



**A COOPERAÇÃO ACADÊMICA ENTRE ANGOLA E BRASIL A PARTIR DA
FALA DE SEUS ATORES**

**ACADEMIC COOPERATION BETWEEN ANGOLA AND BRAZIL BASED ON
THE SPEECH OF ITS ACTORS**

**COOPERACIÓN ACADÉMICA ENTRE ANGOLA Y BRASIL BASADA EN EL
DISCURSO DE SUS ACTORES**

Lucilene Soares da Costa¹

RESUMO:

Este trabalho investiga a percepção de profissionais do ensino superior de instituições angolanas e brasileiras sobre o processo de cooperação acadêmica entre os dois países na última década. A fim de compreender melhor como se desenha este cenário, a pesquisa analisa documentos oficiais, bibliografia sobre a estruturação do ensino superior em Angola e entrevistas semiestruturadas com atores desse processo. Do conjunto de textos e vozes recolhidos, conclui-se que o processo de cooperação com Angola não é incipiente, mas carece ainda de respaldo nas IES brasileiras, canais de financiamento e flexibilização na burocracia e hierarquia para a continuidade de ações em conjunto.

Palavras-chave: Cooperação acadêmica. Educação. Angola. Brasil.

ABSTRACT:

This work investigates the perception of higher education professionals from Angolan and Brazilian institutions about the process of academic cooperation between the two countries in the last decade. In order to better understand how this scenario is shaped, the research analyzes official documents, bibliography on the structuring of higher education in Angola and semi-structured interviews with actors in this process. From the set of texts and voices collected, it is concluded that the cooperation process with Angola is not incipient, but still lacks support in Brazilian HEIs, financing channels and flexibility in bureaucracy and hierarchy for the continuity of joint actions.

Keywords: Academic cooperation. Education. Angola. Brazil.

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutorado. lucilenecosta@uems.br.
<https://orcid.org/0009-0008-1753-1082>



RESUMEN

Este trabajo investiga la percepción de los profesionales de la educación superior de instituciones angoleñas y brasileñas sobre el proceso de cooperación académica entre los dos países en la última década. Para comprender mejor cómo se configura este escenario, la investigación analiza documentos oficiales, bibliografía sobre la estructuración de la educación superior en Angola y entrevistas semiestructuradas con actores de este proceso. Del conjunto de textos y voces recopilados, se concluye que el proceso de cooperación con Angola no es incipiente, pero aún carece de apoyo en las IES brasileñas, canales de financiamiento y flexibilidad en la burocracia y jerarquía para la continuidad de las acciones conjuntas.

Palabras clave: Cooperación académica. Educación. Angola. Brasil.

INTRODUÇÃO

A cooperação internacional entre instituições brasileiras e estrangeiras ganhou, na última década, uma relevância e urgência sem precedentes. Assinatura de convênios, constituição de redes de cooperação, mobilidade docente e discente, publicação de artigos, em conjunto, em periódicos internacionais são algumas das motivações mais visíveis do discurso da internacionalização.

Pode-se argumentar, sem dúvida, que uma pequena parte das universidades brasileiras já vinha realizando atividades dessa natureza desde o século anterior, sobretudo no campo da pesquisa. Porém, é indiscutível que, somente a partir do XXI, essa demanda pela internacionalização no ensino superior tem se estendido até a maior parte das IES públicas e privadas do país, ainda que a reverberação da ideia não venha, na maior parte dos casos, acompanhada de aportes financeiros para sua concretização, viés que também abordaremos neste artigo.

No que diz respeito à internacionalização acadêmica entre Brasil e África, em particular com Angola, podemos avaliar que o processo está em construção há cerca de uma década. Nesse período, mapeamos, em trabalho anterior, iniciativas que apontam para uma aproximação gradual e contínua entre Angola e Brasil, reafirmando os laços históricos, culturais e linguísticos que unem as duas nações, sem perder de

vista, no entanto, os inúmeros desafios no campo econômico, social, educacional e cultural a serem considerados no processo de cooperação (Costa; Barzotto, 2022). De outro modo, poderia, ainda hoje, incorrer no risco de reprodução dos modelos de cooperação Norte-Sul, que têm se revelado historicamente desfavoráveis aos países periféricos (Santos, 2005).

No presente estudo, esboçamos algumas considerações sobre o desenvolvimento e avanços da internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil, em específico, na última década. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à análise de extratos de falas de sujeitos envolvidos, no período, na cooperação no campo da educação. Em razão da conturbada e pouco conhecida história angolana recente, faz-se necessário, na primeira parte, um percurso introdutório acerca da criação do ensino superior em Angola, destacando sua dependência, no campo educacional, de países estrangeiros, e as dificuldades enfrentadas na contemporaneidade para estruturar o sistema de ensino superior no país.

Na segunda parte, trazemos a descrição sucinta dos procedimentos metodológicos adotados. Por fim, na terceira e última parte, antes das considerações finais, apresentamos a percepção dos participantes de ações de internacionalização entre os dois países a fim de lançar luz sobre o estágio e o modelo atual de cooperação em construção.

DESENVOLVIMENTO

1. O processo de estruturação da educação superior em Angola

Conforme ressaltamos, segue-se um brevíssimo histórico da educação superior em Angola, desde o momento de sua criação até a atualidade. Inicialmente, é indispensável destacar que persistem, na sociedade angolana contemporânea, fissuras e tensões herdadas do Sistema Colonial (1575-1975), dos longos períodos de luta pela Independência (1961-1974) e da posterior Guerra Civil (1975-2002). De tal maneira esses eventos marcaram a vida nacional angolana que, ainda hoje, seus efeitos

incidem significativamente na economia, no desenvolvimento social, na política e, não em menor proporção, na educação e na pesquisa científica.

Dentre os principais problemas do campo educacional e tecnológico, segundo relatório do próprio governo angolano, destacam-se: “obsolescência e destruição de infraestruturas, de material e equipamentos científicos e tecnológicos”, “insuficiente política de valorização e fixação de quadros técnicos no país”, “deficiente quantidade e qualidade dos recursos humanos”, “ausência de um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação”, “reduzida documentação e informação científica” acessíveis pela internet, inexistência de “editoras científicas” etc. (Angola, 2007, p. 69-70).

Pode-se constatar por meio de outros indicadores, pesquisas bibliográficas e relatos, que, decorridos quinze anos do diagnóstico, esse quadro não se alterou substancialmente. Liberato (2019, p. 76) evidencia aspectos mais recentes, que impactam o campo científico e educacional, que não se relacionam, propriamente, com herança residual de períodos anteriores, mas a fatores recentes como a concepção centralizadora do sistema de ensino angolano, aliado ao investimento insuficiente em educação, ciência e tecnologia.

A falta de recursos, tanto humanos quanto materiais, para estruturar o sistema de ensino tem revelado um cenário em que as metas principais, como a redução do analfabetismo e a universalização do ensino primário obrigatório, parecem ainda distantes. Quando analisamos a história e as políticas para a formação de profissionais de nível superior em Angola, torna-se mais compreensível a existência de uma demanda por educação muito superior às possibilidades concretas de oferta.

Como aponta Liberato (2019), devido à inexistência, até 1962, de estabelecimentos de ensino superior na ex-colônia, a formação universitária só era possível no estrangeiro, principalmente em Portugal. A partir de 1963, com a abertura dos primeiros cursos, os “Estudos Gerais”, passou a ser oferecida, gradativamente, formação superior em Angola, porém ainda com reduzido número de vagas, ocupadas majoritariamente por brancos. Cabe aqui um parêntesis para recordar que o regime colonial português sempre interpôs inúmeras dificuldades para a implementação da

educação em todos os níveis em Angola, desde a insuficiência de estabelecimentos escolares para o número de habitantes até a interdição do acesso a quem não fosse português ou assimilado (Zau, 2002).

Curiosamente, como lembram Cortesão e Stoer, as preocupações educativas, durante a dominação portuguesa, só aparecem em dois momentos: a. com o Ato Colonial, com intenção de “anular a identidade cultural das diferentes colônias do império português”; b. em uma fase de declínio e questionamento internacional do sistema, quando era preciso parecer aos olhos da comunidade internacional, que as colônias eram “Províncias ultramarinas” com acesso a saberes e serviços semelhantes aos da metrópole (Cortesão; Stoer, 2005, p. 384).

A criação, em 1968, da Universidade de Luanda, que passaria a se chamar no Pós- independência Universidade de Angola (1975) e, uma década depois, Universidade Agostinho Neto (1985), aumentaria progressivamente o acesso ao ensino superior, no entanto o contexto de luta pela independência e posterior guerra civil viria, novamente, a dificultar investimentos na universidade e desencorajar a permanência de estudantes no país.ⁱ

Do período de transição de colônia para um país independente, merece menção, ainda, o considerável êxodo de profissionais de nível superior portugueses após a queda do regime colonial. Não existindo, dentre os próprios angolanos, número suficiente de professores para substituí-los, teve início um ciclo de ingresso no país de profissionais de nível superior estrangeiros, então chamados de “professores cooperantes”, que começaram a chegar nos anos de 1970, e se mantêm em grande número no magistério angolano até os dias de hoje (Correia Filho *et al.*, 2021)ⁱⁱ.

Após o início da Guerra Civil, o investimento em ensino superior não acompanharia a demanda crescente por instrução, sendo usado como estratégia mais frequente o envio de alunos bolsistas ao exterior, para países ideologicamente alinhados com o regime (ex-URSS, Cuba, Europa Oriental) ou com os quais Angola mantinha laços históricos e culturais (caso de Portugal e, posteriormente, Brasil)ⁱⁱⁱ. Com o acirramento do conflito armado, nos anos de 1990, o fluxo de saída se mostrou tão

elevado que os investimentos em bolsas de estudo no exterior chegaram a superar aquele realizado diretamente na universidade nacional. Liberato (2019, p. 65) caracterizou esse momento crítico de abandono e falta de investimentos, que perduraria até o cessar fogo, de “fase de colapso” (1992-2001) do sistema de ensino superior no país.

O período de paz posterior marcou o início de projetos e planos estratégicos para reestruturação do ensino superior, com avanços, impasses e reverses. Em relação ao último aspecto, em 2007, ocorreu o *boom* de abertura de IES privadas, pressionando o governo angolano por melhor distribuição das IES públicas nas províncias. Dois anos mais tarde, houve o redimensionamento e descentralização da Universidade Agostinho Neto (Decreto 05/09), com a criação de seis regiões acadêmicas e outras seis universidades, sete Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCEDs) e duas Escolas Superiores Pedagógicas espalhadas pelas províncias do país (Carvalho, 2012, p. 53)^{iv}.

Sobre a explosão de novos cursos e instituições, muitos questionamentos têm sido apresentados acerca da qualidade dos cursos, do currículo e do perfil da formação focada principalmente na dimensão do ensino (Carvalho, 2012). Nessa seara de discussões, se intensificou, nos últimos anos, a busca por cooperação técnica e acadêmica internacional. Do diálogo entre angolanos e brasileiros resultaram projetos voltados à educação, realização de eventos e publicações em conjunto, colaboração na construção de projetos de pós-graduação para IES angolanas, oferta de disciplinas e orientação de alunos de programas de pós-graduação no país africano, assim como uma série de iniciativas e projetos estético-culturais, que acompanham a aproximação entre as duas nações.

Na seção seguinte, buscamos identificar a percepção de participantes de ações de cooperação acadêmica internacional entre Angola e Brasil, em território angolano, na última década. Para tanto, nos valem de uma sondagem com um grupo de dezesseis pessoas, professores e pós-graduandos de IES brasileiras e angolanas, que, desde o início da década de 2010, têm participado de atividades de cooperação entre



os países no campo da pesquisa, ensino e extensão. A intenção foi captar a percepção desses atores sobre temas que envolvem a natureza, condições, alcance, formas e tempo da cooperação e, também, indagar acerca das motivações objetivas e subjetivas que levaram docentes e discentes de IES dos países a integrarem grupos e projetos para cooperação acadêmica internacional entre Angola e Brasil.

2. Sobre os procedimentos metodológicos adotados em razão da pandemia

Para a concepção da pesquisa, de natureza qualitativa, nos valem de duas estratégias para a coleta de dados: revisão da literatura e envio de questionário semiestruturado, via *e-mail*, aos participantes entre junho e dezembro de 2020. Cabe aqui registrar que, em razão da pandemia de Covid-19, a metodologia original teve de ser repensada.

O plano inicial consistia em realizar presencialmente a coleta de dados, durante viagem a Angola, por meio de estratégias variadas como observação participante, entrevistas semiestruturadas, pesquisa em acervos documental e audiovisual. Algo factível e desejável em razão da natureza da pesquisa e do número não muito extenso de depoentes. Devido à persistência e agravamento da crise sanitária, o questionário se revelou o meio possível de acesso às impressões dos participantes. Empreendemos algumas tentativas de entrevistas *on-line*, no entanto, não foi possível seguir em frente, tendo em vista a queixa corrente de sobrecarga considerável de trabalho na pandemia e a instabilidade na conexão de internet em algumas regiões onde residiam os depoentes.

É preciso ponderar, no entanto, na esteira das considerações de Parizot (2015, p. 85) que, se por um lado a pesquisa por questionário faculta “reunir uma grande quantidade de informações, tanto factuais quanto subjetivas junto a um grupo importante de indivíduos”, por outro a ausência de interação entre pesquisador e entrevistado, nessa modalidade de sondagem, constitui uma dificuldade adicional, pois impede o pesquisador de esclarecer possíveis dúvidas e “facilitar a aceitação da pesquisa, transmitir confiança à pessoa e suscitar respostas sinceras” (PARIZOT, 2015,

p. 88).

Atentos a todos esses aspectos relacionados à pesquisa com sujeitos de contextos diversos, consideramos a *análise de prosa* (ANDRÉ, 1983) uma opção metodológica pertinente para análise de semelhante material. André propõe uma compreensão ampliada da conhecida técnica de *análise de conteúdo* (Berelson, Bardin, dentre outros), que, na visão da autora, se atentaria antes ao conteúdo manifesto das mensagens, buscando sistematizá-lo em categorias. Em suas palavras,

Proponho, então, que o sentido do termo “análise de conteúdo” seja ampliado de forma a poder incluir o tipo de informação geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico etc. Proponho assim que o termo seja substituído por “análise de prosa” sempre que assumir esse sentido amplo (André, 1983, p. 66).

A fim de compor um painel exequível e, ao mesmo tempo, suficientemente esclarecedor sobre o tema, as questões do questionário enviado foram organizadas em quatro eixos, distribuídos da seguinte forma: a. Informações pessoais, formação acadêmica e atuação profissional; b. Experiências anteriores de internacionalização; c. Participação em missões acadêmicas em Angola e no Brasil e conhecimento sobre o país; d. Cooperação internacional entre IES de Angola e do Brasil.

No total, vinte e oito depoentes, angolanos e brasileiros, foram contatados, dos quais dezesseis devolveram os questionários preenchidos (doze brasileiros e quatro angolanos). Será objeto de análise, na terceira parte, o *corpus* construído, dando evidência aos principais temas apontados e aspectos que suscitaram reflexão mais demorada.

3. Sobre o perfil e experiência internacional dos participantes da cooperação Angola Brasil

3.1. Perfil brasileiro

Os integrantes do segmento brasileiro têm perfis que, em poucas linhas, podem ser descritos como compostos por professores e alunos de instituições públicas

brasileiras (onze docentes e um discente de pós-graduação). Integraram o grupo sete mulheres e cinco homens, com idades que variavam entre 26 e 68 anos, à época. Os sujeitos selecionados possuíam formação nos cursos de Letras, Educação, Psicologia, Matemática, Biologia e Ciências Sociais. Onze possuíam formação em nível de doutorado e apenas um ainda cursava mestrado. Entre os docentes, a maior parte afirmou atuar em programas de pós-graduação em sua instituição, sendo que uma pequena parte disse não o fazer porque pertenciam a uma universidade em que a pós-graduação ainda não estava estruturada.

Chamou atenção, no perfil dos participantes, a formação e atuação consistente, perceptível no fato de terem concluído a pós-graduação (mestrado e doutorado) e atuarem em universidades públicas do país há algum tempo. Dentre os sujeitos da pesquisa que ainda não ministram aulas na pós-graduação, há a clara expectativa de fazê-lo nos próximos anos, sendo que a experiência internacional, a realização de projetos de pesquisa com outros países, parece ser uma credencial para ascender à docência na pós-graduação.

Nesse sentido, uma questão relevante apresentada aos sujeitos foi sobre experiências anteriores de internacionalização acadêmica, como discente e docente, realizadas antes da participação em missões de cooperação com Angola. A maior parte respondeu de forma positiva. Cinco afirmaram que estiveram em países da América Latina, cinco em países da América do Norte e Europa, um em país da África e três disseram nunca ter participado de cooperações com outros países.

Entre os principais países citados em viagens anteriores de internacionalização, constavam: na América Latina, Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, México e Uruguai; na América do Norte, Canadá (e México novamente pensando em critérios geográficos); na Europa, França, Portugal, Espanha, Romênia e Luxemburgo; por fim, na África, Moçambique, a única experiência anterior citada naquele continente.

Considerando a distribuição variegada, observamos o predomínio de países de língua espanhola, portuguesa e francesa, ou seja, nações que possuem o mesmo

idioma ou idiomas parecidos com o do Brasil. Contudo, como ouvimos de um participante de longa data em cooperações com América Latina e África, as motivações podem residir em fatores que não são tão óbvios, tais como o papel proativo de instituições menores do exterior em contactar as IES brasileiras a fim de estabelecer vínculos de cooperação: “Na verdade temos firmado convênios e trabalhado em ações de cooperação com instituições que nos procuram” resume esse interlocutor.

3.2. Sobre o perfil angolano

Como dissemos em outro momento, o grupo angolano se restringiu a quatro pessoas. Ainda assim, consideramos o teor das declarações e julgamos, igualmente, que elas suscitam uma boa reflexão sobre a natureza da cooperação entre angolanos e brasileiros. Os quatro depoentes desse grupo são homens na faixa etária entre 40 e 55 anos. Três deles são docentes e um é aluno de mestrado em instituições estatais angolanas. São formados em Linguística/Português, Ciências Agrárias, Ensino de Português e Psicologia. No grupo de docentes, dois são doutores (título obtido fora do país) e um mestre. Os dois doutores, que têm, além da função de professor, cargos em gestão, afirmaram possuir experiência de internacionalização com a América Latina (Argentina, Brasil, Cuba); Europa (Portugal, República Tcheca) e África (República do Congo); um depoente disse ter participado de atividades apenas no Brasil e o último nunca saiu de Angola.

Em situação análoga à do grupo anterior, chama a atenção a colaboração com países de língua portuguesa, espanhola e francesa. Vale destacar que, além da proximidade linguística, no caso particular de Angola ainda tem influência a questão ideológica, pois no pós-independência houve uma grande aproximação com países do bloco socialista, tais como Cuba, Ex-URSS e Leste Europeu⁹.

Em que pese a desproporção entre o número de entrevistados, quatro angolanos e doze brasileiros, avaliamos que há relativa proximidade entre os perfis dos dois grupos, compostos, em sua maioria, por professores com formação em nível de doutorado e com experiências anteriores de internacionalização, principalmente na

América Latina e na Europa.

4. Sobre o financiamento e apoio institucional à internacionalização

4.1. Aproximações ao cenário brasileiro

No que diz respeito à importância da internacionalização e apoio financeiro para a sua concretização nas universidades brasileiras, à luz do que pensam os depoentes brasileiros, observamos de imediato, um cenário paradoxal. Os entrevistados afirmam que há, em nível institucional, incentivo à prática da cooperação internacional e o reconhecimento de sua importância para a IES, a sociedade, a cultura universitária etc., sem, contudo, existirem concretamente linhas de financiamento para sua realização. Um entrelugar, talvez, semelhante àquele que ocupa a extensão nas universidades brasileiras.

Nesse eixo específico, foram formuladas quatro questões aos participantes da pesquisa, que se referem ao apoio e financiamento à internacionalização nas IES. Na primeira delas, sobre a importância da internacionalização, todos os doze entrevistados afirmaram que, em sua instituição de atuação, a internacionalização era um aspecto muito relevante, fazendo eco, talvez, ao discurso corrente nas universidades a partir dos anos 2000. À segunda questão, sobre a importância da cooperação com a África e, especificamente, com Angola, um número ligeiramente menor, dez pessoas, afirmaram acreditar que o continente é muito importante no processo de internacionalização. Apenas um depoente disse acreditar que a África não era considerada institucionalmente importante, e um que afirmou não saber responder.

Ao serem indagados, na questão seguinte, se “A IES onde atua tem financiamento para internacionalização?”, os questionários registraram as seguintes respostas: sete afirmaram que sim; quatro que não; um não soube responder. Por fim, na última questão desse eixo, “Há recursos para financiamento de internacionalização com Angola?” cinco disseram que sim; seis que não e um respondeu de forma



inconclusiva.

Chama a atenção, nas respostas obtidas, alguns aspectos que passamos na sequência a analisar. Como é visível na totalidade de respostas positivas à primeira questão, já é corrente a percepção de que a internacionalização é um aspecto de grande relevância para as instituições do país, sobretudo para aquelas que procuram fortalecer os programas de pós-graduação. Do mesmo modo, reverbera entre os participantes da pesquisa o entendimento de que a África é um parceiro fundamental para se pensar a internacionalização entre nós.

Pela resposta majoritariamente positiva à importância da região, e por falas posteriores, ganha evidência a percepção de que é preciso pensar em um modelo de internacionalização mais horizontal e solidário entre os países, sobretudo aqueles do hemisfério sul. Tal posicionamento decorre, obviamente, do fato de os entrevistados terem participado de missões em Angola e, alguns, também em países da América Latina, o que favorece uma leitura sobre o tema diferente daquelas usualmente veiculadas pelas agências de fomento, que sugerem o uso de critérios de excelência e cooperação com os grandes centros.

Ao avançar na análise dos questionários, sobretudo quando observamos as respostas às questões 3 e 4, aparecem as primeiras fissuras no discurso. Dos sete entrevistados que disseram que havia previsão de recursos para internacionalização em sua IES, apenas cinco concordaram que tais recursos se estendiam à África e a Angola. Outro indício de tensão refere-se a que, mesmo entre aqueles que estavam ligados à IES onde havia recursos, nenhum havia sido contemplado com financiamento para ir a trabalho ao continente africano. Vale mencionar o aspecto ambíguo de algumas respostas dentre aqueles que mencionam a existência de recursos para a internacionalização com a África:

DB1. “Sim, *embora* eu ainda não tenha sido contemplada com esses recursos”^{vi};

DB10. “há 30% das verbas que a instituição destina aos convênios sul-sul”^{vii};

DB11. “Tecnicamente sim, *mas* os critérios levam em conta uma geopolítica universitária que atua contra essa possibilidade”.

Possivelmente, as três respostas, de professores de instituições federais, fazem referência ao mesmo dispositivo: previsão de destinação de 30% dos recursos para projetos de cooperação sul-sul em editais federais, os quais, muitas vezes, nem são lançados, com a justificativa de falta de recursos. Identificamos, igualmente, depoimentos de docentes que fazem parte de instituições de ensino e pesquisa públicas com orçamento para internacionalização, mas que reconhecem que tais recursos não contemplam a África. Sobre se haveria financiamento para internacionalização com Angola, os professores responderam da seguinte forma:

DB6. “Não. A África não é prioridade para os agentes financiadores”.

DB7. “Que eu saiba, efetivamente, não”.

Tais declarações nos fazem considerar que ainda está por ser feito, nas distintas IES, um processo de convencimento e proposição de um modelo de internacionalização universitária que reconheça as características e impactos da cooperação com os países do eixo não hegemônico. É imprescindível pensar em critérios que não considerem, exclusivamente, a posição da instituição no *ranking* internacional, a participação do país na economia global etc., e, também, em aspectos como o impacto social, cultural e econômico para ambos os países que determinada cooperação pode alcançar.

Para ilustrar esse raciocínio, citamos a seguinte fala:

DB5. “A maior dificuldade é a centralidade dos intercâmbios do Brasil serem destinados aos países centrais e não receberem fomentos nem incentivos para projetos com países periféricos”.

O excerto advém das respostas de um docente que tem participado de projetos de cooperação na América Latina, Europa e África, alguns deles com financiamento de agências nacionais e internacionais, e que, por três anos, esteve envolvido em projeto de implantação de laboratório, linha de pesquisa e uma série de projetos e publicações entre IES do sudeste do Brasil e uma universidade de região remota no norte de Angola. Como saldo do longo processo de interlocução, além das pesquisas realizadas, grupo de estudos, publicações etc., nos dois continentes, obteve-se, em menos de uma

década de cooperação, a formação de 21 mestrados e nove doutorandos, docentes da instituição angolana, na Faculdade de Educação da universidade cooperante brasileira (Sena; Pereira; Gomes, 2019).

É ilustrativo desse contexto adverso, e ao mesmo tempo grávido de resultados, o depoimento de uma docente, a qual considera que sua instituição não faculta recursos para cooperação com a África. Coordenadora de um grupo de professores brasileiros que há cinco anos desenvolve cooperação com uma instituição da região central de Angola, a docente relata terem ministrado, no ano acadêmico de 2018, doze disciplinas, e orientado 21 discentes nos dois mestrados em educação da instituição angolana, entre outras iniciativas expressivas (DB6).

Na ausência de fontes de financiamento, os atores brasileiros mencionam que, ocasionalmente, recebem apoio de suas próprias instituições por meio de passagens ou diárias; outras vezes, são as instituições que os recebem no exterior que arcam com esses custos, ou mesmo o próprio docente. Cooperações financiadas por editais de agências nacionais e internacionais não foram citadas, com a exceção de uma instituição contemplada, localizada no sudeste do Brasil, pelo edital CAPES/AULP Pró-mobilidade Internacional de 2012 a 2017.

A partir do quadro exposto acima, avaliamos que, ainda que o discurso corrente seja de reconhecimento da importância da cooperação sul-sul, as práticas cotidianas, sobretudo os critérios de excelência e *rankings* dos editais, que beneficiam os países do hemisfério norte, têm imposto dificuldades à expansão de um modelo alternativo de cooperação, ainda que esse mesmo modelo já venha demonstrando, nos últimos anos, impactos significativos.

Por fim, foi também possível apreender, por meio de declarações de docentes com muitos anos de experiência, um certo ceticismo quanto às possibilidades de contrapartidas institucionais no Brasil para as ações firmadas com a África. Ainda que estejam em vigência protocolos e convênios de cooperação entre IES dos dois lados do Atlântico, uma parte manifesta o sentimento de que o convênio vem se desenvolvendo, antes por força da perseverança pessoal de alguns professores, do que

pelo apoio e mediação institucional (DB6, DB7, DB8) seja por meio da alocação de recursos, seja pelo envolvimento de outros docentes, de outras áreas, em uma dimensão multidisciplinar, no processo de internacionalização (DB8).

4.2 Aproximações ao cenário angolano

Por sua vez os atores angolanos entrevistados se mostraram desejosos de que as parcerias se estreitem e se intensifiquem nos próximos anos, contudo, a variante financeira também é lembrada, uma vez que, na análise de um deles:

DA2. “Falta financiamento para assegurar [...] as ações de internacionalização, sobretudo em Angola onde as IES não destinam verbas específicas para este fim nos seus orçamentos, nem há registos de entidades ou agências que se dediquem ao financiamento da internacionalização”.

Outro depoente corrobora a impressão acima, apontando para a necessidade de:

DA3. “Busca de soluções plausíveis de financiamento para potenciar a mobilidade docente, discente e pessoal administrativo e de igual forma a investigação científica e as actividades de extensão”.

A par da não existência, nas IES angolanas, de linhas de financiamento para a internacionalização, assim como para a extensão e a pesquisa, foram mencionados nas entrevistas outros fatores dificultadores:

DA4. “Falta de vontade política, por parte dos governos de cada país [...] Excessiva burocracia na facilitação de viagens entre os dois países”.

A partir do depoimento acima, podemos inferir que a excessiva burocracia, exigência de vistos, autorização de várias instâncias, sobretudo em Angola, para sair dos países, atrelada à necessidade de captação de recursos ou, muitas vezes, uso de recursos pessoais para deslocamentos, configuram alguns dos fatores de desestímulo para ações mais contínuas de cooperação entre os continentes. É nossa impressão também que a política centralizadora e a rígida hierarquia no sistema de ensino superior angolano nem sempre permite aos atores envolvidos no processo de

internacionalização liberdade para a concepção e desenvolvimento das ações.

De outra perspectiva, mais otimista, a experiência faz acreditar que apenas a continuidade e fortalecimento das ações e convênios podem fazer frente aos desafios apontados acima, seja para a construção de uma *expertise* capaz de mitigar os entraves burocráticos, seja para a elaboração, em conjunto, de projetos suficientemente competitivos para a captação de recursos.

5. Conhecimento sobre o país parceiro e expectativa em relação à cooperação

5.1. Percepção de atores brasileiros

Talvez, o questionamento que mais tenha nos despertado atenção na análise dos questionários refira-se ao conhecimento anterior sobre o país da cooperação. Duas questões sobre o assunto indagavam se: 1. o participante havia estudado em sua formação escolar e universitária conteúdo relativo ao país, e 2. o nível de conhecimento prévio sobre Angola antes de visitar o país.

Em relação à primeira pergunta, entre os doze participantes, apenas três mencionaram que tiveram semelhante conteúdo no percurso de formação, a saber, na disciplina optativa de literaturas africanas durante a graduação em Letras (a leitura de *Luanda*, conjunto de narrativas de Luandino Vieira, foi a única obra citada). O restante do grupo, nove pessoas, afirmaram não ter entrado em contato com temas relativos a Angola, ainda que três pessoas desse segmento tenham mencionado o fato de ter estudado “por conta” aspectos sobre a linguística, história, cultura, mitos etc.

Talvez, resida nessa ausência curricular o fato de que apenas uma pessoa tenha considerado que possuía conhecimentos elevados sobre Angola, ao passo que quatro disseram ter conhecimentos razoáveis, três regulares e quatro, ainda pequenos. Um dos entrevistados, que afirma ter interesse em música, história e urbanização angolanas, faz a reflexão, acertada a nosso ver, de que “em geral tratamos a África de maneira abstrata” [DB12].

Grosso modo, as respostas obtidas evidenciam que os conhecimentos sobre



Angola (e o continente africano) não têm origem na educação formal, nem derivam de pesquisas anteriores, ao contrário, parecem iniciar de forma autodidata após surgir a possibilidade de primeira visita ao país, e ir se adensando à medida que o pesquisador estabelece interlocuções com indivíduos e instituições desse país.

5.2. Percepção de atores angolanos

Sempre no esforço de compreensão de forma cruzada da percepção dos sujeitos sobre o processo de cooperação, indagamos aos participantes de Angola sobre o conhecimento sobre o Brasil que haviam obtido durante o período de formação. Dois depoentes responderam positivamente: o primeiro disse ter estudado literatura brasileira, em dois momentos, na graduação em Angola e na pós-graduação em Portugal; o segundo lembrou-se de ter estudado, no ensino médio, como conteúdo da disciplina de História, o tráfico negreiro e, mais a frente, no mestrado, alguns temas relacionados ao Brasil que não chegou a especificar. Um dos entrevistados afirmou nunca ter estudado conteúdo relativo ao Brasil, o último não respondeu à pergunta. Encerrando as perguntas sobre o conhecimento entre os países, um deles disse ter conhecimento razoável sobre o Brasil, um considera regular e dois não responderam à questão.

Não causa surpresa, portanto, que um dos participantes mencione, justamente, a necessidade de uma efetiva mobilidade docente, nos dois sentidos, a fim de que a permuta de saberes e experiências possa vir a incidir “na capacitação dos quadros e nas disciplinas curriculares específicas nos países” [DA1].

Os dados coletados nos dois grupos sugerem que o conhecimento prévio, antes da primeira viagem, acerca da sociedade e cultura do país cooperante é incipiente e circunscrito a temas de literatura e de história. Ainda que não tenhamos feito pesquisa específica a respeito, identificamos que, tanto em Angola quanto no Brasil, nos vários níveis da educação formal, há ausência ou escassez de conteúdos sobre o país atlântico parceiro.

Por sua vez, um dos depoimentos que recolhemos, aponta para uma



interpretação contrária à nossa. Segundo esse depoente em sua instituição:

DA4. “a maior parte das bibliografias que hoje temos acesso, é fruto do conhecimento e do esforço da academia brasileira”.

Partindo da premissa de que avaliação acima esteja correta, cumpre, ao nosso ver, no decorrer das ações de cooperação entre os países, investigar como se dá a circulação desse conhecimento, de que maneira ocorre a apropriação das diversas teorias e até que ponto a incorporação de literatura acadêmica brasileira vem acompanhada de uma maior compreensão sobre o país e sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, na esteira de Sousa Santos (2005), que a natureza das relações entre os povos e culturas é necessariamente assimétrica, sujeita às tensões e às contradições que surgem a partir das interações entre sujeitos de realidades distintas. Explorando a fundo as razões de tais assimetrias, Milton Santos, por sua vez, nos lembra da urgência de construir uma nova formulação para o conceito de globalização/internacionalização, que leve em conta um movimento de “baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos [...], o pensamento livre e não o discurso único” (Santos, M., 2020, p. 14).

Ao refletirmos sobre a cooperação entre Angola e Brasil, ambas as ponderações parecem vir em proveito, pois nos colocam a questão de que como agir a fim de que a aproximação de culturas promova a diversificação e não a homogeneização de experiências e práticas (Santos, B., 2005).

No decorrer deste estudo, foi possível identificar, nos dois grupos em análise, dois movimentos no que concerne às expectativas do processo de cooperação em conjunto. O primeiro, a que chamamos de movimento centrípeto, refere-se ao entendimento e reconhecimento nos dois lados do Atlântico da importância da internacionalização para o fortalecimento do ensino e da pesquisa nas IES e países. O segundo movimento, por sua vez chamado de centrífugo, processa-se na inflexão que cada grupo dá ao sentido da cooperação.



Nas falas dos brasileiros, por exemplo, são pontuadas como questões de potencial interesse a história, língua(s), mitos, música, narrativas de Angola etc. Por sua vez, entre os angolanos, o viés pragmático predomina. Vislumbra-se na cooperação com o Brasil, além da mobilidade acadêmica, a possibilidade de conhecer como se estrutura a universidade brasileira:

DA3. “políticas educativas, programas de pós-graduação, processos de financiamento, agências que suportam a formação pós-graduada e divulgação do conhecimento”.

Consideramos que essas duas perspectivas, de um lado o interesse pelo capital simbólico, do outro de apreensão de conhecimento técnico, científico e estrutural, não são excludentes, mas apontam para questões como efetividade, temporalidade e profundidade das ações de cooperação.

Segundo Saraiva (2015, p. 17), os africanos “não querem encontrar no Brasil apenas o perdão histórico. Querem falar também do futuro, das possibilidades que o Brasil tem de contribuir para o desenvolvimento sustentável daquele continente”. Nesse sentido, cabe pensar, desde já, face aos acertos e dificuldades localizados até aqui, quais as estratégias e meios para a consecução desse novo ideário de cooperação em comum.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip. **Global perspectives on higher education**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados de pesquisa qualitativa. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, [s.v.], n. 45, p. 66-71, maio 1983.

ANGOLA. Ministério do Planeamento. **Angola 2025. Angola um país com futuro: sustentabilidade, equidade, modernidade**. Vol. II. Luanda: Ministério do Planeamento, 2007. Disponível em: https://www.angonet.org/dw/sites/default/files/online_lib_files/angola_plan_2000-2025.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.



ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Lista actualizada de Instituições públicas e privadas de Angola. Luanda, Dez. 2022. Disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/documentos/lista-actualizada-das-ies-publicas-e-privadas-angolanas-dezembro-2022/>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

CARVALHO, Paulo. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *In: Revista Angolana de Sociologia*, [s.v.], n. 09, p. 51-68, junho de 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/422>. Acesso em: 21 set. 2021.

COSTA, Lucilene; BARZOTTO, Valdir. A internacionalização acadêmica entre Angola e Brasil. *In: BARZOTTO, Valdir et al. Quando a pesquisa conta*. São Paulo: FEUSP, 2022.

CORREIA FILHO, João Manuel *et al.* Os desafios dos docentes estrangeiros perante os constrangimentos atuais no ensino superior em Angola. *In: Revista Educación, Política y Sociedad*, vol. 6, n. 2, p. 228-245, 2021.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 377-416.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. Decreto nº 5, de 07/04/2009. Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior. Angola, 1ª série, nº 64, p. 1707-1708.

LIBERATO, Ermelinda. Reformar a reforma: Percurso do ensino superior em Angola. *In: Revista Transversos*, Rio de Janeiro, [s.v.], n. 15, p. 63-84, 2019.

MOROSINI, Marília. O estado do conhecimento sobre a internacionalização do ensino superior: conceitos e práticas. *In: Revista Educar*, Curitiba, [s.v.], n. 28, p. 107-128, 2006.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. *In: PAUGAN, Serge (Org.). A pesquisa sociológica*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 85-101.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-102.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SARAIVA, José Flávio. **A África no século XXI**: um ensaio acadêmico. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2015.

SENA, Isael; PEREIRA, Marcelo; GOMES, Maria de Fátima. A cooperação Brasil e Angola por meio da pesquisa em educação. *In: Revista Contemporânea de Educação*, vol. 14, n. 29, p. 175-192, 2019.

ZAU, Filipe. **Angola**: trilhos para o desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

ⁱ “Em 1961, com o começo da luta armada de libertação nacional em Angola, para outras medidas de caráter político-diplomático, o governo português procurou implementar por todo o território uma maior rede de estabelecimentos escolares e, conseqüentemente, promover e divulgar a língua e cultura portuguesas, por um maior número de angolanos” (ZAU, 2002, p. 101).

ⁱⁱ Os mesmos autores destacam que, por meio de acordos bilaterais, chegaram em Angola professores de Cuba, Bulgária, Romênia, Brasil, França, Vietnã, ex-União Soviética e ex-Zaire. E, por contratos individuais, ingressaram “docentes de países como Congo, África do Sul, Inglaterra, Itália, Mali, Suíça e Uruguai, dentre outros” (CORREIA FILHO *et al.*, 2021, p. 232). Baseados em anuários estatísticos do governo angolano, os autores apontam que, no período de 2014 a 2018, estiveram “6.375 docentes estrangeiros de 46 países em que se ressalta de nacionalidade cubana e portuguesa a cooperar nas diferentes IES” (CORREIA FILHO *et al.*, 2021, p. 235).

ⁱⁱⁱ Merece registro, também, o fato de que, muitas vezes, a própria família era quem arcava com as despesas dos estudos no exterior. No caso dos jovens do sexo masculino, a estratégia poderia servir a um outro propósito: evitar a mobilização militar do rapaz em tempo de guerra.

^{iv} O número de IES em Angola não cessa de crescer. Em 2022, alcançou a marca de 31 instituições públicas, sendo 11 universidades, e 69 instituições privadas (Fonte: Angola, MESCTI, 2022).

^v Não podemos esquecer, também, que o início do processo de internacionalização da educação superior, na segunda metade do século XX, é consequência direta do contexto de Guerra Fria entre os países dos blocos soviético e ocidental. As superpotências, ex-URSS e Estados Unidos, perceberam que podiam aumentar seu raio de influência ideológica por meio da recepção e concessão das bolsas de estudos a estudantes estrangeiros; Reino Unido, França, Portugal etc., por sua vez, viram no expediente uma maneira de manter o controle econômico, cultural etc. sobre suas antigas colônias na África e Ásia (ALTBACH, 2016). O autor referenciado também faz um alerta para o fato de que, no cenário pós-Guerra fria, se desenvolveu uma verdadeira “indústria da mobilidade”, deslocando anualmente cinco milhões de indivíduos de seus países para aqueles mais bem posicionados no “mercado” da mobilidade acadêmica (ALTBACH, 2016, p. 7).

^{vi} Utilizamos as abreviações “DB” e “DA” para indicar, respectivamente, a fala de depoente brasileiro e de depoente angolano. Na citação do discurso angolano, manteve-se o registro do português daquele país.

^{vii} Mencionado em outros depoimentos, a reserva de 30% dos recursos de internacionalização para convênios sul-sul, América Latina, Brics etc. está prevista em editais de universidades federais.

Data da submissão: 10/05/2024

Data do aceite: 17/07/2024