao falar da hierarquia entre os Estados, ou da existência de hegemonias, o que se quer ressaltar é que no moderno sistema-mundo, as relações econômicas, políticas e culturais são extremamente desiguais. Assim, há os países centrais que delimitam a ordem econômica, política e militar do sistema e os países periféricos, subordinados às decisões tomadas pelos países centrais. Assim, para Wallerstein (2000) o desenvolvimento de Estados periféricos está relacionado a expansão do moderno sistema-mundo. Já Arrighi (2003) defende que, dentro da concepção de dominação, dois fatores são fundamentais no moderno sistema-mundo: primeiro, que as relações de poder dentro e entre os Estados ocidentais têm sido moldadas pelas relações de poder entre os Estados ocidentais e o mundo não ocidental; segundo, aquilo em que os Estados ocidentais e não ocidentais têm se tornado é, em grande medida, o resultado de um processo da conquista do mundo pelos Estados europeus. Esse processo materializou-se de forma mais evidente com a globalização. Embora o centro de sistema expansivo tenha “migrado” de país para país na Europa e, finalmente, para a América do Norte, ele permaneceu dentro de uma zona cultural comum, que excluiu os países africanos, latinoamericanos e asiáticos. Mesmo que as instituições econômicas e políticas do centro tenham passado por transformações significativas, elas permaneceram dentro de uma tradição culturalmente ocidental.

Ressalta-se que o moderno sistema-mundo, tal como concebido por Wallerstein (2000) e Arrighi (2003), foi construído sobre os pressupostos da ideia de modernidade, a qual também é discutida por estudiosos latinoamericanos que formam a corrente do pensamento neocolonial, como Dussel (2002a), Quijano (2005), Mignolo (2005), Lander (2005), Castro-Gómez (2005) e Grosfoguel (2008). Eles argumentam que a ideia de modernidade é a base sobre a qual se constituiu o moderno sistema-mundo há quinhentos anos, cuja origem remonta à expansão europeia. Alertam ainda que a dominação exercida pelos países centrais sobre os países semiperiféricos e periféricos ocorre em outras dimensões, como a social e a cultural, e

que, portanto, a discussão é mais ampla do que aquela proposta por economistas políticos, como Wallerstein, a qual restringe-se apenas à dimensão econômica.

Os estudos de Dussel (2002b), propõem dois paradigmas para interpretar o período da modernidade: um eurocêntrico e o outro mundial. O primeiro, “a partir de um horizonte exclusivamente eurocêntrico, propõe que o fenômeno da modernidade é exclusivamente europeu; que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde posteriormente em todo o mundo.” (DUSSEL, 2002b, p. 52). Este paradigma defende que a Europa tivera características internas (tecnológica, militar, política, econômica, religiosa, etc.) que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas.

O segundo paradigma, a partir do horizonte mundial, concebe a modernidade como a cultura do centro do “sistema-mundo”, do primeiro “sistema-mundo” – pela incorporação da Ameríndia – e como resultado da gestão da dita “centralidade”. Quer dizer, a modernidade europeia não é um sistema independente autopoietico, autorreferente, mas é uma “parte” que vai se mundializando. A modernidade seria, então, para este paradigma mundial, um fenômeno próprio de um sistema com “centro e periferia”, no qual a Europa seria o centro (DUSSEL, 2002b).

Dussel (2005) aponta que a centralidade da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade, cujo início está no século XV e teve como expoentes Espanha e Portugal, seguidos por Holanda, Inglaterra e França. Na segunda etapa da Modernidade, a da Revolução Industrial do século XVIII, a Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945 e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial. Esta Europa Moderna, desde 1492, centro da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, todas as outras culturas como sua periferia e usará a conquista da América Latina como vantagem nas relações com suas antigas culturas antagônicas, como, por exemplo, a turco-muçulmana. Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., gerados desde a conquista da América Latina, a qual passa a ser a face dominada, explorada, encoberta. Assim, a Europa teria desenvolvido o moderno sistema-mundo, graças à invasão das Américas, aliado a um processo de globalização que começou em 1492 e se intensificou no final do século XX.

A partir da colonização da América pela Europa e o advento da globalização, Quijano (2005) aponta a constituição de três elementos centrais que caracterizam o sistema-mundo moderno-colonial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. Neste ponto, Quijano (2005) avança sobre os estudos de Wallerstein, ao inserir o conceito de colonialidade do poder. A colonialidade é uma dimensão constitutiva da modernidade, que

estabelece relações assimétricas de poder, as quais irão afetar a economia-mundo capitalista e o padrão mundial de poder, ao criar uma “matriz de poder colonial”. Esta, por sua vez, afeta tanto a dimensão econômica do sistema-mundo, como defende Wallerstein, como também todas as dimensões da existência social, tais como a sexualidade, a autoridade, a subjetividade e o trabalho.

Quijano (2005) explica ainda que a colonialidade do poder é formada por relações assimétricas de poder, as quais se iniciaram com o colonialismo na América, no final do século XV. Estas relações desiguais implicaram, por um lado, na brutal concentração dos recursos do mundo, sob o controle e em benefício da minoria europeia, especialmente, de suas classes dominantes, cujas maiores vítimas foram as sociedades colonizadas da América Latina e da África. Por outro lado, foi estabelecida uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo. Em seu aspecto político, sobretudo formal e explícito, não há mais a dominação colonial da América, da África e da Ásia. Todavia, ainda permanece nos dias atuais, a concepção de que aquilo que é não europeu, é inferior, é primitivo.

Segundo Castro-Gomés (2005), a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. As noções de raça e de cultura, elementos base na teoria de Quijano (2005), operam como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece como o outro da razão, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas identitárias do colonizado, enquanto a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. A comunicação entre elas ocorre no âmbito da *realpolitik* ditada pelo poder colonial. Nesse ínterim, uma política justa será aquela que, mediante a implementação de mecanismos jurídicos e disciplinares, tente civilizar o colonizado através de sua completa ocidentalização. Por isso, segundo Grosfoguel (2008), as novas identidades, direitos, leis e instituições da modernidade, de que são exemplo os Estados-nação, a cidadania e a democracia, formaram-se durante um processo de interação colonial, e também de dominação/exploração, com povos não ocidentais, ou seja, pelo exercício da colonialidade do poder, visando legitimar a dominação.

Assim, Grosfoguel (2008) e Quijano (2005) atestam que continuamos a viver sob a mesma “matriz de poder colonial”. A descolonização jurídico-política significa apenas que saímos de um período de “colonialismo global” para entrar num período de “colonialidade global”. Embora as “administrações coloniais” tenham sido quase todas erradicadas, e grande parte da periferia tenha se organizado politicamente em Estados independentes, os povos não

européus continuam a viver sob a exploração e dominação europeia/euroamericana. As antigas hierarquias coloniais, agrupadas na relação ‘europeias *versus* não europeias’, continuam arraigadas e enredadas na “divisão internacional do trabalho” e na acumulação do capital à escala mundial. Grosfoguel (2008) afirma ainda que o regime da colonialidade global é imposto pelos Estados Unidos aos Estados-nação periféricos e aos povos não europeus, através do FMI, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN.

Quijano (2005) alerta ainda que a colonialidade opera igualmente em âmbitos materiais e subjetivos no quadro do sistema-mundo moderno/colonial. Destarte, a colonialidade também produziu uma classificação hierárquica de saberes, na qual, em geral, os saberes das raças, etnias, nacionalidades dos dominadores são colocados num patamar superior aos subordinados. Tal postura está relacionada à perspectiva de conhecimento e a um modo de produzir conhecimento: o eurocentrismo.

O eurocentrismo é uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são mais antigas; nos séculos seguintes, tornou-se mundialmente hegemônica, percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Em outras palavras, refere-se a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005). Nessa mesma linha de raciocínio, Mignolo (2005) analisa em seus estudos como, ao longo da formação do sistema moderno/colonial, o eurocentrismo constituiu uma verdadeira colonização epistemológica, que subalterniza saberes, povos e culturas.

É nesse contexto histórico-cultural do imaginário eurocêntrico que se dá a constituição das disciplinas das ciências sociais. Esta é a visão de mundo que fornece os pressupostos fundacionais dos conhecimentos sociais modernos, que possui como eixo articulador central a ideia de modernidade, noção que captura quatro dimensões básicas: (1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); (2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; (3) a naturalização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e (4) a

superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005).

Castro-Gomés (2005) afirma que não é difícil ver como o aparelho conceitual com o qual nascem as ciências sociais nos séculos XVII e XVIII se sustenta por um imaginário colonial de caráter ideológico. Conceitos binários tais como barbárie e civilização, tradição e modernidade, comunidade e sociedade, mito e ciência, infância e maturidade, pobreza e desenvolvimento, entre tantos outros, permearam completamente os modelos analíticos das ciências sociais. O imaginário do progresso, de acordo com o qual todos progridem no tempo de acordo com leis universais inerentes à natureza ou ao espírito humano, aparece assim como um produto ideológico construído pelo dispositivo de poder moderno/colonial. As ciências sociais funcionavam, estruturalmente, como um aparelho ideológico, que por um lado, legitimava a exclusão e o disciplinamento das pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade, necessários para que o Estado implementasse suas políticas de modernização. Por outro lado, legitimavam a divisão internacional do trabalho e a desigualdade em termos de troca e de comércio entre o centro e a periferia, ou seja, os grandes benefícios sociais e econômicos obtidos pelas potências europeias pela dominação das colônias. A produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder: a colonialidade do poder e a colonialidade do saber localizadas em uma mesma matriz genética.

A colonialidade do saber, de acordo com Grosfoguel (2008), permitiu ao Ocidente, em termos históricos, representar seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade. Tal estratégia epistêmica foi crucial para a dominação e a expansão coloniais europeu-americanas que conseguiram construir, por todo o globo, uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados.

Dessa forma, pode-se compreender que a busca por uma universalidade do saber e do ser, com base na experiência europeia, constrói uma única forma de olhar e entender o mundo, a qual exclui as especificidades dos lugares, gerando uma subalternização de conhecimentos, linguagens e discursos. Segundo Lander (2005), diante do caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade europeia, se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil,

mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o “dever ser” para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e os impactos perversos que ocorrem como produto do primitivo ou do tradicional em todas as outras sociedades. Ou seja, a forma de organização e de ser da sociedade europeia transforma-se, mediante o dispositivo colonizador, na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas.

Lander (2005) afirma ainda que os diferentes recursos históricos, tais como a evangelização, a civilização, o fardo do homem branco, a modernização, o desenvolvimento, a globalização, são sustentados pela concepção de um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e normal. Afirmando-se o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse “dever ser” que fundamenta as ciências sociais. As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem de futuro para o resto do mundo, o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo e por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado.

Diante disso, autores do pensamento neocolonial como Quijano (2005), Dussel (2002a), Mignolo (2005), Lander (2005) e Grosfoguel (2008) levantam a necessidade de pensar a realidade a partir de conhecimentos e produções que abarquem a complexidade das distintas formações sociais, redefinindo a geopolítica do conhecimento, propondo uma diversidade epistêmica, que compreenda os estudos subalternos. Para tanto, as teorias explicativas da realidade deveriam levar em consideração o lugar de onde se fala.

Mignolo (2005) adverte que estamos vivendo a emergência de outro pensamento, o qual ele chama de pensamento liminar, embasado por uma razão pós-ocidental. Trata-se de uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento, que até então, era pautada pela colonização epistêmica eurocêntrica e pela subalternização de todas as formas de saberes não eurocêntricos. O pensamento liminar implica na redistribuição geopolítica do conhecimento, na perspectiva de uma descolonização intelectual, e também política e econômica.

Dussel (2002b), na tentativa de fugir do significado da ideia de “modernização”, na qual a cultura europeia-norte-americana do “centro” é imposta às demais culturas, propõe pensar um processo no qual todas as culturas possam afirmar sua alteridade, o que ele chamou de transmodernidade. A transmodernidade seria um encontro com as culturas subalternas, com aquilo que é não eurocêntrico, a partir da categoria exterioridade. Em seus estudos, Dussel (2002b) explica que a exterioridade não se refere a estar fora, a não ser impactado pela modernidade, mas refere-se a estar fora do âmbito de um discurso hegemônico.

Estas são questões que delineiam um mundo multipolar do século XXI, onde a diferença cultural é cada vez mais afirmada, além das pretensões de homogeneidade da presente globalização capitalista e sua cultura. A transmodernidade deve adotar o melhor que a revolução tecnológica moderna tem para oferecer e colocar isso a serviço de diferenciados mundos valorizados, antigos e atualizados, com as suas próprias tradições e criatividade ignoradas. O futuro da transmodernidade será multicultural, versátil, híbrido, pós-colonial, pluralista, tolerante e democrático (mas para além da democracia liberal moderna do Estado europeu) (DUSSEL, 2002a).

Contudo, ressalta-se que a intenção ao tomar como base as discussões do pensamento neocolonial, não é a de excluir os estudos eurocêntricos, pois desse modo estaríamos reproduzindo a mesma falácia, ou seja, excluindo formas de conhecimento. A intenção, ao se pautar por esses estudos, é despertar a atenção para a existência de outros conhecimentos que possam dar conta de realidades diferentes e complexas, como as experimentadas por países periféricos, por exemplo.

Por isso, tomamos como base a teoria do sistema-mundo, proposta por Wallerstein (2000), visando compreender a lógica que permeia a organização e a distribuição das atividades mercantis entre os Estados, e a corrida estabelecida entre os Estados e os capitalistas para manter a dominação e a hegemonia, utilizando tanto capital econômico quanto capital político. Igualmente, tomamos como base os estudos sobre a colonialidade de saberes, visando compreender como a dominação é exercida utilizando-se dos capitais cultural e social.

Desse modo, as discussões aqui apresentadas podem ser utilizadas para compreender os efeitos oriundos do processo de globalização que afetou tanto a dinâmica atual do sistema capitalista, como o processo de reordenamento mundial. Mais precisamente, o debate irá se concentrar no período pós Segunda Guerra Mundial, entendido por Wallerstein (2000) e Arrighi (2003) como o período correspondente ao último ciclo econômico do capitalismo, iniciado aproximadamente entre os anos 1930 e 1945, ainda inacabado e cujo centro dinâmico

e hegemônico são os Estados Unidos da América. É no final desse período que o mundo dividiu-se em dois blocos antagônicos, capitaneados por Estados Unidos e União Soviética, período conhecido como Guerra Fria.

No mesmo instante em que a Guerra Fria divide o mundo, os países africanos iniciam seu processo de descolonização política, com destaque para os PALOPs, foco de estudo desta Tese, que passaram a sofrer com as disputas e as influências dos dois blocos antagônicos, capitaneados pelos Estados Unidos e pela União Soviética. Com a descolonização, os países centrais passaram a se preocupar com as condições sociais e materiais existentes nos países colonizados, mas também, se preocuparam em ganhar novos aliados em projetos políticos. É nesse processo que se adequam os debates da colonialidade dos saberes, notadamente nos aspectos que pautam a transferência de um modelo colonizador ao colonizado, que *a priori* seria eurocêntrico.

Como pano de fundo norteador dos interesses econômicos, políticos, sociais e culturais dos países centrais, em especial, no período suprarreferido, está o campo da “cooperação internacional para o desenvolvimento”, expressão carregada por intencionalidades ideológicas, políticas e econômicas.

Os debates sobre cooperação “Norte-Sul” ou centro-periferia e “Sul-Sul” ou semiperiferia e periferia, perpassam o sentido que caracteriza essas perspectivas de cooperação quanto ao processo de desenvolvimento. Ao pensar a cooperação internacional para o desenvolvimento sob a perspectiva Norte-Sul, reconhece-se que os países semiperiféricos e periféricos, ainda sofrem a influência exercida pelos países centrais, num viés de dominação eurocêntrica, exercida em todas as áreas.

Na área econômica, os países semiperiféricos e periféricos continuam sendo fornecedores de mão de obra e de recursos naturais para os países centrais, perpetuando a divisão internacional do trabalho e reforçando a lógica do moderno sistema-mundo. Na área política, apesar dos esforços em angariar espaços de discussão com os países centrais, ainda são poucas as possibilidades de participação dos países semiperiféricos e periféricos em organizações como a ONU e o FMI, embora existam evoluções como a criação do G20. Na área do conhecimento, uma das condições para se avaliar o desenvolvimento, ainda verifica-se um predomínio dos saberes euro-norte-americanos sobre os saberes locais dos países semiperiféricos e periféricos.

Sobre a questão do conhecimento, Ribeiro (2009) evidencia dois mitos que parecem persistir nos estudos de cooperação internacional. A primeira é a ideia do desenvolvimento como um caminho linear a ser perseguido a partir da experiência dos países desenvolvidos. A

segunda é a crença de que os conhecimentos disponíveis nos países do centro podem ser transferidos e aplicados, sem a devida redução sociológica, de maneira universal. Esses dois princípios partem do pressuposto de que tanto a ideia de desenvolvimento como de ciência seriam neutras e que o avanço desta traria necessariamente o progresso para todos.

Isso fica evidente, segundo Ribeiro (2009), ao desconsiderar-se a existência de valores sociais e interesses econômicos implícitos na produção do conhecimento científico e tecnológico, bem como as consequências de sua aplicação em contextos histórico-culturais específicos. A “crença” na neutralidade da ciência e na “universalidade” dos indicadores de desenvolvimento continua a orientar a elaboração de políticas de desenvolvimento tanto nos países centrais como nos países semiperiféricos e periféricos.

Essa relação de dominação intelectual dos países centrais com relação aos países periféricos, a partir de uma visão eurocêntrica, num contexto de colonialidade dos saberes, como discutido por Dussel (2002b), Quijano (2005), Mignolo (2005), Lander (2005), Castro-Gómez (2005) e Grosfoguel (2008), replica-se nos projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento. Segundo Milando (2005), no nível estratégico de indução do desenvolvimento, situam-se organizações como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, responsáveis pelo apoio técnico-financeiro externo no quadro da cooperação internacional. Tais organizações definem o que deve ser feito a partir de reuniões técnicas e dossiês, imbuídas da ideologia vigente nos países centrais. Os programas e projetos concentram os recursos em prioridades selecionadas, contemplam áreas geográficas específicas, normalmente nos países periféricos, e envolvem determinados grupos populacionais.

Para trabalhar com o desenvolvimento nos países receptores, cria-se uma interface de atuação entre os técnicos do desenvolvimento, provenientes de países centrais (na cooperação Norte-Sul) e as populações-alvo, oriundas de países periféricos. Neste âmbito, instauram-se tentativas de transferência de “saber-fazer”, no qual dois conjuntos de saberes e de significações entram em relação, geralmente em confronto: o embate entre os saberes técnicos (oriundos de um sistema de saberes técnico-científicos cosmopolita e de origem ocidental) e os saberes populares (técnicos e não técnicos) (SARDAN, 1995).

Sardan (1995) explica que os saberes técnico-populares distinguem-se dos saberes técnico-científicos sob três perspectivas. A primeira perspectiva evidencia que os saberes técnico-populares são localizados, contextualizados, empíricos, ao mesmo tempo que os saberes técnico-científicos são estandardizados, uniformizados, formalizados. A segunda perspectiva enfatiza que a relação entre esses dois tipos de saberes não é simétrica, ou seja, os

saberes técnico-populares remetem aos conhecimentos do local, da população-alvo em que são aplicados os projetos e, por isso, estão incluídos num mesmo sistema de sentido (ou cultura), enquanto que os saberes técnico-científicos são oriundos do “exterior”: provêm de uma realidade eurocêntrica (cultura técnico-científica cosmopolita), como “pacotes prontos”, difundidos pelos agentes do desenvolvimento, que não estão inseridos na cultura local. A terceira perspectiva ressalta que a posição entre os saberes técnico-populares e os saberes técnico-científicos não é uma oposição entre uma “racionalidade ocidental” e uma “racionalidade tradicional”. Com efeito, tanto no meio rural africano quanto na Europa industrial, por exemplo, coexistem muitos sistemas de sentido e de interpretação. Os saberes técnico-populares e os saberes técnico-científicos são somente dois sistemas possíveis, numa gama variável de saberes e de lógicas interpretativas que interagem.

Todavia, deve-se ressaltar que não são os saberes técnico-científicos enquanto tais que chegam aos atores dos países periféricos (da forma como os saberes são ensinados no fio dos anos pelo sistema escolar). São fatias esparsas de citações de saberes técnico-científicos “desestruturados” que chegam sob a forma de mensagens difusas pelos agentes de desenvolvimento, e não a cultura técnico-científica enquanto tal, em sua sistematicidade. Também deve-se ressaltar que não se trata de conduzir o saber para onde reina a ignorância, como frequentemente discursam os agentes de desenvolvimento. Os atores locais dos países periféricos possuem competências e saberes em todos os domínios referidos pelo desenvolvimento, de acordo com sua cultura (SARDAN, 1995).

Segundo Milando (2005), é preciso admitir que as populações-alvo dos projetos são detentoras de conhecimentos profundos sobre as suas sociedades e que tais conhecimentos são essenciais para a eficácia e a sustentabilidade dos projetos de cooperação. Em outras palavras, é preciso reconhecer os saberes populares.

Esta proposta estaria mais alinhada a modalidade de cooperação Sul-Sul, a qual, idealmente, é apresentada como um processo de parceria entre países semiperiféricos e periféricos para fins de vantagens mútuas. No discurso, esta perspectiva de cooperação estaria mais alinhada a contribuir com os países periféricos mediante o compartilhamento de saberes. Cabe, portanto, a discussão sobre a modalidade de cooperação internacional Sul-Sul para o desenvolvimento, cuja questão central é se há uma ruptura paradigmática com relação à cooperação Norte-Sul ou uma reprodução. O que se discute é a intencionalidade dos países que se alinham para a construção da modalidade de cooperação Sul-Sul, ao constatarem que seus agentes podem utilizar esta estratégia para aumentar seus capitais e disputar a hegemonia do campo.

2.1.4 Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sul-Sul: ruptura paradigmática ou reprodução?

A expressão cooperação “Sul-Sul” (CSS), também conhecida como cooperação horizontal, cooperação entre países em desenvolvimento ou ainda cooperação entre países semiperiféricos e periféricos, idealmente, é compreendida pelos autores da área de relações internacionais como um processo de parceria econômica, política, social, comercial ou de outra natureza que se estabelece trazendo vantagens mútuas para os países parceiros, semiperiféricos e periféricos, tanto de forma bilateral quanto multilateral (PUENTE, 2010; AYLLÓN, 2007; XALMA, 2011). Contudo, como aponta Abreu (2012) qualquer tentativa de definição das CSS trata-se de uma aproximação, tendo-se em vista a diversidade que existe tanto entre os países ditos do “Sul”, quanto com relação ao objeto de cooperação.

A modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul vinculou-se à necessidade de os países do Sul equilibrarem os efeitos perversos das relações Norte-Sul (PUENTE, 2010). De acordo com Milani (2012), muitas das críticas feitas à cooperação para o desenvolvimento baseiam-se nos efeitos perversos percebidos por meio de experiências históricas e nas promessas não cumpridas, relacionadas à cooperação Norte-Sul. Tais críticas teriam sido reforçadas, inclusive, por intelectuais provenientes dos países em desenvolvimento, “[...] os quais têm apontado que desenvolvimento e subdesenvolvimento seriam, de fato, as duas faces de um mesmo processo global e histórico de desenvolvimento do capitalismo.” (MILANI, 2012, p. 224).

O conceito político Sul-Sul, começou a ser formulado na década de 1950, no auge da Guerra Fria. Segundo Ayllón (2007) além do conflito Leste-Oeste, que caracterizou a Guerra Fria, outro conflito caracterizou este período e influenciou a dinâmica da cooperação internacional para o desenvolvimento, o Norte-Sul, que remonta às lutas pela independência das antigas colônias africanas nas décadas de 1940, 1950 e 1960.

A Conferência Ásia-África, realizada em Bandung, Indonésia, em abril de 1955, reuniu países avaliados como “subdesenvolvidos” para apresentarem aos países avaliados como “desenvolvidos”, problemas relativos ao desenvolvimento. Formou-se, então, o Movimento dos Não Alinhados, que buscava por uma reforma no sistema econômico internacional, cujo clímax ocorreu na Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), em 1964, e culminou com a formação do Grupo dos 77 (PUENTE, 2010; ESTEVES *et al.*, 2012; ABREU, 2012).

Conforme Puente (2010), o Grupo dos 77 reunia países semiperiféricos e periféricos interessados em reforçar sua posição mediante a identificação de pontos de interesse comum e da proposição de medidas concretas que pudessem alterar as condições do comércio internacional, consideradas como desvantajosas para os países do Sul. O próprio modelo de cooperação para o desenvolvimento passou, também, a ser questionado, por estar assentado sobre bases ora assistencialistas, ora de dominação submetidas a interesses comerciais dos países do centro.

Diante desse contexto, os diálogos, discussões e formações de coalizações em prol da cooperação Sul-Sul avançaram. Segundo Xalma (2011), em 1977, durante a 32ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, pela primeira vez, uma resolução adotada nesta sessão, buscou definir os objetivos da então chamada, CTPD (Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento) e seus princípios iniciais. A intenção era promover as alianças nacionais entre os chamados países em desenvolvimento. Em 1978, sob a égide das Nações Unidas, 138 países reuniram-se e adotaram o Plano de Ação de Buenos Aires (BAPA), cuja finalidade era promover e implementar a CTPD. Conforme Puente (2010), a Conferência de Buenos Aires, representou o primeiro esforço coletivo de identificação e de sistematização das formas, modalidades e possibilidades de cooperação entre países em desenvolvimento.

De acordo com Cervo (2010) e Puente (2010), o BAPA instituiu uma nova modalidade de cooperação, a CTPD, a qual não buscava substituir os tradicionais programas de cooperação, bilaterais ou multilaterais, mas a eles acrescentar, permitindo que os países em desenvolvimento pudessem aproveitar suas capacidades e superar as relações de dependência existentes na tradicional cooperação Norte-Sul. Conforme Xalma (2011), o BAPA definiu a CTPD como “um processo consciente, sistemático e politicamente motivado” caracterizado pelos princípios de: não ingerência nos assuntos internos de outras nações por países cooperantes; igualdade entre os parceiros; e respeito para o nível local de desenvolvimento de cada país.

Após os avanços nas discussões relativas à CSS na década de 1970, Puente (2010) afirma que, nos anos 1980, não houve avanços, devido à crise da dívida financeira que atingiu, em especial, os países semiperiféricos, que não conseguiram financiar os projetos de cooperação. Por imposição do FMI, o período após a chamada “década perdida” foi acompanhado da implementação de programas de ajustamento ortodoxos, com cortes nas despesas públicas, fazendo com que o espaço para financiar iniciativas de desenvolvimento fosse muito exíguo. Além das dificuldades econômicas, um número muito restrito de países

semiperiféricos dispunha de recursos para implementar projetos de cooperação para o desenvolvimento.

A partir da década de 1990, com a aceleração da globalização, novos desafios surgiram para a CSS, e passaram a exigir de todos os países, mais especialmente dos semiperiféricos, a busca por novas formas de inserção na arena internacional. A CSS seria um dos mecanismos inovadores de interdependência para minimizar os riscos adjacentes ao processo de globalização e maximizar as oportunidades advindas desse processo. Em especial, por recomendação do PNUD e também pela iniciativa de alguns países do Sul, reforçou-se o discurso da CSS nos foros internacionais, o que pôde ser percebido por meio das diversas conferências internacionais realizadas sobre o tema, a partir dos anos 2000 (PUENTE, 2010).

Em 2000, foi realizada em Havana a I Cúpula Sul-Sul, cuja declaração final enfatizou a importância da CSS no novo milênio, a importância em se trabalhar, no contexto da globalização, por um sistema econômico internacional democrático e justo, promovendo a participação dos países semiperiféricos e periféricos nas decisões. A par disso, enfatizou-se a importância do compartilhamento de tecnologia e conhecimento entre os países do Sul, bem como a manutenção das relações entre Norte e Sul (UNITED NATIONS, 2000).

Em dezembro de 2003, foi realizada em Marrakesh a Conferência de Alto Nível sobre Cooperação Sul-Sul, da qual resultaram a Declaração de Marrakesh e o Arcabouço de Marrakesh para a Implantação da Cooperação Sul-Sul. Na Declaração, a CSS foi apresentada como complementar à Cooperação Norte-Sul, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento no contexto internacional, nos termos dos Objetivos do Milênio. A Declaração reconheceu ainda a importância da parceria entre organizações não governamentais (ONG), empresas, fundações e universidades nos projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento. O documento elaborado em Marrakesh esboçou a relevância do papel desempenhado pelo setor privado nas operações conjuntas de cooperação internacional, bem como o papel das universidades em promover o intercâmbio de conhecimentos e atuar em educação e capacitação (UNITED NATIONS, 2003).

Em junho de 2005, foi realizada em Doha no Qatar, a Segunda Cúpula do Sul, na qual os países reafirmaram os compromissos assumidos nas Conferências de Havana em 2000 e de Marrakesh em 2003. Ratificaram também o papel que desempenha a CSS diante dos desafios impostos aos países do Sul, num contexto geral de multilateralismo, reconhecendo que este tipo de cooperação é um complemento e não um substituto à tradicional perspectiva de cooperação Norte-Sul. Além disso, enfatizaram a necessidade de reforma da ONU, para assegurar uma maior participação dos países do Sul nos processos decisórios (G77, 2005).

Em 2009, a Assembleia Geral da ONU, aprovou o documento final da Conferência de Alto Nível das Nações Unidas sobre Cooperação Sul-Sul, que ocorreu em Nairóbi, no Quênia. O documento reforçou os princípios da CSS, e também destacou a importância da cooperação trilateral, em especial, em reconhecimento à crise financeira e econômica, destacando a importância do apoio dos países desenvolvidos e dos organismos multilaterais à CSS (UNITED NATIONS, 2009b).

Em 2011, aconteceu, em Busan, na Coreia, o Quarto Fórum de Alto Nível sobre a Efetividade da Ajuda, cujas discussões concentraram-se no futuro da cooperação internacional para o desenvolvimento, principalmente sobre as tensões internas ao CAD, com relação aos princípios e metas da ajuda para o desenvolvimento, mas também com relação ao papel desempenhado pelos países semiperiféricos no âmbito da cooperação Sul-Sul. A Declaração Final do Quarto Fórum foi aprovada na 17.^a Conferência de Alto Nível das Nações Unidas sobre Cooperação Sul-Sul que: (i) reconhece o papel cada vez mais relevante da cooperação Sul-Sul na ajuda internacional para o desenvolvimento; (ii) oferece um lugar destacado às novas práticas de cooperação para o desenvolvimento; e (iii) propõe a construção da “Parceria Global para uma Cooperação para o Desenvolvimento Efetiva”, inscrita em uma nova parceria global para o desenvolvimento (ESTEVEZ *et al.*, 2011).

O traçado histórico (Quadro 1) e as discussões sobre a CSS, a consolidaram como uma modalidade de cooperação que contempla três dimensões: (i) dimensão política, que promove a constituição de âmbitos autônomos para a geração de perspectivas e práticas alternativas entre países semiperiféricos e periféricos; (ii) dimensão técnica, processo pelo qual países semiperiféricos e periféricos adquirem capacidades individuais e coletivas através de intercâmbios cooperativos em conhecimentos, experiências tecnológicas, *expertises* tecnológicas, que se traduzem em projetos e programas de cooperação; (iii) dimensão econômica, realizada no âmbito comercial, financeiro e de investimentos entre países semiperiféricos e periféricos (AYLLÓN PINO, 2012).

Quadro 1 - Marcos Históricos da Cooperação Sul-Sul.

Ano	Conferência	Local
1955	Conferência Ásia-África	Bandung, Indonésia
1964	Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD)	Genebra, Suíça
1978	Conferência de Buenos Aires	Buenos Aires, Argentina
2000	I Cúpula Sul-Sul	Havana, Cuba
2003	Conferência de Alto Nível sobre Cooperação Sul-Sul	Marrakesh, Marrocos
2005	Segunda Cúpula do Sul	Doha, Qatar
2009	Conferência de Alto Nível das Nações Unidas sobre Cooperação Sul-Sul	Nairóbi, Quênia
2011	Quarto Fórum de Alto Nível sobre a Efetividade da Ajuda	Busan, Coreia

Fonte: elaborado pela autora.

Ao contemplar essas dimensões, Puente (2010) e Esteves *et al.* (2012) afirmam que a CSS configura-se ora como estratégia alternativa, ora como complementar e não necessariamente excludente à cooperação tradicional, CNS. Tal proposição está de acordo com os compromissos assinados durante as Conferências Internacionais realizadas nos anos 2000 (UNITED NATIONS, 2000; UNITED NATIONS, 2003; G77, 2005; UNITED NATIONS, 2009b; ESTEVES *et al.*, 2011).

Em um cenário de mudanças na ordem internacional e de “[...] emergência de novos Estados promotores da bandeira da CSS, parece se impor um olhar mais cuidadoso, analítico e empírico sobre essa realidade da cooperação.” (MILANI, 2012, p. 224).

A questão estabelecida neste capítulo é se a modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul configura-se como uma ruptura paradigmática em relação à Norte-Sul ou se estar-se-ia diante de uma situação de reprodução de um modelo de dominação internacional no qual os países do centro imporiam sua lógica aos países na periferia e semiperiferia do sistema mundo.

A conclusão à qual se chega é que a cooperação internacional para o desenvolvimento “Norte-Sul”, nos moldes como vem sendo praticada, reproduz o modelo de dominação colonial ocidental/eurocêntrico, nos termos como é conceituado por Santos (2008), Grosfoguel (2008), Quijano (2005), Dussel (2002b) e Mignolo (2005). Por outro lado, a cooperação “Sul-Sul”, na qual os países periféricos e semiperiféricos estabelecem redes de cooperação, estaria, segundo Xalma (2011), reforçando as capacidades entre os parceiros em uma relação horizontal em que ambos se beneficiam. Nesse sentido, as relações de CSS caracterizar-se-iam por um processo mais participativo, dialógico, compreendendo os diferentes sujeitos sociais de modo a resgatar a dimensão política e a possibilidade de emancipação dos sujeitos.

As discussões teóricas propostas neste subcapítulo apontam para uma modalidade de cooperação “Sul-Sul”, pautada por uma relação dialógica, de proximidade e reciprocidade, respeitando a pluralidade de saberes e a cultura local, embora contemple uma dimensão política, uma dimensão técnica e uma dimensão econômica. Estas dimensões são convertidas em capitais, nos termos de Bourdieu (2012), pelos agentes dispostos no campo da CID. Na cooperação Sul-Sul, os agentes ganham poder simbólico ao investirem em relações de parceria, ou de ganha-ganha. Ao apresentar uma nova coalizão entre os países semiperiféricos e periféricos, a CSS tensiona o campo da CID ao rearticular as posições dos agentes no campo. Países, como o Brasil, passaram a ocupar uma posição estratégica ao se articularem com países semiperiféricos e periféricos no campo da CID. Entretanto, uma análise mais

consistente e empírica faz-se fundamental para que possamos compreender a disputa entre os agentes no campo e os interesses que subjazem a essas relações. Posto isso, o próximo item apresenta o Brasil como um agente do campo da CID.

2.1.5 A atuação do Brasil no campo da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

Este subcapítulo versa sobre a atuação do Brasil no campo de cooperação internacional para o desenvolvimento, buscando demonstrar: (a) aspectos relativos ao aumento de projetos e programas de cooperação internacional nos últimos anos; (b) o estabelecimento de projetos e programas de cooperação com países periféricos, especialmente os localizados na América Latina, África Lusófona e Ásia; (c) a busca pelo reconhecimento como país protagonista em um cenário internacional multipolar; (d) a ênfase dada à cooperação Sul-Sul como instrumento de *soft power* em um cenário internacional multipolar (PUENTE, 2010; VIGEVANI; CEPALUNI, 2007; VALLER FILHO, 2007; AYLLÓN PINO, 2012; MILANI, 2012).

A atuação do Brasil no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento reflete tanto os princípios basilares que pautam a cooperação brasileira, tais como a reconhecida tradição de respeito aos princípios da boa convivência, da cooperação e da paz entre as nações, a observância estrita das regras do direito internacional, de permanente e ativo trabalho na construção de um mundo melhor (VALLER FILHO, 2007), como as mudanças introduzidas no direcionamento da política externa brasileira a partir do governo do Presidente Lula, na qual os PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) foram tratados como prioridade. Para tanto, este capítulo propõe analisar a cooperação internacional do Brasil como instrumento de política externa no período que compreende os governos FHC, Lula e Dilma, bem como analisar a aproximação com os PALOPs, com destaque para os projetos na área de educação, foco desta Tese.

A discussão sobre a modalidade de cooperação internacional para o desenvolvimento adotada pelo Brasil, entre duas que, *a priori*, se discutem, a Norte-Sul e a Sul-Sul, insere-se nas reflexões sobre a condução da política externa brasileira (PEB). Nesta Tese, compreende-se a PEB como uma política pública, o que, segundo Pinheiro e Milani (2012), implica reconhecer que a formulação e a implementação da PEB inserem-se na dinâmica das escolhas de governo, ou seja, na dinâmica da política. De tal modo, assume-se que a PEB é conduzida de acordo com os interesses político-partidários do governo em questão. Tal entendimento é

partilhado por Lessa, Couto e Farias (2009), que estudaram a relação da política externa com os planos plurianuais (PPA) dos governos no período que compreendeu a gestão de FHC (Fernando Henrique Cardoso) e Lula (Luís Inácio Lula da Silva), bem como pela análise histórica traçada por Saraiva (2012).

Historicamente, Saraiva (2012) aponta que os governos do Brasil alternaram estratégias ora voltadas para uma aproximação com os países do centro, ora voltadas para uma aproximação com os países semiperiféricos e periféricos. Conforme Pecequillo (2008), a partir do final da Guerra Fria, o cenário diplomático brasileiro e a condução da PEB seguiram duas orientações: de um lado a hemisférica-bilateral e de outro a global-multilateral. A primeira tenderia a uma articulação maior com os Estados Unidos; e a segunda buscava uma maior aproximação com nações emergentes e países menos desenvolvidos, na África, na Ásia, no Oriente Médio e na América do Sul.

Durante o primeiro mandato do presidente FHC, seu plano plurianual (1996-1999) foi um retrato do pensamento liberal que predominava na América Latina. Nesse período, a política econômica interna era regida pelos princípios do Consenso de *Washington*. Três estratégias de ação foram delineadas: construção de um Estado moderno e eficiente; redução dos desequilíbrios espaciais e sociais; inserção competitiva e modernização produtiva. A cada linha estratégica, associava-se um conjunto de diretrizes que deveriam orientar os projetos e ações do plano. Em nenhuma delas, no entanto, fez-se qualquer menção às linhas de ação de política externa a serem priorizadas no período ou como a atuação externa do país estaria a serviço de seu desenvolvimento (LESSA; COUTO; FARIAS, 2009). Conforme Visentini (2013), a PEB desenvolvida no primeiro governo de FHC (1995-1998), ainda que sinalizasse para a instauração de novos projetos e parcerias, não definiu o paradigma estratégico que a estava orientando.

Lessa, Couto e Farias (2009) analisaram que, neste período, a negligência na condução da política externa e a obediência aos receituários hegemônicos do Consenso de *Washington* mostraram-se equivocados. O segundo governo Cardoso, por outro lado, encarou com mais sobriedade a realidade internacional, proferindo um discurso de cautela com relação aos efeitos nefastos de uma globalização assimétrica, a qual perpetua as desigualdades e a exclusão, gerando mais descompasso entre os países. O plano plurianual 2000-2003, ao refletir esses ajustes, buscou inovações nesse sentido, resgatando o papel da política externa como elemento importante para a estratégia de desenvolvimento esboçada pelo governo. Este plano defendeu a participação do Brasil nas discussões da nova ordem econômica mundial que se insinuava após as crises financeiras da década de 1990. Apontava-se com preocupação

para a desigualdade entre as nações, e aos efeitos prejudiciais que as crises produziram nos países semiperiféricos e periféricos. Deste modo, o plano priorizou as ações com a América do Sul, tornando-se uma plataforma regional para o Brasil se preparar para os desafios de uma inserção competitiva internacional, aproximação também confirmada nos estudos de Saraiva (2012).

Visentini (2013) destacou que nos dois últimos anos de seu segundo mandato (1999-2002) a diplomacia do presidente FHC priorizou a agenda para a América do Sul, como forma de articular uma alternativa à crise do Mercosul e manter o processo de integração latinoamericano. Assim, FHC alterou o curso de sua política externa do eixo vertical norte (voltada para o fortalecimento da relação com os EUA e a União Europeia) para a América do Sul, e a formação de parcerias com a Rússia, China e Índia, intensificando o discurso da “globalização assimétrica”. Para Vigevani e Cepaluni (2007) o processo de integração regional era visto, pelo governo FHC, como um instrumento com o qual o Brasil poderia disputar um espaço político e econômico maior no mundo.

O direcionamento dos esforços para a integração regional refletiu também resultados não satisfatórios, tanto políticos quanto econômicos do Brasil no plano mundial. Pecequillo (2008) aponta para o fato de o Brasil, nesse período, no plano político, não ter evoluído nas negociações para um assento permanente no Conselho de Segurança da ONU (CSONU), bem como, no plano econômico, não ter obtido resultados satisfatórios nas rodadas de negociações da OMC. Na interpretação de Hirst, Lima e Pinheiro (2010), a PEB, durante o governo FHC, era acessória à estabilidade macroeconômica e tinha função de garantir a credibilidade internacional. Vigevani e Cepaluni (2007) classificam a PEB de FHC como “autonomia pela participação”, o que significa dizer que o governo buscou aderir aos regimes internacionais, inclusive os de cunho liberal, sem a perda da capacidade de gestão da política externa. O objetivo, neste caso, seria influenciar a própria formulação dos princípios e regras que regem o sistema internacional.

Observa-se que, durante o governo de FHC, pouca atenção foi dada, na formulação da política externa, para a cooperação internacional entre Brasil e os PALOPs. Pode-se afirmar que durante esse governo, o continente africano foi esquecido pela PEB, que priorizou os laços com os Estados Unidos e a Europa, e buscou fortalecer as relações com países vizinhos, no âmbito do Mercosul, com foco comercial. Conforme Saraiva (2012, p. 49):

O governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) ampliaria o silêncio nas relações Brasil-África, reforçando a tendência declinante nas relações dos dois lados do Atlântico Sul. Fez-se visível o declínio dos intercâmbios, já nítido na

segunda metade da década de 1980, quando o Brasil substituiu a relevância da África pela integração platina da América.

Ao assumir a presidência em 2003, Lula deu uma nova dimensão à PEB e, em especial, às relações com o continente africano. Num contraponto à antiga PEB, classificada como “autonomia pela participação”, a PEB de Lula seria classificada como “autonomia pela diversificação”, o que significa dizer que o governo buscou aderir aos princípios e às normas internacionais por meio de alianças Sul-Sul, tanto com parceiros regionais como com parceiros não tradicionais (China, Ásia-Pacífico, África, Europa Oriental, Oriente Médio). Os objetivos eram combinar a redução das assimetrias do sistema internacional, nas relações externas com países centrais, com aumento da capacidade negociadora em âmbito nacional (VIGEVANI; CEPALUNI, 2007).

Tais objetivos estavam alinhados ao Plano Plurianual 2004-2007, cuja configuração compunha-se de uma estratégia de longo prazo baseada na promoção de um mercado interno de consumo de massa, com três grandes objetivos de governo claramente demarcados nas áreas social, econômica e institucional. O primeiro dizia respeito à inclusão social e redução das desigualdades sociais; o segundo apresentava crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades sociais; o terceiro ressaltava a promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. O plano defendia ainda uma articulação regional que buscasse a complementaridade que favoreceria o “desenvolvimento harmônico” do Brasil e dos países do continente. Com relação aos países do centro, ressaltava que se devia manter uma relação equilibrada com os países que integravam o NAFTA, a UE e o bloco asiático em torno do Japão. Ainda, antevia uma maior aproximação do Brasil com China, Índia e Rússia, além dos países africanos, em particular os de língua portuguesa e a África do Sul (LESSA; COUTO; FARIAS, 2009).

Para tanto, a diplomacia do governo Lula, segundo Visentini (2013) e Hirst, Lima e Pinheiro (2010), foi sustentada por três pilares: uma diplomacia econômica (pautada na manutenção da estabilidade econômica), outra política (retomada do papel do Estado na coordenação de uma agenda neodesenvolvimentista) e um programa social (com foco na inclusão social e formação de um expressivo mercado de massas).

Em relação à diplomacia econômica, de acordo com Visentini (2013), o Brasil buscou manter aberto o canal de negociação com os países centrais, obtendo recursos (investimentos e tecnologia), negociando a dívida externa e sinalizando que o governo desejava cumprir os compromissos internacionais.

A diplomacia política, conforme Visentini (2013), representou, nesse período, um campo de reafirmação dos interesses nacionais e de protagonismo nas relações internacionais, com a intenção de desenvolver uma “diplomacia ativa e afirmativa”, encerrando uma fase de estagnação. Para tanto, o governo Lula devolveu ao Itamaraty a posição estratégica que anteriormente ocupara na formulação e execução da política externa do Brasil, visto que, no governo FHC, dominara a parte política ou a chamada “diplomacia presidencial”. Além disso, Lessa, Couto e Farias (2009), apontam que o PPA do primeiro governo de Lula preconizava a reforma e “democratização” do CSONU, enfatizando como um dos objetivos da PEB a presença do Brasil enquanto membro permanente num conselho de segurança ampliado. Os esforços culminariam com a formação do G4, entre Brasil, Alemanha, Índia e Japão, que se apoiavam mutuamente para garantirem um assento permanente no Conselho. Todavia, em termos práticos, os resultados foram inexpressivos. Esses esforços sinalizavam a intenção de contribuir para o estabelecimento de um sistema internacional multipolar, como observou Visentini (2013).

A terceira dimensão da política externa de Lula, segundo Visentini (2013), foi um programa social. Tal dimensão, de caráter propositivo, buscou aliar o projeto interno do governo Lula aos interesses internacionais, na medida em que suas propostas sociais buscam corrigir as distorções criadas pela globalização centrada apenas em comércio e investimentos livres. “A campanha de combate à fome representa o elemento simbólico que sinalizou a construção de um modelo socioeconômico alternativo, respondendo à crise da globalização neoliberal.” (VISENTINI, 2013, p. 112). Hirst, Lima e Pinheiro (2010) analisam que o governo de Lula transformou a questão social numa bandeira de política externa.

A aparente consolidação da economia brasileira, somada às medidas suprarreferidas e tendo por contraponto, na América Latina, a fragilidade no campo da política internacional dos rumos da política argentina, boliviana, venezuelana e paraguaia; na Europa e Estados Unidos, o somatório de escândalos econômicos e da crise também política que ameaça a sobrevivência da própria Comunidade Econômica Europeia; na África, o crescimento extraordinário da participação da China nos negócios; no Continente Asiático, o aumento da instabilidade política – tudo contribuiu para que o Brasil passasse a despontar como uma nova potência emergente (ULLRICH; MARTINS; CARRION, 2013).

Assim, a atitude brasileira toma um novo rumo no cenário internacional e o país, que antes era tido como periférico, passa a ser considerado uma potência média e uma nação emergente (ULLRICH; MARTINS; CARRION, 2013). O ordenamento do sistema passou a ser visto de um ponto de vista que se aproxima mais do realismo, transitando da uni à

multipolaridade, percebendo-se a diversificação dos polos de poder, incluindo potências desenvolvidas e emergentes. A atitude de barganha e a aliança com grandes países em desenvolvimento, com características similares às brasileiras, voltaram a fazer parte da agenda do país. Isso, contudo, não anula a relevância da parceria com os EUA, União Europeia e Japão. Assim, nesse período, o Brasil buscou reforçar as dimensões verticais e horizontais da agenda, do bilateralismo e do multilateralismo (PUENTE, 2010).

Tomando-se por base as três dimensões propostas por Visentini (2013), para a análise da PEB, pode-se afirmar que durante o governo Lula, o Brasil conseguiu conciliar objetivos econômicos (crescimento econômico) e políticos (preservação e ampliação da autonomia do país, buscando ampliar a participação num sistema multipolar), com ganho de posição em um sistema internacional que adquire características multipolares (VIGEVANI; CEPALUNI, 2007; AYLLÓN PINO, 2012). Assim, durante os dois mandatos do governo Lula, o Brasil adotou uma nova política externa, da qual resultou seu reposicionamento no cenário internacional, sobretudo em suas relações com os países semiperiféricos e periféricos (ULLRICH; MARTINS; CARRION, 2013).

Os reflexos desta nova política externa podem ser observados no Relatório sobre Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional, no período 2005-2009, que abrangeu as iniciativas do governo Lula (COOPERAÇÃO..., 2010). O relatório demonstrou que durante este período, o Brasil destinou à cooperação internacional aproximadamente R\$ 2,9 bilhões. Mais de 76% corresponderam a contribuições para organizações internacionais e bancos regionais, cabendo às demais modalidades (assistência humanitária, bolsas de estudo e cooperação técnica) 24% do total.

Especificamente, com relação à Cooperação Técnica Científica e Tecnológica durante o período (2005-2009), foram investidos R\$ 252,6 milhões (Quadro 2). Desse montante, 69% corresponderam a atividades de treinamento e capacitação. A opção de cooperação bilateral foi predominante neste caso, correspondendo a 92% do volume total. Destacaram-se, entre os parceiros do Brasil, a Argentina - que recebeu o correspondente a 8% do volume total de recursos investidos no período, Guiné Bissau (6%), Timor Leste, Cuba e Moçambique (com 4% cada). Do valor investido pela cooperação multilateral, ou seja, por intermédio de uma organização internacional, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa recebeu mais de 20%, seguida pela Organização Pan-Americana de Saúde (Opas)/Organização Mundial da Saúde (OMS), com 16%, e pelo Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (11%). Juntas, as regiões da África Subsaariana, América

Latina e Caribe receberam 62% do volume total de recursos federais empregados na CTPD de 2005 a 2009 (COOPERAÇÃO..., 2010).

Outro fator decisivo para um maior protagonismo do Brasil no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento foi, por um lado, reforçar a marca estadista da política externa conduzida pelo Itamaraty, o qual passou a partilhar a formulação e, até mesmo, a execução da política externa com assessores presidenciais; por outro lado, passou a aliar esta atuação com uma dimensão interburocrática da diplomacia por via de novas redes de conexão entre os ministérios, bem como a base societal da inserção internacional brasileira (HIRST; LIMA; PINHEIRO, 2010).

Atualmente, a cooperação prestada pelo Brasil é organizada pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), órgão vinculado ao MRE (Ministério das Relações Exteriores), especializado em Cooperação Técnica Internacional. Para dar conta de suas atribuições, a ABC divide-se em sete frentes de atuação: (a) Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento; (b) Cooperação Técnica Recebida Bilateral; (c) Cooperação Técnica Recebida Multilateral; (d) Cooperação em Agropecuária, Energia, Biocombustíveis e Meio Ambiente; (e) Cooperação em Tecnologia da Informação, Governança Eletrônica, Defesa Civil, Urbanismo e Transporte; (f) Cooperação em Saúde, Desenvolvimento Social, Educação e Formação Profissional; (g) Acompanhamento de Projetos e de Planejamento Administrativo (BRASIL, 2011c).

Quadro 2 - Levantamento da Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional 2005-2009.

Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica por regiões – 2005-2009 (R\$ valores correntes)						
	2005	2006	2007	2008	2009	Total
África	9.175.787,60	3.431.599,01	4.232.961,75	16.496.816,93	31.511.939,11	64.849.104,40
América Latina e Caribe	8.794.629,51	13.564.475,75	14.109.590,86	21.128.322,18	32.639.746,54	90.236.764,84
Oceania	283.052,03	2.089.396,84	2.325.232,81	1.020.903,04	5.591.341,79	11.309.926,51
América do Norte	463.512,90	680.400,34	143.756,38	271.262,63	642.031,66	2.200.963,91
Europa	343.911,99	541.726,74	407.445,88	558.225,84	1.048.016,79	2.899.327,24
Ásia	207.330,61	217.118,80	76.255,45	337.712,43	656.321,39	1.494.738,68
Norte da África e Oriente Médio	41.766,56	374.589,30	256.051,50	313.362,57	519.750,28	1.505.520,21
Organizações Internacionais	2.131.168,70	2.291.960,16	2.688.775,28	4.731.467,09	8.982.563,31	20.825.934,54
Outros / Não-especificados	6.314.550,65	9.609.881,76	11.359.201,68	13.880.040,01	16.153.049,12	57.316.723,22
Total	27.755.710,55	32.801.148,70	35.599.271,59	58.738.112,72	97.744.759,99	252.639.003,55

Fonte: (COOPERAÇÃO..., 2010).

Prioritariamente, o Brasil busca desenvolver ações de cooperação com: (a) países da América do Sul; (b) Haiti; (c) países da África, em especial os PALOPs e Timor-Leste; (d) demais países da América Latina e Caribe; (e) apoio à CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa); (f) incremento das iniciativas de cooperação triangular com países desenvolvidos (mediante suas respectivas agências) e organismos internacionais (BRASIL, 2011c).

Além dos esforços do grupo diplomático e da ABC em fortalecer a cooperação Sul-Sul brasileira, merece destaque, no período do governo Lula, a visita presidencial ou ministerial (do Chanceler) a países semiperiféricos e periféricos, característica marcante na cooperação brasileira nesse governo. Ressalte-se que as visitas oficiais de mandatários e ministros a países estrangeiros são ocasiões simbólicas relevantes para a materialização de ações de interesse recíproco, inclusive na área da cooperação técnica, ainda que a definição de ações de cooperação *à chaud*e possa enfrentar gargalos, em virtude de situações que escapam ao controle da ABC, tais como a dificuldade para mobilizar, no curto prazo, instituições nacionais cooperantes (PUENTE, 2010).

Acredita-se, todavia, que as visitas realizadas por Lula a países estrangeiros, apesar das manifestações por vezes “folclóricas” do nosso ex-presidente, tenham sido estrategicamente planejadas no âmbito dos articulistas da PEB, ainda que, conforme Puente (2010), o Brasil tenha subaproveitado seu potencial para a cooperação. Conforme Valler Filho (2007), o empenho do Itamaraty em promover e expandir a cooperação técnica aos países em desenvolvimento, nos últimos anos, conferiu ao país ganhos em credibilidade e confiança, bem como reforçou laços de amizade no cenário internacional, o que é possível comprovar pela crescente cooperação entre o Brasil e países da América Latina, da América Central e Caribe e da África.

Em especial, destaca-se o estreitamento das relações do Brasil com os PALOPs. Com relação às visitas presidenciais realizadas e recebidas durante o período que compreende 2002 a 2010, enfatiza-se que Lula realizou três visitas oficiais a Moçambique, duas a Angola, duas a Cabo Verde, duas a São Tomé e Príncipe e uma a Guiné-Bissau. Nesse mesmo período, recebeu seis visitas do chefe de estado de Cabo Verde, três de Moçambique, três de Guiné-Bissau, duas da Angola e duas de São Tomé e Príncipe (BRASIL, 2011b). O elevado número de visitas presidenciais realizadas e recebidas denota a aproximação do Brasil com os PALOPs durante o governo Lula. O estreitamento das relações também pode ser percebido pelo direcionamento dos projetos de cooperação. Dados do Brasil (2007) apontam que os PALOPs somam 77,45% dos projetos de cooperação brasileira na África (Quadro 3).

Quadro 3 - Cooperação Brasil – África por país.

País	% de Atividades de Cooperação
Cabo Verde	19,52
Guiné-Bissau	18,06
Moçambique	17,15
Angola	13,26
São Tomé e Príncipe	9,46
Senegal	4,66
Nigéria	3,48
Camarões	2,41
Benin	2,07
Namíbia	1,78
Quênia	1,66
Marrocos	1,51
Zimbábue	1,05
Demais países com menos de 1%	3,93
TOTAL	100

Fonte: Brasil (2007).

A cooperação brasileira com os países africanos se desenvolve em diversas áreas (Quadro 4), sendo as principais a saúde, a qualificação profissional, a agricultura, pecuária e a educação, que juntas somam, de acordo com dados do Brasil (2007), 76,99% das atividades realizadas. A área de educação, foco deste estudo, corresponde a 15,53% dos projetos realizados entre Brasil e África.

Quadro 4 - Atividades de Cooperação Brasil – África por assunto.

Atividade	% das Atividades Realizadas
Saúde	22,42
Qualificação Profissional	21,78
Agricultura e Pecuária	17,26
Educação	15,53
Desenvolvimento Social	5,54
Energia e Biocombustíveis	4,03
Esporte	3,55
Urbanização	3,55
Cultura	1,65
Gerenciamento eletrônico	1,15
Outros	3,53

Fonte: Brasil (2007).

Em linhas gerais, a análise da condução da PEB no governo Lula, permite afirmar que o Brasil passou por uma guinada no período 2003-2010 no que se refere a sua atuação no cenário internacional, transitando de uma posição de coadjuvante para protagonista, sendo a marca registrada dessa PEB o enfoque dado a Cooperação Sul-Sul (ULLRICH; MARTINS; CARRION, 2013).

O governo de Dilma Rousseff tem mantido alguns dos princípios norteadores da PEB do governo Lula, dentre os quais o multilateralismo, a geração de coalizões com outras

potências emergentes e a cooperação Sul-Sul. A vontade de contribuir para o desenvolvimento internacional com uma perspectiva transformadora vinculada à redução das assimetrias características do sistema mundial e à decisão de colaborar ativamente para o cumprimento dos Objetivos do Milênio (ODM) mediante ações de cooperação Sul-Sul, estão vinculados a uma série de propostas brasileiras que tem por objetivo desencadear mudanças nas regras da governança global em regimes como finanças, comércio, segurança, acesso a tecnologias, dentre outros (AYLLÓN PINO, 2012).

O Plano Plurianual (2012-2015) apresenta os princípios basilares da PEB no governo Dilma. Com relação à dimensão estratégica, destaca-se a inserção soberana do país como potência emergente, protagonista tanto na América Latina como no relacionamento com os países periféricos. O Plano destaca como ações prioritárias da PEB a manutenção da busca pelo multilateralismo nos níveis de governança regional e global, o aprofundamento das relações com os pólos emergentes, países africanos e asiáticos, bem como o aprofundamento da integração latinoamericana. Notadamente, estabelece a América do Sul como eixo prioritário, buscando um desenvolvimento equilibrado da região com ações de ampliação de mecanismos de financiamento do bloco, integração das infraestruturas e busca pelo fortalecimento de uma identidade comum (BRASIL, 2011a).

Com base no PPA (BRASIL, 2011a) e nas ações empreendidas no início do mandato da presidente Dilma, de acordo com o Brics Policy Center (2011), uma nova expressão passaria a designar a orientação da PEB, a qual foi anunciada pelo Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Antonio Patriota. A “multipolaridade benigna” ou “multipolaridade da cooperação e inclusiva”, caracteriza-se por reconhecer a existência de uma estrutura multipolar de poder no mundo. O objetivo político da PEB passa a ser guiado para tornar esta multipolaridade mais cooperativa, diferente da característica competitiva que predominou na cooperação Norte-Sul. Ainda segundo o Ministro, o foco na CSS foi uma característica marcante do governo Lula, e por isso, com continuidade no governo Dilma.

Apesar dos traços de continuidade, a PEB do governo Dilma exhibe algumas especificidades, dentre as quais a ênfase à agenda dos direitos humanos e uma reaproximação com os Estados Unidos. Outra diferença é com relação às visitas oficiais: enquanto Lula viajou para 27 países durante seu primeiro ano de mandato, Dilma realizou apenas 12 viagens. Além disso, as atitudes de Patriota são mais conciliadoras em comparação a Celso Amorim, atual Ministro da Defesa no governo Dilma (VISENTINI, 2013).

Com relação a prioridade dada às questões relativas aos direitos humanos no governo Dilma, um exemplo é o fato de o Brasil ter se absterido na votação do CSONU sobre a

intervenção na Líbia, por não acreditar no argumento das grandes potências de ir à Líbia para defender os direitos humanos em uma intervenção humanitária. Tal posicionamento dá indício de coerência e legitimidade na área dos direitos humanos, em que a política externa prioriza a sua defesa, mas não aceita armações para forjar intervenções humanitárias com interesses velados (BRICS POLICY CENTER, 2011).

Outra novidade na PEB é a mudança de postura na sua condução, atribuindo a ela mais impessoalidade, diferentemente do governo Lula. A presidente Dilma seria mais pragmática e técnica, e acreditaria mais nas instituições e no direito internacional (BRICS POLICY CENTER, 2011). “A presidente tem um temperamento distinto, mais técnico, centralizador e introspectivo que o ex-presidente (mas tem mantido os aspectos principais do desenvolvimento e da diplomacia anterior).” (VISENTINI, 2013, p. 126).

Em 2012, a PEB do governo Dilma aparentou manter continuidade em relação ao seu primeiro ano de mandato. Entretanto buscaram-se novas orientações, de modo a acomodar a postura brasileira em vista dos desdobramentos da Primavera Árabe e da Crise Europeia, sempre com o objetivo de aumentar a participação e influência brasileira na política internacional (VISENTINI, 2013).

Ressalta-se que, os especialistas da área de relações internacionais ainda não elaboraram uma análise mais profunda relativa à condução da PEB no governo Dilma. Como o mandato ainda está em andamento, análises mais densas devem ser realizadas com o término do mandato. Entretanto, já se sabe que um aspecto semelhante e marcante na condução da PEB de Lula e Dilma é a atenção dada a CSS (ULLRICH; MARTINS; CARRION, 2013).

O quadro 5 traça um comparativo das principais dimensões da política externa, notadamente, nos governos em análise de FHC, Lula e Dilma. Ressalta-se que, essa nova concepção de política externa, inserida no terreno da *politics*, tal qual como foi concebida a partir do Governo Lula, está relacionada, de acordo com Pinheiro e Milani (2012) ao fato de que a política externa abarca não só um leque mais amplo de questões – meio ambiente, direitos humanos, internacionalização da educação, da saúde, da cultura, etc., que demandam conhecimentos e *expertises* particulares, como também implica, de forma cada vez mais densa e institucionalizada, uma diversidade de atores agora envolvidos em assuntos internacionais.

Hirst, Lima e Pinheiro (2010) apontam que nos últimos anos, a política internacional do Brasil alargou como nunca sua ancoragem institucional com base na mobilização de múltiplas agências do Estado com agenda externa própria ou complementar às linhas de ação do Itamaraty.

O debate acima e, sobretudo, a intenção claramente revelada pelos articulistas da Política Externa Brasileira de darem um caráter horizontal às relações de cooperação que o Brasil mantém com outros países semiperiféricos e com países periféricos constitui-se tema de particular relevância desta Tese, principalmente quando a priorização da CSS está vinculada à necessidade de os países do Sul equilibrarem os efeitos perversos das relações Norte-Sul, conforme aponta Puente (2010).

Quadro 5 - Dimensões da Política Externa dos Governos FHC, Lula e Dilma.

Dimensões PEB	Governo FHC	Governo Lula	Governo Dilma
Econômica	As questões econômicas eram o cerne da PEB, pautadas na adoção do modelo neoliberal.	Fortalecimento das negociações bilaterais com os países do Sul.	Adoção de políticas que elevem a competitividade do país em um cenário de crise mundial, dentre elas, o Plano Brasil Maior.
	De todas as negociações comerciais, a OMC recebeu atenção do governo brasileiro, contudo, os resultados não avançaram como o esperado.	As negociações com os países desenvolvidos ocorreram no âmbito da OMC.	
Política	Poucos esforços em conseguir um assento permanente no Conselho de Segurança da ONU.	O governo expressou com mais firmeza o desejo do país de obter um assento permanente no Conselho de Segurança.	Manutenção do multilateralismo nos níveis de governança global e regional.
	Esforços direcionados para uma integração regional.	Esforços direcionados tanto para integração latinoamericana como para consolidação das relações com o Sul.	
Social	Dimensão não presente na agenda da PEB.	Elemento inovador na PEB.	
Cooperação Sul-Sul	Esforços para integração regional com América Latina e Caribe.	A aproximação com países do Sul foi destaque nesse governo.	Eixo prioritário é América do Sul.
	Aproximação e fortalecimento das relações com China, Índia, Rússia e África do Sul.	Institucionalização da parceria entre Índia, Brasil e África do Sul (IBAS).	Manutenção do relacionamento com países menos desenvolvidos.
		Criação, muito por iniciativa do governo brasileiro, do G20.	

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, o pensamento neocolonial, a partir das discussões propostas por autores latinoamericanos como Dussel (2002b, 2005), Quijano (2005), Lander (2005), Mignolo (2005), pode contribuir para o debate e entendimento das estratégias políticas adotadas na condução da PEB. Como afirma Grosfoguel (2012), devemos reconhecer que vivemos em um mundo onde as relações entre os países são verticais, isto é, entre dominados e dominadores, entre colonizados e colonizadores. Apesar de as administrações coloniais terem sido erradicadas, vivemos em um período de colonialidade do poder ou de relações

sociais coloniais sem administradores coloniais. Ou seja, nos termos de Quijano (2005) vivemos sob uma matriz de poder colonial constituinte de um mundo que privilegia as populações europeias/euroamericanas em detrimento das não europeias e que constituem processos hierárquicos na sexualidade, nas relações de gênero, na política, na economia.

A formação de coalizações Sul-Sul e as mudanças no equilíbrio da ordem internacional são indícios de que os países semiperiféricos e periféricos querem rever sua posição no campo, e participar igualmente das decisões políticas, econômicas e sociais mundiais. Portanto, a cooperação internacional Sul-Sul adotada pelo Brasil como carro-chefe da PEB, pode auxiliar o país a ganhar projeção no cenário internacional, e aumentar os seus capitais econômico, político e social. Nos termos de Bourdieu (2012), o entendimento das relações sociais estabelecidas a partir das posições ocupadas no mundo social (através do volume de capitais acumulados) e também as disposições (*habitus*) que constituem as práticas sociais é fundamental para averiguar se há um rompimento da matriz de poder colonial que governa o sistema mundial.

Para compreender as relações sociais estabelecidas no campo da CID, propomos nesta Tese aprofundar as discussões relativas a cooperação prestada pelo Brasil à África na área de educação e mais, especificamente, com os PALOPs, dentre os quais, com Cabo Verde, tendo-se como pano de fundo norteador das discussões, a colonialidade do poder subjacente ao moderno sistema-mundo, que permeia as disputas no campo.

2.1.6 A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sul-Sul entre Brasil e África: uma análise da cooperação na área de educação com os PALOPs

A busca do Brasil por uma posição de protagonismo no campo da CID reaproximou o país do continente africano, o que ficou evidenciado pelas 37 embaixadas e missões permanentes brasileiras na África no ano de 2011, quando comparadas com apenas 17 no início do século XXI. As relações com o continente africano são embasadas por vínculos múltiplos, de solidariedade e interesses, de valores e razões pragmáticas, das empresas e da sociedade civil. Conforme apresentado no subcapítulo precedente, o governo Lula relançou, em bases de caráter permanente, a política africana do Brasil. Esta nova política, com continuidade no governo Dilma, utiliza a CPLP como uma plataforma de operação atlântica e aproximação com o continente africano (SARAIVA, 2012).

No discurso, a aproximação com os PALOPs justifica-se tanto pelo fundamento da solidariedade internacional, bem como pela necessidade de compensação da dívida histórica

com os africanos pela contribuição para a formação da nação multiétnica brasileira. Além disso, outros fatores motivam a cooperação com os países africanos e não podem ser desconsiderados tais como: a necessidade de inserção competitiva em um mercado globalizado, o apoio aos princípios democráticos como forma de adequação internacional e a necessidade de integração regional como forma de aumentar a competitividade econômica e de enfrentar desafios internos e externos resultantes de uma economia globalizada (ALMEIDA; KRAYCHETE, 2012; SARAIVA, 2012).

Com base nestas motivações, Pinheiro e Beshara (2012) destacam a educação como um poderoso mecanismo de criação de identidade e mudança social, além de ser foro de ampla incidência política. Para eles, a educação integra a agenda da política externa em direção à construção e consolidação de novos arranjos políticos. Noutras palavras, a educação pode ser uma grande aliada na política externa dos Estados na construção de comunidades políticas, ajudando a criar uma identidade que dê sustentação às suas aspirações no reordenamento global. Nos termos de Bourdieu (2012) contribui para a formação de capital cultural.

A Divisão de Temas Educacionais do MRE, que trata de projetos de cooperação na área de educação, aponta que, por meio das ações de cooperação educacional, a PEB age em pelo menos três frentes (BRASIL, 2012a):

- a) Economicamente, a educação, ao relacionar-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país, interfere no desenvolvimento econômico. No cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos.
- b) Politicamente, a cooperação educacional representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de solidariedade e respeito favorece a formação de um pensamento positivo com relação à cooperação brasileira.
- c) Culturalmente, a convivência, o aprendizado do idioma e a troca de experiências contribuem para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, tem-se a formação de uma cultura de integração, de conhecimento mútuo das realidades de outros países.

Em outras palavras, a cooperação na área de educação pode contribuir na formação de capital econômico, político, cultural e social, contribuindo para a disputa de posições no campo da CID. Portanto, longe de ser uma estratégia ingênua, o Brasil que possui *expertise* na área de educação, toma esta como uma das áreas prioritárias nos acordos de cooperação, em especial, com os PALOPs com os quais possui uma matriz identitária.

Os dados (BRASIL, 2012d) confirmam a estratégia brasileira de cooperação na área de educação com os PALOPs. No período entre 2001 e 2012, foram catalogados pela agência 92 projetos executados e em execução na área de educação entre o Brasil e os PALOPs, conforme apresentado no quadro 6. Destaca-se que o maior número de projetos incidiu sobre Cabo Verde e sobre São Tomé e Príncipe, considerados pequenos PALOPs.

Quadro 6 - Projetos Bilaterais entre Brasil e PALOPs.

País	Quantidade de Projetos Bilaterais com Brasil	Período (data de início dos projetos)
Angola	13	2003-2011
Cabo Verde	23	2004-2012
Guiné-Bissau	17	2003-2011
Moçambique	16	2001-2011
São Tomé e Príncipe	23	2001-2011
TOTAL	92	2001-2012

Fonte: Compilação de dados disponíveis em Brasil (2012d).

Com relação às subáreas de atuação dos projetos apresentadas no Quadro 7, destaca-se a área de formação profissional (61,96% dos projetos), seguida por alfabetização (8,7% dos projetos) e políticas públicas (7,61% dos projetos).

Quadro 7 - Classificação dos Projetos Bilaterais entre Brasil e PALOPs.

Área/País	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	TOTAL
Ensino Superior	3	2	1	0	0	6
Formação Profissional	7	12	15	10	13	57
Educação Especial	2	3	0	0	0	5
Alfabetização	0	1	0	2	5	8
Ensino Fundamental	1	0	0	0	0	1
Educação a Distância	0	0	1	1	0	2
Políticas Públicas	0	3	0	2	2	7
Merenda Escolar	0	2	0	1	3	6

Fonte: Compilação de dados disponíveis em Brasil (2012d).

As referidas subáreas levam em consideração as dificuldades enfrentadas pelos PALOPs tanto no campo econômico quanto social. A expressiva quantidade de projetos para a área de formação profissional está relacionada à falta de mão de obra especializada nos PALOPs, que passaram por um período de abertura de mercado e instalação de empresas

multinacionais em seu território. De tal modo que os investimentos em capacitação da mão de obra objetivam tanto ampliar a disponibilidade de mão de obra capacitada como ampliar o mercado interno, despertando a atenção de empresas multinacionais. No cenário brasileiro, é cada vez mais comum a participação de empresários nas decisões relativas à PEB, em especial no campo da cooperação. Conforme apontam Visentini e Pereira (2012), no primeiro ano à frente do governo, o Presidente Lula viajou à África juntamente com uma comitiva de 128 empresários interessados na expansão de exportações. Esse número cresceu ao considerarmos todo o período do governo Lula.

Os programas de alfabetização para jovens e adultos, outra subárea prioritária nos projetos de cooperação, visam ampliar as taxas de alfabetização nos PALOPs. Dados do United Nations (2009a) apontam que, no período entre 1999 e 2007, a taxa de alfabetização de adultos era de 83,8% em Cabo Verde; 87,9% em São Tomé e Príncipe; 67,4% em Angola; 44,4% em Moçambique e 64,6% em Guiné Bissau. Os projetos nessa área, segundo Brasil (2012d), são conduzidos em parceria com a agência e uma ONG brasileira, a AAPAS (Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária), o que demonstra a inserção de organizações não governamentais no campo da cooperação internacional brasileira. A inserção e participação das ONGs em projetos específicos de cooperação internacional, como no caso dos projetos de alfabetização, tornam-se fundamentais na medida em que, para a execução desses projetos, necessita-se de conhecimentos técnicos, habilidades e competências específicas da área.

Com relação aos projetos voltados para políticas públicas, que possuem um espectro macro na sociedade, destaca-se o projeto Bolsa-Escola³ aplicado em Moçambique e São Tomé e Príncipe, com base nas diretrizes do modelo já aplicado no Brasil.

Diante dos dados levantados, percebe-se que os investimentos brasileiros são empreendidos em áreas-chave do sistema educacional cabo-verdiano, com vistas, sobretudo, à formação da mão de obra. Por um lado, o direcionamento de tais ações estaria em consonância com os objetivos de crescimento econômico do país, que utiliza a cooperação Sul-Sul como um meio para formar mão de obra em locais de potencial interesse para a

³ O Programa Bolsa Escola Federal foi instituído em 2001 pelo governo federal do Brasil através da Lei 10.219. A partir do disposto na Lei, a União passou a apoiar programas de garantia de renda mínima associados a ações socioeducativas, tendo como beneficiárias as famílias com renda familiar *per capita* inferior ao valor fixado nacionalmente em ato do Poder Executivo para cada exercício e que possuíssem sob sua responsabilidade crianças com idade entre seis e quinze anos, matriculadas em estabelecimentos de Ensino Fundamental regular, com frequência escolar igual ou superior a oitenta e cinco por cento. O programa compreendeu o pagamento, diretamente à família beneficiária, do valor mensal de R\$ 15,00 (quinze reais) por criança que atendesse aos critérios estabelecidos em Lei, até o limite máximo de três crianças por família (BRASIL, 2001).

internacionalização das empresas brasileiras. Por outro lado, reflete o interesse dos PALOPs em fugir da “matriz colonial do saber”, ao buscarem parceiros do “Sul” para a formação da sua população.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2013) o que é posto como arbitrário cultural dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes. Dessa maneira a tendência é de que se reproduza a estrutura do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social.

Por isso, a escolha dos parceiros na implementação de projetos de cooperação na área de educação é tão importante, pois os parceiros reproduzem arbitrários culturais que podem ou não corresponder às escolhas das classes dominantes. Na cooperação Norte-Sul, as práticas sempre se reproduzem, inculcando o arbitrário cultural dominante do “Ocidente”, eximindo a possibilidade de libertação para os sujeitos mais oprimidos. Na verdade, podemos pensar na reprodução do arbitrário cultural como uma falácia: os sujeitos oprimidos acham que estão “evoluindo”, quando na verdade estão sendo guiados pelos interesses materiais e simbólicos das classes dominantes. Entretanto, na cooperação Sul-Sul, embora não se eximam interesses políticos e econômicos, a tendência é o estabelecimento de relações de parcerias e respeito às comunidades nas quais são aplicados os projetos e programas.

Como apontado, o Brasil vem atuando em diversas áreas na cooperação em educação, o que exige e permite a participação de uma pluralidade de atores na execução dos projetos. Isto porque, como são questões muito específicas, como formação profissional, alfabetização, Ensino Superior e Fundamental, os diplomatas e técnicos vinculados ao MRE precisam contar com a *expertise* de outros atores para a implementação dos projetos. No caso da cooperação em educação com os PALOPs, além da ABC, participam como instituições executoras brasileiras: ministérios, universidades e institutos federais brasileiros, associações, organizações nacionais e estaduais, conforme demonstram os dados do Apêndice A.

Os dados do apêndice D demonstram a participação de outros Ministérios, além do MRE, que atuam na execução dos projetos: MRE - Ministério das Relações Exteriores (6); MEC - Ministério da Educação (23); Ministério da Defesa (3); MPA - Ministério da Pesca e Aquicultura (1); MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (1); MME - Ministério das Minas e Energia (1). Ressalta-se que, o MPA, MAPA, MME aparecem na listagem por serem instituições executoras de um único projeto intitulado “Missão de Prospecção para Elaboração de Projeto de Cooperação Técnica nas áreas de Desenvolvimento

Agrário, Desenvolvimento Social, Pesca e Aquicultura, Agricultura, Minas e Energia e Educação” em Guiné-Bissau.

Com relação à atuação do MEC, embora os projetos estejam sob os auspícios do Ministério, eles são executados por órgãos e assessorias vinculados a este, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a Secretaria de Educação Especial, a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Outros departamentos, institutos e assessorias do governo brasileiro envolvidos com a execução dos projetos: DEAF - Departamento de África (1); IBGE (1); IRBr - Instituto Rio Branco (9); CAPES (2); LNCC - Laboratório Nacional de Computação Científica (1). Salienta-se que o Instituto Rio Branco vem atuando na capacitação para diplomatas dos Estados membros da CPLP.

Também há participação das organizações do Sistema “S” de ensino: SENAI (12); SENAI/SP (2); SENAI/BA (2); SENAI/PE (2); SEBRAE (1) e SENAC (2). Os projetos desenvolvidos por estas organizações tem caráter de formação profissional, tanto na área de indústria, por meio da implementação dos Centros de Formação Profissional capitaneados pelo SENAI, como comércio e serviço nos projetos implementados pelo SENAC.

As Universidades Federais Brasileiras e os Institutos Federais também aparecem como executores de projetos de educação: UNB - Universidade de Brasília (2); UFSM – Universidade Federal de Santa Maria (1); UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1); UFPR - Universidade Federal do Paraná (1); UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (1); UFG - Universidade Federal de Goiás (1); UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora (1); UFRJ / Universidade Federal do Rio de Janeiro (1); UFF - Universidade Federal Fluminense (1); UFBA – Universidade Federal da Bahia (1); CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica (1); IFECTG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás (1). Cabe ressaltar que alguns projetos são executados por um grupo de universidades, as quais formam redes de cooperação, enquanto outros projetos têm apenas a participação de uma universidade como executora. Os projetos que envolvem as Universidades e Institutos Federais estão voltados para o Ensino Superior e para a capacitação técnica, dentre eles a formação de professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio, bem como a formação de agentes para atuar no serviço público.

Outras associações e instituições também participam como executoras dos programas com destaque para a AAPAS - Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (8) e a Missão Criança (3), que são ONGs envolvidas em projetos de cooperação internacional

capitaneados pela ABC. Em nível supranacional, a UNESCO atuou no projeto “Oficina de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos nos Países de Língua Portuguesa”, que ocorreu nos cinco PALOPs.

Esse cenário demonstra que, além da ABC, órgão oficial do governo brasileiro para assuntos de cooperação, diversos outros atores estão atuando no campo da CID na área de educação, sob os auspícios da agência, mas não necessariamente. Com a descentralização dos projetos de cooperação e a participação de inúmeros atores neste campo, existem projetos de CSS que estão sendo desenvolvidos e que não constam da carteira de projetos disponibilizada pela ABC. Um exemplo é o acordo de cooperação firmado entre a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e a UNI-CV (Universidade de Cabo Verde) para a implementação dos cursos de Doutorado e Mestrado em Ciências Sociais e do curso de Mestrado em Administração Pública.

Outro exemplo são os programas coordenados pelo MEC, como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G)⁴ e Pós-Graduação (PEC-PG)⁵. Dados do Brasil (2012c) informam que de 2004 a 2012, ingressaram no programa PEC-G, 5.319 alunos estrangeiros.

Desse modo, os dados disponibilizados pela carteira de projetos da ABC podem ser utilizados como base para compreender o cenário dos projetos de cooperação na área de educação entre o Brasil e os PALOPs, todavia não representam a totalidade dos projetos e programas de CSS brasileira, uma vez que outros projetos, que não constam dos referidos dados, podem estar sendo desenvolvidos por órgãos tanto governamentais, nacionais ou subnacionais, como por organizações não governamentais. Todavia, os dados disponibilizados pela ABC podem ser tomados como uma base para a compreensão dos interesses envolvidos nos acordos de cooperação, o direcionamento das ações, e o envolvimento de outros atores, além do Estado, no campo da CID.

De certo modo, isso faz com que o Brasil ganhe força na mobilização dos diversos capitais para disputar uma posição no campo da CID. A quantidade de projetos desenvolvidos, bem como de atores envolvidos demonstram que o Brasil é um forte agente no

⁴ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e 25 anos, com Ensino Médio completo, para realizar estudos de graduação no país (BRASIL, 2012c).

⁵ O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado oficialmente em 1981, oferece bolsas de estudo para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior brasileiras (BRASIL, 2012b).

campo e que, por meio das alianças formadas com os países semiperiféricos e periféricos, possui capital para influenciar a tomada de decisões econômicas e políticas no cenário mundial.

Posto isso, merece atenção o componente político da inserção do tema educação na política externa brasileira dirigida aos PALOPs. Pinheiro e Beshara (2012), com base na ideia de que os projetos políticos de um Estado manifestam-se fortemente na constituição dos sistemas nacionais educacionais, concebem que, também em suas ações exteriores os países se valham de medidas educacionais para respaldar suas estratégias e assegurar seus objetivos. Para tanto, poderiam estar empenhados na construção de comunidades identitárias, cujos elos seriam questões culturais e de identidade entre os países, reforçados pelo sistema educacional.

A maior facilidade de penetração dada à língua em comum bem como o uso de um discurso que exalta a parceria étnica entre o Brasil e os PALOPs são fatores que, sem dúvida, contribuem para criar um ambiente favorável aos interesses políticos e econômicos do Brasil na África e, desse modo, ganhar projeção no campo da CID.

Os dados apresentados revelam que, para além da retórica, o Brasil tem investido em esforços e priorizado ações e projetos na área de educação com os PALOPs, mantendo as diretrizes da PEB conduzida no governo Lula. Conforme destaca Saraiva (2012), a renovada política para a África despertada no governo Lula passa a ser eminentemente pública e legitimada por consenso social e político no seio da sociedade brasileira. O reconhecimento da dívida histórica com a África, não só pelo presidente, mas pela sociedade brasileira, relembra que o elo de construção da africanidade brasileira foi a escravidão, a qual produziu a sociedade dos desiguais, dos meio-cidadãos e de uma das mais perversas ordens sociais assimétricas verificada nas Américas. Essa realidade faz parte da história do Brasil e é um dos sentidos fundamentais para a compreensão da nação brasileira. Esse discurso de recuperação da dívida histórica com a África é bem melhor aceito pelas lideranças africanas e também está mais próximo à realidade cotidiana dos descendentes africanos no Brasil. Ele propõe um encontro entre iguais, relações horizontais entre parceiros, no esforço comum de superação das dificuldades sociais e econômicas do Brasil e da África, em especial da África Lusófona.

Sem duvidar das “boas” intenções do Brasil para com a África, reafirma-se que, embora exista uma boa vontade nas parcerias formadas na cooperação Sul-Sul, trata-se de um jogo no qual há uma disputa pelo poder no campo da CID. Diante dessas constatações, questiona-se o sentido que caracteriza a cooperação entre Brasil e África, dentre os dois que se poderiam inicialmente referir: (a) um primeiro, reprodutor da cultura política autoritária e discriminatória que marcou, historicamente, o campo da Cooperação Norte-Sul, tendo como

pressuposto de base a superioridade técnica dos países do Norte sobre os do Sul, o que daria aos primeiros o “direito” de imporem medidas, programas e projetos; (b) um segundo, baseado em relações mais homogêneas e no respeito à diversidade histórica, cultural, econômica dos países, caminho esse que parte da premissa de que o conhecimento é um processo dinâmico a ser coletivamente construído, respeitadas as particularidades sociais, culturais, políticas, econômicas locais. Impondo-se o primeiro caminho, o Brasil estaria a implementar “pacotes prontos” e concebidos a partir da realidade brasileira no campo da educação e não estaria, conforme o discurso, recuperando a dívida histórica com a África. Valendo o segundo, privilegiar-se-iam, quando das ações de cooperação, processos de construção conjunta nas diferentes fases e etapas dos processos de formação e capacitação e, desse modo, vislumbrar-se-ia o resgate com a dívida histórica e a quebra com a matriz colonial de poder que ainda divide o mundo entre dominados e dominadores.

Posto isto, e vislumbrando as discussões que serão construídas a partir do estudo de caso apresentado nesta Tese, a cooperação internacional na área de educação entre a UFRGS e a Uni-CV para implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública, o próximo subcapítulo discute a cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul entre Brasil e Cabo Verde na área de educação.

2.1.7 A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento entre Brasil e Cabo Verde na área de educação

Para compreender os interesses subjacentes à CID Sul-Sul entre Brasil e Cabo Verde, este subcapítulo está dividido em dois momentos. Primeiramente, apresenta-se, de forma breve, a formação histórica de Cabo Verde, seus desafios e lutas, para compreender o cenário em que foi construído o sistema de ensino cabo-verdiano, em especial, o Ensino Superior e as relações históricas estabelecidas com o Brasil. No segundo momento, discutem-se as relações de cooperação estabelecidas entre Brasil e Cabo Verde na área de educação.

Cabo Verde é um arquipélago vulcânico situado no Oceano Atlântico, a oeste da costa do continente africano, com poucos recursos naturais. No momento de sua independência, em 1975, Cabo Verde era uma das nações mais pobres do continente e hoje é um dos países mais politicamente estáveis do continente africano. A grande diáspora é um fator de originalidade desta nação fortemente mestiçada (VISENTINI; RIZZI, 2012).

O arquipélago de Cabo Verde conta com uma população de 515.000 habitantes, dados de 2010, distribuídas em 10 ilhas (09 habitadas) e dezenas de ilhéus desabitados. O país

é dividido ao norte pelas ilhas de Barlavento (Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal, Boa Vista e os ilhéus desabitados de Branco, Raso, dos Pássaros, Rabo de Junco, Sal Rei e do Baluarte) e ao sul pelas ilhas de Sotavento (Maio, Santiago, Fogo e Brava – e os ilhéus de Santa Maria, Grande, Rombo, Baixo, de Cima, do Rei, Luiz Verneiro, Sapado e da Areia) (RIZZI, 2012).

As maiores ilhas são a de Santiago, onde está situada a capital e maior cidade do país, Praia com aproximadamente 135.000 habitantes, e a ilha de Santo Antão. A segunda maior cidade do país é Mindelo, com 75.000 habitantes, localizada na ilha de São Vicente. As ilhas são montanhosas e sem rios permanentes, além de solos áridos em consequência da corrente fria das Canárias. O arquipélago se localiza na zona sub-saheliana, com um clima árido ou semiárido. O oceano e os ventos alíseos moderam a temperatura, sendo que as estações do ano são fundamentalmente duas: a chuvosa (de agosto a outubro) e a seca (de novembro a julho) (VISENTINI; RIZZI, 2012).

A origem étnica da maioria dos cabo-verdianos é a mestiçagem entre os bantu e os europeus colonizadores, sendo que aproximadamente 70% da população é crioula, 28% africana e 1% europeia. O português e o crioulo são as principais línguas do país, e a religião católica é o credo predominante entre os cabo-verdianos (90%) (VISENTINI; RIZZI, 2012).

A formação histórica de Cabo Verde é constituída pela dominação e exploração portuguesa, desde 1462. A colonização predatória e a monocultura contribuíram para degradar a paisagem da ilha e sua economia. Inicialmente, Cabo Verde serviu como entreposto de escravos que eram levados da África para as Américas. A agricultura foi desenvolvida nas ilhas, por agricultores portugueses, os quais promoveram o cultivo de algodão, cana-de-açúcar e fruticultura (VISENTINI; RIZZI, 2012).

Apenas em 1975, Cabo Verde alcançou a sua independência política de Portugal, ano em que foi eleita a primeira Assembleia Constituinte. A Assembleia proclamou a independência em 5 de julho de 1975 e promulgou uma lei sobre a Organização Política do Estado (a qual funcionou como uma Constituição até a aprovação desta em 5 de setembro de 1980) (VISENTINI; RIZZI, 2012).

O regime político de Cabo Verde divide o país administrativamente em municípios (Conselhos), e freguesias. A Assembleia Nacional é composta por 72 representantes eleitos pelo voto direto para um mandato de cinco anos, passível de reeleição, bem como o presidente. O Presidente da República, a Assembleia Nacional e o Conselho Superior da Magistratura Judiciária (esses também eleitos pela Assembleia Nacional) participam na eleição dos membros do Supremo Tribunal da Justiça (VISENTINI; RIZZI, 2012).

Segundo Rizzi (2012) como resultado de seu condicionante histórico ligado ao colonialismo português e aos processos de independência, Cabo Verde apresenta deficiências estruturais ao se inserir no sistema mundial. Essas deficiências se relacionam à infraestrutura dos serviços básicos oferecidos à população (educação, saúde, saneamento) e da economia (agricultura, pecuária, administração pública, comércio exterior) que exigem modernizações e adequações às exigências do processo de desenvolvimento, por meio de parcerias com outros países.

Desde a independência do país, a diplomacia cabo-verdiana tem se direcionado para uma postura neutra em relação ao sistema mundial, buscando manter e aprofundar relações com a Europa Ocidental, Estados Unidos, Brasil, vizinhos africanos e com a China. O Brasil tem sido parceiro na cooperação técnico-científica com Cabo Verde, principalmente nas áreas de educação e saúde (VISENTINI; RIZZI, 2012).

As relações históricas de cooperação entre Brasil e Cabo Verde remontam ao período pós-independência de Cabo Verde, em 1975. O acordo básico de cooperação técnica e científica entre Brasil e Cabo Verde foi firmado em 28 de abril de 1977 e promulgado em 16 de dezembro de 1980. A partir deste acordo e com o apoio de diversas instituições nacionais, o Brasil tem cooperado com Cabo Verde prioritariamente nas áreas de: administração pública, patrimônio público, saúde, educação, formação profissional, hotelaria, agropecuária, habitação, meio ambiente, direitos humanos e cooperativismo (BRASIL, 2013). Nesta Tese, a cooperação na área de educação é objeto de estudo.

A partir da assinatura do acordo básico de cooperação técnica e científica entre Brasil e Cabo Verde em 1977, as primeiras tratativas de cooperação entre os países começaram pela área da educação (sobretudo formação), passando, posteriormente, a abranger outras áreas, tais como a agricultura, cultura, saúde e urbanismo. Mais tarde, em 1992, o Instituto de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (IFAP) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Brasil (SENAI) assinaram um convênio, por meio do qual eram disponibilizadas, para os cabo-verdianos, quinze bolsas anuais para frequentar cursos de formação profissional no Brasil. Além destas áreas, também foram contempladas pelos acordos de cooperação, as áreas de administração pública, a marinha mercante (formação de oficiais) e a diplomacia, tendo sido ministrados cursos na cidade de Praia e/ou no Brasil (CABO VERDE, 2013b).

Entretanto, durante a década de 1980, houve um enfraquecimento na aprovação e execução de projetos de cooperação entre os países, situação oriunda do cenário de forte crise econômica atravessada pelo Brasil, a qual levou o país a uma contenção de despesas. Neste

período, foi reduzido o contingente de bolsas de formação, substituindo-se estas por vagas garantidas nas instituições de ensino, através do “Programa Estudante – Convênio”. Como alternativa à cooperação bilateral, o governo brasileiro sugeriu que a cooperação entre os dois países passasse a ser desenvolvida com financiamentos de terceiros (bilaterais e de organismos internacionais – cooperação trilateral, principalmente para formação/bolsas e para financiamento de assistência técnica) (CABO VERDE, 2013b). Na década de 1990 não houve uma cooperação expressiva entre Brasil e Cabo Verde, consequência do “esquecimento” africano pelos presidentes brasileiros nesse período, que buscavam aproximação com os Estados Unidos e a Europa. Os laços foram retomados em 2003, durante o governo do presidente Lula, cuja base da política externa, foi a cooperação Sul-Sul (SARAIVA, 2012; VISENTINI, 2013).

De acordo com Rizzi (2012), ao longo da história, a cooperação entre Brasil e Cabo Verde pode ser classificada em três momentos: (1) de 1974 a 1990, a cooperação se baseou na identificação das demandas bilaterais e conjugava horizontalidade (relações Sul-Sul) com o teor político, ao buscar evitar a esquerdização de Cabo Verde, no contexto da Guerra Fria; (2) durante o período entre 1990 e 2002, em razão das mudanças do contexto mundial, as quais influenciaram negativamente a política externa brasileira para Cabo Verde, foi a cooperação que se manteve como ponto de contato mínimo entre os dois lados do Oceano Atlântico Sul, naquele momento restringida ao seu teor técnico; e (3) de 2003 a 2010, a cooperação voltou a agregar um teor político, de defesa de instituições e valores democráticos, a partir da cooperação Sul-Sul.

Ao analisar esse período que se iniciou em 2003, dados do Brasil (2013) apontam o estreitamento das relações entre Brasil e Cabo Verde. Conforme a Agência, no período entre 2006 e 2011, no âmbito da cooperação técnica, o governo brasileiro capacitou cerca de cinco mil cabo-verdianos, dentre eles médicos, eletricitas, pedreiros, bombeiros hidráulicos, serralheiros, servidores públicos, engenheiros agrônomos e outros. Em 2007, Cabo Verde ocupava o primeiro lugar, em volume de investimento da ABC, dentre os países africanos recipiendários da cooperação técnica brasileira. Em 2010, encontrava-se em quarto lugar, atrás de Moçambique, Timor-Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau.

As áreas prioritizadas pela cooperação estão direcionadas para o atendimento das vocações econômicas de Cabo Verde, predominantemente o setor de serviços. Durante a última década, o crescimento econômico do país tem sido impulsionado principalmente pelo turismo e indústrias conexas, incluindo a área imobiliária, a construção e o transporte aéreo. Durante esse período, as receitas do turismo cresceram 28% e, juntamente com o transporte

aéreo e outros serviços relacionados ao turismo, perfazem mais de 80% do total das exportações. Neste contexto, o turismo e atividades conexas, como a área imobiliária e de construção são os principais atrativos do investimento direto estrangeiro (BANCO MUNDIAL, 2012).

Para tanto, o governo cabo-verdiano percebe a necessidade de investimentos na área de educação e formação profissional. No plano de governo do país ressalta-se que, a formação de recursos humanos deve considerar as tendências do perfil socioeconômico do país. O desenvolvimento de aspectos tecnológicos, especialmente nas áreas de novas tecnologias de informação e comunicação, seria condição indispensável para alcançar o desenvolvimento econômico sustentado. A agenda do atual governo (2011-2016) menciona que os cursos oferecidos nas instituições de Ensino Superior devem estar alinhados com as prioridades de desenvolvimento, e devem ser capazes de contribuir para alcançar pelo menos dois dos sete pilares estratégicos do programa do governo, ou seja, a construção de uma sociedade dinâmica, competitiva e inovadora com a prosperidade partilhada por todos, juntamente com a formação de recursos humanos e a geração de conhecimento para o crescimento econômico. Como parte da sua agenda de transformação, Cabo Verde identificou quatro grupos de atividades econômicas que poderiam, presumivelmente, trazer mais dinamismo à economia e vinculá-la aos mercados globais. O "*Cluster do Mar*", utilizando um porto de águas profundas e a localização geográfica do país, deveria tornar a cidade do Mindelo, na ilha de São Vicente, num grande centro de pesca, de operações de fretamento marítimo, e de pesquisa oceanográfica para a região da África. O "*Cluster do Céu*" seria baseado na ilha de Sal, transformando-a num um centro de manutenção de aeronaves das linhas aéreas internacionais. Os outros dois *clusters econômicos* estariam relacionados às áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação e em Serviços Financeiros (BANCO MUNDIAL, 2012).

Posto isto, e diante da necessidade de investimentos na formação educacional e profissional dos cabo-verdianos, propõe-se compreender o cenário do ensino superior em Cabo Verde, os seus desafios e a busca por acordos de cooperação internacional na área de educação.

Após a independência nacional, em 1975, a grande maioria dos estudantes cabo-verdianos de nível superior frequentava cursos de formação no exterior, o que contribuía para a diáspora cabo-verdiana. Na intenção de possibilitar uma formação superior no país, foram criados em Cabo Verde, os Institutos Superiores. Em 1979, o Instituto Superior de Educação (ISE) foi criado para fazer face à grave falta de professores qualificados, no rescaldo da independência nacional. O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário

(INIDA) foi criado em 1992 como parte da resposta da nação aos graves problemas de erosão do solo. O Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR) foi criado como parte de uma estratégia nacional para fazer o melhor uso da sua posição geoestratégica. Os Institutos foram reunidos em 2006 e 2007 para formar a Universidade de Cabo Verde, a primeira universidade pública do país (CABO VERDE, 2013b; BANCO MUNDIAL, 2012).

No entanto, a oferta do Ensino Superior em Cabo Verde é recente, pois até 2002, não existiam Universidades no país. A primeira universidade privada estabelecida em Cabo Verde foi a Universidade Jean Piaget⁶, em 2002, na cidade da Praia. No mesmo ano, é criado em Mindelo, o IESIG (Instituto de Ensino Superior Isidoro Graça), atualmente denominado Universidade do Mindelo⁷. Em 2006, pelo Decreto-Lei n.º 53/2006 de 20 de novembro é criada a Uni-CV (Universidade de Cabo Verde), concebida como uma instituição de ensino superior público (CABO VERDE, 2013a; CABO VERDE, 2013b; BANCO MUNDIAL, 2012).

A expansão da estrutura de ensino superior em Cabo Verde reflete as mudanças políticas e econômicas ocorridas durante a década de 1990. Após duas décadas de dominação de partido único, o país estabeleceu um regime político democrático e multipartidário. Esta abertura política levou Cabo Verde a experimentar os postulados do neoliberalismo econômico e do capitalismo de mercado, o que implicou num papel mais proeminente do setor privado na economia. As transformações políticas, econômicas e sociais, estimularam novas visões e perspectivas na sociedade sobre o papel da educação, e em especial, o papel que o ensino superior deve desempenhar numa sociedade, em tese, mais aberta e democrática (BANCO MUNDIAL, 2012).

Em 2011, o Ensino Superior de Cabo Verde contava com 9 universidades ou institutos superiores, sendo 8 privados (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde; Universidade do Mindelo; Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais; Mindelo Escola Internacional de Arte; Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais; Universidade Lusófona Baltasar Lopes da Silva; Universidade de Santiago; Universidade Intercontinental de Cabo Verde) e 1 público (Universidade de Cabo Verde) (CABO VERDE, 2013a).

⁶ A Universidade Jean Piaget foi reconhecida pelo decreto-lei n.º 12/2001 como um estabelecimento de ensino superior de interesse público. A UniPiaget iniciou as suas atividades no dia 7 de maio de 2001 com a abertura do curso de Sociologia. Em 2005, a UniPiaget abriu um Pólo Universitário na cidade do Mindelo que começou a funcionar com três cursos de graduação (Ciências da Educação e Práxis Educativa, Economia e Gestão e Engenharia de Sistemas e Informática). Em 2007, abriu também o curso de Arquitetura (UNIVERSIDADE JEAN PIAGET DE CABO VERDE, 2013).

⁷ A Universidade do Mindelo, fundada em 2002 como Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça (IESIG), passou a chamar-se Universidade do Mindelo a partir de 10 de dezembro de 2010.

As instituições de Ensino Superior estão localizadas majoritariamente nas cidades de Praia e Mindelo, concentrando 90% da oferta de ensino superior em Cabo Verde. As exceções são a Universidade de Santiago, cujo campus principal está localizado na cidade de Assomada e a Escola de Ciências Agrárias e Ambientais da Uni-CV, localizada no Conselho de S. Lourenço dos Órgãos, ambas no interior da ilha de Santiago (CABO VERDE, 2013a).

Os dados do censo 2010 de Cabo Verde revelaram um aumento na população caboverdiana com ensino superior, passando de 4.423 pessoas em 2000 para 23.431 pessoas em 2010. As estatísticas demonstram que em 2010, o número de pessoas com formação superior representava 5,1% da população, sendo que a maior concentração encontra-se na ilha de Santiago (64,9%) e na ilha de São Vicente (23,0%). Com relação aos estudantes que tiveram sua formação no exterior em 2012, foram 773 diplomados em 20 países diferentes. A maioria desses diplomados concluiu as suas formações em Portugal e no Brasil, sendo 61,2% em Portugal e 22,5% no Brasil (CABO VERDE, 2013a).

Dados do anuário estatístico 2011/2012 do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação de Cabo Verde, demonstram que durante os últimos três anos, o número de estudantes no ensino superior passou de 8.465 para 11.800, o que representa um crescimento de 39,4%. Entre 2010/11 e 2011/12 a taxa de crescimento foi apenas de 0,26%, o que demonstra um abrandamento bastante acentuado do crescimento de discentes nestes dois anos (CABO VERDE, 2013a).

A diminuição do ritmo de crescimento do número dos estudantes de Ensino Superior está relacionada, em grande parte, com o abrandamento do crescimento dos estudantes no ensino secundário, que, nos últimos quatro anos, cresceu apenas na ordem dos 0,6%, valor muito inferior ao registrado entre 2001 e 2007, que chegou a ser superior a 20%. Há, no entanto, outros fatores que podem ter contribuído para a diminuição da procura pelo Ensino Superior, dentre eles o impacto da crise financeira que diminuiu a capacidade das famílias em arcar com os custos desse nível de ensino ou, mesmo, um possível recrudescimento da concorrência das universidades estrangeiras às IES nacionais (CABO VERDE, 2013a).

Em relação às áreas de interesse para a formação superior, o Anuário destaca a área das ciências econômicas, jurídicas e políticas (38,7%); ciências sociais, humanas, letras e línguas (29,8%); ciências exatas, engenharias e tecnologias (19,8%) e ciências da vida, ambiente e saúde (11,7%) (CABO VERDE, 2013a).

O ano letivo 2011/12 representou um ano de consolidação para o ensino superior nacional. Uma tendência foi a expansão da oferta de cursos de mestrado, envolvendo as instituições privadas. Tal tendência parece ser consequência quer das transformações

demográficas em curso, traduzidas num aumento expressivo de trabalhadores qualificados acima dos 40 anos, quer numa maior demanda pela especialização do trabalho. Além da Uni-CV, que o vinha fazendo desde a sua criação em 2006, a Uni-Piaget, a Uni-Mindelo e o ICJS deram passos firmes em direção à pós-graduação. Registraram-se igualmente melhorias no perfil docente, sendo que a maioria possui o grau de mestrado. Os dados coletados pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação apontam que mais da metade (55,2%) dos professores que lecionaram nas instituições superiores de ensino em 2011/12 detinham o grau de mestrado ou de doutorado. A Uni-CV, o ISCJS e a US estão acima da média nacional, sendo a Universidade Intercontinental de Cabo Verde (ÚNICA) a instituição que figura como tendo a menor percentagem de mestres e doutores. Apesar dos progressos, resta ainda como um desafio o aumento da percentagem de professores a trabalhar em regime de tempo integral (CABO VERDE, 2013a).

Outro desafio relacionado à consolidação do sistema é aumentar o acesso ao doutorado para elevar o grau acadêmico dos docentes e possibilitar investimentos em pesquisa e inovação. O acesso ao doutorado continua dependente das oportunidades oferecidas pela cooperação internacional (CABO VERDE, 2013a).

Com relação ao financiamento dos estudos, o Ensino Superior consumiu valores importantes durante o ano 2011, representando 2,3% das despesas do orçamento do Estado e 0,9% do PIB. As bolsas de estudos absorveram cerca de 39,5% da despesa pública do Ensino Superior no ano letivo de 2011/2012 (CABO VERDE, 2013a). A concessão de bolsas visa ampliar o acesso dos estudantes ao Ensino Superior, uma vez que tanto as instituições de Ensino Superior privadas quanto as públicas cobram “propinas”⁸ dos estudantes. As propinas praticadas nas instituições privadas do Ensino Superior são de 14 a 64% superiores às praticadas na Uni-CV. Embora parte dessa diferença possa ser atribuída ao custo mais elevado de instrução em determinadas disciplinas, como, por exemplo, as da área de ciências da saúde, a maior parte da diferença está atrelada ao subsídio do governo à Uni-CV, cujo efeito é a redução das propinas cobradas aos alunos desta universidade (BANCO MUNDIAL, 2012).

Em relação à destinação de bolsas no país, quase metade (49,4%) dos estudantes são da Uni-CV e da Uni-Piaget. Os restantes 50,6% estudam nas outras universidades ou institutos superiores. A maioria (97,4%) das bolsas é concedida aos alunos candidatos ao grau de licenciatura. Além das bolsas para o ensino no país, o governo cabo-verdiano concede bolsas para estudantes que buscam sua formação no exterior. No ano letivo de 2011/2012,

⁸ As propinas equivalem às cobranças de mensalidades pelas universidades privadas do Brasil.

Portugal recebeu 49,1% de estudantes bolsistas cabo-verdianos, seguido por Marrocos (18,6%), Brasil (14,3%), China (8,1%) e Cuba, Rússia, Argélia, Macau, França, Sérvia e Austrália, que se situaram entre 0,6% e 3,1%. Em termos comparativos (bolsistas no país/bolsistas no exterior), constatou-se que 68% das bolsas foram aproveitadas pelos alunos que estudaram no país (CABO VERDE, 2013a).

A maioria das bolsas (68,9%) foi concedida para alunos que estavam cursando licenciaturas. Os alunos de Mestrado e Doutorado receberam 29,2% das bolsas concedidas, tendo a maioria sido destinada para os alunos de Mestrado. Os alunos que estavam cursando o complemento da licenciatura beneficiaram-se de 4,3% do total das bolsas (CABO VERDE, 2013a).

Com relação ao processo de aprendizagem, uma das maiores dificuldades é o fato de que todas as instituições de Ensino Superior têm uma grande percentagem de estudantes que trabalham (estimativa de 70 a 80% do total de estudantes). Este fator pode contribuir para a redução da capacidade de absorver os conhecimentos transmitidos, bem como de fazer os trabalhos solicitados pelos docentes. Como resultado, estes estudantes supostamente não dominam as matérias e, por causa do seu grande número, tornam-se a norma e não a exceção nas salas de aula. No nível de pós-graduação, praticamente todos os alunos do mestrado têm um emprego em tempo integral. Isto levanta interrogações sobre a capacidade para adquirir os conhecimentos em profundidade, bem como o nível de compreensão das discussões propostas, que são fundamentais na pós-graduação (BANCO MUNDIAL, 2012).

Diante dos desafios enfrentados por Cabo Verde para consolidar o ensino superior no país, bem como diante do histórico de formação de cabo-verdianos no exterior e a existência de uma forte diáspora, o Brasil tem sido um dos principais parceiros de Cabo Verde na implementação de programas e projetos de cooperação internacional na área de educação. A recente estrutura de formação superior construída em Cabo Verde, ainda não consegue, por si só, “formar” os cidadãos que constituirão a classe intelectual do país. A formação de mestres e doutores, sobretudo, ainda revela uma forte dependência da cooperação internacional.

Posto isto e tomando por base as discussões subjacentes à colonialidade do saber, a escolha dos parceiros para atuar na formação da classe intelectual do país é fundamental para os desígnios e projetos de Cabo Verde enquanto uma nação independente. A opção por países do Sul tem demonstrado que Cabo Verde busca fugir da dependência econômica e cultural, fortemente vinculada à colonização portuguesa, embora muitos cabo-verdianos optem por fazer sua formação em instituições europeias.

Com relação à cooperação internacional com o Brasil, uma das maiores vertentes é a área de educação e formação profissional. A partir de 1998, foi estabelecido o “Programa Estudante-Convênio” por meio do qual são atribuídas, anualmente, vagas nas instituições de Ensino Superior brasileiras para estudantes cabo-verdianos (graduação e pós-graduação) nas mais diversas áreas.

O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) é um instrumento de cooperação educacional que objetiva a realização de estudos universitários no Brasil, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras associadas ao PEC-G. No mesmo sentido, o Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) objetiva a formação de estudantes cabo-verdianos em nível de pós-graduação em IES brasileiras (CABO VERDE, 2013b).

Paralelamente aos programas PEC-G e PEC-PG, os quais destinam vagas nas IES brasileiras para os estudantes cabo-verdianos, a partir de 2003, durante o governo do então presidente Lula, foi instituído o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES). Esta iniciativa teve por objetivo fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre os países com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação nas áreas da Educação e da Cultura. Em 2006, foram concedidas bolsas a 39 estudantes e, em 2007, foram concedidas 38 bolsas. O projeto tinha por objetivo oferecer apoio financeiro a estudantes estrangeiros participantes do PEC-G, matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior, no valor de um salário mínimo brasileiro mensal por aluno, durante doze meses, visando cooperar na manutenção dos estudantes durante o curso (CABO VERDE, 2013b).

Aos investimentos na formação de estudantes somam-se os investimentos na formação de professores para o Ensino Técnico. Durante o período entre 1998 e 2001 desenvolveu-se um Programa de Formação de Professores de Ensino Secundário Técnico no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ), co-financiado por Luxemburgo e Cabo Verde. Este programa tinha como principal finalidade dotar as Escolas Técnicas da Assomada e Porto Novo de um corpo docente qualificado para as áreas técnicas. Mediante esse programa, trinta e oito docentes cabo-verdianos foram beneficiados e certificados pelo CEFET/RJ (CABO VERDE, 2013b).

Além dos programas de incentivo para que os estudantes e profissionais da educação cabo-verdianos realizassem sua formação no Brasil, a cooperação entre os dois países culminou com a implementação da Uni-CV, a primeira universidade pública de Cabo Verde. Em setembro 2004, o Grupo de Trabalho Brasileiro para a Cooperação com Cabo Verde, em conjunto com a Comissão Nacional de Instalação da Uni-CV, estabeleceram um programa de

cooperação que viabilizasse a implementação da Universidade. Desse primeiro encontro resultou um conjunto de ações acordadas entre as duas partes nos seguintes domínios: (a) estruturação e governo do sistema de Ensino Superior; (b) formação de professores e gestores; (c) ciência e tecnologia; (d) educação a distância; (e) outras áreas que às partes convierem. O Ajuste Complementar para a implementação do projeto “Apoio à implementação da Uni-CV” foi assinado em 2006, em Cabo Verde, por representantes cabo-verdianos e brasileiros (CABO VERDE, 2013b). A constituição da Uni-CV e a aproximação com as Universidades brasileiras serão objeto de discussão no Capítulo 4 desta Tese.

Outro programa de cooperação, assinado em janeiro de 2005, entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Cabo Verde, foi o Programa de Trabalho em matéria de Educação Superior e Ciência. Este Programa sintetizava os principais eixos de intervenção da cooperação em matéria de Ensino Superior e Ciência. Com este instrumento, criou-se, institucionalmente, a Comissão Paritária Bilateral do Ensino Superior e Ciência, composta por elementos dos dois países, como órgão responsável pela execução, monitorização e avaliação deste Programa. Em abril desse mesmo ano, foi assinado o Plano Operacional Anual entre a CAPES e a CNI Uni-CV, tendo sido realizada uma missão da CNI Uni-CV ao Brasil (CABO VERDE, 2013b).

No âmbito da cooperação interuniversitária, a Uni-CV tem realizado algumas ações em parceria com universidades brasileiras, dentre as quais: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Federal de Pernambuco. Essas ações traduzem-se por palestras na Uni-CV, intercâmbio de missões científicas, abertura de programas de mestrado e doutorado (CABO VERDE, 2013b).

Visando ainda apoiar a institucionalização do Ensino Superior no país, em outubro de 2007, os governos do Brasil e de Cabo Verde firmaram um acordo de assistência técnica para a elaboração do Plano Estratégico do Ensino Superior de Cabo Verde. Essa assistência técnica consistia em um trabalho de consultoria brasileira em conjunto com a Direção Geral do Ensino Superior e Ciência de Cabo Verde, na elaboração de um planejamento estratégico para o Ensino Superior do país (CABO VERDE, 2013b).

Os acordos oficiais e os entendimentos com relação à execução de projetos de cooperação entre Brasil e Cabo Verde na área de educação demonstram a proximidade dos países e, em especial, reforçam o posicionamento brasileiro de protagonismo no âmbito da cooperação horizontal. Entretanto, o desafio posto é compreender o caminho seguido pelo Brasil na condução desses acordos e projetos de cooperação, dentre dois discutidos nesta Tese: um primeiro, que ressalta uma cultura política autoritária e discriminatória, de cunho

neocolonialista; um segundo caminho que parte da premissa de que o conhecimento gerado nos projetos de cooperação é um processo dinâmico, construído coletivamente, aliado à proposta da ecologia dos saberes de Santos (2008). O entendimento do caminho percorrido pelo Brasil na condução dos projetos de cooperação internacional será fundamental para compreender a dinâmica das relações estabelecidas no campo da CID Sul-Sul.

Destarte, diante dos dados apresentados, percebemos que um dos capitais utilizados pelo Brasil para formalizar alianças e buscar projeção no campo da CID é o capital cultural, que abrange a transferência e construção de saberes. Esse processo será analisado no próximo subcapítulo.

2.2 CONSTRUINDO SABERES NO CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO

Desde o início da formação do campo da CID, dois capitais têm se destacado na disputa por posições no campo: o capital econômico e o capital cultural. Neste capítulo, discute-se a apropriação e a aplicação de capital cultural no campo da CID e como ele implica construção de saberes.

O capital cultural, notadamente, como já exposto nesta Tese, tornou-se elemento de valor no campo da CID a partir do discurso do presidente norte-americano Harry S. Truman, o qual evidenciou que o avanço científico e o progresso técnico e industrial alcançado pelos países classificados como desenvolvidos deveria estar disponível para todos os países. Ainda hoje, o capital cultural sustenta as intervenções do campo da CID. “O caráter de transferência do conhecimento científico e do *know-how* industrial passou a conferir, até os dias atuais, a orientação principal das intervenções internacionais para o desenvolvimento.” (BARBANTINE JUNIOR, 2005, p. 143, grifo do autor).

Diante da concepção de que os países classificados como desenvolvidos seriam aqueles que teriam acesso ao avanço científico e ao progresso técnico e industrial, e tomando por base uma concepção evolucionista de desenvolvimento, seriam classificados como subdesenvolvidos os países que não tinham acesso ao conhecimento científico e, portanto, ao progresso técnico e industrial. Assim, a CID Norte-Sul tinha por objetivo transferir o conhecimento científico para os países subdesenvolvidos, em nome do progresso e do desenvolvimento, nos termos de uma colonialidade do saber, conforme apresentado por Quijano (2005), Castro-Gómes (2005) e Grosfoguel (2008).

O caráter hegemônico do conhecimento científico começou a ser debatido, conforme expuseram Santos, Meneses e Nunes (2005), durante o século XVII, sendo que a transformação da ciência em única forma de conhecimento válido foi um processo longo e controverso, e para o seu desfecho contribuíram fatores econômicos e políticos. O argumento em favor de privilegiar uma forma de conhecimento que se traduzia facilmente em desenvolvimento tecnológico teve que confrontar-se com outros argumentos em favor de formas de conhecimento que privilegiariam a busca do bem e da felicidade. A vitória do primeiro argumento explicou-se, em parte, pela ascendência do capitalismo e das potencialidades de transformação social sem precedentes que trazia no seu bojo. Igualmente, envolveu a transformação dos critérios de validade do conhecimento em critérios de cientificidade do conhecimento. A partir de então, a ciência moderna conquistou o privilégio de definir não só o que é ciência, mas muito mais do que isso, o que é conhecimento válido.

Ao tornar-se a única forma de conhecimento válido, a ciência moderna não deixou espaço para os conhecimentos alternativos, o que contribuiu para a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos. Este processo histórico perpassou o colonialismo europeu, o qual, em sua fase hegemônica, no século XIX, justificou-se em nome de uma capacidade superior de conhecer e de transformar o mundo, assente na ciência. A ciência assumiu, assim, a condição de ideologia legitimadora da subordinação dos países da periferia e da semiperiferia do sistema mundial, o que se veio a chamar de “Sul”, um Sul sociológico e não geográfico (não inclui os países centrais do Sul). Desse modo, os problemas relevantes para o conhecimento passaram a ser determinados em função dos interesses e das prioridades definidos nos países do Norte, bem como a orientação prioritária do investimento na ciência e na tecnologia (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005).

A história da ciência ocidental é uma história dos benefícios e efeitos capacitantes que a ciência moderna, por meio do desenvolvimento tecnológico, teria proporcionado às populações de todo o mundo. Mas o outro lado da história, a perda de outros modos de conhecimento da experiência humana, é raras vezes mencionado e, quando isso acontece, é, sobretudo, para reafirmar a “bondade” intrínseca da ciência (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005).

Nesta Tese, buscou-se apresentar o “outro lado da história” com base nas proposições (já apresentadas no subcapítulo 2.1) dos autores do pensamento neocolonial como Quijano (2005), Dussel (2002b), Mignolo (2005), Lander (2005) e Grosfoguel (2008), os quais, por sua vez, ressaltam em seus estudos que, em nome da ciência moderna, muitas formas de conhecimento alternativas foram relegadas. Segundo Quijano (2005), a elaboração

intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Esse modo de produzir conhecimento se reconhece como eurocentrismo. “Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não europeu era o passado e, desse modo, inferior, sempre primitivo.” (QUIJANO, 2005, p. 116).

Esta divisão do pensamento moderno ocidental é cunhada por Santos (2009, 2010) como pensamento abissal, formado por distinções visíveis e invisíveis e fundamentado pelas distinções invisíveis, as quais são estabelecidas pelas linhas que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo *deste lado da linha* e o universo *do outro lado da linha*. Esta distinção invisível nada mais é do que a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento da filosofia e da teologia. O caráter exclusivo deste monopólio está entre as formas científicas e não científicas de verdade. Já do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria e entendimentos intuitivos ou subjetivos, os quais, na melhor das hipóteses, até podem se tornar objetos ou matéria prima para pesquisas científicas. Portanto, há uma linha (imaginária, simbólica) que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia, e, do outro, conhecimentos que não obedecem aos critérios científicos de verdade, nem aos conhecimentos reconhecidos como alternativos, como da filosofia e da teologia.

Como produto do pensamento abissal, o conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa, nem poderia encontrar-se, uma vez que o seu desígnio original foi a conversão deste lado da linha em sujeito do conhecimento e do outro lado da linha em objeto de conhecimento. As intervenções no mundo real que favorece tendem a ser as que servem os grupos sociais que têm maior acesso a este conhecimento. Enquanto as linhas abissais continuarem a desenhar-se, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. (SANTOS, 2010, p. 56-57).

Segundo Lander (2005, p. 13), é “este o contexto histórico-cultural do imaginário que impregna o ambiente intelectual no qual se dá a constituição das disciplinas das ciências sociais. Esta é a visão de mundo que fornece os pressupostos fundacionais de todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos.”

Em primeiro lugar, existe uma suposição universal, evolucionista, que leva todas as culturas e todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal seria a expressão mais avançada desse processo histórico; portanto, é o modelo que define a sociedade moderna. O modelo de sociedade liberal seria o único futuro possível para as outras culturas e povos. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas de conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades (LANDER, 2005).

O conjunto de separações sobre as quais está sustentada essa noção do caráter objetivo e universal do conhecimento científico está articulado com as separações que estabelecem os conhecimentos sociais entre a sociedade moderna e o restante das culturas. Com as ciências sociais dá-se o processo de cientificação da sociedade liberal, sua objetivação e universalização e, portanto, sua naturalização. O acesso à ciência, e a relação entre ciência e verdade em todas as disciplinas, estabelece uma diferença radical entre as sociedades modernas ocidentais e o restante do mundo. (LANDER, 2005, p. 14).

É esta conformação histórica do colonialismo europeu e a identificação da ciência como única forma de conhecimento válido que embasam as disputas dos agentes no campo da CID e traz implicações para o processo de construção de saberes. Por trás dessa construção histórica há uma ideologia, a qual embasa as disputas no campo. Cabe ressaltar que a transferência do conhecimento no campo da CID não possui pretensões neutras, mas é utilizado pelos agentes como um capital (capital cultural) de fato para manter e disputar as posições no campo.

Segundo Bourdieu (1983), o conhecimento é subalterno ao jogo das classes no campo político, ou seja, o poder de produzir, impor e inculcar a representação legítima do mundo social pelos agentes reflete o que está em jogo entre as classes no campo da política. A ideia de uma ciência neutra é uma ficção, e uma ficção interessada, que permite passar por científico uma representação dominante do mundo social. Desvendando os mecanismos sociais que asseguram a manutenção da ordem estabelecida, cuja eficácia propriamente

simbólica repousa no desconhecimento de sua lógica e de seus efeitos, fundamento de um reconhecimento sutilmente extorquido, o conhecimento científico toma necessariamente partido na luta política e se reveste sob a denominação de capital cultural.

Logo, além do capital econômico que subjaz à posição dos agentes (países centrais) no campo da CID, a dominação também é exercida pelo mecanismo de conquista e transmissão do capital cultural, atrelado à constituição do *habitus*, formado a partir da história da modernidade e do colonialismo. Segundo Bourdieu (1999), o capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais: quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que confere ao capital cultural a garantia de propriedades inteiramente originais.

A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. Por consequência, ele apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento (BOURDIEU, 1999). No campo da CID o capital cultural influencia a concepção de desenvolvimento a ser perseguida pelos países, lembrando que nos termos de Quijano (2005), vivemos sob uma matriz de poder colonial e, portanto, as concepções de desenvolvimento seriam aquelas postas pelos países do Norte. Seria através dos programas de CID e na transferência de conhecimento científico que as concepções e visão de mundo são inculcadas nos países do Sul.

O capital cultural no estado *objetivado* detém certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade. Entretanto, é na própria lógica da transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado - portanto, o tempo necessário para realizá-la - depende, principalmente, do capital cultural incorporado. Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural - condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil - é orientada pelos agentes dotados de um forte capital cultural (BOURDIEU, 1999). No caso da CID, busca-se por meio dos projetos e programas educacionais inculcar nos países semiperiféricos e periféricos que o progresso

industrial e tecnológico só ocorre por meio do conhecimento científico. Mas além de conhecimentos, também são transferidos valores, visões de mundo, ideias. Desse modo, os acordos na CID tornam-se canais de distribuição de aspectos materiais e imateriais que orientam os países receptores a adotar a visão de mundo eurocêntrica.

Esta capacidade de reproduzir *ad eternum* o Outro através da dicotomia cultural e epistêmica, entre o saber científico e os saberes alternativos, rivais, tem sido o garante da perpetuação da noção de subdesenvolvimento até aos nossos dias. Desprovido de experiência, o Sul apenas a pode adquirir a partir do manancial acumulado no Norte, exportado sob a forma de 'transmissão de saber científico'. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 12, grifo do autor).

Esta transmissão do conhecimento científico, que carrega consigo valores e ideologias, é alicerçada por instituições, como por exemplo, as universidades. Conforme Bourdieu (1983), o etnocentrismo e a dominação dos países centrais não estão alicerçados apenas na ciência oficial, conjunto de recursos científicos que existem no estado objetivado sob forma de instrumentos, obras, instituições etc., e no estado incorporado sob forma de hábitos científicos, sistemas de esquemas gerados de percepção, de apreciação e de ação, que são o produto de uma forma específica de ação pedagógica e que tornam possível a escolha dos objetos, a solução dos problemas e a avaliação das soluções. Essa dominação engloba também o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos, isto é, essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científico ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito (BOURDIEU, 1983).

Em outras palavras, o capital cultural incorporado e objetivado nas instituições, como as universidades, tem como alicerce o conhecimento científico eurocêntrico que serve à manutenção da dominação exercida pelos países centrais. Conforme Santos e Almeida Filho (2008), o conhecimento científico e a universidade como a “casa” do conhecimento vêm sofrendo críticas ao longo da última década, devido às significativas mudanças que ocorreram nas relações entre conhecimento e sociedade. Os autores advertem que o conhecimento científico produzido nas universidades foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente, cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação ao cotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo, são os investigadores ou pesquisadores que determinam os problemas científicos a serem resolvidos, definem sua relevância e estabelecem as metodologias e os ritmos de pesquisa.

Trata-se de um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. No processo de produção de conhecimento universitário, a distinção entre conhecimento científico e outros tipos de conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, alternativa que é irrelevante para o conhecimento produzido.

Piletti e Praxedes (2010) argumentam que as produções intelectuais eurocêntricas dominantes nas universidades, que servem às classes dominantes, são passíveis de questionamento. Apresentando os conhecimentos que produz como neutros, científicos e racionais, a universidade legitima o conhecimento que serve à dominação.

A universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação do conhecimento não científico e, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Isto é particularmente óbvio à escala global já que os países periféricos, ricos em saberes não científicos, mas pobres em conhecimento científico, viram este último, sob a forma da ciência econômica, destruir as suas formas de sociabilidade, as suas economias, as suas comunidades indígenas, camponesas, o seu meio ambiente (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Consolidou-se assim, uma concepção de mundo na qual a população se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2010).

Além de contribuir na formação de capital cultural no estado incorporado e objetivado, as universidades ainda contribuem para a formação de uma terceira forma de capital cultural: o capital cultural *institucionalizado*. Este capital possui certa autonomia em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui efetivamente, em um dado momento histórico. Um exemplo apresentado pelo autor são os diplomas, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura (BOURDIEU, 1999). Notadamente, verifica-se que o sistema de ensino é um meio utilizado pelos desígnios da dominação dos países centrais.

Ou seja, a intenção dos agentes que possuem capital cultural é reproduzir um *habitus* o mais homogêneo ao arbitrário cultural que lhe é destinado reproduzir e durável o quanto

possível (BOURDIEU; PASSERON, 2013). Dessa maneira, uma das formas de os agentes assegurarem sua posição no campo é por meio do domínio do capital cultural.

Portanto, há uma ilusão da neutralidade e independência do sistema de ensino em relação à estrutura das relações de classe (BOURDIEU; PASSERON, 2013), visto que o interesse dos dominantes (de um campo determinado, ou a classe dominante no campo da luta de classes) em perpetuar um sistema que esteja em conformidade com seus interesses, basta silenciar sobre os interesses (as funções diferenciais), fazendo da comunidade científica o sujeito das práticas.

É preciso, pois, analisar sistematicamente essa retórica de cientificidade por meio da qual a os agentes dominantes produzem a crença no valor científico de seus produtos e na autoridade científica de seus membros: seja, por exemplo, o conjunto das estratégias destinadas a dar aparência de acumulação, tais como a referência às fontes canônicas, ou ainda as estratégias de fechamento, que marcam uma separação categórica entre a problemática científica e os debates profanos e mundanos (BOURDIEU, 1983). Segundo Santos (2010) o monopólio do conhecimento científico em detrimento dos conhecimentos alternativos é uma forma de colonialidade de poder e saber nos termos de Quijano (2005).

Assim, na medida em que o método científico se inscreve nos mecanismos sociais que regulam o funcionamento do campo e encontra-se dotado da objetividade superior de uma lei social imanente, pode realmente objetivar-se em instrumentos capazes de controlar e algumas vezes dominar aqueles que o utilizam e nas disposições duravelmente constituídas que as instituições, como as universidades, produzem. Essas disposições encontram um reforço contínuo nos mecanismos sociais que, achando suporte no materialismo racional da ciência objetivada e incorporada, produzem controle e censura, mas também invenção e ruptura (BOURDIEU, 1983), como no caso dos estudos neocoloniais que possuem uma proposta de rompimento tanto com a dominação dos países centrais como com a difusão de um modelo único de conhecimento.

Os estudos neocoloniais vêm buscando construir uma argumentação que confronte a dominação exercida por meio do conhecimento científico, questionando a imposição de uma visão de mundo eurocêntrica. Segundo Santos, Meneses e Nunes (2005), tais estudiosos passaram a questionar o fato de o conhecimento científico ser o único modo de conhecimento possível para interpretar as diferentes realidades do mundo, a possibilidade da complementaridade entre saberes. Um dos aspectos da crise do saber científico moderno assenta no fato de este perpetuar a relação de desigualdade colonial, recorrendo à aposta da monocultura do saber. Conforme Coronil (2005), a descentralização das epistemologias do

Ocidente e o reconhecimento de alternativas de vida levariam à consideração de outros modos de conhecimento que permitiriam uma melhor compreensão e representação da própria vida. Nesse sentido, o conhecimento não deveria ser único (monocultura do saber), mas pluralístico.

A educação livre do eurocentrismo é aquela em que as culturas das populações de todas as regiões do mundo não são vistas como primitivas, atrasadas, exóticas, ignorantes e inferiores. Além disso, o mesmo raciocínio vale para o tratamento dos povos e expressões culturais da Europa, pois, se passarmos a tratá-los como inferiores, estaremos apenas imitando a conduta deles em relação aos ‘outros’. (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 120, grifo do autor).

Para romper com o eurocentrismo, seria preciso pensar, conforme apontam Piletti e Praxedes (2010) em um ensino democrático, constituído com base no desenvolvimento de consciências críticas quanto aos processos de imposição de cultura e visão de mundo. Para tanto, Santos, Meneses e Nunes (2005) afirmam que o pressuposto inicial é o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimentos. Analisando de forma crítica a ciência como garantia da hegemonia do sistema econômico capitalista, os autores que perfilham esta crítica têm vindo a lutar por uma maior abertura epistêmica, no sentido de tornar visíveis campos de saber que a ciência moderna tendeu a neutralizar, e mesmo ocultar, ao longo de séculos.

Ao longo dos séculos, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento. O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber [...]. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 37).

Assim, visando à compreensão dos diferentes grupos sociais e seus saberes, buscando romper com a monocultura do saber, Santos (2008, 2009, 2010) propõe a ecologia dos saberes.

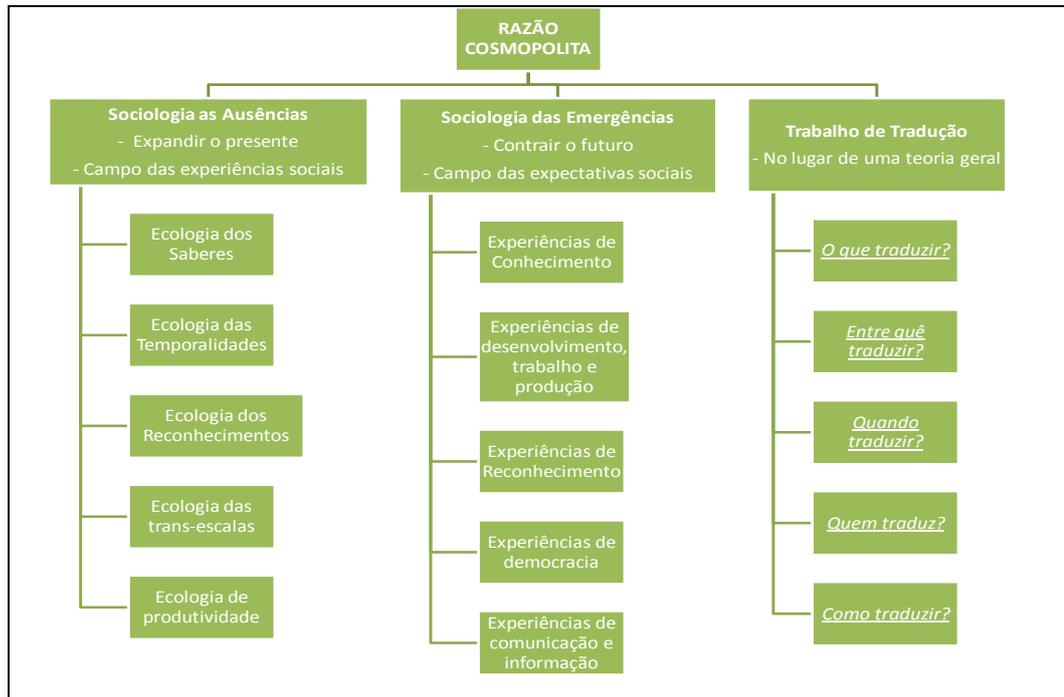
A ecologia de saberes é a posição epistemológica a partir da qual é possível começar a pensar a descolonização da ciência e, portanto, a criação de um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes. Consiste em garantir “igualdade de oportunidades” aos diferentes conhecimentos em disputas epistemológicas cada vez mais amplas com o objetivo de maximizar o contributo de cada um deles na construção de uma sociedade mais democrática e justa e também mais equilibrada na sua relação com a natureza. Não se trata de atribuir igual validade a todos os conhecimentos mas antes de permitir uma discussão pragmática entre critérios alternativos de validade que não desqualifique à partida tudo o que

não cabe no cânon epistemológico da ciência moderna. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 89, grifo do autor).

A ecologia dos saberes parte da proposta de um novo tipo de racionalidade, cunhado por Santos (2008) como a razão cosmopolita. A razão cosmopolita funda três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução (Figura 1). Parte de três pontos principais: (1) a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo; (2) a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social têm muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade; (3) a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro. A razão cosmopolita propõe expandir o presente e contrair o futuro. Para expandir o presente, propõe-se a sociologia das ausências; para contrair o futuro, a sociologia das emergências. Em vez de uma teoria geral, propõe o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis, sem destruir a sua identidade.

A ecologia dos saberes, conforme Santos (2008), questiona a lógica da monocultura do saber e do rigor científico, a partir da identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam em contextos e práticas sociais declarados não existentes pela razão metonímica. A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Assim, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. As consequências disso são: (1) como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se uma razão exhaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental; (2) para a razão metonímica, nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade, ou seja, o Norte não é inteligível fora da relação com o Sul. Por isso, a compreensão do mundo, promovida pela razão metonímica, não é apenas parcial e, sim, internamente muito seletiva.

Figura 1 - Procedimentos Sociológicos da Razão Cosmopolita.



Fonte: Elaborado a partir de Santos (2008).

Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, suas intervenções no mundo real tendem a privilegiar os grupos sociais que têm acesso a este conhecimento. Contudo, há necessidade de sua exploração contra-hegemônica, explorando práticas científicas alternativas. O uso contra-hegemônico da ciência moderna constitui uma exploração paralela e simultânea dos seus limites internos e externos. Este uso contra-hegemônico apenas faz sentido na ecologia dos saberes, que permite não só superar a monocultura do saber, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico. Desse modo, a ecologia dos saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento (SANTOS, 2008).

Grosfoguel (2008) acrescenta ainda que a pretensa superioridade do saber europeu/norteamericano nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados. Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento híbridas e transculturais, contra o sistema. São formas de resistência que se reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não eurocêntrica e das subjetividades subalternas.

Por isso, nas sociedades periféricas do sistema mundial, a crença na ciência moderna é mais tênue, pois é mais visível à vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial, onde outros conhecimentos não científicos e não ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações. Neste ínterim, a ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo (SANTOS, 2010).

A ecologia de saberes é um conjunto de práticas que promove uma convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, podem enriquecer-se com esse diálogo. Implica ações de valorização, tanto do conhecimento científico como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha, por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos, serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas, onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem estarem exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais, e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos. (SANTOS, 2010, p. 57).

Segundo Santos (2008) o mundo é uma totalidade inesgotável, dado que possui muitas totalidades, todas elas parciais, não faz sentido tentar apreender o mundo a partir de uma única teoria geral, pois uma tal teoria irá pressupor sempre a monocultura de uma dada totalidade e a homogeneidade das suas partes. O que difere, então, a proposta da ecologia dos saberes, em termos de formação de teorias, das teorias elaboradas a partir do conhecimento científico? Na opinião de Santos (2008, p. 123-124):

[...] a alternativa à teoria geral é o trabalho da tradução. A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes.

O trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas (e os seus agentes). Com relação aos saberes, o trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não hegemônicos como pode ocorrer entre diferentes saberes

não hegemônicos. Outro tipo de trabalho de tradução ocorre entre as práticas sociais e os seus agentes, visando criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação. Neste caso, a tradução incide sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades. Portanto, o trabalho de tradução incide simultaneamente sobre os saberes e as culturas, por um lado, e sobre as práticas e os agentes, por outro. Por isso, ele pode ser considerado tanto um trabalho intelectual como um trabalho político (SANTOS, 2008).

O objetivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil. (SANTOS, 2008, p. 135).

E como pensar esse processo nas tradicionais instituições que promovem o conhecimento científico e estão submetidas à concepção eurocêntrica de dominação, como as universidades? Segundo Santos e Almeida Filho (2008) a ecologia de saberes é uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.).

Conforme Santos, Meneses e Nunes (2005), a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais. Não há conhecimentos puros nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. Consequentemente, a reivindicação do carácter universal da ciência moderna é apenas uma forma de particularismo, que consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam.

A ecologia de saberes é o princípio de consistência que subjaz às constelações de conhecimentos que orientam as práticas sociais minimamente complexas. A transição da monocultura do saber científico para a ecologia de saberes será difícil porque, tal como aconteceu no processo de consolidação do paradigma da ciência moderna, envolve não só questões epistemológicas, como também questões econômicas, sociais e políticas. Trata-se de uma transição epistemológica que, sendo relativamente autônoma, corre de par com outras transições sociais que apontam para a democracia radical e a descolonização do poder e do saber. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 89).

O debate exposto perpassa como são construídos os saberes no campo da CID. Na tradicional forma de cooperação internacional para o desenvolvimento, a ciência é tratada

como mercadoria e, portanto, segundo Santos, Meneses e Nunes (2005) permanece como principal vetor de subordinação do Sul ao Norte. A assimetria entre o Norte e o Sul manifesta-se num vasto conjunto de dicotomias: doador/recebedor; desenvolvido/subdesenvolvido; conhecimento/ignorância; ensinar/aprender; recomendar/seguir; desenhar/implementar.

Entretanto, reconhecemos que a proposta de que outro mundo é possível, assentada na proposta da ecologia dos saberes, é plausível de ser incorporada no campo da CID, em especial, pelos países do Sul. A aliança estabelecida em torno da modalidade de cooperação internacional Sul-Sul pode começar um novo caminho para a construção de saberes. De acordo com Santos (2008) o conceito de construção é um recurso central para o processo de produção do conhecimento. Construir significa pôr em relação e em interação, no quadro de práticas socialmente organizadas, materiais, instrumentos, maneiras de fazer, competências, de modo a criar algo que não existia antes, com propriedades novas. Neste sentido, as práticas de construção de saberes envolvem um trabalho sobre os objetos, seja no sentido de os transformar em objetos de conhecimento reconhecíveis, seja no sentido da sua redefinição enquanto parte de uma redefinição mais geral dos espaços de conhecimento.

No seio das universidades, o processo de construção de saberes é fundamental. Portanto, ao pautarem-se pela ecologia dos saberes, as relações de cooperação internacional entre as universidades poderiam reconhecer o ambiente do outro, suas interações e características. Mediante o trabalho de tradução, as experiências e saberes da sociedade podem unir-se aos conhecimentos científicos gerados na universidade, construindo novos saberes adequados à realidade social de cada comunidade.

Diante da discussão apresentada, indicamos dois caminhos que, inicialmente, podem referir sobre o processo de construção de saberes no campo da CID: o primeiro estaria alinhado à modalidade Norte-Sul de cooperação, por meio da qual os países centrais impunham sua visão de mundo aos países semiperiféricos e periféricos, por meio do capital cultural, impondo o conhecimento científico como verdade universal e como única forma de se atingir o desenvolvimento; o segundo estaria alinhado à modalidade Sul-Sul de cooperação, por meio da qual os países do Sul formariam parcerias, privilegiando os saberes locais, utilizando a CID como um meio de articular diferentes saberes e, por meio do trabalho de tradução, construir novos saberes adequados às realidades das comunidades. É este impasse que trataremos no estudo de caso de cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV.

2.3 GESTÃO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL À LUZ DA GESTÃO SOCIAL REVISITADA

Neste subcapítulo, discutem-se, no campo da gestão, as relações estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, em seu âmago de relações de poder. Diante do debate sobre a dominação exercida por meio da conquista de capital cultural pelos países centrais e por reconhecer o fato de que as tradicionais teorias organizacionais, de cunho positivista e funcionalista, são de origem anglo-saxônica, a utilização apenas das tradicionais teorias da administração iria contra a crítica construída nesta Tese. Portanto, buscando alinhar nosso pensamento com outros princípios, distintos da tradicional forma de gestão, e tomando por base os estudos críticos e o pensamento neocolonial, este capítulo pretende alinhar o arcabouço teórico da gestão social, reformulada a partir desses pressupostos teóricos, à gestão das relações estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento.

Adota-se o conceito de gestão social, por entendermos que este conceito abrange a dimensão social e política das relações estabelecidas no campo da CID e não apenas a dimensão técnica, a qual estaria mais vinculada à perspectiva dos tradicionais modelos de gestão, os quais buscam prescrever soluções para os problemas, numa dinâmica de causa, efeito e prescrição. Cançado, Tenório e Pereira (2011) afirmam que a literatura anglo-saxônica, na área de Administração, pouco tem feito além de reeditar, em novas embalagens, os preceitos do taylorismo-fordismo. A ideia repassada pelos tradicionais modelos de gestão é de que a Administração é praticamente uma ciência exata: diagnóstico-prescrição-solução.

Por entender que: (a) as relações no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento são complexas; (b) as tradicionais teorias da administração de base eurocêntrica não conseguem explicar as diferentes realidades locais; (c) o conceito de gestão social é um conceito em construção, com amplo campo de debate sobre o contexto brasileiro, mas com pouco debate sobre o contexto internacional, adota-se, nesta Tese, o conceito de gestão social para compreender a gestão das relações - intrinsecamente relações de poder - estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento. A contribuição para o debate sobre a construção do conceito de gestão social será uma análise à luz dos estudos críticos e do pensamento neocolonial.

Martins e Carrion (2012) ressaltam que diversos pesquisadores, como Tenório, França Filho, Fischer, Schommer, Boullosa e Carrion, entre outros, têm trabalhado no intuito de definir o campo e a lógica de atuação da gestão social. Alguns autores a tratam sob uma

perspectiva ampla (demandas e necessidades do social), outros a vinculam a uma problemática mais micro (aproximando-a da gestão pública).

Tenório (2006) entende a gestão social como o processo gerencial dialógico em que a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação. O adjetivo 'social', qualificando o substantivo 'gestão', é percebido como o espaço privilegiado de relações sociais em que todos têm direito à fala, sem nenhum tipo de coação. A definição de gestão social, ainda para o autor, está apoiada no conceito de cidadania deliberativa, a qual propõe que a legitimidade das decisões deve ter origem em espaços de discussão orientados pelos princípios da inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e do bem comum. Assim, o autor entende a gestão social como o processo gerencial decisório deliberativo que procura atender às necessidades de uma sociedade, região, território ou sistema social específico, quer vinculado à produção de bens, quer à prestação de serviços.

Tenório apoia-se teoricamente em Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, e em seu conceito de ação comunicativa. Entretanto, a teoria de Habermas é escrita a partir do contexto alemão, preocupado com o restabelecimento dos vínculos entre o socialismo e a democracia. Portanto, sem a devida redução sociológica, não poderíamos nos embasar no conceito de Habermas para construir o campo da gestão social.

França Filho (2008) afirma que a gestão social diz respeito a um modo de gestão próprio às organizações, atuando num circuito que não é originariamente aquele do mercado e do Estado. É o espaço próprio da chamada sociedade civil, portanto uma esfera pública de ação que não é estatal. As organizações atuando neste âmbito não perseguem objetivos econômicos. O econômico aparece apenas como um meio para a realização dos fins sociais, que podem definir-se também em termos culturais (de promoção, resgate ou afirmação identitária etc.), políticos (no plano de uma luta por direitos etc.) ou ecológicos (em termos de preservação e educação ambiental etc.), a depender do campo de atuação da organização. A intencionalidade econômica aparece apenas como um meio para a realização de fins sociais, culturais, políticos ou ecológicos. É exatamente esta inversão de prioridades em relação à lógica da empresa privada que condiciona a especificidade da gestão social.

França Filho (2008) desenvolve seu conceito de gestão social baseado na ótica de gestão como um processo, a partir da Teoria de Fayol, na qual a gestão é processo de planejar, organizar, dirigir e controlar. A interpretação do conceito de gestão social tenta absorver tanto a dimensão de processo ou meio (como opera a gestão), quanto a da finalidade (quais os objetivos da gestão). Para tanto, devem-se considerar dois níveis de análise ou de percepção da gestão social: de um lado, aquele que a identifica com uma problemática de sociedade

(nível societário), do outro, aquele que a associa a uma modalidade específica de gestão (nível organizacional). Quanto ao nível societário, o autor chama a atenção para a existência de uma dinâmica política de auto-organização social, mediante diferentes modalidades do fato associativo, cujo papel deve ser valorizado num processo de democratização da sociedade. Como modo de orientação para uma ação organizacional, a gestão social diz respeito a uma forma de gestão organizacional que, do ponto de vista da sua racionalidade, pretende subordinar as lógicas instrumentais a outras lógicas mais sociais, políticas, culturais ou ecológicas (FRANÇA FILHO, 2008).

A partir dessas proposições, o conceito de gestão social elaborado por França Filho (2008) apoia-se tanto no conceito de espaço público, estatal ou societário, como no conceito econômico de reciprocidade e redistribuição com base nos estudos do filósofo e historiador de economia, o austríaco Karl Polanyi. Para França Filho (2008), a discussão sobre gestão social insere-se numa perspectiva de reconciliação entre o econômico e o social.

Schommer e França Filho (2008) ressaltam a proposta teórica construída no artigo de França Filho (2008), ao conceber o termo gestão social a partir de um processo, sendo um meio ou uma finalidade. Entretanto, pautam a discussão da gestão social pela inserção das teorias de aprendizagem, ao afirmarem que:

A ideia de gestão social, por sua vez, está mais afinada com a abordagem social da aprendizagem, que enfatiza as interações sociais que ocorrem entre as pessoas como bases da aprendizagem, tanto coletiva quanto individual. Associando essa questão à formação em gestão social, o desafio não se resume, pois, a aprimorar capacidades individuais, mas gerar instrumentos e metodologias capazes de aprimorar capacidades de todos os envolvidos no processo de gestão. (SCHOMMER; FRANÇA FILHO, 2008, p. 65).

Tal aproximação teórica é reforçada no trabalho de Boullosa e Schommer (2009), ao alinharem o conceito de gestão social com a abordagem social da aprendizagem. Para as autoras, o desafio da gestão social seria a construção conjunta de instrumentos e metodologias aptos a aprimorar capacidades de todos os envolvidos em processos de gestão social, já que são processos coletivos, em que todos participam da construção. Para elas, o processo de formação em gestão social deve estar baseado na articulação entre diferentes saberes, que tendem a ser potencializados em situações que envolvem práticas concretas em torno das quais as pessoas engajam-se, levando saberes que já possuem e construindo outros, coletivamente. Trata-se, pois, de construir processos de formação que valorizem e estimulem a articulação entre saberes acadêmicos e não acadêmicos, multi e interdisciplinares, de diferentes atores, com diferentes histórias, origens e áreas de atuação. Tais pressupostos

aliam-se à proposta da ecologia dos saberes de Santos (2008), entendida como conjunto de práticas que promovem uma convivência ativa de saberes e que apela a saberes contextualizados, situados e úteis.

As autoras Boullosa e Schommer (2009) ainda criticam a formulação do conceito de gestão social. Para elas, na medida em que é assumido por diferentes escalas e escolas, o conceito começa a perder seu caráter de processo de inovação, que acolhe diferentes e pontuais experiências, em favor de uma nova interpretação que tende a considerá-la como produto inovador. Ao institucionalizar-se enquanto campo de gestão e enquanto modo de gerir, a gestão social pode ter perdido parte da riqueza do processo que a fundou. Além disso, a comparação com o campo da administração pública pode ter acelerado o processo de precisar relações e criar leis, minando ainda mais sua capacidade de construir-se como modelo alternativo à abordagem paradigmática neoclássica, ainda subjacente ao campo da administração pública.

Ressaltam a importância de adotar uma abordagem crítica para a construção do conceito, que permita discernir aquilo que pode ser incorporado do mundo privado ou do conhecimento técnico-gerencial desenvolvido pela ciência administrativa e o que deve ser efetivamente constituído, resguardando, desse modo, o reconhecimento da especificidade, em termos de racionalidade, do universo da gestão social (BOULLOSA; SCHOMMER, 2009). A construção teórica das autoras discute o diálogo entre o reconhecimento de diferentes saberes, a partir da obra de Santos (2005), bem como o conceito de aprendizagem social, a partir das elaborações teóricas de Wenger (1998).

Carrion (2009b), ao discutir a contribuição da gestão social para o desenvolvimento em uma mesa redonda do XI Colóquio Internacional sobre o Poder Local, começa por advertir que, embora aparentemente o local e o global sejam dois níveis distintos e separados, as decisões que se produzem no global repercutem diretamente no local, influenciando, de modo decisivo e de forma contundente, aquilo que tentamos realizar em nossas comunidades.

A autora parte de um traçado histórico em âmbito mundial, com base nas teorias desenvolvimentistas, para entender o cenário em que é construído o conceito de gestão social e chega à conclusão de que as discussões sobre a gestão social aparecem em um cenário em meio ao qual as necessidades humanas mais básicas são brutalmente submetidas aos interesses econômicos das empresas, em nome da ideologia da competitividade (CARRION, 2009b).

Para ela, a gestão social vem sendo empurrada por um duplo movimento: de um lado, aqueles que a percebem como uma estratégia, como um conjunto de diretrizes ou, ainda,

como modo de coordenação, de planejamento e de direção das ações com vistas à humanização do processo de geração de riqueza sob o regime de acumulação capitalista; de outro lado, a visão de que outro mundo é possível, conforme o slogan dos Fóruns Sociais Mundiais, que defendem a necessidade de uma revolução política. Constitui, de modo geral, distinta da concebida sob a influência do marxismo tradicional na medida em que não remete à luta de classes, mas à criação de outras formas e outras modalidades de produção e relação social, calcadas na solidariedade, na valorização do trabalho e na autogestão, concomitantemente ao modelo capitalista. Não se trata, pois, de substituir um modelo, o capitalista, por outro, de viés solidário, mas de convivência simultânea (CARRION, 2009b).

Desse modo, o constructo do conceito de gestão social poderia seguir por dois caminhos: um pautado pela humanização do capitalismo e outro pautado por uma revolução política, ainda que pacífica. Quem sabe, ainda poderia alinhar-se à construção de um novo mundo, sem definições *a priori* num processo de abertura ao novo, de respeito à diversidade, de busca de uma nova epistemologia dos saberes, conforme propôs Santos, sem abdicar-se da capacidade de se indignar e/ou de abandonar a luta por justiça (CARRION, 2009b).

Portanto, para Carrion (2009b), a gestão social se constitui, em meio a uma disputa política, pelo modelo de sociedade e de ordem mundial sob o qual almejamos viver, assim como que ela atende à necessidade de articular, de atar, sob o novo cenário nacional e internacional, as pontas desatadas dos movimentos sociais, do debate sobre desenvolvimento *versus* crescimento econômico, da necessidade de se tomar medidas para fazer frente à crise ambiental, assim como à necessidade de aportar suporte teórico e de criar um espaço de intermediação, de diálogo entre: de um lado, a reflexão sobre a cidadania e os direitos humanos e, de outro, a questão econômica e a promoção do crescimento econômico dado, que dissociadas, nenhuma das duas abordagens dá conta do problema de construção de uma ordem social minimamente sustentável.

Nesse sentido, Carrion (2009b) conclui afirmando que a gestão social introduziu uma verdadeira revolução simbólica no campo da gestão. Pensada enquanto espaço de luta política em defesa dos princípios de justiça, igualdade, respeito à diferença e à natureza, ela acena com a possibilidade de se consolidar em uma nova fala, o que introduz uma revolução objetiva, concreta no modo de se pensar e fazer o desenvolvimento. A gestão social remete a um campo de conhecimento, isto é, a um “território” de resistência política e de construção/difusão de um modelo de sociedade e de luta pela consolidação de uma ordem social coerente com uma visão complexa de desenvolvimento. Conforme Carrion (2012), a gestão social visa resgatar a dimensão política e de emancipação do sujeito.

À luz dos estudos críticos e do pensamento neocolonial, percebe-se que as tentativas de definição, tanto teóricas quanto analíticas, da gestão social, ora aproximam-se de uma abordagem eurocêntrica, ora aproximam-se da ecologia dos saberes de Santos (2008), ora tomam como base o mundo europeu/norteamericano e seu conceito de crescimento econômico, ora focam nas realidades locais, no processo de desenvolvimento e nos saberes que emergem desses locais.

Os esforços realizados em prol da construção do conceito de gestão social têm seu mérito, pois contribuem para a formação do campo. Mas, nesta Tese, pensamos no conceito de gestão social iluminado pelos teóricos críticos e do pensamento neocolonial e suas proposições: (a) o conceito de transmodernidade, que propõe um encontro com as culturas subalternas, com aquilo que é não eurocêntrico, a partir da categoria exterioridade (DUSSEL, 2002b); (b) a colonialidade do poder, uma dimensão constitutiva da modernidade, que estabelece relações assimétricas de poder, as quais afetam o mundo capitalista e o padrão mundial de poder, ao criar uma “matriz de poder colonial” (QUIJANO, 2005); (c) o eurocentrismo, que, ao longo da formação do sistema moderno/colonial, constituiu uma verdadeira colonização epistemológica, eurocêntrica, que subalterniza saberes, povos e culturas (MIGNOLO, 2005; LANDER 2005); (d) o conceito de colonizado mediante sua completa ocidentalização (CASTRO-GÓMES, 2005); (e) a ecologia dos saberes, a qual propõe pensar e promover a diversidade e a pluralidade, assegurando a coexistência de saberes ocidentais com práticas de saberes locais (SANTOS, 2008).

Também tomamos como base o trabalho de Martins e Carrion (2012, p. 11-12, grifo do autor), que discutiram a gestão social a partir das perspectivas latinoamericanas:

No que cabe à gestão social, especificamente, a adoção da trans-modernidade pode permitir a elaboração de um conceito que de fato se distancie da gestão tradicional e que possa contribuir com a construção de conhecimento e práticas que atuem de encontro à universalidade excludente do eurocentrismo. Não se trata aqui de um enclausuramento nas realidades locais ou regionais, mas de uma possibilidade de os pesquisadores latinoamericanos, por exemplo, poderem pensar uma gestão social que não seja baseada, *a priori*, nos valores da democracia liberal. Trata-se de abrir a oportunidade para uma construção que leve em conta o mundo não europeu. Desse modo, é uma ampliação do conceito, não uma redução. [...] Dessa forma, com base nos estudos latinoamericanos, para que se construa um conceito que supra o esgotamento das teorias organizacionais tradicionais, faz-se necessário pensar a gestão social fora do modelo civilizatório eurocêntrico; caso contrário, se estará correndo o risco de reproduzir os mesmos discursos com roupagens diferentes.

Alinhamos também nossa construção as proposições de Boullosa e Schommer (2009) que propõem o reconhecimento de diferentes saberes e o processo de aprendizagem social

como base para a gestão social e de Carrion (2009b), que propõe superar a lógica da competitividade, da humanização do capitalismo, de uma revolução política, ainda que pacífica, para compreender a gestão social como um “território” de resistência política e de construção/difusão de um modelo de sociedade e de luta pela consolidação de uma ordem social coerente com uma visão complexa de desenvolvimento.

Portanto, nesta Tese, entendemos a gestão social das relações estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento como uma prática que reconhece os conhecimentos, habilidades e competências locais, buscando articular diferentes saberes, por meio da aprendizagem social, com a intenção de construir modelos de desenvolvimento adequados às realidades locais, superando a dominação eurocêntrica imposta pelo moderno sistema-mundo e visando à consolidação de uma ordem mundial mais justa e ética.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o problema e os objetivos subjacentes a esta Tese, apresentam-se, neste capítulo, os pressupostos epistemológicos, a contextualização do fenômeno, do caso estudado e da população envolvida, o tipo de estudo e o método, as técnicas de coleta de dados e os procedimentos referentes à análise dos dados.

3.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

Com base no embasamento teórico desta Tese, formulado a partir de teorias críticas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento e no campo do conhecimento, a orientação epistemológica desta Tese segue a perspectiva dos estudos críticos.

A teoria crítica teve suas origens há cerca de setenta anos, em Frankfurt, na Alemanha, e até hoje preserva sua habilidade de romper e de contestar o *status quo*. Acadêmicos frustrados com as formas de dominação que surgiram a partir de uma cultura pós-iluminista, estimulada pelo capitalismo, viram na teoria crítica um método de libertar o trabalho acadêmico dessas formas de poder. Impressionados pela preocupação dialética da teoria crítica com a construção social da experiência, passaram a enxergar suas disciplinas como manifestações do discurso e das relações de poder dos contextos históricos e sociais que as produziram. O “discurso da possibilidade”, implícito na natureza construída da experiência social, sugeria a esses estudiosos que uma reconstrução das ciências sociais poderia levar a uma ordem social mais igualitária e democrática (KINCHELOE; McLAREN, 2006).

Uma teoria social crítica preocupa-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social. (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 283).

Algumas suposições básicas são assumidas pelos pesquisadores críticos: (i) todo pensamento é mediado pelas relações de poder estabelecidas social e historicamente; (ii) os fatos nunca podem ser isolados do domínio de valores ou da inscrição ideológica; (iii) a relação entre conceito e objeto nunca é estável ou fixa, sendo geralmente mediada pelas relações sociais da produção e do consumo capitalistas; (iv) a linguagem é fundamental para a formação da subjetividade; (v) em qualquer sociedade, certos grupos são privilegiados em relação a outros, e a opressão que caracteriza as sociedades contemporâneas é reproduzida

com mais força quando os subordinados aceitam seu *status* social como natural, necessário ou inevitável; (vi) a opressão tem muitas faces; (vii) as práticas predominantes de pesquisa geralmente estão implicadas na reprodução dos sistemas de opressão de classe, de raça e de gênero, ainda que, na maioria das vezes, involuntariamente. Destarte, o estímulo para mudança pode vir do reconhecimento dos pesquisadores críticos de que tais suposições não estariam levando a ações emancipatórias (KINCHELOE; McLAREN, 2006).

Desta inquietação surgem correntes teóricas que buscam formas emancipatórias da pesquisa social, como os estudos neocoloniais. Conforme propunha Santos (2009, 2010), o pensamento e as práticas modernas continuam representando um modelo de exclusão tal como aconteceu no ciclo colonial. Para contestar essas práticas, Lander (2005) afirma que a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno e o trabalho de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal constituem um esforço extraordinariamente vigoroso e multifacetado que vem sendo realizado nos últimos anos em todas as partes do mundo. Tais estudos questionam as pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação da ordem social estabelecida: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais. A procura de perspectivas do saber não eurocêntrico tem uma longa e valiosa tradição na América Latina e conta com valiosas contribuições recentes, dentre as quais as de estudiosos que embasaram esta Tese: Dussel (2002a, 2002b, 2005), Quijano (2005, 2010), Mignolo (2005) e Coronil (2005).

Além das contribuições latinoamericanas, destacamos as proposições de Santos (2008) de não construir um pensamento abissal que separe o conhecimento científico das outras formas de conhecimento, rejeitadas pelo paradigma dominante da ciência. Para o autor, é possível fugir da monocultura do saber e reconhecer a existência de outros saberes, proposta da ecologia dos saberes.

Portanto, uma pesquisa de pressuposto epistemológico crítico exige dos pesquisadores a reconstrução de sua visão de mundo, de forma que enfraqueça o que parece ser natural e questione o que parece ser óbvio. A indagação sobre o que e como aconteceu, a que interesses servem determinados arranjos institucionais e de onde vem nossos próprios moldes de referência são alguns pressupostos epistemológicos da pesquisa crítica (KINCHELOE; McLAREN, 2006). São estes pressupostos epistemológicos que se buscaram na construção teórica e metodológica da presente Tese.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa, nesta Tese, foi pautada pela abordagem qualitativa. Denzin e Lincoln (2006) explicam que a abordagem qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010).

De tal modo, nesta Tese, buscou-se compreender, a partir dos significados, dos motivos, das aspirações, crenças e atitudes dos envolvidos em um projeto de cooperação internacional entre Brasil e Cabo Verde, como ocorre a construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul. O arcabouço de dados selecionados durante esta pesquisa refere-se a um acordo específico de cooperação internacional, que ocorre em determinado contexto (tempo e espaço específicos), aquele que construímos como objeto de estudo. Conforme Merriam (2002) e Denzin e Lincoln (2006), a intenção é compreender as experiências individuais e como os indivíduos interagem com o mundo social; é interpretar os fenômenos em termos dos significados atribuídos pelos sujeitos.

Ao propor compreender as relações entre os sujeitos e entre eles e o mundo social, a pesquisa qualitativa tem o pesquisador como instrumento primário para a coleta e análise dos dados, sendo fundamental a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados (MERRIAM, 2002; MINAYO, 2010). Para Denzin e Lincoln (2006), na pesquisa qualitativa, o pesquisador é visto como um *bricoleur*, ou seja, reúne peças que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa.

O produto do trabalho do *bricoleur* interpretativo é uma bricolagem complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou montagem reflexiva – um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é

como uma colcha, um texto de *performance*, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20, grifo do autor).

Assumir a postura de pesquisadora nesta Tese e de *bricoleur* dos relatos, entrevistas e dados secundários implicou a desconstrução das minhas crenças, dos significados construídos sobre o contexto africano e das minhas atitudes enquanto pesquisadora. Minhas crenças de um mundo no qual todos partilham dos problemas e buscam um modelo de desenvolvimento que contemple as mais diversas carências das sociedades desapareceram ao me confrontar com um sistema-mundo perverso, egoísta e idealista. Os significados e a representação mental da África foram remodelados a partir da compreensão de que este foi um continente explorado, saqueado e que hoje ainda luta pela sua independência, não administrativa, mas cultural e étnica. Com surpresa, desvelei uma parte da África, Cabo Verde, que quer aprender, que quer construir novos saberes e, por isso, investe em educação e almeja um futuro mais promissor, apesar de ser um pequeno país, muitas vezes esquecido em meio ao Atlântico. Cabo Verde quer fazer parte desse sistema-mundo, quer e precisa disputar uma posição neste jogo, para se manter vivo no sistema.

Como pesquisadora, reconstruí meus modelos e repensei meu papel. Tive a oportunidade de compartilhar os entendimentos e questionamentos com colegas, professores brasileiros e cabo-verdianos, os quais partilharam comigo suas expectativas, anseios, dúvidas, dificuldades. Como nós, enquanto professores e pesquisadores, podemos contribuir para uma construção conjunta de saberes? Quais os desafios inerentes a esse processo? Estas e muitas outras questões foram levantadas durante a pesquisa.

Ao optar pela abordagem qualitativa, defrontei-me com algumas características específicas deste tipo de pesquisa, sugeridas por Triviños (2008): (a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, e o pesquisador, como instrumento-chave; (b) a pesquisa qualitativa é descritiva; (c) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; (d) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; (e) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Tinha consciência de que o fenômeno estudado era real, era concreto e, como tal, ele foi estudado. Isto significa que precisei focá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, o fenômeno estava sendo avaliado com base em um suporte teórico que atuava dedutivamente e que, por sua vez, alcançou validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo e compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente (TRIVIÑOS, 2008). Nesse processo dialético de indução

e dedução, o fenômeno e a teoria foram imbricados, formando uma compreensão com novos significados.

Esse processo dialético visou ir além de uma visão relativamente simples, superficial, estética do fenômeno. Com este tipo de pesquisa, buscaram-se as raízes dos fenômenos, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados (TRIVIÑOS, 2008). A ideia foi desenvolver uma crítica social que revelasse as dinâmicas do poder no contexto social analisado.

Posto isto, esta Tese, com base na abordagem metodológica qualitativa, buscou compreender o universo de desafios presentes na construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento. O processo dialético de indução e dedução buscou uma ampla compreensão do fenômeno e das suas dimensões histórica, política, social e institucional. A pesquisa empírica ocorreu a partir de um estudo de caso.

3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para atender aos objetivos propostos, esta Tese adotou o método do Estudo de Caso. Goldenberg (2009) e Triviños (2008) explicam que o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa de forma holística, profundamente, a partir de uma exploração intensa.

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2009, p. 33).

Corroborando, Merriam (2002) se refere ao estudo de caso qualitativo como uma descrição holística e intensiva de um fenômeno bem delimitado (um programa, uma instituição, uma pessoa). O uso do estudo de caso denota o interesse do pesquisador em compreender os processos sociais num determinado contexto. Envolve o estudo de uma situação em profundidade, enfatizando seu significado para os sujeitos envolvidos.

No estudo de caso, conforme Diniz (1999, p. 49), “o pesquisador aproveita as evidências empíricas e as inferências produzidas, correlacionando-as para alcançar a interpretação dos fatos, dentro de um sistema explicativo mais amplo.” Portanto, ainda para Diniz (1999), trata-se de uma técnica empírico-indutiva, na qual o caso é a unidade

significativa do todo a deter a possibilidade de explicação da realidade concreta. O estudo em profundidade e a ampliação dos dados sobre a unidade social devem se respaldar em um quadro conceptual para a explicação do problema empírico que está sendo investigado.

Deste modo, o caso escolhido para análise nesta Tese foi o de cooperação internacional na área de educação entre Brasil e Cabo Verde, mais especificamente, o acordo de cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV para a implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública, em Cabo Verde. Lembramos que este Curso está situado em uma rede de relações mais ampla que constitui o campo da CID.

Durante a construção desta Tese, houve acesso a dados secundários que deram suporte para realizar as entrevistas com os professores participantes deste projeto de cooperação, bem como com os alunos. Em primeiro lugar, era preciso conhecer a realidade cabo-verdiana, o histórico do país, suas relações e ambições no sistema internacional e no campo da CID, a condução da área de educação no país, seus avanços, limites e desafios, além de compreender as relações históricas entre Brasil e Cabo Verde e sua teia de significados e desafios. Num segundo momento, buscou-se a compreensão do acordo de cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV, os interesses e desafios em jogo, para então estudar e analisar o caso escolhido.

A sistematização dos dados coletados não visa à construção de modelos. Antes, tem a preocupação em não fragmentar a realidade investigada, incluindo também o pensamento político que a apresenta. Assim, no estudo de caso, o fenômeno social é acessibilizado pelo método que, aguçando o olhar do pesquisador, permite-lhe aproximar-se da realidade para realizar sua reconstrução. Propondo a recorrência a determinados quadros teóricos, possibilita-lhe inserir o fenômeno numa concepção mais geral do mundo. (DINIZ, 1999, p. 50-51).

Na fase de sistematização, buscou-se representar com fidedignidade a realidade apreendida na coleta de dados. À luz dos pressupostos teóricos que embasam esta Tese, empreendeu-se a análise do fenômeno. Além do foco sobre uma situação em particular, estudada em profundidade, também ressalta-se o caráter empírico-indutivo da técnica do estudo de caso. Goldenberg (2009) destaca o enfoque indutivo do estudo de caso no processo de coleta e análise dos dados. Neste processo, as informações são obtidas a partir da percepção dos atores locais, colocando em “suspenso” as preconcepções sobre o tema que está sendo estudado. O desenvolvimento de conceitos e a compreensão dos padrões que emergem dos dados levam o processo de análise dos dados a ser criativo e intuitivo, no qual podem surgir pressupostos não estabelecidos e significados ainda não articulados. Dessa

maneira, a intuição e perspicácia estiveram presentes durante todo o processo de análise dos dados, imbricando os dados com a construção teórica.

Quanto ao tipo de estudo de caso utilizado, ele deveria estar alinhado ao problema de pesquisa que se pretendia responder. Godoy (2006) ressalta que um estudo de caso qualitativo pode ser elaborado a partir de diferentes perspectivas, que compreendem três modalidades:

- a) **Descritivo:** quando apresenta um relato detalhado de um fenômeno social que envolve sua configuração, estrutura, atividades, mudanças no tempo e relacionamento com outros fenômenos, tendo por finalidade ilustrar a complexidade da situação e os aspectos nela envolvidos. Normalmente, são estudos ateóricos que se prestam a formar um banco de dados acerca de fenômenos pouco estudados.
- b) **Interpretativo:** além de conter uma rica descrição do fenômeno estudado, busca encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou opor-se a suposições teóricas. É fundamental que o pesquisador obtenha um grande número de informações que lhe possibilitem interpretar ou teorizar o fenômeno. O nível de conceptualização pode ir de simples sugestões de relacionamentos entre variáveis até a elaboração de uma teoria.
- c) **Avaliativo:** é utilizado para gerar dados e informações obtidos de forma cuidadosa, empírica e sistemática, com o objetivo de apreciar o mérito e julgar os resultados e a efetividade de um programa. Pode ser entendido como uma pesquisa aplicada que informa determinados tipos de ação e fornece indicadores para a tomada de decisão.

Neste íterim, a intenção desta Tese foi realizar um estudo de caso interpretativo, pois, além de descrever o objeto de estudo com detalhes, a intenção foi confrontar a teoria proposta com a práxis por meio de uma pesquisa empírico-indutiva, na qual pudéssemos construir novas categorias de análise. Conforme Godoy (2006), a intenção é desenvolver teoria, de alcance limitado, tendo como meta a organização e o desenvolvimento de um conjunto integrado de conceitos e do relacionamento entre eles, obtidos com base em dados empíricos coletados no campo.

3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO ESTUDADO E POPULAÇÃO ENVOLVIDA

Este subcapítulo apresenta o caso estudado para compreender o processo de construção de saberes no campo da CID, objeto de estudo desta Tese. O estudo de caso

empreendido tomou como base o acordo de cooperação internacional, na área de educação, entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) na implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde.

A aproximação entre a UFRGS e a Uni-CV ocorreu por intermédio do governo brasileiro, através da CAPES/MEC, o qual mobilizou as universidades federais do Ceará, do Rio Grande do Sul e de Brasília a colaborarem com a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde (CNI-UniCV), a primeira instituição pública do gênero daquele país. O projeto de cooperação foi iniciado em 2004 e formalizado em janeiro de 2005 pelos Ministros de Relações Exteriores de ambos os países.

O primeiro protocolo de cooperação foi firmado em 03 de novembro de 2005 entre a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde⁹ e a UFRGS, o qual teve por objetivo definir as formas de cooperação entre as duas instituições. As universidades estabeleceram como atividades prioritárias:

- a) Promover intercâmbio acadêmico, mediante convite a pesquisadores da Universidade parceira para programas de curta duração;
- b) Receber estudantes da Universidade parceira e participar da co-orientação de trabalhos de teses;
- c) Organizar simpósios, conferências e encontros sobre temas de pesquisa;
- d) Desenvolver programas de pesquisa conjunta por intermédio de convênios ou contratos específicos;
- e) Realizar intercâmbio de informações quanto ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa em cada uma das Universidades;
- f) Determinar, por acordo mútuo, as diferentes áreas de cooperação, bem como os termos, condições e métodos de implementação de cada projeto, por meio de convênios ou contratos específicos.

Durante visita do então Reitor da UFRGS, professor José Carlos Hennemann, a Cabo Verde, no período de 30 de janeiro a 01 de fevereiro de 2007, as partes acordaram em elaborar um memorando de entendimento, cujo conteúdo identificava os domínios de cooperação e definia as ações que seriam desenvolvidas. Nesse memorando constava a intenção de

⁹ Em 2008, houve revisão do protocolo de cooperação celebrado em 2005, resultando num termo aditivo celebrado pela então denominada Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e a UFRGS, o qual teve por finalidade prorrogar o prazo de vigência do Protocolo de Cooperação original até 03 de novembro de 2013.

realização de mestrados em Ciências Sociais, Tecnologia de Edificações e Ordenamento do Território e Desenho Urbano.

Ainda em 2007, foi assinado um projeto de cooperação entre o Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS (PPGS/UFRGS), o Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde e a Universidade do Cabo Verde (Uni-CV), para implementação do mestrado em Ciências Sociais na Uni-CV. Esse projeto de cooperação foi aprovado pela CAPES e implementado em 2007, tendo tido continuidade ao longo do ano de 2009, com o início da segunda turma.

Um dos resultados obtidos com essa parceria foi a criação, em 2010, do primeiro curso de doutoramento de Cabo Verde, em parceria com a UFRGS, cujos professores, em colaboração com os da Uni-CV, têm assegurado a regência de disciplinas, a orientação das teses e a coordenação das linhas de investigação. O Curso de Doutorado em Ciências Sociais emergiu como resposta à necessidade de formação de um corpo docente e de pesquisadores em grau avançado, especializados em temas relacionados aos desafios do desenvolvimento do arquipélago.

Em 2008, outro acordo foi assinado com a UFRGS, por meio da Escola de Administração e a Uni-CV, o qual culminou com a implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública. Todavia, o referido acordo não seria intermediado pelo MEC ou financiado pelo governo brasileiro, como o anterior, envolvendo a UFRGS, mas com recursos obtidos pelo governo cabo-verdiano junto à União Europeia.

O acordo tinha por foco o apoio educacional e pedagógico de docentes da EA/UFRGS ao Curso de Graduação em Administração e ao Mestrado em Administração Pública, oferecidos pela Uni-CV, bem como em atividades paralelas, como: intercâmbio recíproco de estudantes; intercâmbio recíproco de pessoal e corpo docente; projetos conjuntos de pesquisa; intercâmbio de publicações, relatórios e outras informações acadêmicas; desenvolvimento profissional conjunto; e outras atividades de comum acordo.

A escolha do caso da implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública para estudo obedeceu a seleção por conveniência ou não probabilista (LAKATOS; MARCONI, 1986). Ou seja, o caso foi escolhido pela proximidade da pesquisadora, orientada pela coordenadora brasileira do referido Curso e pela consequente facilidade de acesso aos dados possibilitado por esta proximidade.

Desse modo, a intenção das discussões empreendidas nesta Tese era contribuir tanto para o entendimento deste processo específico, como servir de base para a implementação de outros programas de cooperação Sul-Sul na área de educação.

Além disto, a implementação deste Curso também foi escolhida como caso para análise, em função da sua natureza. Trata-se de um acordo de cooperação internacional para o desenvolvimento entre dois países considerados como sendo do “Sul” sociológico, Brasil e Cabo Verde. Ou seja, permite aprofundar as discussões com relação à modalidade de cooperação Sul-Sul, um dos objetivos desta Tese. Além disso, este acordo de cooperação está inserido na área de educação, na qual os debates sobre a construção de saberes perpassam a formação das sociedades do “Sul”, o que permite pensar sobre a dominação exercida por meio do conhecimento científico como verdade universal.

Destarte, existia a possibilidade de entrevistar pessoas que tinham participado do processo em posições-chave, representando os dois países envolvidos, como a professora Dr.^a Rosinha Machado Carrion, representante da EA/UFRGS, o professor Dr. Cláudio Furtado e o professor Dr. Daniel Costa, representantes da Uni-CV. Também fizeram parte da população desta pesquisa a coordenadora administrativa Carla Carvalho e o coordenador científico Carlos Rocha, ambos da Uni-CV.

Integraram ainda a população desta pesquisa os professores da UFRGS que participaram do acordo, na qualidade de docentes e também como orientadores das dissertações, a saber: Dr. Clezio Saldanha dos Santos, Dr.^a Aida Maria Lovison e Dr. Ivan Antônio Pinheiro, Dr.^a Maíra Baumgarten, Dr. Paulo Fagundes Visentini, Dr. Gentil Corazza, Dr. Eugenio Lagemann, Dr. Caleb Faria Alves e Dr. Valmor Slomski. Apenas um dos professores não retornou às tentativas de agendamento da entrevista. Na apresentação e análise dos dados, buscou-se manter o sigilo dos nomes dos entrevistados, sendo que os depoimentos estão identificados por Entrevistado A, Entrevistado B e assim por diante, em ordem aleatória.

Compuseram ainda o grupo de depoentes os alunos cabo-verdianos que optaram pelo Mestrado Acadêmico e que, portanto, participaram de todo o processo que envolveu o acordo de cooperação, a saber: Adriano Moniz, Antonio Tavares, Antonio Borges, Armando Ferreira Junior, Claudino Semedo, Filomena Gonçalves, Filomena Monteiro, Luciano Duarte da Silva, Luís de Pina, Maria Balbina Lopes Gonçalves, Maria Elizabete dos Anjos Graça e Maria Filomena Carvalho. Dos Mestres em Administração Pública, apenas dois retornaram às tentativas de contato realizadas por *e-mail*. Na apresentação e análise dos dados, os depoimentos dos alunos estão apresentados pela denominação Respondente A e Respondente B.

Definidos o caso a ser estudado e a população envolvida na pesquisa, determinaram-se os procedimentos e as técnicas de coleta de dados.

3.5 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

No âmbito da pesquisa qualitativa e da técnica do estudo de caso, Triviños (2008) alerta que os procedimentos e técnicas de coleta de dados têm por objetivo contribuir para abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte-se de princípios que sustentam a impossibilidade de conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social. Por isso, a diversidade de procedimentos e técnicas de coletas de dados que devem ser utilizados pelo pesquisador.

Dentre as técnicas utilizadas por esta Tese, encontram-se: pesquisas em fontes documentais, entrevistas em profundidade e questionários. Com relação à pesquisa documental, Triviños (2008) afirma que esta etapa consiste na busca de elementos que são produzidos pelo meio representado, ou seja, os documentos internos e externos; os instrumentos legais, como leis, regimentos, regulamentos; e os instrumentos oficiais, como as atas das reuniões, por exemplo. Nesta Tese, coletaram-se os dados secundários em documentos oficiais relativos ao estabelecimento do acordo de cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV, bem como entre a Escola de Administração e a referida universidade cabo-verdiana. Foram consultados protocolos, memorandos de entendimento, comunicações internas por *e-mail* e atas das reuniões.

Num segundo momento, a coleta de dados foi conduzida mediante entrevistas. Conforme Minayo (2010), as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, condutas, razões conscientes e inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

Nesta Tese, optou-se pela entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada. Foram elaborados dois formulários de entrevista semiestruturada, um com foco para os gestores e coordenadores do Curso envolvido com a implementação do Curso em Cabo Verde (Apêndice A) e outro direcionado para os professores que ministraram aulas em Cabo Verde e conduziram o processo de orientação das dissertações (Apêndice B).

Sobre a entrevista semiestruturada, Triviños (2008) define que, em geral, parte-se de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogações, fruto de novas hipóteses que vão

surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A entrevista teve por objetivo investigar aspectos relacionados ao acordo de cooperação, à gestão do Curso, ao projeto pedagógico e às ações de implementação do acordo; à operacionalização do curso e das disciplinas, além de compreender o processo de construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento.

Ainda foi elaborado um questionário com perguntas abertas, enviado por *e-mail* para os alunos que concluíram o Curso de Mestrado em Administração Pública, com o objetivo de avaliar o Curso e verificar aspectos relacionados à construção de saberes (Apêndice C). De posse dos dados, empreendeu-se o processo de análise.

3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados e o tratamento do material empírico e documental, de acordo com Minayo (2010), dizem respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender e interpretar os dados empíricos, articulando-os com a teoria proposta, sendo eles: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita.

Ao se realizar uma análise qualitativa, Minayo (2010) alerta que não é suficiente apenas classificar a opinião dos informantes, pois uma análise qualitativa implica a descoberta dos seus códigos sociais, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

No entanto, segundo Godoy (2006), podem ser pré-estabelecidas algumas categorias de análise, com base no referencial teórico, as quais são vistas como tentativas de compreensão, que acompanham o processo desde o início da análise e permanecem flexíveis já que devem se acomodar de acordo com os dados obtidos.

Nesta Tese, estabeleceram-se pré-categorias de análise ou subcategorias (Quadro 8) que serviram de base para a formulação e condução da entrevista semiestruturada com os gestores e professores do Curso.

Quadro 8 - Subcategorias de análise e roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada com gestores e professores do Curso.

Subcategorias de Análise	Roteiro de Perguntas
Acordo de Cooperação	1. Como foi o processo de aproximação entre a EA/UFRGS e a Uni-CV? Qual era a proposta inicial? Quem esteve envolvido nos primeiros contatos? 2. Sendo a UFRGS uma instituição brasileira, na sua opinião, qual o interesse da Uni-CV em firmar acordo de cooperação com a UFRGS para implementar o Mestrado em Administração Pública?
Projeto Pedagógico do Curso	3. Quem era o público-alvo do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde? 4. Quem participou da elaboração do projeto pedagógico e da definição das ações de implementação?
Operacionalização do Curso	5. Como foi o processo de seleção dos alunos? Quem participou desse processo pela EA/UFRGS e pela Uni-CV? 6. Qual a infraestrutura de ensino e pesquisa disponibilizada pela Uni-CV? 7. Como você avalia a infraestrutura e acervo da biblioteca da Uni-CV? 8. Como foi estabelecido o calendário e a programação das aulas? 9. Como foi o processo de definição e orientação das dissertações? 10. Como foi o processo de produção científica com os alunos do Mestrado de Cabo Verde?
Gestão das Relações e Construção de Saberes	11. Como você definiria a participação dos professores da EA/UFRGS na implementação do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde? 12. Durante o processo de implementação do curso, como você definiria a participação dos gestores e professores da Uni-CV? 13. Em termos de gestão, quais as principais dificuldades enfrentadas pela EA/UFRGS (ou Uni-CV) na implementação do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde? 14. Em termos de tomada de decisão, como você definiria os papéis exercidos pela EA/UFRGS e pela Uni-CV? 15. Em termos de financiamento do curso, quem arcou com as despesas e com o convênio estabelecido entre a EA/UFRGS e a Uni-CV? 16. Quais aspectos, em termos de cultura, economia, história, foram considerados na elaboração da matriz curricular do curso e na oferta de disciplinas?
Avaliação do Curso	17. Por que, na sua opinião, não houve uma reedição do curso? 18. E como foi para o(a) Sr.(a) ter participado da implementação desse curso, estar na frente, estar gerindo durante a fase de implementação do curso? Como foi sua experiência pessoal?

Fonte: elaborado pela autora.

As pré-categorias de análise ou subcategorias (Quadro 9) também foram definidas para o questionário enviado para os alunos que concluíram o Curso de Mestrado.

Quadro 9 - Subcategorias de análise e roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada com alunos do Curso.

(continua)

Subcategorias de Análise	Roteiro de Perguntas
Avaliação do Curso	1. Por que você escolheu cursar um Mestrado Acadêmico oferecido pela Uni-CV em convênio com uma Universidade Brasileira? 2. Como você avaliaria a participação dos professores da UFRGS na implementação do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde? 3. Como você avaliaria a participação dos gestores e professores da Uni-CV? 4. Como a seleção das disciplinas e dos conteúdos ministrados contribuiu para a sua formação de Gestor(a) Público(a)? 5. Você indicaria este curso para algum amigo ou conhecido?
Gestão das Relações e Construção de Saberes	6. Como foi o processo de interação entre os alunos do Curso e os professores durante as aulas? Foram considerados aspectos locais como história, cultura, economia nas discussões? Comente sobre o processo de ensino e aprendizagem.

(continuação)

	<p>7. Como foi a sua participação durante as aulas? Você contribuiu para as discussões propostas pelos professores?</p> <p>8. Como foi o processo de orientação das dissertações?</p> <p>9. Como os conhecimentos adquiridos previamente (ensino médio, graduação, especialização) foram valorizados durante o Curso?</p> <p>10. Como o curso contribuiu para a sua formação pessoal e profissional?</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da formulação das subcategorias de análise, alinhadas à proposta teórica desta Tese, foram formuladas categorias intermediárias, e partir destas, as categorias de análise propriamente ditas (Quadro 10), as quais orientaram as análises dos dados coletados.

Quadro 10 - Categorias de Análise.

Subcategorias de Análise	Categorias Intermediárias	Categorias de Análise
Acordo de Cooperação	Relações políticas, culturais e sociais entre Brasil e Cabo Verde; Colonialidade dos saberes.	Campo da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.
Projeto Pedagógico do Curso Operacionalização do Curso Gestão das Relações Avaliação do Curso	Agentes financiadores; Agentes responsáveis pela tomada de decisão; Participação da comunidade acadêmica; Colonialidade dos saberes.	Capitais mobilizados. Gestão Social.
Construção de Saberes	Trabalho de Tradução.	Articulação de Saberes.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do estabelecimento das categorias de análise, procedeu-se à apreciação dos dados coletados, com base na técnica de análise de conteúdo, sistematizada por Bardin, que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42).

Bardin (2011) explica que pertencem ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas, consistam na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo. Tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à mensagem (o emissor e o seu contexto).

De acordo com Triviños (2008), esta técnica permite o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências, bem como o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, a simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Isso porque, conforme Bardin (2011), a intenção da análise de conteúdo é a inferência que pode partir das informações que fornece o conteúdo da

mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação.

Bardin (2011) destaca três etapas no processo de análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material ou descrição analítica e o tratamento dos resultados e interpretação inferencial. A pré-análise é a organização do material, cujo objetivo é sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas. Nesta primeira fase, normalmente realiza-se a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

Para a pré-análise, reuniram-se todos os documentos secundários relativos ao acordo de cooperação, a saber: atas, relatórios, documentos, mensagens de *e-mail*. Nesta etapa, as entrevistas, que totalizaram aproximadamente sete horas e trinta minutos de gravação, foram transcritas, e os questionários respondidos pelos alunos reunidos.

A segunda etapa consiste na exploração do material ou na sua codificação. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, os quais são recortados, agregados, enumerados, levando a uma representação do conteúdo. Em seguida, os dados são classificados e categorizados. A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual avança na busca de sínteses coincidentes e divergentes das ideias, ou na expressão de concepções neutras, isto é, que não estejam especificamente unidas a alguma teoria (BARDIN, 2011). Para a segunda etapa, os documentos, as transcrições das entrevistas e os questionários foram impressos e lidos. A partir das categorias de análise pré-estabelecidas, estes dados foram classificados e categorizados.

Na fase de tratamento dos resultados obtidos e da interpretação, ocorre a transformação dos dados brutos em dados significativos e válidos. A partir desses dados, pode-se propor inferências e adiantar interpretações com base nos objetivos propostos pela pesquisa. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

Conforme Trivinõs (2008), a análise interpretativa dos dados apoia-se em três aspectos fundamentais: (a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); (b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chave da teoria); (c) na experiência pessoal do pesquisador.

A partir do tratamento dos dados e com base nos pressupostos teóricos deste estudo, empreendeu-se a interpretação e a análise reflexiva e crítica.

4 A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUL-SUL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ENTRE A UFRGS E A UNI-CV: O CASO DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Este capítulo apresenta o caso de implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde por meio de um acordo de cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV. O caso é relatado à luz do embasamento teórico do campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, a construção de saberes e a gestão das relações estabelecidas.

4.1 O CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO E O ACORDO DE COOPERAÇÃO PARA O CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES EM ÂMBITO GLOBAL SOBRE AS RELAÇÕES EM ÂMBITO LOCAL

O acordo de cooperação para a implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde situa-se num quadro mais amplo no campo da CID, o das relações internacionais estabelecidas entre os países. Em tese, tal acordo contemplaria os pressupostos e princípios da Cooperação Sul-Sul, por tratar-se de um acordo estabelecido entre dois países que se situam no Sul sociológico do sistema-mundo. Neste caso, ambos buscariam, por meio desta parceria, uma relação de ganha-ganha que pudesse contribuir para os anseios de inserção internacional de ambos os países.

No âmbito internacional, este acordo revela o desejo dos países, no caso, Brasil e Cabo Verde, de inserirem-se no sistema internacional e angariar capital simbólico, nos termos de Bourdieu (2012), para ganhar projeção internacional. Conforme Ribeiro (2007), no campo da CID estão em jogo interesses de diversos atores: segmentos de populações locais (elites locais e líderes de movimentos sociais), empresários, funcionários e políticos em todos os níveis de governo, corporações nacionais, internacionais e transnacionais, além das organizações internacionais para o desenvolvimento. Assim sendo, a estrutura e a dinâmica de cada campo de desenvolvimento estão marcadas por diferentes capacidades de poder e interesses que são articulados mediante processos históricos de estruturação de redes.

Historicamente, as relações de cooperação entre Brasil e Cabo Verde remontam ao período pós-independência de Cabo Verde, em 1975, sendo que o acordo básico de cooperação entre os países foi assinado em 28 de abril de 1977 e promulgado em 16 de

dezembro de 1980. Embora, desde a assinatura do acordo básico de cooperação, os países tenham estreitado as relações, é a partir do Governo Lula, em 2003, que a aproximação do Brasil com Cabo Verde toma uma nova dimensão. Conforme Milani (2012, p. 34), “consideramos que a política externa brasileira, como toda política pública, sofre mudanças em suas agendas e em seus atores por motivos sistêmicos e de acordo com a agenda dos governos.”

As estratégias estruturantes da PEB, no período do governo Lula, e a clara intenção de uma reaproximação com o continente africano refletiram nas ações em âmbito nacional. Internamente, é a partir das prerrogativas da PEB que algumas instituições brasileiras que atuam no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento também voltaram seu olhar para o continente africano. A aproximação entre a UFRGS e a Uni-CV, instituições parceiras na implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública, ocorreu por intermédio de uma iniciativa do governo federal brasileiro.

No âmbito da cooperação entre Brasil e Cabo Verde, na área de educação, as relações estabelecidas entre os países culminaram com a assistência brasileira para a instalação da Uni-CV, a primeira universidade pública de Cabo Verde. O governo brasileiro, por intermédio da CAPES/MEC, mobilizou as Universidades Federais do Ceará, do Rio Grande do Sul e de Brasília para colaborarem com a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde (CNI-UniCV).

Em setembro de 2004, foi realizada a 1.^a Missão do Grupo de Trabalho Brasileiro para a Cooperação com Cabo Verde para, em conjunto com a Comissão Nacional de Instalação da Uni-CV, estabelecer um programa de cooperação que viabilizasse a implementação da Universidade. Dessa primeira missão, resultou um conjunto de ações acordadas entre as duas partes nos seguintes domínios: (a) estruturação e governo do sistema de Ensino Superior; (b) formação de professores e gestores; (c) ciência e tecnologia; (d) educação a distância; (e) outras áreas convenientes às partes (CABO VERDE, 2013b).

Em janeiro de 2005, foi assinado, em Cabo Verde, o Programa de Trabalho em matéria de Educação Superior e Ciência entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Cabo Verde. Esse Programa sintetizava os principais eixos de intervenção em matéria de Ensino Superior e Ciência. Com este instrumento, criou-se, institucionalmente, a Comissão Paritária Bilateral do Ensino Superior e Ciência, composto por representantes dos dois países, órgão que seria responsável pela execução, monitorização e avaliação deste Programa. Em abril de 2005, foi assinado o Plano Operacional Anual entre a

CAPES e a CNI-UniCV, tendo sido realizada uma missão da referida comissão ao Brasil (CABO VERDE, 2013b).

A partir desses entendimentos, em abril de 2005, a CNI-UniCV convidou o então Reitor da UFRGS, professor José Carlos Ferraz Hennemann, para uma visita de trabalho ao país, que, por problemas de agenda, enviou, em seu lugar, o então Secretário de Relações Institucionais e Internacionais, professor Paulo Fagundes Visentini. Nessa missão, foram realizadas reuniões de trabalho, nas quais foram apresentados os objetivos da Comissão de Instalação e estabelecido o prazo de agosto de 2006 para a instalação da Uni-CV. Em tempo, foi solicitado à UFRGS apoio para a implementação de Mestrados para a capacitação e formação de docentes, nas áreas de Engenharia, Ciências Sociais e Gestão Territorial e Urbana. Também foi solicitado que a UFRGS auxiliasse na organização de uma Feira do Livro Universitário, em Cabo Verde, bem como apoio bibliográfico à futura universidade.

Após os trâmites legais, em novembro de 2005, foi assinado o protocolo de cooperação entre a UFRGS e a CNI-UniCV, o qual estabeleceu as atividades a serem desenvolvidas, as formas de financiamento, o processo de coordenação desta cooperação e a vigência deste protocolo, cujo prazo de validade inicial seria de três anos.

Ainda no âmbito do processo de instalação da Uni-CV, em março de 2006, foi assinado, em Cabo Verde, o Ajuste Complementar para a implementação do projeto “Apoio à Implementação da Uni-CV e ao Desenvolvimento do Ensino Superior”, o qual visava: (a) apoiar a definição do quadro legal e institucional para organização e funcionamento do sistema de educação superior de Cabo Verde; (b) desenvolver, no âmbito do Estado cabo-verdiano, competências para o desempenho das funções de regulação, avaliação e supervisão das instituições de Ensino Superior; (c) apoiar a definição e implementação do modelo organizacional e dos mecanismos de gestão da Uni-CV; e (d) apoiar a criação e implementação de cursos de graduação nas áreas que representam a aposta estratégica da Uni-CV (CABO VERDE, 2013b).

Em fevereiro de 2007, durante a visita do então Reitor da UFRGS, professor José Carlos Ferraz Hennemann a Cabo Verde, as instituições elaboraram um memorando de entendimento, cujo conteúdo identificava os domínios de cooperação e as ações a serem desenvolvidas. Nesse memorando, estava prevista a realização de mestrados em Cabo Verde com o apoio da UFRGS, sendo eles: Mestrado em Ciências Sociais, Mestrado em Tecnologia das Edificações e Mestrado em Ordenamento do Território e Desenho Urbano. Dessas propostas, foi implementado, a partir de 2007, o Curso de Mestrado em Ciências Sociais, com o apoio pedagógico da UFRGS e financeiro da CAPES. O referido Mestrado efetivou-se em

duas edições: turma 2007-2009 e turma 2009-2011. Em 2009, este acordo foi ampliado para a constituição do Curso de Doutorado em Ciências Sociais na Uni-CV, cuja primeira turma ingressou no ano de 2010. Este Curso contou com a participação de docentes dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia, em Antropologia Social, em Ciência Política e em Desenvolvimento Rural da UFRGS, no período de 2010 a 2014. Sem constar do rol de Programas de Mestrado que seriam executados em Cabo Verde com o apoio da UFRGS, previstos no memorando de entendimento entre as referidas universidades, as tratativas para a implementação de um Curso de Mestrado em Administração Pública tiveram início em 2008.

Há que se ressaltar ainda que a aproximação da UFRGS da Uni-CV contemplava um desejo da UFRGS em expandir suas relações internacionais durante a gestão do então reitor da UFRGS, professor José Carlos Ferraz Hennemann, entre 2004 e 2008, período este que coincide com o mandato do presidente Lula, cuja PEB estava direcionada para a África.

Até o início do mandato do então reitor da UFRGS, professor José Carlos Ferraz Hennemann, em 2004, a UFRGS possuía apenas um convênio com uma universidade africana no âmbito da cooperação internacional entre universidades. O entrevistado K relatou que a aproximação com as universidades africanas também foi uma estratégia política da Reitoria da UFRGS.

Entrevistado K: “Nós já tínhamos na época do Reitor Carlos José Ferraz Hennemann, engenheiro, engenheiro civil, mas um homem muito sensível a essa questão da cooperação internacional, a ideia da UFRGS não ficar num tipo só de cooperação que mandasse estudantes para países de saberes iluminados teoricamente na Europa, nos EUA, mas para, que ele queria que esse relacionamento, fosse um relacionamento que enviasse alunos e que recebesse alunos, e que a UFRGS não tinha na verdade, ela só tinha um convênio com Moçambique que foi assinado pela Reitora anterior, no penúltimo dia da gestão dela, ela trouxe o Presidente de Moçambique para fazer uma palestra aqui, uma aula magna tá, e firmou um documento, for opportunity né, como se diz, onde não aconteceu nada. Então, nós começamos a trabalhar um pouco nessa direção, fizemos convênio com a China, esse convênio com essa Universidade, depois o Reitor foi comigo junto, nós fomos visitar Moçambique e visitar a África do Sul pra criar convênios. E então, vamos dizer assim, essa ação Cabo Verde, ela tava bem dentro da nossa linha de trabalho.”

De tal modo que a UFRGS criou uma política de cooperação Sul-Sul na área de educação com universidades do continente africano e asiático, em consonância com as estratégias da PEB, aliando as ações de âmbito local aos interesses nacionais. O fato de não haver convênios com universidades africanas incomodava os gestores da Universidade que estavam no comando naquele período. Por isso, dentre as Universidades que participaram da

Comissão para a Instalação da Uni-CV, a UFRGS buscou apoiar a Uni-CV por meio de várias ações, projetos e programas de cooperação.

Entrevistado K: *“Então, nós tínhamos um mapa lá na secretaria [de Relações Internacionais] que mostrava os convênios que nós tínhamos. Então, na verdade, na Ásia nós tínhamos um com uma universidade japonesa, nós tínhamos um com uma universidade australiana, depois todo o resto tava concentrado na Europa e alguma coisa nas Américas aqui que era, a maioria tava nos EUA. Então tinha um buraco branco no meio do mapa que era a África. Eu dizia, bah que coisa horrível, nós não temos nenhum convênio com esses países [...]. Fazer um convênio com a Sorbonne, qual é, não há ganho nenhum, sabe? Por que? Porque qualquer um vai a Sorbonne. E a Sorbonne deve ter dois mil convênios com universidades do mundo inteiro. Então essa possibilidade de fazer alguma coisa com algum parceiro para o qual nós fossemos importantes, nós não seríamos nada para a Universidade de Algarve, nós não seríamos nada para a Sorbonne. Esse é sempre um tipo de acordo de um professor aqui e um professor lá, que trocam visitas e as vezes mandam um aluno doutorando seu para o outro acalantar e coletar dados. O mais engraçado, as pessoas vão a França, estudar o Brasil. Então você olha e diz assim tem um mundo que ta mudando e que nós não estamos sintonizados. Tava começando as políticas afirmativas também, lá, então, vamos dizer assim, a África é um continente que vai nos oferecer muito retorno em termos de iniciativas novas. Então, ele concordou inteiramente com isso, achou a visão, sabia que era difícil, ter que abrir os caminhos para a gente conseguir chegar nessas, nesses espaços e tal. E a gente foi indo na medida em que ocorrem as oportunidades. Nós já tínhamos um contato com a Universidade da África da Sul, esse acordo de papel que havia sido assinado com Moçambique, aí surgiu essa oportunidade de Cabo Verde.”*

A busca da UFRGS em cooperar com outras universidades que atuam no Sul sociológico conjectura uma interação em forma de rede, que está subjacente às estratégias políticas dos governos nacionais em priorizar a cooperação Sul-Sul e reafirmar o marco regulatório, no caso, tanto da cooperação brasileira como da cabo-verdiana, além de estar subordinada às diretrizes que fundamentam o campo da CID.

A aproximação da UFRGS com a Uni-CV para a instalação desta universidade culminou, como exposto, com a implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública. Todavia, ressalta-se que este acordo não se cumpre apenas pelo desejo da UFRGS em cooperar com a Uni-CV e vice-versa, mas está imbricado em relações mais densas de poder que, no âmbito internacional, afetam as posições dos países no sistema internacional. A articulação entre países do Sul reflete o desejo destes países em buscar uma concepção de desenvolvimento diversa daquela apresentada pelos países centrais na modalidade de cooperação Norte-Sul.

Salienta-se que a cooperação internacional para o desenvolvimento, em especial na área de educação, objeto deste estudo, pode auxiliar na consolidação de novos arranjos políticos. Embora o estudo de caso desta Tese analise um acordo de cooperação para a implementação de um Curso de Mestrado, acordos de cooperação nestes moldes tendem a

servir como base de manobra para intenções políticas maiores no âmbito da política externa dos governos federais. Como destacaram Pinheiro e Beshara (2012), a educação é um mecanismo de criação de identidade e mudança social, mas também é um mecanismo político que vislumbra a construção e consolidação de novos arranjos políticos. Por meio da educação, podem-se formar comunidades identitárias que contribuam para a formação de capital cultural, nos termos de Bourdieu (2012), os quais serão utilizados para disputar por posições no campo internacional.

A formação das comunidades identitárias busca superar a dominação eurocêntrica imposta pelos países centrais, possibilitando uma maior inserção internacional dos países semiperiféricos e periféricos. Desse modo, uma gestão partilhada e dialogada pode evitar a reprodução de um modelo hierarquizado de relações entre dominador e dominado, nos moldes da modalidade de cooperação Norte-Sul.

Assim, os interesses em jogo acabam por afetar também no âmbito local as relações estabelecidas entre as Universidades e implicam, principalmente, a escolha dos parceiros. A escolha dos parceiros torna-se fundamental, uma vez que as disputas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento tentam imprimir a visão de mundo dos agentes dotados de maior quantidade de capital.

No caso da aproximação entre a UFRGS e a Uni-CV, um dos elementos que perpassa a escolha dos parceiros é a reconstrução dos laços identitários entre Brasil e Cabo Verde, que possuem a mesma matriz de colonização, o que implica valores, crenças, utilização de artefatos que são reconhecidos pelos pares. Esses elementos, ao serem transmitidos no processo de cooperação, modelam a visão de mundo dos agentes locais; no caso em análise, contribuem para a formação da classe intelectual cabo-verdiana, bem como para a classe política, visto que os alunos do Curso eram funcionários do governo de Cabo Verde.

Entrevistado K: “E eu acho exatamente que o presidente Lula veio mostrar a semelhança que temos com a África, e sendo um país jovem como o Brasil é, poder construir uma identidade para a população, que seja uma identidade forjada, não um estudo que alguém fez em Paris, mas num convívio e numa tentativa de resolução dos problemas comuns, na área da educação, da ciência e tecnologia, da governança, a segurança, enfim, tudo que se pode fazer através de Universidades ou de outras coisas. Então, Cabo Verde, foi um pouco esse nosso caso bem sucedido, acho que nunca diminuiu o volume de gente que vai e volta.”

Dado o contexto e as implicações que um acordo entre duas universidades localizadas no Sul sociológico pode ter na disputa pelo poder no âmbito global, mais especificamente, pela busca de capitais simbólicos que permitam uma maior participação do

Brasil e de Cabo Verde no sistema mundial, bem como as influências que as decisões relativas à PEB causam sobre as ações dos agentes locais, no próximo subcapítulo apresenta-se o Curso de Mestrado em Administração Pública, sua concepção e operacionalização.

4.2 O CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: DESAFIOS INERENTES A SUA CONCEPÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO

Com relação à implementação do Mestrado em Administração Pública, as primeiras tratativas ocorreram no primeiro semestre de 2008. Os contatos foram estabelecidos entre o professor Cláudio Furtado, na época Pró-reitor de Pós-Graduação da Uni-CV, e a professora Rosinha Machado Carrion, professora da EA/UFRGS. Os primeiros contatos entre os referidos professores ocorreram em 2005, durante um Encontro da Rede Afro em Angola. É por meio deste contato prévio e do estabelecimento de uma relação profissional de confiança que, ao pensar em ofertar um curso na área de Administração, o professor Cláudio solicita auxílio à professora Rosinha, que intermedia o processo entre a EA/UFRGS e a Uni-CV.

Assim sendo, em abril de 2008, o professor Cláudio manifesta, oficialmente, o desejo de contar com a colaboração da Escola de Administração da UFRGS, para elaboração do Plano de Estudos (Plano Pedagógico) do Curso de Graduação em Gestão de Negócios e Governança. No período de 10 a 16 de maio de 2008, a professora Rosinha realiza uma viagem para Cabo Verde, com a missão de visitar a Uni-CV e compor, como membro representante da UFRGS, uma equipe de trabalho internacional, formada por professores do ISCAL (Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa), ISCTE (Escola de Administração do Instituto Universitário de Lisboa), FGV/RJ (Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro) e UFRGS, os quais auxiliariam no desenho das ofertas formativas da recém-criada Escola de Negócios e Governança. Nessa oportunidade, a professora Rosinha reuniu-se com o professor Crisanto de Barros, então Pró-Reitor de Graduação da Uni-CV, para entregar o documento “Plano Pedagógico da EA/UFRGS” e demais documentos relativos ao curso de graduação em Administração; e com o professor Cláudio Furtado, então Pró-Reitor de Pós-Graduação, para entregar documentos relativos à Pós-Graduação EA/UFRGS.

Nessa visita, é solicitado, oficialmente, por intermédio da professora Rosinha Machado Carrion, da EA/UFRGS, o apoio para a implementação do Curso de Pós-Graduação em Administração Pública na Uni-CV. A proposta inicial era a implementação de um Curso de especialização em Administração Pública, que visava atender uma solicitação do Governo

do Estado de Cabo Verde para formar profissionais para o exercício das carreiras de gestores públicos e de professores pesquisadores.

Entrevistado B: “[...] a partir da proposta curricular inicial que era pra especialização.” [...] “Ao invés de ser apenas Especialização, ser um curso de Mestrado. Daí houve alteração no plano curricular com a participação do prof. Claudio Furtado, e voltamos a discutir e entrar em contato com diversas instituições, e depois viemos a fechar com a UFRGS, a partir daí o trabalho com a prof. Rosinha, pra mudança dos conteúdos do curso, e pra alinhar um pouco com o perfil do curso da Escola, a Escola de Administração da UFRGS.”

Entrevistado C: “[...] era pra ser um curso de Especialização, com a possibilidade de vir a ser Mestrado.”

Ou seja, durante as tratativas iniciais do acordo de cooperação, a intenção era oferecer um curso de especialização em Administração Pública, com a intenção de suprir a demanda do Estado de Cabo Verde por especialistas em gestão pública. Durante o processo de elaboração do acordo, vislumbrou-se possibilitar o diploma de Especialista ou de Mestre em Administração Pública, o que alterou a proposta e os desafios iniciais do acordo.

Em entrevista, o professor Cláudio Furtado e o professor Daniel Costa destacaram que a escolha da EA/UFRGS para implementar o Curso de Mestrado em Administração Pública levou em consideração três motivos: (a) a estratégia de concentração institucional, firmando, sempre que possível, acordos de cooperação com a mesma instituição no Brasil; (b) o reconhecimento da excelência do Curso de Administração da EA/UFRGS nas avaliações da CAPES; (c) a inserção de um cabo-verdiano no corpo docente da UFRGS, o professor José Carlos dos Anjos, vinculado ao Departamento de Sociologia da UFRGS, o qual seria um elo nas relações institucionais.

Tais fatores estavam relacionados à implementação do Mestrado em Ciências Sociais na Uni-CV com o apoio da UFRGS a partir de 2007, o que justifica a estratégia de concentração institucional, bem como a figura de um professor como elo nas relações institucionais, um professor cabo-verdiano, docente do Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFRGS. Ou seja, as condições eram favoráveis para o estabelecimento de novos acordos entre a UFRGS e a Uni-CV, o que culminou com a parceria estabelecida para a implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública.

A coordenação do referido Curso foi compartilhada entre a professora Rosinha Machado Carrion, da EA/UFRGS, e o Presidente da Escola de Negócios e Governança da Uni-CV, cargo que, ao longo do processo de implementação do referido Mestrado, teve quatro ocupantes.

Entrevistado A: *“O Presidente da Escola de Negócios e Governação [...] ele diretamente ou define alguém [...] E um docente da UFRGS que foi definido como o coordenador do Curso de Mestrado. Grosso modo, todas as decisões eram tomadas em [...] entre essas duas pessoas.”*

Em termos de gestão do Curso, ficaram sob a responsabilidade da coordenação brasileira as seguintes atividades: (a) escolha e convite aos professores para ministrar as disciplinas; (b) distribuição das disciplinas e organização do calendário das aulas; (c) supervisão do processo de orientação e de defesa das dissertações.

Com relação aos recursos financeiros, na assinatura do convênio, ficou estabelecido que a Uni-CV seria responsável pelos custos envolvidos na realização do Curso. O que incluiria, entre outros: despesas relativas ao deslocamento dos professores da EA/UFRGS de sua cidade de origem a Cabo Verde e vice-versa; deslocamentos internos dos professores quando da realização de atividades associadas a este projeto; seguro de saúde dos professores da EA/UFRGS no período de deslocamento e estada em Cabo Verde para a realização do projeto; e despesas com alojamento e alimentação dos professores.

Os recursos para cobrir os gastos na realização do Curso foram obtidos mediante um financiamento concedido pela Secretaria de Estado e Administração Pública e por pagamento da propina¹⁰ dos estudantes, conforme entrevistado B.

Entrevistado B: *“O curso foi financiado pelo governo de Cabo Verde, né, porque inicialmente como eu disse era pra ser um curso de especialização e já havia um financiamento pronto, autorizado por parte da Secretaria de Estado e Administração Pública, que era a principal interessada no curso, né. Que era um curso pra formar gestores públicos, era pra pessoas que queriam fazer um curso de especialização e entrariam na carreira de gestores públicos.”*

“Portanto, uma parte do financiamento da Secretaria de Estado e Administração Pública cobriria o processo, os custos, mas uma outra parte veio da propina dos alunos que tiveram que pagar. Quer dizer, não pagaram 100% da propina que deveriam pagar, mas acho que foi a metade. A outra parte foi coberta pelo orçamento financiado pelo governo, pela Secretaria de Estado e Administração Pública.”

Cabe ressaltar que, os recursos (capital econômico) eram, em parte, oriundos do governo do Estado de Cabo Verde, cuja origem estava relacionada a um acordo de cooperação internacional que aportou os recursos para o governo de Cabo Verde e, em parte, da propina paga pelos alunos, em sua maioria, servidores do governo cabo-verdiano. O conhecimento da origem dos recursos financeiros para a execução de um projeto de cooperação internacional

¹⁰ Propina é um termo utilizado pelos cabo-verdianos que significa o pagamento de mensalidades por parte dos alunos para custear o curso.

torna-se fundamental quando se avaliam as relações e as posições dos agentes no campo, visto que, normalmente, os agentes detentores do capital econômico determinam as regras do jogo. Neste caso, o Curso estaria vinculado ao governo de Cabo Verde, possuidor de capital econômico, mas também aos interesses dos agentes financiadores do campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, que aportaram os recursos para o governo cabo-verdiano. Nas entrevistas, não fica clara a origem desses recursos, ou seja, não se sabe qual país do Norte teria aportado tais recursos.

Como a demanda surgiu do governo do Estado de Cabo Verde, o Curso de Mestrado em Administração Pública foi concebido com o objetivo de reforçar o conhecimento e as competências de líderes, gestores e chefias intermediárias da Administração Pública de Cabo Verde, com discussões pautadas por um ambiente global, com foco para os ambientes de governação africana. Sobre o público-alvo do Curso:

Entrevistado A: *“Era de potenciais, futuros docentes da universidade. E um outro público era uma demanda do governo de dirigentes, altos dirigentes da administração pública.”*

Entrevistado B: *“Que era um curso pra formar gestores públicos, era pra pessoas que queriam fazer um curso de especialização e entrariam na carreira de gestores públicos.”*

Entrevistado C: *“Bem, os alunos do curso, eles são, 99% deles, todos trabalham, pouquíssimas exceções, trabalham diretamente na administração pública cabo-verdiana. Acho que tem um ou dois que trabalham também com consultoria, com ONGs, mas também com uma vinculação próxima ao governo. E a ideia então é formar uma, acho que eu diria uma massa crítica de pessoas, mas trabalhando junto ao governo. E são pessoas de bastante representação, nós vamos ter ali diretores dos centros, diretores de orçamento, de diferentes áreas do governo, mas o maior peso sempre na parte orçamentária, planejamento e orçamento. [...] Então os alunos do Curso, na realidade eles não eram o top da administração pública cabo-verdiana, mas eles sempre estavam ligados, estavam digamos, estavam no centro do poder ainda que eles não fossem os agentes máximos do poder. Era alguém que tava dentro do Congresso Nacional, alguém que tava, outros eram diretores de orçamento. Então, pegava algumas pessoas e fazia essa formação.”*

Participaram, deste Curso de Mestrado, 26 alunos, dos quais 12 defenderam a dissertação. Cabe lembrar que a proposta inicial era a oferta de um curso de Especialização em Administração Pública, que pudesse contribuir com a formação dos gestores públicos de Cabo Verde. Durante as tratativas, surgiu a ideia de oferecer um curso em nível de Mestrado, o que possibilitou dois percursos de formação: o de Especialista em Administração Pública (MBA – *Master Business Administration*) e o de Mestre em Administração Pública (*Master of Science Public Administration*). O diploma de Especialista em Administração Pública foi conferido aos alunos que cumpriram com os requisitos para aprovação nas disciplinas

ministradas. O diploma de Mestre em Administração Pública foi conferido aos alunos que cumpriram com os requisitos para aprovação nas disciplinas ministradas e tiveram aprovação da dissertação perante uma banca examinadora.

Com relação ao perfil dos alunos, a média de idade era 42 anos; todos possuíam Licenciatura e cinco haviam cursado Especialização previamente. As áreas de formação eram: Economia e Gestão (7), Gestão de Empresas (3), Direito (3), Contabilidade e Administração (2), Economia (2), Administração Pública (2), Antropologia (1), Educação Profissional na Área de Serviços e Comércio (1), Economia Política (1), Estatística (1), Ciências da Educação (1), Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses (1), Publicidade e *Marketing* (1).

Conforme destacado pelos entrevistados, os alunos do Mestrado ocupavam cargos na administração pública de Cabo Verde. As instituições às quais estavam vinculados eram: Câmaras Municipais (6), Ministério das Finanças (5), DGCI - Direção Geral das Contribuições e Impostos (4), Assembleia Nacional (2), Ministério da Justiça (1), Ministério da Descentralização, Habitação e Ordenamento do Território (1), Ministério da Educação (1), Ministério do Trabalho, Formação Profissional e Solidariedade Social (1), Secretaria de Estado da Administração Pública (1), Direção Geral de Administração Local (1), Direção Geral de Transportes Rodoviários (1), INAG (1), Consultoria (1).

O perfil dos alunos, portanto, implicava elaboração de um curso multidisciplinar, que contemplasse as diversas áreas da gestão pública cabo-verdiana, além de pressupor uma relação mais próxima da teoria com a prática, visto que, no período de elaboração do projeto pedagógico do curso, o país estava em pleno processo de Reforma do Estado, inclinado aos preceitos neoliberais.

Como o país encontrava-se inclinado aos preceitos neoliberais, impostos pelos países centrais sob a égide da CID, não fica difícil imaginar que o sistema educacional cabo-verdiano também deveria estar inclinado aos pressupostos de uma educação ocidental hegemônica. Conforme Bourdieu e Passeron (2013), as ações pedagógicas podem reproduzir a cultura dominante, contribuindo, desse modo, para reproduzir a estrutura das relações de força num sistema social.

Esta estrutura de forças estaria vinculada ao moderno sistema-mundo, nos termos de Wallerstein (1976, 2000), o qual foi construído sobre os pressupostos da ideia de modernidade, a qual, por sua vez, orienta a dominação dos países centrais sobre os países periféricos e semiperiféricos, tanto na dimensão econômica quanto na social e cultural, como defendem os autores neocoloniais.

Nesse sentido, a opção por uma parceria com uma Universidade situada num país do Sul sociológico poderia contribuir para romper com a dominação exercida pelos países do Norte, em especial por Portugal, país que colonizou Cabo Verde e cujas relações e influências na área de educação ainda são percebidas.

Com base nesses pressupostos e visando suprir as necessidades de formação dos gestores públicos cabo-verdianos, bem como suprir as necessidades de formação de docentes nesta área, as ideias iniciais que compuseram o projeto pedagógico do curso foram delineadas pelos professores coordenadores cabo-verdianos, os quais colocaram no projeto suas crenças e visão de mundo, as quais permeariam o Curso. Ao contatar com a EA/UFRGS para apoiar a implementação do Curso, o Projeto Pedagógico do referido Curso já havia sido aprovado pelo Conselho Universitário da Uni-CV.

Após a formalização da parceria com a UFRGS, o plano pedagógico foi ajustado pela equipe de professores da EA/UFRGS e, em especial, pela coordenadora, conforme apontado em entrevista pelo coordenador da Uni-CV.

Entrevistado B: “Bom, foi a prof. Rosinha nessa, né, acho que houve o envolvimento, não estou totalmente certo, mas acho que teve o envolvimento de algum outro professor, um ou outro da UFRGS. Mas sempre do nosso contato a prof. Rosinha esteve envolvida. Daqui esteve o prof. Claudio Furtado, eu fui acompanhando também, então acho que houve esse envolvimento mais direto da minha parte, do prof. Claudio, e dele com a prof. Rosinha mais significativamente digamos assim.”

A coordenadora brasileira sugeriu que fosse acrescentada ao plano pedagógico do Curso uma disciplina de Metodologia, já que o Curso permitiria a formação de Mestres, que deveria ser ministrada logo no início do Curso para embasar o processo de orientação das dissertações. A proposta foi imediatamente aceita pela Uni-CV, e a disciplina incorporada à grade curricular. Logo, embora grande parte da proposta do plano pedagógico do Curso tivesse sido construída pelos professores e gestores da Uni-CV, houve espaço para as contribuições dos professores brasileiros, que ajustaram o plano do Curso.

Embora o projeto pedagógico tenha sido construído, de certa forma, em uma relação de parceria entre as universidades, os prazos estabelecidos para o período das disciplinas, bem como para a orientação e defesa da dissertação, seguiram o padrão brasileiro, o que seria questionável ao investigar o processo de construção de saberes. O tempo do aluno brasileiro, devido ao *habitus* inculcado em sua formação, é muito diferente do tempo do aluno cabo-verdiano que possui um *habitus* formado a partir de uma condição histórica de subordinação e colonização e sem um histórico de formação superior no país. O contexto histórico e social

deveria ser levado em consideração na estipulação dos prazos, dada a influência que exerce sobre o grupo participante do projeto, uma vez que, para haver um processo de construção conjunta de saberes, as particularidades locais, dentre elas o tempo, precisam ser consideradas. Piletti e Praxedes (2010) afirmam que, para haver o respeito à diversidade, precisamos de negociações permanentes entre os agentes.

A coordenadora brasileira reconhece, em entrevista, que os “tempos” de aprendizagem foram impostos e que esta questão deveria ser observada em projetos futuros.

Entrevistado C: “Mas acho que uma coisa que é importante trabalhar é que, quando se fala na questão do tempo que nós pedimos os mesmos tempos, que o imaginário deles não tá, essa forma de abordagem não tá tão presente como está no nosso imaginário.”

A carga horária da primeira fase do Curso que contemplou as disciplinas foi de 690 horas/aula, distribuídas em 23 disciplinas de 30 horas/aula cada, ministradas num período de 12 meses. As disciplinas foram organizadas em 6 módulos, pré-definidas pelos professores cabo-verdianos e ajustadas pela coordenação brasileira, conforme Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 - Unidades curriculares e docentes do Curso de Mestrado em Administração Pública de Cabo Verde.

(continua)

Unidades Curriculares	Docentes	Instituição
1º Módulo “Sociedade do Conhecimento e Governança Electrónica”		
1.1 Impacto da Sociedade do Conhecimento na Administração Pública	Maíra Baumgarten Corrêa	UFRGS
1.2 Gestão e Políticas Públicas	Caleb Faria Alves	UFRGS
1.3 Globalização, Democracia e Governança	Paulo Visentini	UFRGS
1.4 Desenvolvimento Sustentado e Crescimento Económico	Gentil Corazza	UFRGS
1.5 Planejamento e Sustentabilidade Nacional	Suely Chacon	UFCE
1.6 Novos Instrumentos de Governança Electrónica	Luiz Roque Klering	UFRGS
2º Módulo “Gestão Pública: Estratégia, Inovação e Processo de Tomada de Decisão”		
2.1 Liderança e Gestão da Mudança na Administração Pública	Carmem Ligia Grisci	UFRGS
2.2 Processo de Tomada de Decisão na Administração	Joao Luiz Becker	UFRGS
2.3 Gestão e Planeamento Estratégico	Clézio Saldanha Dos Santos	UFRGS
2.4 Gestão da Inovação e Tecnologia na Administração Pública	Paulo Zawislak	UFRGS
2.5 Monitorização e Avaliação da Estratégia na Administração Pública	Maria Ceci De Araujo Miczotsky	UFRGS
2.6 Incentivos e Governança na Administração Pública	Oscar Claudino Galli	UFRGS
3º Módulo “Orçamentação e Gestão Financeira”		
3.1 Orçamentação e Contabilidade na Administração Pública	Eugenio Lagemann	UFRGS
3.2 Auditoria na Administração Pública	Valmor Slomski	USP
3.3 Análise e Report de Informação Financeira na Administração Pública	Eugenio Lagemann	UFRGS
3.4 Tópicos Avançados de Orçamentação, Contabilidade e Auditoria na Administração Pública	Valmor Slomski	USP

(continuação)

4º Módulo “Direito Administrativo”		
4.1 Direito Administrativo I	José Martins Claro	Uni-CV
4.2 Direito Administrativo II	Mário Pereira Silva	Uni-CV
5º Módulo “Gestão da Ética e Cidadania na Administração Pública”		
5.1 Fundamentos do Serviço Público e Social	Ivan Pinheiro	UFRGS
5.2 Gestão da Ética na Administração Pública	Aida Lovison	UFRGS
5.3 Responsabilidade Social	Rosinha Machado Carrion	UFRGS
6º Módulo “Metodologia”		
6.1 Ensaio Teórico: Dissertação, Método e o Projeto	Rosinha Machado Carrion	UFRGS
6.2 Métodos Quantitativos para Pesquisa Científica	Paulo Dabdab Waquil	UFRGS

Fonte: Elaborado a partir do documento base do Mestrado de Administração Pública de Cabo Verde. (UNIVERSIDADE DE CABO VERDE/INSTITUTO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO, 2007).

Com relação à escolha dos professores para ministrar as disciplinas foram consideradas as competências em relação aos temas e à postura crítica nas discussões.

Entrevistado C: *“Ahh, foram escolhidos em função das suas competências. Teve uma preocupação de chamar o pessoal da Economia porque nós não tínhamos na Escola. Quem é da Escola que pode contribuir? O Clézio, a Maria Ceci, a Aida... Houve uma preocupação digamos, essa área vamos respeitar a casa. Então o pessoal da casa, e onde não tinha, nós tivemos dois economistas que vieram da Faculdade de Economia da UFRGS também. Inclusive teve um professor, que veio da USP porque não havia nenhum doutor no Rio Grande do Sul formado em Contabilidade Pública. Não existe. Então tivemos que buscar na USP, porque nós não tínhamos. Tinha que ser doutor e nós não tínhamos. E a professora Maira também que é do Campus do Vale, Maira Baumgarten e a professora Suely Chacon da Federal do Ceará, que ela trabalhava muito bem as questões de desenvolvimento local. Tem muita coisa publicada. Então, eram assim pessoas que pudessem realmente contribuir, mas sobretudo que tivesse, isso foi uma coisa que pesou muito, tivessem uma visão crítica. Pessoas, digamos, com uma visão crítica da questão do desenvolvimento, da questão da administração pública. Sobretudo foi, essa visão crítica e também aqueles que se acreditava que iam se engajar, quase que como uma causa, assim.”*

A equipe de professores que ministrou aulas no Curso foi formada por dezesseis professores da UFRGS, um professor da USP (Universidade de São Paulo), uma professora da UFCE (Universidade Federal do Ceará) e dois professores da Uni-CV, que haviam sido previamente definidos pela coordenação cabo-verdiana, por se tratarem de professores que trabalhariam disciplinas na área de Direito, cujas normas, postulados e princípios seriam diferentes do Direito brasileiro. Especificamente, o professor que ministrou a disciplina Métodos Quantitativos para Pesquisa Científica veio do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS), tendo sido convidado em função de uma sugestão do professor José Carlos dos Anjos, um dos interlocutores da cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV. Especificamente, esta situação retrata a tentativa de estabelecimento de um diálogo e da construção de um processo participativo na gestão do Curso.

A opção em buscar professores adeptos às teorias críticas corrobora a visão de mundo que seria transmitida aos alunos cabo-verdianos. Conforme Piletti e Praxedes (2010), a tarefa dos educadores críticos é desafiar e transgredir conhecimentos e relações sociais propostas pelas instituições dominantes que concentram as posições de poder na sociedade. A educação, portanto, não pode ser a transmissão acrítica dos conhecimentos que o Estado e instituições dominantes consideram legítimos. É no espaço da Universidade que são construídas as identidades individuais e coletivas, as quais queremos que estejam livres das estruturas de poder.

Neste sentido, a escolha dos professores que fizeram parte do projeto de cooperação foi fundamental para dar andamento a uma proposta de articulação de saberes. Os professores tinham por missão “abrir os olhos” dos gestores públicos cabo-verdianos para que eles não seguissem os pressupostos da ideologia dominante, imposta pelos países do Norte, inocentemente.

Dada a escolha dos professores, a distribuição das disciplinas foi realizada conforme a competência e área de atuação dos professores, e a organização do calendário foi realizada mediante a disponibilidade dos professores em viajar para Cabo Verde e permanecer por um período de dez dias úteis.

Entrevistado D: “Em geral é definido assim, ó, em todo curso. Disponibilidade, quem pode quando? E esse critério disponibilidade ele tem que fechar com uma sequencia logica das disciplinas. Tem casos que uma disciplina, obrigatoriamente, tem que anteceder a outra. Tem outras que é indiferente. Então, o coordenador, em geral, ele joga com essas variáveis. Quem pode quando, e vai administrando. Aí se monta um calendário [...], não tem assim maior dificuldade. Normal.”

Em julho de 2008, a professora Rosinha Carrion enviou mensagem aos professores Claudio Furtado e Daniel Costa, informando ter concluído o processo de compatibilização entre as disciplinas e as competências dos professores, bem como ter obtido o comprometimento dos professores brasileiros para ministrarem as aulas nos termos do cronograma de atividades estabelecido.

As aulas do Curso tiveram início em agosto de 2008, com a disciplina Orçamentação e Tópicos Avançados em Orçamentação na Administração Pública, ministrada pelo professor Dr. Eugenio Lagemann (FCE/UFRGS), de 04 a 16 de agosto de 2008. As aulas do Curso se desenvolveram conforme previsto no cronograma, sem incidentes graves, e perduraram até julho de 2009.

Com relação ao período das disciplinas (agosto 2008 - julho 2009), as aulas ocorreram no prédio onde está localizada a ENG/Uni-CV. Sobre a infraestrutura para as aulas, os professores emitiram as seguintes opiniões:

Entrevistado B: *“Bom, nós disponibilizamos uma sala só pro curso né? Tínhamos na escola, na nossa escola, tínhamos limitação de espaço, mas reservamos uma sala que seria exclusivamente para as aulas do curso de mestrado, com ar condicionado, com projetor.”*

Entrevistado A: *“Hã, um pouco já referi isso tanto do ponto de vista da documentação especializada, que aí foi nitidamente um ponto frágil. Tanto aí, acho que foi um ponto frágil, nitidamente. Mas em relação as infraestruturas para a realização do curso, tanto a ENG tem uma boa infraestrutura em termos de condições físicas e de equipamentos, equipamentos, laboratório, tanto de informática, tanto aí acho ENG é [...] nesse quesito não tem problemas e o curso não teve esse problema. Agora problemas, tanto, houveram, né? Por exemplos, as vezes você tem equipamentos e as aulas não aconteciam por corte de energia elétrica, na altura acho que havia regularmente. Pelo menos nesse caso sim.”*

Entrevistado D: *“Olha, no que foi necessário pra mim não tive nenhum problema. Também não tive necessidade maior. Eu tendo um projetor e me deixando falar não tem problema.”*

Entrevistado G: *“É a biblioteca fraca, mas a sala de aula boa, bem instalados confortáveis, grandes, com ar condicionado, com data show. Foi muito boa, muito muito boa, sabe.”*

Os coordenadores e professores destacaram que a infraestrutura era boa quando comparada às condições apresentadas pela realidade cabo-verdiana.

Entrevistado E: *“Porque, na verdade assim, eu acho que a estrutura tava maravilhosa. Embora maravilhosa e excelente, deixava muito a desejar. Parece contraditório, mas a gente tem que pensar e isso é uma coisa que tem que ser levado muito em conta na situação que estamos lidando. Quando estivemos lá, por exemplo, um fornecimento regular de energia elétrica que tava, existia há três anos. Então, na capital eu to falando. Antes disso, três anos antes da nossa ida, era só algumas horas a noite. Então, se você considerar esse quadro e o que eles nos ofereceram, fantástico! Se você considerar que nós estamos acostumados com a universidade pública federal brasileira, pra nós, era um choque grande. Então, eu diria assim, que eles fizeram um esforço enorme. Eu só tenho a parabenizar e a agradecer e elogiar o que eles fizeram. Agora que as condições, pro que nós temos acostumados aqui no Brasil mesmo, mesmo departamentos mais pobres ou mais carentes da universidade federal, é só olhar em volta, a sala que estamos, mesmo pros nossos padrões tinha muita coisa que era difícil. A gente não tinha celular, a gente tinha dificuldade de locomoção, tinha, faltava pessoal competente na infraestrutura administrativa, e, mas as pessoas ao mesmo tempo se desdobrando e se esforçando para realizar algo o melhor possível e realmente deram passos larguíssimos.”*

Entrevistado I: *“É entra uma infraestrutura, que é uma infraestrutura que tá bem adequada a realidade cabo-verdiana, do ponto de vista assim. Eles têm problema de energia, então quedas de energia, falta de luz. Um dia eu não sabia se continuava a aula ou não porque vinha anoitecendo e eles estavam sem energia.”*

Nos depoimentos, fica evidente que, em termos de infraestrutura, o acervo da biblioteca da Uni-CV era deficitário. A situação precária da biblioteca era reconhecida pelos professores e gestores da Uni-CV. Em *e-mail*, datado de 21 de agosto de 2008, o então presidente da Uni-CV encaminhou um documento no qual constavam os títulos disponíveis para consulta na biblioteca da Uni-CV. No total, a biblioteca contava com 1297 livros, sendo 3097 volumes. Na área de Administração, a biblioteca contava com 170 livros e 382 volumes. A pouca quantidade e a falta de qualidade dos livros foi ressaltada nas entrevistas.

Entrevistado C: *“Mas a escola não tinha nenhum, não havia livros também, inclusive, na fase inicial nos tínhamos autonomia pra comprar o que nós quiséssemos de livros e levar que eles repunham.”*

Entrevistado E: *“Ahh, [...] esse tipo de defasagem. Quase todos nós levamos tudo em pdf, mandamos textos por correio eletrônico, teve gente que levou textos e tirou xerox, mas a gente providenciou. É esse tipo de questão que é complicado.”*

Entrevistado F: *“É o problema é que a biblioteca era muito pequena, né, e, hã, e não tinha disponibilidade de alguns livros importantes, né, pra fazer um curso dessa natureza. Então, eles dependiam muito, né, de artigos que a gente mandava por e-mail ou então a gente passava uma bibliografia que poderia estar depositada em bancos virtuais.”*

Os gestores da Uni-CV reconheciam as condições deficitárias da biblioteca e sugeriram, por *e-mail*, que os professores levassem livros para ampliar e qualificar o acervo da biblioteca.

Solicitamos a todos os professores que tragam exemplares de livros principais da disciplina/tema que vão trabalhar com a respectiva nota fiscal para podermos fazer o reembolso. O que houver de cópia de textos faremos xerox. Com os livros pretendemos renovar e atualizar o acervo da nossa biblioteca. (COSTA, 2008).

Em entrevista, apenas três professores confirmaram que atenderam a esta solicitação e levaram livros para compor o acervo da biblioteca:

Entrevistado C: *“Levei vários livros para Cabo Verde.”*

Entrevistado H: *“Sim, eu levei livros pra eles. Eu levei livros pra eles. Eu fiz isso aí, comprei os livros da área e dei pra eles, pra quem se interessava eu deixei uma literatura lá. Uns cinco ou seis livros eu acho que eu comprei.”*

Entrevistado I: *“Então eu cheguei a, então eu comprei livro na ocasião que eu fui para alguns alunos, [...] que era o que cabia o assunto dele e aí depois o subsídio foi de fato por textos via web.”*

De uma maneira geral, sabe-se que a infraestrutura de uma universidade, como salas de aula, acervo da biblioteca, laboratório de informática influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que, embora a infraestrutura da ENG/Uni-CV fosse deficitária em alguns aspectos, ela estava de acordo com os padrões cabo-verdianos, um país que estava construindo sua primeira universidade pública e cujo processo de formação superior no país havia iniciado apenas em 2002. Ou seja, no momento em que a UFRGS coopera com a Uni-CV para a implementação de um curso de Mestrado, há apenas seis anos havia a possibilidade de formação superior no território cabo-verdiano. Portanto, a ideia de infraestrutura presente no imaginário brasileiro, em termos de sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, não era a mesma presente no imaginário cabo-verdiano, porque ainda não havia uma cultura local que compreendesse os processos inerentes à formação em nível superior e de pós-graduação.

A falta de uma cultura arraigada de formação superior e de pós-graduação no imaginário cabo-verdiano fez com que a condução das aulas, o ritmo de aprendizagem e o processo de avaliação fossem estabelecidos conforme as normas e padrões brasileiros. Com relação à construção e elaboração do plano de ensino e descrição dos conteúdos a serem trabalhados, os professores afirmaram ter total autonomia para a elaboração do plano, embora a disciplina, em si, tenha sido uma demanda proposta pela Uni-CV, de acordo com o plano pedagógico do Curso.

Entrevistado E: *“Eu tive total autonomia. Nós conversamos aqui, nós reunimos todos os professores, expusemos uns aos outros as disciplinas, nós criticamos os conteúdos um dos outros; foi um processo bastante tranquilo, democrático, achei bem bom.”*

Entrevistado G: *“Pude usar as minhas capacidades, os meus conhecimentos e também, e que atendia também aquilo que o convênio desejava, não é. [...] E levei a minha proposta e junto com os alunos também pude fazer adaptações de acordo com as expectativas deles, os desejos deles, essas coisas, não é. Nesse sentido fica muito claro que é uma construção conjunta.”*

Entrevistado I: *“Sim, sim. Não espera, eu não lembro. Quer dizer eu não sinto que eu tenha sido afetada na minha autonomia. Eu não sei se tinha uma proposta, quer dizer não lembro direito, já faz tempo, mas o importante é isso, é que eu me senti respeitada na minha proposta por fazer, organizar e fazer, então esta autonomia eu vivi plenamente.”*

Entrevistado J: *“Total autonomia.”*

Entrevistado H: *“Sim, sim. Isso foi mais ou menos, claro foi uma demanda né? Não tinha assim, não podia inventar coisas, minha demanda foi bem específica. Tinha que ver toda essa questão orçamentária, procedimentos, a questão dos processos orçamentários, então isso é uma demanda, eu tinha uma liberdade como aqui, né? Eu tinha uma ementa que estava nos dados, a demanda que eles estabeleceram, né, e depois então eu montei. A mesma coisa os indicadores financeiros que era na área do desempenho do setor público. Então não houve nenhum cerceamento. Houve*

uma demanda, isso sim, isso tinha que ser atendido, e eu na medida do possível, busquei fazê-lo, né?”

O processo de construção dos planos de ensino foi muito parecido com o que ocorre no Brasil. Os professores recebem uma demanda, uma disciplina e sua ementa e, a partir daí, têm a possibilidade de elaborar os tópicos que serão abordados no decorrer da disciplina, optar por diferentes formas de avaliação, bem como escolher os métodos mais adequados para a construção de saberes.

Ainda durante a fase das disciplinas, a coordenação brasileira convocou reuniões com os professores brasileiros, visando compartilhar as experiências dos que já haviam ministrado as aulas em Cabo Verde, bem como dialogar e formar uma sintonia fina sobre os conteúdos que estavam sendo ministrados. Toda a documentação relativa à formação histórica, dados econômicos e sociais de Cabo Verde era socializada com os professores. Durante as entrevistas, pôde-se perceber que houve preocupação, por parte da coordenação, em disponibilizar dados sobre a realidade cabo-verdiana, para que os professores pudessem construir cenários sobre aquela realidade e pudessem compreender aspectos históricos e locais.

Entrevistado D: “Olha, nós tivemos sim como se faz em todo curso, nós tivemos uma reunião de, digamos assim para acertar, tentar uma sintonia fina, entre os conteúdos né? O que que eu vou fazer, como eu vou abordar, etc.”

Entrevistado I: “Então na verdade teve uma reunião importante aqui com vários professores que iriam pra lá, essa reunião foi de muito valor porque daí eu conheci algumas pessoas, além das que eu sabia da EA, porque tinha professores também que não eram da EA e que nós pudemos conversar, e discutir algumas coisas, já adiantando algumas dificuldades. Porque a gente percebeu que o referencial e as condições que eles apresentavam eram distintas daquelas que tínhamos aqui e nós tínhamos que aprender a lidar com isso.”

Além das reuniões, a coordenação sempre manteve contato com os professores por *e-mail*, buscando informar sobre o andamento do curso. As comunicações *online* intensificaram-se no período de orientação e defesa das dissertações, no qual pôde-se verificar a troca de inúmeras mensagens entre os professores e a coordenação. As interlocuções *online* também aconteciam com o coordenador cabo-verdiano, principalmente no primeiro ano do curso, no qual estavam sendo ofertadas as disciplinas.

Outra preocupação da coordenação brasileira do Curso foi estabelecer uma relação diplomática com a Embaixada Brasileira em Cabo Verde, reforçando o diálogo entre os

países, com vistas à construção de um processo de implementação do Curso democrático e participativo.

Entrevistado C: “Eu sempre fiz questão, a cada ida dos professores, de ir na embaixada brasileira, ter uma reunião com a embaixadora, levar a embaixadora brasileira em sala de aula pra fazer palestra pros alunos. Então essa atenção, nesses aspectos diplomáticos, simbólicos, de respeito, então eu acho que tudo isso foi muito gratificante.”

Em novembro de 2008, durante a disciplina “Ensaio Teórico: Dissertação, Método e o Projeto”, ministrada pela professora Rosinha Carrion, os alunos foram estimulados a traçarem um esboço de seu futuro projeto de dissertação. Como resultado e como elemento constitutivo do processo de avaliação do aproveitamento da disciplina, foi solicitado o preenchimento pelos alunos de um documento modelo, no qual deveriam ser registrados o tema e objeto de estudo. Esse material serviria de apoio para a compatibilização entre os interesses dos alunos e as linhas de pesquisa dos orientadores. Isso significa que buscou-se ajustar, de um lado, os interesses dos alunos e, de outro, as linhas de pesquisa dos professores orientadores, as quais tiveram prioridade na definição dos temas das dissertações.

Na ocasião, ainda, os alunos manifestaram interesse em terem mais disciplinas que contemplassem, especificamente, a gestão de pessoas na administração pública, demanda que foi transmitida aos gestores da Uni-CV, na medida em que uma nova disciplina representaria um custo adicional.

Entretanto, em janeiro de 2009, o então presidente da ENG, professor Daniel Costa, afasta-se da direção do órgão para realização de doutorado na Bélgica, interrompendo, assim, o diálogo até então estabelecido com as questões relativas ao Curso. Em fevereiro de 2009, durante sua estada em Cabo Verde para cumprir atividade docente prevista no cronograma, a professora Rosinha Carrion reúne-se com o professor Claudio Furtado, então Vice-Reitor da Uni-CV, o qual lhe solicita: (i) que durante o processo de orientação dos Mestrados em Administração Pública, os professores brasileiros realizassem uma orientação presencial de seus respectivos orientandos em Cabo Verde; (ii) que a defesa das dissertações ocorresse em Cabo Verde, com a presença dos orientadores; (iii) aos professores orientadores seriam oferecidas, por ocasião de sua vinda, as mesmas condições observadas quando da realização dos seminários teóricos.

Ainda nessa ocasião, a professora Rosinha relatou ao professor Cláudio que o apoio administrativo e logístico oferecido aos professores brasileiros, durante a gestão do professor Daniel, estaria muito comprometido e que os professores estariam enfrentando problemas,

desde o recebimento das diárias à reserva de hotel até a distribuição dos arquivos com o conteúdo das disciplinas para os alunos, a contaminação por vírus da rede de informática local, o que os está impossibilitando de utilizar os equipamentos da Instituição, para ministrarem as aulas, entre outros. Nessa conversa foram sinalizados problemas que poderiam comprometer o desenvolvimento do curso.

Ainda em fevereiro de 2009, a professora Rosinha é apresentada, durante uma reunião de trabalho, ao novo presidente da ENG, o professor Victor Tavares. Nesta ocasião, a professora expôs ao novo presidente os problemas que vinham sendo enfrentados pelos professores e solicitou seu apoio.

No seu retorno ao Brasil, a coordenadora brasileira começa a planejar o processo de orientação das dissertações. Em março de 2009, a coordenadora envia mensagem aos docentes do curso, na qual: (i) informa sobre as condições oferecidas pela Uni-CV para a orientação; (ii) informa os interesses dos alunos quanto ao tema e professor orientador; (iii) solicita aos professores que tenham interesse em orientar, inclusive aqueles que não foram indicados pelos alunos – considerando-se também que alguns deles, dada a distribuição das disciplinas no calendário escolar, ainda não tinham tido contato com a turma – que se manifestassem; (iv) informa que, para assegurar a oportunidade de orientação para todos os professores, o limite máximo de orientandos seria de três mestrados por orientador; (v) estabelece o prazo de 15 de outubro de 2009 para conclusão e aprovação dos respectivos orientadores do projeto de dissertação. Concluída a fase de ajustes de intenções e disponibilidades, alunos e professores foram informados do resultado e os alunos orientados a entrarem em contato com seus respectivos professores orientadores para o início do processo de orientação.

Em junho de 2009, a coordenadora brasileira sugere ao professor Claudio Furtado a organização de uma “Semana de Orientações”, na qual todos os professores orientadores iriam a Cabo Verde para orientar presencialmente os alunos. A proposta é aceita pelo professor Cláudio que solicita que as providências e detalhes operacionais sejam resolvidos com o Presidente da ENG, o qual afirma não haver recursos para viabilizar o processo de orientação nas condições acordadas.

Diante da crise instalada na gestão do Curso devido à falta de recursos financeiros e às dificuldades de comunicação com os gestores da Uni-CV, a coordenadora brasileira entra em contato com então Reitor da Uni-CV, professor Antônio Correa e Silva, para o qual expõe os problemas que estava enfrentando em termos de gestão do Curso, em particular quanto à definição das condições de orientação, acordadas em fevereiro 2009.

Entrevistado C: *“Mas aquele núcleo que havia organizado toda essa ideia se afasta. Bom, a partir daí, dentro de um ano, houve três trocas, quatro trocas na presidência da Escola Nacional de Governança e Negócios. E simplesmente, vários momentos, eu fico sem interlocução, desaparece a interlocução. Desaparece a interlocução, e conseqüentemente também, digamos, os recursos previstos para a realização do curso, aquilo também fica um pouco fluído e não se sabe onde tão, digamos, se foram gastados em outras rubricas, o que foi que houve. Então, tudo começa a ficar muito difícil. Começa a ficar muito difícil, como é que os professores vão?”*

As disciplinas foram concluídas em julho de 2009, entretanto, a crise na condução e gestão do Curso estava instalada e afetou o processo de elaboração e orientação das dissertações, como será abordado no próximo subcapítulo. Antes, porém, chamo a atenção para dois desafios que apareceram na descrição da concepção e da operacionalização do Curso de Mestrado, a saber: o desafio do tempo e o desafio da aprendizagem. Deixo em suspenso esses dois desafios, para analisar a gestão do Curso de Mestrado em Administração Pública.

4.3 A CRISE NA GESTÃO DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA GESTÃO SOCIAL

Com as mudanças ocorridas nos cargos de gestão da Uni-CV e da ENG, perde-se a base da relação construída desde o início da implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública com o Presidente da Escola de Negócios e Governança e com o Pró-Reitor de Pós-Graduação, período relatado como crítico no processo de gestão do Curso. Nesse período, os acordos pré-estabelecidos foram rompidos e a gestão do curso ficou prejudicada pela falta de interlocutores em Cabo Verde.

Embora os problemas relativos aos recursos financeiros já vinham sendo sinalizados durante o período das disciplinas, conforme exposto, eles foram incisivos na fase de elaboração e orientação das dissertações. Um novo processo de negociação para a fase das orientações e defesa das dissertações foi empenhado entre a coordenadora brasileira e os novos gestores da ENG/Uni-CV, o que impactou também no trabalho dos discentes do curso.

Em setembro de 2009, a coordenadora brasileira envia mensagem aos discentes do Curso, informando que o prazo estabelecido para aprovação dos projetos, 15 de outubro de 2009, havia sido revisto, em vista de os orientadores estarem aguardando confirmação da Uni-CV quanto às condições que haviam sido combinadas para o processo de orientação das dissertações. Em *e-mail* dirigido aos alunos em 07 de setembro de 2009, a coordenadora brasileira faz o seguinte alerta:

Com as sucessivas trocas que ocorreram na presidência do Instituto Nacional de Gestão, o INAG - ao qual está vinculado o curso de pós-graduação em Administração Pública, resultado do Acordo de Cooperação Uni-CV/UFRGS e no qual coordeno a participação do Brasil - regras, como as relativas ao processo de orientação dos cabo-verdianos matriculados no referido curso e, posteriormente acordadas, no plano da Reitoria da Universidade do Cabo Verde, ainda não foram reconfirmadas. O que significa dizer que os professores da UFRGS designados para o papel de orientadores estão aguardando a sinalização, pelas autoridades competentes de Cabo Verde, do suporte que lhes será disponibilizado para o desenvolvimento de suas atribuições como orientadores. Situação essa que repercute no prazo inicialmente previsto para a conclusão de vossos respectivos pré-projetos de dissertações e/ou pré-projeto de trabalho de conclusão de curso. Ou seja, a data de 15 de outubro de 2009 que inicialmente havíamos definido como data limite para a conclusão do pré-projeto de cada um de vocês está sub-júdice, até obtermos resposta aos esclarecimentos já solicitados à Uni-CV. (CARRION, 2009c).

Os contatos referentes ao processo de orientação foram retomados no mês de outubro de 2009 entre os gestores. Em outubro de 2009, a coordenadora brasileira busca contato por *e-mail* com o Presidente da ENG/Uni-CV, João Rezende, o qual assumiu o cargo em setembro de 2009, informando sobre as condições que haviam sido acordadas para o processo de orientação das dissertações.

Estou lhe enviando em anexo, os termos do acordo celebrado com o Prof. Daniel Costa, quando na presidência da ENG, para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao Curso de Mestrado em Administração Pública, no âmbito do acordo de cooperação técnica, entre a Universidade do Cabo Verde, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [...] Em fevereiro passado (2009), foi acertado com Prof. Claudio Furtado - dando sequencia ao já acordado com o Prof. Daniel - que as regras que haviam vigorado durante o período de desenvolvimento das disciplinas, seriam estendidas ao processo de orientação dos mestrandos Uni-CV, a saber:

1) A Uni-CV se responsabilizava pelas despesas com:

- duas viagens de ida e volta, de cada orientador, de sua cidade de origem à Praia/CV. A primeira para debate/acompanhamento da redação da dissertação junto a seus respectivos orientandos e, a segunda, quando da defesa pública da dissertação de seus orientandos, as quais deverão ocorrer na mesma data, por uma questão de racionalização do processo.
- pelo pagamento das diárias do hotel.
- pelo ressarcimento da despesa relacionada à emissão de Visa de entrada em CV.
- ao seguro saúde dos professores, até valor aproximado de 60,00 euros.
- com o pagamento de diárias/alimentação relativas ao tempo de permanência em CV. O valor que vem sendo pago, é algo em torno de 40,00 euros.
- com uma diária em hotel, na cidade de Fortaleza, a ser reservado pela Uni-CV, dado a impossibilidade do professor seguir no mesmo dia de seu retorno ao Brasil, para sua cidade de origem.
- por um valor, à título de remuneração das orientações e independentemente do número de orientandos, de 1800 euros (o correspondente a 30 horas/aula no mestrado) sobre os quais incidiria cerca de 24% de impostos. (CARRION, 2009d).

As responsabilidades financeiras acordadas entre as partes constam do documento do projeto que descreve a parceria entre a EA/UFRGS e a Uni-CV para a formação de especialistas e mestres em Administração Pública, bem como do acordo de cooperação

assinado entre a EA/UFRGS e a Uni-CV, no qual constam os direitos e deveres dos docentes brasileiros. Entretanto, em resposta à solicitação para cumprimento das condições acordadas no início do Curso, o Presidente da ENG/Uni-CV afirmou que as condições acordadas com os antigos gestores não poderiam ser mantidas.

Em relação à segunda fase de orientação do mestrado, estamos muito preocupados com a questão logística da vinda dos 11 orientadores. Neste momento, a proposta do UFRGS (no email de 15 outubro) é inviável financeiramente pelos seguintes motivos: o governo não vai financiar esta fase, e as propinas dos alunos não vão cobrir todas as despesas das 22 deslocções. Nem a ENG, nem a universidade tem condições, neste momento, para sustentar as despesas como apresentado na sua mensagem. Nos protocolos assinados entre a Uni-CV e a UFRGS, está contemplada a divisão das despesas, onde a Uni-CV pagaria a estadia e a UFRGS as deslocções. Gostaria para trocarmos ideias sobre a melhor forma de avançarmos com este processo. A nossa prioridade é os alunos, e minimizar quaisquer prejuízos. Por exemplo, uma possibilidade a considerar é a utilização de videoconferência na orientação ou a defesa. (SANTOS, J.R., 2009).

A proposta da gestão cabo-verdiana para utilização de videoconferência, tanto para o processo de orientação quanto de defesa das dissertações, foi rejeitada pelos professores e pela coordenação brasileira, diante da precariedade de conexão com a *internet* em Cabo Verde.

Ainda tentando elucidar as condições que haviam sido acordadas no início do Curso, a coordenação brasileira afirma, em resposta ao *e-mail* do presidente da ENG, que o acordo de cooperação para o Mestrado em Administração Pública teria outros moldes se comparado aos mestrados que já vinham sendo desenvolvidos com o apoio da CAPES e que, neste acordo, especificamente, o custeamento do deslocamento dos professores seria integralmente pago pela Uni-CV, conforme consta do documento de acordo de cooperação entre a EA/UFRGS e a Uni-CV, assinado pelos reitores de ambas as universidades.

Outro ponto a esclarecer, é que a situação dos professores/orientadores do Mestrado em Administração Pública, é diferente dos professores cujo mestrado, é financiado pela CAPES. Os protocolos assinados entre a Uni-CV e a UFRGS, relativos ao mestrado em Ciências Sociais, não se aplicam para o nosso mestrado, que é financiado com recursos, que não são brasileiros. (CARRION, 2009e).

Em outubro de 2009, o professor Daniel Costa, ex-Presidente da ENG, responsável, juntamente com o professor Claudio Furtado, pelo processo que conduziu ao acordo de cooperação entre a Uni-CV e a UFRGS para a realização do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde, informa, em mensagem enviada à coordenadora

brasileira, que no orçamento do referido curso foram previstos os custos relativos à atividade de orientação nos termos propostos pelo professor Claudio Furtado em fevereiro de 2009.

Diante das inconsistências por parte da gestão cabo-verdiana do Curso, a professora Rosinha convocou uma reunião com os professores que participariam do processo de orientação das dissertações, para expor a situação. Na reunião, os professores da UFRGS definiram que as orientações seriam retomadas, enquanto as condições que seriam oferecidas para orientação estivessem por ser decididas. Ficou ainda acordado, como novo prazo para defesa dos projetos, 31 de março de 2010 e prazo para a defesa das dissertações, 31 de julho de 2010.

Em *e-mail* datado de 12 de novembro de 2009, após a reunião com os professores, a coordenação brasileira estabelece:

- 1) a retomada das orientações com força "total", no sentido de buscar-se que nossos respectivos orientados, tenham seus projetos concluídos e aprovados, por nós até 31/03/2010. Ou seja, até esta data, nossos respectivos orientandos deverão ter seus projetos aprovados (ou não) por nós. Num processo onde cada orientador será solicitado a emitir um parecer.
- 2) a defesa das dissertações até 31/07/2010.
- 3) Por enquanto, o único recurso de que dispomos para a orientação, é o e-mail. (CARRION, 2009f).

Nesse período, a professora Maggy Fragoso, nova Vice-Reitora da Uni-CV, entra em contato com a professora Rosinha, retificando a decisão tomada pelo professor João Resende, ao assumir a presidência da ENG, comprometendo-se a dar sustentação ao acordado com o professor Claudio Furtado, relativo ao processo de defesa das dissertações dos alunos do curso aptos para tal.

Recebi hoje pela manhã uma mensagem da nova Vice-Reitora da Uni-CV, a qual nos acena com:

- a possibilidade de cada professor realizar uma ida a CV, em função do processo de orientação;
- ela informa que eles estão com bastante domínio do sistema de vídeo conferência e propõe, que essa tecnologia seja adotada como apoio ao processo de orientação e/ou defesa;
- ela menciona, mas não especifica o tipo de apoio financeiro, que será assegurado ao professor, por ocasião de sua ida. No caso os mestrados realizados sob a custódia da CAPES, os professores recebem diárias pagas pela CAPES. (CARRION, 2009g).

Nesta ocasião, foi também definido que a data para a realização das defesas seria na semana de 06 a 11 de setembro de 2010. Paralelamente, acordou-se que as bancas de avaliação seriam compostas por três professores: o orientador, professor do curso e sem direito a voto; um professor da UFRGS e um Professor da Uni-CV, ambos com direito a voto.

Ficou ainda acordado que as defesas ocorreriam na cidade de Praia, em Cabo Verde, nas dependências da Uni-CV.

Após os ajustes referentes a fatores relacionados à gestão do Curso, os alunos e professores foram comunicados da postergação do prazo para a conclusão do projeto de dissertação cuja nova data passou a ser 31 de março de 2010, bem como dos demais prazos e condições a serem observados por aqueles que desejassem concorrer ao título de Mestre em Administração Pública.

Em abril de 2010, os professores orientadores científicaram a coordenação sobre o estado de avanço do processo de elaboração da dissertação de seus respectivos orientandos, indicando o nome daqueles que aparentemente teriam condições de elaborar sua respectiva dissertação até 31 de julho de 2010, prazo previsto para o depósito do documento junto à secretaria da ENG/Uni-CV.

Em agosto de 2010, a coordenadora brasileira é informada de que a Uni-CV providenciaria a compra das passagens para que os professores orientadores brasileiros pudessem participar do processo de defesa das dissertações. No período entre 11 e 16 de outubro de 2010, ocorreram, em Praia, nas dependências da Uni-CV, as defesas de oito dissertações, as quais foram aprovadas, e os discentes receberam a titulação de Mestre. Neste período, foi constatado que quatro alunos não puderam defender as dissertações por motivos que fugiram à sua responsabilidade, sendo que um novo prazo, 15 de maio de 2011, foi estabelecido para a defesa dessas dissertações. Outrossim, dos alunos orientandos, oito abandonaram o processo de orientação, para os quais foi concedido o diploma de Especialista, e outros cinco alunos foram impedidos de defender a dissertação pelo fato de o trabalho não ter atendido aos requisitos de uma dissertação, além da identificação de plágios.

Para estes alunos, cuja defesa foi suspensa, foi concedido o prazo de uma semana para a entrega das dissertações, quando deveria estar solucionada a situação-problema que havia gerado a suspensão da banca.

A crise gerada pelas excessivas trocas na gestão da ENG/Uni-CV e a falta de interlocução entre a coordenação brasileira e a cabo-verdiana, bem como a falta de recursos para cumprir com o acordado no início da implementação do Curso, gerou um descontentamento dos professores e dos gestores com a condução e implementação do curso, em especial, na etapa de elaboração, orientação e defesa das dissertações.

O cenário acima exposto e os problemas enfrentados na condução do Curso revelam aspectos específicos à gestão dos acordos de cooperação internacional. Problemas de gestão, condução de processos e administração de recursos tem sido frequentemente relatados por

autores que estudam a implementação de acordos de cooperação internacional. Um exemplo foi o caso àpor Power (2008), no livro “O homem que queria salvar o mundo”, uma biografia do diplomata brasileiro Sergio Vieira de Mello, cuja morte pode estar relacionada, diante de uma análise da obra, a problemas efetivamente de gestão.

Entende-se que as relações estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento contemplam, além da gestão de demandas de cunho técnico, que poderiam ser resolvidas pelos tradicionais modelos de gestão, questões relativas à dimensão social e política implícita nestas relações. Nesse sentido, para a compreensão da gestão das relações estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, adotamos o conceito de gestão social.

Com base no nosso entendimento sobre a gestão social das relações no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, compreendendo: uma prática que reconhece os conhecimentos, habilidades e competências locais, buscando articular diferentes saberes por meio da aprendizagem social, com a intenção de construir modelos de desenvolvimento adequados às realidades locais, superando a dominação eurocêntrica imposta pelo moderno sistema-mundo e visando à consolidação de uma ordem mundial mais justa e ética, buscou-se analisar, à luz dos pressupostos teóricos e da experiência empírica, os desafios e os limites neste campo.

Ao se propor uma gestão que reconhece os conhecimentos, as habilidades e as competências locais, visualiza-se, no caso apresentado, que se buscou, durante o processo de implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública, reconhecer as habilidades e competências locais tanto dos alunos quanto dos gestores e professores da Uni-CV. Entretanto, as condições adversas de infraestrutura e as dificuldades relacionadas à gestão administrativa do Curso, por parte da Uni-CV, foram desafios encontrados neste processo.

Há que se relembrar que a ENG estava em fase de implementação durante a execução do Mestrado e experimentou inúmeras trocas de gestores num período curto de três anos. As mudanças de gestão implicaram na falta de continuidade dos objetivos e estratégias traçados pela equipe gestora antecessora e, principalmente, influenciaram nos acertos inerentes ao acordo de cooperação. Tal fator está relacionado à questão do tempo exigido para o processo de aprendizagem em termos de gestão, e é um complicador em termos de uma gestão partilhada e dialogada entre as instituições cooperantes. Os laços que se estabelecem em acordos de cooperação internacional são muito vinculados aos gestores e à relação de confiança que se estabelece entre eles. Romper com esses laços durante a implementação de um acordo pode dificultar a condução de uma gestão partilhada entre as partes.

Entrevistado C: *“Bom, a partir daí, dentro de um ano, houve três trocas, quatro trocas na Escola Nacional de Governança e Negócios. E simplesmente, vários momentos, eu fico sem interlocução, desaparece a interlocução. Desaparece a interlocução, e conseqüentemente também, digamos, os recursos previstos para a realização do curso, aquilo também fica um pouco fluído e não se sabe onde tão, digamos, se foram gastados em outras rubricas, o que foi que houve. Então, tudo começa a ficar muito difícil.”*

Conforme Ribeiro (2007), os relacionamentos pessoais são de extrema importância em projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento que fazem parte de uma rede de interesses que existem dentro e ao redor dos projetos. Os relacionamentos também são as fundações sobre as quais muitas redes se constroem e se articulam a interesses locais, regionais, nacionais, internacionais e transnacionais.

Portanto, a partir do momento que os relacionamentos dentro de um projeto de cooperação internacional perdem sua estrutura fundamental, perde-se a sinergia, e os interesses que estão em jogo ficam fluídos. Há um rompimento do contrato e das regras do jogo que haviam sido estipuladas.

Outro fator inerente ao processo de gestão que pode influenciar uma gestão partilhada e dialogada é o acúmulo de experiências adquiridas na gestão de acordos de cooperação tanto das instituições quanto dos gestores envolvidos no processo. A Uni-CV era, no momento do acordo, uma jovem universidade, em processo de construção, e, neste caso, a colaboração de uma Universidade mais experiente, como a UFRGS, poderia ser fundamental para a institucionalização de processos internos. Neste caso, foi um desafio de aprendizagem.

Entrevistado K: *“Então, a gente ajudou a criar o curso, a estrutura, passou a experiência que tinha da Universidade pra eles, como é que as coisas funcionavam e como é que aqui as coisas as vezes não funcionam, pra eles que teriam a chance de partir do zero, criar essa universidade.”*

Entretanto, embora a UFRGS pudesse contribuir com sua experiência para a institucionalização dos processos na Uni-CV, havia limites que precisavam ser considerados, a saber: o tempo necessário para a formação de uma estrutura física e social e o contexto histórico, econômico e político local. Ao se pensar na gestão das relações no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, estes limites precisam ser considerados. Um dos entrevistados ressaltou esses limites ao evidenciar que gerir um acordo de cooperação com um país do centro do sistema-mundo é muito diferente do que gerir um acordo de cooperação com um país periférico como Cabo Verde.

Entrevistado K: *“Porque é muito diferente você administrar a Holanda e administrar Cabo Verde ou o Brasil, tem uma diferença do dia pra noite, em todos os sentidos. Então, tu tem que saber que tu não pode pegar a mesma apostila e repetir em Paris, na Praia ou em Brasília. São situações diferentes, tu tem que te adaptar ao público, a necessidade que aquele grupo tem.”*

Portanto, adaptar-se ao contexto local, respeitando as condições históricas, econômicas e políticas de cada país, bem como o tempo necessário para a formação de uma estrutura física e social são desafios de gestão no campo da cooperação internacional. Nesse sentido, cada experiência será tratada como única, sem fórmulas ou regras de gestão que conduzam esse processo.

Entrevistado E: *“Nós trabalhamos muito por conta própria. O que nós realizamos, inventamos, criamos, elaboramos, construímos, né, no sentido de que a gente não se deparou com uma estrutura de convênios pronta né, com um conjunto de recomendações, com um assessor da CAPES, ou com um assessor da embaixada. A iniciativa de procurar a representação diplomática brasileira lá foi nossa. Mas nós não fomos recebidos por um corpo que nos deu um conjunto de instruções, que fez um contato, que fez um, na verdade foi um pioneirismo grande da parte do grupo. [...] Só que você tava montando num outro país com pessoas que você não vê todo o dia, dentro de uma estrutura que você não domina, não controla e não tem autoridade sobre ela. Foi isso que nós fizemos. Então, ou seja, as dificuldades inerentes, óbvias e gigantescas.”*

A partir da condução das entrevistas e da leitura e análise dos documentos relativos à implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública, compreende-se que o processo de formação da estrutura da Escola de Negócios e Governança da Uni-CV era muito recente e que, portanto, a Escola não possuía o embasamento e a experiência necessários para conduzir um acordo de cooperação internacional, em especial para a oferta de um Curso de Mestrado. Por outro lado, evidenciou-se que esta experiência também era nova para os gestores e professores brasileiros, acostumados a cooperar com Universidades inseridas em países centrais, que já possuem certo *know-how* sobre projetos de cooperação internacional, que foi adquirido ao longo das experiências passadas.

Ao reunir os elementos que pautam esta análise, evidencia-se que o desafio de gestão das relações de cooperação internacional para o desenvolvimento é um desafio da gestão social, porque envolve relações sociais e políticas, mas, principalmente, é um desafio para a gestão social na medida em que cada acordo de cooperação internacional é singular, é único, pois aproxima instituições alicerçadas por diferentes visões de mundo, de contexto histórico, social, econômico e político.

Nos termos utilizados pelos autores da gestão social, é como se cada programa, cada projeto constituísse uma comunidade de prática, cujo desafio, nos termos de Boullosa e

Schommer (2009), seria a construção conjunta de instrumentos e metodologias que aprimorassem as capacidades e competências dos envolvidos no processo. Trata-se de construir processos de formação e de gestão que articulem os diferentes saberes, conforme a proposta de Santos (2008).

Ao relacionar os projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento com o conceito de comunidades de prática, é preciso compreender que, conforme afirma Wenger (2010), este conceito não existe por si só, mas é parte de uma estrutura conceitual mais ampla que pensa sobre o processo de aprendizagem. É uma perspectiva que localiza a aprendizagem na relação entre o indivíduo e o mundo. Nesta relação de participação, sociedade e indivíduos constituem-se uns aos outros. As práticas moldam as relações, e as comunidades são formadas a partir de uma história de compartilhamento de aprendizagem.

É nesta perspectiva que podemos compreender que cada projeto de cooperação internacional para o desenvolvimento, a partir da história de sua concepção, dos valores compartilhados, das práticas realizadas, constitui-se uma comunidade de prática. Wenger (2010) destaca a aproximação de seus estudos com o campo internacional, ao afirmar que o cultivo de comunidades horizontais de prática entre os praticantes locais apresenta uma alternativa atraente para contrapor a tradicional transmissão de conhecimentos, com base na modalidade Norte-Sul de cooperação internacional.

Além do mais, Wenger (2010) afirma que, quando a aprendizagem ocorre em sistemas sociais, como comunidades de prática, as questões de poder estão no cerne da perspectiva. A definição das responsabilidades e de quem fica responsável pela transmissão de conhecimento são questões de poder. Aprendizagem e poder implicam-se uma ao outro.

Nesse sentido, resgato nosso objetivo de compreender a construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, um campo de poder, cujos agentes disputam a conquista de capitais para ganhar projeção internacional. Mais uma vez, chamo a atenção para dois desafios que perpassam a gestão das relações estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, a saber: o desafio relativo ao tempo e o desafio de aprendizagem.

Postos os desafios inerentes à gestão das relações no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, o próximo subcapítulo trata da construção de saberes no Curso de Mestrado em Administração Pública.

4.4 A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: LIMITES E DESAFIOS

A implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde revelou alguns desafios, pontuados ao longo desta análise, relativos aos fatores tempo e processo de aprendizagem. Esses desafios tomam relevância especial, ao se tratar do processo de construção de saberes, objeto de análise deste subcapítulo.

O processo de construção de saberes implica, conforme Santos (2008), pôr em relação e em interação, no quadro de práticas socialmente organizadas, materiais, instrumentos, maneiras de fazer, competências, de modo a criar-se algo que não existia antes. Com base neste conceito, propôs-se analisar as atividades relacionadas à implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública.

Em primeiro lugar, destaca-se a elaboração do Plano Político-Pedagógico do Curso. As diretrizes gerais do Curso foram definidas pelos gestores cabo-verdianos, conforme exposto anteriormente, cuja ideia inicial era a oferta de um Curso de Especialização. Durante as negociações, foi expresso pelos representantes da Uni-CV a possibilidade do Curso vir a ser um Mestrado, possibilitando, então, dois caminhos de formação: o de Especialista e o de Mestre. Entretanto, para um Curso de Mestrado, seria necessária a incorporação no plano do curso de uma disciplina de Metodologia, requisito solicitado pela coordenação brasileira e prontamente atendido pela coordenação cabo-verdiana.

Em especial, com relação ao Plano Político-Pedagógico do Curso, não se pode afirmar que houve uma efetiva participação da equipe brasileira em sua construção, uma vez que as linhas gerais que norteariam o curso já estavam pré-definidas, sem possibilidade de alteração, dado já terem sido aprovadas pelo Conselho Universitário da Uni-CV. Dois fatores podem ter contribuído para a pouca participação da equipe brasileira nesta fase. Um primeiro relacionado à demanda do Curso, solicitado pelo governo cabo-verdiano para formar gestores públicos; e um segundo fator relacionado ao pouco tempo de aproximação entre a EA/UFRGS e a ENG/Uni-CV, uma vez que a negociação, dada a urgência da Uni-CV para dar início à formação, começou em maio de 2008, e as aulas começaram em agosto de 2008, período esse curto para rever todo o projeto do Curso. Neste primeiro momento de aproximação entre as instituições que implementariam o Curso, o processo de construção de saberes é muito incipiente, embora houvesse respeito pelos posicionamentos brasileiros e cabo-verdianos.

Com relação ao período em que as disciplinas foram ministradas, embora elas tenham sido definidas pelos gestores da ENG/Uni-CV com base nas carências do governo

cabo-verdiano (agente financiador do curso), os professores tiveram autonomia para elaborar o plano de ensino da disciplina e, com base nas suas competências, tiveram liberdade para desenvolver os conteúdos acerca do tópico proposto.

Entrevistado G: *“Olha como já, o projeto já havia sido feito, eu já recebi a proposta de uma disciplina, uma sugestão de tema e eu tive a liberdade de fazer uma adaptação de acordo com os meus conhecimentos. Então isso foi positivo, porque nesse sentido eu ajudei a construir também e tava aberta, digamos assim, a ementa, a pauta, o tema, eu tive toda a liberdade.”*

Em linhas gerais, o modelo de plano de ensino encaminhado aos professores (em e-mail datado de 21 de agosto de 2008) é muito parecido com o modelo brasileiro e, assim como ocorre no Brasil, os professores tiveram liberdade para construir os tópicos que seriam trabalhados ao longo da disciplina. Com relação à condução das disciplinas, os professores se pautaram pelas normas brasileiras estabelecidas para a Pós-Graduação.

Entrevistado E: *“Eu segui [...] as normas brasileiras. E não é que desprezássemos as normas cabo-verdianas, mas na verdade eles não tinham um mestrado estruturado. Nós montamos um mestrado [...]. Nesse sentido, essa tentativa de aproximação, esse esforço de aproximação com os professores de lá, inclusive vários deles foram formados no Brasil. Então também no contato lá, não era uma norma deles também. Na realidade eles trouxeram muito do Brasil já. Então, eu não colocaria que havia uma incompatibilidade, ou duas normas, uma brasileira e uma cabo-verdiana. Na verdade, eles incorporaram muito e nós, por nossa parte, obviamente, por tendência, imprimimos muito o que era o suposto brasileiro.”*

Entrevistado F: *“Padrão brasileiro. É, eles tiveram que se adequar aos moldes né, de, por exemplo, de trabalhos científicos do Brasil. Isso aí foi facilitado tendo em vista que muitos alunos já tinham estudado no Brasil, né, e sabiam das normas técnicas né?”*

Entrevistado H: *“Eu, pelo menos, tinha, eu trabalhei como se estivesse aqui. Eu não tive assim essa preocupação tão detalhada de, mas o procedimento era o mesmo que daqui. A gente tava dizendo, olha, estamos em Cabo Verde, claro em outra circunstância, mas eu to pensando que to aqui ne, aqui dentro.”*

O fato de os professores se pautarem pelas normas brasileiras na condução das disciplinas pode estar relacionado ao fato de que, no momento da implementação do referido Mestrado, Cabo Verde ainda possuía uma história muito incipiente em termos de cursos deste nível, pois não possuía um corpo de professores com a qualificação requerida para dar conta desse tipo de desafio. Portanto, as regras, os regulamentos, ou eram incipientes ou estavam em processo de construção.

Além disso, a análise dos depoimentos dos professores nos faz pensar também que a diferença entre alunos brasileiros de uma grande universidade como a UFRGS e alunos de

uma pequena universidade como a Uni-CV não foram suficientemente compreendidas. Isso pode-se perceber ao refletir sobre o depoimento dos professores:

Entrevistado D: *“Nós estamos acostumados com a nossa bibliografia, acesso aos nossos textos. E eles lá não têm a nossa bibliografia, não tem condições de comprar. Então a minha estratégia foi desenvolver material. Tudo o que eu fiz foi desenvolvimento meu, não quis indicar livros. Um ou outro texto ou artigos, mas em geral eu gosto de trabalhar com o meu material. Eu faço o papel de ler, escrever artigos, em geral, cada curso é um ou dois artigos que eu faço que dão suporte ao que eu tô trabalhando. Então foi a maneira que eu tive e pude fazer isso tranquilo.”*

Entrevistado I: *“Do ponto de vista pedagógico, eu atuei exatamente dentro da mesma proposta que eu desenvolvo aqui. É um envolvimento do aluno na leitura dos textos, debate das ideias, mesmo que você fragmente um texto pedagogicamente e o professor tem obrigação de trabalhar o todo, mas mesmo que seja uma leitura parcial de um texto e ela é integrada a partir, então eu explorei isso. Explorei o trabalho de grupo, eu trabalhei exatamente dentro da minha proposta de trabalho como eu desenvolvo aqui e desenvolvi aqui na graduação, mestrado e doutorado. Nada diferente. Leitura de texto, discussão ou introdução, leitura de texto, power point, discussão, uso de filme, uso de um pequeno vídeo, enfim eu usei exatamente, então o fato de eu estar trabalhando lá não me impediu de utilizar uma riqueza de materiais só que eu tive que disponibilizar os materiais.”*

Entrevistado J: *“É na verdade eu acho que eu tinha uma expectativa um pouco que ia um pouco adiante do que eu fui, por conta fundamentalmente dessa questão da dificuldade deles em fazer as leituras, a dificuldade de vida acadêmica com o tanto que eles fazem como gestores públicos, né, como gestores em áreas estratégicas, enfim. Realmente alguns deles foram além das expectativas, mas alguns ficaram bem aquém das expectativas. E não necessariamente os gestores, viu? Teve casos de pessoas que não tinham comprometimento maior em termos de trabalho e tal e que não acompanharam. Mas aí acho que é uma idiossincrasia pessoal.”*

Entrevistado J: *“Foi muito interessante. Na verdade, por um lado, é um pouco difícil, um pouco complicado porque como eles são gestores públicos e muitas vezes em cargos importantes, estratégicos, eles têm muito pouco tempo. Então, leituras, enfim, é mais complicado de fazer uma coisa mais acadêmica pesada. E o tema não é também assim dos mais leves. Mas foi, por outro lado, foi muito interessante, porque como eu trabalho muito com Políticas Públicas também, foi muito interessante de ver como que eles apropriavam esses conhecimentos e também coisas que eles traziam da sua própria atuação né. Então eu acho que isso foi uma coisa assim que eu acho que foi bastante enriquecedora na nossa relação né?”*

Ao conduzirem suas aulas em Cabo Verde de forma semelhante com que conduziam no Brasil, os professores reproduziram a estrutura sob a qual obtiveram sua formação acadêmica e constituíram seu *habitus*. Conforme Bourdieu e Passeron (2013), o corpo professoral retransmite conhecimentos segundo uma pedagogia tão semelhante àquela da qual ele é o produto e, ao retransmiti-los de modo muito semelhante àquela conforme sua formação, o professor reproduz o arbitrário cultural dominante, o qual é aceito pelos alunos na medida em que estes reconhecem a legitimidade da informação transmitida e a autoridade pedagógica dos professores, tendendo a receber e a interiorizar a mensagem, que será formadora de seu *habitus*.

Nesse sentido, diante das situações expostas, pode-se afirmar que houve uma reprodução de práticas sociais, embasadas pelo conhecimento científico e institucionalizadas no seio da UFRGS. Embora o modelo pedagógico brasileiro tenha predominado nas relações estabelecidas em sala de aula, entre professores e alunos, não se pode desmerecer as trocas de saberes, conversas sobre a realidade local, discussão de exemplos e casos assentes em saberes locais que contrapõem ou, pelo menos, questionam a ciência moderna ocidental, que tomaram espaço também nas discussões em sala de aula, o que corrobora o perfil teórico-crítico dos professores. Conforme Santos (2008), a construção de saberes ocorre por meio da participação de diferentes saberes e seus sujeitos.

Isto ficou mais evidente quando os professores declararam em entrevista que estavam dispostos a aprender com a experiência, o que ratifica um processo de construção conjunta de saberes.

Entrevistado I: *“De tal modo que eu nunca, ao ir a Cabo Verde, nunca me coloquei, do ponto de vista dos sentimentos mesmos, nunca me coloquei como alguém que vai para, eu fui como alguém que tem a dizer, mas também tem a ouvir, é uma situação de aprendizagem. Quem vai para uma situação de aprendizagem tem a obrigação de cumprir o que o curso propôs, mas ao mesmo tempo aberto, porque Paulo Freire nos ensina, nós somos ensinantes e aprendentes e todos tem saberes importantes, saberes que são seus, das suas raízes e que devem ser então, devemos buscar compreender e dialogar a partir dessa troca de saberes. Não quem sabe e quem não sabe.”*

Entrevistado C: *“Eles eram muito assíduos e acho que, eu me lembro mais assim da, era muito prazeroso, ao mesmo tempo se perceberia, eu diria que era assim um trabalho sobretudo carinhoso porque tinha, da minha parte, um constante processo de adaptação, porque, pra quem vive como nós, numa sociedade que tem uma tradição acadêmica, e ainda mais numa instituição grande como a UFRGS, que é uma instituição acadêmica sólida, não se esperava encontrar isso, sem dívida alguma, mas é facilmente detectado que esse imaginário, essas coisas não estão prontas, então é todo um trabalho muito de construção conjunta, o próprio conteúdo, porque o conteúdo tu pode preparar uma aula, mas ele tem que ser adaptado, ele tem que ser revisto, ele tem que ser considerado, então, eu te diria que, vinha exemplos da realidade local também, então isso de estimular, acolher essa realidade local, também o fascínio, uma realidade muito rica, muita coisa nova também pra nós, nós tivemos que metabolizar muita informação nova, primeiro tu articula, então eu diria assim que, muito desafiante, mas um desafio bom, um desafio construtivo. Uma relação muito boa com os alunos, assim, uma disponibilidade muito grande de aprender, um interesse muito grande, então um sentimento de responsabilidade muito forte.”*

Os depoimentos revelaram que, com base nesta interação e na troca do conhecimento de realidades diversas, abriu-se caminho para a construção conjunta de saberes. Tal processo foi confirmado pelos alunos:

Respondente A: *“A interação foi boa. Também durante o curso os colegas mestrandos também eram já pessoas com muita experiência profissional e isto também facilitou as discussões e abordagem do curso. [...] Durante as aulas havia sempre muitas discussões e as vezes a questão era posta pelos alunos.”*

Respondente B: *“Os professores utilizaram sempre as suas respectivas experiências, como brasileiros, a realidade do país de origem, porém com as experiências do corpo discente, colmatou-se esta questão, principalmente na apresentação dos trabalhos e nas discussões em sala de aula. [...] Procurei participar de todas as discussões até porque como sou brasileiro conseguia analisar melhor as duas realidades, tanto dos docentes quanto dos discentes.”*

Com relação ao período de construção das dissertações, novos desafios foram postos com relação ao processo de construção de saberes, a iniciar pela definição do tema e escolha dos professores orientadores. No Mestrado em Administração Pública, os temas foram escolhidos pelos alunos, os quais também puderam escolher os professores orientadores de acordo com suas áreas de competência.

Entrevistado D: *“Olha, eu não escolhi ninguém. Eu fui escolhido. Agora eu não sei se eu fui escolhido ou fui atribuído, no caso, pela prof. Rosinha a alguém. O que acontece? As pessoas sabem os orientadores são esse, esse que é o conjunto de professores. Então por alguma afinidade temática, um professor de planejamento e orçamento, quem trabalhava na Secretaria de Orçamento e Finanças possivelmente gostaria de trabalhar com ele.”*

Entrevistado E: *“Dois elementos foram levados em conta: tema e afinidade pessoal. Que é o que eu acho que deve ser levado em conta mesmo em qualquer situação.”*

Entrevistado F: *“Bom, foi de acordo com a temática e com o interesse do aluno, né. Mas, tinha a seguinte regra, não podia passar de três orientandos, se não me engano, por professor.”*

Com relação à escolha dos temas para as dissertações, os entrevistados ressaltaram que seus orientandos trabalharam com objetos empíricos locais, numa tentativa de imbricar a realidade local com a teoria que havia sido discutida no período das disciplinas.

Entrevistado D: *“Sobretudo local. Eles escolheram por completo. Porque em nenhum momento, pelo menos assim da minha parte, porque com uma pessoa, ela trouxe um tema regional, olha eu não conheço as trajetórias de vocês ainda, fica por tua conta isso. Mas o que a gente observa, o que a gente faz, não é só nesse caso, mas também de um modo geral, eu nunca me ative assim a exigir que o aluno siga minha linha de trabalho. Eu acho que tem que ter uma liberdade intelectual.”*

A possibilidade de os alunos trabalharem empiricamente com sua realidade local, em questionar as práticas locais e confrontar os dados empíricos da pesquisa com as leituras e exposições teóricas ofertadas pelos professores brasileiros põe em relação, mais uma vez,

saberes científicos e saberes locais, elementos que indiciam um processo de construção de saberes.

Definidos os orientadores e os temas que norteariam as dissertações, mas, devido aos problemas relacionados à gestão do curso, que nesta fase haviam sido agravados, todo o processo de elaboração e orientação das dissertações ocorreu a distância. O desafio posto pela distância, pelas dificuldades de infraestrutura, relacionadas principalmente ao deficitário acesso à *internet* em Cabo Verde, a falta do contato “olho no olho” com os alunos implicou um desafio para os professores brasileiros, os quais estavam acostumados a orientar dissertações de mestrado presencialmente.

Nas orientações do Curso de Mestrado em Administração Pública da Uni-CV, todas as interlocuções realizadas com os alunos, o envio de material, as leituras e as recomendações sempre foram realizadas por meio da *internet*. O processo de orientação a distância evidenciou dois desafios: a falta de hábito dos professores brasileiros em orientar uma dissertação acadêmica a distância e a falta de uma cultura local para a elaboração de dissertações. Estes dois desafios impactaram no processo de elaboração e construção das dissertações.

Entrevistado D: *“Porque a orientação a distância é muito complicada. Num curso de pós-graduação, de especialização já é difícil, o doutorado e mestrado também, não precisa ser diariamente pessoalmente, mas em algum momento tem que ter um encontro, dois talvez, mínimo, pra amadurecer. Era pra ter havido, se não me falha a memória, uma banca de projetos, em que as pessoas debatessem os projetos tal. Enfim, nós não tivemos isso. Então, você avaliar projetos a distância, sem poder conversar, amadurecer, é muito difícil. Então nessa fase, a tua pergunta houve diferença? Acho que aí nesse momento as diferenças foram enormes. E isso se refletiu certamente na qualidade dos trabalhos, na quantidade de trabalhos ofertados e aprovados. Por exemplo, nós tivemos casos de plágio, né que você orientando pessoalmente ia ficar mais difícil de acompanhar. E também se refletiu no final na quantidade de pessoas formadas.”*

Entrevistado E: *“Ahhh isso teve esse problema, teve essa questão, é digamos assim, de um lapso no meio do projeto, que foi muito prejudicial. Porque nós acabamos contando com orientações via correio eletrônico, e, que inclusive nós não estávamos esperando. Que poderíamos até, quando estivemos lá na missão, poderíamos até ter amarrado algumas coisas, nós teríamos tido coisas diferentes certamente, propostas, pedido relatório, montado um outro esquema talvez, mas é, o fato é que nós tivemos uma expectativa que nós tivemos todos que se adequar com ele.”*

Entrevistado F: *“Ahh foi um terror!! (risadas) Porque a gente pedia pra eles elaborar né, fazer um problema, daí assim eles levavam um mês pra desenvolver três páginas, e as vezes a coisa não fechava ainda. Daí tu, olha, teve coisa ali que eu tive que fazer pra poder andar a coisa, tu entende? Olha e teve um, um que, que nós achávamos que a pessoa já tinha desistido e aí caiu nas minhas mãos faltando três meses para defender a banca. E ele já tinha feito 60%, 70% do trabalho.”*

Entrevistado I: *“Ahh, eles tinham dificuldade de entendimento, no início, bastante dificuldade de entendimento [...] mas eu dei aos dois uma assistência constante,*

sistemática e permanente com leituras e recomendações em termos de material, enfim uma troca muito muito constante com os dois, né?”

Entrevistado C: “E uma dificuldade também, os alunos eram muito dedicados, eu não posso falar da experiência de todos, mas com relação a minha experiência, eu trabalhei com todos muito dedicados, mas eu não sei explicar isso, porque uma que eu orientei foi super dedicada, depois o outro foi muito dedicado, mas no final do processo é como se eles tivessem dificuldade de entender onde eles estavam, é uma coisa curiosa. Me parece que quando eles conseguiram entender o que era aquilo, então foi o tempo, que eles precisaram também, entende.”

Assim, as dificuldades apresentadas durante as entrevistas revelaram que os alunos cabo-verdianos não tinham em seu modelo mental a ideia de um processo de construção de uma dissertação. Este processo e suas implicações não estariam presentes no imaginário societal cabo-verdiano. E esse processo de aprendizagem de construção de uma dissertação, que não é apenas uma aprendizagem intelectual ou conceitual, precisaria de mais tempo para acontecer. Naquele momento, nem os professores orientadores conseguiram entender essa dificuldade, que era uma dificuldade inerente ao entendimento do processo de construção da dissertação.

Novamente, chamo a atenção para o fato de que as dificuldades elencadas durante o processo de orientação da dissertação referem-se basicamente a dois elementos que implicam e desafiam o processo de construção de saberes: o tempo e a aprendizagem.

Com relação ao tempo, é comum adotar-se, nas práticas de cooperação internacional para o desenvolvimento, o tempo linear, o qual, segundo Sousa (2008), é constituído pela primazia da modernidade ocidental, o tempo em linha reta. Entretanto, as diferentes culturas e as práticas que elas fundam possuem regras distintas do tempo social e possuem diferentes códigos temporais. As sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades que estabelecem a relação entre passado, presente e futuro; a forma como são definidos o cedo e o tarde, o curto e o longo prazo, os ritmos de vida são diferentes para cada sociedade.

Talvez esse tenha sido um dos elementos de maior dificuldade de compreensão para os envolvidos na implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública, o tempo. O nosso tempo, o tempo do Brasil, é diferente do tempo de Cabo Verde. Na condução do Curso de Mestrado, os envolvidos consideraram o tempo linear, o ritmo de vida inculcado no imaginário da sociedade brasileira e o ritmo das universidades brasileiras. Mas este tempo é muito diferente do tempo dos cabo-verdianos, que ainda estão construindo um imaginário relativo ao processo de formação das universidades. A falta de compreensão desta dimensão por parte dos envolvidos pode ter afetado o processo de implementação do Curso, em

especial, na fase de elaboração das dissertações. Para a superação deste desafio, faz-se necessária a justa compreensão da realidade do outro e dos diferentes tempos das sociedades.

Outro desafio no processo de construção de saberes refere-se à questão da aprendizagem. As dificuldades foram sentidas tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Entrevistado C: *“Eu fui percebendo isso no processo de orientação, era algo muito forçado. Quando tu tá ali, tu tá vendo, quando é a distância tu não tem a presença física, tu não tem o olho no olho, tu não tem a reação do outro, porque daqui há pouco tu tem que ir modelando o que tu tá dizendo conforme a reação do outro.”*

Além das dificuldades de todo o processo de elaboração da dissertação, um dos elementos apontados durante as entrevistas, pelos professores, foi a dificuldade em acompanhar as pesquisas empíricas desenvolvidas pelos alunos.

Entrevistado F: *“Quanto a isso, bom, alguns eles remeteram questionário tal, foi discutido alguma coisa, e outros resolveram fazer por conta deles e depois me mostraram os resultados. Daí depois a gente tinha que separar o que que é, o que podia aproveitar e o que não podia aproveitar, né.”*

Entrevistado G: *“Ahh eu dependia deles, né? Eles enviavam alguns pequenos relatórios, muito parciais, incompletos, sabe? Então, eu acho que a pesquisa de campo também monitorar assim a distância é muito difícil. Aí entra o co-orientador local, acho que tem um papel importante.”*

Essas dificuldades poderiam ter sido superadas com uma simples solução, que já havia sido acordada verbalmente na elaboração da proposta do Curso de Mestrado e que deveria ter sido implementada: a participação de professores cabo-verdianos como co-orientadores dos mestrandos, os quais poderiam apoiá-los com relação aos aspectos metodológicos, como também acompanhá-los nas pesquisas de campo, construindo um processo de orientação conjunta. No entanto, durante o processo de implementação do Curso, além de verificar-se que havia poucos professores locais com a requerida formação acadêmica e disponíveis para co-orientar os alunos cabo-verdianos, não houve apoio da gestão local do acordo, o que talvez tenha sido ocasionado pelas sucessivas trocas de gestores. O fato de os alunos não terem podido contar com uma co-orientação local aumentou o desafio tanto para os alunos como para os professores brasileiros.

O conjunto das dificuldades vivenciadas no processo de orientação da dissertação, no monitoramento das pesquisas empíricas, na comunicação entre orientador e orientando implicaram também na ausência de produção científica conjunta entre os professores brasileiros e os alunos cabo-verdianos. Uma das ideias iniciais era a elaboração de um livro

que contemplasse as pesquisas e os resultados obtidos com as dissertações, todavia, quase não houve produção científica partilhada entre orientandos e orientadores.

Entrevistado C: *“Eu queria muito ter feito isso e acho que é uma coisa que dá até para colocar na minha agenda de hoje. É uma coisa que ainda eu penso nisso, entende? Seria extremamente interessante, mas é uma coisa, eu cheguei inclusive discutir com o pessoal de lá, até com um orientando meu, a ideia é essa, mas digamos, se tivesse tido uma segunda edição, com certeza, sairia o livro. Eu diria o seguinte, não saiu o livro por uma questão, nós não tínhamos interlocutor, tá, ausência de interlocutor.”*

Embora nos depoimentos dos professores tenham sido evidenciadas as dificuldades enfrentadas no processo de orientação das dissertações, a opinião dos alunos respondentes foi muito positiva com relação a esse processo.

Respondente A: *“Pessoalmente tive a sorte de ter um orientador espetacular e incansável. Foi mais um momento de verdadeira aprendizagem.”*

Respondente B: *“No meu caso foi excelente, mesmo à distância a minha orientadora sempre esteve muito presente.”*

Todavia, tais opiniões representam um universo muito pequeno, visto que apenas dois dos doze Mestres em Administração Pública retornaram o questionário respondido.

Além das dificuldades encontradas, especialmente pelos professores, para a condução das orientações, outro elemento que pode ser observado ao se analisar este Curso, em relação à construção de saberes, foi a falta de interação entre os professores brasileiros e os professores da ENG/Uni-CV. Não houve relações acadêmicas entre os professores no sentido de aprofundar os laços acadêmicos, de produção científica, de desenvolvimento de trabalhos em conjunto, de discussões sobre diferentes visões de mundo, o que prejudicou, de certa maneira, o processo de construção de saberes.

Entrevistado A: *“No caso específico do Mestrado em Administração Pública, diferentemente dos outros cursos de mestrado, há, houve pouca participação dos docentes de Cabo Verde. Porque como eu te disse no início, tanto a Unidade orgânica responsável pela área de administração pública estava sendo implementada. Então nos tínhamos poucos docentes com formação pós-graduada, com perfil que pudesse ser professor em nível de mestrado. Tanto, tínhamos um ou dois doutores nessa área.”*

Entrevistado E: *“Então teria sido desejável um envolvimento maior. O que na verdade a UFRGS tentou fazer? Tentou envolve-los, sobretudo, através da coordenadora, tentou chamá-los para a participação de bancas, inclusive ela colocou como um quesito para nós. Sempre um cabo-verdiano estivesse nas bancas, estivesse nas publicações. Seria interessante se eles tivessem participado mais também na execução de seminários, é exposição de uma ou outra aula, mas nesse*

sentido não houve [...] provavelmente é uma falha, mas eu acho que muito assim da inexperiência mesmo.”

Entrevistado G: “Muito pouco. Essa interação teria sido muito interessante, ela ocorreu entre uma e outra reunião, se discutiu um pouco, é, mas eu acho que podia ser mais intensa a participação deles, e depois em contatos individuais com alguns deles. Mas acho que essa parte podia ter sido incrementada, fortalecida, da presença deles até em sala de aula. Eu acho que teria enriquecido mais isso. Essa parceria teria tido uma melhor expressão, intensificando a presença deles em sala de aula, podia ter quase que aulas conjuntas, divididas.”

O fato de a ENG ser uma escola recém-criada e, portanto, estar em processo de institucionalização dos procedimentos internos pode, em parte, explicar o pouco envolvimento dos professores cabo-verdianos com o Curso de Mestrado em Administração Pública. Entretanto, os relacionamentos horizontais, entre os professores, poderiam ter estimulado o debate sobre conceitos, posições, perspectivas, visões de mundo. E tais debates poderiam ter corroborado o processo de construção de saberes e, inclusive, auxiliado na compreensão dos dois desafios inerentes a este processo: o tempo e a aprendizagem.

Esses dois desafios principais nos remetem às dificuldades implícitas ao trabalho de tradução, conforme Santos (2008, p. 123):

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...]. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes.

Santos (2008) ainda afirma que o trabalho de tradução incide tanto sobre os saberes quanto sobre as práticas, no sentido de que o trabalho de tradução busca captar a relação hegemônica entre as práticas e o que está além dessa relação. Assim, a tradução entre saberes consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas.

De tal modo, o processo de construção de saberes não pode ser embasado por um universalismo estabelecido pela cultura dominante do mundo. As relações precisam respeitar as diferentes culturas, os diferentes tempos e as formas com que os processos de aprendizagem são conduzidos. Tal compreensão exige uma entrega dos envolvidos no processo, aqueles que estão próximos das práticas, da aplicação, para que se abram para novas concepções e novas realidades. Para Santos (2008, p. 127) “o trabalho de tradução visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles.”

No caso do Mestrado em Administração Pública, realizado no âmbito do acordo entre a UFRGS e a Uni-CV, evidencia-se que, embora os envolvidos no processo não tenham medido esforços para primar pela qualidade de formação dos alunos cabo-verdianos e em cumprir com o acordado, as dificuldades inerentes ao complexo trabalho de tradução, que deveria ser realizado em acordos deste tipo, não permitiu, naquele momento, o desenvolvimento de uma compreensão sobre: (i) o tempo que deveria ser destinado à implementação do curso, que é diferente do tempo linear das universidades brasileiras; (ii) o fator cultural que subjaz à incorporação desta realidade no imaginário cabo-verdiano, que não possui uma concepção sobre os processos institucionais e acadêmicos que envolvem a formação de Mestres; (iii) os detalhamentos que envolvem um processo de construção conjunta de saberes por meio do processo de ensino-aprendizagem, cujo tempo de apreensão e entendimento dos alunos também é diferente daqueles encontrados no imaginário brasileiro.

Assim, com base nos argumentos apresentados, evidencia-se que dois fatores influenciam o processo de construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento e precisam ser considerados na implementação dos projetos e programas, em especial na área de educação: o tempo e o processo de aprendizagem. Deixo-os novamente em suspenso.

Posto isso, o próximo subcapítulo apresenta uma avaliação do processo de implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública, realizada pelos gestores, professores e alunos.

4.5 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Diante dos fatos e argumentos apresentados nos subcapítulos antecedentes, não se pode deixar de registrar as impressões dos gestores, professores e alunos envolvidos na implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública por meio de uma descrição avaliativa desse processo. As impressões corroboram os entendimentos sobre os desafios postos nesta análise sobre o campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, a construção de saberes e a gestão das relações estabelecidas.

Com relação ao campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, como visto, há uma série de agentes que disputam posições neste campo mediante a aquisição de capitais (BOURDIEU, 2012). No âmbito internacional, essa disputa conforma as relações estabelecidas entre os países que se utilizam da cooperação internacional para o

desenvolvimento para angariar capitais que o fortaleçam nesta disputa. Esse desejo dos países em buscar uma posição de destaque no campo internacional orienta as ações das instituições nacionais que atuam em âmbito local e firmam acordos de cooperação entre si. É o caso da parceria entre a EA/UFRGS e a ENG/Uni-CV para a implementação do Mestrado em Administração Pública. Em primeiro lugar, são as relações entre as instituições, a avaliação dos gestores e professores que destacam os ganhos institucionais para os parceiros.

Entrevistado B: “Acho que foi positivo. Pra mim foi muito positivo, porque nós, da nossa parte nós ganhamos porque conseguimos realizar um curso de mestrado, acho que, em Administração Pública, acho que foi o primeiro mestrado do tipo feito em Cabo Verde, envolvendo uma instituição brasileira, na área de Administração. Então, acho que nós como instituição ganhamos por isso, porque participamos na viabilização de um protocolo de cooperação, que é percebida pela sociedade como algo muito positivo. Acho que os alunos ganharam também, né, por aquilo que eu falo com eles, acho que ficaram muito bem impressionados e passaram essa mensagem de que foi, o curso foi bom. Mesmo depois da vinda de cada professor, falava com alguns nos corredores, então, é elogiavam. Então acho que foi um ganho, não só pra mim, pros alunos acho que foi um ganho, pra Uni-CV foi um ganho.”

Entrevistado D: “Até assim acho que, a sugestão é que acho que deveria ter mais assim esforços institucionais pra gente buscar esses cursos, né? Eu acho que a África é um espaço enorme a ser explorado, né? Seria rico pra todos nós, né, estimular esses intercâmbios, acho que seria muito bom.”

Entrevistado F: “Ah excelente, excelente, porque apesar das dificuldades todas né, a gente, a gente, eu pelo menos, eu consegui ver que eles conseguiram se desenvolver nesses três anos que a gente ficou envolvido. Pra quem foi a primeira vez foi um choque em termos de qualidade de vida. Mas, nas outras vezes, a gente percebeu que a infraestrutura, de uma certa forma, foi melhorando, né? E, acredito eu que o próprio curso, ele fez com que as pessoas refletissem mais sobre as condições, né, de trabalho, de decisão lá dentro de Cabo Verde. Acho que foi uma ótima experiência, não só por parte de nós para conhecer uma realidade que mudou, mas pra eles também, né, que conseguiram desenvolver e inclusive professores né, a formação de professores que já tavam, que já começaram a atuar diante da área de ensino lá.”

Os depoimentos destacaram os ganhos institucionais tanto para a Uni-CV, que conseguiu atender uma demanda do governo, como para a população cabo-verdiana em ofertar um Curso de Mestrado em Administração Pública em território cabo-verdiano, bem como para a UFRGS, que encontra em território africano uma gama de possibilidades de ampliar os convênios e estimular esse intercâmbio entre os países do “Sul”.

Mas, para além de uma formalização de convênios e de ganhos institucionais, as avaliações dos professores, em especial, destacaram a oportunidade de crescimento pessoal que um acordo de cooperação internacional com um país do “Sul” pode trazer para os envolvidos nesse processo.

Entrevistado C: *“Eu gosto de desafios. E nesse sentido foi um desafio riquíssimo, de experiência de vida, uma experiência transcultural. Foi uma das coisas que eu gosto muito de ter feito na minha vida profissional, faria de novo, apesar de todo o trabalho, faria de novo. E dizer que foi uma experiência extremamente rica e dizer assim também que a oportunidade de oportunizar isso também pros meus colegas, entende, do pessoal aqui da escola [...]. Houve dificuldade? Houve. Houve problemas? Houve. Houve dificuldades, mas eu diria que foi 99% gratificante, a gente esquece os problemas. Então foi uma experiência riquíssima e eu estaria disposta a começar tudo de novo.”*

Entrevistado G: *“Em primeiro lugar foi muito gratificante sabe? Então é uma experiência nova, inédita, você convive com outra realidade, completamente diferente da nossa, no caso, Cabo Verde, um país extremamente pobre. É, eu pude conhecer bem o país, interagir, conversei com muita gente, pra ver assim, hã. É um país pequeno, então você tem uma ideia mais global de tudo que passa rapidamente. As coisas são muito simplificadas. Então, entrar em contato com essa realidade, estar lá, trabalhando com pessoas, com alunos que tem postos-chave no governo. Então, é uma experiência muito gratificante porque tu vê assim na palma da tua mão como isso vai ser muito útil para eles. Sem qualquer atitude, digamos assim, de superioridade nem nada. Mas, o convívio com eles, pra mim foi muito gratificante, porque uma experiência nova, permitiu conhecer um país totalmente diferente, com problemas totalmente diferentes e estar lá, a gente discutia assim, coisas detalhadas.[...] Então esta experiência foi muito gratificante, exigiu de mim assim, digamos assim, um exercício para trabalhar, para não levar lá assim conhecimentos abstratos, né, coisas distantes da realidade, aproximar muito, digamos assim, a minha sala de aula com a realidade deles. Então foi uma experiência muito rica pra mim, e na avaliação deles também foi muito interessante. Então ter participado do convênio foi muito bom.”*

Entrevistado I: *“E deixar bem claro assim que foi uma experiência que me enriqueceu muito como pessoa a cada vez que eu fui. Então dizer assim, que eu não tenho o mínimo arrependimento, a mínima restrição em pensar, de porque que eu fui. Ao contrario, foi uma belíssima oportunidade, eu cresci como pessoa e eu procurei também passar para os alunos aquilo que de melhor teria para a situação, para o momento, para a situação colocada. Eu não estou falando isso, dizendo que meu trabalho foi perfeito, não é nada disso. Só posso dizer que foi um trabalho feito com autenticidade e com integridade da minha parte. Se eu fosse repetir um trabalho lá, eu não sei, daí teria que ver a situação, etc. Mas em termo de atitude, de postura, de preocupação eu seria tal qual eu fui. Acrescida da minha experiência, do meu conhecimento e eu não sei fazer alguma coisa sem ser com alegria, então eu fiz esse trabalho com alegria.”*

Os depoimentos ressaltaram os ganhos pessoais que uma experiência, como a apresentada, pode trazer para cada um dos envolvidos em um projeto de cooperação internacional para o desenvolvimento. Em especial, porque é possível reconhecer a diferença na relação com o outro, o que torna a experiência rica e desafiante. Conforme Piletti e Praxedes (2010, p. 125), “isso quer dizer tolerar e conviver com aquele que não é como nós e não vive como vivemos, e que o nosso modo de ser não pode significar que o outro deva ter menos oportunidades, menos atenção e recursos.”

Nesse sentido, participar de uma experiência de cooperação internacional Sul-Sul pode contribuir para a percepção de que existe uma pluralidade de saberes, nos termos de

Santos (2008), em que se cruzam saberes científicos e locais, donde decorre o processo de construção de saberes.

Entrevistado E: *“Olha foi magnífica. Eu adorei. Eu fiquei, eu aprendi muito, foi extremamente enriquecedor, fiz contatos que eu mantenho até hoje, troco informações, e-mails, hã, foi, uma experiência profissional, cresci muito, experiência que eu pude aproveitar de muitos jeitos diferentes em palestra, em conferência, em texto em aula, é foi muito rico. E foi muito rico também pra gente construir um outro eixo de referência e de reflexão, deslocado daquilo que a gente tá acostumado, que é Europa, EUA, né? A gente construiu, esse outro eixo é fundamental.”*

Entrevistado J: *“Como eu te disse foi muito enriquecedora no sentido de que é primeiro, eu estava trabalhando com pessoas de outro país, com outra cultura, com outra visão, é teve toda essa coisa de ver como funcionava esse país, de aprender e apreender durante esse processo um pouco de como é essa cultura. Eles têm uma coisa muito, os cabo-verdianos, tem uma coisa muito, eles têm muito orgulho da língua, da sua língua, da sua história, eles gostam de falar de si, então isso foi uma coisa muito interessante. Eles adoram quando a gente aprende a língua e fala, eu não consegui aprender porque eu fui pouco tempo, mas alguns professores que ficaram mais tempo que aprenderam, eles achavam muito bom, muito interessante, então foi uma experiência muito rica nesse sentido. E assim tem tudo ver com alguma, uma coisa que eu trabalho que é essa coisa da Ecologia dos Saberes, dessas trocas, da importância disso na produção de conhecimento.”*

O processo de construção de saberes, no âmbito de um acordo de cooperação internacional para o desenvolvimento entre Universidades, implica reconhecimento do ambiente do outro em experimentar novas interações com características adversas do ambiente de costume. Disso resulta o trabalho de tradução, nos termos de Santos (2008), unindo saberes científicos e não científicos, construindo novos saberes, adequados à realidade local. A avaliação dos alunos também foi positiva com relação ao Curso e ao processo de construção de saberes.

Respondente A: *“Obviamente serviu para aprofundar os meus conhecimentos teóricos e acadêmicos.[...] Com certeza indicaria o curso para um amigo ou conhecido.”*

Respondente B: *“Pessoalmente, ampliou o meu pensamento crítico e, em relação a vida profissional, aumentou o leque de oportunidades para a carreira de docente, sendo este o meu objetivo principal. [...] Foi elaborado com muita qualidade em relação ao seu corpo docente, foi interessante ter professores de universidades e ideologias diferentes, que demonstraram maneiras distintas de pensar a Administração Pública. Agora, esperamos o Doutorado.[...] Sim, com prazer indicaria o curso para um amigo ou conhecido.”*

Embora as avaliações imprimam os ganhos advindos deste acordo de cooperação internacional para o desenvolvimento, em especial no processo de construção de saberes, o acordo de cooperação entre a EA/UFRGS e a ENG/Uni-CV restringiu-se apenas à

implementação de uma edição do Mestrado em Administração Pública. Os entrevistados levantaram possíveis motivos para não haver uma reedição do curso.

Entrevistado A: *“Bom, deve ter sido, deve ser um conjunto de razões. Hã, porque por um lado da [...] era preciso desencadear um processo de renovação de mecanismos de financiamento junto a CAPES. Eu não sei se isso foi feito, tá? [...] Eu sei que também em Cabo Verde tinha, já tinha também mesmo antes desse mestrado com a UFRGS, um financiamento assegurado pela Espanha para a realização também de um mestrado em Gestão e Administração Pública com a Universidade das Canárias. E como, logo depois esse financiamento foi disponibilizado, então arcaram com uma segunda edição, mas já com financiamento espanhol, com docentes espanhóis. Então quer dizer, provavelmente também deve ter havido alguma coisa. A outra razão que também pode justificar é que a relação das escolas, a mediação da escola que pode ter também mudado alguma sensibilidade em relação a isso. Isso são hipóteses, são hipóteses de explicativas possíveis. Em todo caso que, acho que foi uma pena.”*

Entrevistado B: *“Bom, acho que, as pessoas que me substituíram, né, acho que talvez não tivessem o mesmo interesse, o mesmo engajamento que eu tinha com o curso. Não, porque depois, mesmo eu estando fora, na Bélgica, eu fui percebendo que houve problemas até em nível da administração por causa dessa falta de interesse ou menos interesse ou falta de engajamento das pessoas que vieram depois de mim. Então acho que talvez por isso. Mas no meu tempo a gente já, eu especialmente já pensava numa segunda edição, numa continuidade né. É também, mas sempre, há um problema que se coloca sempre que é o problema de financiamento. Mas a gente sempre pode conseguir isso porque a outros cursos, por exemplo, há curso de Mestrado e Doutorado com a UFRGS em Ciências Sociais que funciona, as pessoas pagam propina, né. Então, a Reitoria financia uma parte também, então podia-se, perfeitamente continuar nessa linha com esse modelo de financiamento. Então acho que um dos, a impressão que eu tenho é que a falta de interesse, de engajamento das pessoas que vieram depois é que talvez interromperam ou impossibilitaram uma segunda edição. Mesmo porque eu ouvi alguma, algumas perturbações no processo depois que eu sai, né, porque, falta de sensibilidade, falta de interesse, etc.”*

Entrevistado C: *“Ahh tanto a impressão que eu tenho, não é nem porque, é realmente, o recurso que eles conseguiram para esse curso, era um recurso da Comunidade Econômica Europeia. Para se fazer uma segunda edição, seriam pontualmente possível, eu disse pra eles, teria que se buscar apoio CAPES, mas aí para entrar nessa empreitada, eu teria que ter lá da Uni-CV, uma manifestação formal que eu solicitei, uma manifestação formal, e a indicação de uma pessoa que junto comigo faria isso aqui. Então na realidade não saiu aí porque eles não se mobilizaram, entende, não se mobilizaram por ausência, acho que por incapacidade, por falta, por carência de recursos. Agora acho que teria sido perfeitamente viável, eu diria, viável fazer isso pela CAPES, eu deixei isso claro [...]. Então teria que ter obrigatoriamente alguém lá. Então, o tipo de recurso para o curso, foi um recurso específico e houve interesse deles e houve interesse nosso e houve disponibilidade nossa, mas eles não conseguiram indicar alguém, disponibilizar alguém para minimamente assumir esse processo localmente.”*

Entrevistado D: *“Bom, a julgar pelo que aconteceu, acho que lá o processo tava [...] meio confuso. Repito, o final do curso foi muito confuso. Foi literalmente traumático para os alunos. Bastante traumático. E tudo isso, como em toda a administração pública, lamentavelmente a questão é política. Não é técnica. O curso poderia ter sido excelente. Assumi um outro poder político com outra prioridade, acabou e pronto. Esse é o ambiente político, né? Agora isso eu tô falando eu tese, no caso específico eu não sei porque não foi adiante. Se foi por falta de dinheiro, se o curso foi mal avaliado depois, ignoro.”*

Os depoimentos reforçam os problemas de gestão das relações estabelecidas na condução do acordo de cooperação. A falta de uma gestão efetivamente partilhada e comprometida na condução do referido Curso pode ter influenciado a falta de continuidade da parceria. Em especial, pelas seguidas trocas de gestores na presidência da ENG, o que afetou as relações estabelecidas no início do acordo. Quando o núcleo do grupo inicial que havia firmado o acordo se afastou das posições de gestão na Uni-CV, as relações ficaram muito fluídas, muito dispersas; portanto, uma segunda edição do Curso de Mestrado em Administração Pública, naquele momento, não seria possível.

Porém, oficialmente, o motivo apresentado para que não houvesse uma reedição do Curso em parceria com a EA/UFRGS foi o compromisso assumido entre a Uni-CV e a Universidade de Las Palmas de Gran Canárias para a formação do quadro de gestores públicos do país, conforme constou do relatório de atividades do acordo de cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV, de outubro de 2010:

De acordo com informação prestada pelo Prof. João Resende Diretor do ENG/Uni-CV, a UNI-CV não ira renovar o acordo de cooperação com a UFRGS, para realização do Mestrado em Administração Publica. Conforme informação posterior do Prof. Claudio Furtado, anterior Vice Reitor da Uni-CV, o motivo se deve ao fato, de em 2007, portanto durante sua gestão na UNI-CV, sua universidade ter firmado com Canárias, termo de compromisso para a realização da referida formação, inclusive com alocação de recursos, processo esse postergado por pendências de natureza administrativa, agora superadas. (CARRION, 2010).

Ressalta-se que o termo de compromisso assinado com a Universidade de Las Palmas de Gran Canárias, para a realização da formação dos gestores públicos cabo-verdianos, foi firmado em momento anterior à relação estabelecida com a UFRGS, o que implica reconhecimento do componente político que afeta a gestão das relações estabelecidas no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento. O referido convênio foi financiado pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Diante do caso analisado e apresentado nesta tese, o de implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública, uma parceria da EA/UFRGS com a ENG/Uni-CV, o próximo capítulo apresenta os limites e desafios para a construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento.

5 LIMITES E DESAFIOS PARA A GESTÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CAMPO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUL-SUL

Este capítulo discute os limites e os desafios para a gestão das relações no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, bem como para o processo de construção de saberes tomando como base a análise da implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública na Uni-CV e os fundamentos teóricos que embasaram esta Tese.

Dois principais fatores que implicam tanto a gestão das relações estabelecidas como no processo de construção de saberes emergiram da análise da implementação do referido Curso: o desafio do tempo e os limites advindos do processo de aprendizagem. Essas duas categorias de análise não haviam sido pensadas na construção teórica desta Tese; portanto, propõe-se, neste capítulo, discutir alguns aspectos relacionados a essas categorias, sem, todavia, ter a pretensão de esgotar tal debate.

Primeiramente, discute-se a questão relativa ao desafio do tempo. Conforme Whitrow (1993), está impregnado no imaginário social a forma como medimos o tempo, por meio do relógio e do calendário, o que intuitivamente nos revela um sentimento de que o tempo é algo universal e absoluto. Entretanto, ao analisar um retrospecto histórico da constituição e formação das sociedades, verifica-se que não há uma instituição única do tempo que seja comum a toda humanidade. Não apenas os povos primitivos, mas também as civilizações relativamente avançadas atribuíram diferentes graus de significação ao modo temporal de existência e valorizaram mais ou menos a perspectiva temporal. Em suma, o tempo, em todos os seus aspectos, foi considerado de muitas maneiras, conceitualmente distintas.

Uma das formas mais utilizadas para definir o tempo é a contagem. Segundo Whitrow (1993, p. 27), “nossa ideia de tempo está, pois, estreitamente ligada ao fato de que nosso processo de pensamento consiste numa sequência linear de atos discretos de atenção. Em consequência, o tempo é naturalmente associado por nós à contagem, o mais simples de todos os ritmos.”

Whitrow (1993, p. 32) ainda lembra que, “embora haja diferenças ante a ordem objetiva do tempo físico e o tempo individual da experiência pessoal, somos compelidos cada vez mais a relacionar nosso “agora” pessoal ao cronograma determinado pelo relógio e o calendário.” Este tempo foi definido, por Hassard (2002), como linear-quantitativo.

Conforme Hassard (2002), o tempo linear-quantitativo é compreendido pela noção-chave de mercantilização temporal, advinda do período modernista, no qual a noção de tempo estava vinculada ao processo de industrialização e mecanização. No período pós-Revolução Industrial, o tempo linear era a medida utilizada para medir o valor do trabalho. Na era moderna, o relógio foi o instrumento de coordenação e controle. A onipresença do relógio na fábrica trouxe consigo a ideia de que, nas relações de trabalho, se estava trocando o “tempo” ao invés de habilidades, saberes, conhecimentos, o que configurava a venda de tempo de trabalho, não do trabalho vivo.

Entretanto, uma nova visão de tempo foi incorporada com as discussões do pós-modernismo. A "virada" pós-moderna é baseada na visão de que muitas das fronteiras simbólicas entre, por exemplo, a arte, a cultura e a academia, de um lado, vida cotidiana e cultura popular, de outro, estão se dissolvendo. O pós-modernismo trouxe consigo identidades sociais mais abertas e fluídas, em comparação com as identidades fixadas do período moderno, e, em particular, as relacionados com a família, o trabalho e a carreira. Para os pós-modernistas, o tempo passa a ser instantâneo. Com as novas tecnologias, como a *internet*, o tempo passa a se organizar em velocidades além da esfera possível de compreensão da consciência humana (HASSARD, 2002).

No entanto, nosso posicionamento é de que o tempo é uma construção social baseada no ritmo de cada sujeito, de cada sociedade, derivado da vida social e das representações coletivas. Nesse sentido, concordamos com o entendimento de Elias (1998) sobre o tempo. Para ele, o tempo não remete a uma forma de experiência comum à totalidade dos homens e anterior a qualquer contato com o mundo; ele assume diferentes sentidos para diferentes culturas.

Tal posicionamento está alinhado à Ecologia das Temporalidades de Santos (2008), segundo a qual o tempo linear é apenas uma dentre muitas concepções do tempo e que, ao tomar o mundo como unidade de análise, não é sequer a concepção mais praticada. Foi a concepção da modernidade ocidental que adotou o tempo linear como seu. No entanto, diferentes culturas e práticas - que elas fundam - possuem distintas regras de tempo social e diferentes códigos temporais.

Esta compreensão de que o tempo é uma construção social e de que existem diferentes temporalidades para além do tempo linear, do tempo do relógio, marca do sistema-mundo moderno, é fundamental para os envolvidos em projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento, uma vez que tais projetos confrontam diferentes realidades históricas, sociais e culturais.

No caso do Curso de Mestrado em Administração Pública, verificou-se que a noção de tempo perpassou toda a implementação do Curso e, conforme foi dado perceber, a noção de tempo para os acadêmicos brasileiros é diferente do que a noção de tempo dos acadêmicos cabo-verdianos. Nesse sentido, chama-se a atenção para o fato de que o tempo é uma construção social. No imaginário brasileiro, está presente que o tempo de implementação de um Curso de Mestrado dura dois anos, ideia que não estava presente no imaginário cabo-verdiano, o que pode estar relacionado à ausência de uma cultura acadêmica em seu território. Além disso, os tempos relativos ao próprio processo de aprendizagem também são distintos entre as sociedades. Portanto, o caso apresentado revelou que a compreensão desta noção é fundamental na implementação de projetos de cooperação internacional, visto que, sem ela, dificuldades inerentes à compreensão do tempo surgem durante o processo.

Para tanto, nos termos de Santos (2008), no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento é preciso compreender que existe uma multitemporalidade, de que há diferentes temporalidades no mundo, o que pressupõe uma aprendizagem conjunta também dos “tempos” para os envolvidos em projetos de cooperação internacional.

Para além do desafio relacionado à compreensão do tempo, como uma construção social e da existência de diferentes temporalidades, a análise do caso apresentado também evidenciou os limites inerentes ao processo de aprendizagem em si, o qual igualmente pode ser compreendido como uma construção social, na medida em que se toma como base para o aprendizado, o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais.

Em especial, nos projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento, conforme Sardan (2005), coloca-se em confronto o mundo da técnica, o qual advém dos “técnicos” ou “operadores do desenvolvimento”, e o mundo da população local com seus saberes locais. Portanto, as ações que culminam com um processo de desenvolvimento colocam dois mundos em relação, com suas concepções e visões de mundo que, na maioria das vezes, são contrastantes. Neste processo, os dois conjuntos de saberes e significados se relacionam no contexto das tentativas de transferência de competências, normalmente dos operadores do desenvolvimento para as populações locais. Os conflitos se travam na medida em que se colocam esses dois sistemas de significados em confronto, os quais, evidentemente, envolvem esferas simbólicas.

Nesse sentido, compreende-se que um dos limites do processo de aprendizagem em projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento é a interação entre diferentes significados, os quais são embasados pelas esferas simbólicas de cada comunidade que recebe os projetos e programas da CID. Por isso, cada projeto de cooperação deveria ser tratado

como um caso único, uma vez que coloca sempre em confronto duas visões e concepções de mundo.

Conforme Sardan (2005), em todos os lugares (inclusive nos receptores de projetos de cooperação internacional) existe um saber local, baseado nas habilidades e tecnologias locais. Esses saberes compreendem grupos de significados que tornam possível a interpretação das práticas. São esses significados que também serão utilizados pela população local para avaliar e interpretar os conhecimentos “trazidos” pelos operadores de desenvolvimento.

Assim, com base em Santos (2008) e nas proposições teóricas da gestão social sobre a formação de comunidades de prática, entendemos que o processo de aprendizagem no campo da cooperação internacional implica o reconhecimento das diferentes práticas e saberes que constituem a experiência social.

Além disso, devem ser tratados como limites no processo de aprendizagem fatores históricos e sociais, os quais formam a cultura local, lembrando que a cultura de um povo, como explica Sardan (2005), é um todo que não pode ser dividido em fatias.

Portanto, alinhado às proposições sobre a construção de saberes, os estudos de Wenger (2010) apontam que o processo de aprendizagem é dinâmico e ativo, e, assim sendo, em cada momento em que nos engajamos no mundo, negociamos e renegociamos o significado de nossa experiência. O autor explica ainda que, com o tempo, uma história de aprendizagem torna-se uma estrutura social informal e dinâmica entre os participantes, e isso constitui uma comunidade de prática. Mediante a negociação ativa e dinâmica de sentido, a prática é algo produzido com o tempo por aqueles que se dedicam a isso. Embora toda comunidade de prática seja afetada por restrições, imposições, exigências e fatores externos sobre os quais os participantes da comunidade têm pouco controle, no final, uma comunidade de prática vai refletir sobre os significados compreendidos pelos envolvidos.

Nesse sentido, compreende-se que o conceito de comunidades de prática pode ser incorporado aos debates do campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, na medida em que cada ação, projeto e programa desse campo devem ser tratados como únicos, com práticas e saberes que constituem diferentes experiências sociais.

Nossa intenção, com este capítulo, não é esgotar o debate acerca do processo de aprendizagem. A proposta é chamar a atenção para os diferentes aspectos que influenciam um processo de aprendizagem e ressaltar que há espaço para novos estudos, com diferentes enfoques sobre o processo de aprendizagem no campo da CID.

Com base no exposto, conclui-se que tanto o desafio do tempo quanto os limites relativos ao processo de aprendizagem estão relacionados ao trabalho de tradução, nos termos de Santos (2008), influenciando o processo de construção de saberes no campo da CID. Compreende-se, assim, o processo de construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento como um processo rico, que permite aos envolvidos experimentar diferentes condições de vida, vivenciar outras realidades, conviver com outras sociedades, desenvolver novas práticas. Entretanto, isto implica a difícil tarefa de tradução dos processos e das práticas no campo da CID, na medida em que diferentes realidades são confrontadas em particular, quando se trata de projetos entre países do Sul sociológico, que possuem uma miríade de experiências, práticas e saberes relacionados às suas respectivas histórias.

Portanto, longe de esgotar o debate, chamamos a atenção para esses desafios, convidando para que novas reflexões, no campo da Administração, sejam realizadas sobre a gestão das relações e a construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese teve por objetivo contribuir, à luz dos princípios e postulados da gestão social, para a compreensão do processo de construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul.

Para tanto, foram apresentadas e discutidas as modalidades de cooperação internacional para o desenvolvimento Norte-Sul e Sul-Sul, a partir de uma perspectiva crítica, embasada na teoria do sistema-mundo de Wallerstein (1976) e pelos estudos neocoloniais de Dussel (2002a), Quijano (2005), Mignolo (2005), Lander (2005), Castro-Gómes (2005) e Grosfoguel (2008). Ressalta-se que o campo da CID, nesta Tese, foi compreendido como um campo de poder, constituído por agentes que se relacionam e se articulam para disputar posições neste campo (BOURDIEU, 2009, 2012).

O campo da CID está associado ao alinhamento dos países no final da Segunda Guerra Mundial. Dois conflitos contribuíram e influenciaram a constituição do campo: o conflito Leste-Oeste e o conflito Norte-Sul. O conflito Leste-Oeste influenciou uma conjuntura geopolítica determinada por um mundo bipolar, capitaneado pelos Estados Unidos e pela União Soviética. Neste caso, a CID foi um instrumento utilizado para evitar que os países se alinhassem à potência “inimiga”. A dinâmica do conflito Norte-Sul, engendrada pelo processo descolonizador e pelo processo de globalização, foi balizada pelo discurso do então presidente norteamericano Harry S. Truman, que dividiu o mundo em países considerados desenvolvidos e em países avaliados como subdesenvolvidos. Neste caso, a missão da CID era levar “desenvolvimento” aos países avaliados como subdesenvolvidos, nos moldes impostos pelos países centrais.

Desse modo, constituiu-se a modalidade de cooperação internacional Norte-Sul, a qual reforçou o posicionamento hegemônico e dominante dos países do “Norte”, que utilizaram a cooperação internacional para impor sua visão de mundo aos países do “Sul”. Esta visão, construída sob os pressupostos da teoria do sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1976), bem como pela colonialidade dos saberes e a constituição do sistema-mundo moderno/colonial. A dominação dos países centrais sob os países semiperiféricos e periféricos é exercida a partir da conquista pelos primeiros de capital econômico e político: (a) por concentrarem nas zonas centrais do sistema-mundo as atividades econômicas que geram riquezas, que, por sua vez, auxiliam na manutenção da hegemonia econômica desses países; (b) bem como pelos capitais culturais e sociais que replicam o sentido colonial por meio da

imposição do conhecimento científico como o único conhecimento válido, implicando uma relação de colonialidade dos saberes, conforme apontado por Quijano (2005).

Essa configuração do sistema mundial, que está engendrada no imaginário da sociedade mundial, é difícil de ser rompida, em especial porque os países centrais buscam manter seus capitais para sustentar sua posição hegemônica no jogo. Assim, reproduz-se, continuamente, no imaginário global, a divisão do mundo entre países considerados desenvolvidos e países avaliados como subdesenvolvidos.

Todavia, ainda na década de 1950, no auge da Guerra Fria, os países do “Sul”, numa tentativa de fugir da dominação imposta pelos países do “Norte”, formularam o conceito político Sul-Sul. Foi durante a Conferência de Bandung, em 1955, que os países avaliados como “subdesenvolvidos” apresentaram aos países autodeclarados como desenvolvidos, os problemas relativos ao processo de desenvolvimento. Formaram, então, o Movimento dos Não Alinhados, que tinha por objetivo buscar uma reforma no sistema econômico internacional. Diante desse contexto, as discussões e formações em prol de uma modalidade de cooperação Sul-Sul avançaram. À luz das discussões teóricas apresentadas nesta Tese, a modalidade de cooperação “Sul-Sul” seria, teoricamente, pautada por uma relação dialógica, de proximidade e reciprocidade, respeitando a pluralidade de saberes e a cultura local, visando ao estabelecimento de relações de parceria ou ganha-ganha. Conforme Ayllón Pino (2013), esta modalidade estaria, ainda, associada: à não ingerência em assuntos internos; ao respeito à soberania; à ausência de condicionalidades externamente impostas ao país que recebe a ajuda, bem como ao respeito às singularidades de sua história e cultura locais.

A coalização dos países semiperiféricos e periféricos em torno da cooperação Sul-Sul provocou uma tensão no campo da CID, numa tentativa de rearticular as posições dos agentes no campo. Os países do Sul vislumbram, com isso, angariar o aumento de capitais econômicos, políticos, sociais e culturais, com vistas a causar impacto na ordem do sistema mundial, buscando posições de destaque neste campo. A julgar pela ascensão e maior influência de países como Brasil, Índia, Rússia, China e África do Sul, tendo em vista o maior espaço para participação desses países nos fóruns mundiais nos últimos anos, acredita-se que, de fato, a modalidade de cooperação Sul-Sul possa ter contribuído para um maior protagonismo dos países do “Sul” no sistema mundial.

Destarte, é a partir da PEB formulada durante o governo do presidente Lula que o Brasil buscou aderir aos princípios e normas internacionais por meio de alianças Sul-Sul. Um dos objetivos estratégicos da PEB era a reaproximação com os PALOPs por meio da CSS. Ao analisar a atuação do Brasil no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento

Sul-Sul, evidenciaram-se dois caminhos que poderiam ser trilhados: um primeiro, reprodutor da cultura política autoritária e discriminatória que marcou, historicamente, a modalidade de Cooperação Norte-Sul; e um segundo, baseado em relações mais homogêneas e no respeito à diversidade histórica, cultural, econômica dos países, caminho esse que parte da premissa de que o conhecimento é um processo dinâmico a ser coletivamente construído, respeitadas as particularidades sociais, culturais, políticas e econômicas locais.

O caso apresentado e analisado nesta Tese, tipicamente um acordo de cooperação Sul-Sul, confirmou algumas das características que moldam esta modalidade de cooperação, como: não ingerência em assuntos internos, respeito à soberania, ausência de condicionalidades, respeito às singularidades da história e cultura locais. Nesse sentido, entende-se que, neste caso, o acordo guiou-se pelos princípios e postulados da CSS, permitindo um processo participativo e democrático. Conforme Ayllón Pino (2013), a CSS teria o mérito de repolitizar o debate sobre o desenvolvimento nos países semiperiféricos e periféricos, o que significa dizer que ela aportaria benefícios não apenas de natureza econômica, mas igualmente políticos. Contudo, o autor chama a atenção para o fato de não se tratar de algo dado, ou que tais princípios estariam, efetivamente, sendo observados.

A respeito das relações históricas entre Brasil e Cabo Verde, as relações de cooperação remontam a 1975, ano em que Cabo Verde tornou-se um país independente. Desde o início das relações, o Brasil busca cooperar com Cabo Verde nas mais diferentes áreas e com o apoio de diversas instituições nacionais: administração pública, saúde, educação, formação profissional, entre outras. Em especial, na área de educação, foco desta tese, o Brasil tem atuado em diversas frentes no sistema educacional cabo-verdiano: no ensino superior, na formação profissional, na educação especial, na alfabetização, nos projetos que envolvem a merenda escolar e na construção de políticas públicas. Sem analisar, especificamente, cada um dos projetos que vem sendo apoiados pelo Brasil, percebe-se que esses projetos são executados por instituições parceiras ao governo brasileiro que possuem *expertise* na área e levam para os países, com os quais o Brasil coopera, a experiência obtida em território nacional. Não se dispõe, todavia, de dados que permitam afirmar que tais projetos considerem aspectos históricos, sociais e culturais das comunidades locais, o que configuraria um processo de compartilhamento de saberes, pois isto demandaria uma avaliação individual de cada projeto, uma vez que, conforme Sardan (2005), os projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento colocam em confronto um universo de significados diferentes.

No entanto, não se pode desconsiderar os laços identitários que o Brasil possui com Cabo Verde, em termos históricos, sociais e culturais, que reforçam ainda mais a parceria estabelecida entre os países no campo da CID, o que, de certa forma, influenciou a aproximação do governo brasileiro para a implementação da Uni-CV, a primeira universidade pública cabo-verdiana. Note-se também que a reaproximação com os PALOPs era um dos objetivos estratégicos da PEB brasileira no período de instalação da Uni-CV.

Dentre as Universidades requisitadas pelo governo federal para apoiar a implementação da Uni-CV, estava a UFRGS, a qual também aproveitou a oportunidade para fortalecer sua estratégia de aproximação com o continente africano e formar novas parcerias com universidades daquele continente. Dada as negociações para a criação da Uni-CV, a nova universidade cabo-verdiana solicitou, oficialmente, auxílio da UFRGS para a implementação, dentre outros, de mestrados acadêmicos em Cabo Verde, o que representava uma inovação, devido ao fato de que apenas em 2002 se estabeleceu o primeiro curso de Ensino Superior em território cabo-verdiano.

Portanto, a oferta de Cursos de Mestrado em território cabo-verdiano era uma inovação. Após a implementação do Curso de Mestrado em Ciências Sociais na Uni-CV, com o apoio da UFRGS, em 2008, é solicitado, por meio da professora Rosinha Machado Carrion, o apoio da EA/UFRGS para a implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública na Uni-CV. As tratativas para a implementação do referido Curso duraram aproximadamente três meses. Este pouco tempo de negociação e também de formação da oferta estava relacionado a dois principais fatores: uma pressão do governo cabo-verdiano para dispender o recurso obtido com vistas a financiar o Curso; e uma disputa que havia entre universidades que desejavam assumir tal acordo.

Portanto, evidencia-se que, além de questões técnicas relativas à implementação e gestão de um Curso de Mestrado, no âmbito de um acordo de cooperação internacional, existem questões sociais e políticas que também impactam nesses projetos e que, por conseguinte, também precisam ser geridas. Numa tentativa de compreender a complexidade que envolve a gestão dos projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento, surgiu a ideia de adotar, nesta Tese, o conceito de gestão social.

Ao tomar a gestão social como sinônimo de uma prática que reconhece os conhecimentos, habilidades e competências locais, buscando articular diferentes saberes por meio da aprendizagem social, com a intenção de construir propostas de desenvolvimento adequadas às realidades locais, superando o unilateralismo da visão eurocêntrica, buscou-se compreender, na medida em que os princípios e postulados anunciados da CSS se fizeram

presentes no acordo de cooperação entre a UFRGS e a Uni-CV, em que medida a gestão das relações estabelecidas buscou reconhecer os conhecimentos, habilidades e competências locais.

Evidenciou-se, por meio dos depoimentos e análises, que, no caso da implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública, houve um empenho de parte dos participantes, durante todo o processo, em reconhecer os conhecimentos, as habilidades, as competências e os saberes locais. Desse modo, todo o processo foi partilhado entre os membros da equipe brasileira, da mesma maneira que se buscou um partilhar das ações e decisões referentes ao Curso com os membros cabo-verdianos, numa tentativa de construir um processo participativo e democrático. Entretanto, a interação entre as duas instituições ficou limitada, principalmente pelo lado cabo-verdiano, visto que o núcleo de gestores que havia firmado o acordo deixou de ocupar posições estratégicas na Reitoria da Uni-CV e, em um período de um ano, houve quatro trocas na presidência da ENG, o que afetou o processo de interlocução entre a equipe brasileira e a cabo-verdiana. Soma-se a isso o fato de ter havido falta de uma maturidade acadêmica tanto da ENG quanto da Uni-CV, as quais eram instituições recém-criadas e estavam em fase de institucionalização dos seus processos internos.

Tais fatores relacionados ao processo de gestão das relações estabelecidas sinalizam a complexidade que envolve os acordos de cooperação internacional Sul-Sul. Não se trata apenas de compreender as relações de poder estabelecidas entre os países, que são exaustivamente tomadas como objeto de estudo no campo da CID. O que realmente chama atenção é a complexidade do processo de construção de saberes, o qual, segundo Sardan (1995), é fundamental, uma vez que coloca em confronto diferentes visões de mundo e significados.

É na tentativa de compreender tanto a complexidade que envolve a gestão das relações quanto a complexidade que envolve o processo de construção de saberes, com base nos postulados e princípios da gestão social, que emergem dois desafios inerentes ao campo da CID e que devem ser levados em consideração na execução de projetos neste campo: o desafio do tempo e do processo de aprendizagem.

O desafio do tempo está relacionado ao fato de que ele assume diferentes sentidos para diferentes culturas. Conforme a Ecologia das Temporalidades de Santos (2008), o tempo linear é apenas uma dentre muitas concepções do tempo. Diferentes culturas e práticas que tais concepções fundam, possuem distintas regras de tempo social e diferentes códigos temporais. Tais pressupostos precisam ser considerados na implementação de projetos de

cooperação internacional, reconhecendo as diferenças com relação ao “tempo” das comunidades envolvidas.

O desafio do processo de aprendizagem é eminentemente um desafio de construção de saberes. Ao se propor o estudo do processo de construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, tomou-se como premissa que uma das formas mais utilizadas para manter a hegemonia no campo da CID pelos países centrais é a dominação exercida com base nos postulados da colonialidade de saberes, apontando o conhecimento científico como o único conhecimento válido nos projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento. Isso implica não reconhecimento dos saberes inerentes às comunidades-alvo dos projetos de cooperação.

Entretanto, os estudos de Santos, Meneses e Nunes (2005) apontam para a diversidade epistêmica do mundo, para a existência de constelações de conhecimentos. Conseqüentemente, a reivindicação do carácter universal da ciência moderna é apenas uma forma de particularismo, que consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam. Portanto, no campo da CID, o carácter universal do conhecimento científico implica a continuidade da subordinação do Sul ao Norte, manifestando-se nas dicotomias: doador/recebido; desenvolvido/subdesenvolvido; conhecimento/ignorância; ensinar/aprender; recomendar/seguir; desenhar/implementar.

Reconhece-se, porém, que a proposta de que outro mundo é possível, assentada na proposta da ecologia dos saberes, é plausível de ser incorporada no campo da CID, em especial pelos países do Sul, por meio do processo de construção de saberes. De acordo com Santos (2008), construir significa pôr em relação e em interação, no quadro de práticas socialmente organizadas, materiais, instrumentos, maneiras de fazer, competências, de modo a criar algo que não existia antes, com propriedades novas.

Isso configura o trabalho de tradução, o que, segundo Santos (2008), incide tanto sobre os saberes, ao se buscar confrontar saberes hegemônicos e saberes não hegemônicos, como sobre as práticas sociais e seus agentes, visando criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação. Por isso, é considerado tanto um trabalho intelectual como um trabalho político. A ideia é abarcar as constelações de saberes que estão presentes no mundo.

Com base no caso analisado nesta Tese, verificou-se que, para construir saberes, é preciso respeitar o desafio do tempo e os limites inerentes ao processo de aprendizagem, o que supõe reconhecer o tempo do outro, que não necessariamente é o tempo linear

preconizado pelo moderno sistema-mundo, bem como realizar o trabalho de tradução, por meio do qual as experiências e saberes das sociedades unem-se aos conhecimentos científicos gerados na universidade, construindo novos saberes, adequados à realidade histórica e social de cada comunidade. Todavia, isso demanda que os envolvidos em projetos de cooperação internacional compreendam este processo e discutam as melhores maneiras de construção dos saberes, o que constitui as comunidades de prática. Por meio da análise empreendida sob o caso apresentado, conclui-se que, embora houvesse uma tentativa enorme de instituir um processo de articulação de saberes, nos moldes propostos pela ecologia dos saberes de Santos (2008), os desafios postos com relação ao tempo e ao processo de aprendizagem não foram possíveis de ser superados no momento da implementação do Curso.

Portanto, a gestão das relações estabelecidas e o processo de construção de saberes empreendidos nos acordos de cooperação internacional para o desenvolvimento são muito mais complexos do que parecem num primeiro momento, pois envolvem a compreensão do *habitus* dos agentes envolvidos nos projetos de cooperação. Além do mais, envolve uma dimensão política, uma vez que, a partir das análises desta Tese, percebeu-se que um dos capitais utilizados pelo Brasil para formalizar alianças e buscar projeção no campo da CID é o capital cultural, o qual envolve a transferência e a construção de saberes. Isso implica a reprodução de uma visão de mundo e o alicerce da *doxa*, que constitui o campo da cooperação internacional para o desenvolvimento. Assim sendo, a CSS, dentre seus princípios e postulados, deve também levar em consideração, paralelamente aos aspectos políticos que lhe são inerentes, as questões relativas à construção de saberes.

Posto isso, é preciso elencar algumas limitações desta Tese, relacionadas tanto à escolha do objeto de estudo quanto à pesquisa. Com relação ao objeto de estudo, ressalta-se a proximidade da pesquisadora e do grupo de pesquisa com o caso estudado. O fato de a coordenação do Curso de Mestrado em Administração Pública na Uni-CV ter sido exercida, do lado brasileiro, pela orientadora desta Tese, pode fazer supor interferência no relato dos sujeitos pesquisados, que poderiam suprimir ou resguardar fatos ocorridos durante a implementação do Curso por uma questão ética. Todavia, essa mesma condição de estar próximo à coordenadora brasileira facilitou o acesso aos documentos, relatórios e *e-mails* oficiais relativos ao referido Curso.

Outro fator limitante e mais relacionado à questão do método de pesquisa, é o fato de se ter optado por analisar um acordo de cooperação internacional Sul-Sul concluído. O método qualitativo que guiou a construção desta pesquisa preconiza o entendimento dos entrevistados acerca de um fenômeno. Isto pode ser um fator limitante, ao se considerarem

interferências relacionadas a aspectos subjetivos de cada entrevistado, possibilitando variações nas opiniões emitidas com base na experiência de cada um na participação deste acordo. Além disso, podem ter ocorrido interferências relacionadas à memória dos fatos, visto que o Curso foi executado durante o período de 2008 a 2010, e as entrevistas para a construção desta Tese foram realizadas apenas em 2013. Por outro lado, mesmo tendo fatores limitantes, o fato de optar por um acordo de cooperação internacional concluído possibilitou uma compreensão melhor de todo o processo, desde o seu início até o final, permitindo elencar os desafios citados anteriormente.

Soma-se a essas limitações o fato de trabalhar com um estudo de caso único, o que impossibilita a generalização de resultados, devido ao número limitado de sujeitos pesquisados, bem como pela falta de uma análise comparativa com outros cursos desse tipo. Todavia, parte-se do pressuposto de que estamos construindo saberes; portanto, buscaram-se reflexões alternativas aos dogmas impostos pelo conhecimento científico. Sem rejeitar a forma científica, procurou-se, de certo modo, empreender em nossa proposta e tomar como base nesta Tese a experiência de um único objeto de estudo: aquele em que teríamos maiores condições de nos aproximar, interpretar e criticar; mais ainda, compreender, à luz dos debates teóricos aqui travados, que cada projeto de cooperação internacional e suas relações sociais são únicos.

Entende-se que esta Tese abre o caminho para novos estudos que possibilitem compreender o processo de construção de saberes no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento, em especial no campo da Administração. Ainda é preciso aprofundar os estudos inerentes à gestão da cooperação internacional para o desenvolvimento, compreender a governança dos processos desencadeados neste campo, aprofundar a compreensão dos desafios inerentes ao tempo e ao processo de aprendizagem, bem como abrir um novo caminho de estudos para a gestão social, em especial sobre a constituição de comunidades de prática no campo da CID. Desse modo, esta Tese não se encerra aqui, mas abre possibilidade para um novo campo do conhecimento que precisa ser erigido com base num processo que compreenda a constelação de saberes do mundo e permita que saberes subjugados pelo sistema-mundo sejam evidenciados e compreendidos, numa visão mais ética e justa do mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. F. V. de. A cooperação sul-sul e a atual dinâmica da ajuda internacional para o desenvolvimento. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS, 1., 2012, Brasília. **Anais...** Brasília: [s.n.], 2012.

AFONSO, M. M.; FERNANDES, A. P. **ABCD**: introdução à cooperação para o desenvolvimento. Lisboa: Instituto Marquês de Valle Flôr/Oikos, 2005.

ALMEIDA, E. L. de; KRAYCHETE, E. S. O discurso brasileiro para a cooperação em Moçambique: existe ajuda desinteressada? In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO IESE “MOÇAMBIQUE: ACUMULAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM CONTEXTO DE CRISE INTERNACIONAL”, 3., 2012, Maputo. **Conference Paper...** Maputo, Moçambique: [s.n.], set. 2012.

ARRIGHI, G. Globalização e macrosociologia histórica. **Revista de Sociologia Política**, n. 20, p.13-23, jun. 2003.

AYLLÓN, B. La cooperación internacional para el desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la teoría de las relaciones internacionales. **Carta Internacional**, v. 2, n. 2, p. 32-47, out. 2007.

AYLLÓN PINO, B. Transformações globais, potências emergentes e cooperação sul-sul: desafios para a cooperação europeia. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 233-249, maio/ago. 2012.

_____. A cooperação triangular e as transformações da cooperação internacional para o desenvolvimento. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Construindo o futuro**: como é que o ensino superior pode contribuir para a agenda de transformação econômica e social de Cabo Verde. 2012. Disponível em: <<http://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/estudos-sobre-es-de-cv/finish/11/19>>. Acesso em: 22 set. 2013.

BARBANTINE JUNIOR, O. Desenvolvimento e relações internacionais. In: CAMPOS, Taiane Las Casas (Org.) **Desenvolvimento, desigualdades e relações internacionais**. Belo Horizonte: Ed. PUC de Minas, 2005. p.141-169.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOULLOSA, R. de F.; SCHOMMER, P. C. Gestão social: caso de inovação em políticas públicas ou mais um enigma de Lampedusa? In: RIGO, A. S.; SILVA JÚNIOR, J. T.; SCHOMMER, P. C.; CANÇADO, A. C.(Orgs.) **Gestão social e políticas públicas de desenvolvimento**: ações, articulações e agenda. Recife: Ed. UNIVASF, 2009.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79.

_____. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. **O senso prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **O poder simbólico.** 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.219 de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação – “Bolsa Escola”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10219.htm>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Secretariado Geral para Cooperação e Promoção Comercial. **South-South Cooperation Activities Carried Out By Brazil.** 2007. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/biblioteca/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=462&Itemid=41>. Acesso em: 02 dez. 2012.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2012-2015:** projeto de lei. Brasília, DF: Ed. MP, 2011a.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Balanco de Política Externa 2003/2010.** Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/balanco-de-politica-externa-2003-2010>>. Acesso em: 03 ago. 2011b.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/abc/historico.asp>>. Acesso em: 05 jun. 2011c.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. **A educação na política externa brasileira.** Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEB.html>>. Acesso em: 01 dez. 2012a.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. **Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG.** Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPEG.html>>. Acesso em: 01 dez. 2012b.

_____. Ministério da Educação. **PEC-G:** números de alunos estrangeiros ingressantes no programa. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=328>>. Acesso em: 03 dez. 2012c.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. **Projetos:** pesquisa de projetos. Disponível em:

<http://www.abc.gov.br/abc_por/webforms/projeto.aspx?secao_id=132&Idioma_id=1>. Acesso em 20 nov. 2012d.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. **Cabo Verde**. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/CaboVerde>>. Acesso em: 08 set. 2013.

BRICS POLICY CENTER. **As mudanças na política externa do governo Dilma e a “Multipolaridade Benigna”**. maio 2011. Disponível em: <<http://bricspolicycenter.org/homolog/Job/Interna/132>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

CABO VERDE. Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. **Anuário estatístico 2011/2012**. Praia: O Ministério, 2013a. Disponível em: <http://www.mesci.gov.cv/images/Anuario_2011_12Marco2013.pdf> Acesso em 12 out. 2013.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Ensino Superior**. 2013b. Disponível em: <<http://www.minedu.gov.cv/index.php/o-sistema-educativo/87-med/o-sistema-educativo/105-ensino-superior>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

CANÇADO, A. C.; TENÓRIO, F. G.; PEREIRA, J. R. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. **Cadernos Ebape (FGV)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 681-703, set. 2011.

CARDOSO, F. H.; FALLETO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

CARRION, R. M. **Seminário sociologia da globalização**. Porto Alegre, 2012. Anotações de aula.

_____. Relatório relativo ao encerramento da primeira edição do Curso de Mestrado em Administração Pública, realizado no âmbito do Acordo de Cooperação entre a Comissão para a Instalação da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, out. 2010. Não publicado.

_____. **O lugar das organizações não governamentais em países de modernidade periférica**. Projeto de Pesquisa (Pós-Doutorado em Sociologia Política - Institute de Recherche Sur le Développement, Paris, 2009a.

_____. A contribuição da gestão social para o desenvolvimento. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE O PODER LOCAL: DESENVOLVIMENTO E GESTÃO SOCIAL DE TERRITÓRIOS, 11., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Ed. Universidade Federal da Bahia, 2009b.

_____. **Carta aos alunos**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rsmcarrion@ea.ufrgs.br> em 07 setembro 2009c.

_____. **Processo de Orientação Mestrado em Administração Pública**. Mensagem recebida por <rsmcarrion@ea.ufrgs.br> em 15 outubro 2009d.

_____. **Re: Processo de Orientação Mestrado em Administração Pública.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rsmcarrion@ea.ufrgs.br> em 29 outubro 2009e.

_____. **Orientação Uni-CV.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rsmcarrion@ea.ufrgs.br> em 12 novembro 2009f.

_____. **Re: Orientação Uni-CV.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rsmcarrion@ea.ufrgs.br> em 16 novembro 2009g.

CARVALHO, F. J. C. de. Bretton Woods aos 60 anos. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 70, p. 51-63, nov. 2004.

CASTRO-GÓMES, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.

CERVO, A. L. Brazil's rise on the international scene: Brazil and the world. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 53, n. Especial, p. 7-32, 2010.

COBÉRIO, C. G. V. Os sistemas-mundo e a globalização. **Race**, v. 7, n. 1, p. 53-70, jan./jun. 2008.

COOPERAÇÃO brasileira para o desenvolvimento internacional: 2005-2009. Brasília, DF: Ed. IPEA: ABC, 2010. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6djPQ6hqLNsj:www.abc.gov.br/ap/i/publicacaoarquivo/328+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 21 maio 2011.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 50-62.

COSTA, D. **Re: Dúvidas de Professores.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rsmcarrion@ea.ufrgs.br> em 21 agosto 2008.

COX, R. W. Social Forces, States and world orders: beyond international relations theory. In: LINKLATER, Andrew (Ed.). **International relations: critical concepts in political science.** London, New York: Routledge, 2000. 4 v.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ, T. M. R. G. O estudo de caso: suas implicações metodológicas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, M. L. (Org.) **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras, 1999. p. 41-56.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

_____. World-system and trans-modernity. **Nepantla: views from the south**, v. 3, n. 2, p. 221-244, 2002a.

_____. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002b. p. 18-99.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ESTEVES, P. et al. **BRICS, Cooperação para o Desenvolvimento e o Fórum de Busan**. 2011. Disponível em: <<http://www.bricspolicycenter.org/homolog/uploads/trabalhos/3594/doc/1244424103.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. A cooperação para o desenvolvimento, os BRICS e a política externa brasileira. In: JACOB, O. (Ed.). **Economia, parlamentos, desenvolvimento e migrações: as novas dinâmicas bilaterais entre Brasil e Europa**. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2012.

FRANÇA FILHO, G. C. Definindo gestão social. In: SILVA JÚNIOR, J. T. et al. (Orgs.). **Gestão social: práticas em debate, teorias em construção**. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2008.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GROSGOUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul./dez. 2012.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica De Ciências Sociais**, n. 80, p.115-147, 2008.

G77 - Group of 77. **Doha Declaration: Second South Summit**. Doha, Qatar, 12-16 jun. 2005. Disponível em: <[http://www.g77.org/southsummit2/doc/Doha%20Declaration\(English\).pdf](http://www.g77.org/southsummit2/doc/Doha%20Declaration(English).pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2012.

HASSARD, J. Essai: Organization time: modern, symbolic and postmodern reflections. **Organization Studies**, v. 23, n. 6, p. 885-892, 2002.

HIRST, M.; LIMA, M. R. S. de; PINHEIRO, L. A política externa brasileira em tempos de novos horizontes e desafios. **Nueva Sociedad**, Especial em Português, dez. 2010.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1986.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LESSA, A. C.; COUTO, L. F., FARIAS, R. S. Política externa planejada: os planos plurianuais e a ação internacional do Brasil, de Cardoso a Lula (1995-2008). **RBPI**, v. 52, n. 1, p. 89-109, 2009.

MARTINS, B. V.; CARRION, R. M. Gestão social: um olhar a partir de perspectivas latinoamericanas. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: Ed. ANPAD, 2012.

MERRIAM, S. B. Introduction to qualitative research. In: MERRIAM, S. B. and Associates. **Qualitative research in practice:** examples for discussion and analysis. New York: Jossey-Bass, 2002.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MILANDO, J. **Cooperação sem desenvolvimento.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2005.

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

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **History.** Disponível em: <<http://www.oecd.org/about/history/>> Acesso em: 19 set. 2013.

PECEQUILO, C. S. A Política externa do Brasil no século XXI: os eixos combinados de cooperação horizontal e vertical. **Rev. Bras. Polít. Int.**, v. 51, n. 2, p. 136-153, 2008.

PILETTI, N.; PRAXEDES, W. **Sociologia da educação.** São Paulo: Ática, 2010.

PINHEIRO, L.; BESHARA, G. Política externa e educação: confluências e perspectivas no marco da integração regional. In: PINHEIRO, L.; MILANI, C. (Orgs.). **Política externa brasileira:** as práticas da política e a política das práticas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012. p. 149-180.

PINHEIRO, L.; MILANI, C. Introdução. In: PINHEIRO, L.; MILANI, C. (Orgs.) **Política externa brasileira**: as práticas da política e a política das práticas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012. p. 13-30.

POWER, S. **O homem que queria salvar o mundo**: uma biografia de Sérgio Vieira de Mello. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

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

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, G. L. Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento. In: SILVA, K. C. da; SIMIÃO, D. S. (Orgs.). **Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do estado**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. p. 275-320.

RIBEIRO, M. T. F. Introdução. In: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. R. S. (Orgs.). **Compreendendo a Complexidade Socioespacial Contemporânea**: o território como categoria de diálogo interdisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2009.

RIZZI, K. **O grande Brasil e os pequenos palop**: a política externa brasileira para Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (1974/2010). 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROSTOW, W. W. **The stages of economic growth**: a non-communist manifest. Cambridge: Cambridge University Press, 1960.

SÁNCHEZ, E. R. **Cooperación y desarrollo**: nueve preguntas sobre el tema. Burgos (España): Amycos, 2002. Disponível em: <http://www.ciberoamericana.com/documentos/introcoopdes/Cooperacion_y_desarrollo_Nueve_preguntas_sobre_el_tema.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2011.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Portugal: Almedina, 2009. p. 23-71.

_____. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **A crítica da razão indolente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v.1.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina 2008.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. G. de; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

SANTOS, J. R. **Re: Processo de Orientação Mestrado em Administração Pública**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <kahlo@terra.com.br> em 29 outubro 2009.

SANTOS FILHO, O. dos. O fogo de Prometeu nas mãos de Midas: desenvolvimento e mudança social. In: CAMPOS, T. L. C. (Org.). **Desenvolvimento, desigualdades e relações internacionais**. Belo Horizonte: Ed. PUC de Minas, 2005. p. 13-75.

SARAIVA, J. F. S. **África parceira do Brasil atlântico**: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SARDAN, J. P. O. de. **Anthropology and development**: understanding contemporary social change. London, New York: Zed Books, 2005.

_____. **Antropologie et development**: essai en socio-anthropologie du chagement social. Paris: Karthala, 1995.

SCHOMMER, P. C; FRANÇA FILHO, G. C. Gestão social e aprendizagem em comunidades de prática: interações conceituais e possíveis decorrências em processos de formação. In: SILVA JÚNIOR, J. T. et al. (Orgs.). **Gestão social**: práticas em debate, teorias em construção. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2008.

TENÓRIO, F. G. A trajetória do Programa de Estudos em Gestão Social (PEGS). **Revista Administração Pública**, v. 40, n. 6, p. 1145-1162, nov./dez. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

ULLRICH, D. R.; MARTINS, B. V.; CARRION, R. M. A Cooperação Sul-Sul como estratégia de política externa brasileira: análise dos governos Lula e Dilma. In: ENCONTRO DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Ed. ANPAD, 2013. p. 1-16.

UNITED NATIONS. United Nations Development Programme. **Human development report 2009**: overcoming barriers: human mobility and development. New York: Palgrave Macmillan, 2009a.

UNITED NATIONS. **High-level United Nations Conference on South-South Cooperation**. Nairobi, dez. 2009b. Disponível em: <http://southsouthconference.org/?page_id=6>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. **Declaration of the South Summit.** Havana, Cuba, 10-14 apr. 2000. Disponível em: <http://www.g77.org/doc/docs/summitfinaldocs_english.pdf> Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. **High-Level Conference on South-South Cooperation: Marrakech declaration on South-South Cooperation.** Morocco, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.g77.org/doc/docs/Marrakech%20Final%20Docs%20\(E\).pdf](http://www.g77.org/doc/docs/Marrakech%20Final%20Docs%20(E).pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2012.

UNIVERSIDADE DE CABO VERDE/INSTITUTO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO. **Mestrado em Administração Pública.** Praia: Uni-CV/INAG, 2007.

UNIVERSIDADE JEAN PIAGET DE CABO VERDE. **História:** o Instituto Piaget. Disponível em: <<http://www.unipiaget.cv/index.php?pshow=mnu&p=1&s=1>>. Acesso em: 12 out. 2013.

VALLER FILHO, W. **O Brasil e a crise haitiana:** a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática. Brasília, DF: Ed. FUNAG, 2007.

VIGEVANI, T.; CEPALUNI, G. A política externa de Lula da Silva: a estratégia da autonomia pela diversificação. **Contexto Internacional**, v. 29, n. 2, p. 273-335, jul./dez. 2007.

VISENTINI, P. F. **A projeção internacional do Brasil: 1930-2012:** diplomacia, segurança e inserção na economia mundial. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

VISENTINI, P. G. F.; PEREIRA, A. D. **A política africana do governo Lula.** Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/nerint/folder/artigos/artigo40.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

VISENTINI, P. G. F.; RIZZI, 2012. Cabo Verde. In: VISENTINI, P. G. F. **Os países africanos:** diversidade de um continente. Porto Alegre: Leitura XXI/Cebrafrica/UFRGS, 2012.

VOIGT, M. R. A teoria dos sistemas-mundo e a política internacional: uma abordagem alternativa das teorias das relações internacionais. In: COLÓQUIO BRASILEIRO DE ECONOMIA POLÍTICA DOS SISTEMAS-MUNDO, 1., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Ed. UFSC, 2007.

WALLERSTEIN, I. The inter-state structure of the modern world-system. In: LINKLATER, A. (Ed.). **International relations:** critical concepts in political science. London, New York: Routledge, 2000. 4 v.

_____. **The modern world-system:** capitalist agriculture and the origins of the european world-economy in the sixteenth century. New York: Academic Press, 1976.

_____. **Capitalismo histórico e civilização capitalista.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

_____. **World-system analysis:** an introduction. London: Duke University Press, 2004.

_____. A world-system perspective on the social sciences. **The British Journal of Sociology**, v. 61, 60th Anniversary ed., p. 167-176, 2010.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (Ed.). **Social learning systems and communities of practice**. Londres: Springer Verlag and the Open University, 2010, p. 179-198.

_____. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WHITROW, G. J. **O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

XALMA, C. **Report on South-South Cooperation in Ibero-America 2011**. Madrid: Ibero-American General Secretariat (SEGIB), 2011.

**APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
COORDENAÇÃO E GESTORES**

Questões referentes à implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde

PARTE I – ACORDO DE COOPERAÇÃO

1. Como foi o processo de aproximação entre a EA/UFRGS e a Uni-CV? Qual era a proposta inicial? Quem esteve envolvido nos primeiros contatos?
2. Sendo a UFRGS uma instituição brasileira, na sua opinião, qual o interesse da Uni-CV em firmar acordo de cooperação com a UFRGS para implementar o Mestrado em Administração Pública?
3. Entre a proposta inicial e o que foi realizado mudou algo? O quê?

PARTE II – GESTÃO

1. Como você definiria a participação dos professores da EA/UFRGS na implementação do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde?
2. Em termos de gestão, quais as principais dificuldades enfrentadas pela EA/UFRGS (ou Uni-CV) na implementação do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde?
3. Durante o processo de implementação do curso, como você definiria a participação dos gestores e professores da Uni-CV?
4. Em termos de tomada de decisão, como você definiria os papéis exercidos pela EA/UFRGS e pela Uni-CV?
5. Em termos de financiamento do curso, quem arcou com as despesas e com o convênio estabelecido entre a EA/UFRGS e a Uni-CV?
6. Havia bolsas de estudo para os alunos?

PARTE III – PROJETO PEDAGÓGICO

1. Quem era o público-alvo do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde?
2. Quem participou da elaboração do projeto pedagógico e da definição das ações de implementação?
3. Quais aspectos, em termos de cultura, economia, história, foram considerados na elaboração da matriz curricular do curso e na oferta de disciplinas?
4. Como foram definidas as orientações das dissertações?

PARTE IV – OPERACIONALIZAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO DO MESTRADO

1. Como foi o processo de seleção dos alunos? Quem participou deste processo pela EA/UFRGS e pela Uni-CV?
2. Qual a infraestrutura de ensino e pesquisa disponibilizada pela Uni-CV?
3. Como você avalia a infraestrutura e o acervo da biblioteca da Uni-CV?
4. Como foi estabelecido o calendário de programação das aulas?

5. Como foi o processo de orientação das dissertações?
6. Como foi o processo de produção científica com os alunos do Mestrado de Cabo Verde?
7. Por que, na sua opinião, não houve uma reedição do curso?
8. E como foi para o Sr.(a) ter participado da implementação desse curso, estar na frente, estar gerindo durante a fase de implementação do curso? Como foi sua experiência pessoal?
9. Possui alguma pergunta, dúvida ou sugestão que gostaria de acrescentar?

**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
PROFESSORES**

Questões referentes à implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde

PARTE I – ACORDO DE COOPERAÇÃO

1. Como foi o processo de aproximação entre a EA/UFRGS e a Uni-CV? Qual era a proposta inicial?
2. Sendo a UFRGS uma instituição brasileira, na sua opinião, qual o interesse da Uni-CV em firmar acordo de cooperação com a UFRGS para implementar o Mestrado em Administração Pública?
3. Qual o interesse da EA/UFRGS em implementar o Mestrado de Administração Pública em Cabo Verde?
4. Entre a proposta inicial e o que foi realizado mudou algo? O quê?

PARTE II – GESTÃO

1. Como você definiria a participação dos professores da EA/UFRGS na implementação do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde?
2. Durante o processo de implementação do curso, como você definiria a participação dos gestores e professores da Uni-CV?
3. Em termos de gestão, quais as principais dificuldades enfrentadas pela EA/UFRGS (ou Uni-CV) na implementação do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde?
4. A implementação do Mestrado em Cabo Verde seguiu as normas brasileiras estabelecidas pela CAPES para a implementação de cursos *stricto sensu* ou seguiu as normas cabo-verdianas?

PARTE III – PROJETO PEDAGÓGICO

1. Quem era o público-alvo (alunos) do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde?
2. Como ocorreu a sua indicação para atuar como professor no Mestrado em Administração Pública de Cabo Verde?
3. Como foram definidas as orientações das dissertações?
4. Quais aspectos, em termos de cultura, economia, história, foram considerados na elaboração da matriz curricular do curso e na oferta das disciplinas?
5. Como você definiria o grau de autonomia na elaboração do plano de ensino?

PARTE IV – OPERACIONALIZAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO DO MESTRADO

1. Qual a infraestrutura de ensino e pesquisa disponibilizada pela Uni-CV?
2. Como você avalia a infraestrutura e o acervo da biblioteca da Uni-CV?
3. Como foi estabelecido o calendário de programação das aulas?
4. Como foram as aulas? Como foi o processo de aprendizagem?
5. Como foi o processo de orientação das dissertações?
6. Havia um co-orientador em Cabo Verde?

7. Como foi o processo de monitoramento e orientação das pesquisas científicas realizadas?
8. Como foi o processo de produção científica com os alunos do Mestrado de Cabo Verde?
9. Na sua opinião, por que não houve uma reedição do curso?
10. Fale sobre a sua experiência pessoal em participar desse curso.
11. Possui alguma pergunta, dúvida ou sugestão que gostaria de acrescentar?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO: ALUNOS DO CURSO DE MESTRADO EM
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Questões referentes à implementação do Curso de Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde

1. Por que você escolheu cursar um Mestrado Acadêmico oferecido pela Uni-CV em convênio com uma Universidade Brasileira?
2. Como você avaliaria a participação dos professores da UFRGS na implementação do Mestrado em Administração Pública em Cabo Verde?
3. Como você avaliaria a participação dos gestores e professores da Uni-CV?
4. Como a seleção das disciplinas e dos conteúdos ministrados contribuiu para a sua formação de Gestor(a) Público(a)?
5. Como foi o processo de interação entre os alunos do Curso e os professores durante as aulas? Foram considerados aspectos locais como história, cultura, economia nas discussões? Comente sobre o processo de ensino e aprendizagem.
6. Como foi a sua participação durante as aulas? Você contribuiu para as discussões propostas pelos professores?
7. Como foi o processo de orientação das dissertações?
8. Como os conhecimentos adquiridos previamente (ensino médio, graduação, especialização) foram valorizados durante o Curso?
9. Como o curso contribuiu para a sua formação pessoal e profissional?
10. Você indicaria este curso para algum amigo ou conhecido?
11. Possui alguma pergunta, dúvida ou sugestão que gostaria de acrescentar?

**APÊNDICE D - ATORES QUE PARTICIPAM DA EXECUÇÃO DOS PROJETOS
COM A ABC**

(continua)

Organização/País	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	TOTAL
MEC - Ministério da Educação	4	8	3	5	3	23
MRE – Ministério das Relações Exteriores	1	1	1	1	2	6
Ministério da Defesa	0	0	2	0	1	3
MPA - Ministério da Pesca e Aquicultura	0	0	1	0	0	1
MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento	0	0	1	0	0	1
MME - Ministério das Minas e Energia	0	0	1	0	0	1
DEAF - Departamento de África (Brasil)	0	0	1	0	0	1
SENAI	2	3	4	0	3	12
SENAI/SP	0	0	2	0	0	2
SENAI/BA	0	0	0	2	0	2
SENAI/PE	0	0	0	0	2	2
SEBRAE	0	0	1	0	0	1
SENAC	0	0	0	2	0	2
IBGE	0	1	0	0	0	1
UNESCO	1	1	1	1	1	5
IRBr – Instituto Rio Branco	2	2	2	1	2	9
CAPES	0	0	1	1	0	2
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	0	1	0	0	0	1
UNB - Universidade de Brasília	1	0	1	0	0	2
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	0	0	1	0	0	1
UFPR - Universidade Federal do Paraná	0	0	0	1	0	1
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	0	0	0	1	0	1
UFG - Universidade Federal de Goiás	0	0	0	1	0	1
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	0	0	0	1	0	1
UFRJ / Universidade Federal do Rio de Janeiro	0	0	0	1	0	1
UFF - Universidade Federal Fluminense	0	0	0	1	0	1
UFBA – Universidade Federal da Bahia	0	0	0	0	1	1
AAPAS - Associação	0	2	0	2	4	8

(continuação)

de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária						
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica	0	1	0	0	0	1
IFECTG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás	0	1	0	0	0	1
SEMAD/MG - Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	0	1	0	0	0	1
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural	1	0	0	0	0	1
LNCC - Laboratório Nacional de Computação Científica	1	0	0	0	0	1
IESCOC - Instituto de Ensino Superior COC	1	0	0	0	0	1
ANPROTEC - Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores	1	0	0	0	0	1
ESMPU - Escola Superior do Ministério Público da União	0	0	0	1	0	1
Missão Criança	0	0	0	1	2	3
Radiobrás	0	0	0	0	1	1
Instituto Lumen Brasília	0	0	0	0	1	1

Fonte: Compilação de dados disponíveis em Brasil (2012d).