

**Universidade Federal de Juiz de Fora
Instituto de Ciências Humanas
Curso de Ciências Sociais**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ENTRE REALIDADES: A
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E OS CURSOS A
DISTÂNCIA BRASILEIROS EM MOÇAMBIQUE**

DIOVANA PAULA DE JESUS

**Juiz de Fora
2013**

**Universidade Federal de Juiz de Fora
Instituto de Ciências Humanas
Curso de Ciências Sociais**

**Monografia apresentada à coordenação do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais: Sociologia.
Orientador: Professora. Eliane Medeiros Borges.**

Aprovado em ___/___/___

Banca examinadora

**Prof.^a Eliane Medeiros Borges
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**Prof. Beatriz de Bastos Teixeira
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**Juiz de Fora
2013**

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o contexto contemporâneo de internacionalização da educação superior, em específico por meio de cursos de graduação na modalidade de ensino a distância. Em uma situação de globalização neoliberal, no âmbito da pós-modernidade, que influi decisivamente em todos os setores da vida social dos indivíduos, o impacto dessa globalização nos processos educativos de formação superior constitui a motivação das reflexões aqui apresentadas. Intencionando fazer uma conexão entre a crescente demanda por formação profissional e acadêmica e o acelerado desenvolvimento de cursos modalidade a distância, estuda-se a potencialidade de conjugar tais características em um projeto de cooperação internacional que possa atender, efetivamente, as necessidades de determinada área ou população. O objeto do trabalho é a implantação dos cursos do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Universidade Aberta do Brasil (UAB) na República Popular de Moçambique, a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que norteiam a condução dos cursos da cooperação UAB/MZ. O objetivo da pesquisa foi justamente o de compreender como a estruturação dos PPPs desses cursos podem ser capazes de influenciar seu desenvolvimento e delimitar suas orientações. Como consideração final, o trabalho problematiza os desafios que o processo de globalização, efetivado também no campo educacional, traz às práticas pedagógicas educacionais, em específico ao próprio projeto de internacionalização do ensino. Os PPPs dos cursos também assinalam esse desafio quando revelam as dificuldades de pensar efetivamente em uma proposta de colaboração que, como orienta Boaventura, leve à construção de um conhecimento pluriuniversitário.

Palavras-chave: Internacionalização da educação, Educação a distância, ensino superior na pós-modernidade.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	6
3. TECNOLOGIAS E O ENSINO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO GLOBALIZADO.....	18
4. MOÇAMBIQUE E O PROJETO DE COOPERAÇÃO UAB/MZ.....	24
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	30
5.1 Especificidade do projeto de Cooperação.....	32
5.2 Relação entre as instituições parceiras	35
5.3 Distribuição das disciplinas/grade curricular	37
5.4 Especificidades do ensino a distância.....	40
5.5 Outras Observações.....	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

Os modos com que as relações culturais que se dão no interior dos contextos sociais são influenciados decisivamente por meio das formas comunicacionais. Neil Postman (apud Castells, 1999) coloca que a comunicação, decididamente, molda a cultura: “nós não vemos a realidade como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”.

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

No bojo do surgimento das novas tecnologias digitais interativas, novos modos de relação ensino-aprendizagem se estabelecem por meio da mediação tecnológica. A referência é aos diversos sistemas criados nas últimas décadas de educação a distância, pela apropriação, no campo da educação, dos recursos que permitem a comunicação em tempos simultâneos ou diferenciados, possibilitando modos de interação a partir de novas relações tempo-espaciais (CASTELLS, 1999, p. 414).

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

Em consonância com esse novo contexto em que os indivíduos estão inseridos, a Educação a Distância (EaD) surge como uma disposição que se adequa plenamente ao meio e necessidades da sociedade moderna, considerando que a mesma faz uso das novas tecnologias de modo eficaz, de uma maneira diferente das formas de educação tradicional, presencial, que ainda não teve a capacidade ou a necessidade de as incorporar plenamente às suas práticas de ensino. As TIC - cada vez mais desenvolvidas e necessárias ao contexto da sociedade moderna – se adequam à proposta de interação e busca de conhecimento de uma educação que

aconteceria a distância, tendo a possibilidade de emergir somente devido ao surgimento de tecnologias de transmissão de informação mais eficazes.

Modelos de comunicação cada vez mais necessários e naturalizados no contexto social vão se transferindo também de uma forma imperativa para o meio educacional, transferência essa que não acontece sem a determinante influência de um modelo econômico de produção em massa, que também repercute na tecnologia e, conseqüentemente, em seus usos na EaD.

Os sistemas de EaD, nesse contexto, são hoje realidade e em processo de nítida expansão. A internacionalização do ensino, por meio da modalidade à distância, é uma face desse processo. Neste sentido, o objeto aqui estudado é a implantação dos cursos do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República Popular de Moçambique. O ineditismo da experiência em particular, em um contexto de globalização dos processos educativos, no âmbito da pós-modernidade, constitui a motivação das reflexões deste trabalho. Ele tem início, então, por meio da reflexão acerca de aspectos teóricos que entende-se como pertinentes à questão aqui apresentada, e continua com uma rápida análise, nos limites deste trabalho, do contexto em que os Projetos Político-Pedagógicos foram pensados e desenvolvidos, de maneira pioneira, no processo concreto aqui discutido.

2. CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

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

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

Lipovetsky traz o termo “hipermodernidade” no sentido de caracterizar esse período como radicalização, exacerbação dos pressupostos pós-modernos, e não uma superação dos mesmos: é uma cultura do excesso, do fluido e veloz (LIPOVETSKY, 2004, p. 63). Em consonância com essa ideia de radicalização da modernidade, Marc Augé propõe o uso do termo “supermodernidade” para dar conta de definir esse período contemporâneo, caracterizado por três excessos: de tempo, espaço e de ego. Segundo Augé, a supermodernidade encontra a sua expressão por meio de não-lugares: no mundo da supermodernidade, sempre se está e nunca se está ‘em casa’ (AUGÉ, 1994, p. 100). Já a proposta de pensar o estágio atual como uma “modernidade líquida”, sugerida por Bauman (2001), coloca como principal característica a fluidez das relações, dos espaços e do tempo. E é entendida como estágio justamente por ter sido precedida pela modernidade ‘sólida’.

Essas conceituações se convergem na medida em que buscam parâmetros para compreender e teorizar o que nos é contemporâneo como substancialmente diferente do paradigma de modernidade, que se esgotou em suas propostas e objetivos, e que causam déficits de ajustamento se continuam a ser utilizados. Essas diferentes abordagens fazem parte, então, de um processo de tentativa de compreensão e assimilação do tempo e espaços contemporâneos, e justamente em termos contemporâneos reside a explicação de abordagens heterogêneas acerca do tema, assim como certa dificuldade de compreensão, haja visto que trata-se do momento em que estamos todos inseridos.

De maneira geral, o que vem “após” o período da modernidade é sempre compreendido como uma fenda que se abre para novas possibilidades de construção e aceitação dos paradigmas que norteiam a ação humana. Portanto, no decorrer deste trabalho a nomenclatura utilizada será a de “pós-modernidade” devido ao seu caráter mais generalista. As outras abordagens acima apontadas, contudo, podem ser mencionadas na medida em que elas atendam a uma necessidade de compreensão específica, tendo-se em vista que uma abordagem não anula ou exclui outra.

Autores como Boaventura de Souza Santos entendem esse momento principalmente a partir da consideração de que todas as esferas da sociedade assumem características comuns, como a descontinuidade e fragilidade específica desse próprio momento de transição. Essas características comuns vão se convertendo, também, em expressivas mudanças na condução e manifestação de práticas econômicas, sociais, educacionais, enfim, fazem parte de uma reorganização que se vê manifesta em variados contextos, e expressa por meio da transição de paradigmas: do moderno para o pós-moderno. Para Moran (2000), o paradigma é uma

estrutura importante porque gera novas teorias determinantes na modificação do comportamento de uma geração, além de proporcionar uma extensão e evolução do conhecimento científico.

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

Ainda que essa nova estrutura de educação não tenha se concretizado, as mudanças de paradigmas específicas ao contexto educacional, segundo Brandão (2010, p. 98), vão em direção a um novo modo de se conceber a ação educativa, em detrimento do modo de pensar tradicional que, ainda que vigente, vem perdendo credibilidade e representatividade.

Especificamente no que diz respeito ao estrato do ensino superior, objeto da pesquisa aqui apresentada, também é possível perceber como as contradições advindas da crise dos paradigmas da modernidade estão caracterizadas também dentro das próprias universidades (SANTOS, 2010, p. 187). A universidade, em si, vem enfrentando questionamentos sobre sua atuação e sobre as contradições das suas práticas. Questiona-se: a produção de cultura – popular ou alta cultura? Característica de formação – teórica ou prática? O seu financiamento – público ou privado? Objetivo da sua atuação – social ou fim em si mesmo?

Os pontos acima assinalados permeiam a discussão acerca da educação superior principalmente no que diz respeito aos caminhos que estão sendo traçados atualmente para resolução de tais conflitos. Formas de atuação educacional passam a ser pensadas e formuladas com vista a dar conta de resolver as tensões advindas da crise dos paradigmas da educação e reconhecer, nela, a nova racionalidade com que tem que conversar.

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

Uma das principais tensões advindas da crise do paradigma pós-moderno e a sua relação com a educação é o crescente papel que os organismos e empresas internacionais estão tendo frente às universidades. A origem e justificação dessa interferência é clara: para

atingir os objetivos dos ideais da política neoliberal – no qual toda a sociedade está inserida – também as políticas educacionais passam a ser orientadas e financiadas por organismos internacionais – como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. Utilizadas como instrumento para reforçar o mercado capitalista, a interferência de organismos internacionais na determinação e direcionamento dessas políticas educacionais são capazes de mudar, de forma substancial, o papel e objetivo da escola em geral (BRANDÃO, 2010, p. 268).

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

Outra questão que vem trazer tensão ao campo educacional é o surgimento das TIC, capazes de modificar substancialmente o modo com que se dá o ensino e a produção social do conhecimento. Haja dito, elas não revolucionaram apenas o campo educacional, por meio das potencialidades que elas possuem: teóricos como Castells usam o surgimento e progressivo desenvolvimento das TIC como marco e condição de uma pós-modernidade:

Devido a sua penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana a revolução da tecnologia da informação será meu ponto inicial para analisar a complexidade da nova economia, sociedade e cultura em formação. Essa opção metodológica não sugere que novas formas e processos sociais surgem em consequências de transformação tecnológicas. É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. (CASTELLS, 1999, p. 43)

A partir desses pressupostos, Castells parte de um novo sistema de comunicação, de língua digital universal, que promove a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura e também os personaliza ao gosto das identidades e humores dos indivíduos (CASTELLS, 1999, p. 40). As redes e seu novo sistema de multimídia criam novas formas de comunicação, captam em seu domínio a maioria das expressões culturais. E isso é significativo a medida que representa o fim da separação entre

mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão, na medida em que estão todas imbricadas em um mesmo texto, mesmo contexto – o hipertexto.

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

Esse novo domínio de comunicação influi diretamente na visão e concepção de conhecimento na pós-modernidade: concebido como e por “fluxos”, a partir de imagens de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, não lineares, se organizando de acordo com os objetivos ou contextos, nos quais ainda ocupa uma posição singular e evolutiva (LEVY, 1999, p. 158).

É fato, então, que a forma de se conhecer e se informar está mudando, muito por influência das novas tecnologias de comunicação, que trazem dinamismo e fluidez para tal processo. Mesmo assim, o que se percebe é o desafio de incorporar a cultura digital à educação superior, quer nas práticas de ensino, quer em sua estrutura. Ainda que seja necessário pensar em uma forma de transferência das TIC da sua área original - não educacional - para o contexto da educação, o movimento é válido na medida em que essa pode se tornar uma alternativa viável para se reorganizar, e até mesmo redefinir as práticas educativas, ao menos no que concerne à formação no ensino superior.

Os paradigmas da informação e do conhecimento estão mudando. Mas nós continuamos na formação da graduação especializada, mantendo tudo o que é velho, desatualizado. E aí – isso não é uma caricatura! – um de nós, de manhã, abre a internet e se conecta com parceiros científicos, em rede no mundo; depois escrevemos um relatório ou artigo com a concepção e o modo com que estamos trabalhando no nosso projeto. Até aqui, teremos sido inter ou transdisciplinares, teremos trabalhado na vanguarda do pensamento sobre nossos temas de pesquisa. Almoçamos e às duas horas da tarde vamos dar uma aula de graduação. Nesse momento, regredimos ao século XIX, e voltamos a ser humboldtianos, lineares, positivistas. Tenho certeza de que se trata de profunda dissonância cognitiva, que provoca algum grau de incômodo. Pode existir quem goste dessa situação, mas, particularmente, acho difícil se levar adiante tal dissociação. (ALMEIDA FILHO, N., 2008, p. 163)

As relações transnacionais também aparecem nesse contexto como forma atual de cooperação para construção do conhecimento no ensino superior. Nesse contexto, também a partir da fala de Chauí e Bernheim em que “os estados têm fronteiras, o conhecimento, horizontes” (CHAUI; BERNHEIM; 2008, p. 14), há uma tendência de composição da academia mundial por redes que usam o ciberespaço como meio de comunicação.

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

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

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

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

de legitimação cultural, científica, e tecnológica (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 166). No rol da ciência e tecnologia, vê-se de forma mais clara como redes de centros de pesquisa, universidades, empresas e governos são bem sucedidos em estabelecer padrões globais de internacionalismo acadêmico.

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

Há, neste contexto globalizado, políticas que favorecem a comercialização internacional dos serviços – e educação como um desses serviços – traçadas no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC). Nessa situação, é necessário problematizar as propostas transnacionais com vista a identificar aquelas potencialmente mercantilizadoras da educação superior, sem vínculos e sem fronteiras.

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

A vida humana depara-se agora com uma variedade de novas situações – escassez generalizada, catástrofes ecológicas e genocídio, que originam vítimas que não dispõem de relações sociais capazes de se mobilizarem para a sua salvação e que, conseqüentemente, transformam a ética da obrigação moral universal por parte de estranhos em uma necessidade para a vida futura no planeta (Michel Ignatieff, *The Warrior's Honor*, 1999 apud PUREZA, 2003, p. 515)

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

Cooperar uns com os outros para garantir e eliminar obstáculos ao desenvolvimento (...) O progresso duradouro necessário a realização do direito ao desenvolvimento exige políticas de desenvolvimento eficazes em nível nacional, bem como relações

econômicas equitativas e um ambiente econômico favorável em nível internacional (Parágrafo 10 da Declaração e Programa de ação de Viena)

Aqui, então, torna-se imperativo problematizar a maneira com que os diferentes países entram nesse processo de internacionalização. Como já foi apontado, a diferença substancialmente econômica que divide os países entre subdesenvolvidos e desenvolvidos pode ser decisiva para determinar a forma com que o país participa do processo de internacionalização: que pode ser por meio de uma inserção ativa ou passiva, de acordo com Lima e Maranhão (2009).

Enquanto a inserção internacional dos países centrais no setor educacional se manifesta de forma ativa – onde se acolhem estudantes, há oferta de mobilidade, de serviços educacionais, entre outros, nos países periféricos essa inserção revela-se contrária – estudantes são enviados aos grandes centros para formação, investe-se no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, há poucas ofertas de serviços educacionais no exterior, etc. Segundo as autoras, essa forma de inserção no sistema de educação mundial vem apenas reforçar o desequilíbrio histórico existente entre os países do Norte e do Sul (LIMA, MARANHÃO, 2009, p. 586).

Nesse sentido, as autoras problematizam a concretização de uma internacionalização da educação por meio de processos que se norteiam pela solidariedade e cooperação internacional. Ainda que a internacionalização seja inerente ao desenvolvimento do ensino superior e a sua expansão também seja inevitável diante da sociedade globalizada, há outras propostas de cooperação internacional que tangenciam tais organismos internacionais e partem para outras instâncias. Segundo Dias, “a única maneira, o único caminho que se vislumbra, e tem que ser estudado, é a utilização das novas tecnologias e a cooperação internacional com instituições que tenham uma visão de cooperação solidária” (DIAS, 2002, p. 61).

Deste modo, a proposta de cooperação solidária estaria no cerne do desenvolvimento de uma política de internacionalização do ensino que crie espaços efetivamente emancipatórios, no sentido dado por Boaventura (2006) de criar condições efetivas de autonomia do sujeito. Daí, é importante crer na internacionalização do ensino superior como a possibilidade de um caminho para o desenvolvimento social com justiça e bem estar, ao invés de instrumento político e ideológico utilizado para abrir novos mercados econômicos (ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 175). Mas isso deve ser pensado com uma crítica que esclareça as potencialidades e possibilidades de criar mecanismos e estratégias de desenvolvimento de

uma educação transnacional e internacionalizadora que não sucumba frente ao poderio mercantil de uma economia neoliberal.

O contexto brasileiro atual trás a internacionalização do ensino superior como tendência forte, porém ainda latente, face à barreira legal de estrangeiros controlarem empresas ou organizações de educação no país. Essa barreira se formou devido aos rigorosos sistemas de credenciamento e avaliação da CAPES, do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que protegeram o sistema educacional brasileiro de tais investidas. Justamente por essa razão, há fortes pressões para incluir o ensino superior nos acordos comerciais multilaterais por meio de organismos internacionais, como a âmbito da Organização Mundial do Comércio, em um processo descrito por Boaventura Santos como “transnacionalização do mercado da educação superior” (2008, p. 153).

A ideia de globalização no contexto pós-moderno extrapola o caráter econômico que a expressão usualmente comporta. Na verdade, sugere um processo multidimensional que abrange a própria economia, a educação, cultura, comunicação, política, entre outros. Ainda que tenha conquistado grande atenção atualmente, não é, contudo, um fenômeno novo: já na descoberta da América, século XVII, o imaginário de conexão global ia se constituindo. A diferença está, então, no que o desenvolvimento de tecnologias – tanto de transporte como de comunicação – contribui atualmente para potencializar a globalização como fenômeno contemporâneo que se caracteriza pelo crescimento do comércio internacional e dos negócios financeiros transnacionais, pela abertura/interdependência e pela criação de uma identidade cultural mundial.

Ao problematizar essa ideia de globalização, Chauí e Bernheim (2008, p. 22) colocam que é um processo crescente de “mcdonaldização”, no sentido de que há a tendência de destruição das identidades culturais em detrimento da cultura mundial, de uma “aldeia global”. Ainda que haja possibilidade e necessidade de desenvolvimento de identidades específicas, ligadas a grupos locais e contextos sociais e culturais aos quais os indivíduos estão inseridos, esse processo de globalização engloba, com uma força incontestável, tais identidades para um nível global.

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

Nesse sentido a metáfora de Castells acima apresentada é muito feliz em traçar o conflito a que o indivíduo se sujeita. Segundo o autor, não há mesmo outro remédio a não ser navegar nas águas globais, revoltas e violentas no sentido de indução ao movimento. Contudo, há que ter-se uma âncora – das nossas identidades, que nos guie nessa viagem rumo a aldeia global. Sem esse contraponto, o indivíduo pode perder-se no imenso oceano que representa o mundo globalizado contemporâneo.

Partindo daí, a educação teria o papel de ensinar, ou ao menos orientar, a convivência nessa aldeia global. É o ponto colocado por Chauí (2003) como imperativo de “aprender a viver junto”, de criar “cidadãos do mundo”, mas sem perder nossas raízes culturais ou nossa identidade como nação.

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

A globalização contra hegemônica é baseada na construção de cidadanias emancipatórias que articulam o global e o local por intermédio de redes e de coligações polissêmicas. Se a salvaguarda do caráter emancipatório das lutas desencadeadas localmente exige que a direção e coordenação dessas lutas permaneça nas mãos daqueles que as protagonizam localmente, as alianças translocais e transnacionais, a criação de redes internacionais de formação e de solidariedade ativa são uma condição indispensável para evitar a particularização e limitação dessas lutas, e para evitar a afirmação e reprodução de hierarquias e formas de dominação locais que subvertam o caráter emancipatório das lutas (SANTOS, 2003, p. 66)

A proposta de Boaventura, de criar uma forma de globalização que se contraponha à que hoje tem espaço e legitimidade no contexto pós-moderno, está relacionada a uma proposta mais abrangente do autor, que é a de criar possibilidades para se pensar e agir no contexto social de uma forma alternativa a que atualmente é regida por caráter e critérios econômicos. Ela está ligada à proposta de ações nacionais, regionais, no contexto das pessoas antes da sua contextualização e inserção em um ambiente global, Segundo Leymert Santos, (1981, p. 171), “a razão do fracasso de muitos projetos de educação deve ser buscada no

conjunto de fatores socioeconômicos e culturais, ou seja, no chão social sobre o qual projetos são construídos o que compromete não só as experiências, mas, como elas, a intenção de avaliá-las”.

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

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

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

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

a livre circulação dos cidadãos, oportunidade ampliada de emprego e o desenvolvimento do continente europeu como um todo.

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

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

Há repercussões desse posicionamento do continente europeu frente ao ensino superior também em outros continentes. Influências na atual política de reforma do ensino superior no Brasil, por exemplo, vem de encontro com a proposta europeia¹. Ainda que essa seja uma lógica que chega por meio do uso e repercussão em outros domínios do comércio mundial, é esse tipo de associação que se espera de países semiperiféricos, que são problemáticos na medida em que muitas vezes são utilizados de forma sobreposta a realidade e necessidades nacionais.

Como proposta de globalização alternativa na área da universidade, que fuja da homogeneidade e padronização, Boaventura propõe algo que:

Consiste em fomentar e intensificar as formas de cooperação transnacional que já existem e multiplicá-las no quadro de acordos bilaterais ou multilaterais segundo princípios de benefício mútuo e fora do quadro dos regimes comerciais. É este o sentido da globalização alternativa na área da universidade. No caso dos países de língua oficial portuguesa, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é um espaço multilateral com um enorme potencial para a transnacionalização cooperativa e solidária da universidade. Aos países semiperiféricos deste espaço, Brasil e Portugal, cabe a iniciativa de dar os primeiros passos nessa direção: cursos de graduação e de pós-graduação em rede, circulação fácil e estimulada de professores, estudantes, livros e informações, bibliotecas on line, centros transnacionais de pesquisa sobre temas e problemas de interesse específico para a região. (SANTOS, 2008, p. 101)

¹ Acerca dessa influência, ver Wielewicky e Oliveira, 2010.

Há, portanto, formas de cooperação que tornam todo o processo de internacionalização do ensino positivo na medida em que potencializam a troca de experiências e o compartilhamento de saberes dentro do contexto universitário. A natureza dessa cooperação também deve ser entendida e contextualizada dentro das possibilidades que o contexto educacional contemporâneo pode oferecer. De forma mais específica, o uso das TIC no ambiente educacional tornou-se, hoje, a aposta para potencializar a formação, mais ainda, a que se propõe ser internacional.

3. TECNOLOGIAS E O ENSINO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO GLOBALIZADO

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

E esses imperativos pós-modernos de formação salientados por Silva dizem respeito, além da própria ideia de globalização do conhecimento e da formação, às novas competências requeridas aos sujeitos: principalmente com vistas a se integrar no mercado de trabalho do novo século. Capacidades de autogestão, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, trabalho em grupo e aprendizagem autônoma (BELLONI, 2009, p. 5) são algumas das características requeridas atualmente que apontam para uma necessidade de formação continuada de tais sujeitos, formação essa que diverge, em alguma medida, daquela oferecida em contextos convencionais. Essa formação, seja continuada, seja no próprio âmbito do ensino superior, pode incorporar tanto as novas tecnologias de comunicação quanto o ensino a distância:

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

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

Esse incentivo diz respeito, também, ao caráter econômico que a EaD vem representando para a formação superior, porque ela também pode ser percebida como um bem poderoso e economicamente viável para o ensino na medida em que possibilita o livre comércio da educação como “serviço”. De característica transfronteiriça, um comércio de serviço que cruza fronteiras, que pode ser mediado pelas telecomunicações e pelo transporte: é uma forma industrializada de ensino e aprendizagem, na medida em que a

Educação a Distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2009, p. 27).

Há, em apontamentos de alguns teóricos, uma clara ênfase de organismos internacionais no incentivo de políticas de ensino a distância, como mais um dos inúmeros campos do comércio sob a tutela de um regime neoliberal que legitima essa visão:

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

Há também, como já foi apontado, a captação desse setor como um serviço a ser prestado também por empresas que vão comercializar a oferta dessa formação. Cria-se, portanto, um modelo economicista de ensino a distância que vem confundir as orientações e paradigmas para o campo da EaD. Conforme Frigotto (2003, p. 97), “do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”.

Nesse sentido, duas orientações predominantes no terreno educacional reverberam no ensino a distância com a mesma intensidade de orientação de práticas, muito bem salientadas por Belloni, em seu livro *Educação a Distância*. Essas duas filosofias apontadas pela autora

tiveram o ápice do desenvolvimento nos anos oitenta, mas até hoje se mostram como uma forma de organizar as práticas de ensino a distância efetiva. A primeira proposta corresponde a um modelo fordista de educação a distância de massa; a segunda, mais flexível, aberta e pretensamente mais adequada às novas exigências sociais.

Parece-nos que o modelo de EaD – que mesmo incipiente entre nós se expande quase de forma exponencial, pode ser identificado ainda com os modelos fordistas de produção industrial. Racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de “pacotes educacionais”, burocratização e concentração e centralização da produção, são as suas características básicas (FONTANHA, H. A. 2007, p. 5)

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

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

Políticas atuais voltadas para a maior democratização do ensino nas universidades e para o acesso à educação aparecem com vistas a dar conta das “exigências de um mercado que demanda por profissionais multifuncionais, polivalentes, inovadores e ambiciosos de uma formação continuada” (BLIKSTEIN E ZUFFO, 2006, p. 31). Peters corrobora com tal ideia quando propõe a necessária flexibilização do ensino superior, que deveria se adaptar às necessidades imperativas do contexto atual:

O foco está em que as universidades têm que adaptar o seu ensino aos novos requisitos da vida em uma sociedade do conhecimento pós-industrial, pós-moderna. Essa nova forma de atuação pede formas de ensinar que sejam altamente flexíveis

(...). A educação superior deve se tornar mais flexível se as universidades quiserem sobreviver. (PETERS, 2002, p. 237)

No que se refere ao contexto brasileiro, não se pode ignorar as possibilidades da EaD para a democratização do acesso ao ensino superior a uma grande parcela de brasileiros. Em uma população onde apenas 19% dos jovens de 18 a 24 anos tem acesso ao ensino superior, apenas 30% deste número estuda em uma instituição pública de ensino (PNAD, 2009). Assim, os desafios da EaD convergem aos desafios do sistema educacional em geral, cuja efetividade de alcance e de resposta depende da análise da educação que se pretende realizar, a quem se dirige e com o uso de quais tecnologias. De modo mais claro, tem o potencial de atingir públicos específicos:

A modalidade EAD pode contribuir significativamente com o atendimento de demandas educacionais urgentes, dentre as quais, destacam-se a necessidade de formação ou capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica, bem como a formação continuada, em serviço, de um grande contingente de servidores das empresas públicas. (MOTA, 2009, p. 300)

É um desafio colocado para a realidade de o ensino superior brasileiro conseguir dar conta da necessidade quantitativa de formação. Atualmente, a educação superior ainda aparece como regalia de um segmento muito pequeno da população, principalmente aqueles das classes alta, média e média-inferior. Uma das metas do Plano Nacional da Educação em 2001 foi a de buscar promover, até o final da década, a ampliação da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Essa meta não se atingiu, ainda que esforços tenham sido realizados nesse sentido. A proposta para o PNE 2011/2021 deve aumentar essa meta objetivando atingir a 40% dos jovens brasileiros na faixa etária citada neste grau de ensino.

Esse desafio quantitativo deve ser pensado em consonância com a necessidade de manter, ou mesmo buscar meios para manter, a qualidade inerente à educação de terceiro nível. Segundo Chauí e Bernheim:

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

Nesse sentido, a educação a distância e as próprias TIC podem ter um papel extremamente positivo de reinventar e auxiliar na mudança dos métodos tradicionais de ensino. Com um modelo de universidade brasileiro oriundo de modelos absolutamente esgotados em seus lugares de origem (MAGRONE, 2012, p. 63), cabe antes fazer uso da EaD e das tecnologia para reinventar o espaço universitário nacional e, assim, dar um auxílio para que o próprio ensino superior compreenda a sua função, e pretensão. Posteriormente é que seria adequado pensar na inclusão efetiva de grupos sociais específicos, tradicionalmente excluídos, na estrutura do ensino superior brasileiro.

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e igualdade, os limites da congruência entre os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma “sociedade de classes” os ideias de democracia e igualdade? (SANTOS, 2010, p. 212)

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

Toschi e Faria, em artigo intitulado *Tendências para internacionalização da educação superior e a educação a distância*, assinalam para o fato de que a frequente preocupação dos organismos multilaterais com o ensino superior está no reconhecimento da importância do papel que a formação ocupa no desenvolvimento social e econômico de um país. A partir desse reconhecimento, tais organismos começam a traçar objetivos para o ensino superior, levando-os como proposta a países que estão pensando suas reformas educacionais. A questão principal é que, dessa forma, os próprios objetivos da universidade começam a ser abalados e colocados em pauta na discussão do ensino superior a partir dessa interferência.

Ainda assim os organismos internacionais percebem a potencialidade e viabilidade do ensino a distância mediada pelas TIC em contextos diversos e usam da influência que possuem, principalmente em relação aos países do Sul, para recomendar a formação por meio dessa modalidade. Deste modo, a educação a distância entra no contexto das políticas para

educação superior como um bem poderoso e economicamente viável para o livre comércio do serviço educacional. O discurso do Banco Mundial é um exemplo desta postura (SANTOS, 2008, p. 29), principalmente relacionado à eficácia do ensino superior a distância em dar acesso à formação superior a grupos alijados da participação na comunidade universitária. Além disso, outro papel eficiente do ensino a distância seria o de desenvolver uma educação permanente, de acordo com a ideia de formação continuada já apresentada neste trabalho.

No Brasil, desde os anos noventa, políticas mais efetivas de estímulo ao alargamento da capacidade de oferecimento dos cursos superiores vem sendo traçadas e colocadas como prioridade do setor:

A partir da década de 1990, o governo brasileiro iniciou a primeira operacionalização de um conjunto de programas de educação a distância na área educacional, notadamente na formação continuada dos docentes de maneira a atender o duplo objetivo: as recomendações dos organismos internacionais para a área, que apresentam a educação a distância como alternativa viável de superação das dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional; e a possibilidade de diminuir cada vez mais os investimentos do Estado na área educacional com programas de capacitação em massa que possibilitem atingir a população em grande número com menor custo. (CASTRO, 2001, p. 167)

De modo mais efetivo nos anos 2000, passam a tomar força iniciativas governamentais como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (Prouni), e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Todos esses órgãos, sejam ligados a universidade pública presencial – REUNI, a universidades particulares – PROUNI, ou a projetos de ensino a distância – UAB, aparecem como reflexos da intenção política do aumento de oferta de ensino superior.

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

Em meio a essa consolidação da EaD como prática de ensino no país, o governo brasileiro publica a portaria de número 22/2010, e dá início a instituição do Programa de apoio à expansão da educação superior à distância na República Popular de Moçambique, seguida pela portaria 11/2011 que complementa a anterior e “Regulamenta a implantação do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique, instituído pela Portaria Normativa nº 22, de 26 de outubro de 2010”. Tem início, deste modo, um processo de implantação de alguns cursos à distância em

Moçambique, que seguem parâmetros e determinações brasileiras e passam a servir de guia para uma política internacional de oferecimento de cursos à distância.

4. MOÇAMBIQUE E O PROJETO DE COOPERAÇÃO UAB/MZ

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

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

Organizações internacionais de auxílio entram nesse contexto, portanto, para tentar levar aos países condições de oferta de tais serviços básicos, com o objetivo último de criar uma estrutura que permita, posteriormente, aos próprios países gerir e sustentar esses servidos em condições de normalidade no futuro. Quando se fala de organismos internacionais atuando no contexto africano, faz-se referência direta a organismos como o FMI, a OMC, a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO, diversas organizações não governamentais, com ou sem fins lucrativos, até mesmo empresas multinacionais que elegem países africanos para alocar e desenvolver seus projetos sociais. Enfim, trata-se de uma gama de instituições, com pretensões e objetivos de ação bastante diferentes, que se encontram em um contexto marcado pela experiência de colonialidade ainda bastante presente.

Uma questão que abrange essas ações realizadas por tais entidades nos países africanos se refere justamente ao problema de trazer, para os contextos tropicais, compreensões de mundo, projetos e ações de outras realidades – na maior parte das vezes oriunda de países desenvolvidos, tão diferentes das experiências africanas.

No que diz respeito à esfera educacional, a existência de programas e projetos de cooperação com os países europeus traz para discussão a importante questão acerca da

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

Essa necessidade de relacionar a produção de conhecimento, práticas e experiências sociais à realidade social e cultural com a qual se lida, ainda que esteja presente nas ciências naturais, se torna imperativa quando se pensa as ciências humanas e sociais, que se relacionam de forma mais direta ainda com a realidade social.

A desconsideração da realidade social, cultural, e econômica dos diversos contextos educativos é, no nosso entendimento, a maior dificuldade enfrentada pelos gestores educacionais no caso da EaD e das TIC. Tal aspecto tem sido negligenciado pelos gestores públicos, o que resulta ainda hoje em muitos fracassos. Além disso, o inchaço das estruturas físicas e humanas para atender aos objetivos de cada ação tem causado diversos entraves entre os que se envolvem com ações desta natureza e aqueles que não apoiam as ações (PIMENTEL, 2012, p. 74)

A produção do conhecimento em Moçambique e a condição das universidades preencherem essa função, de produtores de conhecimento, foi tratada de maneira bastante categórica pelos organismos internacionais. Boaventura caracteriza de modo bastante claro de que forma os investimentos internacionais foram justificados como única saída possível para o ensino superior na África:

Um relatório da UNESCO de 1997 sobre a maioria das universidades em África traçava um quadro dramático de carências de todo o tipo: colapso das infraestruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente miseravelmente remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à corrupção, pouco ou nulo investimento em pesquisa. O Banco Mundial diagnosticou de modo semelhante a situação e, caracteristicamente, declarou-a irremediável. Incapaz de incluir nos seus cálculos a importância da universidade na construção dos projectos de país e na criação de pensamento crítico e de longo prazo, o Banco entendeu que as universidades africanas não geravam suficiente “retorno”. (SANTOS, 2008, p. 24)

Órgãos como o Banco Mundial e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) vem influenciando diretamente na consecução de políticas para a internacionalização da educação². Como principal consequência para o ensino, os organismos internacionais

² Segundo Boaventura (2008, p. 35), a reforma da educação, proposta pelo Banco Mundial e também levada pelo GATS, está promovendo a transformação da educação superior numa mercadoria educacional, como objetivo de longo prazo onde também se compreende a intensificação da transnacionalização de tal mercado.

sugerem aos países africanos que deixassem de investir na universidade, concentrando os seus poucos recursos no ensino primário e secundário. Assim, se os países africanos concordassem, o mercado global de educação superior atenderia as demandas de formação a terceiro nível e resolveria o “problema” da universidade. A decisão de não reconhecer as universidades dos países africanos como viáveis teve um efeito devastador em suas universidades, na medida em que as políticas, principalmente do Banco Mundial, para o ensino superior em países da África sempre se distanciavam do investimento nelas.

Assim como acontece em outros setores, os países periféricos e semiperiféricos são fortemente pressionados a assumirem compromissos no âmbito de acordos propostos por esses organismos internacionais na área da educação. Muitas vezes aparecem como uma parte de pacotes outros levados pelo Banco Mundial, pelo FMI e por países credores ou doadores. Países como Congo, Lesoto, Jamaica e Serra Leoa, quatro dos países mais periféricos do mundo, entregaram incondicionalmente aos fornecedores estrangeiros a tarefa de desenvolvimento da educação superior, devido à impossibilidade de arcar com tal responsabilidade no contexto atual³.

Em Moçambique, no plano de incentivos nacionais, criavam-se institutos politécnicos anti-generalistas, responsáveis pela formação profissional, que davam vazão a necessidades urgentes de mão de obra no país. Em relação ao trabalho universitário, o desincentivo a pesquisa e extensão, estimulando-o apenas ao trabalho docente, não criava espaço onde a universidade pode se tornar capaz de produção de conhecimento e pensamento crítico. O pressuposto apontado por essas posições é o de que o Sul não teria condições para produção científica própria.

De forma contraposta à posição assumida pelos organismos internacionais, há movimentos atualmente que incentivam a criação de espaços de colaboração com vistas a

Desde 2000, então a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do GATS, um processo que está em curso e que Boaventura julga imparável.

³ Há, também, exemplos de países que conseguem se posicionar contrariamente a tais imperativos. Boaventura traz o exemplo da África do Sul, que está assumindo uma posição de reserva em relação ao GATS – ela se recusa a fazer parte de compromissos comerciais na área de educação, e incentiva que outros países tenham o mesmo posicionamento que o dela. Segundo Boaventura, “Trata-se de uma posição significativa uma vez que a África do Sul exporta serviços educacionais para o resto do continente. Fá-lo, contudo, no âmbito de acordos bilaterais e num quadro de mútuo benefício para os países envolvidos e precisamente fora do regime da política comercial.” (SANTOS, 2008, p. 38). Recusa-se o GATS justamente por ele não conter uma lógica de benefício e respeito mútuo, em que são estranhas a esse acordo quaisquer considerações que não as comerciais. A principal crítica está no fato de que propostas como essa tornam inviáveis políticas nacionais de educação como um bem público, que apareçam a serviço de um projeto de país.

buscar integrar conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento efetivo da ciência e do conhecimento.

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

Esses exemplos de cooperação são projetos bastante recentes, ao mesmo tempo em que promissores, no sentido em que trazem outra lógica de interação ao contexto das cooperações internacionais. Por suas experiências ainda incipientes, podem ser palcos de experimentos realmente significativos de um modo de construção de conhecimentos compartilhados. Há que se realçar, entretanto, a necessidade de vigilância contra possíveis tentações neocolonialistas que surjam nesse contexto de cooperação. Relações hierárquicas com países como Portugal (antiga potência colonizadora), Brasil (com um poder econômico significativo) ou qualquer outro país com intenções dominadoras tem que ser combatidas, no intuito de conceber e gerir iniciativas que independam do poder financeiro de qualquer parte. Segundo Boaventura (2004, p. 101), na medida em que tal interferência existir, será, muito possivelmente, uma atitude neocolonialista.

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

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

Com uma proposta bastante ousada, em 2010 é publicado o primeiro comunicado oficial acerca de um projeto que implementaria um sistema de cooperação entre as instituições

moçambicanas e brasileiras participantes. Um ajuste complementar posterior à portaria foi assinado, junto a um Projeto de cooperação técnica entre o governo brasileiro e o governo moçambicano, que inclui como agentes participantes a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Ministério das Relações Exteriores, a CAPES – entidade destinada a coordenar o projeto da UAB em Moçambique -, e os reitores das universidades envolvidas.

O ano letivo dos cursos teve início em 28 de fevereiro de 2011, com 630 estudantes matriculados nos quatro cursos de Graduação em Pedagogia, licenciaturas de Matemática e Biologia e o curso de Administração Pública, em meio a um cenário político que conjugava o fim do mandato do presidente Luís Inácio da Silva e outras ações que intencionavam aumentar a sua influência frente a países africanos. Quatro universidades brasileiras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade de Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Goiás (UFG), se responsabilizaram por desenvolver tais cursos com uma equipe de gestores, professores e tutores brasileiros e moçambicanos, em três polos.

Este é um projeto com previsibilidade de duração mínima de quatro anos, que almejava, inicialmente, a formação de 5,5 mil professores da educação básica e 1,5 mil servidores da administração pública de dez polos instalados (um em cada região do País) até o ano de 2017. Devido a problemas ocorridos na fase de implantação, entretanto, essa projeção diminuiu significativamente: não foram abertas novas turmas e polos nos anos de 2011 a 2013. Com a reestruturação de todo o projeto, que acontece atualmente por intermédio da CAPES, já prevê-se a abertura de novas turmas e alguns polos em 2015, assim como a conclusão das primeiras turmas abertas no ano de 2011.

A necessidade de pensar essa experiência de implementar um modelo de ensino a distância com bases e perspectivas brasileiras em outro país dentro desse contexto globalizado se dá pela importância que uma ação como essa tem para a formação universitária. É importante atentar para o fato de que essa proposta de cooperação pode significar e contribuir para a formação superior em Moçambique. Por outro lado, é também relevante procurar perceber se essa cooperação não se caracterizaria como um neocolonialismo, que Boaventura já teme, e que possibilite trazer mínimas condições de emancipação dentro desse contexto.

O convênio BR/MZ integra, como já foi apresentado, quatro instituições universitárias brasileiras com duas universidades de Moçambique. Juntas, elas formam um cenário com a seguinte distribuição: UFG, com o curso de licenciatura em Biologia; a UFF, com a licenciatura em Matemática; a UNIRIO, com a licenciatura em Pedagogia. Esses cursos de

licenciatura são ministrados juntamente com a Universidade Pedagógica de Moçambique. Já a Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, ministra juntamente com a UFJF o curso de graduação em Administração Pública. Os cursos estão, no momento, em seu terceiro ano, acontecendo em três cidades-polo de Moçambique: Maputo, Beira e Lichinga.

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

Quadro 1: Detalhamento das Províncias, MZ.

Províncias	Detalhamento
NIASSA	<p>Superfície: 122.176 km² Limites: Norte: Tanzânia, Sul: Nampula Zambezia, Oeste: Lago Niassa e Malawi e Este: Cabo Delgado. Densidade Populacional: 6 habs/ km² Etnias representativas: Macua, Ajaua e Nianja. Principais produções: Algodão, Sorgo, Madeiras e Pedras semipreciosas. Capital: Lichinga, com 75 mil habitantes</p>
SOFALA	<p>Superfície: 67.218 Km² Limites: Norte: Tete e Zambeze, Sul: Inhambane, Oeste: Manica e Este: Oceano Índico Densidade Populacional: 20 habitantes/Km² Etnias Representativas: Sena e Ndau Capital Provincial: Beira, com 350 mil habitantes</p>
MAPUTO	<p>Superfície: 23.576 Km² Limites: Norte: Província de Gaza, Sul: República da África do Sul, Oeste: Reino Swazi e Este: Oceano Índico (canal de Moçambique) Densidade Populacional: 44 habitantes/ Km² Etnia Representativa: Tsonga Língua Local: Ronga Principais produções: Citrinos, Açúcar, Diatomites, Bentonite e Calcário Capital Provincial: Maputo, com 1 094 315 habitantes</p>

Fonte: Caracterização Geral do Ministério da Cultura, MZ, 2011

O contexto da proposta de parceria internacional conjugava o fim do mandato do governo Lula, e um conjunto de iniciativas do governo brasileiro no continente africano que objetivavam estreitar as relações diplomáticas. Segundo Oreste Preti, professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que vem acompanhando de perto todo processo de implementação dos cursos em Moçambique, o programa nasceu por decisão política de dois governos, mas, sobretudo, do presidente Lula.

Quando nós decidimos priorizar a nossa relação com o continente africano e, dentro dele, os países de língua portuguesa, tem algumas razões. Primeira, é a dívida histórica com a formação do povo brasileiro, que tem muito a ver com o povo africano [...] Nenhum tema é tão capaz de unir e transformar um país quanto a educação (Discurso do Presidente Lula na Aula Magna dos cursos do Programa UAB em Moçambique, Maputo, 9.11.11).

Justamente devido ao fim do mandato do presidente houve um aceleração nas negociações entre os dois países, e no curto prazo de um ano foi discutido e desenhado o sistema de EaD a ser implementado. Os Projetos Político-Pedagógicos de cada curso também seriam construídos nesse período, objetivando atender tanto às especificidades de Moçambique que deveriam estar expressas no plano de ação quanto às exigências legais das instituições de ensino superior envolvidas no projeto. Segundo Preti (2012, p. 4) os coordenadores brasileiros e moçambicanos dos cursos a serem iniciados se empenharam de maneira decisiva para o desenho e respectiva homologação dos projetos pedagógicos, que deveriam ser aprovados nas universidades brasileiras e nas moçambicanas, haja visto que os estudantes teriam vínculo e matrícula nas instituições em parceria. Preti coloca o projeto político pedagógico como “pedra filosofal” dos cursos. Segundo ele,

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

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

A proposta da pesquisa aqui apresentada é de traçar uma reflexão acerca do processo de implantação dos cursos à distância em Moçambique, por meio da cooperação UAB/Moçambique, a partir dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de tais cursos, documento que tende a nortear o desenvolvimento e a orientação das ações dos sujeitos dentro do curso.

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

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se e atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam

visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)

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

A partir daí, a proposta é de fazer aqui uma análise dos PPPs dos quatro cursos a partir de algumas categorias básicas que orientem e direcionem a pesquisa, também a fim de possibilitar uma comparação posterior entre os próprios projetos. São eles:

- Especificidade do projeto: A orientação está em buscar perceber se nos PPPs analisados há, de forma clara, a definição e proposta do diferencial do projeto de cooperação internacional e interinstitucional. De forma mais específica, o objetivo é ver se o PPP deixa transpassar a percepção que as instituições têm acerca do diferencial projeto e suas potencialidades de alcance.
- Relação entre as instituições: verificar como está orientada a relação entre as instituições dentro do PPP, assim como, de modo mais específico, ver se há definição clara dos papéis das universidades e das instituições enquanto parceiras na consecução do projeto.
- Distribuição das disciplinas/grade curricular: entender como se organizou a disposição e distribuição das disciplinas dentro de uma matriz teórica que traduza a forma com que as instituições organizaram tal repartição, assim como o que orientou essa distribuição.
- Especificidades do ensino a distância: constatar se há, explicitadas nos projetos, orientações relacionadas às necessidades específicas da modalidade de ensino a distância, como o papel que os sujeitos têm dentro do processo de aprendizagem, a forma de comunicação, interação, avaliação, que de alguma forma são diferentes das praticadas no modelo presencial, necessitando, assim, de orientações específicas.

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

5.1 Especificidades do projeto de Cooperação

Como já foi apontado, a proposta é buscar, nos PPPs dos cursos ofertados em Moçambique, uma contextualização sobre o projeto brasileiro de cooperação, assim como buscar alguns indícios acerca da presença de especificidades desse projeto que já se apresenta como uma experiência singular no contexto do ensino a distância, para que, deste modo, seja possível perceber de que forma tal proposta é percebida no contexto do oferecimento dos cursos.

No que diz respeito ao PPP do curso de Ensino Básico, ministrado pelas universidades UNIRIO e UP, há um silêncio no que se refere à própria proposta de cooperação entre as universidades, assim como o contexto onde se efetiva o curso em si. Não é feita nenhuma referência ao projeto de cooperação institucional entre Moçambique e Brasil, que fomentou a constituição do projeto, assim como não há referência ao diferencial que essa proposta tem, na medida em que se refere a uma cooperação intercultural que, incondicionalmente, traz implicações ímpares no modo com que o curso e as disciplinas vão se desenvolver. Não há ao menos a menção ao convênio em todo o PPP do curso.

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

O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos e atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e com qualidade no Brasil. (Projeto Político-Pedagógico Administração, p. 7).

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

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

Essa proposta de contextualização também dos papéis que as universidades brasileiras terão do desenvolvimento do projeto de cooperação está presente somente no curso de Administração Pública de forma mais detalhada. O curso de Biologia, por exemplo, ainda que faça menção ao programa de cooperação na página inicial, não retoma esse discurso no restante do documento. A principal referência feita à proposta de cooperação no PPP de Biologia não faz alusão à proposta como um todo: referencia, somente, a cooperação institucional dos países:

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

O PPP do curso de Matemática também faz pouca menção quanto ao Projeto de Cooperação e ao diferencial dessa proposta dentro do contexto de formação superior, e a própria UFF, universidade parceira. Coloca-se as pretensões da UP de ser referência na formação do país, assim como o papel da mesma em formar alunos especialmente para atuação em docência, níveis iniciais e básicos. Ademais, há algumas outras especificações acerca da Universidade Pedagógica no contexto das atribuições do curso, mas não há proposta específica que abranja o contexto interinstitucional, internacional ou até mesmo potencialmente multicultural da proposta.

Nos PPPs dos cursos de Matemática e Biologia há uma menção mais direcionada ao processo de reforma curricular que a Universidade Pedagógica vem passando, mais que em relação com o próprio programa de cooperação institucional e internacional proposto pelo Brasil/UAB. Essa revisão originou-se a partir da necessidade de adequação do processo de

Bolonha, o qual a UP declarou adesão em 2009⁴. No Projeto Político Pedagógico de Matemática:

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

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

d) Número de Vagas:

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

As Províncias atendidas serão:

1. Niassa
2. Cabo Delgado
3. Nampula
4. Zambézia
5. Tete
6. Sofala
7. Inhambane
8. Gaza

9. Maputo. (Projeto Político-Pedagógico de Administração, p. 5).

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

Tabela 01: Previsão de distribuição de vagas por polos presenciais para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas modalidade EAD oferecidos para 2011/2012.

Polos	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	TOTAL
-------	--------	--------	--------	--------	-------

⁴ O processo de Bolonha, explicitado mais detalhadamente no capítulo dois deste trabalho, teve repercussão também em alguns países e instituições universitárias fora do continente europeu, seguindo as diretrizes desse processo na estruturação de seus cursos e disciplinas. Países como Moçambique e também o Brasil são exemplo em que são visíveis as influências de tal processo.

Maputo	60	60	60	60	240
Beira	60	60	60	60	240
Lichinga	60	60	60	60	240
TOTAL	180	180	180	180	720

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Biologia, p. 31

5.2 Relação entre as instituições parceiras

Nessa categoria, o intuito é de entender como se constituíram, ao menos no âmbito dos Projetos Político-Pedagógicos, as relações entre as instituições que estão trabalhando juntas no desenvolvimento dos cursos em Moçambique. Deste modo, objetiva-se analisar se houve divisão prévia de funções, carga horária ou mesmo a definição da forma de trabalhar em conjunto nesse projeto em específico, haja visto que sempre esteve prevista a cooperação, troca de conhecimento e capacitações entre as partes.

Há uma boa contextualização e histórico das universidades envolvidas no PPP do curso de Administração, assim como suas principais ações na graduação e pós-graduação, para formação profissional na área de Administração Pública. Deste modo, especificaram-se claramente as possibilidades e potencialidades de cada instituição dentro da proposta do projeto, o que, penso, se torna uma vantagem na delimitação mais concisa da forma de cooperação entre as universidades.

É interessante pontuar que as universidades UFJF e UEM se colocam de forma conjunta, como instituições parceiras efetivamente, no que concerne ao oferecimento do curso de graduação. A “Missão” e os “princípios e valores” para o curso são colocados de forma conjunta no projeto. Contrapondo-se aos outros PPPs, é o único onde tais pontos não são apresentados de forma separada, de acordo com cada universidade. Como contraposição, por exemplo, no PPP do curso de Matemática é colocado somente a “Missão” e “Objetivos” da Universidade Pedagógica.

No curso de Matemática, a única referência feita à UFF – instituição parceira – além da página inicial do projeto, é na distribuição das disciplinas: na grade curricular do curso, que divide as disciplinas do primeiro ano de curso entre as duas instituições, quatro disciplinas são colocadas a serem ministradas por docentes da UFF, assim como a responsabilidade por alguma assistência técnica e necessidades físicas.

O curso de Licenciatura em Ensino de Matemática com Habilitação em Ensino de Física à Distância é coordenado por uma equipa de docentes de Matemática que actua no curso presencial, nomeados pelo Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, docentes de Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal Fluminense do Brasil e com a gestão

conjunta do pessoal da UAB e do CEAD (Projeto Político Pedagógico Matemática, p. 20)

No PPP do curso de Biologia, ainda que se faça menção à cooperação, não há uma referência clara na forma com que a relação entre as instituições se dará.

Quando se trata de uma especificação das atribuições dos cursos e necessidades de formação dos graduandos, nos PPPs do curso de Matemática, e da mesma maneira no curso de Biologia, a referência é sempre no âmbito da Universidade Pedagógica. Os enunciados são desta maneira: “No domínio do saber (conhecimentos), o graduado pela UP deve”; “No domínio do saber fazer, o graduado da UP deve”; “Por outro lado, o graduado pela UP deve”.

Ainda que haja as menções acima referidas somente à Universidade Pedagógica, no âmbito do curso de Biologia seu PPP é mais específico na medida em que se preocupa em especificar as funções de cada instituição no andamento do curso:

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

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

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

Os outros dois cursos, de Matemática e Ensino Básico, não tem propostas no PPP para a divisão de disciplinas ou atribuições. Sabe-se que esta divisão foi efetivada e está sendo

desenvolvida de alguma forma, mas é importante salientar que não estava previsto no Projeto Político-pedagógico, documento que orienta o desenvolvimento posterior de tais cursos.

Já no que se refere ao curso de Ensino Básico, a não-presença da UNIRIO na construção do PPP do curso é um fato concreto para pensar a relação que esta instituição tem com o projeto em si. A UNIRIO só é citada duas vezes em todo o projeto: como referência utilizada para desenvolvimento do projeto, e dentro das atribuições do papel do tutor do curso:

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

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

Já se prevê, a partir da constatação da falta da UNIRIO no PPP, que haveria algum tipo de problema ao inseri-la na dinâmica do curso, haja visto que se percebe a falta da mesma na consecução do projeto. De forma também simbólica, não é colocado nem a logomarca da UNIRIO no projeto, em contraposição a presença da marca da Universidade Pedagógica em todas as quase duzentas páginas do mesmo. Esse fato trouxe algumas percepções, como a falta de compartilhamento de responsabilidades explícita, e indagações de quais seriam as responsabilidades e funções e a efetiva participação da UNIRIO em tal projeto.

5.3 Distribuição das disciplinas/grade curricular

A importância de trazer para análise a questão das disciplinas e da grade curricular proposta é a de justamente entender de que forma os projetos dos cursos se propõem a realizar a distribuição das disciplinas entre as instituições, assim como na organização da própria grade curricular, haja visto que o principal diferencial da proposta de cooperação é justamente a de dupla certificação, onde o aluno se gradua nas duas universidades que desenvolveram o trabalho ao longo do curso.

No que se refere ao projeto da UNIRIO, percebe-se na construção da grade curricular e nas ementas da disciplina uma orientação para um conteúdo mais teórico, pouco orientado para práticas de ensino e contextos educacionais específicos. As ementas conduziram a algumas considerações acerca de possíveis problemas. Não há uma unidade no desenvolvimento e compilação de tais ementas como uma proposta homogênea: enquanto algumas são bastante detalhadas e específicas, outras dissertam acerca dos objetivos e

propostas da disciplina de maneira vaga e bastante geral. Também no que se refere à bibliografia há o mesmo problema de unidade, por vezes até sem bibliografia.

Ainda nas ementas, com relação aos professores, é interessante perceber que a maior parte das disciplinas está orientada para docência de algum professor da UP. Quando não há essa determinação, há uma orientação de que o cargo para docência deverá vir de um departamento, especificado no documento, da Universidade Pedagógica. Também aqui, não há menção da possibilidade de cooperação entre as universidades para ministrar as disciplinas, a UNIRIO não se coloca presente em nenhum dos documentos relacionado às ementas.

Além disso, é interessante olhar com mais atenção para o modo com que as ementas colocam a forma de avaliação e metodologia das disciplinas. Por muitas vezes, quando nos dirigimos às formas de avaliação apontadas pelas ementas para condução das disciplinas, aparecem procedimentos como prova oral, seminários, debates em sala de aula, práticas específicas do ensino presencial, as quais ficam muito difíceis de serem trabalhadas em um curso a distância. Na metodologia, que orienta o leitor quanto à forma de consecução da disciplina, por vezes aparecem o uso de quadro negro, giz, retroprojetores, enfim, metodologias também destinadas ao ensino presencial. Percebe-se, com isso, que talvez a orientação das ementas demonstrem indícios de uma metodologia própria do ensino presencial e não de EaD.

Em relação à grade curricular e distribuição das disciplinas no curso de Administração é interessante fazer algumas pontuações. A primeira diz respeito a orientações quanto a estrutura de tais cursos: a proposta de organização em bimestralidade e o acompanhamento contínuo de atividades de pesquisas dentro do quadro disciplinar do curso.

A estrutura do curso de Administração se orienta em disciplinas com carga horária de 60 horas/aulas, e as disciplinas estão sendo ofertadas por bimestres: até três disciplinas por bimestre são disponibilizadas para o aluno, integralizadas em oito semanas. Deste modo, ainda que a duração temporal das disciplinas seja mais encurtada, o número de disciplinas fica maior. Essa é uma estrutura advinda do curso de Administração Pública da UFJF, que organiza seus cursos a distância desta maneira. Como é uma dinâmica de sucesso frente à participação e colaboração dos alunos, foi colocada como proposta no PPP também para o curso de Administração Pública/MZ.

Outro ponto trazido da dinâmica de organização da UFJF/Administração Pública, é a introdução dos denominados “Seminários Temáticos” dentro da estrutura curricular do projeto de cooperação. A ideia é trazer um acompanhamento bimestral dos alunos em relação a

elementos de pesquisa e de contextualização dos temas das outras disciplinas ministradas. No PPP, a proposta dos Seminários Temáticos é a de:

Para contribuir também com a formação integral do profissional da Administração Pública, há na estrutura curricular do curso os Seminários Temáticos, incluindo os Seminários Temáticos de Formação e o Seminário Integrador. Foram pensados como um dos elementos centrais do processo de aprendizagem do estudante, servindo de elemento motivador para o desenvolvimento de processos de pesquisa sobre e no cotidiano das práticas de administração. Neste sentido, em cada módulo do curso está prevista a realização de um Seminário Temático. O estudante realizará pesquisa sobre determinado fato, relacionando com a realidade em que está inserido e envolvendo o campo da Administração Pública. Os resultados desse estudo serão apresentados no decorrer do curso. No primeiro período, o Seminário Integrador possui uma característica específica de promover a inserção e a integração do estudante como o curso na modalidade a distância. A partir do 2º período, os Seminários Temáticos possibilitam a aplicação dos conteúdos estudados, oportunizando vivências na administração das organizações públicas e revelando caráter sistêmico do comportamento organizacional. (Projeto Político-Pedagógico de Administração, p. 25)

O curso de Biologia, assim como o de Matemática e de Ensino básico, tem como proposta de formação duas áreas principais: além do aluno se formar na área de concentração “major”, que dá nome aos cursos e orienta o conteúdo de 75% do conteúdo e da carga horária, há a destinação de 25% da carga horária do curso para formação em uma área específica: Educação infantil – na Formação em ensino básico, Química – na licenciatura em Biologia, e Física – no curso de Matemática. O curso que não prevê essa bifurcação da formação é justamente o de Administração, o único dos cursos que não faz formação de professores para atuarem no contexto educacional moçambicano. Assim, os cursos de Licenciatura tem sua duração estendida para cinco anos.

No curso de Matemática, não há nenhuma determinação prévia dos docentes que ministrarão as disciplinas apresentadas nas ementas, o que pressupõe um rearranjo posterior entre as instituições, haja visto que também não há uma determinação clara da forma, ou ao menos da proporcionalidade de distribuição das disciplinas entre as instituições, como ocorre nos cursos de Biologia e Administração Pública. No curso de Biologia, há a destinação de 70% das disciplinas a cargo da UP e 30% das disciplinas sob responsabilidade da UFG. As ementas do curso de Biologia tem uma organização uniforme, apresentando o conteúdo de cada disciplina seguido por sua ementa básica. Não há referência às metodologias de ensino e formas de avaliação do aluno.

Ainda, há no PPP do curso de Biologia e de todos os outros cursos levados a Moçambique a proposta de temas transversais para serem trabalhados no decorrer do curso. Nesse sentido, entende-se que essa orientação diz respeito à adequação da revisão curricular

realizada em 2004 na Universidade Pedagógica, onde sugere-se a introdução de temas transversais nos currículos, efetivadas mais claramente a partir das reformas nos projetos dos cursos a partir do ano de 2008, no qual os PPPs dos cursos de Biologia, Ensino Básico e Matemática fazem parte. Há, também, sugestões de temas transversais para o curso de Administração, ligados à sua própria especificidade como área de atuação: Informática para Administradores; Seminário Integrador; Inglês I; Inglês II; Inglês III; Inglês IV; Metodologia de Estudo e Pesquisa em Administração, Seminário Temático I; Seminário Temático II; Seminário Temático III; Seminário Temático de Formação I; Seminário Temático de Formação II; Seminário Temático de Formação III; Seminário Temático de Formação IV. Acerca da Transversalidade, é colocado no PPP do curso de Administração.

Transversalidade – Os conteúdos sempre que vinculados a outras disciplinas, serão estudados de forma integrada, perpassados por questões ligadas aos aspectos éticos, de transparência, de inovação e de sustentabilidade. Isso possibilitará aos autores dos textos didáticos e aos estudantes a construção holística de determinado tema (Projeto Político Pedagógico de Administração, p. 18).

No curso de Biologia, os temas transversais apresentados no PPP vem das Bases e Diretrizes Curriculares da UP, quais sejam: Empreendedorismo; Género; Saúde Reprodutiva – HIV/SIDA; Currículo Local; Educação Ambiental; Ética e Deontologia Profissional; Educação para a Paz; Educação Estética e Artística. Não é apresentada, contudo, a forma com que objetivamente poder-se-ia trabalhar com tais temas transversais a partir de inserções nas disciplinas, haja visto que a ideia é justamente serem trabalhadas nas disciplinas de forma conjunta, e não em uma única disciplina, espaço isolado para discussões.

No PPP de Matemática, as ementas se organizam em torno de uma estrutura básica: de competências, objetivos gerais da disciplina, conteúdo, Métodos e Estratégias de Ensino-Aprendizagem, meios de ensino, avaliação e Bibliografia básica. Os temas transversais, apresentados em consonância com as diretrizes curriculares da UP, propõem conteúdos relacionados aos seguintes temas: Currículo Local, Educação Ambiental, Educação Estética e Artística, Educação para a Igualdade de Género, Educação para a Paz; Ética e deontologia profissional; Temas e conteúdos sobre HIV/AIDS, a fim de que sejam abordados de forma transversal. Também não há, contudo, uma orientação para trabalhar com tais temas dentro dos contextos disciplinares onde tem que ser encaixados.

5.4 Especificidades da educação a distância

Essa categoria foi proposta com o objetivo de buscar referências acerca do modo com que a modalidade de ensino a distância foi proposta para se efetivar em um contexto tão singular de cooperação. Sabe-se que, no que se refere ao contexto brasileiro de ensino a distância, ainda não há uma homogeneidade de práticas pedagógicas ou formas organizacionais que guiam o desenvolvimento dos cursos em geral, ainda que a modalidade goze de estabilidade e franca expansão no cenário nacional. A partir disso, então, o intuito do tópico é verificar de que forma as propostas de estruturação dos cursos e práticas educacionais se apresentam no contexto da cooperação UAB/MZ.

A respeito do curso de Ensino Básico – UP/UNIRIO, a organização do curso está determinada de maneira bem clara no PPP, descrevendo tanto os momentos de ação dos sujeitos no curso como as funções atribuídas e esperadas de cada um e a própria estrutura organizacional do curso. Há, portanto, o momento de tutoria, de encontros presenciais e de auto estudo. A carga horária reservada para cada um fica dividida dessa maneira: encontros presenciais tem dez por cento da carga horária das disciplinas, momentos de tutoria com média quarenta por cento da carga horaria total, e o auto estudo ficaria, portanto com a reserva de cinquenta por cento da carga horária de cada disciplina.

É importante salientar que esta estrutura de curso, distribuição de carga horária e atribuição de papéis dos sujeitos, segundo o próprio PPP, foi adaptada do trabalho de Ana de Lourdes Barbosa Castro, intitulado "Processo de desenvolvimento dos Cursos a Distância e Presenciais", publicado nos anais da II Jornada de Educação a Distância do Mercosul, Fortaleza, em 1988. Percebe-se com isso que as próprias referências para se pensar o modo de estruturar o ensino a distância, além de não serem oriundas de pesquisas e reflexões acerca da modalidade no próprio país, ainda tem origem em um trabalho de mais de vinte e cinco anos.

Percebe-se também a ausência até mesmo da menção aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como espaços próprios aos cursos a distância. Muitos cursos brasileiros tem nos ambientes virtuais de aprendizagem a principal ferramenta para interação e mediação do processo de ensino. É, portanto, uma característica determinante para entender o *modus operandi* dos cursos no Brasil, que não aparece como presente, ao menos no PPP desse curso, em cooperação internacional com o Brasil.

Em contraponto a tal posicionamento, o PPP do curso de Administração Pública – UFJF/UEM salienta, de forma bastante clara, a intenção de fazer uso dessas tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento das disciplinas dos cursos, salientando, contudo, que não há um modelo para que o curso se oriente.

Em síntese se pode afirmar que não existe uma metodologia de Educação a Distância (EaD) e, menos ainda, um “modelo” único na oferta de cursos a distância. Cada instituição, ao longo desses anos, vem construindo sua experiência em EaD e se ajustando à modalidade, dando-lhe identidade, calcada não apenas na realidade local, mas também e fundamentalmente, na trajetória da instituição e dos profissionais que atuam na EaD (Projeto Político Pedagógico Administração, p. 9)

O curso de Administração Pública conta com uma estrutura administrativo-pedagógica basicamente similar às colocadas pelos outros cursos, contemplando professores autores, professores formadores, professores pesquisadores, tutores/assistentes (presenciais e a distância), equipe de apoio tecnológico e de logística. Essa estrutura é compartilhada e proposta pelo curso de Biologia, que se preocupa em especificar o papel dos tutores a distância:

Os tutores possuem a função de assessorar e auxiliar o professor formador, acompanhando e orientando os alunos em suas atividades, quer sejam tutores a distância ou tutores presenciais.

Os orientadores acadêmicos (tutores a distância) atuam junto ao professor formador da disciplina, como mediadores e orientadores das atividades, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma, especialmente através dos recursos e instrumentos oferecidos pelo ambiente virtual de aprendizagem, bem como por outras formas de comunicação (telefone, correio tradicional, videoconferência). Esses tutores atuarão nas sedes das Universidades parceiras, sendo o processo de seleção destes tutores de responsabilidade da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Pedagógica, segundo a responsabilidade da disciplina (Projeto Político Pedagógico Biologia, p. 22).

O curso de Matemática, contudo, não apresenta nenhum ponto relacionado às especificidades que o curso, na modalidade a distância, deve apresentar, como o papel do tutor no curso ou as formas de condução das disciplinas. Salientou apenas que as necessidades oriundas de tal modelo serão analisadas e satisfeitas por intermédio dos órgãos brasileiros.

Para a introdução e implementação do presente currículo (Licenciatura em Ensino de Matemática, na modalidade EAD) faz-se necessário a concretização da proposta de acordo com o Sistema UAB / MEC (Brasil) que prevê a providência de todo o aparato necessário, tal como apetrechamento de Centros de Recursos, plataforma acadêmica, bibliotecas e capacitação de pessoal docente e corpo tutorial. (Projeto Político Pedagógico Matemática, p. 21).

5.5 Outras Observações

A partir da leitura e avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos aqui apresentados, um ponto referente à carga horária dos cursos chamou atenção, na medida em que se distancia do que é orientado por Diretrizes Brasileiras. A duração de cinco anos, já esclarecida acima, compreende disciplinas de conteúdo “major” (Ensino Básico, Matemática e Biologia) e as disciplinas do “minor”, (Educação de Infância, Química e Física), não vai ao encontro do que

havia sido proposto no projeto original de cooperação, com previsão de duração de quatro anos, inclusive nos dados disponibilizados ao público a partir do site do projeto de cooperação entre os países.

Isso implica principalmente na carga horária específica de cada curso. O curso de Administração prevê uma carga horária de 3000 horas, em consonância com o que vem sendo estabelecido no Brasil. As licenciaturas é que apresentam um valor mais discordante: cerca de 6000 horas, quase o dobro do requerido a partir de instituições brasileiras. Percebe-se que a definição dessa carga horária acontece para dar equivalência às exigências da associação ao processo de Bolonha, já salientado anteriormente. No PPP de Biologia:

A duração atual do curso de Licenciatura em Ensino de Biologia EAD como “Major” são em média de cinco anos, correspondentes a 620,5 (240-Bolonha) créditos. A duração mínima será de cinco anos. Inclui-se nestes 5 anos uma área de habilitação complementar “Minor” em ensino de Química que equivale a 25% dos créditos. Ao “Major” atribuem-se os restantes 75%. (Projeto Político Pedagógico Biologia, p. 17)

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

Outra questão importante a se pensar é a forma de avaliação que as instituições terão que se adequar. No Brasil, o mínimo necessário para obter aprovação nas disciplinas é a porcentagem de sessenta por cento do valor total das mesmas, em valores de zero a cem. Já segundo orientações Moçambicanas, o mínimo para aprovação é de cinquenta por cento. Como é colocado no PPP do curso de Administração:

A nota mínima para aprovação nas disciplinas respeitará os seguintes valores:

- Na UFJF, nota mínima de 60 pontos em escala de 100 pontos;
- Na UEM, nota mínima de 10 valores em escala de 20 valores

Para tanto, haverá necessidade de adoção de proporcionalidade. (Projeto Político Pedagógico Matemática, p. 42).

O PPP do curso de Biologia também coloca essa questão de adequação:

Considera-se aprovado, no exame de uma disciplina ou actividade curricular, o estudante cuja classificação final seja igual ou superior a dez (10) valores arredondados, desde que a nota de exame não seja inferior a dez (10) valores, não arredondados. A nota de exame não é arredondada. (Projeto Político Pedagógico Biologia, p. 43).

Porém, no curso de Biologia não é colocada a necessidade de conversão ou adequação em valores que satisfaçam as necessidades brasileiras para aprovação. Nos PPPs do curso de

Matemática e Ensino Básico não há ao menos a menção acerca dessa questão, que é apresentada nos outros cursos.

A partir dos PPPs apresentados pode-se notar também que o ensino a distância é uma prática bastante recente em Moçambique. Ainda que as primeiras experiências de ensino a distância datem do ano de 2004, efetivamente a EaD se firmou institucionalmente a partir de 2008 na UP. A primeira turma, então, formou-se em 2012. Justamente por causa dessa falta de experiência com a modalidade é que o projeto foi pensado. Salientamos, aqui, a importância dada na proposta de tal projeto à "transferência de tecnologia" e capacitação dos docentes, tutores e demais sujeitos envolvidos no projeto para atuação em tal contexto de ensino, mediado pelas TIC.

Oreste Preti, pesquisador que vem acompanhando o processo de implementação dos cursos em Moçambique, ao analisar a forma com que tal processo vem acontecendo dá grande importância a forma com que os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos se efetivaram, salientando a falta de homogeneidade ao pensar as estruturas de ação, avaliação e pesquisa, o que aconteceu devido às diversas, e as vezes até divergentes orientações que foram colocadas em tais projetos

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

Segundo o autor, o programa tinha sido bem orientado em relação a aspectos técnicos e financeiros, mas o que faltou foi uma colaboração para pensar o projeto de forma conjunta, na medida em que se fundavam em um mesmo contexto – três deles em uma mesma Universidade até, a Universidade Pedagógica de Moçambique. Segundo o autor, faltou na verdade uma

Construção coletiva de um Projeto Pedagógico que elaborasse pontos de partida e de chegada comuns (valores, princípios norteadores, perfis), recuperasse experiências de EaD das instituições envolvidas para que fosse proposto um sistema de EaD sustentável, "conformado" à realidade local (perfil dos estudantes, infraestrutura física e tecnológica de apoio, sistema de comunicação, normas institucionais, recursos humanos, políticas educacionais e sociais). Enfim, que propiciasse unidade, direção e sentido a todas as ações e decisões do Programa (PRETI, 2012, p. 14).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de aceitar e dar continuidade a uma proposta como essa de cooperação internacional e interinstitucional é grande. Aceitá-lo foi passo significativo para Moçambique e também para o Brasil. Para Moçambique por motivos claros: além de ser uma projeto de formação de nível superior em um país onde a formação, em qualquer nível de ensino, é tão urgente e ainda escassa, o país ainda carece de ações para emancipação, no sentido dado por Boaventura, já explicitado. O projeto aqui estudado ao mesmo tempo em que leva a formação superior, também tem como um dos objetivos principais proporcionar a oportunidade de transferência de tecnologias, ligadas a práticas e processos educacionais da modalidade de ensino a distância.

Como foi pontuado até mesmo em um dos Projetos político pedagógico analisado (Projeto Político-Pedagógico Ensino Básico, p. 5), Moçambique tem uma grande demanda de professores, em todos os níveis de ensino, e essa demanda é ainda mais latente em regiões rurais, distante da capital onde a formação superior é oferecida com mais regularidade. Deste modo, a modalidade de ensino a distância se adequa como formação na medida em que potencialmente alcança regiões e públicos que provavelmente não seriam atendidos por meio de uma formação tradicional presencial. Pode também aumentar o número de ingressos e, conseqüentemente, de graduações para atuação nessa área tão necessitada.

Também no que concerne ao curso de Administração Pública, único dos quatro cursos que não é de formação de professores, há uma necessidade imanente de formação profissional. Na proposta de perfil de egressos do curso citado há a proposta de capacitação para “formação de competências que preparem o egresso às contingências da gestão pública” (Projeto Político Pedagógico Administração Pública, p. 20), formação essa que é também uma das grandes necessidades de capacitação em Moçambique. O único processo seletivo realizado até então para o curso, em cooperação UFJF/UEM, foi realizado pela Universidade Moçambicana, que disponibilizou as vagas por meio de um processo seletivo específico para quem já estava atuando em cargos públicos, mas sem formação própria para tal. Dessa forma, também no curso de Administração, vê-se que a demanda por formação é premente ao contexto Moçambicano.

Por parte do Brasil, aceitar tal desafio de cooperação internacional e interinstitucional também é algo significativo. Isso já seria, por si só, um importante marco no desenvolvimento e reconhecimento histórico dessa modalidade de ensino no país, na medida em que até hoje há

certas resistências e ressalvas quanto a qualidade e eficiência de tal modalidade. A partir do momento em que o próprio sistema da Universidade Aberta do Brasil – também recente, datado de 2006 – é reconhecido como modelo e usado como parâmetro para outras experiências, a tendência é haver uma valorização das experiências brasileiras como referência.

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

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

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

Pensando no contexto da pós-modernidade, Boaventura traz algumas propostas para se pensar a educação, em específico o ensino superior, a fim de que o mesmo dê conta de tal processo de formação. Sua primeira ressalva é que, para que isso aconteça, seria essencial que as ações no contexto da educação viessem sempre em consonância com o pensamento e com a própria formação do projeto de país, que diz respeito à formação e afirmação da identidade

daquela nação, que se forma justamente por meio do processo educativo (SANTOS, 2008, p. 39). É essencial construir o que Boaventura chama de “conhecimento pluriuniversitário” - ligado à própria globalização do conhecimento -, de maneira que essa ainda seja capaz de entender e sistematizar o que é específico do país, especialmente para os países que ainda não o fizeram.

Para os países periféricos e semiperiféricos o novo contexto global exige uma total reinvenção do projecto nacional sem a qual não haverá reinvenção da universidade. Como se verá adiante, não há nesta exigência nada de nacionalismo. Há apenas a necessidade de inventar um cosmopolitismo crítico num contexto de globalização neoliberal agressiva e excludente. (SANTOS, 2008, p. 36)

Neste sentido, o processo de globalização que se efetiva no plano da educação pode trazer profundos desafios, envolvendo investigações e descobertas. No contexto dos cursos implementados em Moçambique, essa é a ideia que deve guiar a consecução dos cursos, na medida em que um dos objetivos a ser alcançado por tal projeto é a transferência de conhecimento, envolvendo formação e construção de dinâmicas e estruturas na área da educação a distância, no que diz respeito ao ensino superior, haja visto que o projeto tem uma duração e, conseqüentemente, um término previsto. Além disso, num plano mais geral, o objetivo a ser alcançado é a melhoria na educação e na gestão pública de Moçambique, o que deve ter implicações importantes para o melhor exercício da cidadania no país e, corroborando com o que diz Boaventura, pode auxiliar na reconstrução do projeto de país na medida em que insere mais alunos no contexto da educação superior.

Outro ponto a ser salientado é o contexto multicultural criado por tal projeto de cooperação. Qualquer processo educacional nesse contexto vai implicar, primeiramente, em valores, que podem estar em conflito em contextos interculturais. Num momento em que o contato entre culturas e entre visões de mundo diferentes torna-se cada vez mais comum e necessário, também no âmbito da educação conviver e traçar ações que deem conta de mediar essa interculturalidade mostra-se como técnica imprescindível.

Questões de ordem multicultural, criadas pela possibilidade de interação que as novas tecnologias de transporte, informação e comunicação, proporcionam e promovem “novas culturas” e levam necessariamente a transformações que afetam as tarefas da educação superior (missão, organização, estruturas acadêmicas, métodos de ensino-aprendizagem, trabalho individual etc.). Chauí e Bernheim apontam (2008, p. 30) que esses tipos de mudanças devem ser incorporadas também no replanejamento dos currículos, e no ensino a distância são as práticas pedagógicas o palco de possíveis rearranjos.

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

Preti coloca que os primeiros resultados dentro dos cursos em cooperação tem sido bastante positivos: o primeiro dado trazido por ele é a persistência dos alunos, com um índice bem pequeno de desistência/abandono dos alunos. É a “teimosia” de um estudante que não desiste, que estuda apesar de todos os constrangimentos. Também persiste por ser uma oportunidade única de formação universitária, grau que representa ascensão econômica e social em um país que, mesmo depois de cinquenta anos da criação de sua primeira universidade, tem menos de 2% da população com curso superior (PRETI, 2012, p. 10)

Do ponto de vista da educação a distância no Brasil, espera-se que a experiência signifique um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na modalidade, sendo capaz também de mostrar a capacidade de repensar a educação à distância visando a adequação de tal modalidade ao meio em que é inserida. Em outra vertente, essa experiência traz um reconhecimento para a própria EaD no Brasil, que se mostra como prática aceita e efetiva, capaz de alçar voos que levam a modalidade a outro continente e a faz romper fronteiras: a experiência da EaD brasileira integra-se em contexto internacional.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da Conferencia sobre ensino superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Institui o Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República Popular de Moçambique**. Portaria n. 22/2010, 27 de agosto de 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

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

CASTRO, A. M. D. A. C. **“Um Salto para o Futuro”: uma solução na capacitação do professor?** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

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

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

DIAS, M. A. R. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: **Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas**, 2002. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/.../OMC/Cumbre%20em%20POA.doc%E2%80%8E>. Acesso em 14. Ago. 2013

FARIA, J. G.; TOSCHI, M. S. Tendências para internacionalização da educação superior e a educação a distância. In: **XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**, 2009. Vitória, 2009.

FONTANHA, H. A. Uma filosofia para educação a distância? In: **II Seminário nacional de filosofia e educação: confluências**. Santa Maria, 2006. Disponível em <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/049e4.pdf>

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

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. Cadernos Educação Básica, MEC/FNUAP, 1994.

GRUTZMANN, T. P.; DEL PINO, M. A. B. Uma análise da relação tutor-aluno na EAD a partir da teoria sociológica de Basil Bernstein. In: **XIII ENPOS - Encontro de Pós-Graduação UFPEL**, 2011, Pelotas. Anais XIII ENPOS, 2011

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/> Acesso em: 14 Ago. 2012.

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

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

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

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

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

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

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

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

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

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

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

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Faculdade de Ciências Naturais e Matemática. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura**

em Ensino de Matemática com habilitação em Ensino de Física na modalidade à distância. Maputo, 2010.

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

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.** 1999.

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

PIMENTEL, N. M. As políticas Públicas para as tecnologias educacionais e o futuro da Educação a distância no Brasil: uma reflexão histórica. In: DAMIANO, G. A.; ARAVENA-REYES, J.; SANTOS, L. **EaD, Cultura e Produção de Subjetividade.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

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

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

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

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

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

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

SANTOS, L.G. **Desregulagens.** São Paulo: Brasiliense, 1981

SCHLESENER, A. H.; MATTEI, A. R. N. **Intelectual e universidade: observações acerca da organização do trabalho docente na educação superior a distância.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, 2011, p. 137

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

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

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

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Educação a distância: política social e formação de professores. In: BRUNO, Adriana Rocha (Org.) **Tem professor n@ Rede**, Juiz de Fora, UFJF, 2010.

WIELEWICKI, H G.; OLIVEIRA, M. R. **Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.