



NOVAS FORMAS DE COOPERAÇÃO:

ESPAÇOS DE CONVÉRGÊNCIA NOS PAÍSES LUSÓFONOS



XXI ENCONTRO
DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES
DE LÍNGUA PORTUGUESA

BRAGANÇA, PORTUGAL 2011



Associação das Universidades de Língua Portuguesa

XXI Encontro
da Associação das Universidades
de Língua Portuguesa

Bragança, Portugal 2011

Ficha Técnica

Título

NOVAS FORMAS DE COOPERAÇÃO: ESPAÇOS DE CONVERGÊNCIA NOS PAÍSES LUSÓFONOS
XXI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Editor

Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Coordenação Editorial

Teresa Botelho

Secretariado Executivo, Organização e Revisão dos Textos

Teresa Botelho / João Guerreiro

Capa / Arranjo Gráfico

Helder Rodrigues (Universidade do Algarve)

Impressão e Acabamento

Clio - Artes Gráficas, Lda.

Tiragem

500 Exemplares

ISBN

978-989-8271-05-1

Depósito Legal

344903 / 12

**Novas Formas de Cooperação:
Espaços de Convergência
nos Países Lusófonos**

XXI Encontro
da Associação das Universidades
de Língua Portuguesa

Bragança, Portugal 2011

Índice

SESSÃO SOLENE DE ABERTURA

Palavras de Abertura

Teresa Botelho - Secretária Executiva da Associação das Universidades de Língua Portuguesa - (AULP) 13

Discurso

António Jorge Nunes - Presidente da Câmara Municipal de Bragança 15

Discurso

Helder Vaz - Diretor Geral da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - (CPLP) . . . 17

Discurso

João Sobrinho Teixeira - Presidente do Instituto Politécnico de Bragança 23

Clélio Campolina Diniz

Palavras de Abertura do XXI Encontro da AULP Proferidas pelo Presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa - (AULP) 27

TEMA A - MOBILIDADE ACADÉMICA: MODALIDADES E PROGRAMAS DE FINANCIAMENTO

A Mobilidade Académica: Uma Prioridade da União Europeia

Teresa Maria Rodrigues Gomes de Oliveira 33

O caso das Universidades Africanas

Albano Ferreira 39

A Mobilidade Académica, um Olhar de Macau, China

Manuel M. E. Trigo 43

A Mobilidade Académica: uma Realidade ainda Incipiente

na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - (CPLP)
Fernanda Pontífice 53

TEMA B - GRAUS ACADÉMICOS: CREDITAÇÃO E MÚLTIPLA TITULAÇÃO

Os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio como Plataforma Consensual para o Desenvolvimento <i>Narciso Matos</i>	59
Reconhecimento de Graus Académicos, Acreditação e Transferência de Créditos <i>Carlos Alexandre Netto</i>	65
Graus Académicos, Creditação e Titulação <i>Tito H. Fernandes</i>	71
Cooperação para o Reconhecimento de Graus e Períodos de Estudos <i>Júlio Pedrosa</i>	77

TEMA A E B - COMUNICAÇÕES LIVRES

"Importância da internacionalização no Ensino Superior" <i>Teresa Cerveira Borges</i>	83
Internacionalização da Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói/RJ, Brasil: Panorama Atual e Perspectivas Futuras <i>Fábia Trentin, Eryl Maria de Carvalho e Silva</i>	91
Formação de Quadros Angolanos: Partir ou Ficar em Angola? <i>Ermelinda Sílvia de Oliveira Liberato</i>	105
A Mobilidade Académica e a Cooperação Universitária <i>Francisco Soares</i>	119
Os desafios da Construção do Fórum da Gestão do Ensino Superior - (FORGES) nos Países e Regiões de Língua Portuguesa <i>Luisa Cerdeira, Sónia Fonseca, Matias Mano, Luciano de Almeida</i>	123
Bairro Português de Malaca, Malásia: Projeto Povos Cruzados - Futuros Possíveis <i>Cátia Bárbara Candeias, Luisa Timóteo</i>	131
O Brasil e as Modalidades de Cooperação Académica <i>Paulo Speller, Albeiro Mejia Trujillo</i>	137
Estratégia de Implementação de um Programa de Mestrado em Educação Médica <i>Mário Fresta, Ana Freitas, Patrícia Ferreira, Maria Amélia Ferreira Cristóvão Simões, Miguel Bettencourt</i>	147

Implementação de Programas de Formação Conjunto entre Instituições de Ensino Superior, Nacionais e Estrangeiras: Estudo de Caso do IPB <i>Ana Paula Monte, Paula Odete Fernandes</i>	159
TI: Formação em Enfermagem em Cabo Verde: uma Experiência de Cooperação <i>Aida Cruz Mendes, Maria da Conceição Bento</i>	171
Políticas Públicas para a Conservação e Uso da Biodiversidade no Brasil <i>Paulo Kageyama</i>	183

TEMA C - INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA MODALIDADES DE COOPERAÇÃO E PROGRAMAS DE FINANCIAMENTO

Aspectos da Investigação Científica no Brasil <i>Fernando Ferreira Costa</i>	199
Universidade 11 de Novembro Diante das Oportunidades de Cooperação no Espaço Lusófono <i>Kianvu Tamo</i>	203
Modalidades de Cooperação e Programas de Financiamento <i>Mohamed Harun, Horácio F. Zimba</i>	209

TEMA D - TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO PARQUES TECNOLÓGICOS, INCUBADORAS E EMPREENDEDORISMO

O Papel da Universidade na Transferência de Conhecimento <i>João S. Teta</i>	231
Vinculação e Transferência de Conhecimento: Reflexões sobre o Caso da Uni-CV <i>José Alexandre Oliveira Vera-Cruz</i>	237

TEMA C E D - COMUNICAÇÕES LIVRES

A política de Cooperação Internacional Portuguesa na Vanguarda do Sector Educativo em Cabo Verde, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau: 1998-2008 <i>Raquel Marília Tavares Faria</i>	257
A Construção Social: Investigação Tradicional e os Novos Desafios <i>Cândido do Carmo Azevedo</i>	271

Latitude Zero - Ensinar no Equador <i>Sara Marques Pereira, Renata Monteiro Marques</i>	277
A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na Universidade de Aveiro: Cluster, Benchmarking e Desafios de Futuro. <i>Carlos Sangreman, Ângelo Ferreira</i>	283
Adolescentes e Jovens Privados de Liberdade nos Países de Língua Portuguesa: Formação de Socioeducadores <i>Reginaldo de Souza Silva, Leila Pio Mororó</i>	295
A Formação Inicial de Professores na II Região Académica em Angola: uma Reflexão para Ação <i>Ermelinda Monteiro Silva Cardoso</i>	309
Empreendedorismo Universitário Agregando Valor à Sociedade <i>Carlos Henrique Figueiredo Alves, Angela Lopes Norte</i>	319
Transferência de Conhecimento em África: a Construção de uma Rede de Educação Médica de Língua Portuguesa no Programa "A NAME for Health" <i>Patrícia Ferreira, Ana Godinho, Jorge Ferrão</i> <i>Mamudo Ismail, Mário Fresta, Maria Amélia Ferreira</i>	331
EXTTI- Um Projecto de Cooperação de Transferência de Conhecimento na Área do Elearning entre a Universidade Nova de Lisboa e a Universidade Eduardo Mondlane <i>Maria do Rosário Oliveira Martins</i>	339
Espaços de Convergência na Lusofonia O Caso da Segurança Alimentar e do Mercado de Produtos Alimentares: <i>Bernardo Pacheco de Carvalho, Dinah Monteiro da Costa</i>	347

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Uma Nova Forma de Cooperação <i>Jorge Ferrão</i>	381
Lista de Participantes	385

Sessão Solene de Abertura

Palavras de Abertura

Teresa Botelho¹

Excelentíssimo Senhor Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior,
Magníficos Reitores,
Excelentíssimos Senhores Presidentes dos Institutos Politécnicos,
Excelentíssimo Senhor Presidente da Câmara Municipal de Bragança e restantes autoridades municipais,
Excelentíssimo Senhor Bispo da Diocese de Bragança-Miranda,
Excelentíssimas Autoridades Académicas,
Minhas Senhoras e meus Senhores,

Em nome da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, agradeço a presença de Vossas Excelências no Vigésimo Primeiro Encontro da AULP, subordinado ao tema “Novas Formas de Cooperação: Espaços de Convergência nos Países Lusófonos”.

Uma temática distribuída por várias sessões dedicadas às oportunidades de cooperação na área da investigação científica, aos modelos de financiamento das iniciativas em consórcio, ao fomento da mobilidade, ao reconhecimento dos graus conjuntos e, ainda, à possibilidade de estruturar uma bolsa de estágios em ambientes profissionais no espaço da Lusofonia.

Agradeço a presença de Vossas excelências neste Encontro.

E permitam-me deixar uma especial palavra de agradecimento a toda a equipa que participou na organização.

Muito obrigada.

¹ Secretária Executiva de AULP

Discurso

António Jorge Nunes¹

A realização em Bragança do XXI Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa AULP, por iniciativa muito oportuna do Instituto Politécnico de Bragança, representa para os Bragançanos a satisfação de na sua Cidade, receber reunião tão significativa, Cidade que na sua génese identitária tem inscrita a arte de bem receber e que, com a sua história milenar, marcou a História de Portugal, afigurando-se também como mais uma oportunidade de reflexão para os Transmontanos, habituados que estão a andar pelo mundo e a sempre lembrarem as suas origens.

Uma parte significativa do mundo da Lusofonia está presente neste Encontro, do qual ficarão vários documentos como testemunho e suporte das decisões. De entre outros, ficará registado para o futuro através do livro “ a Terra de Duas Línguas, Antologia de Autores Transmontanos”, sob orientação de Ernesto Rodrigues e ilustrações de Graça Morais, publicação que integra a colecção de edições da AULP e, por isso, esta publicação entra num amplo universo académico.

Foi feliz a escolha do tema da publicação de referência deste Encontro da AULP, ao incluir uma mostra de textos de qualidade, escolhidos de entre autores transmontanos, com a particularidade do envolvimento directo da Academia de Letras de Trás-os-Montes, que no mês de edição desta publicação, comemora o seu primeiro aniversário, razão pela qual também o encontro da AULP ficará registado como a primeira e mais relevante iniciativa editorial desta Academia.

O encontro de Instituições de ensino e de investigação de nível superior dos países de língua oficial portuguesa, realizado no âmbito da concretização de objectivos de cooperação baseados em projectos de investigação, de troca de informação útil e da mobilidade dos estudantes dessas instituições, cumpre um dos muitos desígnios da Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

A cooperação e inter-ajuda no seio desta grande Comunidade permitirá reforçar a afirmação e projecção internacional da língua portuguesa e dos projectos partilhados por esta ampla família de povos que comungam de uma cultura e identidade global que acolhe todos os luso-falantes, espalhados pelos quatro cantos do mundo, cooperação que hoje passa de forma muito significativa por Bragança, através do encontro da AULP e da presente publicação, momento que para o futuro regista a vontade comum de afirmação conjunta num mundo que no século XXI será ainda mais interdependente.

¹ Presidente da Câmara Municipal de Bragança

Discurso

Helder Vaz¹

Exmo. Senhor Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, Prof. Doutor Mariano Gago,
Exmo. Senhor Eng. Antonio Nunes, Presidente da CM de Bragança,
Exmo. Senhor Prof. Doutor João Sobrinho Teixeira, Presidente do Instituto Politécnico de Bragança,
Exmo. Senhor Prof. Doutor Clélio Campolina, Presidente da AULP,
Exmo. Senhor Prof. Doutor António Rendas, Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas,
Exmo. Senhor Prof. Robert Brasil,
Sua Ex^a Reverendíssima o Bispo de Bragança Miranda, Dom António Montes,
Exma. Senhora Dra. Teresa Botelho, Secretária Executiva da AULP,
Magníficos Reitores,
Distintos convidados

Minhas Senhoras e meus Senhores,

Que me seja permitida, antes de mais, em nome do meu Secretário Executivo, Eng.º Domingos Simoes Pereira, uma palavra de saudação e de apreço à Direcção da AULP pelo empenho na preparação e organização deste XXI Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, sob o tema “Novas Formas de Cooperação: Espaços de Convergência nos Países Lusófonos”.
Excelências,

Permitam-me recordar que a Declaração Constitutiva da CPLP os nossos Chefes de Estado estabeleceram de entre os objectivos prioritários da nossa Comunidade, firmada a 17 de Julho de 1996, o propósito de “Dinamizar e aprofundar a cooperação no domínio universitário, no da formação profissional e nos diversos sectores da investigação científica e tecnológica com vista a uma crescente valorização dos nossos recursos humanos e naturais, bem como promover e reforçar as políticas de formação de quadros”.

A temática central deste XXI Encontro da Associação das Universidades de Língua, está desde os primórdios, presentes no espírito dos fundadores da CPLP. A cooperação no domínio do ensino superior, da ciência e da tecnologia, constam do catálogo inaugural das áreas de cooperação prioritárias estabelecidas na Declaração Constitutiva, de 1996.

¹ Diretor Geral da CPLP

Permitam-me ainda que destaque as Orientações Estratégicas contidas na **“Declaração da Praia sobre Educação”** na qual os Chefes de Estado dos nossos países, reunidos em Julho de 1998, se afirmam “convictos da importância estratégica da educação para o pleno exercício da cidadania e como investimento essencial para o desenvolvimento dos Estados Membros”, e “persuadidos da necessidade de empreender um esforço colectivo que complemente as acções desenvolvidas a nível nacional”, decidiram adoptar as “seguintes directrizes”:

1. Intensificar a cooperação na área do ensino superior e estimular a concessão de bolsas de estudos e o intercâmbio de estudantes, docentes e pesquisadores;
2. Estabelecer sistemas comuns de avaliação da qualidade do ensino a todos os níveis;
3. Promover a implementação de programas de formação e aperfeiçoamento de professores e demais profissionais vinculados à educação;
4. Assegurar o acesso e o uso de novas tecnologias de informação aplicadas às actividades docentes;
5. Promover o ensino à distância nos diversos níveis;

Na mesma Declaração da Praia, os nossos Chefes de Estado:

1. “Determinaram que os órgãos competentes dos países membros da CPLP desenvolvam programas e projectos de cooperação na área educacional, em conformidade com as directrizes acima definidas”;
2. “Recomendaram que as instâncias decisórias e sectoriais da CPLP conjuguem esforços junto aos organismos internacionais multilaterais e outras entidades financiadoras, com vista ao provimento de recursos suplementares para os projectos educacionais, a serem canalizados para um Fundo especial comunitário”;
3. “Instruíram o Secretariado Executivo a reunir subsídios para a elaboração de um “Programa de Acção da CPLP na Área da Educação”.

Na mesma ocasião, na Cidade da Praia, a 17 de Julho de 1998, foi celebrado o **“Acordo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior dos Países Membros da CPLP”**. Esse acordo, visa promover a cooperação entre as instituições de ensino superior mediante actividades de apoio à educação e cultura, à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Deveria para o efeito, cada Estado Membro nomear um “Órgão Executor”, no prazo de 60 dias após a entrada em vigor desse acordo.

Prevê-se ainda no âmbito do Acordo a que nos referimos, que os “Estado Membros envidarão esforços no sentido de facilitar o reconhecimento mútuo, pelas instituições de ensino superior, de títulos, diplomas e certificados, de acordo com as leis vigentes em cada país” e “(...) estimularão a assinatura de convénios entre instituições de ensino superior, no sentido de facilitar a equivalência dos diplomas emitidos por estas”.

No domínio da cooperação científica e tecnológica, merece particular referência a “**Declaração de Maputo sobre Cooperação, Desenvolvimento e Democracia na Era da Globalização**”. Na Cimeira de Maputo, realizada a 17 e 18 de Julho de 2000, os nossos Chefes de Estado assumiram o compromisso de desenvolver mecanismos de cooperação com o objectivo, entre outros, de “Estimular o desenvolvimento tecnológico e partilhar tecnologias”.

Senhoras e Senhores,

Ao longo da vida da CPLP, que completará este ano 15 anos de existência, várias orientações foram produzidas no domínio das tecnologias da informação, recomendando o aproveitamento do “potencial das tecnologias da informação e das comunicações para a erradicação da pobreza e a promoção do bem-estar social nos nossos países”. Refiro-me, em especial ao “*Protocolo de Intenções sobre Cooperação na Área de Governo Electrónico*”, assinado em Brasília, em Maio de 2001; à Declaração Final do IV Encontro de Ministros e Secretários de Estado da Presidência e Assuntos Parlamentares da CPLP, assinada em Luanda, em Maio de 2002; à Declaração dos Chefes de Estado e de Governo sobre “Governo Electrónico”, assinada em Brasília, em Agosto de 2002; e à Resolução do Conselho de Ministros relativa à “*Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação*”, assinada em Coimbra, em Julho de 2003

Na Cimeira de São Tomé e Príncipe, os nossos Chefes de Estado manifestaram-se **conscientes da necessidade de uma efectiva cooperação entre os países da CPLP nas áreas da Sociedade da Informação e Governo Electrónico**, para a promoção do desenvolvimento dos países de Língua Portuguesa, sobretudo naquelas áreas em que a aplicação das tecnologias da informação e das comunicações contribuem para a promoção da cidadania e das boas práticas de governo e têm alto significado social, como a educação, a saúde e o emprego;

Nesse sentido, a Cimeira assumiu “**o compromisso de contribuir para a construção de uma Sociedade da Informação fundada nos valores da CPLP, tendo afirmado as orientações e prioridades estratégicas da Comunidade através da manifestação:**

1. Do seu interesse no reforço da presença da Língua Portuguesa na Internet;
2. Do compromisso em renovar e ampliar a cooperação entre os países de Língua Portuguesa na área de Governo Electrónico, por meio de mecanismos de cooperação que facilitem a troca de experiências e a transferência de tecnologia e conhecimentos, a capacitação e a formação de técnicos, e o desenvolvimento de aplicações e soluções voltadas para a difusão das boas práticas em Administração Pública;
3. Do seu interesse em assegurar o desenvolvimento da infra-estrutura de redes, indispensável à Sociedade da Informação, e a garantir a criação de aplicações das novas tecnologias orientadas para o atendimento das necessidades nacionais e locais;
4. Do seu empenho em estender o alcance das redes e das novas tecnologias de informação e das comunicações às regiões rurais e remotas, (...) contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e para os esforços de superação da pobreza das comunidades localizadas em tais regiões;

5. Da sua convicção de que o “*Software aberto*”, em alguns Estados membros designado “*Software livre*”, é instrumento de alta relevância para a construção de uma Sociedade da Informação inclusiva e pluralista, (...) facilitando, assim, a inclusão digital e a partilha de conhecimento;

Senhoras e Senhores,

Permitam-me destacar ainda a necessidade de articulação intersectorial, especialmente entre áreas contíguas. Refiro-me, nomeadamente, a algumas deliberações da Reunião Extraordinária dos Ministros da Educação e da Cultura, realizada em Lisboa a 14 e 15 de Novembro de 2008, e à Reunião Extraordinária dos Ministros da Ciência e Tecnologia, realizada em Lisboa, em Agosto de 2009.

A Reunião Extraordinária dos Ministros da Educação e da Cultura decidiu:

1. Envidar esforços no sentido de aprofundar a qualificação dos sistemas educativos dos Estados Membros, nomeadamente nas seguintes áreas:
 - a) Planos de estudo e equivalências
 - b) Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.
 - c) Avaliação das aprendizagens, das escolas, agentes e de medidas de política educativa.
2. Empenhar-se, para esse efeito, em:
 - a) Reconstituir o Grupo Executivo da Educação;
 - b) Encarregar o Grupo Executivo da Educação de identificar, nas áreas acima referidas, as oportunidades e instrumentos de cooperação, desde logo nos seguintes domínios:
 - I) Formação de formadores, designadamente através da utilização da Internet, do audiovisual, do ensino a distância e do *e-learning*;
 - II) Desenvolvimento e divulgação de recursos didácticos e pedagógicos para utilização das TIC
 - III) Avaliação das aprendizagens e das escolas
 - IV) **Desenvolvimento do ensino superior a distância por meio de uma Universidade Virtual da CPLP**

A última Reunião Extraordinária dos Ministros da Ciência e Tecnologia, decidiu explorar novas áreas de trabalho e linhas de cooperação científica e tecnológica, designadamente:

- a) No domínio da Observação da Terra, em especial no que respeita à prevenção de riscos naturais e ambientais, à segurança, à gestão de recursos naturais e ao apoio ao investimento;
- b) No domínio das ciências biológicas e da saúde;
- c) Em matéria de riscos, naturais e outros, quer ao nível da prevenção, quer no que toca à sua gestão e mitigação;

- d) No domínio das ciências sociais e humanas, consolidando redes de cooperação científica e fazendo avançar o conhecimento comum sobre as instituições sociais e as boas políticas com vista a um desenvolvimento sustentável;
- e) No domínio da agricultura e produção de alimentos;
- f) No domínio da divulgação científica e promoção da cultura científica;
- g) No domínio da gestão da ciência e tecnologia.

Os ministros acordaram ainda em:

- a) Acordam em reforçar a cooperação científica no domínio do estudo da língua portuguesa, designadamente no desenvolvimento de recursos partilhados relevantes para o processamento electrónico da língua portuguesa, na produção de conteúdos digitais e o acesso a repositórios, não apenas no âmbito da CPLP mas no quadro do reforço do papel e do contributo da língua portuguesa para a sociedade do conhecimento à escala global;
- b) Reconhecem o valor acrescentado e a importância da cooperação no quadro da CPLP para o reforço das condições de cooperação internacional alargada de cada um dos seus países e instituições, e incentivam a cooperação coordenada com outras organizações ou programas, regionais ou internacionais, nos domínios da ciência e tecnologia e do ensino superior, com vista ao reforço do papel internacional da própria CPLP e de cada um dos seus membros. Acordam desenvolver esforços para a criação de um mecanismo específico, federador e dinamizador das actividades em ciência e tecnologia e ensino superior ao nível da CPLP; Deste empenhamento resultou a criação de um Centro UNESCO para a formação avançada em ciências, no espaço das instituições da CPLP, visando a formação de capacidades, a responsabilidade social e o combate à fuga de capacidades científicas. Este resultado deve-se ao afincamento e empenho sério e criterioso do Senhor Ministro Mariano Gago, a quem se deve esta realização e que, provavelmente, dele dará conta na sua intervenção nesta cerimónia.
- c) Reforçar a cooperação no domínio da avaliação independente de instituições e cursos de ensino superior no espaço da CPLP, visando promover e reforçar a qualidade das formações oferecidas e o seu reconhecimento mútuo e internacional, através da **criação de uma verdadeira rede de informação mútua e de avaliação do ensino**

Senhoras e Senhores,

Finalmente, uma breve referência ao evento “Investigação e Desenvolvimento na CPLP”, organizado em parceria pelo IICT, CPLP e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique, que teve lugar no dia 30 de Novembro de 2008, em Maputo. De entre as conclusões desse encontro, que contou com a honrosa participação do Sr. Ministro da Ciência e Tecnologia de Moçambique pretendemos destacar:

O reconhecimento de grandes oportunidades para novos programas de investigação e mecanismos para a sua concretização, a formação avançada e reequipamento de laboratórios de modo a nivelar a comunicação entre cientistas do Norte e do Sul e a mobilidade dos cientistas;

A necessidade de serem empreendidas medidas para que as instituições de investigação da CPLP possam aumentar o seu conhecimento mútuo através da criação de uma rede de dados sobre a investigação produzida nos países lusófonos, contendo informação sobre instituições de investigação (e respectivo património), especialistas, actividades e projectos. Numa primeira fase, o portal do IICT alojará esse fórum virtual de troca científica que deverá migrar para o portal da CPLP logo que possível;

A necessidade de se desenvolverem indicadores de governação científica para a CPLP, já apontada na declaração de Lisboa, com vista à eficaz utilização do conhecimento científico em prol do desenvolvimento global.

Nesse sentido a “Alavancagem em Maputo da Declaração de Lisboa sobre Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento na CPLP” aponta dois caminhos: a Coordenação da produção e da utilização do conhecimento e a identificação de iniciativas e projectos passíveis de potenciar a formação do capital humano e a criação de infra-estruturas de C&T.

Senhoras e Senhores,

Antes de terminar, permitam-me, Excelências, em nome do meu Secretário Executivo e em nome pessoal, que exprima o desejo de que esta seja uma reunião muito proveitosa, inaugurando uma nova dinâmica de cooperação no espaço da CPLP nas áreas da ciência, tecnologia e ensino superior.

Bem Hajam!

Discurso

João Sobrinho Teixeira¹

Pese embora constituir um lugar-comum dizê-lo, a nossa satisfação por acolhermos este Encontro é de tal modo sentida que me sinto obrigado, em nome de todos, a expressá-lo enfaticamente: a região de Bragança e o Instituto Politécnico de Bragança dão as boas-vindas aos participantes no XXI Encontro da Associação de Universidades de Língua Portuguesa e manifestam a sua honra, orgulho e carinho por o poderem organizar.

Os transmontanos são conhecidos pela sua hospitalidade, pela arte de bem receber, pela capacidade de abertura em relação ao mundo e por uma auto-estima regional inabalável. Em Trás-os-Montes as portas nunca se fecham, não se pergunta quem é a quem bate, diz-se com alma e muito simplesmente: ENTRE QUEM É! E este é convite que vos formulamos! Que entreis no nosso mundo, que partilheis da nossa cultura, que conheçais a nossa identidade, que sintais na condição de interioridade a fé de fazer da vida um acto de amor na convicção de uma luta permanente contra o destino.

O convite que vos formulamos também foi escrito nas duas línguas oficiais de Portugal, português e mirandês, na afirmação de uma região sempre aberta à multiplicidade de culturas e costumes e da assimilação do sentimento descrito por Adriano Moreira, traduzido num acomodar da articulação das diferenças e não num esmagamento das identidades.

É este o espírito da Lusofonia, tem de ser este o caminho das nossas instituições de ensino superior. Cada um envolvido nas suas realidades presentes, mas com um passado indissolúvel e um futuro partilhado. Cada um na sua diversidade local, mas na defesa dos mesmos valores humanistas e dos mesmos sentimentos de igualdade, cidadania e liberdade. Todos percebendo a inevitabilidade de um mundo cada vez mais global, mas com a certeza de que tal como no passado a biodiversidade foi crucial para a evolução do nosso planeta, também no futuro a diversidade cultural será determinante para o progresso da globalização.

Esta é a obrigação que nos cabe, a missão a que nos sentimos obrigados.

É através das instituições de ensino superior que os povos sublimam a suas vontades, terá de ser através da articulação entre elas que afirmaremos esta percepção fraterna de identidade.

¹ Presidente do Instituto Politécnico de Bragança

Daí a importância e responsabilidade da AULP como entidade agregadora da Lusofonia e como estrutura fundamental para os objectivos da CPLP. E os resultados do Encontro ultrapassaram as melhores expectativas! A reunião mais expressiva de sempre com 460 inscritos representativos das diferentes realidades do património lusófono: 60 participantes de Angola, 89 do Brasil, 6 de Cabo Verde, 2 da Guiné-Bissau, 13 de Macau, 26 de Moçambique, 257 de Portugal, 4 de S. Tomé e 2 de Timor-Leste. Estão também e naturalmente representadas a CPLP e a Comissão Europeia.

Apraz-me referir a presença das delegações da Academia Galega de Língua Portuguesa e das Universidades de León e de Salamanca, bem como da Escola Politécnica de Zamora, entidades com quem o Instituto Politécnico de Bragança tem as melhores relações institucionais. Porventura, a mais emblemática representação é a do bairro português de Malaca, cidade conquistada há 500 anos e perdida há 370, mas, onde, ainda hoje, é impossível conter a emoção de poder falar português numa versão própria, o Papiá Cristang, com uma comunidade de alguns milhares de pessoas, que partilham e transmitem de geração em geração o orgulho na identidade lusófona.

Uma região de onde no passado tantos partiram para a expansão da Lusofonia, com particular relevância para o extremo oriente e o longínquo Japão, e que se orgulha dos valores da tolerância plasmados na harmonia da Terra das Duas Línguas, só pode regozijar por vos receber. Será porventura por esse gosto ancestral de conviver com a diferença, e de proporcionar calor, abrigo e segurança a quem nos procura, que este Instituto Politécnico conta com uma proporção surpreendentemente elevada de estudantes internacionais: mais de 900 alunos estrangeiros ou inseridos em programas de mobilidade num universo de 8000, fazem de uma cidade como Bragança uma pequena metrópole multicultural abrangente na diversidade.

Os temas escolhidos para o Encontro são cruciais para a missão das instituições de ensino superior no aprofundamento da Lusofonia: mobilidade académica, creditação e múltipla titulação de graus académicos, modalidades de cooperação e programas de financiamento na investigação científica e transferência de conhecimento no âmbito de parques tecnológicos, incubadoras e empreendedorismo, permitirão novos espaços de convergência no seio da CPLP e um melhor conhecimento interinstitucional, com vantagens ao nível da competitividade universitária mundial.

O Instituto Politécnico de Bragança para além de programas específicos de cooperação no desenvolvimento curricular ou de ministração de mestrados em países como Angola e S. Tomé, orgulha-se de ser pioneiro num programa de mobilidade de alunos e docentes, com maior expressão ao nível de algumas Universidades Federais Brasileiras, e que envolve, no presente ano lectivo, mais de 90 estudantes em intercâmbio, numa concepção de autofinanciamento repartido entre as instituições de acolhimento e envio e o aluno. Programa idêntico irá ser implementado no próximo ano entre o Instituto Politécnico de Macau e os Institutos Politécnicos Portugueses contemplando perto de uma centena de fluxos.

É fundamental que do conjunto de reuniões previstas saíam resultados concretos relativamente a cada um dos temas em debate. Só assim este Encontro será um sucesso, só deste modo se

justificará a vossa deslocação a Portugal e a Bragança. A Feira da Cooperação que no início da tarde iremos inaugurar, e onde se encontram representadas perto de meia centena de instituições, procura forçar o mútuo conhecimento, impulsor da partilha na cooperação.

Como um Encontro desta envergadura só se pode concretizar com o empenho de muitos, gostaria de agradecer ao Conselho de Administração da AULP e particularmente ao seu Presidente, Prof. Clélio Campolina, o terem acreditado em nós para a sua realização. Uma palavra de grande apreço e reconhecimento ao Vice-Presidente da Associação, Prof. João Guerreiro, por todo o trabalho desenvolvido e pelo empenho demonstrado para que este Encontro tivesse uma tão grande expressão.

Aos meus colegas do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos e aos seus colaboradores que tantas palavras de estímulo e incentivo me dedicaram, queria transmitir-vos que espero ter correspondido às vossas expectativas.

Agradeço ainda à UTAD pelo facto de se ter associado a este evento e assim permitir um melhor conhecimento do ensino superior da região a todos os participantes.

À Câmara Municipal de Bragança, ao Governo Civil e, sobretudo, a todos quantos no Instituto Politécnico de Bragança tanto se empenharam na concretização deste projecto seria ofensivo agradecer-vos. Não se pode agradecer o que é feito com tanta generosidade nem o altruísmo na dedicação pela afirmação de uma região.

Mas ao Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal tenho de sentidamente agradecer a sua presença. Nós sabíamos, eu sabia, que podíamos contar consigo. Muito obrigado!

Bom trabalho para todos.

Palavras de Abertura do XXI Encontro da AULP Proferidas pelo Presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa

Clélio Campolina Diniz¹

Senhoras e Senhores, boa tarde!

Nesta cerimônia de abertura minhas primeiras palavras não poderiam ser outras: sejam todos bem-vindos ao XXI Encontro da Associação de Universidades de Países de Língua Portuguesa (AULP).

É muito significativo que realizemos este XXI Encontro aqui em Bragança, nos Trás-os-Montes, esta “terra de duas línguas”, como a chamam os organizadores do volume de autores transmontanos que será lançado neste Encontro. Isto por várias razões. Talvez a mais expressiva seja precisamente o fato de que, se o mirandês é algo que singulariza de modo insofismável esta região transmontana, a outra das duas línguas, a língua portuguesa, é o mais importante patrimônio imaterial que mais claramente temos todos em comum. É a língua, e as trajetórias históricas entrecruzadas dos diferentes países e regiões aqui representados que o partilhar de uma mesma língua evoca, que primeiro fundamenta nossos Encontros e torna possível que pessoas provenientes de países ou regiões das mais diferentes partes do mundo se reúnam em um lugar como este para tratar de assuntos de interesse mútuo. E sem que tenhamos, para isto, que falar inglês! Mas é a língua também que nos particulariza, ou melhor, é ela que expressa mais claramente o fato de que somos todos singulares, conhecemos trajetórias históricas específicas, vivemos conforme arranjos sociais e culturais diferentes.

É assim que, se Portugal é o berço da língua de Camões, ou da última flor do Lácio, como certa vez lhe chamara o escritor brasileiro Olavo Bilac², língua que se ouve falar em lugares tão diferentes espalhados pelo mundo, é preciso entretanto atravessar os montes para se ouvir o mirandês, pois não há outro canto do mundo onde se fale tanto e tão bem o português e o mirandês com aqui em Trás-os-Montes. Mas esta singularidade que é tão daqui, é também de muitos outros lugares, pois, por onde andou, a língua portuguesa se singularizou em contato com outras línguas, povos e culturas. Daí a particularidade de línguas como o mirandês, que é, por assim dizer, prima do português na família das línguas ibero-ocidentais, mas daí também e sobretudo a singularidade dos

¹ Presidente da AULP e Reitor da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

² In: *Poesias*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1964.

inúmeros acentos regionais e falares locais, para não mencionar as muitas línguas crioulas, marcas da inventividade humana em situações de interação entre diferentes povos e sociedades. Pois, como lembrou o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro³, foi de tanto falar latim que os europeus acabaram falando francês, italiano, português ou mirandês; e é de tanto falar português que falamos crioulos ou dialetos como o de minha terra, o mineirês. Enfim, se não há região no mundo como a de Bragança, é também porque não há lugar no mundo como Macau, Luanda, Praia, Maputo, Bissau, Dili, São Tomé, ou as minhas Minas Gerais. Como disse um de nossos maiores escritores, o mineiro João Guimarães Rosa, “Minas são muitas”⁴, embora seja apenas uma. Nós também.

É a herança cultural compartilhada e singularizada, é a manutenção do português como língua oficial em todos os países e regiões representados na AULP, que garantem a lusofonia como uma das expressões relevantes do mundo globalizado. Nossas diferenças não são meras diferenças, como também não é trivial aquilo que temos em comum. Seja como for, diferenças e identidades se constituíram, é preciso não esquecer, em conjunto com relações de pronunciada desigualdade política, econômica e social. Como sabemos, esta história que compartilhamos, e cujas origens remontam ao século XV, fez surgir em torno de Lisboa um império de dimensões globais, que se estendeu do Brasil, no Novo Mundo, aos entrepostos em Macau e no Japão, no extremo oriente, passando pela África e pela Índia. Como já havia destacado em nosso último encontro em Macau, nosso passado é resultado desta trajetória, deste impulso expansivo que combinava, de um lado, a busca de riquezas, a ocupação de terras e a dominação de povos, e de outro, o engenho técnico e o espírito empreendedor. Hoje a situação é bem diferente, são outros os impérios, são outros os desafios. Ainda assim, cabe reconhecer que desta trajetória resulta uma realidade que é complexa e contraditória, que se expressa na exploração de populações inteiras, mas também na construção de uma rica herança cultural que, forjada sob as condições mais duras, consiste, ainda assim, em nosso patrimônio comum mais valioso.

Ao realizarmos este nosso Encontro em Bragança, mais uma vez se coloca para nós a necessidade de refletir sobre nosso passado, superar seus limites, e pensar em nosso futuro, assumindo o desafio de construir novas formas de integração de nossos países e regiões fundadas na solidariedade e na promoção de interesses comuns.

Se vivemos em um mundo marcado por avanços científicos e tecnológicos que permitiram ampliar a integração entre os povos, encurtando distâncias e aproximando culturas, é preciso também reconhecer neste mesmo mundo a permanência da exclusão social, das desigualdades econômicas, da marginalização cultural e da opressão política. Se vivemos em uma era de conhecimento e progresso material, de tantas possibilidades e riquezas, seguem de pé os desafios de estender os frutos deste progresso a milhões de pessoas dele excluídas, e de tornar o crescimento econômico compatível com a sustentabilidade ambiental e a promoção dos direitos coletivos. Estamos diante de um quadro de amplas possibilidades e, ao mesmo tempo, de enormes desafios.

³ In: *Encontros: Eduardo Viveiros de Castro*, Rio de Janeiro, Azougue Editorial, 2008.

⁴ In: *Ave, Palavra*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2002.

A história nos ensina que as correlações de força estão sempre mudando. Esta lição da história deve infundir esperança aos excluídos e humildade aos dominantes. A antropologia nos ensina que a cooperação das culturas é o motor da história. Esta lição da antropologia deve servir de alerta aos auto-centrados para que evitem a fatalidade maior que pode acometer um povo ou uma cultura qualquer, a saber, estar só. Como destacou Lévi-Strauss em seu célebre discurso sobre “Raça e História” proferido na UNESCO pouco depois do fim da 2ª guerra mundial, não existe sociedade cumulativa em si e por si. A história cumulativa não é propriedade de determinadas raças ou de determinadas culturas que assim se distinguiriam das outras. Resulta mais da sua *conduta* do que da sua natureza. Expressa uma certa modalidade de existências das culturas, que não é senão a sua *maneira de estar em conjunto*⁵.

Para vencer estes enormes desafios é preciso cooperar, é preciso investir em novas maneiras de estar junto. Nós, gestores universitários, temos um papel inalienável em tudo isto. Se, como frisou o grande cientista social brasileiro Celso Furtado, o que caracteriza a Universidade como “uma das invenções mais maravilhosas surgidas em qualquer cultura” é a “combinação do trabalho produtor de conhecimento com o de transformação desse conhecimento em instrumento de ação posto a serviço da sociedade”⁶, então cabe a nós incrementar a cooperação entre as universidades, em especial a que se realiza para além das fronteiras de um país, pois esta cooperação permanece sendo um pilar fundamental para o avanço do conhecimento científico, das artes e da cultura, bem como para que os resultados desse progresso revertam em desenvolvimento social. Somos herdeiros de trajetórias culturais singulares e diversas, mas compartilhamos a mesma língua e temos um passado comum. Temos também amplas possibilidades de ampliar nossa integração e cooperação, com proveito para todos. Neste sentido, a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) é um espaço privilegiado para que os temas do conhecimento e da educação sejam abordados de forma cooperativa e pertinente aos nossos povos. O propósito de nossos projetos comuns deve ser sempre o desenvolvimento de nossos países e regiões, em todos os planos – científico, cultural, artístico, econômico e social –, articulados com vistas à promoção do desenvolvimento sustentável. Para atingir este objetivo, considero essencial que a vida de nossa Associação se enraíze nas universidades que a integram, que se materialize na cooperação em projetos de pesquisa, ensino e extensão e em programas de intercâmbio docente e estudantil, de forma a contribuir para uma aproximação de nossas sociedades e para um maior conhecimento mútuo.

Para materializar este objetivo, a Presidência da AULP, pela qual a UFMG tem a honra de responder, apresentou ao Conselho de Administração e à Assembléia da AULP no Encontro realizado em Macau, o esboço de uma proposta de Programa de Intercâmbio Internacional entre as instituições membro de nossa Associação que, caso efetivada, irá significar um considerável avanço em nossas relações bi e multilaterais, fomentando o estreitamento dos laços que nos unem em prol do conhecimento mútuo e do desenvolvimento de nossos países e regiões.

⁵ In: *Antropologia Estrutural Dois*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.

⁶ In: *Cultura e desenvolvimento em época de crise*, São Paulo, Paz e Terra, 2004.

O que estamos propondo é o PIAPEE, Programa Internacional de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Extensão entre instituições superiores de ensino e pesquisa de países ou regiões lusófonas. O objetivo do PIAPEE é incrementar o intercâmbio acadêmico entre instituições superiores de ensino e pesquisa de países ou regiões lusófonas estimulando o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Os princípios e as prioridades deste programa são mérito acadêmico, inclusão social e internacionalização solidária, com especial atenção ao Timor-Leste e aos países africanos em situação sócioeconômica menos favorecida. O programa deve contemplar projetos multiplicadores e inovadores e envolver avaliação de desempenho. Estão sendo propostas sete modalidades de apoio divididas em dois blocos, um dedicado a Mobilidades Internacionais de curta duração (dois meses) aberta para todos os níveis (da graduação ao pós-doutorado) e outra a Projetos Estruturantes de média duração (dois anos) no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão.

Tendo em vista que “Novas formas de cooperação: espaços de convergência nos países lusófonos” é precisamente o tema deste XXI Encontro da AULP que encerro esta fala de abertura dando boas vindas a todos e desejando que nossos trabalhos sejam intensos e produtivos e que se realizem em um ambiente de debate livre, franco, crítico e colaborativo.
Muito obrigado!

Tema A

**Mobilidade Acadêmica:
Modalidades e Programas de
Financiamento**

A Mobilidade Académica: Uma Prioridade da União Europeia

Teresa Maria Rodrigues Gomes de Oliveira¹

Apoiar o forte desenvolvimento da aprendizagem transnacional e da mobilidade profissional dos jovens é uma prioridade da União Europeia porque a mobilidade para fins de aprendizagem representa uma oportunidade importante para os jovens adquirirem novos conhecimentos, desenvolverem novas competências linguísticas e interculturais, adquirirem novas competências profissionais, melhorarem a sua empregabilidade futura e promoverem o seu desenvolvimento enquanto cidadãos activos.

Se o interesse pela mobilidade não é particularmente elevado entre a população da União Europeia em geral, estudar ou trabalhar no estrangeiro é algo particularmente atractivo para os jovens. A maioria das pessoas «móveis» na UE tem entre 25 e 34 anos de idade. Esta faixa etária tende a dominar melhor as línguas estrangeiras e tem normalmente menos obrigações familiares. A sua maior mobilidade resulta também da abertura das fronteiras e de uma maior aproximação dos sistemas educativos.

Os europeus que participam numa experiência de mobilidade como jovens aprendentes têm maior probabilidade de se tornarem trabalhadores móveis numa fase posterior das suas vidas. Os empregadores reconhecem e valorizam estes benefícios. A mobilidade na aprendizagem tem também ajudado significativamente a abrir os sistemas e as instituições de educação e formação, a reforçar o seu carácter europeu e internacional e a tornar os sistemas mais acessíveis e eficientes.

Para contextualizar o apoio à mobilidade para fins de aprendizagem no âmbito da União Europeia, não podemos deixar de referir o Processo de Bolonha. Desde 1998, com o objectivo de tornar o ensino europeu mais atractivo e competitivo e de tornar os diferentes sistemas de ensino mais comparáveis e compatíveis para facilitar a mobilidade e a cooperação académica, os países europeus deram uma série de passos em comum no sentido de construir até 2010 um Espaço Europeu de Ensino Superior globalmente harmonizado.

As instituições de Ensino Superior da União Europeia dispõem hoje de um conjunto de ferramentas comparáveis e transparentes e de mecanismos de cooperação europeia em matéria de garantia da qualidade tais como o Sistema Europeu de transferência de Créditos (ECTS), os Quadros de Qualificações, o Suplemento ao Diploma, os 3 Ciclos e os Resultados de Aprendizagem.

Por outro lado, as diferentes normas e orientações europeias no domínio da qualidade assim como a Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA) e o Registo Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino Superior (EQAR) também têm dado um contributo significativo para que a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores se

¹ Administradora Principal da Comissão Europeia, Direcção-Geral da Educação e da Cultura, Cooperação e Programas Internacionais

esteja a tornar uma componente essencial do ensino universitário.

O Comunicado de Lovaina, adoptado em 29 de Abril de 2009, pelos ministros do ensino superior dos países que participam no Processo de Bolonha, estabelece que, em 2020, pelo menos 20% dos graduados do Espaço Europeu do Ensino Superior deverão ter beneficiado de um período de estudo ou formação no estrangeiro.

A declaração de Budapeste-Viena de Março de 2010, assinalou o final da primeira década do Processo de Bolonha e lançou, oficialmente, o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), como preconizado na Declaração de Bolonha de 1999. Os ministros declararam igualmente que pretendem intensificar o seu diálogo político e cooperação com parceiros de todo o mundo.

O Fórum Político de Bolonha foi criado justamente em 2009 para facilitar o diálogo entre os actualmente 47 Ministros dos países que fazem parte do Processo de Bolonha e os seus colegas de diferentes partes do mundo. O próximo Fórum terá lugar na Roménia, em Bucareste, nos dias 26-27 de Abril de 2012.

A estratégia «Europa 2020» fixa objectivos ambiciosos para um crescimento inteligente, inclusivo e sustentável até 2020. Os jovens são cruciais para alcançar esses objectivos. A qualidade da educação e formação, uma integração adequada no mercado de trabalho e uma maior mobilidade dos jovens são elementos-chave para explorar o potencial de todos os jovens e realizar os objectivos da «Europa 2020».

A prosperidade futura da Europa depende dos seus jovens. Existem cerca de 100 milhões na UE, o que representa um quinto da sua população total. Apesar das oportunidades sem precedentes que a Europa moderna oferece, os jovens enfrentam vários desafios – agravados pela crise económica – na educação e formação, e no acesso ao mercado de trabalho.

Menos de uma pessoa em cada três na UE (31,1 %) possui um diploma do ensino superior, em comparação com mais de 40% nos EUA e mais de 50% no Japão. A proporção de investigadores no mercado de trabalho da UE também é inferior em relação aos seus concorrentes. A estratégia «Europa 2020» fixou o objectivo fundamental da UE de garantir, até 2020, a conclusão de um curso do ensino superior ou equivalente por parte de, pelo menos, 40% da população com 30-34 anos de idade.

Em 2020, estima-se que 35% dos empregos exijam qualificações elevadas, associadas a uma boa capacidade de adaptação e inovação, face a 29% hoje. Isto significa mais 15 milhões de empregos que exigirão um elevado nível de qualificações. Existe um número crescente de postos de trabalho que requerem competências electrónicas, estando a economia da UE a ser prejudicada por uma escassez de profissionais altamente qualificados neste domínio.

O desemprego dos jovens encontra-se num nível inaceitavelmente elevado: quase 21%. Para garantir o objectivo de emprego de 75% na faixa etária dos 20-64 anos, a transição dos jovens para o mercado de trabalho deverá ser radicalmente melhorada.

De destacar duas iniciativas emblemáticas desta estratégia: Novas Competências para Novos Empregos e Juventude em Movimento.

No âmbito da Estratégia 2020, Juventude em Movimento é uma Iniciativa emblemática da UE que procura dar resposta aos desafios enfrentados pelos jovens para os ajudar a ter êxito na economia do conhecimento. Consiste num programa-quadro que propõe novas acções prioritárias, reforça as acções existentes e garante a realização de outras medidas aos níveis comunitário e nacional, no

respeito do princípio da subsidiariedade.

Um crescimento inteligente e inclusivo depende das acções realizadas dentro do sistema de aprendizagem ao longo da vida, para desenvolver as competências essenciais e garantir resultados de qualidade que respondam às necessidades do mercado de trabalho.

O apoio concedido pela UE à mobilidade na aprendizagem no âmbito dos actuais programas e iniciativas será revisto, alargado e articulado com os recursos nacionais e regionais. A dimensão internacional será reforçada. Até 2020, a «Juventude em Movimento» ajudará a garantir a todos os jovens europeus a possibilidade de efectuarem parte do seu percurso educativo no estrangeiro, nomeadamente através de uma formação inserida no local de trabalho. As medidas associadas a esta iniciativa incluem uma recomendação do Conselho para eliminar os obstáculos à mobilidade e um painel de avaliação da mobilidade que permitirá comparar os progressos alcançados pelos Estados Membros neste domínio.

Foi criado um sítio Web dedicado à «Juventude em Movimento», com acesso a informações sobre a mobilidade na UE e às oportunidades de aprendizagem, e a Comissão proporá um cartão «Juventude em Movimento» para facilitar a mobilidade. A nova iniciativa intracomunitária «O teu primeiro emprego EURES» ajudará os jovens a aceder às oportunidades de emprego e a procurar um emprego no estrangeiro, e incentivará os empregadores a contratar jovens trabalhadores em situação de mobilidade.

A Comissão considerará igualmente a possibilidade de converter a acção preparatória «Erasmus para Jovens Empresários» num programa, a fim de promover a mobilidade dos jovens empresários.

Os países da UE assegurarão uma estreita colaboração para que:

- mais estudantes tenham oportunidade de frequentar o ensino superior;
- as universidades melhorem a qualidade dos cursos ministrados, tornando-os mais atractivos e adaptados às necessidades dos estudantes;
- até 2020, todos os jovens europeus tenham a possibilidade, ao longo do seu percurso de aprendizagem, de estudar ou receber formação no estrangeiro;
- o número de jovens em situação de abandono escolar diminua e se criem mais oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;
- o desemprego juvenil diminua e se promovam mais estágios profissionais, nomeadamente no intuito de incentivar o empreendedorismo;
- haja mais possibilidades de exercer uma actividade por conta própria;

A UE possui uma longa e frutuosa experiência em matéria de apoio à mobilidade para fins de aprendizagem, em articulação com vários programas e iniciativas, sendo o mais conhecido o programa Erasmus no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV), ex programa Sócrates. Desde a criação do Erasmus, em 1987, já participaram no programa mais de 2 milhões de estudantes.

Constituído por 4 subprogramas (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius e Grundtvig) o PALV promove, através do Erasmus, a mobilidade transfronteiriça de estudantes e de pessoal académico e não académico. Apoia, através do Leonardo da Vinci, as necessidades e a mobilidade das pessoas envolvidas no ensino e formação profissionais. Impulsiona, através do Comenius, a qualidade do

ensino escolar e também promove a mobilidade através do intercâmbio e da cooperação entre escolas de diferentes países. Permite ainda, através do Grundtvig, aumentar o nível de conhecimentos, qualificações e competências entre a população adulta proporcionando novas oportunidades a um grande número de adultos que abandonaram a escola precocemente.

Uma nota breve sobre o Programa eTwinning (geminção electrónica) que aproveita as possibilidades oferecidas pela Internet para ajudar os professores europeus a criarem projectos de colaboração e sobre o Programa Jean Monnet cujo objectivo é o de estimular o ensino, a reflexão e o debate sobre o processo de integração europeia nas instituições de ensino superior, a nível mundial.

A mobilidade e os intercâmbios de pessoal e estudantes do ensino superior, entre universidades europeias e não europeias, são apoiados no âmbito do programa Erasmus Mundus que visa a promoção da qualidade do ensino superior através de bolsas de estudo e cooperação académica entre a Europa e o resto do mundo e do programa Tempus cuja contribuição para a modernização do ensino superior nos países vizinhos da EU tem sido muito significativa nos últimos 20 anos.

O Brasil participa activamente no programa Erasmus Mundus. Universidades de Angola, Cabo Verde e Moçambique participam também numa parceria coordenada pela Universidade do Porto.

Essa longa e frutuosa experiência em matéria de apoio à mobilidade para fins de aprendizagem estende-se ainda à investigação com as Acções Marie Curie destinadas a incentivar a carreira dos investigadores em todos os domínios da Ciência e Humanidades.

O programa Cultura apoia a mobilidade das pessoas que trabalham no sector cultural, a circulação transnacional de obras e produções culturais e artísticas e o diálogo intercultural.

O programa Juventude em Acção pretende inspirar nos jovens um sentido de cidadania europeia activa, solidariedade e tolerância.

O programa Europa para os Cidadãos apoia uma ampla gama de actividades com vista a promover a “cidadania europeia activa”.

O programa MEDIA apoia a indústria audiovisual europeia através da promoção de produções cinematográficas e televisivas da Europa e o Programa MEDIA Mundus permite aos profissionais do sector audiovisual do mundo inteiro partilhar informação, competências e experiências.

E importa ainda mencionar o Programa ALBAN, um programa de bolsas de estudo para a América Latina que decorreu entre 2003/04 e 2007/08 e foi entretanto substituído pelo Erasmus Mundus, o programa ALFA III que promove o reforço da cooperação entre instituições de ensino superior da União Europeia e da América Latina, o Programa Edulink cujo objectivo geral é o de promover a capacitação e a integração regional no domínio do ensino superior através de redes institucionais, bem como apoiar sistemas de ensino superior de qualidade, que sejam eficientes e relevantes para as necessidades do mercado de trabalho e, por conseguinte, consistentes com as prioridades de desenvolvimento socioeconómico dos países ACP.

O novo Programa Intra-ACP de Mobilidade Académica foi lançado em 2010 e a selecção das primeiras quatro parcerias está neste momento a decorrer. O lote 1 é o lote de África. Este novo programa visa reforçar a cooperação entre as instituições de ensino superior em África, nas Caraíbas e no Pacífico no sentido de ampliar o acesso a uma educação de qualidade que permita aos estudantes iniciar estudos de pós-graduação e os encoraje a fazê-lo, bem como promover a manutenção dos mesmos nas respectivas regiões e a mobilidade de pessoal (académico e administrativo), aumentando a competitividade e a atractividade das próprias instituições.

Em conclusão, gostaria de referir que este ano será apresentada uma Comunicação que a Comissão Europeia está neste momento a preparar sobre os principais desafios e as acções necessárias para apoiar a reforma e a modernização do ensino superior europeu na perspectiva de 2020.

Trata-se de melhorar a empregabilidade dos graduados, incentivar a mobilidade, incluindo a mobilidade entre as universidades e a indústria, e promover uma informação transparente e de qualidade sobre as possibilidades de estudo e de investigação e o desempenho das instituições.

Pretende-se ainda oferecer mais oportunidades aos aprendentes não tradicionais e aumentar o acesso dos grupos mais desfavorecidos, também através de um financiamento adequado. A Comunicação proporá ainda uma estratégia europeia de internacionalização, a fim de melhorar a atractividade do ensino superior europeu.

Porque num quarto de hora não teria sido possível aprofundar mais as várias oportunidades disponíveis, para obter mais informações qualquer pessoa interessada poderá consultar o sítio web da Comissão Europeia: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Outro sítio web "Estudar na Europa" fornece informações actualizadas sobre mais de 30 países europeus, as suas universidades e o que é necessário para viver e estudar nos mesmos. As informações estão disponíveis em árabe, chinês, espanhol, francês, inglês, russo e também em português. <http://www.estudarnaeuropa.com/>

O caso das Universidades Africanas

Albano Ferreira¹

O fundamento da política e estratégia de internacionalização de muitas instituições de ensino superior (IES) baseia-se na abertura à promoção de fluxos de talentos e na atracção de força de trabalho altamente qualificada. Em África, as intenções de cooperação regional no ensino superior ainda são extremamente baixas para gerar mobilidade interna e externa. O presente trabalho procura caracterizar a mobilidade académica nos países africanos.

Modalidades de mobilidade académica

No contexto africano podem ser consideradas as mesmas modalidades de mobilidade académica existentes nos outros continentes. Apontamos principalmente a mobilidade vertical (entre os graus académicos) e a horizontal (dentro de um mesmo grau académico). Contudo, os avanços conseguidos com o uso das tecnologias de informação e comunicação e do ensino à distância mobilizam recursos da oferta formativa e podem trazer à discussão uma modalidade que pode ser entendida como mobilidade virtual. Os estudantes em África passam a ter acesso à oferta formativa a partir de lugares remotos.

Situação do ensino superior em África

África continua a debater-se com problemas de acesso limitado para cobrir a demanda, da qualidade reduzida do ensino, da relevância insuficiente das formações obtidas, da falta de visibilidade e do desconhecimento das oportunidades de estudo que o continente Africano oferece.² Os princípios da integração do ensino superior estão defendidos mas não se traduzem em acções institucionais concretas. Há a necessidade de uma dupla abordagem envolvendo acções do topo a base e vice-versa dentro dos sistemas nacionais e regionais que atendem ao ensino superior. Segundo Monique Fouilhoux,³ melhorar a mobilidade deve ser uma responsabilidade institucional em vez de individual.

¹ Reitor da Universidade Katyavala Bwila, Benguela - Angola

² Access to Success project. EUROPE AND AFRICA: INTRA- AND INTER-REGIONAL ACADEMIC MOBILITY. Outcome report of the third workshop, Accra, Ghana, 3-4 May, 2010

³ Idem

Iniciativas de mobilidade

Verifica-se ainda um fraco aproveitamento de iniciativas que incentivam a mobilidade em África tais como: (1) a Rede de Centros de Excelência em Ciência e Tecnologia, da Nova Parceria para o Desenvolvimento Africano (NEPAD); (2) A Universidade Pan-africana, sob os auspícios da União Africana; (3) o Programa Intra-regional para África, Caribe e Pacífico, da Comunidade Europeia e dos países ACP (4) o Programa de Bolsas Mwalimu Nyerere, da Comissão Europeia e da Comissão da União Africana. Os montantes envolvidos para a mobilidade em África referem-se a uma oferta de financiamento em valores que rondam 30 milhões de Euros para África em cinco anos (à razão de seis milhões/ano). Entretanto, têm sido apontadas dificuldades na divulgação e a baixa qualificação dos projectos submetidos a esses programas como causa do seu baixo aproveitamento.

Promoção do ensino superior em África

Na actualidade, o ensino superior tem tido um maior reconhecimento por parte dos governos Africanos e doadores do que no passado. O desenvolvimento de infra-estruturas para o ensino superior e para a ciência e tecnologia tem aumentado essas oportunidades. Como exemplo, Angola investe em novas instituições de ensino superior públicas criando a partir de 2009 mais seis universidades com carácter regional confinadas às regiões académicas constituídas por duas ou mais províncias. A essas universidades impõe-se agora o desafio da internacionalização mediante a promoção da mobilidade académica com necessidades que vão desde a criação de cursos e a concepção de novos currículos ao intercâmbio de professores e estudantes nos níveis de graduação e pós-graduação.

Constrangimentos

Apesar de todo o progresso obtido nos últimos anos a convergência de graus académicos e sua aceitação pelos diferentes países continua a ser um constrangimento importante para os académicos africanos. Outros constrangimentos dizem respeito às leis de imigração associadas a mobilidade dos estudantes. Também há ausência de apoio financeiro ou de informação atempada e suficiente sobre os mecanismos de acesso ao financiamento da mobilidade.

Por outro lado, a plataforma logística de hospedagem e apoio administrativo aos estudantes, professores, técnicos e administrativos e insuficientes ou até mesmo deficiente bem como a sustentabilidade dos programas de mobilidade.

A convergência de graus académicos é dificultada pela existência de designações diferentes para ciclos de formação envolvendo tempos e etapas semelhantes.

Mobilidade e currículo

Defende-se que a compatibilidade dos perfis de formação de cada instituição de ensino superior ou dos módulos dos cursos que a compõem podem levar a uma partilha de relações sólidas de

confiança e garantia da qualidade das acções conjuntas em torno da mobilidade. As modalidades de titulação conjunta ou a integração de módulos de mobilidade nos curricula podem facilitar o desenvolvimento das universidades africanas. Deve ser aprofundada a discussão sobre se a mobilidade académica de servir para desenvolvimento curricular ou se o desenvolvimento curricular deve ser adoptado para a sua promoção.

Estudos sobre mobilidade em África

Continuam a ser necessários e pertinentes os estudos sobre a mobilidade académica em África. Questões ainda por esclarecer-se prendem-se com a caracterização da competição por fundos de mobilidade nos diferentes contextos do cenário linguístico africano. Também é importante a descrição da experiência de cada país africano nesta matéria.

No que se refere as instituições de ensino superior africanas de Língua Portuguesa, é importante saber que contexto podem ter como referência, tendo em conta a situação de Portugal, Brasil e Macau, bem como pode ser incrementada e financiada a mobilidade académica no espaço da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP).

Considerações finais

Os casos de Bolonha e da Europa devem ser mencionados como exemplos a serem tidos em conta no contexto dos países Africanos de Língua Portuguesa.

Os benefícios da mobilidade são múltiplos para as instituições, para os estudantes, para os docentes e para as equipas de suporte académico e científico e podem apoiar o desenvolvimento rápido de capacidades internas nos diversos países e a ligação internacional dos integrantes do espaço da AULP.

A documentação das experiências das instituições de ensino superior dos diversos países integrantes AULP pode ajudar a tirar maiores vantagens da mobilidade dentro dos espaços geográficos em que estão inseridos.

A Mobilidade Académica, um Olhar de Macau, China

Manuel M. E. Trigo,²

Exma. Senhora Professora Helena Nazaré, Presidente da Associação Europeia de Universidades,

Gostaria de começar por saudar os Colegas desta Sessão e todos os participantes neste Encontro.

O tema da mobilidade académica, que abordarei na perspectiva da mobilidade de estudantes, é um tema do interesse de todos e que provavelmente a maioria dos presentes conhece melhor do que nós.

Foi o tema escolhido pela Universidade de Macau para ser abordado neste Encontro e para o qual tivemos de nos informar e de fazer alguma pesquisa, tanto quanto as disponibilidades, de tempo e de dados, nos permitiram, e aqui estou, procurando partilhar alguma informação que possa estimular a reflexão e a acção de todos nós.

1. A nossa abordagem

A nossa abordagem procura proporcionar um olhar sobre a mobilidade entre a China e a União Europeia, e neste contexto entre a China e Portugal, e ainda, entre Macau e Portugal, precisamente a partir de Macau, a nossa procedência. Um olhar de curioso e empenhado.

Nesta apresentação despreziosa, que ainda assim espera atrair a vossa atenção, vamos socorrer-nos sobretudo de dois estudos, e assim os divulgaremos, o primeiro, *Academic Mobility To and From China: A Look at the Numbers*³, e o segundo, *EU-China Student and Academic Staff Mobility: Present Situation and Future Developments*⁴, e da recolha de dados que foi possível efectuar em Macau, e fazer algumas reflexões sobre os mesmos, confiando na benevolência dos presentes.

Em geral, e estando em Portugal, membro da União Europeia, devemos partir deste contexto, mas sem esquecer o contexto global do fenómeno da mobilidade.

¹ Texto escrito tendo por base a apresentação feita em 7 de Junho de 2011 no XXI Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, AULP, em Bragança, no Instituto Politécnico de Bragança, de 6 a 9 de Junho de 2011, na Mesa Redonda sobre o Tema A, Mobilidade Académica: Modalidades e Programas de Financiamento.

² Professor Faculdade de Direito, Universidade de Macau, REM, China

³ *Academic Mobility To and From China: A Look at the Numbers*, By WES Staff, *World Education Services*, April 2011, Volume 24, Issue 3 (<http://www.wes.org/ewenr/11apr/practical.htm>).

⁴ *Joint study between the European Commission and the Ministry of Education in China, EU-China Student and Academic Staff Mobility: Present Situation and Future Developments*, April 2011 (http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc1183_en.htm).

Ora, a mobilidade académica no mundo globalizado constitui um bem comum, uma utilidade, um instrumento comum e um segmento importante das políticas do ensino superior e da investigação científica, e naturalmente de afirmação cultural e política em sentido amplo.

Serve também as políticas de sustentação demográfica e de integração social e de desenvolvimento económico, de reserva e desenvolvimento de recursos humanos e da força de trabalho especializada altamente qualificada⁵.

O que se dá no espaço europeu e em parte é prosseguido, sendo um dos objectivos da Declaração e do Processo de Bolonha, no âmbito da criação de um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atracção à escala europeia e intercontinental.

No contexto desta abordagem queria destacar que, com base no enunciado oficial⁶:

“Os objectivos gerais da Declaração de Bolonha são: **o aumento da competitividade** do sistema europeu de ensino superior e a promoção da **mobilidade e empregabilidade** dos diplomados do ensino superior no espaço europeu. A realização destas finalidades globais pressupõe êxito na obtenção dos seguintes objectivos específicos: (...)

d) Promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;”.

A que, tendo sido desde 2001 assumido em Praga⁷, designadamente, como linha de acção, a “c) Promoção da atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior.”, e tendo, em 2003, em Berlim, sido reafirmados os objectivos definidos em Bolonha e em Praga, foi adicionada “a) a necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de forma a melhorar a qualidade e a atractividade do ensino superior europeu.”⁸.

Aliás, de encontro à Estratégia de Lisboa⁹, que tinha como objectivo, até 2010, fazer da Europa a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social . Mais se acrescentava:

“Se conseguir realizar este ambicioso objectivo, a Europa poderá então afirmar-se competitivamente com outros parceiros a nível mundial, na área de ensino superior e da ciência. Tenderá assim a emergir uma Europa do ensino superior, nascida da concretização do Processo de Bolonha, que estará em posição de falar a uma só voz enquanto espaço integrado competitivo de educação e ciência e, deste modo, ganhar maior protagonismo na cena mundial e ter uma palavra a dizer no delinear dos modelos das sociedades do conhecimento do século XXI.”.

⁵ Veja-se designadamente, Ben Wildavsky, *Academic Mobility and the Global Work Force*, The Chronicle of Higher Education (<http://chronicle.com/blogs/worldwise/academic-mobility-and-the-global-workforce/28098>).

⁶ Da Direcção Geral do Ensino Superior, DGES, Processo de Bolonha (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>).

⁷ Ver ainda Comunicado de Praga (http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf).

⁸ Em O Processo de Bolonha, (<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+BolonhaProcesso+de+Bolonha/>). Veja-se ainda o The Bolonha Process 2020 (http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communiq%C3%A9_april_2009.pdf).

⁹ Da Direcção Geral do Ensino Superior, DGES, Processo de Bolonha, citado.

Se a União Europeia pretende afirmar-se a nível mundial não está sozinha, pois, entre outros, também esse é um objectivo da China, que passa pela mobilidade académica da China para outros países e destes para a China¹⁰, designadamente enviar e receber estudantes, e mesmo pela promoção do ensino no exterior da língua e cultura chinesas, designadamente pelo estabelecimento de institutos Confúcio¹¹.

2. Dos Outros Países para a China

Considerando não apenas a proveniência da União Europeia, mas de todos os países para a China, numa perspectiva global, a China tem vindo a aumentar o número de estudantes do exterior, sendo à data de 265 090, tornando a China um dos países mais procurados a nível global, China que se propõe atingir 500 000 estudantes em 2020 com o programa *Study in China*¹².

É o que poderemos observar pela análise da tabela seguinte¹³:

3. Da China para os Outros Países

Em sentido inverso, da China para os Outros Países, o movimento é muito superior, tendo crescido de modo a superar a maioria das outras origens por nacionalidade, tendo atingido no final de 2009/2010 o número de 1 270 000 estudantes chineses, mais 24% do que em 2009¹⁴.

¹⁰ Segundo o já citado *Academic Mobility To and From China: A Look at the Numbers*, antecipando as suas conclusões do estudo, que merece ser lido integralmente “Conclusion:

Clearly China has become an incredibly important player in the realm of international education. The perception by universities and education officials in the West of China as a source of academic talent and tuition income is rapidly changing. Not only is China welcoming a growing number of overseas students, but it is also luring back top academic talent from prestigious graduate schools around the world, especially in the fields of science and technology.

While concerns over the quality and capacity of the Chinese system of higher education will continue to push Chinese students overseas in the short term, the longer-term picture appears less clear. The government continues to allocate considerable resources to improving quality standards at the nation’s best universities and is now starting to prove successful in bringing back overseas-educated academics to properly staff them.

With the current dominance of the Chinese economy, it seems likely that the country will continue to attract overseas students in large numbers while also retaining a higher percentage of its best talent.”

¹¹ Segundo o citado *Academic Mobility To and From China: A Look at the Numbers*, “Indeed, the Chinese government has been promoting the Chinese language and culture abroad through a network of global institutes since 2004. At the end of 2010, there were 322 Confucius Institutes and 369 Confucius Classrooms in 96 countries and regions around the world. In 2009, the global network offered 9,000 Chinese courses with a total enrollment of 260,000, 100 percent growth from the year prior.”

¹² Publicado no citado, *Academic Mobility To and From China: A Look at the Numbers*. Segundo este estudo: “By some estimates, this latest overseas enrollment figure ranks China as the sixth most popular study destination in the world after the United States, the United Kingdom, France, Australia and Germany. If the government’s goal of recruiting 500,000 students by 2020 under its Study in China initiative is met, then China will more than likely become one of the world’s top three study destinations by the end of the decade.”

¹³ Publicada no citado *Academic Mobility To and From China: A Look at the Numbers*.

¹⁴ Conforme o citado *Academic Mobility To and From China: A Look at the Numbers*.

E tem vindo a tomar o primeiro lugar como local de origem, designadamente considerando as relações históricas mais relevantes de mobilidade de estudantes, superando os alunos de origem marroquina em França, de origem turca na Alemanha, e de origem indiana no Reino Unido e nos Estados Unidos da América. Podemos tomar estes dois exemplos como referência, com base nos dados e nas duas tabelas seguintes¹⁵:

4. Da China para os Países da União Europeia

Tendo como fonte o estudo *EU-China Student and Academic Staff Mobility: Present Situation and Future Developments*¹⁶, tem também aumentado o número de estudantes da China nos países da União Europeia, de 2000 para 2010 sextuplicou, sendo, a esta data, entre 118 700 e 120 000, repartindo-se por países, e pelo número total e por percentagens em relação ao número de estudantes de cada país, nos termos da Figura 2.1. e da Tabela 1, Annexes, que se apresentam a seguir¹⁷:

5. Da União Europeia para a China

Por sua vez, da União Europeia para a China, embora em menor número, e de natureza diversa, tem igualmente vindo a aumentar, de 11 700 em 2005 para 22 6000 em 2010, sendo que os estudantes da China normalmente vêm frequentar cursos que conferem grau e os de países da União Europeia vão frequentar na sua larga maioria cursos que não conferem grau académico e são de curta duração.

O que poderemos observar na Figura 2.1.1. que se segue¹⁸:

Comparando os dados da mobilidade da China para a UE e da EU para a China, poderemos constatar, em relação aos países com maior mobilidade recíproca, a relação média de 1 para 5, maior em alguns casos, como o da Irlanda e do Reino Unido, como se pode observar nas duas figuras seguintes¹⁹.

¹⁵ Publicadas ainda no citado *Academic Mobility To and From China: A Look at the Numbers*, onde encontramos dados e tabelas respeitantes às outras mencionadas relações de mobilidade.

¹⁶ Já citado, em que poderemos confirmar alguns dos dados referidos antes com dados oficiais conjuntos da União Europeia e da China.

¹⁷ Publicadas no *EU-China Student and Academic Staff Mobility: Present Situation and Future Developments*, p 23 e p 137 (Annexes). Aí se podem ver, pp 24, 25 e 26, a Tabela 2.1 e a Tabela 2, Annexes, pp 131 e 132, sobre o número de estudantes chineses na União Europeia.

¹⁸ Publicada no citado *EU-China Student and Academic Staff Mobility: Present Situation and Future Developments*, p 44. Segundo o mesmo estudo, p 6 :

“The country sending the highest number of students to China is France, with nearly 5,500 degree students studying in China in 2009 followed by Germany and the UK.

In contrast to incoming Chinese students in the EU who are generally full-degree students, EU students studying in China are mostly non-degree students (90%) participating in short-term mobility programmes. These students generally study in the area of economics/business and language courses. However the number of degree students is increasing.”.

¹⁹ Publicadas no *EU-China Student and Academic Staff Mobility: Present Situation and Future Developments*, pp 47 e 48; Ver ainda a Tabela 3, sobre o número de estudantes da União Europeia na China, Annexes, pp 133, 134 e 135.

O que poderemos questionar e responder? Ainda que as potencialidades do mercado de mobilidade de estudantes entre os dois espaços ou blocos constitui uma oportunidade a aproveitar, designadamente para países como Portugal, como veremos de seguida.

6. Entre a China e Portugal

No contexto da União Europeia, face aos dados apresentados, em 2007 vieram da China para Portugal 76 estudantes e 127 em 2008, tendo em 2009 ido para a China, respectivamente, 30 estudantes para frequentarem cursos que conferem grau e 404 para cursos que não conferem grau.

Em termos relativos, e sem comparar com países como o reino Unido, a França ou a Alemanha, mas comparando com outros países geográfica ou demograficamente mais próximos, como a Espanha, a Holanda ou a Irlanda, poderemos comparar, estudar as estratégias e potenciar a participação no mercado da mobilidade.

7. De Macau para o Exterior

Sendo Macau uma Região Administrativa Especial da República Popular da China, no exterior de Macau encontra-se o interior da China, Hong Kong e Taiwan e os outros países. Incluindo os Países de Língua Portuguesa, e, naturalmente, Portugal.

Em primeiro lugar, a recolha de dados não se revelou fácil, por não existirem disponíveis dados sobre mobilidade no ensino superior, mas não deixou de ser possível, dada a disponibilidade e o empenho em prestar a informação sobre os dados disponíveis, através do Gabinete de Apoio ao Ensino Superior, GAES, incluindo informações sobre os dados existentes nas estatísticas publicadas pela Direcção dos Serviços do Educação e Juventude, DSEJ.

Para este efeito, foram os seguintes os dados oficiais disponíveis, respectivamente, começando por referir a relação de mobilidade de Macau para o exterior, os relativos a Estudantes finalistas do ensino secundário complementar do ano 2008/2009 optam por continuar os seus estudos no ano 2009/2010 em Macau e no exterior, e à Evolução do número de bolseiros por local de estudo, e a Bolseiros por áreas de estudo Anos Lectivos 2006/2007 2010/2011, relativos a bolsas de estudo para o exterior, disponíveis nas estatísticas da DSEJ.

Com base nos primeiros dados da tabela seguinte elaborámos a apresentação gráfica subsequente²⁰, através da qual se torna notória a deslocação para o exterior, mas ainda na China, pese embora o aumento da oferta no ensino superior em Macau.

²⁰ A tabela, com o título abreviado e traduzido, está disponível, em língua chinesa, em http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www/inter_dsej_page.php?con=inter_dsejdoc_page.php&layout=2col, e os dois gráficos que se seguem estão disponíveis em http://202.175.82.54/dsej/stati/bol_num_1011p.pdf, tendo sido elaborada por nós a figura demonstrativa da primeira tabela.

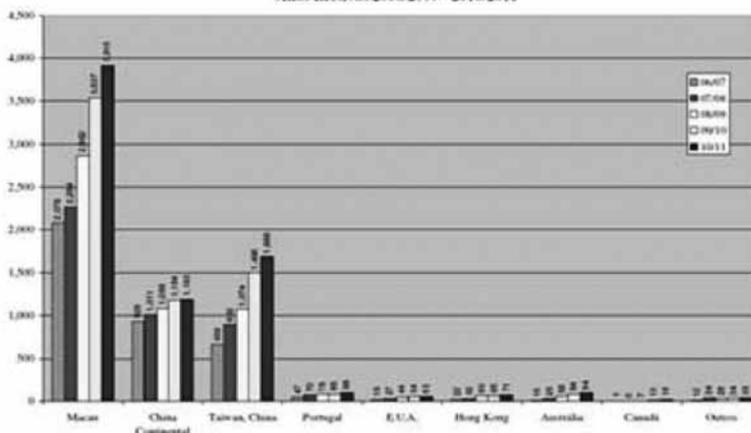
Estudantes finalistas do ensino secundário complementar do ano 2008/2009 optam por continuar os seus estudos no ano 2009/2010 em Macau e no exterior

Região	Bacharel Grau	Bacharelato	Certificado de Programas de Pós-Graduação	Fundação	Desconhecido	Total	Porcentagem
Macau	1,937	476	10	55	8	2,536	53.1%
Taiwan	921	0	0	136	0	1,057	22.2%
China Continental	330	0	0	37	2	369	15.6%
Austrália	67	1	1	17	4	90	1.9%
Estados Unidos	35	3	5	5	5	59	1.2%
Hong Kong	34	0	0	0	0	34	0.7%
Portugal	21	0	0	6	1	28	0.6%
Canadá	20	0	1	3	0	24	0.5%
Inglaterra	11	0	2	3	1	17	0.4%
Suíça	10	0	3	0	0	13	0.3%
Japão	0	0	0	3	0	3	0.1%
França	1	0	0	1	0	2	0.0%
Tailanda	1	1	0	0	0	2	0.0%
Filipinas	2	0	0	0	0	2	0.0%
Nova Zelândia	1	0	0	0	0	1	0.0%
Singapura	1	0	0	0	0	1	0.0%
Desconhecido	2	0	0	0	12	14	0.3%
Total	3,947	481	25	236	33	4,722	100.00%

Outro índice de mobilidade, confirmando os dados da tabela inicial, em parte, é o facultado pelos dados sobre a atribuição de bolsas para o exterior, quer por local de estudo quer por áreas de estudo, para observarmos a evolução nos anos recentes e o seu aumento, mas também os destinos e as áreas de estudo por destinos, nos dois gráficos seguintes.

Ora, pelo que respeita à relação de mobilidade de Macau para Portugal, podemos observar que há uma preferência pela atribuição de bolsas para estudos de língua portuguesa e de direito, disponíveis que são em língua portuguesa.

Evolução do número de bolséiros por local de estudo
Anos Lectivos 2006/2007 - 2010/2011



8. Do Exterior para Macau

Por outro lado, para a relação de mobilidade do Exterior para Macau, portanto de Outras Regiões e Países para Macau, dispomos dos dados sobre o Número de estudantes residentes e não residentes matriculados no ensino superior no ano lectivo 2010/2011, facultados pelo GAES, a partir dos quais extraímos o número de estudantes do exterior em Macau.

De facto, para este efeito, foi-nos facultada pelo GAES em 2 de Junho esta tabela, e para a qual elaborámos uma demonstração gráfica, ambas a seguir apresentadas:

**Número de estudantes residentes e não residentes matriculados
no ensino superior no ano lectivo 2010/2011
(classificado de acordo com as diferentes regiões)**

Instituições de ensino superior	Estudantes não residentes										Nº total de estudantes não residentes	Nº total de estudantes residentes	Nº total de estudantes
	Regiões da Ásia				Europa	África	América do Norte	América do Sul	Oceânia				
	Interior da China	Hong Kong, China	Taiwan, China	Outros									
Universidade de Macau	1,966	30	4	41	88	34	8	8	—	2,179	5,232	7,411	
Instituto Politécnico de Macau	387	2	2	—	1	2	—	—	—	394	2,257	2,651	
Instituto de Formação Turística	151	11	7	11	13	—	3	1	—	197	1,316	1,513	
Escola Superior das Forças de Segurança de Macau	2	—	—	—	—	—	—	—	—	2	72	74	
Universidade da Cidade de Macau	7,688	149	28	4	1	1	1	—	—	7,872	562	8,434	
Universidade de São José	20	10	—	46	21	23	5	8	3	136	1,594	1,730	
Instituto de Enfermagem King Wu de Macau	14	—	—	—	—	—	—	—	—	14	223	237	
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	4,612	17	52	3	4	1	—	—	1	4,690	5,450	10,140	
Instituto de Gestão de Macau	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	116	117	
Instituto Milénio de Macau	2	—	—	6	—	—	—	—	—	8	412	420	
Total	14,843	219	93	111	128	61	17	17	4	15,493	17,234	32,727	
Porcentagem	95.80%	1.41%	0.60%	0.72%	0.83%	0.39%	0.11%	0.11%	0.03%				

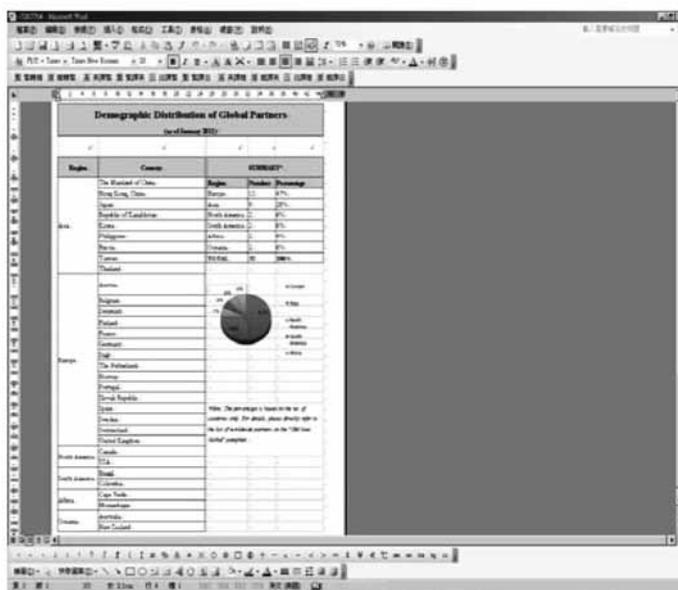
Obs. 1

Os dados disponibilizados neste mapa, reportam-se a elementos recolhidos no dia 30 de Novembro de 2010. Relativamente aos dados mencionados, prevalecem a última publicação.⁴⁷

Mais uma vez observamos o elevado número de estudantes provenientes do Interior da China por comparação com outras origens, e até à dependência de algumas instituições do recrutamento de estudantes, designadamente, por ordem decrescente, da Universidade da Cidade de Macau, da Universidade de Ciências e Tecnologia de Macau, e mesmo a relativa importância do recrutamento de estudantes do Interior da China ou China Continental para a Universidade de Macau, em perto de um terço dos seus estudantes, instituições estas com fins diferentes e em fase diversa de desenvolvimento académico. De entre os estudantes não residentes são 95,80% provenientes do Interior da China, 97,81% incluindo Honk Kong e Taiwan, sendo os não residentes 47,43% do total.

9. Mobilidade na Universidade de Macau

Por fim, centrando-nos na Universidade de Macau, considerando os dados facultados pelo Gabinete de Assuntos Globais, *Global Affairs Office, GAO*, sobre o intercâmbio de alunos ou dos *International Students*, e os dados sobre os estudantes da Universidade de Macau no exterior ou nos *Global Partners*²¹:



Se a Universidade de Macau já recruta perto de um terço de alunos no Exterior, mas essencialmente do Interior da China, analisando os dados disponibilizados sobre os estudantes provenientes de outras origens, além do Interior da China, estes revelam a relativa boa posição da Europa, sendo estes valores muito reduzidos em relação ao total de alunos da UM e de alunos do exterior na UM, relação que a Universidade de Macau deveria potenciar para se afirmar como universidade internacional, que não deixa de ser sob múltiplas perspectivas, não ignorando outros factores de análise, que aqui não são abordados, como o dos docentes e dos programas de ensino e de investigação.

²¹ Disponíveis em <http://www.umac.mo/gao/is.html>

A Universidade de Macau tem cooperação com muitos Países da União Europeia, e com muitas Universidades dos Países de Língua Portuguesa²², recebendo estudantes bolsheiros dos países Africanos de Língua Portuguesa, não apenas, mas, designadamente, e desde há muito, para os Cursos de Direito em Língua Portuguesa, e mais recentemente também para os cursos em Língua Inglesa, e nesta língua, também para outros cursos.

Entre os projectos em execução, gostaríamos de destacar o do Colégio de Honra ou Honors College, estabelecido em 2009, que adopta programas e admite estudantes em que uma das componentes de maior relevância é a da mobilidade, com um semestre no exterior nas áreas de estudo respectivas, para proporcionar experiência no exterior, internacionalização e desenvolvimento de competências linguísticas, para além da formação para a liderança, o seu objectivo prioritário. No ano em curso o Colégio de Honra enviou para o exterior 40 estudantes, 35 para os EUA e 5 para Portugal, o que, não deixando de ser interessante, merece análise quanto às escolhas²³.



A Universidade de Macau dá especial relevância à promoção da mobilidade e das relações com as Universidades dos Países de Língua Portuguesa, também por isso a Universidade de Macau está empenhada em promover o apoio ao Programa PAIPEE, Programa Internacional de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Extensão entre Instituições Superiores de Ensino e Pesquisa de Países e Regiões Lusófonas, sem prejuízo das múltiplas relações de cooperação bilaterais e multilaterais de todas as instituições, reciprocamente vantajosas.

Devemos, assim, destacar as recentes visitas e protocolos, designadamente de uma delegação da UM a Portugal liderada pelo seu Reitor²⁴, do Vice-Reitor para a Investigação da UM ao Brasil²⁵ e, não menos importante, a recente visita do Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e do Ministro do Ensino Superior e da Ciência de Portugal à Universidade de Macau, na qual foi celebrado um Memorando de Entendimento que se espera venha a ser desenvolvido

²² Podendo consultar-se os dados disponíveis em <http://www.umac.mo/gao/index.html>.

²³ Para mais informações sobre o Colégio de Honra ver <http://www.umac.mo/hc/>.

²⁴ Durante esta visita foram assinados vários protocolos de cooperação e o Reitor da Universidade de Macau (UM) recebeu o título de Doutor Honoris Causa (<http://isw.umac.mo/nrs/faces/pub/items.jspx?type=news&categoryId=1000&year=2011&itemId=15850&v=1>).

²⁵ Já nessa ocasião, conforme o publicitado (<http://isw.umac.mo/nrs/faces/pub/newsArchive.jspx?year=2011&itemId=16707&v=1>) "Como presidente da Associação, o Reitor Campolina apresentou a proposta de criação de um fundo para permitir a mobilidade de docentes e alunos entre as universidades de língua portuguesa", informou Rui Martins, que também explicou que a China definiu como estratégia fundamental para Macau a ligação com os países de língua portuguesa. "A Universidade de Macau actua como plataforma para essa cooperação, nos âmbitos académico e de negócios", completou. Entre as áreas do conhecimento de maior interesse para o intercâmbio estão a Língua Portuguesa."

no futuro com vantagens para todas as partes, que visa a criação de uma rede de conhecimento para dinamização da investigação e estudos avançados, que irá permitir o reforço da cooperação académica entre Macau, Portugal e os Países de Língua Portuguesa²⁶.

10. Palavras finais

E se o tempo e a ocasião da apresentação no Encontro não o permitiram, dar ênfase a sentimentos pessoais, vir a Bragança a este Encontro é um privilégio que nos foi concedido pela Universidade de Macau, pois, na verdade, permitiu-nos voltar a esta terra onde um dia já distante viemos apresentar a candidatura ao ensino superior e tirar o passaporte, ainda necessário para viajar e porventura como o nosso anfitrião, nosso conterrâneo, a quem tinha prometido que me esforçaria por vir, e cumprido que está o prometido, a quem felicito por esta excelente organização.

Era bom voltar a Bragança, lugar de títulos de mobilidade, mas não pude vir de comboio, nem já nos anos oitenta do século passado, em que subindo da minha terra pela Linha do Tua fui apeado em Mirandela e tive de continuar pela estrada de asfalto.

Seria bom viajar de comboio pela Linha do Tua, das margens escarpadas do Rio onde se seguiram os pilares da Ponte do Diabo à Ponte do Romeu, mesmo sem uma Julieta, visitar Balsamão e Castro de Avelãs, visitar de novo o Castelo e Domus Municipalis, o Museu Abade de Baçal, o Centro Cultural Adriano Moreira, e ouvir quem lhe deu o nome, e chegar ao Centro de Arte Contemporânea Graça Morais e ver As Escolhidas e quem as escolheu.

E, entre outros, com Miguel Torga no Leal Senado em Macau, lembrar Camões, a dar testemunho de nós, ou o Senhor Ventura de Penedono pela China fora! E o Douro que nos liga ao Mar!

²⁶ Segundo a informação publicitada, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Governo Português, visitou a UM para testemunhar a assinatura de um Memorando de Entendimento entre a Universidade de Macau e os seus Laboratórios de Referência do Estado Chinês – Microelectrónica e Ciências Médicas Chinesas, e as Universidades Portuguesas, representadas pelo Conselho de Reitores – CRUP, e os Laboratórios de Investigação Associados Portugueses (<http://isw.umac.mo/nrs/faces/pub/newsArchive.jspx?year=2011&itemId=16550&v=1>).

A Mobilidade Académica: uma Realidade ainda Incipiente na CPLP

Fernanda Pontífice¹

A mobilidade académica nos dias de hoje, na era da globalização e da comunicação, decorre do facto de que, mais do que nunca, o conhecimento e o saber que se produzem ultrapassam as fronteiras dos espaços onde são produzidos para serem partilhados, divulgados e disseminados em círculos cada vez mais vastos. A existência de circuitos propícios ao intercâmbio do saber e do conhecimento, a actividade de ensino/aprendizagem e a troca de experiências nesses domínios constitui actualmente factor de desenvolvimento do ensino superior e contribui para o reforço dos laços entre as comunidades.

Se não, vejamos:

Para além de permitir aos estudantes melhorar a sua formação, aumentar as suas competências pessoais, adquirir novas competências e novos hábitos de trabalho, a mobilidade propicia a todos quantos nela se envolvem o contacto com novas realidades e com outras culturas, dando-lhes uma mais ampla visão do mundo.

Quanto aos docentes e investigadores, a mobilidade oferece oportunidades de enriquecimento pessoal e profissional, o intercâmbio de experiências e o reforço das suas competências. Além de reforçar o *savoir faire* entre instituições de ensino superior, a mobilidade constitui, uma das vias para fazer face à carência de recursos humanos, colmatando a eventual falta de docentes num ou outro domínio do saber noutras universidades.

Porque as instituições de ensino superior, mormente as universidades, são espaços não só de saber e conhecimento mas também de valores, explorar e desenvolver cada vez mais as potencialidades da mobilidade académica representa uma forma de contribuir para a consolidação do nosso espaço comum, a CPLP na medida em que a criação dum espaço comum pressupõe a necessidade de melhorar o conhecimento mútuo entre os seus membros para que se consolide o sentimento de pertença no seu seio e para que a cooperação e a partilha sejam assumidas como condições essenciais para o desenvolvimento de cada um e de todos os membros. Só assim será possível tender-se cada vez mais para a assumpção duma identidade mais vasta, que ultrapassa a identidade nacional fazendo com que, a par da minha identidade nacional, eu assumo também a minha identidade como membro dessa grande comunidade.

Apesar de tudo, se a mobilidade académica tal como ela é hoje entendida, é uma realidade crescente nalguns países da CPLP, outros há em que ainda estamos perante uma realidade muito incipiente.

¹ Ex-Ministra da Federação de São Tomé e Príncipe

No caso particular de São Tomé e Príncipe, a avaliar pelo volume, tendências e taxas de participação, os fluxos de mobilidade ainda estão muito aquém do que seria desejável, até porque nesse país o próprio ensino superior é uma realidade muito recente, quando comparado com o caso de universidades muito mais idosas no espaço da CPLP, algumas até com séculos de existência.

Convém referir um tipo de mobilidade, que se intensificou com o advento da Independência nacional e que subsiste nos dias de hoje, embora em menor escala. Por falta de instituições de ensino superior no país e graças à ajuda internacional, sucessivas levas de estudantes são-tomenses, foram enviados, ao longo dos tempos, para formação superior nas mais diversas paragens, destacando-se Cuba, a antiga União Soviética, outros países do então chamado Bloco Leste e a Rep. Pop. da China; Portugal, França, Brasil e EUA e, mais recentemente, países como Argélia, Marrocos, Angola, Moçambique, Cabo-Verde e Rep. da China Taiwan, ao abrigo de programas de atribuição de bolsas de estudos.

De igual modo, merecem referência os *cursos dirigidos* ao nível de licenciatura, proporcionados por Cuba, nos anos 80/90 aos quadros da Administração central do Estado, através de deslocações regulares de docentes cubanos a São Tomé.

Desde 1998, com a instalação do ISP - Instituto Superior Politécnico de São Tomé, que se vem registando alguma mobilidade de docentes e estudantes, ao abrigo de acordos de cooperação e parcerias que têm sido estabelecidas, sobretudo com instituições portuguesas, baseando-se essa mobilidade sobretudo na deslocação de docentes ao ISP a fim de leccionarem módulos em determinadas cadeiras, no âmbito dos cursos realizados nesse instituto e troca de experiências com os professores locais. Inscrevem-se nesse caso, a deslocação de professores das universidades de Lisboa, Évora, Algarve e do Instituto Politécnico de Bragança, para citar apenas alguns exemplos. O intercâmbio daí resultante tem constituído um factor determinante na elevação dos índices de qualidade e de motivação por parte de professores e alunos, nos cursos de Língua Portuguesa, História, Turismo e Engenharia Agronómica, ministrados no ISP.

A mobilidade de estudantes do ISP para efectuarem, quer o complemento de formação que os habilite com uma licenciatura ou cursos de mestrado tem vindo igualmente a ter um impacto assinalável na execução do plano de formação do ISP. De se destacar, neste quadro de mobilidade ainda incipiente, a mobilidade activa que se processa neste momento entre o Instituto Politécnico de Bragança e o ISP, e que prevê a deslocação mensal de quatro professores do IPB a São Tomé a fim de orientarem seminários no âmbito dos quatro mestrados que o IPB realiza neste momento no ISP, nomeadamente, nos domínios de Ensino das Ciências, Educação Ambiental, Qualidade e Segurança Alimentar e Ensino da Leitura e da Escrita.

As vantagens que resultam do facto de esses mestrados serem realizados pela primeira vez em São Tomé e Príncipe, com base na mobilidade de docentes provenientes de outra instituição, são inúmeras e bem evidentes. Desde logo, porque promove a investigação científica e académica que se faz no e sobre o país. Por outro lado, permite a um maior número de participantes o acesso a essa formação, sem que, para tal, tenham que deixar os seus empregos, a família, etc., com todos os encargos acrescidos que isso certamente acarretaria para os próprios e para o país.

A existência da Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe, criada em 2006, não seria possível sem o inestimável apoio das Universidades Lusíada de Portugal desde a primeira hora, apoio esse que cobre diversas áreas e se tem traduzido na deslocação regular de docentes a São Tomé

e tem permitido não só colmatar as lacunas relacionadas com a carência de recursos humanos competentes em certas áreas do saber como garantir aos estudantes dessa universidade um ensino de qualidade nessas áreas.

Pese embora este registo que dá conta duma evolução positiva da mobilidade em STP, consideramos que ainda muito resta a fazer para que a mobilidade académica seja uma realidade efectiva como seria desejável entre todos os países da CPLP e sobretudo para um pequeno estado insular e arquipelágico como São Tomé e Príncipe em que os recursos humanos e financeiros não abundam.

Na verdade, as acções em curso raramente obedecem a políticas claramente delineadas, visando objectivos previamente definidos; nem sempre está assegurado o financiamento (integral) das mesmas; nem sempre estão garantidas as condições para que a mobilidade, que praticamente se traduz na deslocação de docentes de uma instituição doadora para uma outra beneficiária, possa de facto contribuir para o crescimento dessa instituição.

Aliás, não foi ainda definida, de forma clara e objectiva, uma política quanto à mobilidade dos estudantes, docentes e investigadores, que permitisse, de certo modo, *institucionalizar* a mobilidade académica como estratégia de incremento da formação superior e da investigação. Assim sendo, não existem critérios específicos do que poderão ser as facilidades e os benefícios sociais concedidos às pessoas durante o período de mobilidade, nomeadamente no custo dos transportes, alojamento, participação em actividades de índole cultural etc.

O estágio de desenvolvimento do ensino superior difere de país para país mas, numa comunidade que se quer desenvolver como um todo, urge que todos nos esforcemos no sentido de atenuar as profundas disparidades existentes no âmbito do ensino superior. A mobilidade implicaria o reconhecimento mútuo dos cursos e diplomas, o que só será possível com um verdadeiro *empoderamento* das instituições de ensino superior que disso precisarem, de modo que a outorga dos diplomas decorra dum percurso académico cuja qualidade e rigor sejam indiscutivelmente reconhecidos.

Sendo o financiamento um dos maiores constrangimentos ao desenvolvimento do ensino superior de qualidade, necessário se torna, sobretudo no actual contexto de crise global, o recurso a mecanismos susceptíveis de contribuir para a melhoria da oferta ao nível de pós-graduações, doutoramentos e especializações. A cooperação com organizações ou outros países terceiros fora da comunidade oferece por vezes oportunidades que é necessário saber aproveitar.

E porque não vamos inventar a roda, não valerá a pena desperdiçar recursos se, no que tange ao ensino superior, uma iniciativa não significar uma mais-valia. Se algo está feito e bem feito num dos países, porque não encontrarmos formas de o partilhar sem que o outro tenha de trilhar os mesmos caminhos, com elevados custos e de toda a natureza?

Quem diz mobilidade diz viagens, deslocação dum país para o outro, circulação de país para país, entre países. Assim, uma verdadeira mobilidade pressupõe a existência de mecanismos tendentes a facilitar a circulação de pessoas e a reduzir os obstáculos que, é preciso que se reconheça, continuam a dificultar essa mobilidade. Temos de reconhecer que, apesar de alguns progressos nesta matéria, continua a não ser muito fácil o acesso e a circulação no seio da CPLP.

No nosso entender, programas de mobilidade académica no seio de espaços como a União Europeia em que Portugal está envolvido há pelo menos duas décadas, ou no Mercosul de que o Brasil é membro, poderiam inspirar os países da CPLP na criação de programas de mobilidade no seu seio. Poder-se-ia, sob a égide da AULP, esboçar um programa visando a criação de parcerias de

cooperação interinstitucional entre universidades da CPLP quer públicas quer privadas.

E não temos dúvidas de que, graças à sua riqueza, decorrente da multiplicidade e da diversidade das instituições que a integram, a AULP pode muito bem desempenhar este papel.

Tema B
Graus Académicos:
Creditação e Múltipla Titulação

Os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio como Plataforma Consensual para o Desenvolvimento

Narciso Matos¹

Começarei por agradecer a Associação das Universidades de Língua Portuguesa pelo convite para participar e proferir uma palestra nesta conferência. Quero ainda agradecer ao Professor Doutor Lourenço do Rosário, Magnífico Reitor d'A Politécnica, por ter pessoalmente formulado esse convite. Proponho-me falar sobre os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio como plataforma consensual para o desenvolvimento, do papel da educação na prossecução dos ODM, da necessidade de desenvolvimento harmonioso e qualitativo dos sub-sistemas de ensino, da expansão e desafios o ensino superior nos PALOP, das oportunidades para cooperação interuniversitária na CPLP, do reconhecimento de créditos e graus académicos, do financiamento da cooperação universitária e do incentivo da comunicação e das redes à cooperação multilateral.

Os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio como plataforma consensual para o desenvolvimento

Os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio até ao ano 2015, representam um consenso, raramente atingido, que envolve virtualmente todas as nações do planeta. Sendo um desafio enorme para cada país, os ODM tem a virtude de ser metas simples e consensuais, de ser metas específicas para cada país e, sobretudo, de encerrarem em si um conteúdo profundamente humano e desenvolvimentista.

Com os ODM a humanidade comprometeu-se, em síntese, a reduzir para metade os índices de pobreza absoluta, definidos como viver com menos de um dólar por dia, reduzir em setenta e cinco por cento a mortalidade materna e infantil dos zero aos cinco anos de idade, controlar a expansão do SIDA, da malária e da tuberculose, e começar a reverter a progressão das doenças, assegurar o acesso à água potável e ao saneamento básico, e assegurar sustentabilidade ambiental, garantir o acesso universal ao ensino básico, garantir a equidade e igualdade de acesso e sucesso escolar de rapazes e raparigas a todos os níveis de ensino, particularmente o acesso ao ensino primário, e promover parcerias e cooperação internacional para desenvolvimento harmonioso do planeta.

¹ Director Executivo da Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade, Moçambique, antigo reitor da Universidade Eduardo Mondlane.

O papel da educação na prossecução dos ODM

Para os académicos nesta audiência, será óbvia, creio eu, a relação entre os ODM e os objectivos académicos do saber, saber fazer, saber estar, isto é, os objectivos do *ensino*. Assim como a relação entre os ODM e a *investigação científica* e a aplicação dos seus resultados. Ou ainda a relação entre os ODM e a *extensão académica* e a ligação e inserção da academia na sociedade.

O papel da educação em geral, e do ensino superior, em particular, na prossecução dos ODM, torna-se mais claro e aceite, porque se ultrapassam hoje as convicções das décadas de 80 e 90, de que a educação superior, em particular a universidade, seria um luxo dispensável para países pobres. Ultrapassam-se os dogmas economicistas que apregoavam que, uma vez que a taxa de retorno social do ensino básico é mais alta do que a do ensino superior, isto é, que o indivíduo beneficiaria mais da sua educação superior do que a sociedade e, portanto, os países pobres não deviam investir no ensino superior. Diziam-nos, o ensino superior é um luxo que vocês, pobres, devem dispensar. Hoje, felizmente, nenhum líder económico, nem mesmo os de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, defendem tais dogmas. Negam, aliás que alguma vez os tenham defendido, foram “mal interpretadas”, dizem.

Para uma intervenção e participação mais efectiva na prossecução dos ODM precisamos de saber como estão nesse âmbito os nossos países. Exceptuando Portugal que não cabe na definição de “país em desenvolvimento”, apenas Brasil e Cabo Verde atingiram as metas, estão em condições de as atingir, ou até ultrapassaram algumas delas. Todos os outros países da CPLP, pesem progressos assinaláveis, não vão atingir as metas. Em alguns casos, como por exemplo na Guiné Bissau, por causas que conhecemos, houve retrocesso, sempre que a Paz e estabilidade social não puderam ser asseguradas. A escassos quatro anos da data limite, 2015, o esforço e as actividades necessárias para se atingirem os ODM permanecem pois um desafio para todos os nossos países.

A necessidade de desenvolvimento harmonioso e qualitativo dos sub-sistemas de ensino

O ensino primário e básico está em grande expansão nos países africanos. Em Moçambique, que vou usar como exemplo, há 6 milhões de crianças na escola, comparados com 3 milhões há cerca de 8 anos atrás. Mas o ensino primário em Moçambique precisa de tudo, ou de quase tudo, para ser um ensino primário de qualidade. Precisa de formar cerca de dez mil novos professores por ano. Precisa de conter e gradualmente reduzir os índices elevadíssimos de reprovações e desistências escolares, que são actualmente tão altos que põem em causa os ganhos da expansão da rede escolar e do maior acesso das crianças à escola. Precisa de melhorar continuamente a qualidade do ensino, isto é, dos programas escolares e da sua adequação à realidade económica, cultural e social, sobretudo local.

Moçambique precisa de expandir e melhorar o subsistema de ensino secundário que está longe, muito longe, de dar acesso aos graduados do ensino primário. Passa-se hoje de 6 milhões de crianças no ensino primário, para menos de 1 milhão de estudantes no ensino secundário, havendo pois um afunilamento abrupto e extremo. Os poucos graduados do ensino secundário pouco “sabem”, praticamente nada “sabem fazer”, não estão prontos para o trabalho, e não têm acesso, na maioria dos casos, à outros níveis de ensino.

O ensino técnico e profissional é ainda mais diminuto, com cerca de 100 mil estudantes, com uma rede diminuta e mal apetrechada de escolas, cujos graduados não gozam de prestígio e apelo social. Por ser um sistema educativo sabidamente mais caro, é o parente pobre do sistema educacional

Está-se pois perante uma pirâmide educacional de base larga e de afunilamento abrupto quando se passa de um sistema educacional para o seguinte. Está-se perante um sistema pouco eficiente e mal adequado pelos seus conteúdos e pela sua qualidade para contribuir para o desenvolvimento acelerado do país. Não prepara também estudantes em número, qualidade e diversidade para o ingresso no ensino superior. Sendo este, grosso modo, o quadro do sistema educacional moçambicano, ele não difere na sua essência, significativamente, do quadro prevalecente noutros PALOP, uns mais avançados do que outros.

A expansão e desafios o ensino superior nos PALOP

Por sua vez, o ensino superior está em rápida expansão nos países africanos, em geral, pese embora a taxa de acesso seja a mais baixa de todos os continentes. Por exemplo, em Moçambique passámos de 4 universidades públicas e 1 privada na década de 90, para mais de 36 instituições de ensino superior com aprovação oficial, hoje. Passámos de cerca de 10 mil estudantes nos anos 90, para cerca de 100 mil no corrente ano lectivo. Passámos da concentração do ensino superior em Maputo, no passado, para a presença de universidades ou suas delegações em todas as onze capitais provinciais e mesmo em alguns distritos do país. Passámos de menos de 100 bacharéis e licenciados graduados por ano, no passado, para vários milhares de graduados por ano, actualmente.

Os desafios presentes do ensino superior são a “pesquisa”, a “especialização”, e “qualidade”. Precisa-se de *pesquisa* científica em volume e diversidade, e de resultados mensuráveis e aplicáveis. Precisa-se da expansão de número e diversidade de cursos de *especialização*, principalmente de mestrados e doutoramentos. Precisa-se da elevação contínua e da garantia da *qualidade* do ensino.

As oportunidades para cooperação interuniversitária na CPLP

Estes três desafios estão relacionados e prestam-se à cooperação entre as nossas universidades. Quero reafirmar que entendo que o ensino superior deve contribuir para a melhoria da qualidade de todo o sistema e pirâmide educacional. Primeiro, é necessária a *formação de professores, a produção de livro escolar e de auxiliares do ensino*. Estas necessidades prestam-se à troca de experiências e cooperação entre os nossos países. Simultaneamente, e porque não se pode esperar pela melhoria total do sistema, a concepção de *cursos remediais, cursos propedêuticos*, ou de estratégias remediais nos primeiros anos de ingresso universitário, é uma segunda área para cooperação. O *ajustamento de programas de estudo*, sua duração, conteúdos e natureza dos graus conferidos, é ainda e uma terceira área de cooperação. A identificação das necessidades e o desenho e oferta de cursos de *especialização, mestrados e doutoramentos* será para mim, a quarta área de cooperação. Transversalmente, da formação de professores, aos cursos remediais, aos mestrados e doutoramentos, estende-se a possibilidade de cooperação na pesquisa e na garantia de qualidade. Uma necessária quinta área de cooperação.

O reconhecimento de créditos e graus académicos

Parto do princípio e postulado de que estamos interessados em graus, créditos e títulos académicos que sirvam as nossas sociedades. O reconhecimento mútuo e transferência de créditos, graus e títulos é tradicionalmente tratado em acordos bilaterais, entre universidades, ou entre países. Submeto-vos que a cooperação e o conhecimento mútuo entre as nossas instituições são o alicerce e o incentivo para a futura transferibilidade de créditos, graus e títulos, e gradualmente, da habilitação profissional dos graduados para os mercados de trabalho nos nossos países. Há poucos benefícios, na verdade há até efeitos colaterais negativos, quando massificamos a produção de graduados nos nossos países, ou em cooperação com países irmãos e outros, sem atendermos a adequação e aos objectivos dessa formação. Como sugeri, esses objectivos podem ser expressos em metas tangíveis e mensuráveis, como são os ODM.

O financiamento da cooperação universitária

Se a cooperação universitária é elemento fundamental para o bom desempenho das instituições envolvidas, o seu financiamento deveria ser equacionado no quadro mais geral do financiamento dos programas de ensino, pesquisa e extensão, para os quais há certamente vários canais e alternativas complementares.

A primeira responsabilidade de financiamento dos programas de ensino, pesquisa e extensão reside no estado. O ensino superior, tal como o sistema de educação no geral, é um bem e um investimento público, e condição do progresso, bem-estar das comunidades e das nações. Por isso, o estado pode e deve usar as alavancas financeiras e fiscais para incentivar e premiar a formação e a pesquisa nas áreas científicas correspondentes aos planos nacionais de desenvolvimento. O estado pode e deve tratar todos os cidadãos como iguais perante a lei, para o que tem que financiar, embora de forma diferenciada, o ensino, pesquisa e extensão, quer no sector público, quer no sector privado, desde que contribuam para os objectivos da nação, conforme explicitados nos planos das instituições. O estado pode e deve, através de sistemas de bolsas de estudo portáteis pelos beneficiários, promover todos os tipos de equidade de acesso e sucesso no ensino, isto é, a equidade de género, a equidade entre regiões do país, a equidade para minorias, sejam religiosas, seja de pessoas vivendo com deficiência física. O estado pode e deve, através de bolsas portáteis, promover a procura, pelos estudantes, das áreas científicas e das artes mais necessárias ao desenvolvimento, no quadro de um sistema educacional harmonioso. O estado pode e deve, por meio de isenções ou redução de impostos e outros custos fiscais, incentivar o mecenato e a filantropia, que apoiam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em segundo lugar, o sector empresarial tem a possibilidade e pode tirar benefícios resultantes do apoio ao ensino e à pesquisa. As parcerias entre empresas e universidades podem realizar-se com vantagem, em diversas formas: na forma de contratos de investigação de interesse mútuo, na forma de subvenções de estudantes para a formação em áreas ligadas à actividade empresarial específica, na forma de investimento directo em unidades de interface entre universidade, unidades de desenvolvimento de protótipos e produção.

Em terceiro lugar, as fundações e organizações filantrópicas similares oferecem muitas vezes

possibilidades de financiamento, guiadas por uma missão e uma causa que são a razão de ser da fundação. São financiamentos não confinados a planos e metas governamentais (sempre sujeitos a ciclos e vantagens eleitorais), financiamentos que podem ter o “luxo” da experimentação, pilotagem e erro, o que justamente decorre da liberdade da fundação ou organização filantrópica.

O incentivo da comunicação e das redes à cooperação multilateral

A cooperação universitária é potenciada e facilitada pela disponibilidade actual de canais fáceis de comunicação e pela possibilidade de mobilidade de estudantes e professores, embora o custo das viagens, sobretudo intercontinentais, permaneça elevado. A cooperação é apoiada pela existência e dinamismo das redes de saber - dos grupos de parceiros e especialistas, pela acção das plataformas bilaterais, regionais e multilaterais entre as nações, ou pelo agrupamento por afinidades e passado histórico partilhado (CPLP). Mas nunca é demais sublinhar-se que cada parceria e cada relação de cooperação, começa no conhecimento entre as pessoas e na identificação de visões e expectativas comuns.

Sumário

Falei-vos dos ODM, como possível indicador da adequação do ensino, pesquisa e extensão as necessidades de desenvolvimento nacional. Disse-vos que, no geral, há progresso na prossecução deste objectivo, mas que, no geral, os nossos países vão ficar aquém das metas. Elas permanecem, por isso, um desafio que se vai estender para além de 2015. Falei-vos da necessidade de pirâmides educacionais equilibradas. Disse-vos que a par da expansão, permanece o desafio da qualidade, a todos os níveis e sistemas educacionais. Falei-vos do ensino superior, dos graus, créditos e títulos, assim como do financiamento do ensino e da cooperação. Disse-vos que na cooperação e conhecimento mútuos, encontraremos as soluções que melhor servem os nossos países. Disse-vos ainda que é função, em primeiro lugar do estado, investir no ensino superior, podendo o empresariado e as fundações prestar o seu contributo. Referi-me, finalmente, à comunicação, à mobilidade académica, às redes temáticas, interestatais e outras, e do seu papel como promotoras da cooperação. Disse-vos que a cooperação começa e se desenvolve no conhecimento entre as pessoas. Por isso é bom estarmos aqui.

Reconhecimento de Graus Acadêmicos Acreditação e Transferência de Créditos

Carlos Alexandre Netto¹

Inicialmente, agradeço ao Reitor Clélio Campolina, Presidente da AULP, pelo convite e saúdo o Reitor Orlando da Mata e colegas integrantes da mesa.

A **internacionalização acadêmica** é a nova missão das universidades. Acrescida à integração ensino, pesquisa e extensão, realidade consolidada no ambiente da educação superior, a internacionalização se estabelece como imprescindível na sociedade do conhecimento.

Ao reconhecer que o conhecimento não tem fronteiras e, pelas facilidades oferecidas pelas modernas tecnologias de informação e comunicação, é lógico vislumbrar a universidade como instituição sem fronteiras. Ao transpor os muros simbólicos do território e da língua, a universidade do século 21 deve, compulsoriamente, dialogar com instituições de outros países e continentes, pois isto agrega qualidade.

A mobilidade acadêmica, ao expor os estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos a outras instituições e culturas, causa crescimento pessoal e cultural, descortina novos horizontes, cultiva a tolerância e fomenta verdadeira cultura de paz entre os povos. Espaço privilegiado para a internacionalização é o território da lusofonia. Abrangendo países na América, Europa, África e Ásia que compartilham a língua de Camões, constitui um espaço em que a língua estrangeira deixa de ser barreira e, ao contrário, aproxima visitantes e visitados e facilita sobremaneira a integração.

Vou discorrer, de forma resumida, sobre alguns dos aspectos relevantes ao reconhecimento de títulos obtidos em instituições no estrangeiro e exemplificar com os dados da última década na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O Ensino Superior no Brasil

O sistema de ensino superior no Brasil é continental e heterogêneo. Formado por mais de duas mil instituições de ensino – faculdades isoladas, centros universitários e universidades - tem 75% das matrículas de graduação oferecidas por instituições não públicas, privadas, comunitárias e confessionais e totaliza 6 milhões de estudantes.

Os graus acadêmicos de graduação, licenciaturas e bacharelados, têm validade nacional a partir da avaliação periódica dos cursos e instituições realizada pelo Ministério da Educação - MEC. Os graus obtidos no exterior, sejam por estudantes brasileiros ou estrangeiros, precisam ser validados em instituições públicas que possuam o curso em tela, para garantir o acesso ao mercado de trabalho. O processo de reconhecimento é regido por legislação específica e está balizado por requisitos mínimos e correspondência das atividades de ensino. Nos últimos 10 anos tem havido movimento cres-

¹ Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Presidente do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras

cente de mobilidade a partir de acordos inter-institucionais. A maior parte deles envolve de um ou dois períodos de atividade na instituição estrangeira, com o máximo de reciprocidade. Nos casos em que há bom conhecimento mútuo, confiança e estrutura acadêmica flexível são formatados acordos de duplo-diploma; nestes os estudantes realizam metade do curso em cada uma das instituições – a original e a parceira – e ao final recebem o diploma de graduação de ambas.

Já o sistema nacional de pós-graduação é integrado por mais de 2 mil Programas de Pós-graduação, sendo mais de 75% em universidades públicas sobretudo nas Universidades Federais. Com um total de 180 mil estudantes nos cursos de Mestrado, Doutorado e Mestrado Profissional, em 2009 foram titulados 38 mil Mestres e 11 mil doutores.

Revalidação de Diplomas de Graduação obtidos no exterior

A revalidação de diplomas exige a equivalência mínima de 75% das atividades acadêmicas. Este requisito legal, se interpretado rigidamente, pode trazer dificuldades ao processo, que muitas vezes pode durar alguns meses. Cabe à Comissão de Graduação do curso em tela avaliar a equivalência e pronunciar-se, considerando igualmente a proficiência em português e a residência no país, preferentemente no Estado onde está sediada a universidade que avalia o diploma. São exigidos documentos originais sobre o curso, com visto consular e tradução juramentada.

Alguns cursos da área da saúde recebem tratamento diferenciado, como Odontologia, Psicologia e Enfermagem. De acordo com a Resolução 8/2007 do Conselho Nacional de Educação, é necessário avaliar algumas habilidades básicas relacionadas ao exercício profissional.

O curso de Medicina é tratado de forma especial. Devido ao elevado número de brasileiros que cursam no exterior, resultado da difícil concorrência enfrentada nos disputados concursos de ingresso em território nacional, o MEC vem adotando medidas pró-ativas. A sobrecarga das universidades federais, mais procuradas para revalidação, a baixa taxa de sucesso e o grande número de processos judiciais motivaram comissão especial a desenhar um projeto-piloto, denominado “Revalida”. Foi construída uma prova nacional, aplicada por todas as instituições que para tal se credenciaram; os candidatos nela aprovados fazem a prova de habilidades específicas através do exame de casos clínicos de doenças relevantes. Com isto, busca-se um sistema robusto e unitário para a revalidação de diploma que dá direito ao exercício profissional em área de atenção de saúde revestida de especial responsabilidade.

Ilustro o tema com os dados da UFRGS. Na década encerrada em 2010 foram concedidas 513 revalidações, sendo apenas 238 tramitadas e avaliadas pelas respectivas comissões de graduação. As outras 275 foram obtidas judicialmente para o diploma de médico. Esta distorção ocorreu porque os solicitantes recusavam-se a fazer qualquer tipo de avaliação alegando antigo acordo de cooperação entre o Brasil e países da América Latina, com vigência expirada nos anos 90. Os diplomas foram então revalidados e o apontamento “Via Judicial” colado ao documento. Até hoje mais de 200 destas revalidações foram canceladas judicialmente após recurso da Universidade, com sérios prejuízos para os envolvidos e para a atenção à saúde no país.

Além de Medicina, os cursos mais procurados foram: Psicologia, Arquitetura, Enfermagem, Biologia, Administração, Comunicação Social e Medicina Veterinária. Os países de origem dos diplomas eram: Cuba, Argentina, Paraguai, México, Equador e Bolívia. Foram apenas 8 reconhecimentos de Portugal.

Reconhecimento de Diplomas de Mestrado e Doutorado emitidos por instituições estrangeiras

O princípio que rege o reconhecimento dos diplomas de pós-graduação é o mesmo vigente para a graduação, porém aqui há maior grau de flexibilidade. É preciso haver correspondência de currículos e de títulos e a solicitação só pode ser feita a Universidades que possuam programa de pós-graduação credenciado pela CAPES, agência responsável pela autorização, fomento e avaliação do sistema nacional de pós-graduação. Devido à sobrecarga ocorrida no início da década, os cursos podem estabelecer um limite no número de processos avaliados por ano.

Em termos operacionais, cada Programa define Comissão Especial para tratar dos reconhecimentos que possuem prazo regimental tendo em vista que muitos pedidos são protocolados por candidatos aos inúmeros concursos docentes que vem sendo realizados nos últimos anos. Também são necessários documentos originais do curso de origem com tradução juramentada.

Entre 2000 e 2010, a UFRGS reconheceu 242 títulos de Mestrado e 929 de Doutorado. O maior número dos diplomas foi obtido nos Estados Unidos da América, seguido pela Espanha, França, Alemanha, Canadá, Argentina, Japão e Rússia. Representando os países lusófonos, temos Portugal com 30 diplomas, somando-se Mestrado e Doutorado. As áreas de conhecimento mais frequentes são as de Ciências da Vida e Humanidades.

Aproveitamento de Créditos

Aspecto importante da mobilidade acadêmica de graduação, sobretudo aquela de curta duração, é a possibilidade dos estudantes terem aproveitados os créditos realizados na instituição estrangeira. Mas esta não é uma questão trivial, considerando-se as diferenças existentes na forma de contabilizar as atividades acadêmicas nos diversos países. No Brasil considera-se os créditos, ou horas-aula presenciais, como a unidade básica de dedicação a uma dada disciplina; enquanto na Europa está generalizado o emprego do ECTS, que estima a dedicação total do estudante à disciplina.

Assim, o aproveitamento de créditos só acontece quando previsto explicitamente nos acordos interinstitucionais de mobilidade e de cooperação. Além de flexibilização e de confiança mútuos, planejamento detalhado é necessário para o sucesso dos acordos, expresso no aproveitamento integral das atividades realizadas no exterior.

Um bom exemplo da recente sistemática adotada pelas instituições brasileiras é o Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI, iniciado em 2010. Originado em articulação entre o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, um grupo de 50 instituições federais, estaduais e comunitárias/confessionais criado à semelhança do Grupo Coimbra europeu, e a Universidade de Coimbra, o PLI é um ambicioso espaço de dupla diplomação na área das licenciaturas (no Brasil, são os cursos de formação de professores para o ensino fundamental e médio). Os estudantes brasileiros realizam metade dos estudos na universidade de origem, brasileira, e metade na Universidade de Coimbra. Com o reconhecimento compulsório dos créditos, derivado da elaboração conjunta dos planos de estudo individuais, ao final o estudante receberá o diploma de ambas instituições. A CAPES é a agência financiadora e, hoje, há quatrocentos estudantes brasileiros em formação; a partir de 2012 outras instituições portuguesas serão agregadas ao programa.

Na pós-graduação o cenário é diferenciado, pois os estudantes fazem estágios, internacionais ou mesmo nacionais, para realizar parte do projeto de Tese. No Brasil, os créditos para a obtenção de títulos na pós-graduação são flexibilizados e, em muitos cursos, oferecidos em atividades condensadas. A experiência de internacionalização é anterior àquela da graduação e se inicia pela interação entre pesquisadores, que evolui para acordos institucionais para formalização da atividade. Com o estreitamento do relacionamento entre os laboratórios e da confiança institucional, são firmados acordos de cotutela, nos quais o estudante tem um orientador brasileiro e um estrangeiro, e transita entre as instituições durante a realização do projeto de pesquisa.

Acreditação

A avaliação da qualidade no Brasil é um tema de elevada importância devido às dimensões do sistema, já discutida. Por outro lado, a questão da acreditação é assunto relativamente recente, uma vez que todas as instituições devem ter autorização prévia do MEC para funcionamento e ter, periodicamente, seu registro confirmado.

A avaliação da pós-graduação é uma prática hoje consolidada. Iniciada nos anos 70, o sistema da CAPES utiliza critérios transparentes, amplamente divulgados e definidos pela comunidade acadêmica representada nos inúmeros comitês de área do conhecimento. Com frequência tri-anual, todos os cursos são avaliados em relação a sua eficiência e qualidade da produção acadêmica. A avaliação 2009 envolveu mais de 800 consultores, além dos servidores da própria agência. Aceita e respeitada por todos, a avaliação da pós-graduação define 7 níveis de cursos, sendo os conceitos 1 e 2 de reprovação (indicação de fechamento dos cursos) e 6 e 7 os conceitos de excelência (com impacto internacional). Modelo aparentemente inédito, é apontado como um dos pilares do sucesso da pós no Brasil, que já forma mais de 10 mil doutores/ano e coloca o país como o 13º na produção de artigos científicos indexados (ISI, 2009).

A avaliação da graduação é mais recente e envolve diferentes instâncias do MEC, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como estruturas consultivas, caso da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A partir do marco legal do SINAES, a avaliação envolve exames, também com periodicidade tri-anual, dos estudantes ingressantes e dos concluintes de todos os cursos do país através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A esta nota se agrega a análise das condições de oferta dos cursos, como adequação de bibliotecas e laboratórios, bem como titulação dos docentes, entre outros. Em termos institucionais, utiliza-se desde 2009 o Índice Geral de Cursos, IGC, composto pelas avaliações de todos os cursos de graduação e de pós-graduação de cada universidade. São definidas 5 faixas, sendo a mais alta o indicador de excelência. Apesar de se tratar de iniciativa recente, o sistema já conta com boa aceitação no conjunto das instituições.

Como as agências governamentais dão conta do credenciamento e da avaliação, não há instância de acreditação no Brasil. Considerando-se o Mercosul, vem sendo discutida há aproximadamente dois anos uma “acreditação” de cursos de graduação visando ao reconhecimento automático dos diplomas para as instituições que aderirem às normativas definidas; os cursos em discussão são Agronomia e Arquitetura.

Conclusão

A internacionalização acadêmica é um vetor de desenvolvimento irreversível da educação superior no Brasil. Prova disto é o recente lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras, que disponibilizará 75 mil bolsas para estudantes de graduação e de pós-graduação realizarem estágios em instituições estrangeiras de reconhecida qualidade acadêmica até 2014.

A breve análise aqui apresentada demonstra que, além do tamanho e da heterogeneidade do sistema educacional brasileiro, há alguns gargalos de concepção e organização acadêmica a serem vencidos, como é o caso do aproveitamento de créditos e das rígidas estruturas curriculares.

A AULP ocupa posição privilegiada na constituição do espaço acadêmico da lusofonia e há um importante caminho a ser percorrido, como alude o fato da ainda baixa interação acadêmica com Portugal e com os países africanos.

Defendemos a ideia de que a internacionalização e a cooperação contribuem para a qualificação acadêmica de todas as instituições envolvidas e que esta diplomacia acadêmica propicia maior integração entre os países, sobretudo da Comunidade de Países de Língua Portuguesa e para uma cultura de tolerância e de paz.

Graus Académicos, Creditação e Titulação

Tito H. Fernandes¹

Nos objectivos e actividades da AULP o conhecimento mútuo das suas associadas é um factor essencial para qualquer tipo de colaboração a que se proponham. A diversidade é benéfica mas não deve ser impeditiva das acções de cooperação, antes pelo contrário, se devem procurar sinergias complementares das imensas valências existentes na AULP.

Propomo-nos realizar um breve esclarecimento da situação actual nos diversos continentes em que a AULP se envolve, sem entrar em detalhes, sobre os actuais graus académicos, a atribuição de créditos, certificação, reconhecimento de graus e tipos de titulações que vigoram. Dada a profunda variabilidade entre e dentro dos países membros, estas observações serão somente genéricas sem intenção de serem exaustivas.

Mas o reconhecimento recíproco passa pela clara noção do que se desenvolve nesta matéria em cada país ou grupo de países e seus padrões de qualidade.

Graus Académicos

Nas últimas duas décadas os graus académicos sofreram alguma mutação, forçados pela Declaração de Bolonha na Europa (19 de Junho de 1999), seguido do designado Processo de Bolonha que pondo em marcha a Declaração demorou mais de 12 anos a ser implementado na Europa.

Esse Processo visou a aproximação, harmonização e competitividade dos graus académicos europeus com os graus já existentes na Grã-Bretanha (GB) e Estados Unidos da América (EUA). A América do Sul, já seguia a estrutura de organização académica norte-americana, local aliás de migração dos seus graduados na realização de trabalhos de pós-graduação.

A nível mundial, nos últimos 40 anos o número de estudantes de nível terciário (doutoramento) aumentou mais de 5 vezes, ultrapassando a fasquia dos 160 milhões de estudantes nesse período. Neste ano de 2011 registam-se mais de 3.6 milhões de alunos em mobilidade internacional. A percentagem de estudantes em mobilidade não foi no entanto muito variável, rondando os 2.2% do total.

Como se sabe, os EUA e a GB são os países do mundo que recebem mais estudantes estrangeiros de todo mundo, cultivando essa colaboração com intuitos diferentes. Os EUA na procura constante de cérebros estrangeiros que queiram imigrar, enquanto a GB, através do seu conhecido “The British Council” e outros organismos, estimula os estudos pós-graduados como forma de promover as relações económicas e fortalecimento das democracias nos diferentes países.

¹ Universidade Lúrio, Nampula, Moçambique

Porque estudar no estrangeiro

São muitas as razões do interesse em estudar no estrangeiro. Nomeadamente, o acesso limitado ao ensino superior no país de origem; a qualidade inadequada nas instituições nacionais; as perspectivas de emprego futuro e possíveis oportunidades de emigração; e outros (e.g. experiência de novas culturas ou línguas).

A nível da AULP, a justificação se prende como parte de um programa de intercâmbio, em estudos conducentes ao termo de uma formação inicial noutra local ou em estudos para começo de um grau/titulação no estrangeiro. Particular interesse deve ser dirigido a projectos inovadores que forneçam aos estudantes experiência de aprendizagem e treino que promovam a lusofonia.

As áreas de interesse são diversas podendo eventualmente incluir parcerias em:

- Paz e Segurança
- Desenvolvimento Económico e Competitividade
- Democracia e Direitos Humanos
- Gestão e Sustentabilidade da Diversidade
- Ambiente, Alterações Climáticas / Energia
- Saúde e Bem-Estar Humano

Recomendações Internacionais para o Reconhecimento de Habilitações/Graus no Ensino Superior

O reconhecimento de habilitações/graus académicos no Ensino Superior tem sido fonte de atenção e também debate nos diversos países pela forma de interpretação dos muitos guiões internacionais existentes. A UNESCO, a CPLP, o Conselho da Europa, a SADC, a SARUA e outras organizações internacionais fornecem as directrizes básicas neste contexto.

A mais polémica decisão de reconhecimento/equivalência de Grau Académico se prende com o grau de Doutor. Estabeleceu-se internacionalmente como padrão o PhD (“Philosophiae Doctor”) britânico como fonte de comparação. Lembra-se que historicamente o Doutoramento se iniciou na Alemanha havendo os britânicos criado posteriormente o grau PhD para fazer face a esse desenvolvimento germânico. Actualmente o PhD se equivale ao grau alemão de “Habilitation Doctor” e não ao “Doctor”. Porém, é usual, tanto em Portugal como em Moçambique, se equivocarem e erradamente darem a equivalência do grau alemão “Doctor” (Titulação da Licenciatura e não Doutoramento) ao PhD. Em Portugal esse equívoco se deveu a um (solicitado pelo Governo) Parecer, erróneo, elaborado pelo conceituado jurista Prof Freitas do Amaral.

Razões subjacentes à promoção do Reconhecimento de Graus, Creditação e Mobilidade

Sendo imensas as razões de promoção do reconhecimento dos graus/titulações, gostaríamos de salientar as seguintes, muitas vezes esquecidas mas básicas. Na Europa se desenrolam várias guerras, algumas com dezenas e até centenas de anos de origem. Desde a Irlanda, a antiga Jugoslávia, passando pelo país Basco na fronteira Espanha/França, no Chipre, na Grécia/Macedónia, entre

outros, demonstram que sendo Europa é região actualmente menos estável que África Austral.

A Europa então promove a mobilidade (académica, profissional, não-docente, institucional) e o reconhecimento dos graus num esforço de:

- Fomento da **PAZ**
- Aumento da **TOLERÂNCIA**
- Redução da **DISCRIMINAÇÃO**
- Intercâmbio **CULTURAL** e **LINGUÍSTICO**
- Conhecimento **MÚTUO**
- Reforço da zona europeia e assim área **CPLP**
- Aumento da **COMPETITIVIDADE**
- Abertura ao **EMPREGO**

A(s) Lei(s) permite(m) Cooperação e Concessão de Graus e Títulos em Conjunto

Em vários países estão devidamente implementados “acordos” e “instrumentos” que regem a colaboração entre as Faculdades/Instituições de Ensino Superior na organização de ciclos de estudos conducentes a Graus Académicos. De facto, a maioria das Universidades possuem Regulamentos próprios, sendo mais usual a nível Pós-Graduado embora actualmente também a nível graduado com o desenvolvimento do Programa Erasmus na Europa e Erasmus Mundus a nível transcontinental.

A nossa experiência pessoal de co-titulação remonta a longa data, desde 1978, quando em Portugal implementamos o 1º Mestrado Internacional em Produção Animal envolvendo Portugal (EZN/INIA e FMV/UTL), França (CIHEAM) e Espanha (U. Zaragoza). Nessa altura o Diploma era em conjunto das 3 instituições. Nos anos 80, outro co-titulado Curso de Mestrado em Veterinária e Zootecnia Tropical foi desenvolvido (FMV/UTL e CVZ/IICT).

Desenvolvimento Curricular em conjunto

O desenvolvimento curricular de diversos cursos é já implementado entre diferentes instituições de diferentes países, ouvidos os seus órgãos próprios, numa forma de estimular a cooperação. São muitos os exemplos actuais.

A atribuição conjunta de graus (títulos em conjunto ou separados) sendo possível, já é menos frequente mas têm sido gradualmente mais viabilizados, mesmo a nível de estudos de Licenciatura (1º Ciclo).

As dificuldades legais e de natureza prática são abundantes e devem ser ultrapassadas caso a caso alterando mentalidades e visando a eficiência de relacionamento entre os povos, mas sempre o signo da qualidade do ensino/aprendizagem.

Dentro dos limites das autonomias próprias e específicas de cada IES, a extensão da “Convenção de Reconhecimento de Lisboa” da União Europeia à CPLP é desejável a curto prazo como modelo de legalidade e guia de boas práticas.

A nível da SADC (Southern African Development Community) existe actualmente uma iniciativa

coordenada pela SARUA (Southern African Regional Universities Association) que Moçambique tem seguido como fonte de mobilidade na África Austral e reconhecimento de graus/titulações. Não existe definição única de “Grau Comum”, explícita ou implícita, mas instituições internacionais como a EUA (European University Association) e a SARUA definem as características gerais para a concessão de uma “Certificação” ou “Diploma” (usualmente não oficial).

Existem presentemente imensos modelos: Universidades “Virtuais”; a franquia de 1 grau de 1 país para outro; inter-universidades, consórcios, etc.

Dupla ou Múltipla Titulação

Considera-se “Grau Conjunto” uma Qualificação Académica emitida em conjunto por 2 ou + IES, ou outras, na base de um programa de estudos comum.

Pode ser emitido como:

- 1) Diploma conjunto em aditamento a um ou mais diplomas nacionais;
- 2) Diploma conjunto emitido pelas instituições que oferecem o programa integrado, não acompanhado de qualquer diploma nacional;
- 3) Um ou mais Diplomas nacionais oficialmente emitidos como única certificação dessa qualificação conjunta.

Recomendações

- As Autoridades competentes devem ter conhecimento dos “*Princípios do Reconhecimento das Titulações*” (U.E.-1997 - 1999), (Diplomas); adoptar de forma total ou mesmo parcial; basear na flexibilidade.
- Introdução de Legislação, removendo obstáculos e facilitando os graus em conjunto. A importância do “*Suplemento ao Diploma*”.
- Avaliar a Qualidade das Instituições e seus programas de ensino/aprendizagem.
- Essencial harmonizar o Sistema de Créditos.

Referências

Menchaca, Velma D. and Jose A. Escalante. *Instructional Strategies for Migrant Students*. ERIC Digest, 1995.

The Higher Education Supplement, 2003, “Coalition Rallies for Fight”, 5/9/2003, available at www.thes.co.uk/current_edition/story.asp?fksp=1&id=48131

European Union Web site, available at www.europa.eu.int

and EU at a Glance, available at www.europa.eu.int/abc/index_en.htm

The Observatory on Borderless Higher Education, 2002, Survey of 2002 Breaking News, available at www.obhe.ac.uk/products/reports/pdf/April2003.pdf

The Observatory on Borderless Higher Education, 2003, “China announces signing of new regula-

tions on foreign providers and Nottingham University opens first international branch campus in China”, Breaking News Article, 11th April 2003.

UNESCO, 2001, *World Education Report 2000 – Education Indicators*, Available from the UNESCO website, www.unesco.org/education/information/wer/htmlENG/

Cooperação para o Reconhecimento de Graus e Períodos de Estudos

Júlio Pedrosa¹

A AULP, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, organizou o seu XXI Encontro elegendo o tema “*Novas Formas de Cooperação: espaços de Convergência nos Países Lusófonos*” para foco do programa e convidou-me para dar um contributo na mesa redonda em que se tratou de reflectir sobre “*modalidades de cooperação num âmbito do reconhecimento de créditos*”. O convite foi aceite com gosto e proporcionou-me oportunidade para felicitar a AULP por ter seleccionado esta temática para o encontro. De facto, se existir a ambição de projectar e desenvolver novas formas de cooperação institucional e alargar os espaços de convergência de políticas, estratégias e acções, o reconhecimento de estudos e de habilitações tem que ter lugar central. Retenho gratas recordações da AULP e mantenho a visão de que esta associação pode contribuir de modo singular para fortalecer e consolidar as relações entre as instituições de Educação Superior do espaço mundial em que os nossos povos e nações partilham uma língua e registos históricos comuns.

Recordava-me da “*Declaração de Fortaleza*”, assinada pelos ministros responsáveis pela Educação Superior da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e fui relê-la para ver se aí encontrava uma base de reflexão para este nosso encontro. E encontrei-a nesta parte do texto assinado pelos ministros em 26 de Maio de 2004:

“... *decidem renovar o apoio à cooperação no domínio do ensino superior e construir, nos próximos dez anos, um Espaço de Ensino Superior da CPLP, indicando como prioridades:*

1. *O estímulo à qualidade das formações oferecidas no âmbito da CPLP e ao reconhecimento mútuo e internacional;*
2. *A promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos;*
3. *A cooperação no domínio da estrutura das formações superiores;*
4. *O incentivo à participação das instituições da CPLP em programas relevantes de outras comunidades de países”.*

Não sei quais foram os desenvolvimentos desta afirmação de prioridades para a *cooperação no domínio do ensino superior*, por parte dos governos, nem tão pouco conheço o trabalho que vem sendo desenvolvido ao nível das instituições e da própria AULP, para promover os objectivos que aquelas prioridades contemplam. Apenas afirmaria que está aqui uma agenda que poderia ser usada por diversos protagonistas no estabelecimento de estratégias e acções para a promoção da cooperação na Educação Superior que conduzam à construção do *Espaço de Ensino Superior*

¹ Professor Universidade de Aveiro (CICECO)

da CPLP, preconizado na Declaração de Fortaleza. Por isso, vou procurar trazer para a discussão algumas referências à experiência que colhi na Europa, nos últimos 20 anos. Faço-o na presunção de que esta experiência possa inspirar caminhos e ajudar a evitar ou a aliviar o efeito de contextos perniciosos para o trabalho a realizar.

As instituições de Educação Superior europeias têm feito um caminho de cooperação que, entre outras dimensões, teve presente a necessidade de contribuir para o reconhecimento mútuo de graus e de períodos de estudo, para além de reforçar, no quadro da União Europeia, a sua capacidade de cooperação na Investigação Científica. O programa Erasmus foi o instrumento mais importante para instituir uma prática de cooperação interinstitucional que abriu portas para múltiplos e inspiradores desenvolvimentos – mobilidade de estudantes e de docentes, instituição de instrumentos e modos de reconhecimento de períodos de estudos, intercâmbio de docentes e outro pessoal das instituições, desenvolvimento de currículos em cooperação, aumento do conhecimento mútuo e da confiança entre pares, criação de um sistema de unidades de crédito partilhado pelas instituições, o ECTS, mais tarde adoptado pelo chamado Processo de Bolonha.

As múltiplas e diversificadas responsabilidades que ao longo dos anos assumi, proporcionar-me oportunidades para acompanhar e ser actor de processos e momentos relevantes daquele caminho feito no Espaço Europeu de Educação Superior. Procurarei, nesta breve apresentação, trazer à consideração da audiência, aspectos que considero relevantes para o Espaço de Educação Superior dos Países de Língua Oficial Portuguesa.

2. A Convenção do Conselho da Europa e da Unesco para o Reconhecimento de Qualificações Superiores

Aludirei, para começar, ao trabalho feito entre o Conselho da Europa e a Unesco para se chegar à Convenção para o Reconhecimento de Qualificações relativas à Educação Superior, na Região Europeia. Faço-o para exemplificar como os Estados têm modos de consagrar quadros de referência e assumir as suas responsabilidades próprias, no plano jurídico. De facto, aquele instrumento jurídico é referido como estando ligado de tal modo ao Processo de Bolonha que o relatório *Bologna beyond 2010*, refere o seguinte: *The process also encouraged many countries to ratify the Council of Europe-UNESCO Lisbon Recognition Convention (1997), which is the only legally binding text of the EHEA.*

A reunião em que foi adoptada a Convenção do Conselho da Europa e Unesco para o Reconhecimento de Qualificações Relativas e Instituições de Educação Superior na Região Europeia teve lugar em Lisboa, a 11 de Abril de 1997. O impacto deste instrumento em processos de reconhecimento associados aos desenvolvimentos da Declaração de Bolonha foi o foco de um seminário que teve lugar na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, em 11 e 12 de Abril de 2002. Os documentos relativos a este encontro referem os seguintes obstáculos ao reconhecimento mútuo de qualificações:

- *Informação sobre a Convenção e os processos de reconhecimento, na generalidade das instituições de Educação Superior;*
- *Atitudes e práticas (busca de semelhanças nas qualificações, movimento no sentido do reconhecimento dos resultados das aprendizagens, isto é, equivalência versus reconhecimento);*

- Falta de informação sobre a qualidade das instituições;
- Obstáculos administrativos;
- Sistemas binários;
- Qualificações não tradicionais.

Esta visita à experiência de uso de um instrumento jurídico sofisticado serve apenas para termos presente que o desenvolvimento da cooperação para o reconhecimento de graus e períodos de estudos tem importante caminho a fazer para além do desenvolvimento de quadros jurídico-políticos pelos governos dos estados. De facto, é indispensável, a par dos quadros legais, escolher e desenvolver estratégias, acções e processos adequados para realizar os propósitos e metas enunciados nos dispositivos legais.

3. A Experiência Europeia do Programa Erasmus e dos seus Desenvolvimentos.

A página oficial que a União Europeia dedica ao programa Erasmus apresenta uma observação elucidativa sob o título “*A European process*”:

Few, if any, programmes launched by the European Union have had a similar Europe-wide reach as the ERASMUS Programme. The vast majority of European universities take part in ERASMUS. More than 2.2 million students have participated since it started in 1987, as well as 250 000 higher education teachers and other staff since 1997 (this type of exchange was also expanded further in 2007). The annual budget is in excess of 450 million euro; more than 4 000 higher education institutions in 33 countries participate, and more are waiting to join.

Estamos, de novo, perante uma orientação para a acção que tem por detrás um enquadramento político de entidades supra-nacionais e nacionais. Porém, aqui, a experiência colhida mostra que há larga margem de acção para as instituições e seus parceiros, os membros da comunidade académica e as instâncias regionais e locais. Note-se que foi este programa que consagrou o ECTS, sistema de créditos que viria a ser adoptado como instrumento importante do Processo de Bolonha, no que concerne à sua meta de contribuir para o reconhecimento de graus, diplomas e períodos de estudos.

O Erasmus teve, pois, desenvolvimentos multifacetados, tanto no seio da EU, como na cooperação com parceiros fora do espaço europeu. Em relação a este último, deve merecer especial destaque o Erasmus Mundus e as iniciativas que sob este enquadramento se têm concretizado envolvendo países e instituições fora da Europa.

As instituições de Educação Superior, pela sua natureza e missão, buscam frequentemente oportunidades para se inserirem em redes internacionais de cooperação. Assim, é fácil de compreender o valor de a AULP ser uma sede facilitadora da criação espaços de cooperação no universo de países de Língua Portuguesa, que seja gerador de instrumentos internos e externos que reforcem a capacidade de buscar e usar oportunidades como o Erasmus Mundus e programas similares da EU e de outras sedes de apoio à cooperação académica e científica.

4. A Declaração de Bolonha e os seus Desenvolvimentos

A Declaração de Bolonha tem uma história interessante e constitui um ponto de partida para mudanças relevantes e com potencial ainda não concretizado. Mas, a ela está associado, também, um dos mais curiosos casos de ausência de afirmação da autonomia e acção livre das instituições e dos académicos. De facto, assistiu-se a um uso da Declaração pelos governos que afastou a esmagadora maioria dos responsáveis das escolas e dos académicos do processo e deu origem a mudanças que as instituições acriticamente aceitaram. Em vários países tenho detectado sinais de que se promoveram mudanças em termos que hoje são criticadas por bem evidentes razões: burocracia excessiva, perda de qualidade (o contrário do que se pretendia), incorporação de processos, métodos, linguagens e abordagens mal entendidas e sem sentido óbvio ou ao alcance da compreensão de muitos actores. Em todo o caso, estamos perante um laboratório rico para quem queira pensar em estimular a cooperação para o mútuo reconhecimento de graus, diplomas e períodos de estudo, bem como para quem queira abrir os caminhos complexos de reconhecimento de aprendizagens exteriores às instituições de educação superior.

5. Caminhos para o desenvolvimento da cooperação

As considerações que aqui apresentei servirão de pano de fundo para enquadrar o que terei a propor para análise e discussão. Focarei a minha atenção na cooperação associada ao reconhecimento de graus, diplomas e estudos no Espaço de Educação Superior de Língua Portuguesa, por ter sido essa a indicação que foi proposta pela organização do encontro. A este respeito direi apenas que há lugar para trabalho em rede, que funde, reforce e amplie parcerias sólidas. Desde logo, na discussão e análise das potencialidades do quadro de referência que está a ser adoptado na Europa:

A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area - Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Ministry of Science, Technology and Innovation, February 2005.

Mas identificaria, ainda, três domínios de cooperação em que as instituições de Educação Superior da AULP poderiam inscrever acções conjuntas. O primeiro tem a ver com o desenho de redes diversificadas e diferenciadas de Educação Superior em que se explorem as virtualidades das missões específicas das instituições. A segunda área em que seria oportuno explorar sinergias na cooperação entre variados parceiros tem a ver com a necessidade de avaliar a experiência europeia de alterações nos ciclos e programas de estudo que a Declaração de Bolonha induziu. Por último, creio que haverá espaço e interesse comum em abordar estratégias e modos de cooperação a nível de educação e formação pós-graduadas, de mestrado e doutoramento.

A terminar diria que vimos assistindo a tão rápidas e expressivas mudanças económicas e sociais, com implicação na vida e trabalho dos graduados, que se exige das instituições grande atenção e investimento sério no desenho das suas missões e programas de educação superior. A aprendizagem em cooperação, a partir de experiências e modelos testados em contextos diferenciados, pode ter na AULP uma casa de acolhimento estimulante e inspiradora de invenções que respondam a realidades novas e bem exigentes.

Tema A e B

Comunicações Livres

"Importância da internacionalização no Ensino Superior"

Teresa Cerveira Borges¹

A cooperação internacional no ensino superior faz-se através do ensino (colaboração na docência, desenvolvimento dos *curricula* dos cursos, programas e graus conjuntos), através da investigação (projetos conjuntos, publicações conjuntas, conciliação de recursos) e através da mobilidade (estudantes, docentes, investigadores, técnicos).

As razões para a internacionalização do ensino superior são muitas e variadas, desde razões globais, como o crescimento económico, às individuais, como procura de novas experiências pelos estudantes, passando pela atração de mais e melhores alunos. No entanto, e duma maneira geral, pode-se dizer que a internacionalização seja um processo de mudança no sistema educativo para melhorar a qualidade no ensino superior.

A internacionalização duma universidade não é traduzida somente em números, seja o número de alunos, de graduados, de protocolos ou de projetos, nem a quantidade ou qualidade do inglês que se fala. A internacionalização deve ser acompanhada pela evolução dos números conseguidos, mas a certa altura todo o processo deve ser analisado, visto que a internacionalização é conseguida pela capacidade de atração de bons alunos. Bons alunos levam a um maior sucesso pessoal e esse sucesso é acompanhado do “selo” da universidade onde se formou.

A cooperação internacional no ensino superior faz-se através do ensino (colaboração na docência, desenvolvimento dos *curricula* dos cursos, programas e graus conjuntos), através da investigação (projectos conjuntos, publicações conjuntas, conciliação de recursos) e através da mobilidade (estudantes, docentes, investigadores, técnicos).

A internacionalização das instituições de ensino superior europeias foi feita em duas etapas: uma primeira etapa ao nível da Europa, seguida duma segunda mais recente e global ao nível mundial. Esta evolução foi acompanhada por um aumento da competição por estudantes internacionais e por metas de investigação, bem como na cooperação e parcerias num ambiente cada vez mais internacional. Para além disso, um dos muitos objectivos do processo de Bolonha foi também estruturar o Ensino Superior Europeu duma forma mais atractiva internacionalmente. Assim, as universidades europeias trabalham para que haja uma melhor compreensão da estrutura dos graus à luz de Bolonha e o seu reconhecimento.

Os recursos utilizados na internacionalização por uma instituição de ensino superior podem ser os protocolos de cooperação, as redes, os consórcios, a associação de organizações e as extensões ou sucursais no estrangeiro. Hoje em dia, um dos recursos mais utilizados pelas instituições de ensino superior para a sua internacionalização são os programas de cooperação e desenvolvimento do ensino superior. Muitos destes programas têm não só ações de apoio à mobilidade, mas também

¹ Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, 8005-139 Faro, Portugal

ações de apoio específicas a projectos de desenvolvimento e melhoramento do ensino, como sejam, projectos em que se trocam experiências ligadas ao ensino, troca de boas práticas, disseminação do sistema de ensino europeu, ligados à gestão e administração (organização de serviços de apoio à internacionalização) e que podem não incluir mobilidade. Um exemplo é o Programa Aprendizagem ao Longo da Vida – PALV (*Lifelong Learning Programme* – LLP), com os seus subprogramas, em que alguns são exclusivamente para mobilidade (subprograma Erasmus) e outros não necessariamente (Transversais).

Os programas, subprogramas ou ações específicas de mobilidade são um dos meios mais importantes e eficazes para estudantes, docentes e não docentes circularem entre instituições de ensino superior no estrangeiro, permitindo conhecer diferentes métodos pedagógicos, novas línguas e culturas. Promove ainda o enriquecimento intelectual e um maior dinamismo do ambiente académico, onde se geram novas formas de pensar e oportunidades de cooperação internacional com o conseqüente estreitamento de relações entre as instituições de ensino superior de diferentes países.

Nestes programas de mobilidade, há geralmente apoios que podem ir do funcionamento de programas conducentes a graus académicos, ao apoio logístico dos estudantes, docentes e não docentes, nomeadamente, viagens, seguros e subsistência. No entanto, há também um outro tipo de mobilidade fora destes programas e que se realiza no âmbito de protocolos de cooperação entre instituições de ensino superior.

Importante referir que estes programas não se limitam à mobilidade de pessoas entre instituições de ensino superior, mas também para fora delas (por ex., Leonardo da Vinci), ou seja para o mundo empresarial, pretendendo-se, assim, uma integração dos seus educandos no mundo laboral.

Internacionalização do Ensino Superior

Com a Declaração de Bolonha em 1999 e a Estratégia de Lisboa em 2000 foi dada ênfase aos dois aspetos que a internacionalização agrega: cooperação e competição. Sem dúvida que para se conseguir uma área europeia de excelência há necessidade duma maior cooperação entre as instituições de ensino superior na Europa.

Quando se fala atualmente em internacionalização do ensino superior damos conta de algumas ideias erradas que levam a equívocos quanto à sua definição, confundindo os seus objetivos e os meios para os atingir.

A primeira ideia errada é que **internacionalização do ensino superior é ensinar em inglês**. Internacionalização não é somente a presença ou ausência de aulas em inglês. A qualidade da língua que se fala tem importância e hoje há um grande debate sobre a influência da qualidade do inglês na qualidade do ensino. Claro que este fator pode ser mais ou menos relevante consoante a área científica. Nas ciências e tecnologia, por exemplo, há já algum tempo que o inglês é o meio de comunicação em investigação, sendo por isso, sinónimo de produção académica, isto é, publicações científicas. Nos cursos desta área o inglês torna-se rapidamente a língua de leitura, estudo e trabalho. No entanto, este conceito errado de que ensinar em inglês é equivalente a internacionalização pode levar a: (1) uma falta de interesse na aprendizagem de outras línguas estrangeiras; (2) falta de

cuidado na qualidade do inglês falado; (3) e conseqüentemente no declínio da qualidade do ensino. A segunda ideia errada é que **internacionalização é estudar no estrangeiro**. A mobilidade tem sido nos últimos 25 anos de grande importância na Europa, mas não é o mesmo que internacionalização. Mobilidade é, sim um instrumento de promoção da internacionalização e não um objetivo em si mesmo. A importância da mobilidade é devida por encorajar ao desenvolvimento pessoal do estudante, aumentar as suas perspectivas de empregabilidade, experiência intercultural, aprendizagem de outras línguas, cooperação, competição. No entanto, a mobilidade precisa de estar mais incorporada na internacionalização do sistema educativo, com acompanhamento constante para avaliar o desenvolvimento no estudante dos valores apontados. Formas inovadoras e alternativas para se chegar a esses valores são também necessárias, focando todos os estudantes e não somente os que se movem, através da “mobilidade virtual”, internacionalização do *currículum* e do processo de aprendizagem.

Muitas vezes confunde-se internacionalização com o **número de estudantes internacionais** – outra ideia errada – que apesar de ser importante, não é suficiente. Da parte das instituições de ensino superior há uma grande preocupação na integração dos estudantes, mas se esta não começar na sala de aula torna-se uma tentativa em vão. Se não houver uma integração desses estudantes na sala de aula, estes vão formar um grupo isolado que depois continuará fora dela. Este é um problema bastante conhecido pelas instituições de ensino. A questão principal é fazer com que estudantes de várias nacionalidades trabalhem juntos na sala de aula, pois é aí que se criam os laços necessários para o desenvolvimento duma interação cultural.

Não confundir interculturalidade com multiculturalidade. Enquanto multiculturalidade é um termo que descreve essencialmente a existência de muitas culturas, interculturalidade visa a interação e integração dessas culturas, com a identidade, homogeneidade e diversidade como eixos definidores.

A ideia de que quanto **mais parcerias mais internacional** é outro dos equívocos existentes. Na realidade, hoje em dia a globalização e competição reforçam a necessidade de parcerias sim, mas multilaterais. No entanto, a maior parte das parcerias existentes são ainda bilaterais. De realçar aqui o papel de alguns dos programas europeus de cooperação e desenvolvimento do ensino superior que têm contribuído para a cooperação multilateral.

Há outras ideias que se confundem com internacionalização, algumas quase históricas, como seja a de que o **ensino superior é internacional por natureza** e, por isso, não há necessidade de dirigir e acompanhar. Esta é uma ideia errada, visto que na realidade, a maior parte das universidades na Europa foram criadas durante os séculos 18 e 19, orientadas quase exclusivamente para objetivos nacionais.

O que tudo isto demonstra é que a internacionalização duma instituição de ensino superior não pode ser definida somente em números, seja o número de alunos, de graduados, de protocolos ou de projetos. A internacionalização deve ser acompanhada pela evolução dos números conseguidos, sim, mas a certa altura todo o processo deve ser analisado, visto que mais importante que a quantidade é a qualidade, ou seja, a capacidade de atração de bons alunos. Bons alunos levam a um maior sucesso pessoal e esse sucesso é acompanhado do “selo” da universidade onde se formou.

A razão principal para as ideias erradas descritas anteriormente é a confusão entre internacionalização e as atividades e meios para a atingir. Mas, então, o que é realmente a internacionalização

do ensino superior? Pegando na definição do Professor Hans de Wit (2011), internacionalização é o *“processo que introduz aspetos interculturais, internacionais e globais no Ensino Superior com o objetivo de melhorar metas, seu funcionamento e resultados, bem como melhorar a qualidade da educação e investigação”*.

Razões da Internacionalização

Dum ponto de vista geral, as razões para a internacionalização do ensino superior podem ser resumidas aos seguintes níveis:

Nível Internacional – os motivos são globais, desde a Paz mundial ao crescimento económico; as suas estratégias vão da harmonização dos sistemas educativos à garantia da sua qualidade; os efeitos da internacionalização a este nível serão a integração social e um sistema de educação competitivo no mercado mundial.

Nível Nacional – os objetivos passam por uma força laboral de melhor qualidade, com uma estratégia de recrutamento internacional e cujo efeito será educar e recrutar trabalhadores mais competentes.

Nível Institucional – o principal objetivo é a atração de mais e melhores estudantes e docentes, sendo um dos seus instrumentos a cooperação com parceiros internacionais, o que leva a um crescimento da sua reputação.

Nível dos Programa de estudos – como objetivo principal pode dizer-se que será o aumento da qualidade do ensino superior, através da melhoria dos *curricula* dos cursos; a estratégia é sem dúvida a internacionalização; o resultado final é a satisfação do estudante e do empregador, resultando numa melhoria da reputação e conseqüentemente, no aumento de candidatos.

Nível dos Estudantes – o objectivo inicial do estudante, muitas vezes é somente ter uma experiência interessante no estrangeiro, no entanto, o resultado final é o enriquecimento pessoal, melhores oportunidades de emprego e melhor preparação para a competição.

A influência da internacionalização na qualidade do ensino superior tem sido alvo de vários debates, sem grandes conclusões, principalmente devido há falta de estudos consistentes, por exemplo, qual o impacto da mobilidade de estudantes nas competências interculturais?

Há estudos que demonstram uma influência positiva dos estudantes internacionais numa sala de aula, devido provavelmente ao facto dos estudantes internacionais terem em geral uma melhor atuação, o que influencia positivamente os seus colegas locais. Outros estudos demonstram uma descida na qualidade do ensino, devido a uma “benevolência” nos seus critérios de admissão e aprovação. Apesar destes dois tipos de resultados diferentes, acredita-se, no entanto e na generalidade, que a internacionalização é um processo de mudança no sistema educativo que melhora significativamente a qualidade do ensino superior.

O processo e intervenientes da Internacionalização

A internacionalização duma instituição é um processo complexo devido a vários fatores e apesar de não ser o ponto central ou crucial da educação no ensino superior, pode influenciar em todos os aspetos e a vários níveis a instituição.

A internacionalização é não só um processo complexo, mas também tem os seus custos, pois implica adaptações internas na instituição e fora dela que se pode tornar dispendioso. Quando se fala em internacionalização, isso implica o movimento de pessoas, cruzamento de fronteiras, o que requer um sistema de apoio complexo, intenso e de qualidade para os estudantes e docentes em mobilidade.

Apesar da existência de organizações nacionais e internacionais que subsidiam a mobilidade de estudantes e pessoal académico, as obrigações e responsabilidades exigidas à instituição de ensino superior financiada obrigam a uma complexidade organizacional que se pode tornar dispendiosa. Muitos dos programas europeus de apoio à mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior são olhados como uma fonte de financiamento. No entanto, essa ideia é errada. O envolvimento num programa deste tipo implica um dispêndio de recursos humanos e logístico significativo, mas o apoio financeiro dado por esses programas é dirigida na sua quase totalidade à mobilidade e ao sustento dos estudantes.

Isto não quer dizer que os programas de mobilidade não sejam interessantes, mas o seu interesse vai muito além do interesse financeiro. Estes programas projetam a instituição internacionalmente através duma cooperação entre instituições, cativando estudantes de qualidade devido à competitividade, tudo isto levando a uma melhoria da qualidade do ensino.

O processo de internacionalização tem várias fases cuja ordem e velocidade dependem de condições específicas, como sejam, localização e acessibilidade do país em que se encontra a instituição, sua língua de lecionação, etc., para além da combinação de competências dos vários intervenientes institucionais envolvidos, como sejam, uma gestão administrativa inovadora, uma coordenação académica apropriada e uma sensibilidade cultural adequada.

A implementação da internacionalização está muito ligada à garantia da qualidade e o modelo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) pode ser usado (Figura 1). Este modelo pode ser facilmente implementado numa instituição respondendo regularmente às seguintes questões:

- Estão os objetivos e as atividades de internacionalização bem definidos no plano estratégico da instituição? **Plan** (Planear)
- Foram decididos os indicadores para cada objetivo e atividade? **Do** (Fazer)
- Está a ser avaliado o nível de realização de cada objetivo e atividade duma forma estruturada? **Check** (Verificar)
- O que deve ser modificado e melhorado? Estão os resultados das avaliações a serem usados para melhorar a estratégia de internacionalização? **Act** (Actuar)

Figura 1. Modelo PDCA ou ciclo de Demming.

De uma maneira geral, podem ser identificadas quatro fases características no processo de internacionalização numa instituição de ensino superior:

Fase 1 – as iniciativas de internacionalização são individuais e irregulares; as suas atividades são realizadas separadas, em vez de serem integradas num programa ou processo da própria instituição; os critérios de qualidade são inexistentes e a responsabilidade da qualidade do processo e dos seus resultados está na dependência dum só indivíduo, o seu iniciador; não foi ainda estabelecida uma política ou estratégia de internacionalização. **Do** (Fazer)

Fase 2 – os objetivos e estratégia de internacionalização são estabelecidos; as suas atividades são integradas nos procedimentos diários da instituição e, por isso, a sua responsabilidade é partilhada; são implementados critérios de qualidade e desenvolvidos procedimentos; as atividades deixam de estar dependentes dum só indivíduo. **Plan** (Planear)

Fase 3 – nesta fase as actividades de internacionalização são não somente planeadas e implementadas, como avaliadas; os seus resultados são analisados e novas atividades são estudadas baseadas nesses resultados; quando necessário, procedimentos e critérios de qualidade são decididos; a política e estratégia de internacionalização são do conhecimento de toda a instituição. **Check** (Avaliar)

Fase 4 – existência numa avaliação sistemática, ajustando as suas atividades, serviços e estratégias consoante os objetivos estabelecidos; pessoal especializado é recrutado para complementar e/ou implementar aspetos específicos do plano estratégico; tanto a instituição como o seu pessoal demonstram uma orientação para a cooperação e desenvolvimento externos com capacidade de atuação neles. **Act** (Actuar)

Apesar da descrição destas fases, a internacionalização no ensino superior nem sempre segue esta ordem à mesma velocidade, mas na generalidade tende a começar com “fazer” em vez de “planear”. A profissionalização da internacionalização numa instituição requer o contrário, planear antes de atuar, e quanto mais cedo o fizer melhor. O que distingue a internacionalização de diferentes instituições de ensino superior é principalmente o tempo que a instituição leva a começar a “planear” antes de “fazer” e quando começa a “avaliar” para “retificar e melhorar”.

Como intervenientes na cooperação internacional no ensino superior é fácil de identificar os docentes e os estudantes, mas é essencial a participação ativa do pessoal técnico e administrativo, bem como bibliotecários, pessoal da ação social, etc. Resumindo, todos os recursos humanos parte da estrutura da instituição de ensino superior devem ser intervenientes ativos na internacionalização, atingindo assim, todos os seus serviços e departamentos.

Nível de internacionalização: como se consegue e mantém

A internacionalização depende das estruturas existentes na instituição de ensino e o poder de atração de estudantes internacionais numa instituição de ensino superior é muito semelhante ao de atrair estudantes nacionais, tendo em atenção particularidades do tipo de público alvo que se quer atingir.

As boas práticas para a escolha de indicadores para medição da internacionalização ainda são alvo de vários estudos a nível internacional e nacional de muitos países. No entanto, quase todos já seguem regras próprias usando medidores mais ou menos controversos, mas que no global seguem

uma mesma lógica.

A capacidade de atração de bons estudantes é, sem dúvida, a chave mestra da internacionalização. Como se consegue? A qualidade da organização do curso, a estabilidade dum programa e o sucesso dos seus graduados (*Alumni*) são fatores muito importantes na atração de mais e bons estudantes. Por outras palavras, a constante avaliação dos cursos para a garantia da sua qualidade é o instrumento mais importante para atingir um determinado nível de internacionalização e mantê-lo (muitas vezes o mais difícil).

É fácil de compreender que a qualidade dos programas oferecidos por uma instituição de ensino superior seja o mais importante para atração de muitos e bons estudantes. No entanto, não se deve menosprezar outros aspetos que apesar de não relacionados diretamente com o ensino, têm grande importância.

Em inquéritos realizados a estudantes internacionais de várias instituições de ensino europeias sobre as razões que os levaram a escolher realizar os seus estudos em determinada instituição, as respostas foram interessantes demonstrando que apesar da qualidade do ensino ser importante, a existência e qualidade de certos serviços de apoio tinham grande peso. Desses serviços de apoio, destaca-se o alojamento e apoio à família e como fonte importante de informação, as associações *Alumni*, um dos motores de divulgação mais importante e procurados pelos candidatos.

Bibliografia

Beelen, J. (ed.) (2007). *Implementing internationalisation at home*, Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).

Brandenburg, U. and Federkeil, G. (2007). *How to measure internationality and internationalisation of universities*, Gutersloh: Centrum fur Hochschulentwicklung.

De Wit, H. (2011). *Nine misconceptions about the internationalisation of higher education*. (Abridged version of a public lecture / Versão resumida numa palestra pública).

Van Gaalen, A. (ed.) (2010). *Internationalisation and Quality Assurance*, Amsterdam: European Association for International Education (EAIE). Professional Development Series for International Educators, no. 4.

Internacionalização da Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói/RJ, Brasil: Panorama Atual e Perspectivas Futuras

Fábia Trentin¹

Erlly Maria de Carvalho e Silva¹

A internacionalização das universidades decorrente de ações da Política da Educação Superior tem-se desenvolvido com motivações distintas em função das políticas públicas bem como da disponibilidade de recursos financeiros ofertados pelas agências de cooperação internacional. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é conhecer o processo de internacionalização da Universidade Federal Fluminense – UFF com a finalidade de contribuir para a geração de conhecimento que permita aos gestores institucionais formalizar sua política e instituir o plano estratégico para uma internacionalização mais ativa. O levantamento de informações como parcerias e convênios existentes, aspectos de mobilidade, dificuldades internas e externas em relação ao processo de internacionalização possibilitou traçar um panorama compreensivo do quadro atual das ações de cooperação e integração internacional, que aos poucos se concretizam, mas ainda carecem de atingimento de metas mais expressivas.

Palavras-chave: Internacionalização da educação superior. Gestão acadêmica. Internacionalização ativa. Internacionalização passiva

Abstract

The internationalization of universities due to actions of Higher Education Policy has been developed with different motivations in terms of public policies as well as the availability of financial resources offered by international cooperation agencies. In this context, the objective of this work is to understand the process of internationalization of the Universidade Federal Fluminense - UFF for the purpose of contributing to the generation of knowledge that enables managers to formalize its policy and institutional strategic plan to establish a more active internationalization. The obtained information like partnerships and agreements, and aspects of mobility, internal and external difficulties in relation to the internationalization process allowed to draw a comprehensive picture of the current frame of the actions of international cooperation and integration, that have been developed, but still require more significant achievement of goals.

¹ Professora do Departamento de Turismo da Universidade Federal Fluminense

Key-words: Internationalization of higher education. Education management. Active internationalization. Passive internationalization.

Introdução

A universidade desde suas origens na Idade Média tem-se preocupado com a internacionalização do conhecimento. A *universitas* congregava professores de diversas regiões e países formando comunidades internacionais. Com o processo de nacionalização sofrido pelos Estados, as universidades mesmo sob pressão e demandas de desenvolvimento nacional, não deixaram de atender à necessidade de internacionalização da produção do conhecimento científico (KRAWCZYK, 2008).

Com a industrialização e as consequentes mudanças sociais, o processo de internacionalização das instituições se acentua e políticas públicas são necessárias para garantir a implementação de programas de cooperação educacional que assegurem a formação de recursos humanos e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. É o caso do Brasil, que na década de 30, inaugura sua política de cooperação internacional, apoiado em quatro grandes universidades então recém-criadas.

Lima e Contel (2009) resumizam o percurso histórico, vivenciado pela Educação Superior brasileira no processo de internacionalização, em quatro períodos, destacando as motivações acadêmicas e políticas subjacentes a cada uma dessas fases (Fig. 1)

Períodos	Programa	Provedores	Motivação
1º Período Anos 30 e 50	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na nas missões que traziam professores Visitantes	*Universidades estrangeiras e brasileiras	*Acadêmica: fortalecimento do projeto acadêmico das universidades emergentes
2º Período Anos 60 e 70	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na presença de <i>consultores e na concessão de</i> bolsas de estudos para realizar mestrado/doutorado no exterior	*Agências internacionais e Governo brasileiro *Agências nacionais e Internacionais	*Político-Acadêmica: reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o "modelo americano"
3º Período Anos 80 e 90	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas de interesse compartilhado *Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior, em áreas classificadas como estratégicas *Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas Disciplinas	*Agências internacionais e Governo brasileiro *Agências nacionais e internacionais *Universidades estrangeiras; instituições de educação superior privadas	*Acadêmico-Mercadológica: a) expansão e consolidação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> b) incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas c) diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos.
4º Período Dos anos 2000 em Diante	*Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na formação de grupos de estudo e pesquisa em torno de temas estratégicos e de interesse partilhado. *Concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição de pesquisa no País. *Programas de cooperação acadêmica internacional com ênfase na vinda de professores visitantes, na ida de estudantes para realização de poucas disciplinas. *Projetos de criação de universidades federais orientadas pela internacionalização ativa.	* Governo brasileiro *Agências internacionais e Governo brasileiro *Agências nacionais e internacionais *Universidades estrangeiras e instituições brasileiras de educação superior privadas *Corporações internacionais *Universidades corporativas	*Acadêmica, Política, Econômica e Mercadológica: a) Inserção internacional dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> b) Incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas c) Integração regional de caráter inclusivo d) Diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos e) Captação de estudantes

Figura 1 – Motivações e Fases da Internacionalização da Educação Superior

Fonte: Lima; Contel, 2009, p.4

Os referidos autores ressaltam que as diferentes motivações impulsionaram a implantação de políticas governamentais que geraram a criação e fortalecimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, de formação de docentes e de promoção da integração regional.

A partir da década de 80, a cooperação internacional no Brasil se estendeu além da formação de recursos humanos e passou a desempenhar um papel mais ativo com a constituição de grupos inter institucionais, com programas e acordos firmados pelas principais Agências Estatais de Fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculada ao Ministério da Educação - MEC, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia - MCT (LAUS, 2003).

A internacionalização da educação, como afirma Knight (2003, p. 5), corresponde a um *processo deliberado de introdução de dimensões internacionais, de caráter intercultural, em todos os aspectos que envolvem as atividades de ensino e pesquisa.* Assim, além de se expandir por fronteiras geográficas, a internacionalização introduz mudanças internas nos programas acadêmico institucionais, reestruturando objetivos educacionais mais coerentes às exigências dos novos tempos, envolvendo movimento de pessoas e ideias entre fronteiras culturais e políticas. Em publicação posterior, a referida autora (2004, p. 11) redefine o conceito de internacionalização incluindo a “dimensão intercultural ou global nos propósitos funções e realização da educação superior”, uma vez que entende ser necessário considerar no processo de internacionalização a missão da Instituição, sua atuação local e a forma como se desenvolvem as atividades educacionais.

As razões da internacionalização podem ser reunidas em quatro grupos: políticas, econômicas, acadêmicas e culturais/sociais. As de natureza política estão ligadas às questões referentes à posição e ao papel do país como nação no mundo global. As econômicas referem-se tanto aos efeitos econômicos de longo prazo, como capacitação de recursos humanos, como aos benefícios econômicos diretos. As academias incluem objetivos relacionados às finalidades e funções da educação superior. As culturais e sociais concentram-se no papel e no lugar ocupado por sua própria cultura e língua e na importância de se entender idiomas e culturas estrangeiras (KNIGHT, 1997² *apud* QIANG, 2003).

Para Rudzki³ (1998) *apud* Stallivieri (2008, p. 5) a internacionalização do ensino superior é vista como “um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa”. Visa ainda ao “desenvolvimento da mobilidade acadêmica com a finalidade de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades”.

Cada instituição procura se adequar ao processo de internacionalização consoante aos seus objetivos e capacidades estruturais, bem como aos mecanismos existentes para viabilizá-lo, respeitando ainda sua identidade cultural e seus valores. Por isso, sua trajetória é singular, mas o objetivo final é coletivo: a construção e a socialização do conhecimento.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é conhecer o processo de internacionalização da Universidade Federal Fluminense – UFF com a finalidade de subsidiar a geração de conhecimento que permita aos gestores institucionais formalizar sua política e instituir o plano estratégico para uma internacionalização mais ativa.

Internacionalização Passiva E Ativa

O termo “passivo” em seu sentido dicionarizado está ligado ao sentido de receptor da ação enquanto “ativo” remete à disposição de agir e de realizar. No contexto da internacionalização, parece que o papel exercido pelos recém ingressantes, especialmente os países periféricos, é mais próximo

2 KNIGHT, J.; DE WHIT, H.D. (Eds.). **Internalization of higher education in Asia Pacific countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

3 RUDZKI, R. E. **The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice**. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy at the School of Education. University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom, 1998.

do sentido passivo, uma vez que carecem de estratégias organizacionais bem definidas e testadas. Isto, no entanto, não é privilégio apenas dos que se iniciam no processo. De acordo com os períodos da internacionalização do ensino superior apresentados por Lima e Contel, 2009 (Fig. 1), pode-se afirmar que todos os programas de internacionalização estiveram e estão voltados à forma passiva. No sumário apresentado pelos autores nota-se apenas uma exceção no 4.º período com a existência de projetos de criação de universidades federais orientadas pela internacionalização ativa.

Assim, todo o processo de internacionalização do ensino superior é orientado pela internacionalização passiva, fato que se reflete no quadro das universidades brasileiras, com raras exceções.

Na internacionalização passiva realiza-se a mobilidade de docentes, discentes e pesquisadores internos bem como se viabiliza a participação dos acadêmicos em eventos, cursos e programas de Instituições estrangeiras, mediados muitas vezes por professores visitantes, com concessão de auxílio financeiro para participação. Apoiar-se também a realização de estágio pós-doutoral em Instituições estrangeiras visando à publicação de trabalhos científicos de membros da instituição em veículos de divulgação científica internacionais. (MARRARA; RODRIGUES, 2009)

É comum na internacionalização passiva os membros das Instituições buscarem por conta própria convênios e parcerias de acordo com suas redes de contatos, enquanto as Instituições ficam na dependência das congêneres estrangeiras para a efetivação de convênios, o que poderia ser minimizado por meio de uma ação institucional coletiva, por exemplo, e não individualizada.

A internacionalização ativa muda o foco da ação, uma vez que a Instituição torna-se um centro de recepção de recursos humanos e de pesquisas externas, cenário este alcançado por poucas universidades brasileiras, uma vez que para se tornar um centro receptivo no âmbito da internacionalização, são necessárias medidas administrativas e acadêmicas que permitam aumentar o número de discentes, pesquisadores e docentes visitantes, oferecendo-lhes condições adequadas de infraestrutura física, científica e de recursos humanos.

O fato da internacionalização ativa ser mais facilmente desenvolvida por Instituições renomadas de países centrais favorece o papel hegemônico que elas desempenham no panorama da internacionalização e conseqüentemente atraem recursos humanos mais qualificados, que por sua vez, atuam no sentido da geração de conhecimento, contribuindo para ampliar seu capital de influência política e cultural.

Provavelmente todas as Instituições gostariam de poder adotar uma forma de internacionalização ativa, mas o importante é que se tenha compreensão clara do processo e que se posicione a respeito de sua missão institucional, de seus objetivos e do que vislumbra para si no futuro para assim poder construí-lo.

Independentemente das formas de internacionalização, Knight (2011) chama atenção para cinco equívocos que podem comprometer a compreensão do processo. São eles:

- Estudantes estrangeiros como agentes de internacionalização: A presença de mais estudantes internacionais no campus não vai necessariamente ajudar a internacionalizar o campus.
- Reputação internacional como indicador de qualidade: internacionalização nem sempre se traduz em melhor qualidade ou alto padrão, independentemente da reputação internacional de uma instituição.
- Acordos internacionais institucionais: a capacidade de uma instituição de estabelecer parce-

rias produtivas e sustentáveis não deve ser medida pelo número de acordos internacionais, parcerias, associações celebrados.

- Acreditação internacional: creditações internacionais realizadas por agências externas não indicam o escopo, escala, ou o valor das atividades internacionais relacionadas com o ensino / aprendizagem, pesquisa e serviço à sociedade, seja através de engajamento público ou de empresa privada.
- Marca global: os objetivos de internacionalização não são sinônimos de campanhas de marketing internacionais destinadas a melhorar a marca global de uma instituição ou seu ranqueamento.

O Processo De Internacionalização Na UFF

A UFF foi criada oficialmente no dia 18 de dezembro de 1960 e a ela foram incorporadas as cinco faculdades federais existentes na cidade de Niterói, localizada no estado do Rio de Janeiro. Atualmente possui 66 cursos de graduação presencial, distribuídos pela sede em Niterói e em quatro polos de ensino em municípios do estado do Rio de Janeiro e 2 cursos a distância. Na área da pós-graduação conta com 78 cursos *stricto sensu*, sendo 30 doutorados, 43 mestrados acadêmicos e 5 mestrados profissionalizantes e 131 cursos *lato sensu*. Seu corpo discente em nível de graduação compõe-se de 32.097 alunos em cursos presenciais e 6.386 estudantes em cursos a distância. No nível da pós-graduação (*lato e stricto sensu*) há 11.675 alunos. O corpo docente é composto por 2.852 professores do quadro efetivo e os servidores técnico-administrativos totalizam 4.005 funcionários⁴.

Para os padrões internacionais a UFF é uma instituição muito jovem e em processo de construção. Nesse contexto, procura a internacionalização como processo de inclusão das dimensões do global, do internacional e do intercultural nos currículos, no processo ensino/aprendizagem, na pesquisa, na extensão e na cultura organizacional da universidade com o objetivo de proporcionar à sua comunidade uma diversidade de conceitos, ideologias e princípios gerenciais contemporâneos sem, contudo, perder de vista suas origens e suas motivações próprias.

Entre os diferentes aspectos do processo de internacionalização, um dos mais importantes é a mobilidade acadêmica que é tida como uma das facetas mais visíveis da internacionalização.

Por intermédio de sua Assessoria para Assuntos Internacionais - AAI, a UFF possibilita o acesso às oportunidades de intercâmbio para seus alunos, em Instituições de Ensino e Pesquisa com as quais mantém acordos de cooperação. Tais convênios objetivam formalizar o intercâmbio de alunos, professores e pessoal técnico-administrativo e/ou o desenvolvimento de outras atividades de natureza técnico-científicas previstas nos instrumentos regulatórios.

⁴ Dados disponíveis em: <<http://www.uff.br/uffon/arquivos/uff/uff-em-numeros.php>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

A tabela 1 contém a relação dos países com os quais a UFF mantém política de cooperação internacional. São ao todo 27 países, sendo 12 da União Europeia e Europa, 3 da África, 3 da América do Norte, 1 da América Central, 6 da América do Sul, 2 da Ásia. Os convênios estabelecidos com as diversas Instituições totalizam-se 114, nas situações ativo, inativo e em trâmite.

Tabela 1 – Número de instituições e convênios por países

Países da União Europeia e Europa	Número de Instituições	Situação dos Convênios		
		Ativo	Inativo	Em Trâmite
Alemanha	8	5	3	
Áustria	2	1	1	
Bélgica	1	1		
Espanha	12	6	1	5
França	24	8	12	4
Holanda	2	1		1
Itália	10	2	5	3
Noruega	2	2		
Portugal	14	8	4	2
República Tcheca	1			1
Rússia	1			1
Suécia	1	1		
África				
Angola	1	1		
Moçambique	1	1		
América do Norte				
Canadá	4	2		2
EUA	4	1	3	
México	2		2	
América Central				
Costa Rica	1		1	
América do Sul				
Argentina	6	2	2	2
Chile	2		1	1
Colômbia	6		6	
Equador	1	1		
Peru	2			2
Uruguai	2		2	
Ásia				
China	2		1	1
Macau - RAEM ⁶	1			1
Japão	1	1		

No caso UFF, os números apresentados na Tabela 1 apontam os países centrais, especificamente os europeus, como os mais procurados ou mais propensos à cooperação, por meio de estabelecimento de convênios, com seus acordos bilaterais ou multilaterais e termos aditivos, viabilizando parcerias acadêmicas.

⁶ Região Administrativa Especial da China

Uma vez estabelecido o convênio, a AAI publica editais anuais, regulamentando a mobilidade estudantil, nos aspectos emissivo e receptivo.

As tabelas 2 e 3 apresentam, respectivamente, o quantitativo de alunos de graduação que desenvolveram parte de seus estudos em Instituições estrangeiras e alunos estrangeiros que cumpriram atividades acadêmicas na UFF, no período de 2006 a 2010.

Tabela 2 - Mobilidade Internacional 2006 - 2010 Alunos UFF

Ano	Aplicações	Mobilidades
2006	60	52 ⁷
2007	108	89
2008	140	136
2009	121	121
2010	155	151
Total	584	549

Tabela 3 - Mobilidade Internacional 2006 – 2010 Alunos Estrangeiros

Ano	Mobilidades
2006	47
2007	52
2008	47
2009	84
2010	97
Total	327

Pela observação das tabelas 2 e 3 percebe-se o desequilíbrio numérico entre alunos estrangeiros recebidos e alunos encaminhados para Instituições internacionais. Esse fato pode ser facilmente compreendido quando se alinham as diferenças de recursos financeiros e de infraestrutura, como bibliotecas e laboratórios para pesquisa entre centros tradicionalmente consagrados como geradores de conhecimento e aqueles de países emergentes, como o Brasil, que estão construindo e/ou fortalecendo seus centros de excelência, ao mesmo tempo em que incentivam a qualificação de

⁷ A diferença entre a quantidade de aplicações e mobilidades se dá pela não aceitação da instituição estrangeira ou por desistência do aluno.

recursos humanos, especialmente por meio da realização de acordos e parcerias internacionais. A questão do idioma também pode ser um fator de desequilíbrio nesse processo, pois como o inglês é uma língua internacional, os países que o tem como idioma nacional ou acadêmico, são facilmente mais escolhidos em relação aos demais.

Lima e Contel (2008) ressaltam que no Brasil formou-se “uma cultura de internacionalização passiva, ou seja, ancorada em programas de emissão de estudantes e professores pesquisadores e recepção de professores visitantes, muito pouco afeitos aos princípios de reciprocidade”. Os referidos autores reportam que há desequilíbrio numérico entre estudantes que anualmente deixam o Brasil para estudar fora e os que são acolhidos por universidades brasileiras. Dados do *Recueil des données mondiales sur l'éducation* (2007), citados por Correia Lima e Betiolli Contel (2008) revelam que no ano de 2005, o Brasil recebeu 1.246 estudantes e emitiu 20.778.

A questão da mobilidade estudantil é tratada por Knight (2003) como sendo a primeira ação dentro da hierarquia dos níveis de importância, seguida do fortalecimento da investigação colaborativa internacional. As demais ações pertinentes ao processo de internacionalização, apresentadas na figura 2, são classificadas pela referida autora em graduações de segundo e terceiro níveis de importância.

Importância primordial	Segundo Nível de Importância	Terceiro Nível de Importância
1. Mobilidade de Estudantes 2. Fortalecimento da investigação colaborativa internacional	3. Mobilidade de docentes 4. Dimensão internacional do currículo 5. Desenvolvimento de projetos internacionais 6. Programas acadêmicos conjuntos	7. Desenvolvimento de programas “twinning” 8. Criação de campi filiados 9. Importação e exportação comercial de programas educacionais 10. Atividades extracurriculares para estudantes internacionais

Figura 2: Aspectos mais importantes da Internacionalização

Fonte: Knight (2003)

Considerando-se a classificação apresentada na Figura 2, pode-se afirmar que o processo de internacionalização da UFF atende aos requisitos de importância primordial, ou seja, a mobilidade de estudantes e a investigação colaborativa internacional, bem como a mobilidade de docentes, no segundo nível de importância.

O programa de mobilidade, como parte do processo de internacionalização na UFF tem se consolidado, mas ainda enfrenta dificuldades, tais como: fontes de financiamento - no presente só conta com duas formas -, recursos próprios e oferecidos pelo Banco Santander; empecilhos curriculares na convalidação de créditos obtidos em instituições estrangeiras; inadequação das normas acadêmicas às novas formas de obtenção do conhecimento; ausência de professores orientadores de intercambistas, por curso; carência de uma política de ensino de línguas estrangeiras para

alunos menos favorecidos economicamente; pouca participação das Unidades Acadêmicas, Departamentos ou Programas de Pós Graduação nos acordos multilaterais institucionais; excesso de burocracia, tornando o processo de abertura de convênios muito lento, entre a abertura e a publicação, o tempo médio tem sido em torno de sete meses; rigidez nos pareceres emitidos pela Pró-reitoria de Planejamento no que tange às formas de colaboração, como ajuda de custo, hospedagem etc.

Apesar dos obstáculos, há ações efetivas sendo empreendidas que permitem vislumbrar uma nova fase no processo de internacionalização da UFF. São elas: institucionalização da internacionalização; aplicação de exame do MEC de português para estrangeiros; reabertura do curso de Português para estrangeiro no segundo semestre de 2011; cursos de férias de língua portuguesa e cultura brasileira para grupos de estrangeiros; Projeto “Rompendo Fronteiras” – criação de turmas gratuitas (financiadas inicialmente pela AAI) de Língua Inglesa, Espanhola e Francesa para os alunos de graduação da UFF, em vulnerabilidade socioeconômica; criação de mecanismos de tradução - sites, documentação, artigos científicos; regulamentação interna e incentivo à cotutela; institucionalização junto aos programas de pós-graduação das relações acadêmicas dos docentes, como visitas, palestras, conferências; levantamento das atuações internacionais dos docentes para propor políticas de indução de novos convênios e ampliação da mobilidade; incentivo aos docentes dos cursos de pós-graduação para participação em programas internacionais em parceria com a CAPES, CNPq e outras Instituições.

Essas ações apesar de efetivas ainda se apresentam de forma fragmentada e desconexa. Assim, uma estratégia organizacional deve ser adotada, com etapas bem definidas para que se possa ter uma visão clara de todo processo. O modelo proposto por Knight (2003) poderia ser o ponto de partida para a construção dessa estratégia, uma vez que permite um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento do processo (Fig. 3)

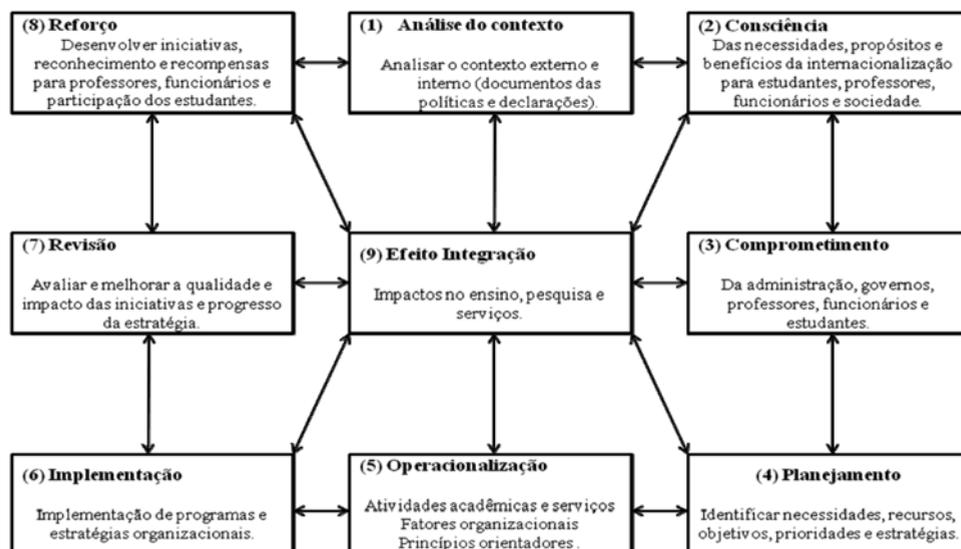


Figura 3: Etapas do processo de internacionalização

Fonte: Knight, 2003

No modelo sugerido por Knight (2003) as etapas do processo de internacionalização se integram e se retro alimentam, proporcionando dinamismo ao procedimento.

O primeiro passo é dado por meio da análise do contexto externo e interno a partir das políticas e declarações que orientam a internacionalização, pois o processo exige um processo de conscientização, relacionado aos propósitos e benefícios da internacionalização para estudantes, professores, funcionários e sociedade, bem como o comprometimento dos agentes no processo.

As três etapas iniciais são imprescindíveis para se proceder ao planejamento, à operacionalização e à implementação. O planejamento é o momento em que serão definidos os objetivos, as metas, as estratégias, os recursos e as prioridades para serem preparados e colocados em prática.

Na etapa de revisão realiza-se a avaliação dos resultados tendo em vista o planejamento, observando as melhorias e o progresso das estratégias implementadas bem como dos aspectos que não foram promissores.

Em relação ao reforço, Knight (2003) aponta para um programa de recompensa como forma de estimular a participação e os resultados por parte dos professores, dos estudantes e funcionários. Como última etapa encontra-se o efeito integração, observando-se em todas as fases o impacto no ensino, pesquisa e serviços envolvidos no processo de internacionalização.

Outro modelo simplificado das etapas do processo de internacionalização é o indicado por Marrara e Rodrigues (2009), composto por cinco fases: (1) definição dos objetivos da internacionalização; (2) definição das formas de internacionalização; (3) definição das medidas comuns e/ou específicas da internacionalização; (4) realização e correção das medidas selecionadas; e (5) avaliação do processo de internacionalização.

A decisão pela adoção de determinado modelo é prerrogativa dos setores institucionais competentes para estabelecer a estratégia organizacional. O importante é não perder de vista os objetivos da Instituição, do local onde se insere, de sua configuração regional e do sentido real da internacionalização.

As perspectivas futuras fora do âmbito da Instituição, em nível nacional são igualmente promissoras. A CAPES acaba de lançar o documento denominado Plano de Ação⁸, para concessão de 40 mil novas bolsas de estudos nos próximos quatro anos, com estimativa de investimento de US\$ 936 milhões. Isto permitirá expandir e reforçar os programas que já estão consolidados e por outro lado, as universidades brasileiras poderão compartilhar com a CAPES os procedimentos relativos ao recrutamento, à seleção e ao acompanhamento dos novos bolsistas.

O Plano apresenta estimativa de crescimento substancial por modalidade de bolsa a ser concedida no período 2011-2014 (Fig. 4).

⁸ CAPES/MEC. Plano de ação da CAPES para expansão da formação de estudantes de pós-graduação, graduação e docentes no exterior. 2011- 2014. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 30 jun. 2011.

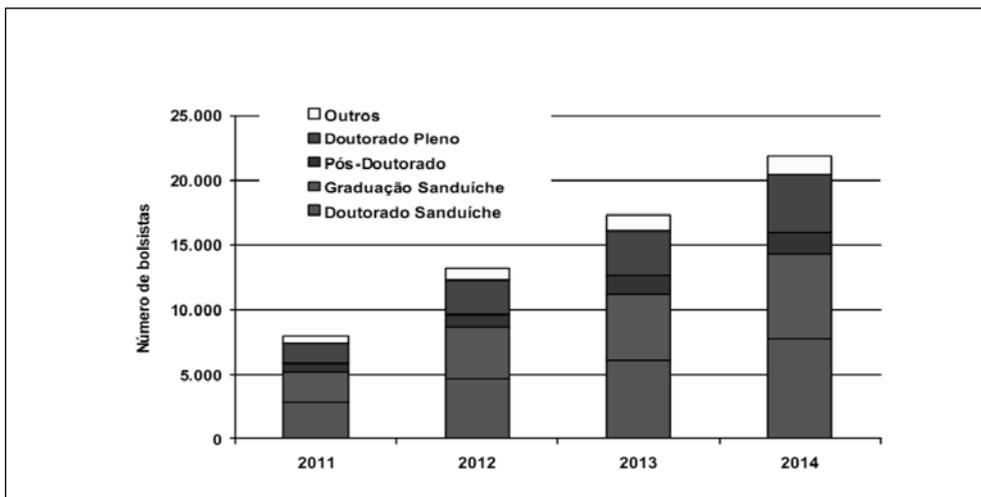


Figura 4: Previsão de estudantes no exterior financiados pela CAPES por modalidade de bolsa
 Fonte: CAPES/MEC. Plano de Ação, 2011

De acordo com o previsto no referido Plano haverá um crescimento de 338% no número de bolsas no exterior, concedidas pelas CAPES, em relação a 2010. Dentre as novidades constantes do Plano está a concessão de bolsas a estudantes de cursos técnicos de nível médio e aos de educação profissional, num total de 15 mil bolsas.

Em termos de perspectivas futuras para a internacionalização da Universidade Federal Fluminense nas formas de internacionalização (ativa e passiva), deve-se buscar no curto prazo as áreas e países de interesse, participação em redes, associações e financiamento. Nas medidas comuns procurar a articulação com os departamentos de ensino e com programas de pós-graduação.

Para o médio e longo prazo pode-se propor que a UFF se torne um centro de recepção de recursos humanos dos países lusófonos e europeus; estimule o recebimento de trabalhos científicos para a publicação em seus veículos de divulgação científica; defina e divulgar os procedimentos necessários para o recebimento de investigadores estrangeiros; articule junto ao órgãos de fomento nacionais e estaduais para a criação de auxílios financeiros, pois há campanhas em instituições de países desenvolvidos para atrair os melhores e mais brilhantes para aumentar a capacidade nacional de recursos humanos e para substituir professores se aposentando e móveis. (KNIGHT, 2004 apud KNIGHT, 2008).

Considerações Finais

O caráter globalizante dos intercâmbios é um fenômeno social relacionado à mobilidade humana presente em todas as épocas. Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e transporte reduziram a rigidez das fronteiras geográficas e facilitaram a mundialização do conhecimento. No entanto, o processo de internacionalização exige mais que a mera transposição de fronteiras. Requer a atuação de diversos atores que se propõem a intercambiar, cooperar, partilhar atividades,

produzindo o avanço coletivo do saber, apesar das diferentes políticas de educação nacionais. Os efeitos dos processos de internacionalização nas instituições educacionais refletem-se na autonomia universitária, nas dinâmicas curriculares, na produção científica e na formação profissional. Por consequência produzem resultados para além dos limites dos campi, uma vez que a educação superior é um setor estratégico para o desenvolvimento de um país e um fator de integração entre países e nações.

O projeto de internacionalização de uma instituição requer estratégias organizacionais envolvendo recursos humanos e financeiros, operações e serviços, bem como estratégias programáticas contemplando programas acadêmicos, atividades de pesquisa e culturais, incluindo os diversos setores da comunidade acadêmica e administrativa, para que se possa manter o diálogo internacionalizado sem perder de vista o sentido regional e local de sua existência.

Para internacionalizar a Instituição é necessário profissionalizar os setores responsáveis, pois, de maneira geral, embora as universidades brasileiras não tivessem em seus organogramas o setor de internacionalização incumbido das atividades atuais, eles existiam na prática ao regulamentar os convênios e regularizar os intercâmbios receptivos emissores.

Uma vez implantado, o processo requer monitoramento contínuo de suas ações, instrumentos e mecanismos a fim de corrigir rumos e fornecer *feedback* aos envolvidos.

Com relação ao processo de internacionalização implantado na UFF, a análise da situação existente aponta para o predomínio da forma passiva, ancorada na emissão de estudantes de graduação e de professores e pesquisadores para centros de excelência em diversos países. Recebe em número bem menor estudantes estrangeiros e docentes em permanência de curto prazo.

Tem sido demonstrada nas ações implementadas a preocupação por parte dos gestores com a consolidação e eficácia do processo, uma vez que reconhecem que os benefícios da internacionalização se estendem além das melhorias no ensino, na pesquisa e na extensão. Novos espaços para projeção internacional são abertos e se consolidam valores como a cooperação e solidariedade na cultura institucional e consequentemente ampliam-se as oportunidades para toda a comunidade universitária.

Referências

KNIGHT, J. Five myths about internationalization in PSE. *International Higher Education*, n. 62, Winter, 2011. Disponível em: <<http://post-secondary.blogspot.com/2011/01/five-myths-about-internationalization.html>>. Acesso em 2 jul. 2011.

_____. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Rotterdam/Taipei: SENSE PUBLISHERS. 2008.

_____. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**. v. 8, n. 1: p 5-31, 2004.

_____. Internationalization of higher education practices and priorities: 2003. **IAU Survey Report**. França: International Association of Universities 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/iau/internationalization/pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Políticas Educativas**, v. 1, p. 32-47, 2008. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/JPE/n4_5.pdf>. Acesso em: 2 maio 2011.

LAUS, Sonia. Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil. Projeto Internationalization of Higher Education in Latin America, 2003.

LIMA, C. M.; CONTEL, B. F. Características atuais das políticas de internacionalização das instituições de educação superior no Brasil. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>>.. Acesso em: 12 jun.2011.

MARRARA, T.; RODRIGUES, J.A. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros. **RBPG**, Brasília, v.6, n. 11, p.121-143, dez. 2009. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.6_11_fev2010/Debates_Artigo1_n11.pdf> Acesso em: 2 jun. 2011.

QIANG, Z. Internalization of higher education: towards a conceptual framework.

Policy Futures in Education, v. 1, n.2, 2003, p.1-23.

STALLVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior - avaliação, qualidade e pertinência da cooperação internacional, 2007. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/processo_internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

Formação de Quadros Angolanos: Partir ou Ficar em Angola?

Ermelinda Sílvia de Oliveira Liberato¹

Os constrangimentos causados pelo conflito armado afectaram igualmente o funcionamento das estruturas de ensino superior. Aliada à falta de quadros, a opção recaiu para o envio de jovens para o exterior a fim de realizarem a sua formação superior. Pretendemos com esse texto fazer uma breve caracterização do ensino superior em Angolano depois de 1975, a partida dos estudantes para o exterior, os países de acolhimento, as condições e as expectativas criadas no momento da partida e posterior regresso a Angola.

Com o estabelecimento definitivo da paz em 2002 Angola inicia um novo período na sua história: a reconstrução nacional, que não se limita somente às infra-estruturas mas passa sobretudo pela construção do desenvolvimento humano em todas as suas vertentes. Para o efeito, requerem-se recursos humanos qualificados, essenciais ao desenvolvimento de qualquer sociedade.

De acordo com os dados do Ministério da Educação de Angola em 1975 mais de 85%² da população angolana era analfabeta. O êxodo da maioria dos quadros e técnicos que o país dispunha só veio aumentar a carência de recursos humanos qualificados.

Por outro lado, a instabilidade que o país conheceu durante muitos anos não tornou possível o investimento no sector educativo, sendo o envio de estudantes para exterior o caminho escolhido pelos governantes angolanos.

Se por um lado a independência incentivou a procura de formação escolar em todos os níveis de ensino e sobretudo dentro do país, o posterior agravamento do conflito armado, em 1992, multiplicou essa procura além das fronteiras angolanas, com especial enfoque para os rapazes que procuravam uma alternativa melhor àquela que se lhes apresentava: o serviço militar obrigatório.

As recentes reformas que foram introduzidas no sector educativo, bem como a expansão de estabelecimentos de ensino superior público resultam não só da elevada procura que está associada ao recente crescimento económico, como igualmente do reconhecimento, por parte dos governantes angolanos, da importância da formação de quadros para o desenvolvimento do país e consequente melhoria das suas condições de vida.

Contudo, essa expansão é ainda muito recente e o seu processo ainda em curso levanta muitas dúvidas quanto à sua qualidade e estabilidade, o que faz com que a procura da educação no exterior seja ainda muito elevada.

Este texto pretende contribuir com algumas reflexões acerca do panorama do ensino superior em Angola a seguir a independência e os constrangimentos que têm limitado o seu normal funcionamento, bem como uma breve caracterização sobre os estudantes angolanos que partem para o exterior. Assim, começamos por fazer uma breve caracterização sobre o ensino superior em Angola

¹ Bolseira de Investigação, Instituição: CEA – ISCTE/IUL

² Histórico do Ministério da Educação de Angola, disponível no endereço www.med.gov.ao (acedido a 10/02/2011)

a seguir a independência, as principais alterações na sua estrutura orgânica. De seguida fazemos igualmente uma breve referência às reformas que foram recentemente implementadas na política educativa superior, nomeadamente a redefinição dos estatutos da Universidade Agostinho Neto e a criação das novas regiões académicas e respectivas instituições de ensino superior.

Para terminar fazemos referência aos estudantes angolanos que partem para o exterior, apontando os motivos que conduzem a essa partida, os países de destino bem como as condições em que partem (bolseiros do estado ou investimento familiar).

Educação Como Meio de Construção do Estado Nação

Com a proclamação da independência em 1975, Angola herda um sistema educativo selectivo que promovia a desigualdade uma vez que assegurava a transmissão de uma cultura herdada que não era a da maioria da população, no qual a ascensão social era determinada pela adopção dos hábitos e costumes europeus, as escolas estavam limitadas às áreas urbanas e, a maioria da população era analfabeta.

Com a independência veio o advento de mudanças também para a educação. A adopção de uma nova ideologia política tendo em vista a formação de um novo homem angolano, com uma nova personalidade, moldada nos ideais nacionalistas, conduziu à aprovação de reformas que erradicassem a iliteracia, sobretudo entre as camadas mais carenciadas.

A primeira alteração registada prende-se com a aprovação da lei 4/75 de 9 de Dezembro que nacionaliza o ensino e cria um sistema de ensino geral, de formação técnica e profissional. O estado assumia assim a responsabilidade de oferecer educação a todos os angolanos, sem discriminação de sexo, raça e condição social, escalonando para esse sector “grandes investimentos, numa tentativa de ultrapassar os fracassos do regime colonial” (PNUD Angola, 2002: 26).

O Ensino Superior

Apesar do ênfase ter sido colocado na alfabetização e no ensino primário, o ensino superior sofreu igualmente algumas alterações decorrentes da nacionalização do ensino. Deste modo, a Universidade de Luanda dá origem à Universidade de Angola (1976) e, posteriormente, em 1985, é rebaptizada em Universidade Agostinho Neto (UAN), em homenagem ao primeiro presidente da república e igualmente primeiro reitor da referida instituição. A UAN era constituída pelos centros universitários de Luanda, Huambo e Lubango, precisamente onde foram criados os centros dos Estudos Gerais. Aqui verifica-se um retrocesso na política educativa superior uma vez que estes centros já haviam sido transformados em universidades com autonomia em relação à universidade de Luanda.

Dado o elevado número de angolanos sem instrução, explica-se porque motivo a universidade não sentiu os efeitos da explosão escolar que ocorreu no 1º ciclo do ensino básico. Por outro lado, a instabilidade vivida no país no período de transição de poderes, reflectiu-se no funcionamento desta instituição, que, nos primeiros anos pós-independência viu o número de estudantes diminuir.

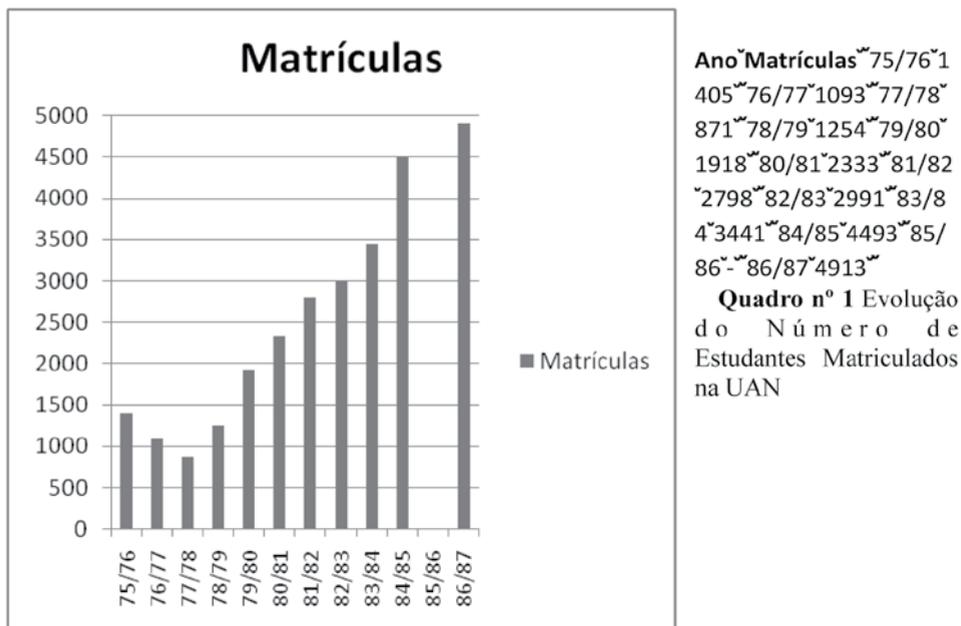


Gráfico nº 1 Evolução do Número de Estudantes Matriculados na UAN

Fonte: Gulbenkian (1987) Estudo Global Sobre a Universidade Agostinho Neto (PP – 25)

Entre o ano lectivo de 1975/76 e o ano lectivo de 1977/78, o número de estudantes diminuiu, tendo chegado aos 871 alunos, um número muito baixo se compararmos que no ano lectivo anterior à independência (1973/74) estavam inscritos 2354 alunos. Somente a partir do ano lectivo de 1978/79 é que a instituição começa a recuperar e a receber mais alunos.

Desde o início que a Universidade Agostinho Neto se debateu com dificuldades de funcionamento, sobretudo no que respeita aos lugares vagos deixados pelos professores portugueses que saíram de Angola. A instabilidade política³ que se vivia na altura não despertou o interesse espontâneo de professores estrangeiros tendo-se recorrido aos professores vindos dos países politicamente aliados, nomeadamente “cubanos, búlgaros, vietnamitas, congolezes” (Zau, 2009: 301). No entanto, a barreira linguística funcionou como condicionante para a integração tanto de professores como de alunos.

Com o passar dos anos, outras debilidades foram surgindo tais como o aumento galopante do número de alunos que a instituição não conseguia suportar, a falta de instalações e outras infra-estruturas bem como de material didáctico, ordenados pouco atractivos, ausência de políticas públicas de regulação, condicionantes que foram agravando a situação do ensino superior, sendo cada

³ A economia de Angola ressentiu-se com o intensificar do conflito armado uma vez que a maior parte do orçamento do estado passou a ser canalizado para a defesa do país, a cobrança de impostos foi reduzida, traduzindo-se numa diminuição das receitas fiscais. Com uma economia centralizadora, vários sectores da sociedade ficaram condicionados, a qualidade do ensino foi decaindo, assim como a sua expansão para o resto do país.

vez menor o número de alunos que conseguia concluir a licenciatura no tempo estipulado, levando cerca de três vezes mais do que o tempo normal de estudos (Kajibanga: 2000: 10/11).

A formação de recursos humanos essenciais para o desenvolvimento do país foi um desafio assumido pelo novo governo. Se por um lado recorreu-se constantemente a técnicos estrangeiros para ensinarem os angolanos, e, em virtude de acordos bilaterais estabelecidos com outros países, chegaram a Angola “milhares de jovens cubanos e de outras nacionalidades na qualidade de cooperantes civis” (Carrasco, 1997: 309), por outro, vários acordos de cooperação foram assinados com os países aliados tendo em vista a formação de quadros angolanos nesses países.

A medida que o aluno progredia, menos probabilidade de prosseguir os estudos tinha, uma vez que o número de vagas escasseava por falta de espaço e de professores, aumentando assim o interesse pelas bolsas de estudo no exterior.

Em 2001 a UAN foi reestruturada e os seus estatutos redefinidos (decreto executivo nº 60/01 de 5 de Outubro), como “pessoa colectiva de direito público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, destinada à formação de quadros superiores, nos diversos ramos do saber” (Livro do Finalista, 2009: 3), contribuindo assim para o desenvolvimento económico, social e cultural do país, tendo como fim a construção da nação angolana.

A abertura do país a uma economia de mercado, traduziu-se numa maior exigência nas qualificações das ofertas de emprego. Deste modo, o ensino superior irá registar nos últimos anos um aumento na sua procura. Se por um lado as habilitações literárias dos angolanos aumentaram, por outro, sobretudo para o sexo masculino, o fim do conflito significou igualmente o fim da obrigatoriedade do serviço militar, estando os mesmos abertos à possibilidade de exercerem uma actividade profissional fora desses domínios.

Anos	População Estudantil
2001/02	9.129
2002/03	12.554
2003/04	17.506
2004/05	24.849
2005/06	32.519
2006/07	39.857
2007/08	46.554

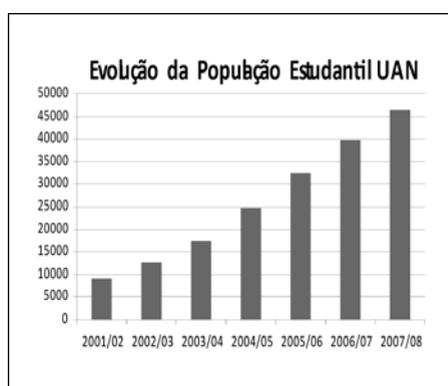


Gráfico nº 2 Evolução da População Estudantil

Quadro nº 2 Evolução da População Estudantil

Fonte: Livro do Finalista 2007/2008 (2008), UAN, Luanda

Como podemos constatar pelos dados, a evolução da população estudantil na UAN tem evoluído positivamente, tendo passado de 9.129 no ano lectivo de 2001/02 para 46.554 no ano lectivo de 2007/08. Este aumento da procura de formação superior conduziu a reorganização da política educativa. A principal medida tomada foi a descentralização do ensino superior que estava concentrada nas províncias de Luanda, Huambo e Lubango, com pequenas representações em Benguela, Uíge, Namibe e Cabinda. Deste modo, foram criadas sete regiões académicas (decreto nº 5/2009 de 7 de Abril) de modo a abranger todas as províncias de “Cabinda ao Cunene”. Em cada uma delas foram criadas IES para que toda a população tivesse acesso ao ensino superior sem ter que se deslocar, evitando deste modo a ruptura nas instituições já existentes.

Região Académica	Províncias	IES
I	Luanda e Bengo	- UAN
II	Benguela e Quanza-Sul	- Universidade Katyavala Buila (Benguela) - Isced (Quanza-Sul)
III	Cabinda e Zaire	- Universidade 11 de Novembro (Cabinda) - Escola Superior Politécnica
IV	Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malange	- Universidade Lueji A'Nconde (Lunda-Norte) - Faculdades de agronomia, medicina e medicina veterinária (Malange) - Escola Superior Politécnica (Lunda-Sul)
V	Huambo, Bié e Moxico	- Universidade José Eduardo dos Santos (Huambo) - Escolas superior politécnicas nas províncias do Bié e do Moxico
VI	Huíla, Namibe, Quando-Cubango e Cunene	- Universidade Mandume Ya ndemofayo (Huila) - Escolas Superior Politécnicas nas províncias do Namibe, Cunene e Quando Cubango;
VII	Uíge e Quanza-Norte	- Universidade Kimpa Vita (Uíge) - Escola Superior Politécnica (Quanza-Norte)

Quadro nº 3 Regiões Académicas

Uma vez mais, o governo angolano aposta na formação de professores, alargando o número de estabelecimentos de ensino superior de ciências da educação. A criação das regiões académicas proporcionou a oportunidade de alargar o número desses institutos, que conta neste momento com representação em cada uma das províncias.

Região Académica	Províncias	Estabelecimentos de Ensino
I	Luanda	- ISCED Luanda
	Bengo	- Escola Superior Pedagógica
II	Benguela	- ISCED Benguela
	Quanza-Sul	- Isced (Quanza-Sul)
III	Cabinda	- ISCED Cabinda
	Zaire	Biologia e Química Via ensino
IV	Lunda-Norte	- Escola Superior Pedagógica
	Lunda-Sul	- Escola Superior Pedagógica
	Malange	-Ciências da educação
V	Huambo	- ISCED Huambo
	Bié	- ISCED Huambo – extensão Bié - Escola Superior Pedagógica
	Moxico	Ciências da Educação
VI	Huíla	- ISCED Lubango
	Namibe	ISCED – extensão Namibe
	Quando Cubango	Ciências da Educação
	Cunene	Ciências da Educação
VII	Uíge	- ISCED Uíge
	Quanza- Norte	- Escola Superior Pedagógica

Quadro nº 4 Escolas Superiores de Formação de Professores e respectivas regiões académicas

A Formação Superior no Estrangeiro

Até 1962, data da criação dos Estudos Gerais Universitários em Angola, Portugal foi o espaço hegemónico de formação superior dos estudantes angolanos. Com efeito, Portugal mostrava-se hostil à criação de qualquer instituição de ensino superior com receio da insurgência que daí poderia resultar, desenvolvendo uma política de manter na maior ignorância os povos africanos, não fossem eles despertar para ambições inconvenientes (Lara 1999:35), seleccionando apenas uma minoria que desse posteriormente continuidade aos ideais do colonialismo.

A necessidade de prosseguir os estudos em Portugal constituía uma obrigação para aqueles que ambicionavam uma formação superior. Estes estudantes que vinham para Portugal faziam parte de uma pequena elite que beneficiava desse privilégio, uma vez que a família tinha que custear a maior parte dos gastos, com excepção de um número muito pequeno de bolsiros de instituições, sobretudo religiosas. Por outro lado, no regresso ao país de origem, estes estudantes formados ascendiam socialmente uma vez que eram uma minoria num país onde a “escolaridade não atingia o universo das crianças em idade escolar: no final dos anos 50 a percentagem dos jovens em idade escolar que recebiam instrução escolar era de 8% e no ano lectivo de 1970-71 era de 53,43%” (Mateus 1999:27).

No período pós-independência a formação de quadros foi um dos desafios mais importantes que o governo do MPLA teve que ultrapassar não só para pôr o país a produzir de novo e assim caminhar para o desenvolvimento, como também para concretizar um dos seus objectivos anunciados durante a luta de libertação.

No entanto, o êxodo massivo da maioria dos quadros técnicos que Angola tinha dificultou essa operação. A urgente necessidade de mão-de-obra qualificada aliada à fraca capacidade de os formar em Angola levou à opção de envio de estudantes angolanos para o exterior, nomeadamente para os países politicamente aliados (União Soviética, Cuba, República Democrática Alemã, entre outros). “No caso de Cuba, os primeiros bolsiros partiram de Angola em Outubro de 1977 num total de 1200 jovens” (História do MPLAb, 2008: 265).

Para garantir a permanência dos estudantes no exterior, foi criado um sistema de bolsas de estudos financiado pelo estado angolano, representando uma despesa muito elevada.

Distribuição Despesas com Educação (1997-2001)

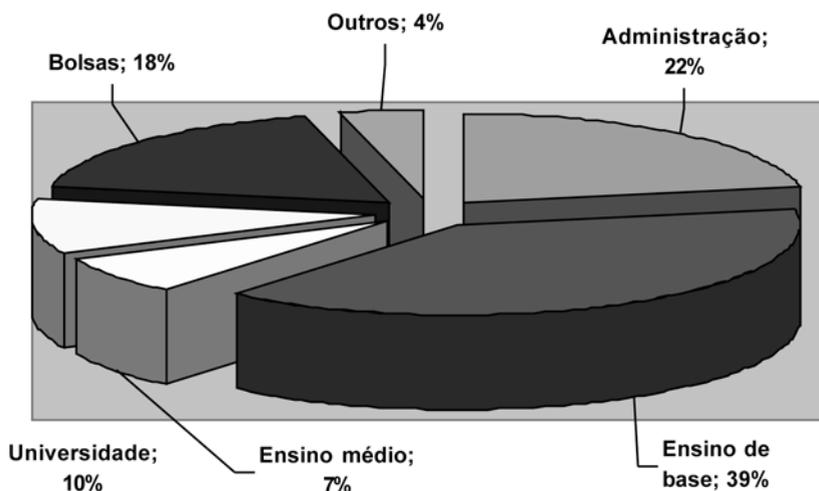


Gráfico 1 – **Gráfico nº 3:** Distribuição Despesas com a Educação (1997 – 2001)

Fonte: Vinyals, 2002:55

Entre 1997 e 2001, o investimento em bolsas de estudo ultrapassava o investimento do estado no ensino superior nacional, representando a segunda maior despesa com a educação a seguir ao ensino básico

O envio de estudantes angolanos para o exterior não trouxe vantagens para Angola e não ajudou a resolver a carência de quadros superior uma vez que o retorno dos jovens levou muito tempo (aprendizagem da língua, duração longa do curso, adaptação ao país). Por outro lado, o investimento feito em bolsas de estudo não permitiu a criação de um sistema de ensino superior sustentável para as gerações futuras dentro do país.

A degradação acelerada a que estava confinada a universidade pública, o reacendimento do conflito ao longo da década de 1990, fez aumentar o número de estudantes angolanos no exterior, procura que não está a ser atenuada com o aparecimento das IES privadas dado que o diploma obtido no exterior é mais valorizado pelas empresas que operam no sector angolano, bem como pela sociedade que valoriza tudo o que vem de fora, tornando-se uma mais valia na sua procura de emprego.

Essa procura vai-se estender a uma classe média emergente que aspira a uma ascensão social através dos seus descendentes. Regista-se um fenómeno de reprodução familiar na opção de realizar os estudos superiores no estrangeiro pois são os filhos dos novos governantes que por sua vez estudaram, na sua maioria, no exterior, quem mais beneficia desse privilégio.

As alterações políticas registadas na África do Sul com a queda do Apartheid permitiram a reaproximação dos dois países, permitindo o fluxo migratório. Muitos estudantes angolanos optaram por este destino devido à sua proximidade geográfica, o que minimiza os custos económicos das

famílias, bem como a aprendizagem da língua inglesa, entendido como uma mais valia na formação e posterior integração no mercado de trabalho

O número de estudantes angolanos em instituições de ensino superior portuguesas conheceu um crescimento positivo a partir do ano lectivo de 1997/98, passando de 2028 no ano lectivo 1997-1998 para 4648 no ano lectivo 2007-2008, registando-se um aumento na ordem dos 43%.

Área de educação e formação	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Educação	174	103	136	328	178	166	96	82	174	118	79
Artes e Humanidades	111	137	157	111	144	155	178	277	263	308	284
Ciências Sociais, Comércio e Direito	875	994	1117	1257	1708	1796	2012	2622	2563	3174	3113
Ciências, Matemática e Informática	125	145	102	155	171	220	258	297	250	305	315
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	347	362	373	456	457	523	555	514	467	479	487
Agricultura	104	47	48	40	76	60	53	47	21	18	35
Saúde e Protecção Social	148	174	185	216	279	271	245	308	289	293	200
Serviços	144	149	140	148	170	176	130	111	89	99	135
TOTAL	2 028	2 111	2 258	2 711	3 183	3 367	3 527	4 258	4 116	4 794	4 648

Quadro nº 5: Alunos Nacionais de Angola Inscritos nas Universidades Portuguesas por área de Educação e Formação (CNAEF) , 1997-2008 a 2002-2008

Fonte: “Relatório Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Cooperação Entre Portugal e a CPLP” Disponível no endereço www.gpeari.mctes.pt (acedido a 10/02/2011)

Destacam-se a área das Ciências Sociais, Comércio e Direito como a área de formação mais procurada com 3113 alunos no ano lectivo de 2007/08 contra 875 em 1997/98, seguido da área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção com 487 alunos inscritos.

Em contrapartida, a área da Educação (Ciências da Educação) e a Agricultura são as áreas que registam menos inscritos, com 79 e 35 respectivamente. O pouco interesse registado na área da agricultura poderá estar ligado ao atraso que este sector ainda regista em Angola, apresentando-se pouco atractivo (agricultura de subsistência), condicionando a entrada imediata no mercado de trabalho. Em relação à área da educação, sector igualmente muito carenciado e com graves carências de infra-estruturas, o que a partida condiciona a escolha dos candidatos, representa a área com mais oferta de formação em Angola.⁴

⁴ A falta de professores no período pós-independência levou à criação de Escolas de Formação de Professores, posteriormente designadas de Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), em várias províncias de Angola, nomeadamente em Luanda, Lubango, Benguela, Huambo, Cabinda e Uíge, Actualmente, as novas regiões académicas também leccionam cursos de formação de professores, aumentando a oferta formativa.

No entanto, esse número tem decrescido significativamente nos últimos anos, como podemos constatar pelos dados disponibilizados pelo Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior.

Continentes	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
África	Angola (1 231)	Angola (2 554)	Cabo Verde (915)	Cabo Verde (950)
	Cabo Verde (982)	Cabo Verde (1 258)	Angola (800)	Angola (940)
	Moçambique (402)	Moçambique (309)	Moçambique (211)	Moçambique (275)

Quadro Nº 6: Evolução do número de inscritos no 1º ano pela 1ª vez, de nacionalidade estrangeira pelos principais países de nacionalidade

Fonte: Relatório vagas e Inscritos no Ensino Superior 2000-2001 a 2008-2009, Disponível no endereço www.gpeari.mctes.pt (acedido a 10/02/2011).

Este decréscimo de alunos angolanos em IES portuguesas poderá estar associado ao aumento da oferta de formação superior em Angola, mas igualmente à deslocação para outros países que ofereçam melhores oportunidades. De acordo com dados fornecidos pelo INABE em Janeiro de 2011, existiam à data (14 de Janeiro de 2011) 1974 bolseiros angolanos no exterior com bolsas de estudo daquela instituição, distribuídos por 35 países, dos quais destacamos aqueles onde se encontram maior número de bolseiros:

País	Nº de Estudantes	2010
Cuba	711	300
Rússia	312	29
Argélia	245	31
Brasil	153	30
Portugal	148	29
África do Sul	37	12

Quadro Nº 7 Número de bolseiros angolanos no exterior

Fonte: INABE, 2011

Cuba aparece assim como o país que tem recebido mais estudantes angolanos nas suas IES, seguido da Rússia e da Argélia. O relacionamento com Cuba intensificou-se nos últimos anos, sobretudo em áreas sociais como a saúde e a educação.

Brasil e Portugal aparecem na 4ª e 5ª posição respectivamente como países de acolhimento dos bolseiros angolanos. De salientar que estes dados reflectem apenas o número de bolseiros do

INABE e não o número total de estudantes angolanos no exterior, nomeadamente os bolsiros de empresas, de outras instituições (religiosas, não governamentais) e aqueles que partem com a ajuda da família.

O Investimento Familiar

A incapacidade do Estado Angolano em dar resposta às inúmeras solicitações de bolsas de estudo para o exterior levou às famílias a fazerem um investimento pessoal na formação dos seus descendentes. Assim sendo, a família assume uma vez mais o seu papel enquanto entidade e organiza-se de modo a conseguir enviar os seus descendentes para o exterior.

A família como entidade surge assim como o elemento fundamental de todo o processo (preparação, partida, manutenção e posterior regresso) por que passam os estudantes que partem para o exterior pois é ela que funciona como o amortecedor nas situações mais complexas uma vez que se trata de um processo que implica mudanças culturais, sociais, familiares mas sobretudo económicas.

É no seio da família, enquanto entidade, onde se orientam as práticas e onde se organizam as dinâmicas económicas, sociais e culturais, que se define a aplicação dos recursos de modo a que os membros enfrentem a situação em que se encontram uma vez que a estadia no estrangeiro pressupõe a posse de recursos económicos bem como a mobilização dos mesmos.

Conclusão

Com a independência, Angola herdou um sistema educativo socialmente selectivo e um número muito elevado de analfabetos, agravado pelo êxodo da maioria dos recursos humanos qualificados para o exterior. A única universidade angolana existente deparou-se com vários constrangimentos que limitaram o seu normal funcionamento.

Os períodos de conflito interno que se seguiram (1976-1991 e 1992-2002) apresentaram-se como inibidores do retorno daqueles que partiram, e o recurso a técnicos estrangeiros ficava muito dispendioso para o país. Por isso, recorreu-se ao envio de jovens angolanos para o estrangeiro para fazerem a sua formação superior. Essa prática, que se estendeu por muitos anos, teve o seu apogeu na década de 1990. Ter um diploma de ensino superior obtido no estrangeiro, tornou-se uma condição cada vez mais essencial para o acesso ao mercado de trabalho qualificado, daí o êxodo estudantil que não foi atenuado com a abertura de novas instituições de ensino superior no país.

É certo que só parte para o exterior quem tem possibilidades financeiras para o efeito uma vez que nos últimos anos essa decisão resulta do investimento da família, que deposita no estudante todas as suas expectativas em relação a retornos sociais e económicos. Os estudantes têm confiança no futuro e almejam a construção de um país melhor para os seus descendentes. O diploma obtido no estrangeiro é visto como uma “mais-valia” que possibilita o acesso a melhores condições laborais e melhores perspectivas de futuro. De realçar que a maioria dos estudantes que parte para o exterior após meados da década de 1990 fá-lo beneficiando de investimento familiar e não de bolsas de estudo. A família passa assim a ser o investidor directo na formação dos seus descendentes, canalizando todo o seu rendimento na educação dos seus filhos. De facto, é a família que elabora

estratégias económicas para conseguir suportar a formação dos seus descendentes fora do país e que apoia em todos os momentos, desde a partida, a permanência no exterior e o posterior regresso e readaptação a Angola.

Bibliografia

Anúncio Público da Secretaria de Estado para o Ensino Superior, Jornal de Angola, terça-feira, 3 de Março de 2009

Carrasco, C. A. (1997) *Los Cubanos en Angola: Bases para el Estudio de una Guerra Olvidada (1975-1990)*, Bolívia, Centro de Altos Estudios Internacionales, Universidad Andina

Diário da República – Órgão Oficial da República de Angola, quarta-feira, 29 de Abril de 2009, 1ª Série, Nº 79 – Decreto nº 2/09 – Criação de Novas Instituições de Ensino Superior Públicas

Diário da República – Órgão Oficial da República de Angola, terça-feira, 7 de Abril de 2009, 1ª Série, Nº 64 – Decreto nº 5/09 do Conselho de Ministros relativo à organização das regiões académicas

Kajibanga, V. (2000) *Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento*, Porto, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto

Gulbenkian (1987), Estudo Global da *Universidade Agostinho Neto*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

História do MPLA (2008), Luanda, Comissão do MPLA

Lara, L. (1999) *Documentos e Comentários para a História do MPLA (até Fevereiro de 1961)*, Lisboa, Publicações Dom Quixote

Livro do Finalista 2007/2008 (2008), Luanda, Universidade Agostinho Neto

Mateus, D. C. (1999) *A Luta Pela Independência: A Formação das Elites Fundadoras da Frelimo, MPLA e PAIGC*, Lisboa, Editorial Inquérito

Neto, A. A. (1978), *Discursos do Camarada Presidente António Agostinho Neto*, Nº 3, Edição do Departamento de Educação Político Ideológica de Propaganda e Informação do Comité Central do MPLA-PT

Pedro, A. (2007) *População de Luanda não Possui Cultura Homogénea*, Luanda, Jornal de Angola, pp. 8

Pélissier, R & al. (2009) *História de Angola*, Lisboa, Tinta da China

PNUD – Angola (2002) *Os Desafios Pós-Guerra* Luanda, Nações Unidas

PNUD – Angola (2007) Relatório do Desenvolvimento Humano

PNUD – Angola (2005) Relatório do Desenvolvimento Humano

Zau, F. (2009) *Educação em Angola: Novos Trilhos Para o Desenvolvimento*, Luanda, Movilivros

Histórico do Ministério da Educação de Angola, disponível no endereço www.med.gov.ao (acedido a 10/02/2011)

Relatório Vagas e Inscritos no Ensino Superior 2000-2001 a 2008-2009, Disponível no endereço www.gpeari.mctes.pt (acedido a 10/02/2011).

Relatório Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Cooperação Entre Portugal e a CPLP” Disponível no endereço www.gpeari.mctes.pt (acedido a 10/02/2011)

A Mobilidade Académica e a Cooperação Universitária

Francisco Soares¹

Após uma sucinta revisão das relações intrínsecas entre os vários temas, analisamos a cooperação universitária e a transferência de saberes sob o prisma da mobilidade académica. Procuramos localizar e definir problemas concretos, elaborar propostas exequíveis e pontuais, colocando-as à discussão.

O que passa pela abordagem de, pelo menos, alguns pontos:

- Política de concessão de vistos
- Harmonizações salariais e equiparação de graus
- Conjugação de calendários académicos
- Transporte de bibliografia e suportes de apoio à atividade científica e docente
- Exclusivismos e sinergias
- Reciprocidade nas prestações de serviços

Antes de mais devo parabenizar a programação do evento e agradecer a disponibilidade de quem leva até ele as minhas palavras.

A programação do evento está de parabéns desde logo pelo quadrado temático proposto. Os quatro temas estão de tal forma interligados que podemos dizer que estruturam o desenvolvimento do nosso tema comum: a cooperação universitária entre países lusófonos. O que me fez hesitar sobre o item específico onde colocar esta comunicação. Acabei decidindo-me pela mobilidade académica porque me pareceu poder, a partir dela, abordar o que desejava também dizer sobre os outros três temas.

A mobilidade académica entre países lusófonos tem, sem dúvida, crescido nos últimos anos e envolvido quadros cada vez mais diversificados.

O aumento da cooperação universitária põe mais a nu problemas que se vinham colocando há muito tempo a vários de nós. Pretendo enumerar alguns positivamente e criticamente. Sem papas na língua e também sem intuítos destrutivos.

1. Concessão de visto

A dificuldade imediata e mais absurda é a que se prende com a política de concessão de vistos de cada país. É prioritário que os professores universitários possam ter livre-trânsito para se deslocarem a universidades de outros países lusófonos.

¹ Professor Universidade Katyavala Bwila

A situação chega a pontos caricatos, em que professores chamados por determinada universidade pública ficam a trabalhar sem vistos de trabalho durante vários anos, porque a própria universidade não assume as suas responsabilidades contratuais a esse nível – em face das dificuldades colocadas pela política de concessão de vistos entre membros da CPLP.

Outra situação inadmissível é a de colegas que não chegam a participar de eventos científicos em outros países lusófonos, ou não chegam a realizar investigações financiadas para prazos curtos, por dificuldades na obtenção de vistos atempadamente.

2. Travões burocráticos

A dificuldade na obtenção de vistos faz parte de um quadro mais geral: o da burocratização da vida académica e social, que não poucas vezes inviabiliza ou neutraliza temporariamente ações de cooperação. Precisamos de menos burocracia e de burocracia mais ágil. Aproveito para recordar alguns aspetos:

2.1 Equiparações

É no âmbito desta aspiração que se deve colocar, a meu ver, problemas como os da equivalência ou reconhecimento de estudos dentro da CPLP. Talvez o quadro previsto para o interior da comunidade europeia possa servir-nos de ponto de partida para a agilização dos reconhecimentos de estudos entre estados lusófonos – e fica a sugestão feita. Mas o reconhecimento, quase automático, de habilitações dentro da CPLP implicará, certamente, uma aproximação nos critérios de aprovação dos currículos de graduação e pós-graduação.

2.2 Titulação comum

Os cursos de dupla ou múltipla titulação constituem um exemplo particular. Por um lado eles resolvem os problemas de equivalência de estudos, e também facilitam a colaboração entre docentes e a inscrição de docentes em Mestrados e Doutoramentos em outros países lusófonos. Por outro lado são, muitas vezes, promovidos cursos de dupla ou múltipla titulação sem que se atente às realidades de um dos países envolvidos.

Os perigos da instauração desses cursos, que aparentemente constituem uma boa solução, começam por ser dois:

- a) A tentativa de, simplesmente, transplantar uma dada estrutura curricular para um segundo país – avançando-se assim para um neocolonialismo académico;
- b) A tendência para associar a múltipla titulação à lecionação ou coordenação das disciplinas por uma só das universidades proponentes.

É certo que esses perigos podem ser evitados, caso a caso, por atitudes firmes por parte das academias prejudicadas. Mas é também certo que, muitas vezes, o estado de fragilidade dessas

academias leva à aceitação de condições que, no fundo, criam mal-estar. O que pode ser evitado à partida estabelecendo critérios comuns para a múltipla ou dupla titulação dentro da CPLP. Sendo que as propostas de critérios comuns deviam sair de fóruns como este.

2.3 Equiparações

Intimamente relacionado com os dois aspetos acima está o problema da equiparação de graus entre professores. As diferenças na estrutura de progressão nas carreiras docentes dos países lusófonos criam hesitações, ambiguidades e sustentam maledicências que em nada ajudam ao necessário espírito de colaboração. É preciso ajustar a progressão nas carreiras entre os vários países lusófonos ou, pelo menos, encontrar equivalências automáticas entre graus académicos dos vários países.

O exemplo mais evidente é o das provas de Agregação, inexistentes fora de Portugal com esse nome e as respetivas funções. A progressão na carreira em Angola, para continuar dentro do mesmo exemplo, é muito mais lógica. O trabalho equiparável ao das provas de Agregação é o das provas para Professor Titular. Auferir o salário de Professor Titular e passar a essa categoria por nomeação depende, exclusivamente, da oportunidade aberta pelo governo, pelo ministério (em termos de disponibilidade financeira do Executivo). Mas a aprovação no 'exame' semelhante ao da Agregação coloca o professor, academicamente, ao nível de qualquer titular ou catedrático.

2.3.1 Como é evidente, a simplificação do pagamento aos professores em regime de cooperação fica resolvida assim que se harmonizarem os graus académicos dentro da CPLP.

2.4 Transporte de material de apoio

Ainda neste âmbito coloco problemas com transporte de bibliografia e suportes de apoio à atividade científica e docente.

Tendo passado pela experiência de criação de um curso de formação de professores de português em Angola, pude verificar o quanto é prejudicial a dificuldade criada ao transporte de bibliografia e de outros suportes de apoio – desde instrumentos de trabalho, suportes informáticos, etc.

Penso que a vontade política pode resolver a maioria destes problemas permitindo a cobrança de preços mínimos de custo para transporte de todo o material necessário à docência e à investigação. A transferência de saberes não pode realizar-se cabalmente sem essa facilidade.

A mesma vontade política permitirá resolver alguns problemas aduaneiros que, por vezes, escusadamente, são colocados nas fronteiras dos aeroportos.

3. Reciprocidade

As configurações de neocolonialismo académico, de que falei a propósito de cursos de múltipla titulação, prendem-se também com a total ausência de reciprocidade entre academias. Felizmente

vão se começando a notar exceções, de que a abertura conjunta de uma cátedra em Linguística Banto no Brasil pode ser um bom exemplo.

Por defeito – e é mesmo por defeito – a cooperação é vista numa só direção: do país mais desenvolvido para o menos desenvolvido. No entanto, países com universidades e sociedades ainda menos desenvolvidas têm contributos essenciais a dar aos seus ‘protetores’. Isso mesmo acontece ao nível da Linguística Banto, das Filosofias Africanas, da Teoria da Literatura em África – para não fugir das áreas em que trabalho. É sintomático não serem chamados professores africanos, regularmente, para lecionarem estas disciplinas em Universidades portuguesas e brasileiras. Como também é sintomático não haver cursos de dupla ou múltipla titulação nessas áreas, feitos essencialmente a partir do contributo africano e a funcionar em universidades portuguesas e brasileiras.

Havendo quadros superiores africanos com trabalho investigativo notório, também é de estranhar que os quadros superiores das universidades africanas em geral, não coordenem projetos de investigação lusófonos acerca das suas próprias realidades. Faz lembrar aquelas equipas de futebol em que o treinador tem que vir sempre de um país desenvolvido e a ‘massa bruta’ é local. . .

Sem dúvida que as próprias universidades africanas têm a sua parte de culpa, melhor dito, têm que fazer parte significativa do trabalho conducente à reciprocidade académica. Mas é também conhecido o preconceito silencioso que leva a que estudos como os de Linguística Banto, Literaturas Africanas, Teoria da Literatura, Filosofias Africanas, ou não existam nos currículos portugueses e brasileiros, ou nunca sejam assegurados por académicos africanos fora de África. Falo em académicos especificamente convidados para ensinar no âmbito de programas de reciprocidade e de cursos de dupla ou múltipla titulação.

4. Exclusivismo

Prende-se com esse aspeto o problema dos exclusivismos. Refiro-me à tentação totalitária de algumas universidades mais poderosas. A prática, a meu ver amplamente negativa, é a de oferecer préstimos e, em troca, pedir que toda a cooperação se efetue só com a nossa universidade de origem.

Pelas fragilidades de algumas universidades africanas, elas são condicionadas muitas vezes a aceitar o monopólio – ainda que, geralmente, não respeitem essa parte do acordo logo que estejam mais à vontade.

Na verdade, a criação e estimulação de sinergias entre universidades cooperantes pode ser vantajosa para todas as partes. É talvez por isso que, intermitentemente, certos governantes procuram coordenar e estimular sinergias entre academias no sentido de evitar a tentação totalitária das universidades dominantes. É pena que tal esforço acabe, muitas vezes, desvirtuado e seja, caracteristicamente, descontinuado.

Os desafios da Construção da FORGES Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Luisa Cerdeira¹
Sónia Fonseca¹
Matias Mano¹
Luciano de Almeida¹

Introdução

A Educação, em geral, e o Ensino Superior, em particular, constituem alavancas importantes, diria mesmo: imprescindíveis para a qualificação dos cidadãos, para o desenvolvimento das Nações, e para o bem-estar dos Povos.

O cultivo científico dos saberes em todos os ramos de especialidade, a formação dos membros de uma colectividade de acordo com elevados padrões de exigência, uma perspectiva fundamentada e crítica sobre os complexos problemas que se nos colocam – correspondem a vectores essenciais da actividade do ensino superior, e definem-lhe os desafios de um cumprimento efectivo da sua função social.

Nesta apresentação pretende-se relatar de forma breve a iniciativa de criação de uma rede que una os decisores, docentes, investigadores e pessoal técnico das instituições do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa, para além das próprias instituições de ensino superior. Essa rede procurará dinamizar iniciativas de estudo, investigação e formação dentro deste espaço de língua portuguesa, que actualmente envolve milhares de instituições, que tem problemas e desafios comuns no âmbito da gestão do ensino superior. Procuraremos contextualizar a evolução recente deste subsector nos países e regiões de língua portuguesa e identificar os principais objectivos e linhas de acção da FORGES – Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.

Os desafios do Ensino Superior nos países de língua portuguesa

Nas últimas décadas, o Ensino Superior tem conhecido uma expansão assinalável, quer qualitativa, quer principalmente quantitativa. Dados da UNESCO mostram que, a nível mundial, o número de estudantes no Ensino Superior cresceu de 65 milhões, em 1991, para 79 milhões em 2000 e estima-se que actualmente estejam próximo de 150 milhões (Altbach, 2009).

¹ Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Assim sendo, em que ponto se encontram os Países e Regiões de Língua Portuguesa? A Língua Portuguesa é, sem dúvida, o nosso elo de ligação, primeiro e mais forte. Com ela nos entendemos, com ela fazemos Cultura, com ela sentimos e agimos no Mundo!

O Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa registou um franco crescimento, ainda que a ritmo e em contextos diversos, que lhe foram mais ou menos favoráveis. A tendência de expansão quantitativa justifica-se aí por vários factores, os quais podem, no entanto, assumir uma figura e um peso diferentes, consoante os países:

- o aumento demográfico;
- o crescimento económico;
- a introdução de novas tecnologias e a extensão de uma “sociedade do Conhecimento”;
- a subida na frequência do ensino obrigatório e médio;
- a consciência de uma necessária educação ao longo da vida.

Todavia, como razão agregadora, talvez seja de mencionar a percepção crescente de que o desenvolvimento socioeconómico e cultural dos países e regiões, depende em grande medida da qualificação dos seus cidadãos – com o que importa correlacionar a evolução do investimento público e privado na educação.

A realidade do Ensino Superior para o conjunto destes países e região mostra um crescimento acelerado, e no espaço de 10 anos, entre 1999 a 2009, o número de estudantes inscritos mais que duplicou.

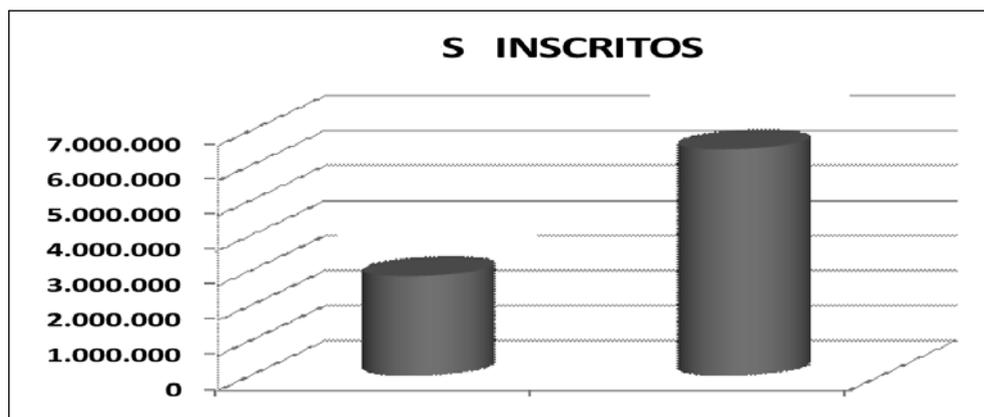


Figura 1 – Evolução do número de estudantes inscritos no ensino superior no conjunto dos países e regiões de língua portuguesa

Fonte: Nações Unidas, UNdata, consultada a 2011/11/9

Nalguns destes países o sistema de ensino superior há uma década era quase inexistente, levando a que a esmagadora maioria dos jovens obtivessem a sua formação no exterior (Cabo Verde, Guiné-Bissau). Mas, os últimos anos viram crescer o sistema de ensino superior nesses países,

atingindo valores já de alguma forma expressivos, em muitos casos com a criação de novas instituições e o aparecimento significativo do ensino privado. Essa evolução crescente é visível no quadro seguinte.

Países e Regiões Língua		Alunos Inscritos		Taxa Bruta de Escolarização %		Variação % 2009-1999
Portuguesa		1999	2009	1999	2009	
Angola	1999-2006	7.845	48.694	0,6	2,8	521%
Brasil	1999-2008	2.456.961	5.958.135	14,5	34,4	143%
Cabo Verde		706	8.465	1,7	14,9	1099%
Guiné-Bissau	1999-2006	499	3.689	0,0	2,9	639%
Macau (RAEM-China)		7.458	28.805	27,8	62,9	286%
Moçambique	1999-2005	10.322	28.298	1,5	2,8	174%
Portugal	1999-2008	356.790	376.917	45,1	60,2	6%
São Tomé e Príncipe		0	704		4,1	
Timor Leste	2002-2009	6.349	16.727	9,8	15,2	163%
Total		2.846.930	6.470.434			127%

Quadro 1 – Evolução do número de estudantes inscritos e taxa de escolarização do ensino superior
Fonte: Nações Unidas, UNdata, consultada a 2011/11/9

A frequência e o nível de escolarização bruta deste nível de ensino neste grupo de países é actualmente ainda muito diverso, com taxas bastante elevadas como nos casos de Portugal (61,2%), ou com valores ainda muito pouco significativos como os de Moçambique (1,5%), Guiné-Bissau (2,9%) e Angola (2,8%).

		Taxa Bruta de Escolarização			
		Taxa de Literacia Adulta	Básico	Secundário	Superior
HDI rank		(% 15 ou + anos)	(%)	(%)	(%)
		2005–2010 ^b	2001–2010 ^b	2001–2010 ^b	2001–2010 ^b
41	Portugal	94,9	112,3	106,8	61,2
84	Brasil	90,0	127,5	100,8	34,4
133	Cabo Verde	84,8	98,1	81,5	14,9
147	Timor-Leste	50,6	112,5	51,2	15,2
148	Angola	70,0	127,7	23,0	2,8
176	Guiné-Bissau	52,2	119,7	35,9	2,9
184	Moçambique	55,1	115,7	25,5	1,5

Quadro 1 – Educação, Nível de Escolarização nos dos países de língua portuguesa
 Fonte: Cerdeira (2011), quadro elaborado a partir de Human Development Report (2011, Table 9).

No que toca aos recursos financeiros aplicados no sector educativo há também uma diversidade acentuada entre estes países. Se tomarmos em conta o indicador da despesa pública em Educação como percentagem do produto interno bruto, vemos que progressivamente tem havido uma evolução crescente, sobressaindo nos últimos anos os casos de Cabo Verde e de Timor-Leste. Para Portugal e Brasil, esse valor está estacionado em valores próximo de 5%.

País	1970	1975	1980	1985	2000	2006	2007	2008	2009
Angola					2,6	2,6			
Brasil	2,9	3,0	3,5	3,6	4,0	5,0	5,1		
Cabo Verde						6,5	6,1	6,4	5,9
Guiné-Bissau									
Moçambique			2,5	2,3		5,0			
Portugal	1,4	3,2	3,4	3,5	5,2	5,1		4,9	
Sao Tomé e Príncipe									
Timor-Leste								11,3	16,8

Quadro 2 – Despesa pública em Educação (em % do PIB)

Fonte: Cerdeira (2011), quadro elaborado a partir de Banco Mundial, Base de Dados. Disponível em <http://data.worldbank.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

O esforço de cada país no financiamento do ensino superior é substancialmente maior, quanto mais baixo for o valor do produto interno bruto *per capita*. Assim, no caso de Portugal e Brasil a despesa por aluno no superior não chega a representar 30% do PIB *per capita*, enquanto que na generalidade dos outros países esse indicador atinge valores muito expressivos, o que obviamente demonstra o esforço acrescido que para aqueles representa o financiamento do crescimento do ensino superior.

País	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Angola							73,1	80,8			
Brasil	57,1	55,5	47,4	44,6		32,6	35,0		29,6		
Cabo Verde				349,2	216,7	115,7	70,2	77,3		54,4	48,9
Guiné-Bissau											
Macau RAEM, China	60,9	61,6		27,6	21,1	19,9	22,9	20,2	16,1	16,2	
Moçambique	1412,2										
Portugal	27,1	25,9	26,4	24,1	25,3	22,6	26,3	27,9		26,7	
Sao Tomé e Príncipe											
Timor-Leste											92,7

Quadro 3 – Despesa por aluno no Ensino Superior (em % do PIB per capita)

Fonte: Cerdeira (2011), quadro elaborado a partir de Banco Mundial, Base de Dados.

O aumento das qualificações tornou-se num objectivo importante da estratégia de um grande número de países e regiões, como é o caso da União Europeia, os países membros da OCDE e também muitos dos países emergentes. Por exemplo, no caso da União Europeia, foi definida uma estratégia de elevação das qualificações da população – **Estratégia Europa 2020**² – na qual se perspectiva que pelo menos 40% da população na faixa etária dos 30-34 anos deverá possuir um diploma do ensino superior.

No que respeita às qualificações da população com o grau superior, os dados do relatório sobre a Educação mais recente da OCDE (2011) dá conta do nível de qualificações da população da maioria dos países da OCDE e também de alguns outros como o Brasil. Em relação à faixa etária dos 25-34 anos, verificava-se que a média registada na OCDE era de 37% para a população jovem que concluiu o ensino superior, (a Coreia do Sul era o país que evidenciava o valor mais elevado com 63%).

O grupo de países que falam a língua portuguesa está ainda no que toca às qualificações da sua população activa em níveis bem mais modestos. No que respeita a Portugal situa-se nos 23% e o Brasil apenas atingia um valor próximo dos 12%.

Assim, o potencial crescimento da frequência do ensino superior vem colocar um desafio central para os próximos anos: desenvolver e implementar políticas de qualidade na gestão das instituições de ensino superior, de modo a, designadamente: melhorar as condições de produção de ensino e

² http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

de ciência; racionalizar o necessário investimento social; promover a inserção dos diplomados nos mercados de trabalho enquanto agentes de um valor acrescentado.

As instituições de Ensino Superior, procurando ir ao encontro dos parâmetros propostos pela UNESCO, têm vindo a desenvolver estratégias de conciliação de quantidade e qualidade, diligenciando no sentido de realizar mudanças estruturais, nas diferentes dimensões que envolvem o Ensino Superior.

Naturalmente, cada espaço nacional e/ou colectivo desenvolve estratégias que permitam atingir aqueles objectivos de natureza qualitativa e quantitativa em conformidade com a sua situação cultural, política e económica, com os marcos de desenvolvimento prospectados. Para tal são redefinidas as missões do ensino superior nas suas relações com a colectividade. Dele se espera, simultaneamente, a produção de um pensamento e sua aplicação e desenvolvimento ao serviço de uma colectividade que, num mundo globalizado, acaba por se alargar a todo o mundo.

Nesse sentido, urge que cada sistema de ensino superior encontre o seu lugar e papel num mundo em rede, beneficiando (e oferecendo) de todas as iniciativas e realizações que cada sistema vai conhecendo. Para tal, a interacção e partilha entre sistemas educativos são os mecanismos indispensáveis.

Perante estas necessidades e obrigatoriedade que as exigências globais colocam a cada sistema educativo, a sua integração num espaço colectivo alargado surge cada vez mais não só como uma inevitabilidade mas, e muito particularmente, como condição necessária ao progresso do conhecimento e à sua sustentabilidade.

Não perdendo de vista a nossa história comum e o sentido do colectivo que uma língua falada impõe aos homens, a criação de um Fórum que estreite as relações entre os diversos sistemas educativos que assentam no Português, emerge como uma necessidade óbvia. Com o Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa pretende-se pois criar e consolidar uma rede, que permita a articulação e comunicação entre os membros dos órgãos de gestão das instituições de ensino superior, os técnicos e responsáveis da administração central ligada ao sector, os investigadores cujo objecto de estudo sejam as políticas do ensino superior.

A “FORGES – Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa” (sítio: <http://aforges.org/>), designada por FORGES foi criada em 2011 como uma associação privada sem fins lucrativos, tendo como objectivo principal a promoção de uma Rede de Estudo e Investigação na área da gestão e das políticas de ensino superior no âmbito dos países de língua portuguesa, isto é, criar uma rede de investigadores e académicos, dirigentes e técnicos com experiência em actividades de gestão do ensino superior que promova um intercâmbio de experiências a partir do estudo e da pesquisa sobre esta área.

Tem os seguintes objectivos operacionais:

- organizar uma conferência anual num dos países e regiões de língua portuguesa, para apresentação de trabalhos e discussão de temas relevantes para a gestão universitária;
- editar um website com notícias, textos e artigos relevantes, que constitua um instrumento de partilha permanente entre os aderentes e os interessados nesta área;
- editar uma revista electrónica com artigos originais sobre os conteúdos científicos ligados a esta área da gestão universitária;

- editar uma Newsletter semestral;
- promover estudos sobre o ensino superior, reunindo investigadores dos países de língua portuguesa;
- promover e validar séries estatísticas sobre o ensino superior nos países de língua portuguesa (alunos, diplomados, docentes, investigadores, não docentes, orçamento, apoio social, etc.), com a publicação de um relatório anual com a informação recolhida;
- organizar cursos de especialização e de pós-graduação sobre a gestão do ensino superior envolvendo diferentes instituições de ensino superior;
- promover a realização de estágios e visitas de formação, favorecendo o intercâmbio entre os responsáveis da gestão das instituições interessadas e aderentes.

Para a realização dos seus objectivos, a associação desenvolverá as suas actividades nas seguintes dimensões:

- a) missão e plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior, clarificação permanente dos seus objectivos para uma conjuntura de médio prazo, estratégia e desmultiplicação orgânica;
 - b) a política para o ensino superior, a avaliação institucional, a investigação, a extensão e respectivas normas de operacionalização, incluindo os procedimentos para estímulo à produção académica;
 - c) a responsabilidade social das instituições, nomeadamente no que se refere à contribuição para a inclusão social, para o desenvolvimento económico e social, a defesa do meio ambiente e da preservação da memória cultural, o fomento da produção artística, da formação para a cidadania e a valorização do património cultural;
 - d) a comunicação, multimodal e interactiva, com a sociedade, nomeadamente nos seus objectivos, processos e formatos;
- e as políticas de pessoal, visando o desenvolvimento profissional e a melhoria das condições de trabalho;
- f) a organização e gestão das instituições, especialmente no que se refere à qualidade, ao financiamento, funcionamento, representação e participação, sua independência e autonomia relativamente à entidade proprietária e ao governo ou entidade tutelar.

Pretende-se que venha a ter associados, quer individuais quer institucionais, englobando professores, outros docentes, investigadores, administradores ou técnicos que tenham interesse em participar nas áreas da missão da associação. Poderão, também, ser associados institucionais as universidades, os institutos politécnicos, institutos universitários, centros universitários, faculdades, escolas superiores, públicas privadas ou cooperativas, dos países e regiões de língua portuguesa, assim como quaisquer outras organizações, nacionais ou internacionais, públicas ou particulares, que se dediquem à problemática da gestão de instituições de ensino superior e das políticas do ensino superior em qualquer dos países de língua portuguesa.

A sua acção pretende ser completamente diferente de outras redes que já unem o espaço da língua portuguesa, mas cuja índole e actividade assenta sobretudo numa interinstitucional, como seja-se a AULP (Associação da Universidades de Língua Portuguesa).

De facto, na FORGES a principal tônica reside no trabalho em rede entre professores, investigadores, não docentes, técnicos que têm interesse, acção e investigação no âmbito da gestão do ensino superior. Ou seja, há similitude de interesses, mas objectivos e natureza diferente.

Conclusão e nota final

A consolidação e objectivação destes pressupostos inicia-se em 2011 com a realização da 1.^a Conferência “Os desafios da Gestão e da Qualidade do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa” (Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra – 14, 15 e 16 de Novembro de 2011 <http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/>), onde um número muito expressivo e alargado de participantes e origens debaterão e reflectirão sobre importantes e relevantes problemáticas relacionadas com a gestão do ensino superior, constituindo-se uma comissão instaladora (9 membros, provenientes de 5 países) com responsabilidades da condução da rede e dinamização de actividades.

Pretendendo-se que anualmente seja promovida a realização de uma conferência a ocorrer alternadamente num dos países e regiões de língua portuguesa, encontra-se já planeada a 2.^a Conferência em Macau no ano de 2012 (<http://aforges.org/conferencia2/default.htm>), subordinada ao tema “Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa” (Instituto Politécnico de Macau – 6, 7 e 8 de Novembro de 2012).

A experiência das iniciativas no âmbito da FORGES dá-nos a certeza de que o caminho de ligação dos Países e Regiões de Língua Portuguesa passa, indiscutivelmente, pelo ensino superior que, a nosso ver, poderá ser um instrumento importante para a redefinição e reforço do papel da Língua Portuguesa no mundo, podendo ajudar a constituir um espaço de cooperação estratégica na gestão do ensino superior.

Referências bibliográficas:

Altbach (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. In *The Road to Academic Excellence The Making of World-Class Research Universities*. Editores: Philip G. Altbach and Jamil Salmi. Washington: Banco Mundial 2011. pp. 11-29

Altbach, P. G., Reisberg L., Rumble L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*.

OCDE (2009). *Higher Education to 2030, Volume 2, Globalization*. Centre for Educational Research na Innovation.

World Bank (2010), *Financing Higher Education in Africa*. The International Bank for Reconstruction and Development, Washington.

Bairro Português de Malaca, Malásia: Projeto Povos Cruzados - Futuros Possíveis

Cátia Bárbara Candeias¹

Luisa Timóteo²

A identidade de um povo, assim como de uma comunidade, sente-se na alma das pessoas quando convivemos com elas no dia-a-dia, sente-se na sua vontade de querer ser, na forma como reagem e interpretam a sua história e como a projetam no futuro. O património humano presente no Bairro Português de Malaca, que se identifica com a persistência em conservar a língua, cultura e tradições, mantendo de geração em geração os nomes portugueses, quer nas famílias, ruas, bairros e locais.

Passados 500 anos (1511-2011), da chegada de Afonso de Albuquerque a Malaca, a comunidade luso descendente de Malaca tem mostrado ter um historial de reivindicação de valores e argumentos para a sua autonomia e diferenciação no conjunto dos povos da Malásia. O Projeto Povos Cruzados no auxílio prestado à comunidade luso descendente de Malaca assenta na preservação do crioulo de base portuguesa; aprendizagem da língua portuguesa; promoção da cultura de origem portuguesa presente em Malaca; preservação da cultura portuguesa local; desenvolvimento comunitário, social e educacional.

Saber viver na diversidade, aprender com a diferença, respeitar o outro e com ele prosseguir o nosso caminho, é uma das grandes linhas de pensamento da atualidade. Se todos nos esforçássemos por atuar deste modo, se libertássemos as nossas capacidades o mundo seria com toda a certeza um lugar bem mais agradável.

Do ponto de vista comunitário, quando estamos a coordenar e a desenvolver um Projeto, é essencial a participação de toda a comunidade. A colaboração e o reconhecimento das pessoas desde o início, levam a melhores resultados, pois é a comunidade que beneficia de toda a aprendizagem. Alguns autores, tais como Ornelas (1996), têm contextualizado o desenvolvimento comunitário como um processo que permite criar as condições para o progresso económico e social através da participação dos cidadãos na sua comunidade. Esta abordagem parte do pressuposto de que a mudança comunitária pode ser alcançada através da participação das pessoas na definição e implementação dos objetivos de mudança.

A estratégia utilizada para alcançar a mudança é a do envolvimento das pessoas na identificação e resolução dos seus próprios problemas, encorajando os indivíduos e as organizações, dando ênfase aos objetivos comuns e favorecendo o crescimento ao nível das competências democráticas e sociais. Esta "filosofia" de atuação apoia-se, e rege-se, também por outros conceitos tais como a participação, a liderança e o empowerment. O último destes, e mais especificamente a sua aplica-

¹ Coordenadora do Projeto Povos Cruzados, Bairro Português de Malaca, Malásia

² Presidente da Direção – Associação Cultural Korsang di Melaka

ção pelos técnicos de desenvolvimento comunitário, assume um papel central na sua forma de se posicionar na comunidade.

Sendo o empowerment um conceito tão abordado nos dias de hoje e que se determina por palavras como “poder”; autonomia; confiança; autoestima; capacidade pessoal, intelectual, social nos cidadãos, não o poderíamos deixar de o relacionar como o desenvolvimento do Projeto Povos Cruzados-Futuros Possíveis.

Deste modo, faz todo o sentido, que conceitos como este sejam abordados no seio de uma comunidade. Se estimularmos as pessoas para a sua consciência crítica pode-se conseguir que estes sejam sujeitos empowered que lutam pelos seus direitos enquanto cidadãos do mundo integrados na sociedade.

Ao longo do desenvolvimento do Projeto, todas as ações realizadas foram abordadas de acordo com as necessidades e motivações da comunidade, recorrendo sempre a uma metodologia participativa, onde existiu uma aproximação à realidade das pessoas que vivem no Bairro Português de Malaca, uma vez que somente “**constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (...)**” (Freire, 2004).

A preservação do legado português em Malaca não se esgota no conceito linguístico. A língua por si só não identifica a lusofonia, está também presente na cultura, tradições e no valor humano herdado por quem soube deixar ao longo dos séculos um legado que queremos preservar e devemos honrar.

Sem dúvida que o caminho percorrido pelos descobrimentos e a percorrer agora por Portugal que ainda não terá cumprido o seu destino... invocando as mensagens de Fernando Pessoa * e de Agostinho da Silva**, para que não sejam esquecidas:

*O Infante

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.

Deus quis que a terra fosse toda uma

Que o mar unisse, já não separasse.

Sagrou-te, e foste desvendando a espuma

Quem te sagrou criou-te português.

Do mar e nós em ti nos deu sinal.

Cumpriu-se o mar, e o império se desfez,

Senhor, falta cumprir-se Portugal!

*Mensagem

Na tristeza dos triunfos

E na alegria das dores

És nada pelo que digas

Só vales pelo que fores

** Quadras inéditas

Como durmo sossegado
Sabendo que por mim vela
Uma coisa que sonhando
Vivo me tem dentro dela

O que faço só importa
Se traduz o que vou sendo
Se assim não for tudo é nada
Só finjo que estou fazendo

Nunca voltemos atrás
Tudo passou se passou
Livres amemos o tempo
Que ainda não começou.

Os falantes da língua portuguesa e todos ao fim ao cabo, movidos pelo sonho de um Portugal sem fronteiras, será alcançar um mundo melhor, ainda que não perfeito, mas menos ambicioso, menos agressivo, com mais paz, com comida, água e condições mínimas para se viver.

Este sonho sem fronteiras não pode acabar pelos achamentos ou tendências imperialistas, mas sim pela convicção que a língua portuguesa não é apenas nossa. São senhores dela os que a falam e desejam falar.

Com base no passado português elemento fundamental da lusofonia, verdade que não dá margem a discussão. Está presente hoje nos grupos que subsistem e que desejam continuar a pertencer-lhe como o meio ambiente na qual cada um se cria e se expande, na sociedade em que se insere. Pela religião histórica de globalização e concluindo que em muitas e diversas partes do mundo vamos encontrar grupos e comunidades que não esquecem Portugal como sua origem, desejando visitá-lo como um sonho e orgulho.

No entanto é natural que este desejo não seja impedimento do seu desenvolvimento. É aqui que reside a chave de um futuro sustentável para os que nele habitam.

Que no Bairro Português de Malaca esta identidade que os faz continuar, não seja o resultado de um esquecimento que os conduza ao seu empobrecimento resultando (como já se verifica) a procura de outros locais e países para viverem melhor. Passando por aqui a sustentabilidade da sua independência, norteadas por outros mercados mais desenvolvidos e atraentes cujo destino lhes oferece maior capacidades e conhecimentos, que os torna menos frágeis perante os desafios da modernização dos mercados.

Esta falta de desenvolvimento pode não provocar a extinção mas conduz a uma crise de identidade do grupo, implicando fatalmente o fim da comunidade.

Se nos procuramos aproximar com base na lusofonia, teremos como obrigação procurar, transmitir, ensinando e passando o nosso passado histórico, entender seu significado como caminho para a construção do mundo lusófono, mais justo, independentemente da sua área geográfica, política ou

religiosa, cultiva-se e constitui a identidade de uma ou mais comunidades, país ou países, ou dos grupos humanos onde vivem e permanecem.

Justificando que se promovam mecanismos sociais, iniciativas e ações individuais e coletivas para que o grupo restrito do Bairro Português de Malaca, beneficie de maiores capacidades de desenvolvimento para se adaptarem às condições internas, divisões, ausência de liderança perante as vontades exteriores quer civis ou religiosas.

Sendo neste contexto que cabe a maior atenção do - ser português, considerar bem de perto, a responsabilidade da referência ao autoidentificar-se como portugueses, a descendência cruzada e recruzada com sangue e culturas várias dentro do universo malaio, que os declara diferentes no modo de ser, pela língua que falam que os torna originais e são. Uma religião do dialeto cristão afirmada como fator forte e distinto, herdada pelos missionários.

A comunidade vive modesta e pobre nunca viveu para outras grupos de extratos superiores, podendo no entanto continuar a representar um capital potencial que importa preservar, pela sua riqueza de diversidade, respeito pelas diferenças, comportamento civilizado que revela, a tranquilidade confiança dos seu próprios valores e cultura, que desejam ver garantida e a sua aceitação na estrutura sóciopolítica onde se inserem.

Estas aspirações devem ser acompanhadas com outros recursos que desenvolvam qualificações literárias, técnicas, profissionais e desportivas que possam proporcionar o poder económico suficiente para uma melhor existência políticacultural própria.

Sendo este o propósito dos futuros possíveis que esperamos alcançar, com a criação da Associação Cultural Coração em Malaca e o desenvolvimento do Projeto Povos Cruzados, iniciado no Bairro Português de Malaca, atualmente suspenso.

O Projeto proposto pela Associação Cultural Coração em Malaca, teve o seu início em 4 de setembro de 2008, com o apoio do Instituto Camões, Fundação Oriente, Empresa Logoplaste e Painel do Regedor do Bairro Português de Malaca. A pedido da comunidade luso descendente foram para Malaca: o mestre de danças José Costa Machado e Dra. Cátia Bárbara Candeias (Bolseira do Instituto Camões), para ensinar português e dar apoio sóciocomunitário à comunidade.

O trabalho desenvolvido apoiado pela comunidade local e pela Associação foi o de reconquistar a confiança acreditando que Portugal não os esqueceu. Este esquecimento sentido pela retirada do padre/missionário que os deixou sem apoio moral e espiritual, que mantinham os hábitos passado de gerações em gerações. Pela falta de visitas dos governantes portugueses, de entidades e até das raras visitas de portugueses ao bairro. Mencionando como fator de peso, as agências portuguesas e turismo de Portugal não promovem viagens ao Bairro Português de Malaca. Testemunhos que chegam a visitar a cidade de Malaca sem visitar o Bairro Português.

O mestre Costa Machado, professor na escola Dr. Francisco Sanches em Braga e coordenador / responsável do grupo folclórico de professores, Associação Cultural e Festiva “Os Sinos da Sé” – Braga, aceitou este desafio no período das suas férias, trabalho que exerceu graciosamente. Está convidado para voltar a dar continuidade deixando no bairro a saudade de todos que com ele tiveram o privilégio de o conhecer. Um homem de grande sensibilidade, mestre no saber, da arte do folclore, da música tradicional portuguesa e de uma humanidade rara.

A Dra. Cátia Bárbara Candeias jovem, motivada e profissional foi outro elemento que se ligou

definitivamente à comunidade. No primeiro mês que acompanhou o mestre Costa Machado, ficou e aprendeu a gostar da dança folclórica tradicional portuguesa, apercebeu-se do quanto é importante manter na comunidade as danças, existindo no bairro 4 grupos de danças. O folclore é um meio importante de subsistência dado o elevado número de turistas que visitam Malásia/Malaca. A Cátia ficou por mais 8 meses renovados, pela Bolsa Fernão Mendes Pinto, bolsa a cargo do Instituto Camões. Integrada no bairro dá início ao ensino da língua portuguesa, recorrendo ao crioulo de Malaca-papia português a alunos de idades compreendidas 3 aos 75 anos, chegando a dar aulas em casa dos que por algum motivo não compareceram a uma ou outra aula. Deu apoio a comunidade nas mais diversas áreas sociais. Criou o Jornal Trinlingue one-line “Papia Português”. Ensinou e promoveu redes de internet, abrindo ao mundo a comunicação e partilha que em muito beneficia a comunidade luso descendente. Deu apoio e inovou os festejos tradicionais do bairro. Promoveu atividades e concursos de cultura, jogos tradicionais e outros. Reorganizou o museu da Comunidade. Recebeu e guiou turistas que em muito beneficia a comunidade que se encontra despida deste baluarte de orientação, guião e presença portuguesa. Sendo o padre/missionário por disponibilidade a força que os conduzia e o único capaz de o fazer.

Apesar do Projeto estar suspenso, a Associação está crente que terá continuidade numa forma diferente e com maior sustentabilidade, apoiada por parcerias e pela cooperação entre países, instituições, organismos e privados. Sendo o nosso desejo continuar a divulgar e promover este legado histórico de grande valor humano de que nos devemos orgulhar e preservar.

Agradecemos aos nossos associados o apoio recebido. Enaltecemos as viagens pagas por dois associados residentes no Brasil Dr. Araújo da Costa e comendador António Fernandes de Barros, aos 2 grandes líderes que visitaram Portugal senhores Noel Félix em novembro de 2009 e Manuel Bosco Lazaro (papa joe) em maio de 2010, realizando como nos afirmaram o maior sonho de suas vidas. A Associação sem fins lucrativos superou as despesas com estadia, visitas e alimentação aos líderes que tudo merecem pela divulgação e continuidade de manterem e mostrarem ao mundo um legado lusófono. Nestas visitas contamos com o apoio das Câmaras Municipais: Torres Vedras, de Sintra, de Braga, de Freixo Espada à Cinta, de Póvoa de Varzim e de Fafe. Com as juntas de freguesia: Ponte do Rol – Torres Vedras, São Martinho - Sintra, Lavos, e do Paião - Figueira da Foz. Com as escolas: Secundária Henriques Nogueira – Torres Vedras, Pedrosa Veríssimo do Paião, e Secundária de Sintra. Com a Sociedade de Geografia de Lisboa, com o Museu Militar de Lisboa e com a Casa das Cenas – Educação pela Arte – Atelier Maria Almira Medina com quem estabelecemos protocolo de amizade e cooperação, com o Portugal dos Pequeninos em Coimbra, com a Associação Cultural e Festiva “Os Sinos da Sé” – Braga, nossa parceira presente em todas as iniciativas. Agradecemos as Associações: Movimento Internacional Lusófono, Colóquios da Lusofonia o apoio e divulgação da Associação. Aos Politécnicos Portugueses que se deslocaram a Malaca num importante encontro com a comunidade e delegação da Associação. Ao Instituto Politécnico de Bragança que recebeu no XXI Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), “Novas Formas de Cooperação: Espaços de Convergência nos Países Lusófonos” fazendo chegar o Projeto Povos Cruzados-Futuros Possíveis da Associação Korsang di Melaka aos quatro continentes presentes no referido encontro.

Agradecemos a todos os associados, amigos e crentes, esperando que ao Bairro Português de Malaca seja prestado o apoio que merecem para o seu desenvolvimento e sustentabilidade.

Enlaçar valores humanos, sentimentos de partilha e respeito pela diversidade é um dever para abraçar a lusofonia.

P.s – "Nussa linggu kum alma nang podi kompra kum pataca. nus papia mutu tantu antigu, linguasa di cinkocentu anu". Noel Felix (Natural de Malaca, descendente de portugueses)

Bibliografia

FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*, Coleção Leitura, Editora Paz e Terra, São Paulo.

ORNELAS, J. (1996). *Psicologia Comunitária: Origens, Fundamentos e Áreas de Intervenção*. *Análise Psicológica*, 15 (3), 375-388. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

O Brasil e as Modalidades de Cooperação Acadêmica

Paulo Speller¹
Albeiro Mejia Trujillo²

Apresentam-se neste artigo aspectos importantes sobre a cooperação acadêmica internacional em que o Brasil vem desempenhando papel protagônico, de modo particular, no âmbito do MERCOSUL e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. A atuação do Brasil tem se manifestado através dos diferentes acordos firmados com nações amigas que lhe permitem consolidar a legislação que envolve o processo de mobilidade acadêmica. Expomos, aqui, referências legais de acordos assinados no âmbito do MERCOSUL, bem como, a atuação da UNILAB, enquanto Instituição de Ensino Superior de caráter internacional, no contexto dos países da CPLP, nos aspectos referentes à mobilidade acadêmica, cooperação técnica, formação de recursos humanos e transferência de conhecimento.

Os novos tempos têm ratificado não somente a necessidade, mas também a eficácia dos processos de integração e cooperação entre as diferentes regiões do planeta. Esses processos vêm se caracterizando, essencialmente, pela formação de blocos geográficos, econômicos, políticos, culturais, linguísticos etc. As últimas décadas do século XX e os anos decorridos do século XXI permitem que o Brasil vislumbre horizontes propícios à cooperação internacional em diversos campos como o linguístico e o cultural, e abrangendo estes dois, o âmbito educacional e de transferência de tecnologia nos quais o Brasil vem agindo efetivamente mediante o protocolo de acordos e convênios multilaterais visando ampliar a solidariedade entre nações e a expansão das fronteiras de atuação. No campo educacional o Brasil vem priorizando ações de cooperação internacional tendentes ao intercâmbio linguístico, cultural, científico-tecnológico e educativo que perpassam a atuação, de modo particular, no MERCOSUL e na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. Na sequência apresentamos, mediante instrumentos legais, o esforço do Brasil para facilitar a mobilidade de estudantes estrangeiros e brasileiros no âmbito do MERCOSUL e; a atuação brasileira no contexto da CPLP que vem se destacando, sobretudo nos aspectos da formação profissional e intercâmbios de ordem cultural, científica e acadêmica.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e o reconhecimento de estudos

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece no Parecer CNE/CEB Nº 18/2002 a diferença entre equivalência e revalidação de estudos desenvolvidos em cursos realizados no exterior. Equivalência supõe previamente uma comparação qualitativa entre

¹ Doutor em Ciência Política, Reitor da UNILAB e membro do CNE

² Doutor em Literatura Brasileira e professor da Universidade de Brasília

componentes curriculares de cursos diferentes para efeito de avaliação e classificação de nível e de grau de maturidade intelectual. Vale a autonomia dos sistemas e dos estabelecimentos escolares para efeito de reclassificação, tendo como base as normas curriculares gerais, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB no §1º do art. 23. Revalidação, por sua vez, é um ato oficial pelo qual certificados e diplomas emitidos no exterior, e válidos naquele país tornam-se equiparados aos emitidos no Brasil e assim adquirem o caráter legal necessário para a terminalidade e consequente validade nacional e respectivos efeitos.

Para a consolidação destes atos é necessário o cumprimento de algumas exigências, ou seja, um conjunto de formalidades de efeitos legais, bem como o cumprimento das formalidades inscritas nos acordos ou convênios culturais de reciprocidade bilateral próprios das vias diplomáticas. A Câmara de Educação Básica firmou acordos no âmbito do MERCUSUL sobre reconhecimento de estudos e acreditação mútua que passamos a descrever.

O Protocolo de Integração Educacional e Reconhecimento de Certificados e Títulos de Nível Fundamental e Médio não técnico (julho de 1995) cria uma Tabela de Equivalência para descrever a organização das séries que compõem o Ensino Fundamental e Médio em cada um dos países integrantes do MERCOSUL. A referida Tabela de Equivalência atribui 12 anos de estudos nos níveis do Ensino Fundamental e Médio à Argentina (7+5), ao Uruguai (6+3+3), ao Paraguai (9+3), à Bolívia (5+3+4), ao Chile (8+4) e 11 ao Brasil (8+3). O documento aponta a defasagem de um ano da escolaridade básica brasileira em relação aos demais países integrantes ou associados do MERCOSUL.

Temos, assim, o Parecer CEB 05/2003 que trata da inclusão do último ano da Educação Infantil, na modalidade pré-escolar, como primeiro ano do Ensino Fundamental, para fins de continuidade de estudos em países membros e associados, respeitadas as decisões dos respectivos sistemas de ensino quanto a sua obrigatoriedade e flexibilidade de organização do funcionamento da Educação Básica, dado o caráter federativo de nossa República. O documento propõe a seguinte referência para a inclusão do Brasil na Tabela de Equivalência de Estudos, no âmbito do MERCOSUL: 1+8+3=12, assim definida: 6 anos – Educação Infantil; 7 a 14 anos – Ensino Fundamental; 15 a 17 anos – Ensino Médio, num total de 12 anos de escolarização.

O Parecer CNE/CEB 5/2003 que aprova a Nova Tabela de Equivalência do Protocolo de Reconhecimento de Títulos e Estudos no Nível da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) não Técnico para os países membros e associados do Mercosul (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile e Bolívia), apresenta, também, uma Tabela aprovada que contempla quatro observações referentes ao Ensino Fundamental e Médio no Brasil, único país do bloco dos países membros e associados do Mercosul a manter, ainda, a Educação Básica de 11 (onze) anos. De acordo com a nova tabela, os estudantes que cursaram o 8º (oitavo) ano no Brasil têm direito à matrícula no primeiro ano do Ensino Médio não técnico dos demais Países Partes.

A Tabela atual garante aos alunos concluintes do 9º ano de escolaridade básica de todos os países membros e associados do Mercosul o direito de serem avaliados pela escola receptora brasileira, com vistas à matrícula no 2º ano do Ensino Médio não técnico. A equivalência, em discussão, se dará de forma direta de acordo com as linhas horizontais, até o 7º ano da Educação Básica, em todos os países membros e associados do Mercosul. O documento incorpora à nova tabela a estrutura de Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Brasil que se encontra em fase de implementação. Além dos países membros e associados do Mercosul, a equiparação se estende aos países membros do

Convênio Andrés Bello: Colômbia, Cuba, Equador, Espanha, Panamá e Venezuela.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Básica, no Brasil, é oferecida em regime de cooperação entre os diversos entes federados. O Parecer CNE/CEB 16/2009 que trata do reconhecimento de títulos referentes a estudos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não Técnico, no âmbito do Mercosul esclarece que todas as escolas de Ensino Fundamental, no Brasil, estão vivenciando um período de transição, que vai de um regime de Ensino Fundamental de oito anos, a partir dos sete anos de idade, para outro regime de Ensino Fundamental de nove anos de duração, a partir dos seis anos de idade, com implantação gradativa, ditada pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.

A Lei nº 11.274/2006 define que as unidades federativas terão o ano de 2010 como prazo máximo para a implantação definitiva do Ensino Fundamental de nove anos, no âmbito da autonomia dos respectivos sistemas de ensino, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esta implantação facilitará o trânsito de estudantes da Educação Básica brasileira no âmbito dos demais países membros e associados do Mercosul. Durante o processo de implantação do novo regime de Ensino Fundamental de nove anos continuará sendo utilizada a Tabela de equivalência de Estudos prevista no anexo da decisão MERCOSUL/CMC/DEC nº 15/2008.

Para sanar possíveis equívocos na interpretação da referida Tabela de Equivalência foi solicitado ao Conselho Nacional de Educação um parecer normativo que orientasse os sistemas e estabelecimentos de ensino brasileiros quanto aos procedimentos que devem ser adotados para garantir a correta emissão de documentos escolares de acordo com a referida Tabela de Equivalência. Os novos procedimentos a serem adotados, com base na homologação do presente parecer pelo Ministro da Educação, em relação à emissão de documentos escolares de alunos brasileiros que pretendam continuar estudos fora do Brasil, em países-membros e associados do Mercosul, ficam assim definidos:

- Os estabelecimentos de ensino de Educação Básica deverão utilizar a Tabela de equivalência de forma adequada;
- Os supervisores do correspondente sistema de ensino devem conferir a documentação escolar a ser expedida, vistando-a, com a finalidade de dar-lhe a necessária acreditação e comprovação de validade da mesma;
- O supervisor educacional do respectivo estabelecimento de ensino deve apor no correspondente documento escolar o carimbo da competente Secretaria de Educação, bem como sua assinatura pessoal, o seu carimbo indicativo de que é a autoridade supervisora responsável, no âmbito do sistema de ensino;
- Em caso de dúvida quanto à correta aplicação da referida Tabela de Equivalência, o supervisor de ensino deve consultar o respectivo Conselho de Educação, no âmbito da jurisdição do seu sistema de ensino.

O documento estabelece alguns procedimentos a serem adotados em caráter emergencial, que são:

- Órgão próprio do sistema educacional do país-membro ou associado do Mercosul consulta a respectiva Embaixada Brasileira no país quanto à validade da documentação escolar expedida no Brasil;

- A Embaixada Brasileira encaminha a documentação por intermédio do Ministério das Relações Exteriores à Assessoria Internacional do MEC para as devidas providências;
- A assessoria Internacional do MEC analisa a documentação escolar em questão, em caráter emergencial, em regime de cooperação com a Secretaria de Educação Básica do MEC, contando com eventual interlocução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação;
- Devolvido o protocolo à respectiva Embaixada Brasileira, esta confirmará a validade dos documentos escolares, de forma a permitir, assim, o normal seguimento dos processos de reconhecimento de documentos escolares emitidos para alunos brasileiros por autoridades educacionais locais;
- Após a homologação do presente parecer pelo Senhor Ministro da Educação, será dada imediata ciência do mesmo a todos os Conselhos e Secretarias de Educação, em regime de colaboração com o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), com a União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME);
- Sessenta dias após a plena ciência do presente parecer pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino, os mesmos estarão plenamente preparados para expedir documentos escolares validados a estudantes brasileiros que queiram continuar estudos fora do Brasil, em outros países-membros e associados do Mercosul.

O Parecer CNE/CEB 12/2004 propõe a criação do Certificado Único de Estudos de Conclusão do Ensino Fundamental e Selo Mercosul Educacional, bem como eventual padronização de outros documentos emitidos pelos sistemas e estabelecimentos de ensino, no âmbito dos países membros e associados do Mercosul, dentre os quais se destaca o histórico escolar. O documento afirma a possibilidade de que os referidos Certificados Únicos de Estudos de Conclusão do Ensino Fundamental possam ser emitidos em uma das duas línguas oficiais do Mercosul, isto é, espanhol ou português, ou na forma bilíngue: em espanhol e português.

A adoção do Selo Mercosul Educacional pelos sistemas de ensino dos países membros e associados do Mercosul deverá ser emitido em espanhol, em português ou de forma bilíngue. Este Selo que tem como finalidade a integração dos países membros e associados deverá ser utilizado para os fins previstos no “Protocolo de Integração Educacional e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Fundamental e Médio não Técnico”.

No espaço de suas funções, a Câmara de Educação Superior – CES contribuiu com a normatização a ser aplicada aos cursos e diplomas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para além das fronteiras nacionais. Embora esta regularização venha acontecendo com frequência, sabemos da necessidade de outros instrumentos facilitadores que ajudarão no processo de mobilidade acadêmica e para isto, aguardamos manifestação dos Órgãos responsáveis por tais procedimentos. Enquanto isto, apresentamos parte da legislação já existente e que tem como finalidade facilitar a cooperação entre os países com interesse em estabelecer acordos neste âmbito.

A Resolução CNE/CES de 3 de abril de 2001 normatiza o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e versa sobre o reconhecimento de diplomas de conclusão de cursos de

pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras. No Brasil, os programas de mestrado e doutorado são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, os quais são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado na avaliação da CAPES e homologação do Ministro de Estado da Educação.

O Art. 4º instrui sobre os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, os quais para terem validade nacional devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento ou em área afim, e em nível equivalente ou superior.

Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de reconhecimento pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. No Brasil é admitida, excepcionalmente, a obtenção de título de doutor mediante defesa direta de tese (sem realização de Mestrado como fase anterior ao doutoramento), de acordo com o que estabelecerem as normas da universidade onde tal defesa for realizada. Este tipo de defesa só pode ser realizada em universidade que ofereça programa de doutorado reconhecido na mesma área de conhecimento.

Quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, os mesmos podem ser oferecidos por instituições de ensino superior e independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Estes cursos ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 28 de janeiro de 2002 estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Neste caso, os diplomas serão declarados equivalentes aos que são concedidos no país e hábeis para os fins previstos em Lei, mediante a devida revalidação por instituição brasileira nos termos da presente Resolução. Somente poderão ser revalidados os diplomas que correspondam, quanto ao currículo, aos títulos ou habilitações conferidas por instituições brasileiras, entendida a equivalência em sentido amplo, de modo a abranger áreas congêneres, similares ou afins, aos que são oferecidos no Brasil.

A revalidação é dispensável nos casos previstos em acordo cultural entre o Brasil e o país de origem do diploma, subsistindo, porém, a obrigatoriedade de registro, quando este for exigido pela legislação brasileira (Parágrafo único). A revalidação de diplomas de graduação é de competência das universidades públicas que ministram cursos de graduação reconhecidos na mesma área de conhecimento ou área afim.

O julgamento da equivalência, para efeito de revalidação, será feito por uma Comissão especialmente designada para tal fim, constituída de professores da própria universidade ou de outros estabelecimentos que tenham a qualificação compatível com a área de conhecimento e com nível do título a ser revalidado. Esta Comissão examinará os seguintes aspectos: afinidade de área entre o curso realizado no exterior e os oferecidos pela universidade revalidante; a qualificação conferida pelo título e adequação da documentação que o acompanha, bem como a correspondência do curso realizado no exterior com o que é oferecido no Brasil.

Quando surgirem dúvidas sobre a real equivalência dos estudos realizados no exterior aos correspondentes nacionais, poderá a Comissão solicitar parecer de instituição de ensino especializada

na área de conhecimento na qual foi obtido o título. Se persistirem as dúvidas, a comissão poderá determinar que o candidato seja submetido a exames e provas destinados à caracterização dessa equivalência e prestados em Língua Portuguesa. Os exames e provas versarão sobre as matérias incluídas nos currículos dos cursos correspondentes no Brasil.

Quando a comparação dos títulos e os resultados dos exames e provas demonstrarem o não preenchimento das condições exigidas para revalidação, deverá o candidato realizar estudos complementares na própria universidade ou em outra instituição que ministre curso correspondente. Em qualquer caso, exigir-se-á que o candidato haja cumprido ou venha a cumprir os requisitos mínimos prescritos para os cursos brasileiros correspondentes.

Da decisão caberá recurso, no âmbito da universidade, no prazo estipulado em regimento. Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de revalidação pela universidade, caberá recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. A universidade revalidante manterá registro, em livro próprio, dos diplomas apostilados.

A Resolução nº 8, de 4 de Outubro de 2007 altera o Art. 4º e revoga o Art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. O Art. 4º fixa procedimentos a serem realizados durante o processo de revalidação de diplomas de graduação: prazos para inscrição dos candidatos, recepção de documentos, análise de equivalência dos estudos realizados e registro do diploma a ser revalidado; apresentação de cópia do diploma a ser revalidado, documentos referentes à Instituição de origem, histórico escolar do curso e conteúdo programático das disciplinas, todos autenticados pela autoridade consular.

A Resolução nº 6, de 25 de setembro de 2009 altera o § 3 do art. 4º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. O parágrafo fica assim redigido: *Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de **reconhecimento** pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, exclusivamente em caso de erro de fato ou de direito* e; posteriormente, a Resolução nº 7, de 25 de setembro de 2009 altera o § 2º do art. 8º da Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. A nova redação fica da seguinte forma: *Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de **revalidação** pela universidade, caberá recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, exclusivamente em caso de erro de fato ou de direito.* (grifos nossos)

O Decreto Nº 3.927, de 19 de setembro de 2001 que promulga o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e da República Portuguesa, no Art. 39, assim prevê:

§ 1º Os graus e títulos acadêmicos de ensino superior concedidos por estabelecimentos para tal habilitados por uma das Partes Contratantes em favor de nacionais de qualquer delas serão reconhecidos pela outra Parte Contratante, desde que certificados por documentos devidamente legalizados.

§ 2º Para efeitos do disposto no Artigo anterior, consideram-se graus e títulos acadêmicos os que sancionam uma formação de nível pós-secundário com uma duração mínima de três anos.

O Decreto mencionado confirma, no artigo 40, a competência para reconhecer um grau ou título

acadêmico, no Brasil, às Universidades e, em Portugal, às Universidades e demais Instituições de Ensino Superior.

No Art. 41 assim se lê:

O reconhecimento será sempre concedido, a menos que se demonstre, fundamentalmente, que há diferença substancial entre os conhecimentos e as aptidões atestados pelo grau ou título em questão, relativamente ao grau ou título correspondente no país em que o reconhecimento é requerido.

A UNILAB e as propostas de cooperação acadêmica

No âmbito da cooperação internacional e do intercâmbio cultural, científico e educacional, a nova fisionomia apresentada pelo Brasil é a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Este novo espaço acadêmico abre seus braços para acolher personagens afastadas pelas barreiras geográficas nas diferentes esferas econômicas e sociais, priorizando a identidade lusófona que encontra no idioma o seu ponto de convergência.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira possui como **missão** a formação de recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (especialmente os países africanos); bem como, a promoção do desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Igualmente possui **objetivos** bem definidos que são: ministrar ensino superior; desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, entre outros. Além destas características de atuação, há, também, o estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP.

A cooperação que a UNILAB se propõe envolve cursos em áreas de interesse mútuo do Brasil e dos demais países membros da CPLP, dando preferência aos cursos que envolvem formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas. A Instituição brasileira faz uso da legislação vigente, bem como dos acordos internacionais para adotar medidas que assegurem a mobilidade e a cooperação acadêmica, o reconhecimento de estudos e acreditação mútua de cursos e instituições de educação básica e superior, no âmbito dos Países de Língua Portuguesa. Na projeção de sua expansão, a UNILAB estabelece suas propostas de atuação na plataforma das leis que regem os acordos e convênios internacionais já firmados pelo Brasil e aqueles que virão a se estabelecer.

A legislação brasileira acompanha os diferentes processos de normatização acadêmica entre os países conveniados e a UNILAB utiliza os acordos e convênios firmados para assegurar aos seus acadêmicos o reconhecimento dos seus estudos. Impasses de ordem legal que venham a surgir serão tratados como parte das atribuições e desafios da UNILAB, pois a mesma precisa normatizar os seus procedimentos no reconhecimento de títulos junto aos países envolvidos no processo de cooperação. Como uma possibilidade de solução, existe a dupla titulação que é o reconhecimento do título de graduação ou pós-graduação em dois países automaticamente. Este processo envolve um acordo entre duas universidades, no caso, uma brasileira e outra estrangeira, regulamentando a dupla titulação.

Atualmente há um número considerável de instituições brasileiras conveniadas com instituições europeias e americanas que ofertam dupla titulação. O Ministério da Educação não interfere nestes acordos e não há exigências de um credenciamento no Ministério por parte das instituições. As exigências do Ministério da Educação apontam mais para critérios formais que facilitem o desenvolvimento do processo de cooperação. São eles:

1. Existência de um convênio formal entre as universidades;
2. Cumprimento de toda a carga horária do curso, bem como das atividades formativas do currículo brasileiro;
3. Equivalência dos estudos realizados fora do Brasil;
4. Obrigação das Universidades, no momento de registrar o diploma, de verificar a legitimidade do processo e dos convênios que garantam a dupla diplomação.

No bojo desses procedimentos, temos os acordos mais conhecidos sobre a dupla titulação que são aqueles firmados pelo Brasil com a França e com a Alemanha, sendo o acordo francês o mais tradicional, enquanto o alemão é um dos mais recentes – convênio assinado em 2008 entre CAPES e DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico) permite que o título de doutor seja reconhecido pelos dois países de forma automática.

Algumas instituições Brasileiras que oferecem a dupla titulação em cursos específicos:

1. Universidade de São Paulo;
2. Fundação Getúlio Vargas;
3. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro;
4. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
5. Universidade Estadual de Campinas;
6. Universidade Anhembi Morumbi;
7. Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
8. Universidade Federal de Uberlândia;
9. Universidade Tecnológica federal do Paraná;
10. Universidade Federal de Santa Catarina;
11. Universidade Federal do Ceará;
12. Universidade Federal do Rio de Janeiro;
13. Faculdade Ibmecc (RJ).

É importante esclarecer que o acordo firmado entre as duas instituições parceiras não amplia o direito à dupla titulação a todos os cursos mantidos pelas entidades conveniadas, esta prática restringe-se tão somente aos cursos específicos assegurados pelo convênio.

Referências

BRASIL, MEC/CNE. Parecer CNE/CEB nº 18/2002

_____ Parecer CNE/CEB nº 05/2003

_____ Parecer CNE/CEB nº 12/2004

_____ Parecer CNE/CEB nº 16/2009

BRASIL, MEC/CNE. Resolução CNE/CES nº 1/2001

_____ Resolução CNE/CES nº 3/2001

_____ Resolução CNE/CES nº 1/2002

_____ Resolução CNE/CES nº 8/2007

_____ Resolução CNE/CES nº 7/2009

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Decreto nº 3.927, de 19 de setembro de 2001. Em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3927.htm

Dupla Titulação. Em www.capes.gov.br/serviços/sala-de-imprensa/36-noticias/2429-duplatitulacao-...

Dupla Titulação. Em http://www2.mre.gov.br/dai/b_cabo_50.html

Dupla Titulação. Em [http://www.usp/prpg/pt/interna/1/Dupla Titulacao](http://www.usp/prpg/pt/interna/1/Dupla_Titulacao)

MERCOSUL/CMC/DEC nº 15/2008

Estratégia de Implementação de um Programa de Mestrado em Educação Médica

Mário Fresta¹

Ana Freitas²

Patrícia Ferreira²

Maria Amélia Ferreira²

Cristóvão Simões³

Miguel Bettencourt³

A Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (FMUAN) assumiu que a promoção da educação médica “(...) em toda a classe e, prioritariamente, naqueles que estão diretamente vinculados ao processo docente-educativo – é uma condição para melhoria da qualidade, da eficácia, da eficiência e da relevância da formação médica (a todos os níveis), para que esta se ajuste e contribua efetivamente para resolver os problemas de saúde das populações”. Neste âmbito, a FMUAN submeteu a proposta de criação de um Mestrado em Educação Médica (MEDUMED), destinado primariamente a profissionais que exercem funções docentes no Curso de Medicina, a ser implementado pelo Centro de Estudos Avançados em Educação e Formação Médica (CEDUMED), criado em 2003 (Deliberação n.º 004/CAPSUAC/2003 de 7 de novembro) para pilotar a reforma curricular e promover a Educação Médica. Esta proposta decorreu duma necessidade reconhecida e priorizada, tanto a nível da Faculdade de Medicina como da Reitoria da Universidade Agostinho Neto, tendo-se inserido nos planos de desenvolvimento institucional da mesma. A criação do MEDUMED foi aprovada em Senado Universitário em 2004 (Deliberação n.º 6/CAPSUAC/2003 de 7 de novembro, apreciado pela Plenária do Senado aos 25 de junho de 2004).

A 1ª edição do MEDUMED apresentou como objetivos:

- Requalificar os docentes da Faculdade de Medicina, nomeadamente da extensa categoria de Assistentes, capacitando-os para um ensino de qualidade e permitindo a sua progressão na carreira docente universitária;
- Qualificar uma nova geração de docentes de Medicina que possa satisfazer, em termos de quantidade e de qualidade, as necessidades de formação médica em Angola a médio prazo;
- Promover a reforma curricular e a revisão permanente dos conteúdos e métodos de aprendizagem, para que correspondam aos padrões científicos e didáticos internacionais, sejam adequados ao contexto local, e satisfaçam as necessidades nacionais em matéria de saúde;
- Investigar os problemas da formação médica em Angola - tanto na generalidade como nas

¹ Centro de Estudos Avançados em Educação e Formação Médica – CEDUMED (UAN, Luanda, Angola)

² Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (Centro de Educação Médica), Porto, Portugal

³ Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola

diversas especialidades - visando a promoção da saúde, a prevenção da doença, a reabilitação dos doentes/sinistrados/diminuídos, a educação das populações, e a desejada melhoria do perfil de mortalidade.

O Programa desenvolvido em diferentes módulos temáticos, com a colaboração da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (FMUL), foi avaliado muito positivamente por parte dos estudantes, tendo concluído o curso 21 mestrandos e sido defendidas e aprovadas 12 Dissertações. Esta última fase do processo decorreu com a colaboração do Centro de Educação Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP).

A proposta de uma 2ª edição do Mestrado em Educação Médica (MEDUMED2) surgiu 4 anos após a 1ª edição, decorrente do seu êxito e da constatação da pertinência e atualidade dos objetivos assumidos na Regulamentação Específica do Mestrado em Educação Médica, com a finalidade de tornar sustentável a obtenção do Grau de Mestre em Educação Médica. Esta 2ª edição (com início em 2011) conta com a colaboração integral da FMUP e acrescenta características muito particulares que são um garante de qualidade e de comparabilidade do Grau: (i) Adoção do Sistema de Créditos ECTS (*European Credit Transfer System*); (ii) Corpo docente partilhado em diversos módulos, por docentes da FMUAN e da FMUP; (iii) apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação, com a utilização da plataforma *Moodle*; (iv) definição precisa de linhas de investigação para as dissertações; (v) modelo de *b-learning* aplicado a todo o programa do Mestrado; (vi) adoção dum novo modelo estruturado de Ficha de Módulo; (vii) implementação dum Sistema de Avaliação abrangente e sistematizado.

Neste âmbito, estão criadas as bases de sustentabilidade para um programa de pós-graduação, desenvolvido numa partilha de objetivos, que permitirá a capacitação pedagógica em área específica de Educação Médica aos profissionais de saúde, responsáveis pela formação dos profissionais de Saúde em Angola.

Enquadramento

Na Estratégia de Combate à Pobreza de Angola, é referido que “*os indicadores relativos à prestação de cuidados primários de saúde à população ilustram uma situação preocupante*”¹, com “*as taxas de mortalidade infantil e infantojuvenil (...) mais elevadas do mundo*”.¹ Estes indicadores dramáticos revelam-se também na Estratégia de Cooperação da Organização Mundial da Saúde com os Países, onde se refere que “*a baixa esperança de vida em Angola é largamente atribuída à alta taxa de mortalidade em crianças com menos de 5 anos, estimada em 260 mortes por 1.000 nados-vivos em 2005 – uma das taxas mais altas no mundo*.”²

Apesar destes dados preocupantes que colocam em questão a capacidade de Angola atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), este país, para além de um alto investimento na área da Saúde, tem colocado também o Ensino Superior na sua agenda de prioridades. Entendendo que o progresso/desenvolvimento de um país está fortemente ligado ao investimento feito no campo da educação, Angola tem vindo a investir no Ensino Superior, promovendo a capacitação e a qualificação de recursos humanos, para que estes se tornem agentes de mudança, capazes de contribuir para o cumprimento dos ODM. De facto, as principais orientações da Política Científica e

Tecnológica de Angola³ preconizam “o desenvolvimento dum especialização científica nacional em todos os setores estratégicos”³ e a garantia da “coerência das atividades científicas e técnicas”, assim como o encorajamento dos “agentes económicos e sociais a investirem na investigação científica e técnica”³. Neste sentido, em finais de 2009, e resultante da Reforma iniciada com a aprovação da Lei 13/01 de 31 de dezembro, o Governo de Angola avançou com a expansão, reorganização e requalificação da rede de Ensino Superior, tendo como finalidade a sua expansão ordenada e a sua adequação aos objetivos estratégicos de desenvolvimento económico, social, tecnológico e comunitário da sua área de inserção, em conformidade com os programas do Governo⁴.

A Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (FMUAN), plenamente ciente destes desafios, viu na cooperação portuguesa uma forma de colaboração sustentada capaz de apoiar na qualificação e capacitação dos seus recursos humanos para se assumir no panorama nacional como a instituição de referência na área da educação médica em Angola. Neste âmbito, assumiu como decisão estratégica o desenvolvimento de um programa de cooperação cujas linhas de ação assentam no investimento na pré e na pós-graduação de recursos humanos da FMUAN⁵.

No contexto da pré-graduação, foram desenvolvidos Projetos relacionados com a definição do Perfil de Competências do Médico em Angola, a Reforma Curricular do Curso de Medicina e a criação de um Gabinete de Apoio ao Estudante. Estes Projetos, enquadrados em Programas de Cooperação (financiados pelo IPAD e pela EU/ACP) visaram a modernização do currículo do curso de Medicina da FMUAN, adaptando-o aos padrões internacionais de qualidade da educação médica e ainda a saúde e bem-estar mental dos estudantes de Medicina de forma que estes possam aproveitar ao máximo a sua formação.

No contexto da pós-graduação, a grande aposta foi na promoção de cursos pós-graduados. Criou-se o Mestrado em Educação Médica (MEDUMED) que se encontra na 2ª edição, está ter início o projeto de criação de formação contínua/pós-graduada profissional em cuidados intensivos neonatais com o Hospital Pediátrico de Luanda e o curso de Pós-Graduação e Mestrado em Saúde

^a Até 2009, estavam em funcionamento em Angola, apenas 6 faculdades da Universidade Agostinho Neto (UAN) e o Instituto Superior de Educação (ISCED), sendo que mais de 80% dos cursos funcionavam em Luanda.

^b O principal objectivo da Estratégia para a cooperação EU-África no âmbito consiste em promover a realização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e para tal é incontornável investir nos recursos humanos. No Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Angola está indicado como um objectivo “Contribuir para a melhoria do sistema de ensino angolano, apostando na educação e na formação como catalizadores do desenvolvimento” e como principal desafio de Angola “(...) por um lado, direccionar os recursos para a redução da pobreza e assegurar que o crescimento económico tem reflexos evidentes na melhoria das condições de vida da população e, por outro lado, investir na capacitação e formação, por forma a que a reabilitação de infra-estruturas seja acompanhada de uma real capacidade de resposta ao nível dos serviços básicos, particularmente ao nível das províncias.”

O principal objectivo da Estratégia para a cooperação EU-África no âmbito consiste em promover a realização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e para tal é incontornável investir nos recursos humanos. No Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Angola está indicado como um objectivo “Contribuir para a melhoria do sistema de ensino angolano, apostando na educação e na formação como catalizadores do desenvolvimento” e como principal desafio de Angola “(...) por um lado, direccionar os recursos para a redução da pobreza e assegurar que o crescimento económico tem reflexos evidentes na melhoria das condições de vida da população e, por outro lado, investir na capacitação e formação, por forma a que a reabilitação de infra-estruturas seja acompanhada de uma real capacidade de resposta ao nível dos serviços básicos, particularmente ao nível das províncias.”

Materno-infantil na FMUAN, todos com o apoio da Cooperação Portuguesa. A FMUAN vai ainda oferecer brevemente um Mestrado em Saúde Pública, um Mestrado em Epidemiologia de Campo e de Laboratório e outras ações de formação.

Com a aposta na pós-graduação “(...) prioritariamente para aqueles que estão diretamente vinculados ao processo docente-educativo” a FMUAN assume que tal “(...) é uma condição para melhoria da qualidade, da eficácia, da eficiência e da relevância da formação médica (a todos os níveis), para que esta se ajuste e contribua efetivamente para resolver os problemas de saúde das populações”.⁴ De fato, tornou-se incontornável para a FMUAN assumir como aposta estratégica a capacitação e a qualificação dos seus recursos humanos, de forma a tornar os seus docentes e estudantes pessoas capazes de contribuir para o cumprimento dos ODM e para serem agentes de mudança e progresso nacional. Para tal, foi e é necessário apostar na formação contínua/pós-graduada. Tal como refere Freire, “O processo educativo deveria propiciar a elevação de um nível de consciência a outro para a aceitação da mudança, do diálogo, da democracia, e principalmente, para o consentimento das reformas favoráveis ao desenvolvimento nacional”⁵. De facto, um médico com mais formação e com formação especializada é alguém que tem mais capacidade para tomar boas decisões e salvar vidas, contribuindo assim para os ODM. Num mesmo sentido, um docente que leciona nos cursos de Medicina que obtém mais formação pedagógica, será um docente mais capaz para educar os seus estudantes – futuros médicos.

É neste âmbito que a formação contínua/pós-graduada assume um papel preponderante no desenvolvimento humano e progresso nacional, no contexto de um país em reconstrução nacional e desenvolvimento recentemente saído dum conflito armado, como Angola. Devemos assinalar que recentemente foi possível documentar alguma evolução positiva no desenvolvimento humano em Angola. O Inquérito ao Bem-Estar da População de Angola (IBEP, 2008-2009) veio demonstrar, que a Taxa de Mortalidade em Menores de 1 ano baixou de 160 para 116 enquanto a Taxa de Mortalidade em Menores de 5 Anos baixou de 260 para 195 por 1000 nascidos vivos⁶. A Taxa de Mortalidade Materna, que se situava em torno da 1400, reduziu também substancialmente⁷ passando para 660 por 100.000 nascidos vivos, segundo uma comunicação conjunta da OMS, FNUJAP e UNICEF⁸. Outros progressos incluem a redução da percentagem de pessoas vivendo em pobreza de 60 para 38 %, de crianças com baixo peso de 31 para 16% e das mortes causadas por malária de 35 para 23%, enquanto a prevalência de HIV se mantém relativamente baixa em torno dos 2.1 % (um valor animador na África Austral).

A Estratégia De Implementação Do Mestrado Em Educação Médica

A estratégia de implementação do Curso de Mestrado em Educação Médica explicitou-se através dos seus objetivos gerais e na forma como o mesmo foi operacionalizado.

No que concerne os objetivos, a coordenação do curso, a cargo do Centro de Estudos Avançados em Educação Médica (CEDUMED) definiu os seguintes:

- O aumento da oferta de 2º ciclo de estudos da FMUAN. Para evitar o *'brain-drain'* era essencial que os cursos de pós-graduação promovidos se realizassem em Angola. Por um lado, tal permitiu também que na criação do curso se tivesse em conta as idiosincrasias contextuais e as reais necessidades da população-alvo e por outro lado, a oportunidade para a coopera-

ção portuguesa, com a transferência de conhecimento, permitiu a capacitação da FMUAN para a sustentabilidade futura do curso.

- Todo este processo contribui também para promover a FMUAN como instituição nacional de referência na formação e educação de profissionais da saúde.
- (Re)Qualificar uma nova geração de docentes de Medicina que possa satisfazer em termos de quantidade e de qualidade as necessidades de formação médica em Angola a médio prazo. De facto, dados da WHO revelam que em 2010, Angola tinha apenas 0,8 médicos por 10.000 habitantes⁹ e, de forma a cumprirem-se os ODM, é urgente investir na formação de docentes capazes de formar futuras gerações de médicos, para alcançar a curto prazo a taxa de 3 médicos por 10.000 habitantes preconizada pelo Governo de Angola. Tal como está referido no Regulamento do MEDUMED2, *“Existindo no momento, em Angola, sete Faculdades de Medicina, todas dedicadas essencialmente ao ensino pré-graduado, este Mestrado em Educação Médica tem o potencial de satisfazer as necessidades em pós-graduação académica desse extenso corpo docente.”*
- Permitir a progressão na carreira do corpo docente. A aposta da FMUAN foi realizada no sentido de promover um curso pós-graduado que atribuisse o grau de Mestre, dado que a grande maioria dos docentes desta instituição tinham apenas o grau de licenciatura, não podendo ascender na carreira académica. De facto, a aposta na capacitação pedagógica dos docentes e na qualificação da elevada taxa de docentes Assistentes da FMUAN, era um dos objetivos que sustentou a criação deste curso, na medida em que o grau de Mestre lhes permitiria ascender na carreira académica.
- Cooptar docentes para participarem no Projeto de Reforma Curricular, promover a qualidade e a excelência da Educação Médica na FMUAN e investigar e produzir ciência sobre os problemas da formação médica em Angola.

No que concerne a operacionalização do MEDUMED, foram implementadas as seguintes estratégias:

A 1ª edição do Mestrado

Em 2004, foi criada a 1ª edição do MEDUMED destinado a profissionais que exercem funções docentes no Curso de Medicina (Deliberação n.º 6/CAPSUAC/2003 de 7 de novembro, apreciado pela Plenária do Senado aos 25 de junho de 2004). Esta proposta decorreu duma necessidade reconhecida e priorizada, tanto a nível da FMUAN como da Reitoria da Universidade Agostinho Neto, tendo-se inserido nos planos de desenvolvimento institucional da mesma.

Esta 1ª edição, promovida pela FMUAN e coordenada pelo CEDUMED, contou com a colaboração institucional da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa (FMUL) na fase de lecionação dos módulos (1º ano curricular), tendo participado cerca de 30 Professores da Universidade Agostinho Neto, com a colaboração de 6 Professores da FMUL.

Na fase de elaboração/orientação e defesa das Dissertações (2º ano curricular), contou-se com o apoio da Cooperação Portuguesa através da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP). As linhas de investigação delineadas para a elaboração de Dissertações no âmbito da 1ª

edição do MEDUMED, foram fundamentadas no processo de Avaliação Interna e Externa da FMUAN e do respetivo Curso de Medicina, realizado com referência aos Standards da WFME que decorreu faseadamente de 2005 a 2007.

Em julho-agosto de 2008, foram realizadas as primeiras provas públicas de Mestrado em Educação Médica na FMUAN.

A 2ª edição do Mestrado

A proposta de uma 2ª edição do Mestrado em Educação Médica (MEDUMED2) surge 4 anos após a 1ª oferta, sustentando-se no êxito obtido nessa 1ª edição e na constatação da pertinência e atualidade dos objetivos assumidos na Regulamentação Específica do Mestrado em Educação Médica.

O Regulamento do MEDUMED2, foi aprovado pela Deliberação N.º 001/10/CCFMUAN de 01 de novembro de 2010, do Conselho Científico da Faculdade de Medicina, homologada pelo Magnífico Reitor da UAN conforme Nota 009/GR.UAN/2011, de 3 de janeiro do Gabinete do Reitor.

Para esta edição do MEDUMED2, o Centro de Estudos Avançados em Educação e Formação Médica (CEDUMED), solicitou o apoio da cooperação portuguesa, articulado pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP), através do Centro de Educação Médica (Cem-FMUP).

Nesta 2ª edição do MEDUMED, inscreveram-se 26 mestrandos. Foram introduzidas algumas modificações - descritas de seguida - no sentido de adequar o MEDUMED a padrões de qualidade internacionalmente reconhecidos. Uma destas foi a introdução do **sistema de ECTS** (sendo que 1 ECTS corresponde a 27h de aprendizagem). Este sistema possibilita a contabilização do esforço do estudante, ou seja, do número total de horas de trabalho que os estudantes têm de efetuar para realizarem uma unidade curricular e não apenas das horas de aula que tem de frequentar. Tal permitiu dotar o processo de ensino-aprendizagem na FMUAN de maior justiça e equidade, modernizando-o e adequando-o aos padrões internacionais de qualidade da educação médica.

Neste âmbito, a 2ª edição do Mestrado em Educação Médica foi composta por 120 ECTS (2 anos/4 semestres). Nos 2 primeiros semestres, decorre a parte curricular do MEDUMED2, constituída por 12 módulos presenciais intensivos, cada um deles com 5 ECTS. Tal corresponde a 135 horas de aprendizagem, 25h das quais presenciais (distribuídas por 5 dias consecutivos, das 08h às 13h) e 110h de estudo individual, o que se justifica por ser uma formação em *b-learning*.

Nas horas de contacto presencial, que ocorrem nas instalações da FMUAN, os mestrandos frequentam módulos com os seguintes temas:

- Programas de Aprendizagem e Objetivos
- Planificação e Avaliação
- Gestão numa Instituição de Educação Médica
- O Método Científico
- O Processo de Investigação
- Ética da Investigação
- Comunicar e Publicar em Educação Médica
- Pesquisa de Literatura em Educação Médica

- Curso de SPSS Aplicado à Educação Médica
- Tendências Mundiais em Educação Médica
- Contexto Local da Educação Médica (estruturação e dinâmica)

De realçar que, dos 12 temas dos módulos, 5 são dedicados à área de **Metodologias de Investigação**, na medida em que esta área foi considerada uma carência na formação dos docentes, a colmatar com este Mestrado. De facto, um dos objetivos gerais do Mestrado consiste no desenvolvimento da capacidade de reflexão e discussão sobre os problemas atuais em educação médica e também na produção científica sobre os mesmos. Neste contexto, tornou-se incontornável nesta 2ª edição do MEDUMED, dotar os mestrandos das competências necessárias para o domínio de ferramentas e metodologias capazes de garantir o rigor em problemas de investigação.

Nesta 2ª edição do MEDUMED houve também um **investimento adicional na planificação pedagógica** e na organização do MEDUMED2. Neste contexto, a planificação dos módulos foi feita através de Fichas de módulo (indicando objetivos de aprendizagem, competências a adquirir pelos mestrandos, métodos de ensino, método de avaliação e bibliografia). Estas Fichas, elaboradas para cada um dos módulos, constituem o micro-curriculo do Mestrado em Educação Médica, contribuindo para a monitorização curricular do curso. Este processo permitiu a aquisição de competências e hábitos de boas-práticas por parte do corpo docente, contribuindo para a sustentabilidade futura de um processo que visa a organização e clarificação dos processos académicos da FMUAN e o empoderamento da Direção do Curso - e da própria FMUAN - enquanto líder num processo inovador em Angola, que visa promover a qualidade e a transparência do processo educativo. Para além das fichas de módulo, foram ainda elaborados/preparados diversos materiais pedagógicos para cada módulo, designadamente tutoriais, artigos, textos, referências de livros, entre outros. Todos estes documentos foram colocados *online*, numa **Plataforma de E-learning Moodle** da Universidade do Porto, para ficarem disponíveis para os mestrandos como “sala virtual” do mestrado. Na plataforma, foi alocado especificamente um espaço para o MEDUMED2 onde estão disponíveis os seguintes serviços para a Coordenação, Corpo Docente e Mestrandos:

- Repositório de materiais pedagógicos sobre os módulos – que permitiu aos estudantes aceder e interagir com os materiais de aprendizagem de forma mais autónoma, ultrapassando mais facilmente constrangimentos de tempo e de recursos, assim como a disponibilização, em qualquer momento, de recursos adicionais;
- Fóruns sobre os módulos – que facilitou a tutoria dos módulos, a partilha e a discussão de diversos aspetos relacionados com os módulos, permitindo o esclarecimento de dúvidas e fomentando a aprendizagem;
- Divulgação e submissão das provas de avaliação de cada módulo, sem a necessidade de dispêndio de tempo presencial.

A Coordenação do MEDUMED acreditou ser essencial a promoção de um **Programa de Investigação em Educação Médica**. O programa proposto para a 2ª edição do MEDUMED tem como subjacentes duas linhas de investigação: (i) Apoio ao Estudante e (ii) Reforma Curricular do Curso de Medicina. Estas linhas de investigação decorrem das necessidades e prioridades estabelecidas

no Plano Estratégico da FMUAN para o triénio de 2008-2010, que considera como crucial para o desenvolvimento e promoção da FMUAN o investimento: i) na Reforma Curricular do Curso de Medicina, adaptando-o aos atuais padrões internacionais de qualidade em educação médica e ii) no Apoio ao Estudante, de forma a promover-se a saúde mental, o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes da FMUAN.

De forma a apoiar o Programa de Investigação realizar-se-á uma sessão de apresentação do Programa para a 2ª edição do Mestrado, com os futuros orientadores de Dissertações, onde serão apresentados os temas propostos, com os devidos esclarecimentos. Esse menu de temas será também apresentado e discutido com os próprios mestrandos.

No que concerne os 2 últimos semestres (o 2ª e último ano do Mestrado), realizar-se-á a Dissertação de Mestrado. As inovações introduzidas situam-se i) na inclusão no Regulamento da necessidade de **apoio constante e monitorização regular por parte dos Orientadores e Co-orientadores**, ii) na definição de prazos concretos para a entrega das diferentes fases das Dissertações, iii) na realização de *Workshops*, sessões práticas - de apoio à elaboração do projeto de investigação que ocupam o primeiro trimestre do segundo ano.

Um outro aspeto no qual se investiu, foi na **Avaliação do Curso**. Este tipo de avaliação, assumida como um processo de recolha de informação útil que posteriormente servirá de base para a tomada de decisões que permitam reestruturar os aspetos menos conseguidos de um Curso, é reconhecida como uma estratégia de mudança. Neste contexto, a elaboração de um dispositivo para avaliar o Mestrado em Educação Médica afigurou-se como um processo incontornável na implementação de uma 2ª edição do Mestrado em Educação Médica (MEDUMED), de forma a ser possível atestar, concretamente, a qualidade e excelência do mesmo.

Ambos os parceiros acordaram, no início do MEDUMED, conforme as boas práticas de gestão académica, três formas de recolha de informação, nomeadamente:

- A avaliação dos módulos, pelos mestrandos, imediatamente após o término dos mesmos, através de um inquérito por questionário
- Um guião de avaliação dos módulos, pelos docentes, após a conclusão dos módulos que lecionam
- A utilização do *Moodle* pelos participantes do MEDUMED2 (mestrandos e docentes)

Estes processos distintos serão desenvolvidos e consolidados como uma só intervenção – num Relatório Final - para reportar o processo de avaliação do MEDUMED2 e seus principais resultados e conclusões.

Resultados

Na tabela 1 apresentam-se alguns dados quantitativos referentes aos mestrandos em ambas as edições do Mestrado em Educação Médica.

Neste momento, a 2ª edição do Mestrado em Educação Médica encontra-se no final do 1º de 4 semestres, pelo que não é possível apresentar todos os dados.

Tabela 1 – Dados relativos aos Mestrandos em ambas as edições

	N (%)				
	Inscritos	Desistências	Conclusões da parte curricular	Entregas de Dissertação	Aprovações em Provas Públicas
1ª edição (2004)	24	3 (13%)	21 (88%)	12 (50%)	12 (50%)
2ª edição (2011)	26	*	*	*	*

* Neste momento é impossível apresentar estes dados uma vez que o Mestrado se encontra no final do 1ª semestre

No que concerne o corpo docente do Mestrado em Educação Médica (ver Tabela 2), a 1ª edição contou com o apoio da FMUL na parte curricular e com o apoio da FMUP na parte de elaboração de Dissertações. A 2ª edição contará com o apoio da FMUP em todo o processo.

Tabela 2 – Dados relativos aos Corpo Docente em ambas as edições

	N		
	Docentes na parte curricular	Orientadores e Co-Orientadores	Júris de Provas Públicas
1ª edição (2004)	27	24	60
2ª edição (2011)	36	*	*

Na Tabela 3 estão indicados os resultados relativos à perceção dos mestrandos sobre os módulos da 1ª edição do Mestrado em Educação Médica.

Os dados, na 2ª coluna, foram sumariados através da mediana com os percentil 25 e percentil 75.

Da análise global dos resultados observou-se uma avaliação positiva para todos os módulos, com pontuação não inferior a 5 valores (numa escala de 1 a 6). Observou-se ainda que os módulos melhor avaliados foram: 1, 5, 8, 10 e 15 com pontuação máxima (mediana=6).

Tabela 3 – Dados relativos à apreciação dos módulos pelos mestrandos (1ª edição)

1ª edição do MEDUMED	
MÓDULO	Mediana (p25-p75)
1	6 (5-6)
2	5 (4-6)
3	5 (5-6)
4	5 (5-6)
5	6 (5-6)
6	5 (4-6)
7	5 (5-6)
8	6 (5-6)
9	5 (4-6)
10	6 (5-6)
11	5 (4-6)
12	5 (5-6)
13	5 (5-6)
14	5 (4-6)
15	6 (5-6)

No que concerne a 2ª edição do MEDUMED, neste momento, é apenas possível apresentar um balanço preliminar, uma vez que o Mestrado ainda não terminou. Neste contexto, assemelha-se como mais adequado apresentar uma análise SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities e threats*) do processo de desenvolvimento do MEDUMED2.

Strengths/Forças

- A Formação no contexto como forma de evitar o '*brain-drain*', de promover a sustentabilidade da capacitação e empoderamento da FMUAN como instituição de referência em Angola na área da educação médica.
- Introdução do sistema de ECTS que possibilita a contabilização do esforço do estudante, ou seja, do número total de horas de trabalho que os estudantes têm de efetuar para realizarem uma unidade curricular e não apenas das horas de aula que tem ele tem de frequentar. Tal permitiu dotar o processo de ensino-aprendizagem na FMUAN de maior justiça e equidade, modernizando-o e adequando-o aos padrões internacionais de qualidade da educação médica.
- Calendarização e horário. Uma vez que a população-alvo são docentes dos cursos de Medicina, cujas agendas profissionais se encontram muito sobrecarregadas, o facto de as aulas relativas a cada módulo se concentrarem nas cinco manhãs de uma mesma semana/mês em média (6 módulos semanas num semestre letivo), tornou possível o atempado agendamento das atividades letivas, assim como as necessárias autorizações dos responsáveis dos serviços para a participação nas atividades presenciais.
- Utilização do *moodle* (capacitação tecnológica)

- A implementação de um dispositivo de avaliação que permite identificar as falhas contínua e atempadamente, permitindo recolher dados que posteriormente irão permitir a reflexão sobre o processo de desenvolvimento do MEDUMED2 e a tomada de decisões tendo em vista a qualidade e excelência da formação pós-graduada na FMUAN.
- Partilha e intercâmbio cultural, transferências de conhecimento através da preparação conjunta do MEDUMED2 e do ensino partilhado de módulos.

Weaknesses/Fraquezas

- Distância que origina lapsos na comunicação entre parceiros e atrasa algumas atividades
- Défice a nível tecnológico na formação dos mestrados, e mesmo de parte do corpo docente, que dificulta a realização de um mestrado que tem por base uma Plataforma Informatizada
- Elevada sobrecarga docente noutras ações de formação, causando competição de agendas

Opportunities/Oportunidades

- Apoio governamental e legislativo para o fomento da capacitação humana
- Apoio e cofinanciamento da cooperação portuguesa
- Experiência-base que permitirá a sustentação de uma rede de cooperação, no âmbito da capacitação dos Recursos Humanos (docentes e médicos) em termos de formação pós-graduada
- Expansão do ensino superior em saúde em Angola que amplia o “mercado” do mestrado em educação médica

Threats/Ameaças

- Motivações dos mestrados, devido à ocupação e muitas vezes elevada responsabilidade profissional dos mesmos
- Precariedade das fontes de financiamento para a cooperação no âmbito do Ensino Superior

Conclusão

Apesar de alguns constrangimentos ocorridos no desenvolvimento do MEDUMED, ambos os parceiros estão convictos que os objetivos foram e estão a ser atingidos e que a partilha de conhecimento entre os parceiros envolvidos neste Projeto é um fator de sustentação para o processo de mudança e progresso nas instituições de Ensino Superior em Angola, em especial no âmbito da formação médica. De facto, o apoio da cooperação portuguesa visa não só a transferência de conhecimento para a capacitação humana, mas sobretudo a criação de condições para a sustentabilidade futura da organização.

Este Mestrado serviu também como experiência-piloto em termos de cooperação no âmbito da promoção de cursos de pós-graduação. O sucesso obtido aporta expectativas de continuação em termos de cooperação para a promoção de mais cursos de pós-graduação em Angola.

Agradecimentos

Apoio Financeiro:

- Programa Estruturante de Qualidade e Excelência da Educação/Formação Médica na FMUAN: Vector da Promoção da Saúde das Populações em Angola. Programa de Cooperação entre a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP) e a Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (FMUAN) ao abrigo do Protocolo Governamental República de Portugal/República de Angola, financiado pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), PIC2008 e PIC2011-2013
- Programa EDULINK. Projeto “A NAME for Health - A Network Approach in Medical Education for the Pursuit of Quality of Higher Education Institutions and Health Systems” Grant contract number: 9-ACP-RPR-118 #29. ACP – EU Cooperation Programme in Higher Education (Edu-link). Um programa do ACP Group of States, financiado pela União Europeia
- Programa de Pós-Graduação da Reitoria da Universidade Agostinho Neto

1 Bibliografia

- 1 - República de Angola, Ministério do Planeamento. 2005. Estratégia de Combate à Pobreza.
- 2 - OMS, Escritório Regional Africano. 2009. Estratégia de Cooperação da Organização Mundial da Saúde com os Países: Angola - 2009-2013
- 3 - República de Angola, Ministério da Ciência e Tecnologia. 2008. Orientações da Política Científica e Tecnológica de Angola
- 4 - Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto. 2010. Regulamentação Específica para a 2ª edição do Mestrado em Educação Médica.
- 5 - Scocuglia, Afonso Celso. A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 5ª ed. Editora Universitária – UFPB, João Pessoa: 2007.
- 6 - Ministério do Planeamento de Angola, Instituto Nacional de Estatística. Inquérito integrado sobre o bem-estar da população 2008-2009. Luanda, 2010. <http://ineangola-ibep.com/> (acedido em 2011-07-14)
- 7 - Hogan MC, Foreman KJ, Naghavi M, Ahn SY, Wang M, Makela SM e tal. Maternal mortality for 181 countries, 1980–2008: a systematic analysis of progress towards Millennium Development Goal 5 The Lancet 2010| 375 May 8: 1609:23
- 8 - WHO, UNFPA & UNICEF. Executivo de Angola reforça o sistema municipal de saúde e lança campanha para a redução da mortalidade materna e infantil, com o apoio das Nações Unidas (Nota de Imprensa, Luanda, 21 de Agosto de 2010)
- 9 - World Health Organization. (2011). World Health Statistics Report. Disponível em <http://www.who.int/whosis/whostat/2011/en/index.html>

Implementação de Programas de Formação Conjunto entre Instituições de Ensino Superior, Nacionais e Estrangeiras: Estudo de Caso do IPB

Ana Paula Monte^{1,2}
Paula Odete Fernandes^{1,2}

Com o presente trabalho pretende-se relatar as experiências de ‘sucesso’ desencadeadas e implementadas pelo IPB ao nível de estabelecimento de parcerias com outras Instituições de Ensino Superior (IES) para a atribuição de graus académicos conjuntos e criação de planos curriculares de 1.º e 2.º ciclo de estudos, bem como aduzir algumas dificuldades encontradas na fase de implementação desses programas de formação e discutir a possibilidade de desenvolvimento e implementação de novas parcerias com IES de Países de Língua Portuguesa e o IPB.

A crescente globalização das economias a nível mundial justifica, hoje em dia, a cooperação entre Instituições de Ensino Superior (IES), nacionais e internacionais, para desenvolver e implementar programas de formação conjuntos de modo a formar profissionais com perfis idênticos e que respondam eficiente e eficazmente aos novos desafios na competitividade das organizações, públicas e privadas.

Acresce ainda que, a cooperação a este nível vai beneficiar quer os estudantes, quer os docentes, permitindo-lhes enriquecer a sua formação académica e pessoal, pelo contacto com diferentes métodos de aprendizagem e investigação, num contexto multicultural e, eventualmente, multinacional. Estas parcerias visam solidificar a competitividade das instituições envolvidas e criar sinergias nas vantagens comparativas e competitivas.

Neste contexto, o Instituto Politécnico de Bragança (IPB) tem vindo a desenvolver e estabelecer parcerias com outras IES para a criação de planos curriculares de 1.º e 2.º ciclo de estudos, conducentes à atribuição de graus académicos conjuntos. Esta dinâmica vem em conformidade com o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho, que permite às IES nacionais a associação com outros estabelecimentos de Ensino Superior, nacionais ou estrangeiros, para a realização de ciclos de estudos conducentes aos graus e diplomas.

Deste modo, pretende-se com o presente trabalho: (i) relatar as experiências de ‘sucesso’ desencadeadas e implementadas pelo IPB neste domínio, bem como aduzir algumas dificuldades encontradas na fase de implementação destes programas de formação; (ii) discutir a possibilidade de desenvolvimento e implementação de parcerias com IES de Países de Língua Portuguesa e o IPB, visando a atribuição de graus académicos conjuntos.

¹ Docentes do Instituto Politécnico de Bragança; Campus de Sta. Apolónia; 5301-857 Bragança, Portugal.

² Investigadoras do NECE - Núcleo de Estudos em Ciências Empresariais da UBI; Covilhã, Portugal.

Para tal estruturou-se da seguinte forma: numa primeira secção apresenta-se o enquadramento legislativo para a cooperação entre IES; posteriormente relatam-se as experiências de sucesso de cooperação do IPB, no espaço nacional e europeu; no terceiro ponto apresentam-se as oportunidades de desenvolvimento de implementação de parcerias com IES de Países de Língua Portuguesa e o IPB; e, por último apresenta-se uma síntese do presente artigo.

1. Cooperação entre IES: Enquadramento Legislativo

Procurando responder às necessidades da globalização e uniformização de ciclos de estudos no espaço europeu, o Estado Português aprovou, em 2005, uma nova Lei de Base do Sistema Educativo que ‘revolucionou’ o sistema instituído até então. Este novo sistema consagrou, entre outros aspectos, a adopção de um modelo organização do Ensino Superior em 3 ciclos e a adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*) baseado no trabalho dos estudantes.

Na sequência desta, foi publicado o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho, que no seu Capítulo VI “*consagra a faculdade de associação dos estabelecimentos de ensino superior, nacionais ou estrangeiros, para a realização conjunta de ciclos de estudos, e estabelece as regras a que está sujeita a atribuição de graus ou diplomas nesse quadro, prevendo expressamente a possibilidade de atribuição de diplomas conjuntos. Estabelece-se, assim, um quadro jurídico para o desenvolvimento de projectos de ensino em rede e para o estabelecimento de parcerias internacionais, geradores de sinergias entre as instituições e optimizadores da utilização dos recursos existentes*”, (DL n.º 74/2006 de 24 de Março).

Neste sentido os artigos 41º e 42º estipulam que a atribuição de graus e diplomas em associação pode assumir uma das seguintes possibilidades:

- a) *Apenas por um dos estabelecimentos;*
- b) *Por cada um dos estabelecimentos, separadamente;*
- c) *Por todos os estabelecimentos em conjunto.”*

Ainda, de acordo com o artigo 43º, e no caso de as instituições optarem pela atribuição do diploma, separadamente, por cada estabelecimento a sua titulação será feita através de um documento emitido por cada um dos estabelecimentos; por outro lado, se optarem pela atribuição do grau e diploma por todos os estabelecimentos em conjunto, os mesmos serão titulados através de um documento único subscrito pelos órgãos legal e estatutariamente competentes de todos os estabelecimentos. Em qualquer das situações, quanto às alternativas de atribuição de graus e diplomas conjuntos, a emissão dos documentos serão acompanhados do suplemento ao diploma nos termos do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro.

2. Oportunidades de Cooperação: Estudo de Caso IPB

Em sequência da legislação aprovada e referida no ponto anterior, o Instituto Politécnico de Bragança tem vindo a desenvolver diversos esforços para responder a estes novos desafios.

Assim, na presente secção pretende-se descrever algumas parcerias e cooperações entre o IPB e IES nacionais e estrangeiras.

2.1 Panorama Actual

Fazendo uma análise à tabela seguinte pode constatar-se, à data de Julho de 2011, que o IPB desenvolveu uma parceria internacional, com 5 parceiros europeus, para a atribuição de grau conjunto em *International Business Management* (IBM), ao nível do 1.º ciclo, estando envolvida a Escola Superior de Tecnologia e Gestão do IPB, que actualmente se encontra parcialmente implementado, isto é, encontra-se em funcionamento, simultaneamente, em 3 Instituições: College of Social Sciences (Lituânia); University din Pitesti (Roménia); e no IPB (Portugal). A proposta deste Curso Europeu, Licenciatura em Gestão de Negócios Internacionais, emergiu de um projecto internacional financiado por fundos europeus do Programa SÓCRATES/ERASMUS (projecto n.º 219410-IC-1-2005-1-LT-ER-ASMUS-PROGUC-1) que visou desenvolver um curso ao nível do 1.º ciclo de carácter europeu, uma Licenciatura conjunta em Gestão de Negócios Internacionais - *Joint Degree in International Business Management*. Fizeram parte deste projecto os seguintes parceiros: Escola Superior de Tecnologia e de Gestão do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal); College of Social Sciences (Lituânia); University din Pitesti (Roménia); WSINF College of Computer Science (Polónia); Stirling University/Cumbernauld College (Reino Unido); e Rezeknes Augstskola Faculty of Economics (Letónia), (<http://www.jodee.eu>; <http://www.ipb.pt>). Este curso, de cariz verdadeiramente Europeu, enquadrado na filosofia de ensino superior preconizada pela Declaração de Bolonha, garante um plano curricular harmonizado entre as diferentes instituições e está a ser implementado simultaneamente em 3 das instituições parceiras assumindo-se a mobilidade de alunos e docentes como um pressuposto essencial para o sucesso do projecto. A dimensão supranacional do projecto - tanto em termos docentes, pertencentes às diferentes instituições de ensino superior europeias, como discentes - implica, desta forma, a adopção de uma linguagem comum internacionalmente aceite - o inglês. Pretende-se assim eliminar todos os obstáculos de mobilidade associados a programas de estudo com alguma vertente internacional. A criação deste curso justificou-se pela crescente globalização das economias de todos os países, nomeadamente os envolvidos neste projecto, e da necessidade dos profissionais da gestão adquirirem competências e conhecimentos que lhes permita actuar em mercados globalizados. Assim, pretende-se formar e preparar especialistas qualificados capazes de criar um negócio ou trabalhar em ambientes multiculturais e internacionais e utilizar os conhecimentos mais recentes neste domínio; bem como ampliar as oportunidades de emprego para os formados através do provimento de capacidades, conhecimentos e competências para os negócios internacionais. A filosofia deste curso europeu consiste em oferecer um plano curricular comum nas várias instituições europeias. Os alunos frequentam o 1º ano do plano curricular na instituição de origem e o 2.º e 3.º anos curriculares nas outras instituições europeias. A título de exemplo, os alunos portugueses frequentam o 1º ano curricular do curso em Portugal, na Escola Superior de Tecnologia e de Gestão do Instituto Politécnico de Bragança; os 2.º e 3.º anos curriculares serão frequentados em duas das outras instituições que integram o projecto. Este procedimento aplica-se às demais instituições. Tendo por base esta filosofia de mobilidade pretende-se por um lado não só cumprir com a legislação implementada nalguns países parceiros bem como fomentar a mobilidade

e contribuir para o desenvolvimento das várias culturas nacionais permitindo aos futuros formandos um enriquecimento pessoal e uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação à mudança. Os alunos, que finalizem com sucesso o curso, recebem um diploma subscrito por todos os estabelecimentos de ensino envolvidos.

Ao nível do 2.º ciclo verifica-se um maior número de parcerias, a destacar os Mestrados em Gestão das Organizações (MGO), Contabilidade e Finanças (MCF), Logística (MLOG), Farmácia e Química de Produtos Naturais, Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia, Desenvolvimento Humano e Saúde, Agro ecologia e Farmácia e Química de Produtos Naturais. Estes 2 últimos resultaram de parcerias internacionais com países Europeus e da América Latina, os restantes são parcerias entre IES nacionais. De salientar que, dos cursos de 2.º ciclo apresentados apenas 4 ainda estão na fase de implementação e acreditação, os restantes encontram-se em funcionamento efectivo.

Estes cursos de mestrado envolvem docentes das seguintes escolas do IPB: Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTiG); Escola Superior de Saúde (ESSa); Escola Superior Agrária (ESA) e Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo (EsACT).

Tabela 1: Graus Conjuntos ministrados no IPB com IES Nacionais/Internacionais.

IPB/Escolas	Ciclo de Estudos	Curso	Parceiros do IPB	Início do Processo	Submissão à DGES	Estado Actual
ESTIG	1.º Ciclo	IBM	IPB (PT); College of Social Sciences (LT); University din Pitesti (RO); WSINF College of Computer Science (PL); Stirling University (UK); e Rezeknes Augstskola Faculty of Economics (LV).	2006	2008	Implementado (Parcialmente)
	2.º Ciclo	MCF (APNOR)	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave e Instituto Politécnico de Viana do Castelo - (PT)	2007	2008	Implementado
	2.º Ciclo	MLOG (APNOR)	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; Instituto Politécnico do Porto e Instituto Politécnico de Viana do Castelo - (PT)	2007	2008	Implementado
ESTIG+EsACT +ESSa	2.º Ciclo	MGO (APNOR)	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave; Instituto Politécnico do Porto e Instituto Politécnico de Viana do Castelo - (PT)	2007	2008	Implementado
ESA+ESSa	2.º Ciclo	Farmácia e Química de Produtos Naturais	Faculdade Farmácia da U. Salamanca (SP)	2010	2010	Em acreditação
ESA	2.º Ciclo	Agroecologia	U. León (SP); U. Chapingo (Mx), U. Federal Reconcavo da Baiha (Br)	2011	2011	Plano acordado a enviar à A3ES em Outubro
ESSa	2.º Ciclo	Enf. Saúde Materna e Obstetrícia	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Instituto Politécnico de Viana do Castelo - (PT)	2010	2010	A Implementar
	2.º Ciclo	Desenvolvimento Humano e Saúde	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Instituto Politécnico de Viseu - (PT)	2010	2010	A Implementar

2.2 O Caso dos Mestrados APNOR

Enquadrado na filosofia de ensino superior preconizada pela Declaração de Bolonha, e legislada pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, o IPB em conjunto com os restantes 3 Institutos Politécnicos que constituem a Associação dos Politécnicos do Norte de Portugal (APNOR), propuseram 3 Mestrados no domínio das Ciências Empresariais: Gestão das Organizações (MGO), Contabilidade e Finanças (MCF) e Logística (MLOG). Estes surgiram como a vocação natural de instituições que ministram formação inicial profissionalizante neste domínio científico e que aposta na flexibilidade e na optimização dos recursos dos quatro Institutos Politécnicos da Região Norte³, como forma de potenciar a eficiência e a racionalidade dos seus serviços, ultrapassando os limites de actuação tradicionais de cada Instituto. É uma proposta inovadora, conjunta e singular, a um nível nacional, que assenta no facto de oito das Escolas de quatro Institutos Politécnicos⁴ assumirem um compromisso de colaborarem na formação de mestres, aprofundando colaborações já existentes nesta área, mas agora consubstanciadas pela APNOR, e valorizando os recursos científicos e pedagógicos em favor da qualidade de ensino.

Assim, a estrutura curricular destes cursos, conducente ao grau de mestre, compreende três semestres lectivos, com uma duração de 18 meses, correspondentes a 100 créditos. O 1.º ano curricular contempla dois semestres lectivos, correspondendo a 60 créditos, com unidades curriculares das diferentes áreas de intervenção das áreas científicas nucleares dos cursos e unidades curriculares complementares em áreas interdisciplinares como a Economia, Matemática ou as Ciências do Comportamento Organizacional. A inclusão de unidades curriculares, que não as da área de especialidade do mestrado, pretendem consolidar a componente multidisciplinar que enriquece o currículo profissional e científico de um qualquer profissional. As unidades curriculares funcionarão em sistema modular para facilitar a mobilidade de docentes entre as instituições envolvidas neste projecto nacional. No 1.º semestre do 2.º ano curricular, os alunos realizarão um trabalho de investigação científica ou em ambiente profissional, com publicação dos resultados obtidos através da elaboração de uma dissertação de natureza científica ou de um relatório de estágio ou de projecto de natureza profissional, (<http://www.apnor.pt>; <http://www.ipb.pt>).

O mestrado em Gestão das Organizações entrou em funcionamento no ano lectivo de 2008/2009 e os restantes dois em 2009/2010. Este curso de mestrado oferece 3 ramos de especialização no 2.º semestre do 1.º ano curricular, a saber: Ramo de Gestão de Empresas, Ramo de Gestão Pública e Ramo de Gestão de Unidades de Saúde. De salientar que os 3 ramos apenas se encontram a funcionar no IPB, no IPCA funcionam os ramos de Gestão de Empresas e Gestão Pública, no IPVC e no IPP funcionam, apenas, os ramos de Gestão de Empresas e Gestão de Unidades de Saúde.

³ Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA), Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) e Instituto Politécnico do Porto (IPP).

⁴ Escola Superior de Tecnologia e de Gestão, Escola Superior de Saúde e Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo, do IPB; Escola Superior de Gestão, do IPCA; Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Escola Superior de Enfermagem e Escola Superior de Ciências Empresariais, do IPVC; Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto e Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, ambas do IPP.

Nas figuras seguintes apresenta-se a evolução do número de candidatos e respectivas matrículas, por mestrado, ramo de especialização, ano lectivo e Instituição.

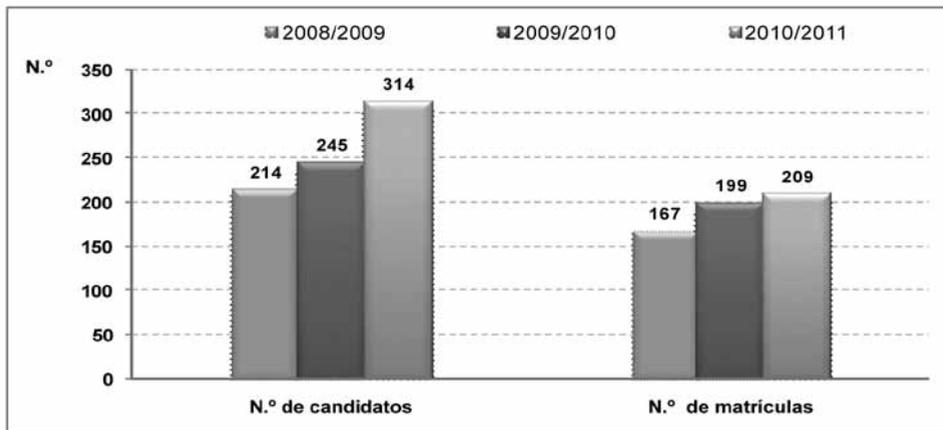


Figura 1: Evolução do n.º de candidatos e do n.º de matrículas para o MGO, por Ano Lectivo.

Pela leitura da figura anterior pode verificar-se uma crescente procura deste curso nos últimos de 3 anos lectivos, rondando uma média de 258 candidatos, correspondente a uma taxa de inscrição/matrícula de 75% das candidaturas que formalizam a inscrição. De referir que nos últimos 3 anos foram colocadas a concurso uma média de 225 vagas por ano.

Fazendo agora uma análise por instituição e por ano lectivo, pode observar-se que o IPB tem apresentado uma maior procura, ao longo dos 3 anos em análise, possivelmente fruto de ter em funcionamento os 3 ramos de especialização e uma menor concorrência 'geográfica' (as 3 outras instituições localizam-se num raio de distância não superior a 100 Km).

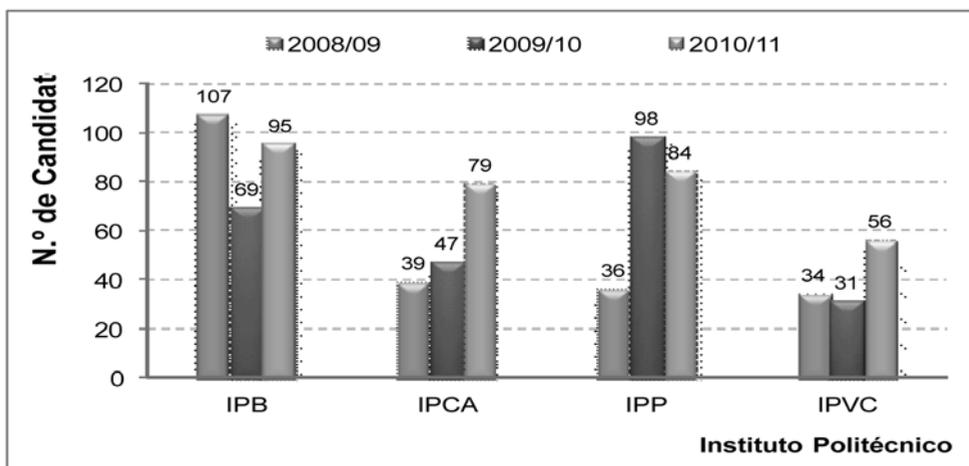


Figura 2: Evolução do n.º de candidatos para o MGO, por Ano Lectivo e por Instituição.

Analisando o número de matrículas efectivadas em todas as instituições registou-se um in-

cremento crescente, na sua generalidade (ver Figura 3). O IPB foi a instituição que apresentou um maior número de matrículas efectivas seguido do IPP. Contudo, todas as instituições apresentaram variações anuais positivas.

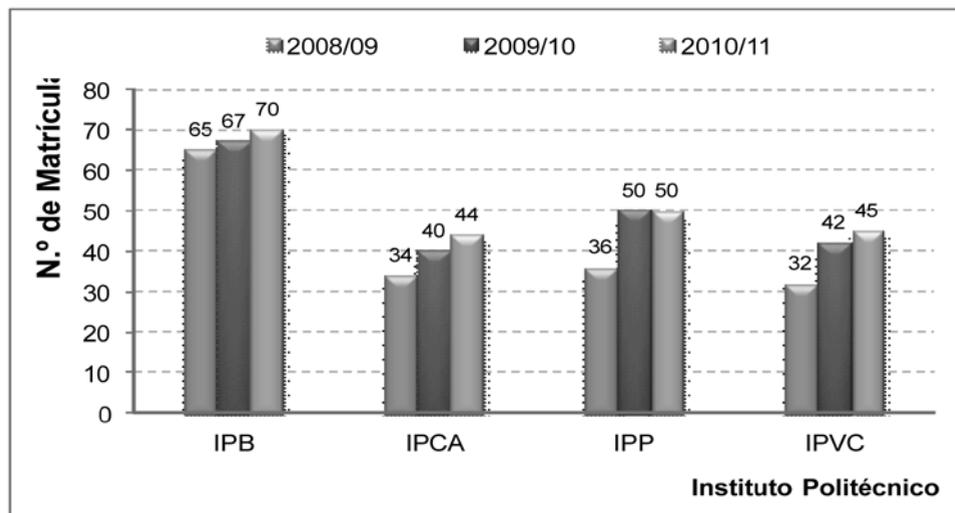


Figura 3: Evolução do n.º de matrículas para o MGO, por Ano Lectivo e por Instituição.

A Figura 4 mostra que os ramos de Gestão de Empresas e Gestão de Unidades de Saúde têm sido os ramos que apresentaram maior procura ao longo dos 3 anos lectivos. Mais uma vez o IPB tem apresentado valores satisfatórios comparativamente com os outros parceiros, salientando que a diferença entre o número de candidatos e matrículas, em cada ramo, é das mais diminutas.

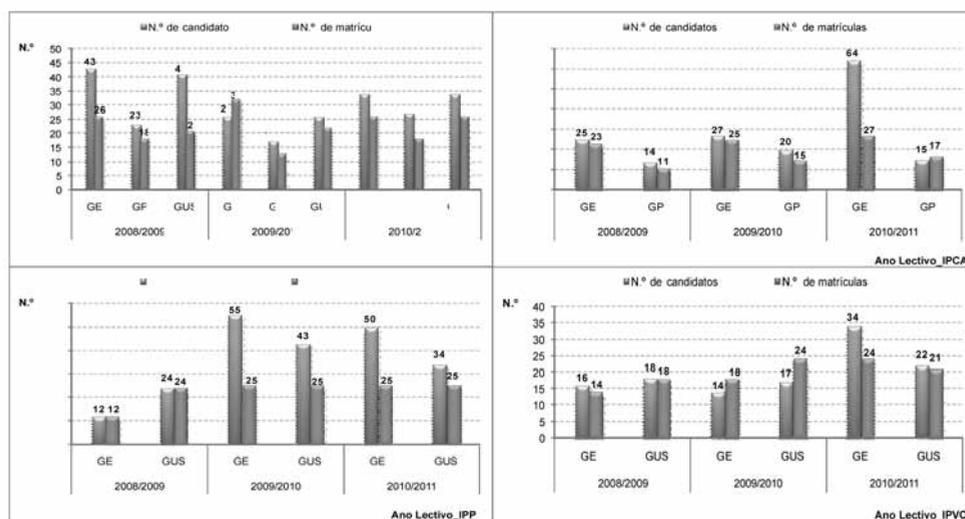


Figura 4: Evolução dos n.º de candidatos e matrículas para o MGO, por ano lectivo e por Instituição.

Relativamente ao Mestrado em Contabilidade e Finanças, este entrou em funcionamento no

ano lectivo de 2009/2010, em 3 das Instituições que integram a APNOR, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave e Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Pelos números apresentados na Figura 5 pode observar-se que existe uma coerência entre o n.º de candidatos ao mestrado e o n.º de matrículas, por ano lectivo e nas diferentes instituições.

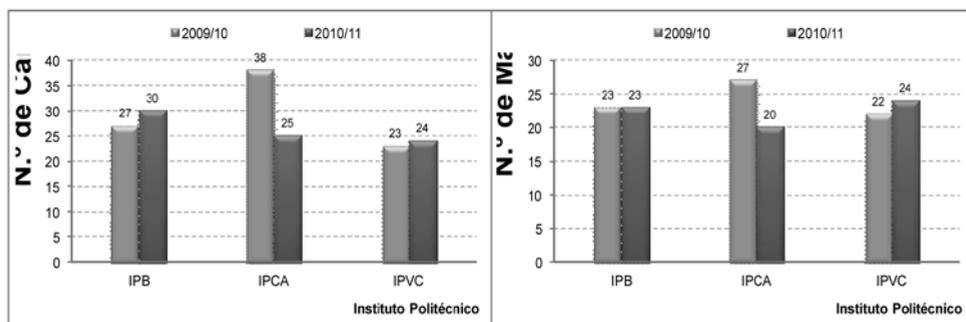


Figura 5: Evolução do n.º de candidatos e n.º de matrículas para o MCF, por ano lectivo e por Instituição.

Passando agora para uma análise ao Mestrado em Logística (Figura 6), também este oferecido por todos os Institutos Politécnicos que integram a APNOR, desde o ano lectivo de 2009/2010, pode verificar-se que o mesmo, comparativamente com os mestrados analisados anteriormente, não tem tido uma grande procura por parte do mercado. Observa-se ainda, pela leitura dos números apresentados na figura seguinte, que o mesmo só tem tido candidatos apenas nos Institutos Politécnicos do Porto e de Viana do Castelo e que no ano lectivo de 2010/2011 embora tendo-se registado algumas candidaturas o mestrado não funcionou porque não atingiu um limite mínimo de matrículas (16 matrículas).

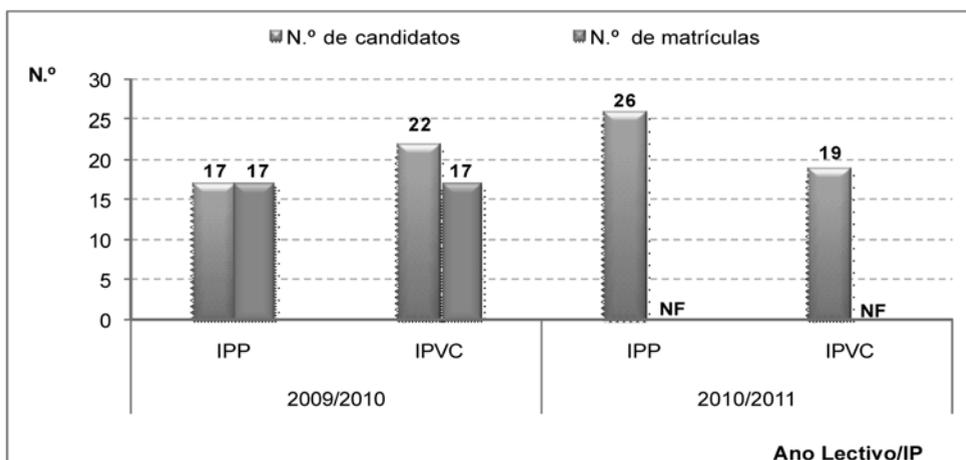


Figura 6: Evolução do n.º de candidatos e n.º de matrículas para o MLOG, por ano lectivo e por Instituição.

Em forma de síntese e pela análise apresentada, no presente ponto, pode mesmo dizer-se que

o facto de o IPB oferecer cursos do 1.º ciclo e do 2.º ciclo em conjunto com outras instituições do Ensino Superior, nacionais e internacionais, permitiu que o mesmo conseguisse ter uma atitude inovadora para melhorar a cooperação inter-institucional, a uma escala nacional e internacional, e mesmo ter uma visão integradora de todo o sistema educativo, pelo que se colocou na vanguarda das reformas do Processo de Bolonha.

2.3. Dificuldades Encontradas na Implementação dos Programas

Dificuldades para estudantes e instituições surgem na implementação de programas conjuntos. A seguir apresentam-se algumas das dificuldades que se consideram ser transversais à elaboração e implementação de ciclos de estudos conjuntos e que foram sentidas e vividas aquando da preparação e efectivação dos ciclos de estudos apresentados nos pontos anteriores, sendo elas:

- Existência de países que ainda não aderiram ao Processo de Bolonha (diplomas multinacionais);
- Articulação da Legislação dos diferentes países envolvidos;
- Articulação da organização e funcionamento interno de cada uma das instituições/escolas envolvidas;
- Harmonização das diferentes visões para elaborar a proposta do plano curricular do curso de formação
- Harmonização e gestão dos aspectos burocráticos administrativos;
- Língua em que é ministrado o curso de formação (diplomas multinacionais);
- Mobilidade de docentes e discentes;
- Disponibilidade, afectação e gestão de recursos financeiros, materiais e humanos.

Para que estas dificuldades sejam ultrapassadas existe a necessidade de que as instituições reconheçam a legislação vigente no sentido de promoverem estas cooperações como um caminho de referência para melhorar a qualidade da cooperação multilateral entre as Instituições de Ensino Superior e reforçar o grau de convergência das qualificações do ensino superior.

3. Oportunidades de Desenvolvimento de Implementação de Parcerias com IES de Países de Língua Portuguesa e o IPB

Na sequência de diferentes programas existentes para a formação conjunta entre Instituições de Ensino Superior, Nacionais e Estrangeiras, também é objectivo dos programas fomentar o desenvolvimento de recursos humanos e a capacidade de cooperação internacional de IES de países terceiros, através da implementação de fluxos de mobilidade entre a União Europeia e esses países. Deste modo, vêem-se como oportunidades de desenvolvimento de implementação de parcerias entre IES de Língua Portuguesa e o IPB as que a seguir se apontam:

- Exportação dos cursos de formação (1.º e 2.º Ciclos);
- Experiência adquirida na elaboração e implementação de graus conjuntos;
- Quadro de Pessoal Qualificado em diferentes áreas científicas;

- Língua materna comum;
- Elevada procura dos cursos de formação do IPB, por parte de estudantes dos países de Língua Portuguesa.

Estas oportunidades emergem da sequência de alguns resultados favoráveis para o IPB e que se passam a descrever:

- Elevada adesão de candidatos, para frequência do curso (caso APNOR);
- Oferta de conteúdos programáticos idênticos, permitindo formação harmonizada e semelhante, em diferentes espaços;
- Formar profissionais com perfis análogos que respondam eficiente e eficazmente aos novos desafios na competitividade das organizações, públicas e privadas;
- Enriquecimento da formação académica e pessoal dos discentes, pelo contacto com diferentes métodos de aprendizagem e investigação, num contexto multicultural e, eventualmente, multinacional;
- Solidificação da competitividade das IES envolvidas e criação de sinergias nas vantagens comparativas e competitivas;
- Diplomas subscritos por todos os estabelecimentos de ensino envolvidos.
- Pelo apresentado verifica-se a existência de um rol de possibilidades que podem ser desbravadas e colocadas em prática e que num contexto global permitem que as IES sejam mais competitivas.

Considerações finais

Com o presente artigo pretendeu-se descrever, de uma forma suportada, algumas experiências desencadeadas no seio do Instituto Politécnico de Bragança sobre o estabelecimento de parcerias com IES, do espaço nacional e europeu, para a atribuição de graus académicos conjuntos e criação de planos curriculares de 1.º e 2.º ciclo de estudos.

Pelo apresentado pode apurar-se que o estabelecimento de alianças 'estratégicas', o aproveitamento de oportunidades da legislação vigente e a motivação das IES, consegue-se garantir a sustentabilidade das cooperações, uma competitividade à escala mundial, a mobilidade de docentes e discentes e também a empregabilidade de diplomados.

Agradecimentos

Este trabalho foi apoiado pelo Instituto Politécnico de Bragança. As autoras gostariam de agradecer aos Directores das Escolas do IPB, Directores e Sub-Directores dos ciclos de estudos (MGO, MCF e MLOG), por terem facultado os dados estatísticos que se trabalharam e apresentaram.

Referências Bibliográficas

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março.
Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho.
<http://www.apnor.pt>
<http://www.jodee.eu>
<http://www.ipb.pt>

TI: Formação em Enfermagem em Cabo Verde: uma Experiência de Cooperação

Aida Cruz Mendes¹

Maria da Conceição Bento²

A necessidade de formação de enfermeiros com habilitação académica superior levou a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnFC) a desenvolver um projecto de cooperação, iniciado em 2007 e que se encontra em desenvolvimento. O projecto de cooperação visa não só a formação e requalificação de enfermeiros com o desenvolvimento de cursos conjuntos de 1º e 2º ciclo, mas também a cooperação no desenvolvimento de investigação e de outras acções de carácter cultural, científico e pedagógico. Após quatro anos de trabalho, e com a conclusão de quatro cursos de complemento de formação e a quase finalização do primeiro curso de licenciatura, apresenta-se uma análise e avaliação preliminar desta experiência.

Cabo Verde tem realizado um processo de desenvolvimento, tanto ao nível da saúde como da educação, que o coloca num dos países em melhor situação em África. Considerado um país de desenvolvimento médio, do ponto de vista da saúde, os dados mostram um país em transição epidemiológica com a combinação dos desafios colocados pela necessidade de controlo das doenças infecto-contagiosas características dos países em desenvolvimento e pelo aumento das doenças crónicas e degenerativas características dos países desenvolvidos. Esta é uma realidade exigente tanto do ponto de vista da organização dos serviços de saúde como da necessária formação e qualificação dos quadros. O relatório “Reformar para uma melhor saúde” (MSCV, Praia, 2007) refere, entre outros, a insatisfação dos cabo-verdianos com o desempenho do Serviço Nacional de Saúde, nomeadamente sobre a qualidade e eficácia dos cuidados prestados.

No que diz respeito à qualidade e eficácia dos cuidados prestados, uma atenção particular deve ser dada àquela que é providenciada pelos enfermeiros, uma vez que estes se encontram numa situação privilegiada de contacto com as populações e os cuidados que prestam são transversais a todos os processos e contextos de vida. Com 9,3 enfermeiros por 10 000 habitantes (Dussault e Fronteira, 2009), Cabo Verde, possui ainda necessidades de enfermeiros qualificados para garantir uma cobertura da população inteira.

A enfermagem é uma disciplina e profissão que responde às necessidades de saúde das pessoas e grupos considerando-os nos seus contextos ecológicos e processos de transição de vida. Os cuidados de enfermagem visam o desenvolvimento dos projectos de saúde individuais e grupais para que cada um possa atingir o seu potencial de acordo com o ciclo vital, promovendo a saúde e a prevenção da doença, ou desenvolvendo processos de restauração e readaptação após a doença.

¹ Professora Coordenadora, Doutorada em Educação, Mestre em Saúde Ocupacional, Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica

² Presidente da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Visam ainda a satisfação das necessidades humanas fundamentais e a máxima independência na realização das actividades de vida diária. A formação académica para a consecução desses objectivos é, assim, essencial e tem vindo a ser adoptada como a única via capacitada para um exercício adequado da profissão.

A criação da Universidade de Cabo Verde, como um “centro de criação, difusão e promoção da cultura, ciência e tecnologia, articulando o estudo e a investigação, de modo a potenciar o desenvolvimento humano, como factor estratégico do desenvolvimento sustentável do país” (Estatutos da Uni-CV, 2006) constituiu-se numa oportunidade para rever e requalificar a formação dos enfermeiros neste país. Tendo em conta os limitados recursos que a Universidade possuía, foi solicitado à Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC) colaboração para analisar e propor um projecto de formação académica de enfermeiros naquele país. Para tal foi elaborado um projecto de trabalho que incluiu a análise dos planos curriculares das antigas escolas de enfermagem da Praia e Mindelo, a proposta de cursos de complemento de formação para enfermeiros possuidores das formações analisadas, a proposta de um plano curricular de licenciatura em enfermagem e o desenvolvimento de uma colaboração para a implementação do curso de licenciatura e de formação de quadros docentes de enfermagem.

O projecto e o seu desenvolvimento

Numa primeira fase procedeu-se à leitura e análise dos planos curriculares dos cursos de formação dos enfermeiros das escolas da Praia e do Mindelo, a partir da década de 80 do século passado até 2005.

Desta análise, verificou-se que estes eram muito semelhantes aos existentes em Portugal até à integração do ensino de enfermagem no sistema educativo nacional (1990), com cursos de três anos, de cerca 4000 horas de formação (até 5566h), com forte componente de ensino clínico. Os planos de estudo não se encontravam actualizados, tanto no que diz respeito a conteúdos como ao desenho e metodologia.

Simultaneamente procedeu-se à recolha e análise de documentos de caracterização da situação sócio-económica e de saúde de Cabo Verde, realizou-se uma visita exploratória ao país e serviços de saúde, bem como entrevistas a pessoas de referência.

Após este período de análise das condições de formação e necessidades formativas foram elaborados duas propostas de cursos: Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) e Curso de Complemento para a Licenciatura em Enfermagem (CCLE). Os planos de estudo, para ambos os cursos, tiveram em conta não só o estado da arte em enfermagem e as orientações profissionais internacionais como também a realidade sanitária e os projectos de desenvolvimento para a saúde e a educação de Cabo Verde.

Para o desenvolvimento do projecto de formação em enfermagem em Cabo Verde (PFECV) tomaram-se os seguintes princípios gerais:

- Plano de formação baseado no desenvolvimento de competências;
- Estratégias de ensino aprendizagem consistentes com os princípios da educação de adultos;

- Critérios para a preparação/selecção de professores e tutores;
- Orientações para o controlo de qualidade e avaliação do processo educativo;
- Critérios para a criação de um sistema de creditação nacional e internacional que fomentem a formação contínua e a investigação em enfermagem

Considerando o perfil de enfermeiro que se pretendia creditar foram estabelecidos as seguintes condições de acesso para o Curso de Complemento para a Licenciatura em Enfermagem (CCLE):

- População-alvo: enfermeiros, possuidores de habilitação suficiente para o ingresso no ensino superior.
- Pressupostos: os formandos são enfermeiros habilitados para a profissão; possuem prática de cuidados em diferentes contextos assistenciais; frequentaram formação em enfermagem durante três anos em cursos legalmente instituídos com uma carga horária de cerca 4000h; possuem competências de aprendizagem compatíveis com o ensino superior.

Tendo em conta a formação e a experiência profissional destes enfermeiros e verificando as principais limitações no seu desenvolvimento, a concepção do plano de estudos do CCLE foi pensada a partir de três eixos fundamentais:

- 1) o desenvolvimento de **competências transversais** que venham a habilitar o formando para a aprendizagem ao longo da vida e o pensamento autónomo (e.g., metodologias de investigação, epistemologia de enfermagem, bioética e prática reflexiva)
- 2) **o aprofundamento de conhecimentos** em áreas de enfermagem consideradas prioritárias no âmbito dos planos de saúde nacionais (e.g., saúde comunitária, urgências/emergências, comunicação e saúde mental, saúde infantil e saúde materna); e,
- 3) a **adquisição de conhecimentos** em áreas consideradas deficitárias nos cursos que servirão de formação inicial (e.g., pedagogia para o ensino de enfermagem e de gestão em enfermagem).

Estes cursos foram realizados em exclusividade por professores da ESEnC em sucessivas missões, tanto na Praia como no Mindelo.

Por sua vez o curso de licenciatura foi desenhado de forma a cumprir a finalidade de formar enfermeiros com uma formação global, científica, técnica, humana, ética e cultural do mais elevado nível, tendo-se definido:

Desenvolver competências para:

- A intervenção de enfermagem ao nível da **prevenção primária, secundária e terciária, em unidades de cuidados primários e diferenciados de saúde;**
- Garantir cuidados de enfermagem de elevada qualidade à pessoa, ao **longo do ciclo de vida, família, grupos e comunidade**, no quadro dum exercício profissional autónomo;
- Capacitar para a **análise das necessidades** de saúde da comunidade e **concepção de**

- planos** de intervenção promotores de bem-estar e saúde das populações;
- **Colaborar na formação** de enfermeiros e outros profissionais de saúde comprometidos com as políticas de saúde e do desenvolvimento do País;
 - **Participar na gestão** de cuidados, de serviços/unidades de saúde;
 - Contribuir para o desenvolvimento da enfermagem como ciência ao serviço do Pessoa, **participando na elaboração de estudos e investigação científica.**

Para facilitar a compreensão do desenvolvimento integrador das aprendizagens ao longo do curso foram estabelecidos objectivos para cada ano lectivo. Assim, no primeiro ano o objectivo proposto é “Fundamentar a ciência da enfermagem, utilizando os conhecimentos das ciências sociais, humanas e biológicas”; no segundo “Compreender os processos de saúde e de doença”, “Utilizar o raciocínio lógico-dedutivo e indutivo na análise das necessidades de cuidados de enfermagem” e “Participar na gestão dos processos de doença e de promoção da saúde”; no terceiro “Compreender os processos de saúde e de doença por especialidades clínicas e população-alvo”, “Utilizar pensamento crítico na intervenção de enfermagem” e “Participar na gestão dos processos de doença e de recuperação da saúde”; e no quarto ano “Compreender os processos de saúde e de doença por especialidades clínicas e população-alvo”, “Utilizar os fundamentos da prática baseada na evidência na intervenção de enfermagem” e “Participar na gestão dos processos de doença e de recuperação da saúde e na promoção da saúde comunitária”.

Resultados

Até ao momento, foram já realizados 4 Cursos de Complemento de Formação, com cerca de 100 enfermeiros que já o concluíram, e iniciou-se o 3º Curso de Licenciatura em Enfermagem. Os primeiros licenciados em Enfermagem pela Uni-CV finalizarão a sua formação este ano lectivo (2011/12).

Os quatro cursos de CCLE, com cerca de 100 enfermeiros já diplomados, embora ainda represente uma pequena percentagem das necessidades de formação no país, permite que se faça uma análise do seu impacto. Assim, o Conselho para a Qualidade e Avaliação da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra procedeu a uma avaliação, cujos resultados passamos a expor.

Em primeiro lugar interessava-nos perceber como os enfermeiros de Cabo Verde avaliavam o desempenho dos professores da ESEnFC. Os indicadores de avaliação utilizados foram a apreciação global do docente, a relação professor/estudante desenvolvida, a metodologia utilizada na leccionação, a disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas, a capacidade em estimular o interesse, o domínio dos conteúdos, a clareza com que abordou as matérias, a pontualidade e, por fim, a assiduidade.

Os resultados, numa escala de 1 a 5 (de muito baixo a muito elevado), foram em média de 4,66 sendo o indicador que obteve maior pontuação o da pontualidade (4,75) e menor o da metodologia utilizada (4,49), como se pode ver no gráfico seguinte. A avaliação global pode-se considerar muito boa.

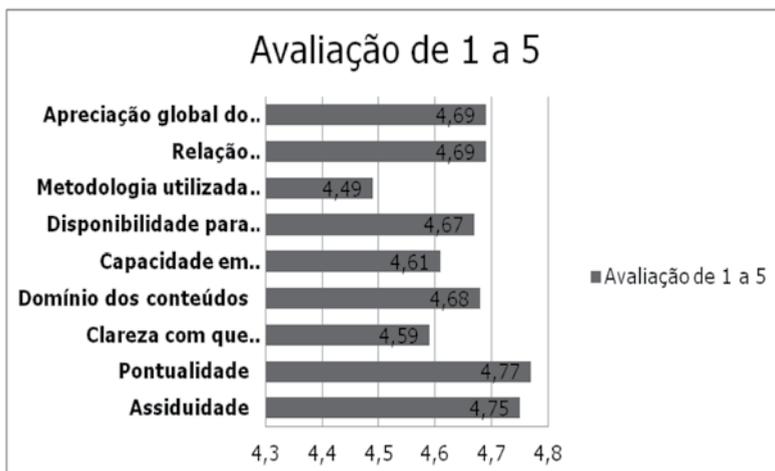


Gráfico 1 – Avaliação do desempenho dos docentes pelos estudantes (CCLE)

De igual forma se procedeu à avaliação das unidades curriculares no que diz respeito à “ligação dos conteúdos abordados aos problemas reais” (4,13), à “Complexidade dos conteúdos face aos seus conhecimentos anteriores” (3,86), à “Continuidade dos conteúdos” (4,08), ao “Interesse suscitado por esta unidade curricular” (4,46), ao “Tempo (horas) para leccionação dos conteúdos/ programa” (3,15), ao “Apoios de materiais pedagógicos e didácticas” (3,61), à “Quantidade de trabalho solicitado” (3,81), ao “Sistema de avaliação” (4,01) e uma “Apreciação global desta unidade curricular” (4,38). Os números entre parêntesis referem-se às médias obtidas em todas as unidades curriculares em cada critério e a média total obtida foi de 3,94. Como podemos verificar o item menos pontuado foi o do tempo (horas) para a leccionação dos conteúdos/programas, mostrando que para os enfermeiros de Cabo Verde deveremos trabalhar melhor a relação entre a extensão e profundidade dos programas com o tempo disponível para a sua execução. Destacamos, também, a pontuação obtida na ligação dos conteúdos abordados aos problemas reais que com 4,13, mostra em média um bom trabalho de pesquisa realizado pelos nossos professores para responder às necessidades de formação local.

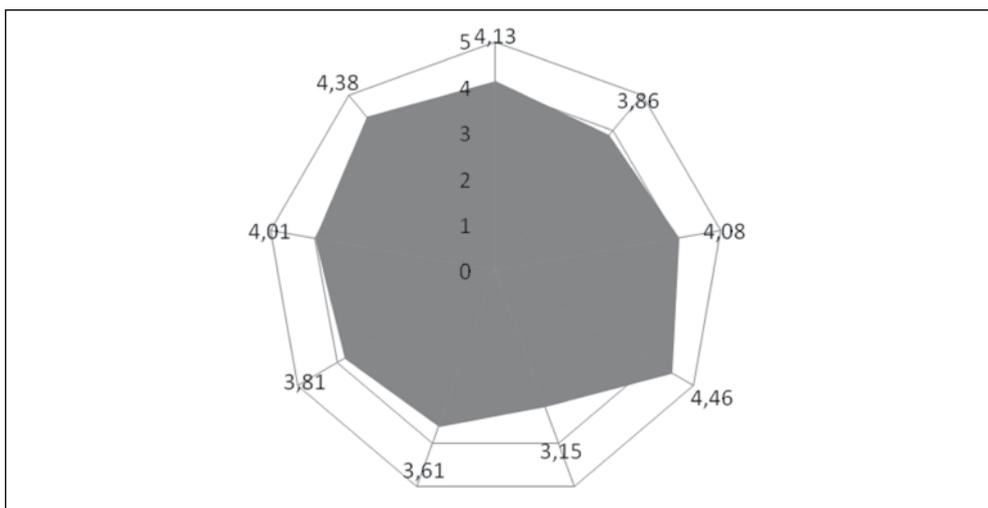


Gráfico 2- Avaliação das unidades curriculares

A um outro nível da avaliação, Ferreira, Loureiro e Loureiro (2011) estudaram o impacto desta formação nas organizações/instituições de saúde. Para tal, procederam a um estudo qualitativo com o objectivo de caracterizar e compreender o modo como a formação complementar em Enfermagem veio a ter influência nas práticas profissionais dos enfermeiros Cabo-verdianos e nas organizações/instituições de saúde, aos diferentes níveis de actuação profissional (comportamentos do cuidar; qualidade dos cuidados; processo de enfermagem; ambiente institucional/organizacional e imagem social da profissão).

A metodologia utilizada recorreu a entrevistas semi-estruturadas (Bogdan e Biklen, 2003). As entrevistas foram transcritas em *verbatim* para o processador de texto Word. Nenhuma expressão dos entrevistados foi alterada, nem mesmo corrigida para o português do investigador. O modelo de análise qualitativa de dados esteve em consonância com o programa informático utilizado, o NVivo 9. Participaram neste estudo 34 enfermeiros e médicos do Hospital Agostinho Neto (Cidade da Praia) e Hospital Dr. Batista de Sousa (Mindelo). Os enfermeiros totalizaram 22 (2 Superintendentes; 11 Chefes; 9 Enfermeiros) e os médicos 12 (5 Directores de Serviço; 1 Direcção; 6 Médicos). Quando questionados para em três palavras definirem o que mais mudou com a frequência do Complemento, vemos que o conhecimento e competência são os mais referenciados como podemos ver no gráfico seguinte.

Avaliação



Gráfico 3 – Temas de avaliação do impacto da formação dos enfermeiros nos serviços

Ao analisarem os discursos produzidos, Ferreira, Loureiro e Loureiro (2011) desenharam o seguinte esquema compreensivo, onde sobressaem quatro grandes áreas em que se regista maior impacto: nos registos de enfermagem, na organização e ambiente, nos comportamentos de cuidar e na imagem social da profissão.

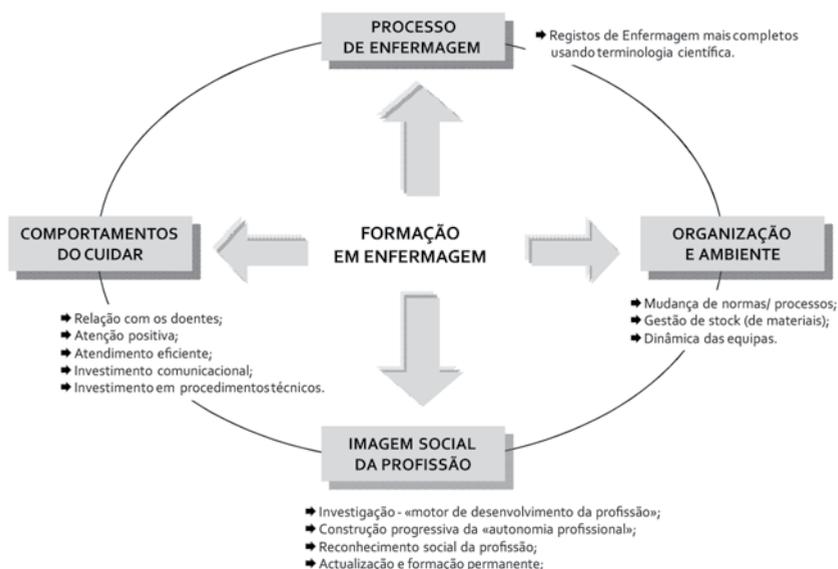


Gráfico 4 – Diagrama dos temas identificados a partir das entrevistas

O registo de avaliações, planeamento, acções e resultados é uma importante actividade de enfermagem que possibilita uma análise cuidadosa da situação do doente, facilita a comunicação entre a equipa de cuidados e orienta para uma atitude profissional no cuidar. Os entrevistados referem:

“Ao escrever com mais cuidado os outros colegas também têm de escrever melhor e entendem melhor o que fazem. Outra coisa que mudamos foi ter muito cuidado na escritura das notas de enfermagem. Aqui na urgência pediátrica já todos têm cuidado” E2

Ou ainda,

“Por exemplo a nível da exposição e dos registos. Abordam e fazem descrições incomparavelmente melhores e também ao nível dos registos. Já fazem registos importantes, com informações que interessam. Estão mais capazes de organizar ideias e mais interessados” M3

A organização e o ambiente de trabalho são referidos tanto na perspectiva dos utilizadores

“Os doentes dizem que o banco está mudado, nunca os doentes e familiares já reclamam. Dizem esta urgência está diferente, é melhor para nós” E3

como no reconhecimento (e certo orgulho) na organização do próprio trabalho:

“Já temos carro de urgência com todos os medicamentos com tudo escrito. Foi tudo preparado por nós, enfermeiros. Temos protocolo assim que tira tem que colocar, tem que escrever e tem dia para rever se está como escrito” E2

A imagem social da profissão foi, de igual modo, um tema que surge da análise das entrevistas tanto de médicos como enfermeiros. Esta é ressaltada tanto numa perspectiva de um reconhecimento pelos outros membros da equipa de saúde, como aqui:

“Tomam iniciativa nos cuidados. Chega uma criança e ficavam à espera do médico, agora não, começam a avaliar a situação e a intervir. Conversam connosco sobre as patologias e porque fazer assim ou de outra forma” M6

“Todo o saber é bom. Estes enfermeiros estão a mostrar mais conhecimento, permite mais colaboração e tratam melhor os doentes” M2

“Bom a formação tem dado aos enfermeiros interesse pelos doentes pelos problemas e pelas patologias. Notam-se muito bem quem andou ou anda no complemento. Andam muito interessados. Desde que andam no comple-

mento nota-se muito bem a nível do comportamento, têm noção logística e de colaboração” M3

Ou no reconhecimento que os enfermeiros vêem espelhado nos outros, como nestes excertos:

“Nas comemorações do dia do enfermeiro, no dia 12 de Maio, o director elogiou ali no corredor, com o Ministro, o Director Geral da saúde e o representante da OMS, veio visitar o banco e disse que está contente e disse esta enfermeira fez mudanças no banco de urgência” E6

“Já estamos a apresentar seminários, antes era impensável. Apresentar temas era da área médica” E19

Por último, e muito importante, o impacto da formação é referido aos comportamentos de cuidar. Estes são visíveis na relação com o doente, no atendimento eficiente, no investimento comunicacional e nos procedimentos técnicos, e alguns exemplos são:

“Dão mais atenção e apoio às pacientes, fazem um diálogo mais compreensivo e respeitam muito mais (...)” E24

“Tem, demonstram mais segurança. Querem estar presente e manifestam opinião e questionam. Estão interessados.” M5

“Os enfermeiros vão saber o que o doente tem, o que têm de fazer, se tem sonda, que número, quando foi colocada, se há algum problema. Também do cateter quando foi colocado. Também o trabalho de limpeza é muito melhor” E3

Pela análise das entrevistas efectuadas Ferreira, Loureiro e Loureiro (2011) concluem que se “notou uma mudança efectiva nas práticas dos enfermeiros” e que “com esta melhoria, reconhecida tanto pelos enfermeiros como por outros profissionais se pode afirmar que o impacto do CCLE foi bastante positivo”.

A formação académica dos enfermeiros é fundamental para uma boa qualidade de cuidados. Estudos desenvolvidos por Linda Aiken e colaboradores (2003) mostram como a existência de enfermeiras licenciadas são a chave para a segurança dos doentes e prevenção de mortes pois ao analisarem 168 hospitais encontraram associação significativa entre a mortalidade e o nível académico das enfermeiras, com um decréscimo significativo naqueles que possuíam uma maior percentagem de enfermeiras com formação académica. Também Ann E. Tourangeau *et al* (2006) ao estudar o impacto dos cuidados de enfermagem na mortalidade em doentes em serviços de doença aguda (medicinas) verificou que 45% da variância era explicada por oito factores, um dos quais a formação académica em enfermagem. Num recente relatório produzido para a Agência Healthcare Research and Quality, Kane e colaboradores (2007) referem que maior número de enfermeiras qualificadas

está relacionada com menor mortalidade hospitalar, falhas na recuperação, paragens cardíacas, pneumonia adquirida no hospital e outros acontecimentos adversos. De acordo com estes autores, o efeito do aumento de enfermeiras qualificadas é forte e consistente na segurança dos doentes em cuidados intensivos e doentes cirúrgicos. Assim, a aposta da Uni-CV, e do governo de Cabo Verde, na formação académica dos enfermeiros é da maior importância e espera-se que este se torne num projecto consolidado e sustentável para o futuro.

Visando a sustentabilidade do projecto de licenciatura de enfermeiros em Cabo Verde, enunciaram-se dois objectivos complementares: a formação de docentes de enfermagem de Cabo Verde e a avaliação dos cursos em desenvolvimento. Qualquer um destes objectivos implica um trabalho continuado de trabalho em colaboração com a Uni-CV e correspondem a outros tantos projectos ainda em desenvolvimento. Visando a sua melhor concretização foram constituídas equipas mistas de professores da ESEnC e de enfermeiros a trabalhar com a Uni-CV e no início de 2011 procedeu-se à primeira avaliação conjunta de avaliação de processo, da qual resultou um memorando de entendimento que foi assinado por ambas as instituições e que reporta os seguintes capítulos: formação de docentes de enfermagem, gestão dos cursos e avaliação da qualidade.

Conclusão

A interdependência destes diferentes objectivos torna este projecto num empreendimento desafiador para as duas instituições e numa experiência muito enriquecedora para os seus professores. Por outro lado, as dificuldades inerentes a uma colaboração de longo prazo e à distância têm exigido das duas instituições uma perseverança e atenção redobrada aos processos e ao seu desenvolvimento para que se possa, a cada momento, introduzir as alterações que se mostrem mais necessárias a um bom ajustamento às necessidades locais.

Referências Bibliográficas

Aiken, L.; Clarke, S; Cheung, R; Sloane, D; Silber, J (2003). Educational Levels of Hospital Nurses and Surgical Patient Mortality, *JAMA*, September 24, 2003—Vol 290, No. 12, 1617-1623

Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education group. (pp. 110-120)

Conselho para a Qualidade e Avaliação (2011). *Opinião dos estudantes do Curso de Complemento de Formação em Enfermagem – UniCV (Praia e Mindelo), ano lectivo 2009-2010, relativamente às unidades curriculares Epistemologia da Enfermagem, Estatística, Gestão em Enfermagem, Pedagogia da Saúde, Prática Reflexiva, Enfermagem de Saúde Familiar e Comunitária, Enfermagem de Saúde Infantil e Pediátrica, Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia, Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica, e respectivos docentes.*

Dussault, G.; Fronteira, I. (Coord). *Análise dos Recursos Humanos da Saúde (RHS) nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop). Projecto de Apoio ao Desenvolvimento dos Recursos Humanos da Saúde nos Palop.* Genebra, 2009.

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e Universidade de Cabo Verde (2011). Memorando de Entendimento, Cidade da Praia, 19 de Janeiro de 2011

Ferreira, Loureiro e Loureiro (2011). Impacto da formação de enfermeiros de Cabo Verde, ao nível da licenciatura, nas instituições de saúde: perspectiva dos profissionais de saúde, Refreência, III ed, nº 4, vol 2, pp 204.

Kane RL, Shamliyan T, Mueller C, Duval S, Wilt T. (2007). Nursing Staffing and Quality of Patient Care. Evidence Report/Technology Assessment No. 151 (Prepared by the Minnesota Evidencebased Practice Center under Contract No. 290-02-0009.) AHRQ Publication No. 07-E005. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.

Ministério da Saúde de Cabo Verde (2007). Reformar para uma melhor saúde, relatório Política Nacional de Saúde (disponível em [http://www.governo.cv/documents/POLITINACIONALSAUDE_2020%20\(2\).pdf](http://www.governo.cv/documents/POLITINACIONALSAUDE_2020%20(2).pdf))

Tourangeau A.E., Doran D.M., Mcgillis Hall L., O'Brien Pallas L., Pringle D., TU J.V. & Cranley L.A. (2007). Impact of hospital nursing care on 30-day mortality for acute medical patients. *Journal of Advanced Nursing* 57(1), 32–44 doi: 10.1111/j.1365-2648.2006.04084.x

Universidade de Cabo Verde (2006). Estatutos da Uni-CV, artigo 3º D.L. N.º 53/2006, de 20 de Novembro

Políticas Públicas para a Conservação e Uso da Biodiversidade no Brasil

Paulo Kageyama¹

Uma das grandes equações desse novo século, não só no Brasil, mas em todo o planeta, com certeza é encontrar a forma justa de viabilizar o desenvolvimento e a proteção do meio ambiente, o que para o nosso país, considerado o de maior mega biodiversidade do mundo, é mais que um desafio (Silva, 2006). O que se deve buscar para um país com a Amazônia ainda quase intacta, apesar do furor do desmatamento nesses últimos 20 anos, seria uma nova lógica na sua busca pelo desenvolvimento, cuja essência pode ser resumida em uma palavra: sustentabilidade; considerando suas dimensões ambiental, social, econômica, cultural, política e, principalmente, ética.

Assim, a partir dos grandes avanços do Governo do Presidente Lula, principalmente quanto às questões sociais, onde se constatou que foram tiradas da pobreza absoluta cerca de 20 milhões de pessoas, assim como cerca de 30 milhões enriqueceram a classe média brasileira, além do sucesso do Programa Bolsa família, pergunta-se: e o que aconteceu quanto às políticas públicas em relação às questões ambientais? Isso para se poder justificar o binômio sócio-ambiental tão propalado na esfera internacional e também nacional, que tem sido requisitado nessas políticas.

As propostas desse novo governo mostraram desde o início que muito do crescimento de nosso país depende dessa imensa biodiversidade, não só da Amazônia, mas também dos outros cinco biomas. Porém, não se deve matar as galinhas dos ovos de ouro, explorando na forma bruta de somente extrair os materiais mais valiosos hoje, que são as madeiras valiosas, como o mogno, por exemplo, quando a verdadeira riqueza mais de médio e longo prazo da biodiversidade está no potencial farmacológico, fitoterápico, químico, energético, alimentar, óleos, etc., não se esquecendo dos valiosos e ainda pouco conhecidos serviços ecossistêmicos, dentre outros. Hoje se sabe que a estabilidade de um sistema natural ou mesmo agrícola é função direta da diversidade, onde agro ecossistemas estáveis tendem a absorver mais facilmente perturbações exteriores. A estabilidade, a funcionalidade e a sustentabilidade dos ecossistemas dependem em grande medida da sua biodiversidade.

Da mesma forma, se lembrava em todo momento que a Amazônia não era uma vazia demográfica, já que cerca de 20 milhões de amazônidas, em sua maioria extrativistas, pescadores, agricultores pequenos e pobres, ali estavam sobrevivendo à custa da ainda bem preservada estrutura natural do bioma, para sua mínima sobrevivência alimentar e muito pouco econômica. Portanto, a região necessitava de políticas públicas voltadas para essa realidade, ou de uso e conservação da biodiversidade, contemplando a conservação com gente da Amazônia.

¹ ESALQ.USP. Ex Diretor do MMA no Governo Lula

Nesse sentido, muito importante para a Amazônia e suas comunidades, o Plano Nacional de Áreas Protegidas (PNAP) foi instituído, em abril de 2006, pelo Decreto nº 5.758. Ele estabelece uma política de gestão integrada para o conjunto das áreas protegidas brasileiras, que tem como meta englobar 40% do território nacional, até 2015. O plano previa a adoção de medidas de inclusão social para promover a repartição dos benefícios gerados a partir da conservação da biodiversidade e a redução da pobreza. (MMA, 2006a).

Como uma das ações, para reduzir as perdas de biodiversidade, preservar expressivas extensões de vegetação natural e promover a repartição justa de custos e benefícios decorrentes da conservação da natureza, o MMA ampliou no primeiro governo Lula em 41% a área ocupada por UCs federais no Brasil (de 50 milhões ha para 70 milhões de ha), com a criação de mais de 20 milhões de hectares de Áreas Protegidas. Assim, entre 2003 e 2006, foram criadas 18 Unidades de Conservação Integral, totalizando 8,44 milhões de hectares, e 35 Unidades de Conservação de Uso Sustentável, ou com gente, totalizando 11,3 milhões de hectares. Não foi em vão que a grande maioria das Unidades de Conservação, criadas nesse período de governo, foi de Reservas Extrativistas – RESEX, Florestas Nacionais e Reservas de Desenvolvimento Sustentável – RDS, contrariamente ao que ocorrera até então, com a predominância de Unidades de Conservação de Proteção integral, ou sem gente (MMA, 2006a).

A grande ação transversal do meio ambiente deste primeiro governo Lula foi, sem dúvida, o chamado Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento na Amazônia Legal (PPC-DAM), que foi instituído em 2003 por Decreto Presidencial. Nesse sentido, por sugestão da ministra e determinação do Presidente, este plano teve o compromisso de ação conjunta de 13 ministros envolvidos mais diretamente com a Amazônia. Os ministros tiveram de se comprometer a colocar suas equipes em consonância com os objetivos do plano, acordados e postos em cima da mesa. Os resultados amplamente divulgados, principalmente internacionalmente, sobre a queda da taxa de desmatamento na Amazônia, mostraram inequivocamente o sucesso da ação. Hoje, pode-se afirmar que a estratégia adotada pelo MMA, de não querer os méritos para si, mas repartindo as responsabilidades como também os bônus, foi, sem dúvida, a grande razão do sucesso.

Outro grande destaque nesse programa transversal, somente para se destacar o que achamos mais fundamental, foi com relação à proposta do Ministério de Ciência e Tecnologia de utilização de um novo satélite e estrutura para detectar a cada semana as áreas de novos desmatamentos na Amazônia, o DETER – Sistema de Detecção de Desmatamento em Tempo Real, que identifica e mapeia áreas desflorestadas em formações florestais na Amazônia, utilizando imagens de satélites. Esse instrumento associado a uma mobilidade de fiscais, técnicos e ações da Polícia Federal fizeram a diferença para se ter governabilidade na questão do desmatamento da Amazônia. Há de se considerar que esses desmatamentos, além de representarem um crime de lesa pátria à biodiversidade, dando lucro a um pequeníssimo contingente de destruidores do bem público, em detrimento de grande contingente de população local que geralmente é pressionado a sair de suas terras, quando não expulsos, representavam à época cerca de 3/4 das emissões de carbono do país à época.

Uma das preocupações primeiras na gestão do governo Lula foi a questão da biodiversidade e do conhecimento tradicional, com a tentativa de uso e conservação, fruto de sua origem da Amazônia, e de ter vivido junto aos povos indígenas e populações tradicionais muitas experiências de expropriação de sabedorias muitas vezes vindas de séculos de seus antepassados. Nesse sentido, vale

apontar que o Brasil é campeão absoluto de biodiversidade no mundo, tendo de 20-25% de toda a riqueza de espécies do planeta. Enfatiza-se que a importância econômica dessa biodiversidade reside nos compostos químicos que, principalmente, as plantas fabricam, frutos de sua coevolução nesses milhões de anos, para se defenderem dos cerca de 100 vezes mais insetos e microrganismos coexistentes nesses ecossistemas (Kricher, 1997). Esses compostos químicos são as razões desse grande interesse das indústrias de fármacos e de químicos, cujos princípios ativos vêm sendo biopiratedos nesses tempos pregressos, como se constata de quando em quando, à medida que um pouco desses biopiratas é flagrado sorrateiramente com o material desejado. Ademais, muitas vezes esses biopiratas têm sido ajudados pelo próprio conhecimento tradicional, acumulado por essas comunidades que aí vivem, que solícitos e incautos auxiliam no crivo para a escolha de uma espécie em milhares da nossa biodiversidade, para uso na bioprospecção na indústria farmacêutica (Kageyama, 2010).

O Conselho do Patrimônio Genético - CGEN, que tinha a responsabilidade de discutir esse tema por direito, e produzir uma proposta para ser enviada ao Congresso Nacional, por dois anos discutiu essa proposta de lei, sendo ao seu término após aprovada remetida à Casa Civil, responsável por mandar a mesma para o Congresso Nacional para discussão e votação. Alguns ministérios que faziam parte da CONABIO não aceitaram que a proposta fosse encaminhada para o congresso e, quando interpelados, responderam que sim tinham aprovado a proposta em pauta, porém, contrangidos pela presença das representações das comunidades (MMA, 2006). Deve-se enfatizar que esses representantes convidados não tinham voto, mas sim, somente voz. Essa proposta continua até o presente momento (Agosto de 2011) na Casa Civil, não havendo consenso para enviá-la ao congresso.

Concomitante com esse processo, o Ministério do Meio Ambiente colocou na sua pauta da Convenção da Diversidade Biológica (CDB) das Nações Unidas, para a COP do Brasil, a prioridade para a questão dos conhecimentos tradicionais e a repartição de benefícios. Então, na 8ª Conferência das Partes (COP 8) de 2006, realizada em Curitiba – Brasil, o tema do Acesso e Repartição de Benefícios foi ponto prioritário na pauta, sendo convidados especiais para este evento representantes das comunidades indígenas do Brasil e de outros países. Foi incluída estrategicamente na pauta da CDB, na COP 8, uma proposta de um Regime Internacional de Acesso aos Recursos Genéticos e Repartição de Benefícios. A proposta previa que isso daria cobertura para se respeitarem às leis de acesso dos países partes. Ironicamente, foi aprovada em tempo recorde (4 anos de tramitação) a resolução dessa proposta na COP de 2010, em Nagóia-Japão. Pergunta-se: de que adianta um Regime Internacional de Acesso aos Recursos Genéticos sem uma lei nacional em nosso país?

Participação nas Convenções da ONU

O Brasil é considerado o país de maior biodiversidade do planeta, o que representa para nós uma grande oportunidade de obtenção de benefícios advindos de seus recursos genéticos, porém, também grandes responsabilidades requeridas para a sua conservação e uso sustentável. Por outro lado, com a crescente crise por que passa a humanidade, em função da real constatação dos impactos antrópicos ocasionando as denominadas mudanças climáticas globais, a preocupação com a rica flora e fauna brasileira passa a tomar dimensão estratégica. Isso porque, pelos relatos oficiais,

de toda a emissão de gases de efeito estufa pelo país, a devida ao desmatamento da Amazônia, representa nada menos do que $\frac{3}{4}$ de todos os gases por nós emitidos o que contribui para o aumento do efeito estufa.

A altíssima biodiversidade existente em nossos biomas, tanto de florestas tropicais (Amazônia e Mata Atlântica), como das denominadas savanas (Cerrado e Caatinga), nos faz hoje foco no mundo, em função do imenso potencial que essa incomensurável riqueza de espécies pode representar, a médio e longo prazo, para as indústrias de biotecnologia. No entanto, em função da pressão econômica para o uso imediato dessas florestas, principalmente da Amazônia, com o aproveitamento principal e somente de sua madeira, com sua transformação em imensas áreas de pastagem, além de um grande vazio demográfico, o desmatamento vem avançando nesses últimos 20 anos em média em torno de 1,5 milhões de hectares ao ano. Muito embora nesses últimos 3 anos (2005-2007) essa taxa de desmatamento tenha tido uma tendência decrescente, o fantasma de perda contínua de biodiversidade da Amazônia ainda persiste.

Tendo o Brasil assinado e ratificado pelo Congresso Nacional a Convenção da Diversidade Biológica (CDB), assim como a de Mudanças Climáticas (CMC), das Nações Unidas, juntamente com a grande maioria dos países coligados, as decisões desses acordos globais valem como leis no país, assim devendo ser cumpridas. No caso da CDB, 188 Países, ou Partes, ratificaram esse acordo global, tendo faltado somente três países para se chegar à unanimidade absoluta (191 países). Duas dessas Partes foram por motivo de guerra civil, sendo o terceiro país os EUA, o mais poderoso do planeta. O porquê dessa decisão tem, inegavelmente, uma motivação econômica o que nos faz pensar seriamente em nossas políticas públicas e estratégias para a nossa biodiversidade, que está sendo ameaçada fortemente pelas atuais circunstâncias, o que exige ações drásticas, e que não vem ocorrendo.

O que explica, mas não justifica, a não ratificação daquele país é, certamente, em primeiro lugar o seu inegável avanço biotecnológico, necessário ao uso da biodiversidade, porém, que não é de seu domínio somente. Em segundo, sem dúvida, é o caráter arrogante da política externa do EUA, que vem tratando os acordos multilaterais com muita parcialidade. Não é também de causar surpresa o fato de os EUA também não terem ratificado o Protocolo de Kioto, um acordo por demais importante dentro da Convenção de Mudanças Climáticas, que coloca obrigações aos países industrializados a reduzirem suas emissões em determinando prazos (CBD, 2003).

Em relação ao papel do Brasil na Convenção de Biodiversidade da ONU, vale ressaltar que uma das reuniões mais importantes, a oitava Conferência das Partes – COP8, foi realizada no Brasil, em 2006, em Curitiba-PR, por iniciativa da ministra Marina Silva, tendo sido um ponto alto do país na CDB. Foi de fato uma grande oportunidade para a maior participação da sociedade organizada nas decisões dessa convenção. Assim, os povos indígenas e populações tradicionais, a comunidade acadêmica e o setor privado foram incentivados a participar efetivamente, com reuniões preparatórias e cursos de treinamento sobre a COP para os diversos segmentos interessados. Isso certamente deu maior visibilidade para a biodiversidade do Brasil, com seus programas de conservação, uso sustentável e repartição de benefícios, porém também exigiu grande responsabilidade do país para com suas obrigações em relação à convenção.

Muitos temas importantes e essenciais foram discutidos na COP 8 no Brasil, sendo que alguns foram particularmente puxados pelo governo do nosso país, tal como o da Iniciativa de um

Regime Internacional de Acesso aos Recursos Genéticos e Repartição de Benefícios, que foi o tema preferencial. No caso do regime internacional, houve avanços significativos na discussão, graças à pressão do Brasil, que propôs um documento básico no tema, levando para a próxima COP na Alemanha a decisão de já entrar em pauta o tema para possível decisão. Isso é de extrema importância, já que não tem valor uma lei interna no Brasil, ou em outro, se não há uma referência internacional que faça respeitar essas leis nacionais (MMA, 2004). Outro tema considerado também essencial foi o de necessidade de identificação de carregamento de Organismos Vivos Modificados – OVMs – para uso em alimentação humana e animal, em embarques internacionais. Nesse caso, o Brasil tinha na COP anterior, na Malásia, tomado uma decisão inicial de não exigência da necessidade de declaração de OGM, ou o uso do termo “Pode conter OGM” no carregamento. Essa posição contrariava a dos países normalmente aliados na CDB, por exemplo, os países em desenvolvimento. Na véspera da abertura da COP, em Curitiba, o próprio Presidente Lula anunciava a posição do Brasil, favorável a que houvesse no carregamento o termo “Contém OGM”, contentando a nós e aos aliados.

Outra convenção da ONU, também oriunda da Rio 92, é a de Mudanças Climáticas. Essa convenção tem um protocolo denominado de Kioto, já referido. Em relação ao tema, nesses últimos anos, como se por uma avalanche, fomos surpreendidos pela maior unanimidade de opinião pública de todos os tempos, provocado por um relatório do Painel Internacional de Mudanças Climáticas (IPCC), pedindo socorro aos humanos de todo o mundo para o seu próprio planeta. De fato, as principais correntes dominantes da ciência e tecnologia do mundo na área de clima global têm claramente concluído, com dados convincentes, de que essas mudanças climáticas globais não seriam eventos erráticos e cíclicos, mas sim devido à nossa ação destruidora dos ecossistemas naturais. Qual o papel e o que se espera neste momento do Brasil, país mais rico em biodiversidade, face à necessidade de desenvolvimento pleno, pelo menos nos níveis econômico, social e ambiental, é, portanto, uma questão das mais importantes e pertinentes. O desenvolvimento sustentável é passível de ser alcançado ou é uma utopia? Existem exemplos de uso sustentável dos recursos naturais dos ecossistemas tropicais? O desenvolvimento dos países ricos em biodiversidade só pode ser obtido a partir da destruição da maior parte desses recursos naturais? São perguntas que requerem respostas urgentes para o momento que se apresenta (Moutinho e Schwartzman, 2002).

Uma preocupação crescente sobre os efeitos das mudanças climáticas sobre a biodiversidade, tanto a natural como a agrobiodiversidade, vem sendo motivo de discussões e de projetos de pesquisa, visando tanto à avaliação dos impactos na flora e fauna, como a de adaptação das populações às mudanças, assim como de mitigação desses impactos, além de modelos de predição dos impactos adequando os modelos propostos pelo IPCC, como de outros centros internacionais especializados. A Embrapa, através de seus centros de pesquisa, vem estudando principalmente os impactos das mudanças climáticas às principais culturas agrícolas, e sua adaptação após as mudanças (Lima, Cabral e Miguez, 2001).

Nesse tema, na publicação “Mudanças Climáticas Globais e seus efeitos sobre a Biodiversidade”, Marengo (2006) faz a caracterização do clima atual e a definição das alterações climáticas para o território brasileiro ao longo do século XXI, mostrando os impactos sobre os diferentes biomas do Brasil. O livro publicado pelo INPE/MMA relata que Brasil é o 4º maior país emissor de gases estufa, sendo que um dos impactos maiores sobre a biodiversidade seria sobre a Amazônia, com o aquecimento global aumentando a temperatura deixando o clima mais seco, e podendo provocar a

“savanização” das suas florestas tropicais. Esse aquecimento poderia chegar até mais 8°C na temperatura no cenário mais pessimista. Nesse sentido, julgamos que o termo utilizado pode desmerecer os nossos cerrados, como se eles fossem de segunda classe ou menos. Como o cerrado é um bioma também de alta biodiversidade, igualmente importante, considera-se não adequado o uso do termo savanização. Como são biomas muito diferentes e típicos quanto às suas características, por exemplo, quanto à relação entre a biomassa aérea e da parte radicular, quanto à sucessão ecológica, quanto à composição de espécies, julgamos uma temeridade essa interpretação.

No Semi-árido, segundo ainda Marengo (2006), as temperaturas poderão aumentar até 5°C e a Caatinga seria substituída por vegetação mais árida, enquanto na Zona Costeira as construções à beira-mar desaparecerão, assim como os portos serão destruídos e as populações remanejadas. Na região sudeste as temperaturas mais elevadas irão comprometer a produção de água para a agricultura, para o consumo e para geração de energia. Por outro lado, na região sul, mais subtropical, a produção de grãos poderá ser inviabilizada, sendo que as chuvas mais intensas castigarão cidades e as populações mais pobres.

A construção de uma política de adequação do país às mudanças climáticas é essencial e urgente, em face da imensa área territorial e da grande quantidade de biomas existentes, além de como já afirmado sermos o país de maior biodiversidade do planeta. Dada a demanda gigantesca nesses muitos ecossistemas, tanto os estudos dos impactos, como os de adaptação das espécies e populações, assim como os de mitigação dos impactos, representam um desafio que exigirá um esforço que não sabemos ser possível. Nesse sentido, as três convenções das Nações Unidas, ou da Biodiversidade, de Mudanças Climáticas e de Combate à Desertificação propuseram, através do PNUD/ONU um projeto visando uma ação conjunta nos países, promovendo a interação entre as áreas de conhecimento, assim como uma economia de escala, sendo que o Brasil foi um dos contemplados. Vale conferir se essa ação conjunta está sendo efetiva.

Desmatamento da Amazônia e manejo sustentável

O desmatamento na Amazônia vem sendo uma preocupação constante nessas últimas duas décadas, principalmente, em função das altíssimas taxas alcançadas, com média acima de 1,5 milhões de hectares no período até 2003. No início do governo Lula, essa taxa de desmatamento atingiu um pico de 2,7 milhões de hectares, o que fez com que a ministra fosse chamada ao palácio para dar explicações e propor ações, já que isso era um problema para o Ministério do Meio Ambiente. Propôs-se que o Presidente assumisse um Projeto Transversal do Governo, incluindo os principais ministérios envolvidos com a Amazônia, com ações e políticas voltadas em conjunto para se ter governança na região, com o objetivo principal de reduzir o desmatamento e desenvolver políticas de uso sustentável da biodiversidade.

Essa proposta foi aceita pela presidência da república, e desse modo foram convocados os 13 ministros que tinham algum envolvimento institucional com a questão do desmatamento da Amazônia, que teriam que acertar suas ações em conjunto na região, sem que isso se chocasse com a direção determinada pela congruência apontada pela harmonização dos ministérios juntos, coordenados pela casa Civil. Um recurso financeiro de US\$ 50 milhões por ano em um teto de 5 anos foi aportado para esse programa. Algumas ações em conjunto já foram relatadas anterior-

mente, porém, o mais importante é que os resultados foram quase que imediatos, já aparecendo no ano seguinte (2004), mostrando de início uma queda de 31% nesse período de 1 ano (2,72 mi ha para 1,87 mi ha). Muitos queriam apontar que essa queda não era em função da política pública, mas sim devido à crise nas commodities em geral, e que isso se reverteria com o tempo. O que se verificou é que essas ações transversais do governo tinham vindo para ficar, sendo que de 2003 até 2010, essa redução foi de 77%, já que a última estimativa de 2010 foi de 600.000 hectares.



Fig. 01. Taxa de desmatamento da Amazônia no período de 1989 a 2009. Dados coletados e adaptados por Kageyama (2010)

O importante é que essa redução do desmatamento na Amazônia tem muitas implicações tanto para a política de biodiversidade como de mudanças climáticas, já que no primeiro relatório brasileiro de emissão de gases de efeito estufa em 2004, à Convenção de Mudanças Climáticas, apontava que 3/4 de nossas emissões eram devidas ao desmatamento da Amazônia. Embora atualmente estas cifras sejam maiores atualmente (estimativa de 60%), se verifica a importância que tem o desmatamento em nosso balanço de emissões de carbono. Manter a floresta em pé significa possibilitar que o ecossistema seja manejado e, preferencialmente, de forma sustentável, que é o que deveria se prescrever para a nossa Amazônia. Vale comparar o balanço do Plano de Combate ao Desmatamento do Governo em 2003, onde se aportou US\$ 50 milhões por ano, reduzindo cerca de 500 mil hectares ao ano, o que grosseiramente significa cerca de US\$ 100 por hectare. A restauração de uma floresta tropical na Mata Atlântica, com resultados ainda sofríveis, dentro do possível, custa cerca de US\$ 2.000 por hectare, revelando a urgência de manter a floresta em pé.

No que tange ao tão prolapado manejo sustentável da madeira, o tema também foi causa de um forte debate no governo Lula, já que as estatísticas frouxas sobre a questão eram muito contra-

ditórias e pouco compreensíveis. Por um lado havia estatísticas de quantidade de madeira amazônica sendo comercializada, porém pouco batia com o controle na floresta dessa madeira extraída. Um dado geral apontava que cerca de 90% da madeira tinha algum tipo de ilegalidade, exigindo que se tomassem várias medidas para se ter algum controle desse importante e valioso material sendo extraído, com destruição da biodiversidade se feito de maneira não planejada e sustentável, o que infelizmente hoje ainda é a regra. A proposta do governo à época foi de que se utilizasse a proposta de concessão das terras públicas a empresas florestais, nacionais ou estrangeiras, para o manejo sustentável. Essa proposta era casada com a criação de um órgão específico de controle de todo o processo de manejo das áreas sob concessão, por um período de comodato, culminando da criação do atual Serviço Florestal Brasileiro - SFB. Em função da proposta, que provocou muita polêmica, colocou-se o projeto no Congresso Nacional para aprovação como Lei, o que ocorreu em final de 2006, em tempo recorde. O SFB é um órgão autônomo da administração direta vinculado ao MMA, tendo sido instituído pela Lei de Gestão de Florestas Públicas (Lei No 11.284 de 2006).

Devido ao pouco tempo de funcionamento do SFB e mesmo da aprovação da primeira concessão de áreas públicas para manejo florestal, fica difícil de se avaliar o seu desempenho. Um dado significativo, em 2002 a área sob manejo florestal certificado (FSC) era de 383 mil hectares, e alcançou 2,8 milhões de hectares em 2006. Com a Lei de Gestão de Florestas Públicas e sua implementação nos distritos florestais sustentáveis, a área sob manejo florestal sustentável deve aumentar ainda mais nos próximos anos e contribuir para a redução da exploração ilegal e predatória, gerando benefícios econômicos, sociais e ambientais. São propostas que deverão ser aferidas nesses próximos anos..

Biodiversidade e mudanças climáticas

As mudanças climáticas se constituem em um dos maiores desafios de nosso tempo. O 4º Relatório do IPCC (Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas) indica que um aumento de temperatura acima de 2º C em relação ao início da era industrial traria consequências desastrosas para a economia dos países e o bem-estar da humanidade, em termos de saúde, segurança alimentar, habitabilidade e meio ambiente, comprometendo de forma irreversível o desenvolvimento sustentável. No Brasil, um aumento de temperatura desta magnitude traria graves reflexos sobre a produção agrícola, a integridade das florestas e da biodiversidade, a segurança das zonas costeiras e a disponibilidade hídrica, e energética. Implicaria, portanto, em retrocesso no combate à pobreza e na qualidade de vida da sociedade. históricos.

Reduzir as emissões globais de gases de efeito estufa (GEE) representa um grande desafio. Para que o aumento da temperatura se estabilize abaixo de 2º C, o IPCC aponta a necessidade de se limitar a concentração de CO₂e na atmosfera em até 450 ppm (partes por milhão). Para isso, a emissão total de GEE durante este século não deve ultrapassar, em média, cerca de 18 Gt CO₂e/ano (bilhões de toneladas de GEE expressos em CO₂ equivalente por ano). As emissões globais atualmente ultrapassam 40 Gt CO₂e/ano. Mesmo que os países desenvolvidos reduzissem imediatamente a zero suas emissões, não seria possível alcançar a meta global de redução sem uma participação das economias emergentes, entre elas o Brasil.

Deve-se destacar que o desmatamento da Amazônia é responsável por ¾ das emissões de

CO2 no Brasil, sendo o Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento da Amazônia Legal por isso considerado um ponto-chave na Política de Mudanças Climáticas do Governo. Da mesma forma, a Lei de Gestão de Florestas Públicas, aprovada no Congresso Nacional com apoio de todos os partidos políticos e sancionada em 2006, foi outro marco importante nessa política, já que combate a grilagem de terras do governo, resultado da especulação da iniciativa privada sobre a expectativa de privatização e quase sempre associada ao desmatamento ilegal e às atividades agropecuárias predatórias. A lei define regras para o uso sustentável das florestas pública, criando também o 1º Distrito Florestal Sustentável na região de influência da BR-163, abrangendo mais de 19 milhões de hectares, sendo alterados os instrumentos de fomento para apoiar o uso sustentável dos recursos naturais na Amazônia (MMA, 2006).

Da mesma forma, o MMA, ao lado do Ministério de Minas e Energia (MME), trabalhou para aumentar a participação de fontes renováveis na matriz brasileira, que representava à época 43,9% da Oferta Interna de Energia (OIE). Por outro lado, o Brasil é o único país do mundo que possui um programa de biocombustíveis renováveis capaz de funcionar sem subsídios permanentes. O etanol, em particular, assumiu um papel importante na mudança da matriz energética mundial. Somente em 2003, a adição de etanol na gasolina evitou a emissão de 27,5 milhões de toneladas de gás carbônico no Brasil – isso equivale aproximadamente ao total anual de emissões da Noruega. Além da mistura de 23% do etanol na gasolina, o país convive com os veículos flexfuel. Já em 2006, as vendas de flexfuel ultrapassaram 2 milhões de unidades (Anfavea). Em 2003, eram apenas 48,2 mil unidades. O biodiesel, combustível renovável derivado de óleos vegetais, como girassol, mamona, soja, babaçu e demais oleaginosas, ou de gorduras animais, pode ser usado em substituição ao óleo diesel convencional (de origem fóssil) em qualquer mistura. Por esse motivo, seu uso tem sido incentivado no país, por meio do Programa Nacional de Produção e Uso de Biodiesel (MMA, 2006). O Brasil detentor da maior floresta tropical em pé no planeta, e com política clara e objetiva de conter o desmatamento e fazer uso sustentável da sua biodiversidade, tem conseguido avançar na inclusão da manutenção das florestas naturais, como com direito a créditos de carbono pela Convenção de Mudanças Climáticas da ONU. Durante a 11ª Conferência das Partes dessa Convenção-Quadro, realizada em Montreal, em 2005, foi aprovada uma proposta de incentivos positivos aos países em desenvolvimento para a redução de emissões provenientes do desmatamento. Em consenso com outros setores do governo, especialmente MCT (Ministério da Ciência e Tecnologia) e MRE (Ministério das Relações Exteriores), o MMA construiu uma proposta concreta para viabilizar esses incentivos financeiros, a partir do desempenho brasileiro no combate ao desmatamento. A proposta foi apresentada pelo MMA na COP-12, em Nairóbi, no Quênia; conforme a proposta do MMA, os países em desenvolvimento que efetivamente reduzissem suas emissões de gases de efeito estufa por desmatamento poderiam receber recursos internacionais para aprimorar suas ações nessa área.

A proposta do governo atual da Presidenta Dilma, na última COP de Mudanças Climáticas, em 2010, de redução de 38% das emissões do Brasil até 2020, mesmo não sendo oficialmente, representou a mais ousada de Copenhague. Esta proposta considerada avançada por todos os países da ONU só pode estar embasada na continuidade de redução da taxa de desmatamento da Amazônia, que representa praticamente a única alternativa de redução de emissões com governabilidade. Isso porque no Segmento Industrial, na Agropecuária, na redução de veículos, dentre outros, reduções significativas em curto prazo parecem pouco exequíveis. Com certeza, essas iniciativas no primeiro

governo Lula tiveram reflexo na situação da política atual de Mudanças Climáticas e Créditos de Carbono, através da regulamentação do REDD (Mecanismo de Redução de Emissões pelo Desmatamento e Degradação que começa a ser implementado pelos países signatários da Convenção do Clima da ONU) no Brasil (Kageyama e Gandara, 2008).

Agrobiodiversidade e agricultura familiar

O conceito de “agro biodiversidade” ainda é um conceito em construção, que emergiu nos últimos quinze anos, em um contexto interdisciplinar que envolve diversas áreas do conhecimento (Agronomia, Antropologia, Ecologia, Botânica, Genética, Biologia da Conservação, etc). Reflete as dinâmicas e complexas relações entre as sociedades humanas, as plantas cultivadas e animais manejados, e os ambientes em que convivem, repercutindo sobre as políticas de conservação dos ecossistemas cultivados, de promoção de segurança alimentar e nutricional das populações humanas, de inclusão social e de desenvolvimento local sustentável. A agro biodiversidade, ou diversidade agrícola, constitui uma parte importante da biodiversidade e engloba todos os elementos que interagem na produção agrícola: os espaços cultivados ou utilizados para criação de animais domésticos, as espécies direta ou indiretamente manejadas, como as cultivadas e seus parentes silvestres, as “ervas daninhas”, a meso e microfauna como um todo (SANTILLI, 2009).

A Convenção sobre diversidade Biológica (CDB) não contém uma definição de agro biodiversidade, mas segundo a divisão V/5 (Decisão adotadas na 5ª Conferência das Partes, realizada em Nairóbi em 2000), a Agro biodiversidade é um termo amplo, que inclui todos os componentes da biodiversidade que têm relevância para a agricultura e a alimentação, e todos os componentes da biodiversidade que constituem os agro ecossistemas. O universo agrário e agrícola brasileiro é extremamente complexo, seja em função da grande diversidade da paisagem agrária, seja em virtude da existência de diferentes tipos de agricultores, os quais têm estratégias próprias de sobrevivência e de reprodução (Stella, Kageyama e Nodari, 2006).

Essa coexistência de modelos agrícolas com interesses políticos, sociais e econômicos divergentes tem sido, entretanto, desconsiderada pelas leis agrícolas, que tem tratado de forma geral o espaço rural como se fosse homogêneo e uniforme (SANTILLI, 2009) e promovido uma quase impossibilidade de sobrevivência dos sistemas agrícolas tradicionais e locais, justamente os que conservam a agro biodiversidade. As leis agrícolas têm imposto um único modelo produtivista, industrial e de baixíssima diversidade genética, com todas suas consequências sócio ambientais. Dentro desse contexto, o MMA criou um programa com o objetivo de formular e implementar políticas públicas voltadas ao conhecimento, acesso, conservação, uso sustentável e a repartição dos benefícios decorrentes da utilização dos recursos genéticos e do conhecimento tradicional associado, assim como fomentar iniciativas da sociedade civil organizada e arranjos produtivos locais sustentáveis fundamentados no uso sustentável dos recursos da agro biodiversidade, com vistas a promover o desenvolvimento social e econômico (Stella, Kageyama e Nodari, 2006).

Dentro do escopo desse programa um dos objetivos foi o de promover o resgate, a conservação e o uso sustentável da diversidade genética agrícola, por meio de fomento e apoio às iniciativas da sociedade civil organizada, com foco no uso comunitário sustentável dos recursos da agrobiodiversidade, com ênfase nas variedades crioulas, nas plantas medicinais e aromáticas e no extrativismo

sustentável, incentivando a segurança alimentar, a geração de renda e a inclusão social.

Esse pode ser considerado como um dos grandes avanços e inovações ocorridos na esfera estrutural do MMA e, conseqüentemente, nas Políticas Públicas Sócioambientais do Brasil, tendo em vista que pela primeira vez, e de forma efetiva, os aspectos humanos relacionados à gestão e conservação da biodiversidade em seu mais amplo espectro de definição foram incorporados à gestão pública, desencadeando toda uma “onda” de redefinição e reconceituação da atuação do Estado nas políticas ambientais.

Não se pode deixar de discutir, mesmo que ao final desse artigo, a questão da proposta de mudança do Código Florestal, cuja definição ainda se encontra em decisão no Senado, após aprovada na Câmara dos Deputados, em primeira instância. Trata-se, sem dúvida, de um dos maiores embates já ocorridos entre os chamados ambientalistas e os ruralistas, tanto no Congresso Nacional como no âmbito da Sociedade Civil, sendo que pela primeira vez o segmento acadêmico-científico se manifesta oficialmente sobre uma polêmica ambiental no âmbito do governo federal (Silva et al., 2011). Deve-se enfatizar que se trata do mesmo problema ambiental já apontado em outras questões discutidas, ou, resumidamente: a ânsia de avançar sobre grandes áreas naturais e sua ocupação com empreendimento rurais, normalmente de alto impacto e baixíssima produtividade, que premia somente essa pequena parcela de grandes “empreendedores”, deixando de lado a comunidade que aí vive. Foi feita por um pesquisador da ESALQ/USP (Sparovek et al., 2011) a grande revelação de que cerca de 200 milhões de hectares, dos 350 milhões do total das terras agricultáveis no país, estão sendo ocupadas por uma pecuária, no geral, de baixíssima produtividade, ou 1,2 cabeças por hectare, uma área razoável na Amazônia (uma média razoável estaria entre 2,0 a 2,5). Certamente, que essa área enorme, que se pode considerar como sendo muito subutilizada, poderia ter dois caminhos para políticas públicas: i) encaminhar parte dessa área para produção de commodities agrícolas de maior eficácia (soja, cana, algodão, etc); ou ii) encaminhar parte dessa área para programa de Reforma Agrária, premiando agricultores familiares e a produção de alimento básico.

Considerações finais

O mundo todo passa nesse momento por uma crise global sem precedentes, e não poderia ser diferente, já que, além das evidências empíricas (sociais, culturais, econômicas e ambientais), nunca as ciências foram capazes de gerar dados científicos tão contundentes e reveladores dos equívocos cometidos no passado, e pior, dos equívocos que ainda são cometidos no presente. Hoje se questionam os termos e conceitos de crescimento, desenvolvimento, progresso e viabilidade no tempo (no presente e para o futuro) dos atuais padrões de existência e consumo da sociedade, não há mais como não ressignificar os pilares da sociedade, e naturalmente a tendência é de que surjam outros significados e abordagens. É inegável, que existe uma nova visão, por parte do Estado, e da sociedade de maneira geral, sobre os aspectos relacionados à sustentabilidade. A política ambiental faz parte de um dos componentes mais importantes que têm de ser revistos e aperfeiçoados.

Essa nova visão, e mais que isso, as ações desencadeadas nessas últimas décadas representam avanços gigantescos, em parte fruto da conjuntura internacional, mas de forma concreta representam a união de esforços de cidadãos comprometidos, que tiveram a oportunidade de exercer

cargos públicos, na tentativa de construir políticas de futuro e para o futuro. Isso só é possível dentro de um cenário de regimes democráticos de direito, cenário esse que o Brasil vem vivenciando nas últimas décadas e que tem possibilitado que se conquistem importantes avanços, principalmente nas questões sócioambientais. Juntar esses avanços científicos com a vontade política dos governantes, em seus diversos níveis, associados com recursos financeiros condizentes com os grandes estragos efetuados, nos parece que é o recado sendo dado por inúmeros cientistas de maior lucidez.

Assim, considerando os grandes temas ambientais do planeta, e que têm rebatimento com as nossas prioridades, pode-se apontar que a política de redução do desmatamento da Amazônia, que tem conexão tanto com a Convenção da Biodiversidade como a de Mudanças Climáticas, ao que tudo indica segue a tendência desde o primeiro Governo Lula, ou de um encaminhamento para uma política de Desmatamento Zero. Muito embora, os tradicionais desmatadores vorazes estejam sempre à espreita, buscando qualquer brecha para voltar às suas ações de lucro fácil com a destruição e uso do filé da floresta, tal como ocorreu por ocasião da aprovação da Proposta de Mudança do Código Florestal na Câmara dos Deputados, constata-se que o Governo Federal considera que este é de fato um ponto de honra da área ambiental. Não poderia ser diferente, pois esse desmatamento representa não só a perda da biodiversidade, como também cerca de 2/3 de nossas atuais emissões de carbono de nossa contabilidade ambiental.

Por outro lado, tratando de nossa política energética, que tem muitos prós e contras, deve-se apontar que por um lado coloca o nosso país como uma vanguarda tanto na produção e uso de energia limpa, comparativamente aos outros países em geral, principalmente pela hegemonia da energia hidroelétrica, tem por outro lado a crítica forte de comunidades indígenas e ribeirinhas em relação aos impactos de grandes reservatórios para produção da energia para a prioridade do PAC. Isso sem considerar a questão do programa brasileiro de energia nuclear, que não resiste à crítica internacional e nacional após o fenômeno Fukushima, que colocou todos os países que se utilizam dessa energia refazendo sua política para essa modalidade de resolução da produção de nova energia. Deve-se colocar que no primeiro governo Lula, esses dois programas sempre não estavam nas prioridades governamentais.

Bibliografia citada

- CDB/UNEP. 2003. Handbook of the Convention on Biological diversity (2nd edition). 935 p.
- KAGEYAMA, Paulo Yoshio. 2010. Biodiversidade e Biopirataria. In: *Amazônia e Desenvolvimento Sustentável*. Cadernos Adenauer 4. Fund. Konrad Adenauer. p. 23-33.
- KAGEYAMA, Paulo Yoshio e GANDARA, Flávio Bertin. 2008. A Biodiversidade Brasileira e a Questão das Mudanças Globais. In: Tassara, Eda Terezinha de Oliveira. *Mudanças Climáticas e Mudanças Socioambientais Globais*. p. 65-80.
- KRICHER, J. 1997. A Neotropical Companion: An Introduction to the Animals, Plants and Ecosystems of the New World Tropics. Princeton University Press. 451 p.
- Lima, M.A., Cabral, O.M.R. e Miguez, J.D.G.. 2001. Mudanças climáticas globais e a agropecuária brasileira. Embrapa Meio Ambiente. Jaguariuna. SP.

Marengo, J.A. (2006) Mudanças Climáticas Globais e seus efeitos sobre a Biodiversidade. MMA, Brasília. 212p.

MMA. 2006. Política Ambiental Integrada para o Desenvolvimento Sustentável: Relatório de Gestão 2003-2006. Governo Federal. Brasília.DF. 133 p.

MMA. 2006a. Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas-PNAP. MMA. Brasília. DF. 32 p.

MMA. 2004. Construindo a posição brasileira sobre o Regime Internacional de Acesso e Repartição de Benefícios. MMA. Brasília.DF. 79 p.

Moutinho, P. e Schwartzman, S. 2002. Tropical deforestation and climate change. IPAM. Belém. PA. 131 p. ,

SANTILLI, J. *Agrobiodiversidade e direito dos agricultores*. São Paulo: Peirópolis, 2009.

SILVA, J.A.A. et al. *O Código Florestal e a Ciência: Contribuições para o diálogo*. ISBN 978-85-86957-16-1. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC; Academia Brasileira de Ciências, ABC. 2011. 124 p. (PDF)

SILVA, M. 1996. *Lei de Acesso à Biodiversidade Brasileira*. Projeto de Lei 306/95. Senado Federal. 30 p.

SILVA, M. (2006). Uma Política para o Futuro. In: MMA. *Política Ambiental Integrada para o Desenvolvimento Sustentável: Relatório de Gestão 2003-2006*. Governo Federal. Brasília.DF.

SPAROVEK, G., Barreto, A., Klug,I., Papp,L. e Lino, J. 2011. *A revisão do Código Florestal brasileiro*. *Novos Estudos*, 89 março, 181-205.

STELLA, A., KAGEYAMA, P.Y. e NODARI, R. 2006. Políticas Públicas para a Agrobiodiversidade. In: *Agrobiodiversidade e Diversidade Cultural*. Biodiversidade No 20. MMA. Brasília. DF.

Tema C
Investigação Científica
Modalidades de Cooperação
e Programas de Financiamento

Aspectos da Investigação Científica no Brasil

Fernando Ferreira Costa¹

Esta comunicação apresenta alguns indicadores de excelência acadêmica da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), reconhecida internacionalmente como uma das três melhores instituições de ensino superior e pesquisa da América Latina.

Fundada em 5 de outubro de 1966, a Unicamp é uma universidade pública e gratuita financiada pelo estado de São Paulo. Em 2010, a Universidade recebeu R\$ 1,545 bilhão do governo paulista, além de R\$ 542 milhões em recursos extraorçamentários.

Diferentemente do que ocorre na maior parte das universidades brasileiras, na Unicamp os alunos de pós-graduação são mais numerosos do que os de graduação. Dos 36.801 alunos (incluindo os especiais) da Universidade em 2010, 17.083 estavam matriculados na graduação e 19.718, na pós-graduação.

As 22 faculdades e institutos da Unicamp ofereceram 66 cursos de graduação e 144 de pós-graduação em 2010. Destes últimos, 66 eram de mestrado, 60, de doutorado e 18, de especialização. Na graduação, formaram-se 2.269 alunos; na pós, foram defendidas 1.245 dissertações de mestrado e 826 teses de doutorado.

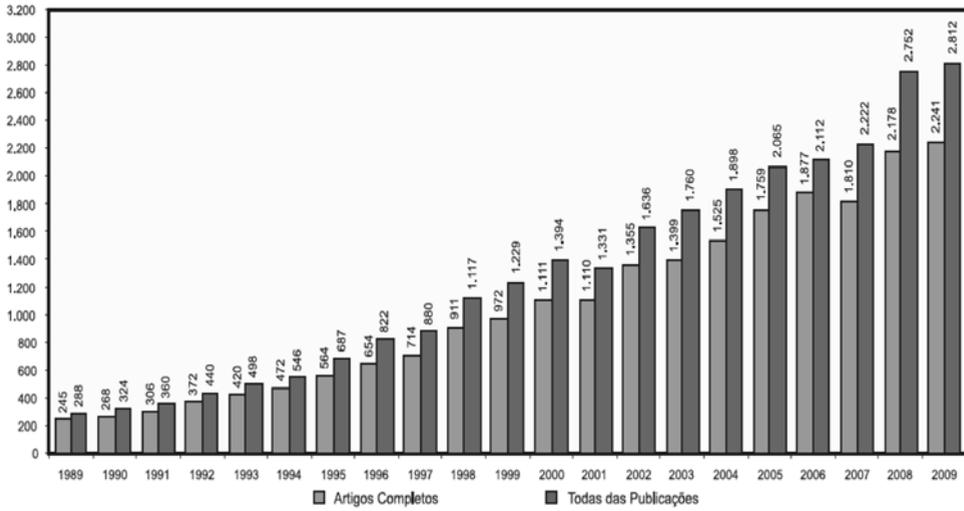
O corpo docente da Unicamp compunha-se em 2010 por 1.750 professores, dos quais 98% tinham no mínimo o título de doutor. Entre os doutores, 89% trabalhavam em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP).

Os indicadores de excelência acadêmica da Unicamp foram tornando-se cada vez mais expressivos principalmente a partir de 1989, ano em que as universidades estaduais paulistas conquistaram a autonomia administrativa e financeira.

Entre 1989 e 2009, o número de publicações científicas da Unicamp em periódicos indexados pelo Institute for Scientific Information (ISI)/Web of Science saltou de 288 para 2.812, o que representa um crescimento de quase 900%. O número de artigos completos aumentou mais de 800%, de 245 para 2.241.

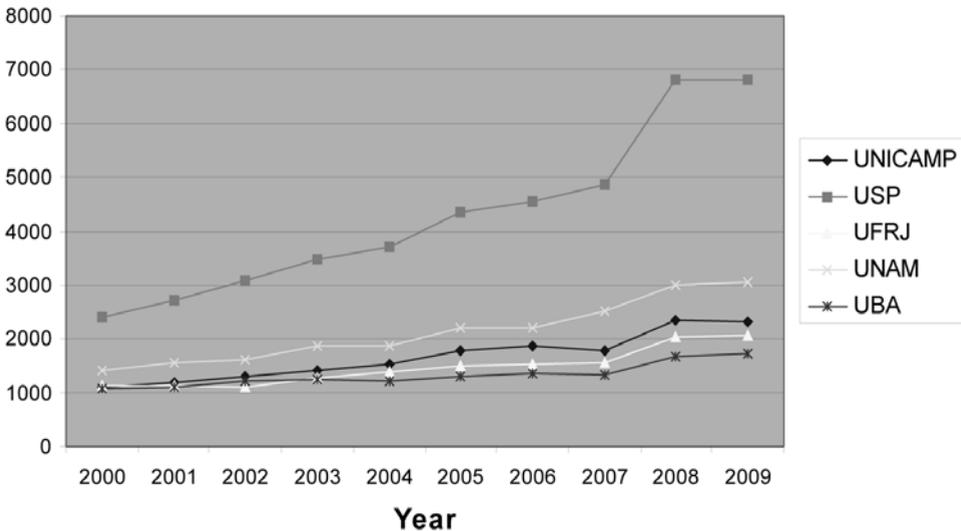
¹ Professor, Reitor da Universidade Estadual de Campinas

Gráfico 8.2 - PUBLICAÇÕES INDEXADAS - INSTITUTE FOR SCIENTIFIC INFORMATION (ISI) - WEB OF SCIENCE - 1989 A 2009



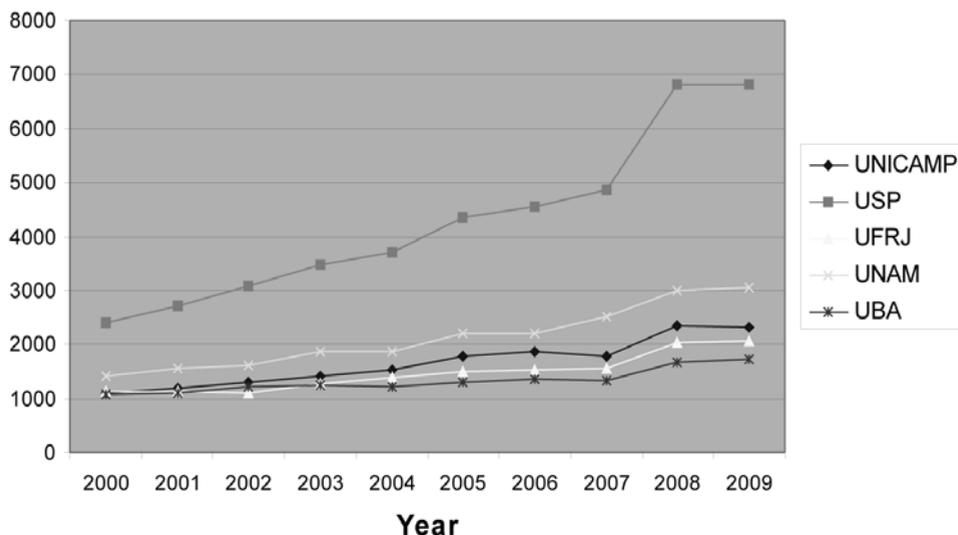
Em comparação com outras instituições da América Latina, a Unicamp fica atrás da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Autónoma do México (Unam) no que diz respeito ao número absoluto de artigos e trabalhos publicados em anais de congressos, mas é a primeira quando se considera a relação de artigos e trabalhos por docente.

Articles and Proceedings (from ISI)



Fonte: Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index, Arts & Humanities Citation Index

Articles and Proceedings (from ISI)



Fonte: Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index, Arts & Humanities Citation Index

O Ranking Iberoamericano SIR 2010 classificou a Unicamp em terceiro lugar entre as universidades da Península Ibérica e da América Latina que mais publicam artigos científicos, atrás apenas da USP e da Unam.

No Brasil, a Unicamp foi a universidade que recebeu a maior nota média na última avaliação trienal promovida pela Capes: xx, em uma escala que vai até 7. Dos 61 programas avaliados no período de 2007 a 2009, 14 receberam nota 7 e outros 14, nota seis. Isso significa que xx% dos programas de pós-graduação da Unicamp são considerados de nível internacional.

A Unicamp também é a líder entre as universidades brasileiras em número de pedidos de patente depositados no país. Desde 2003, quando foi criada a Agência de Inovação Inova Unicamp, a Universidade registra cerca de 50 pedidos nacionais de patente por ano.

As 10 empresas e as 10 universidades que mais entregaram pedidos de patentes ao INPI

Empresas					Universidades				
Petrobras		1.113			Unicamp		591		
Usiminas		466			USP		415		
Vale		365			UFMG		259		
CSN		344			UFRJ		208		
Embrapa		216			Fiocruz		106		
Tigre		208			Unesp		81		
Duratex		183			UFRGS		80		
Cosipa		134			UFPR		64		
Grendene		107			UNB		49		
Natura		91			UFPE		48		

Fonte: Valor Econômico, 12 de junho de 2009

Universidade 11 de Novembro Diante das Oportunidades de Cooperação no Espaço Lusófono

Kianvu Tamo¹

Na nossa intervenção neste fórum, apenas intencionamos aproveitar da oportunidade ímpar que nos foi oferecida para apresentar a visão do futuro de uma instituição de ensino superior recém criada (decreto do Conselho de Ministros nº 7/09 de 12 de Maio). Achamos que uma verdadeira “cooperação” assenta numa base de igualdade, vontade e ambição partilhada pelas partes com vista a sustentabilidade das relações institucionais.

Para nós, angolanos, a língua portuguesa representa não só um património cultural que devemos preservar e enriquecer mas sobretudo uma tripla alavanca que participa na consolidação da nação angolana e do seu desenvolvimento sustentado. Com efeito, o português é a **língua de unidade nacional**, veículo de comunicação e de interacções sociais, *societais* e cívicas entre populações deste vasto país, de Cabinda a Cunene. Também é a **língua de diferenciação regional**, porque no espaço regional transformado por várias colonizações europeias, das populações das outras nações, a língua que nos falamos, de nossa maneira e jeito, nos distingue. Finalmente, o português é a via de acesso, não a única, à ciência e tecnologia; portanto é a **língua de universalidade**.

Neste exercício, começamos por expor as debilidades que caracterizam a nossa instituição, considerando-as como fontes de oportunidades e, de seguida, projectar as linhas mestras estratégicas de desenvolvimento da **Universidade 11 de Novembro (UON)**. Deste facto, o objectivo nosso é de mostrar as potencialidades que a Universidade dispõe a fim de atrair as parcerias indispensáveis para a sua expansão e desenvolvimento.

Universidade 11 de novembro: o existente

A existência de uma estratégia de desenvolvimento do ensino superior em Angola que se articula com os planos de desenvolvimento específicos das universidades públicas (PDI) permite balizar e enquadrar as acções das instituições de ensino superior numa perspectiva a curto, médio e longo prazo. Com o efeito, de acordo com os diplomas reguladores do ensino superior, o Plano de Desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior (PDI) deve ter em consideração aquando da sua elaboração as iniciativas de desenvolvimento socioeconómico dos Governos provinciais e do executivo angolano, em geral.

A UON exerce as suas actividades na Região Académica III integrando as províncias de Cabinda e Zaire, de acordo ao Decreto nº 05/09, do Conselho de Ministros, de 7 de Abril que especifica o

¹ Reitor da Universidade 11 de Novembro, Cabinda – ANGOLA.

âmbito territorial de actuação e expansão das instituições de ensino superior. O Decreto nº 07/09, do Conselho de Ministros, de 12 de Maio estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior pública, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto.

Com sede na Província de Cabinda, a Universidade 11 de Novembro é constituída por seis unidades orgânicas distribuídas entre a província de Cabinda com as faculdades de Direito, Economia, Medicina, Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e Instituto Superior Politécnica de Cabinda (ISPC) e a província do Zaire com Escola Superior Politécnica do Zaire (ESPZ) em M'Banza Kongo e Soyo.

1. Tabela 1 – Estudantes de Licenciatura por Unidade Orgânica em 2011

Unidade Orgânica	Período	Género/Percentagem				Total	
		M	%	F	%	MF	%
ISCED	Regular	514	1 2.24	360	8.58	874	20.82
	Pós-laboral	517	12.32	436	10.39	953	22.71
Fac. Economia	Regular	358	8.53	301	7.17	659	15.70
	Pós-laboral	217	5.17	176	4.19	393	9.36
Fac. Direito	Regular	200	4.76	108	2.57	308	7.33
Fac. Medicina	Regular	71	1.69	168	4.00	239	5.69
ISPC	Regular	14	0.33	46	1.10	60	1.43
ESPZ (Mb. Kongo)	Regular	362	8.62	49	1.17	411	9.79
	Pós-laboral	103	2.45	18	0.47	121	2.88
ESPZ (Soyo)	Regular	142	3.38	38	0.91	180	4.29
Total		2.498	59.49	1.700	40.55	4.198	100

São ministrados treze cursos em determinadas áreas de conhecimento, nomeadamente nas ciências sociais e humanas, da educação, da saúde e nas tecnologias. Trata-se de Economia, Gestão e Direito; Ensino de Biologia, Pedagogia, Psicologia, História, Matemática, Física e Química; Medicina e Enfermagem; Engenharia informática; o ensino da Matemática e Pedagogia constituindo uma constante em diferentes localidades de instalação; a língua portuguesa ausente por falta de professores.

Nas tabelas abaixo, apresentamos no quadro de uma análise interna os trunfos e as debilidades, aquando da sua criação, em termos de ensino, investigação científica, prestação de serviços à comunidade, infra-estruturas físicas, equipamentos e meios, recursos humanos e financeiros. Portanto, consideramos as debilidades detectadas como sendo domínios de oportunidades.

2. Tabela 2 – Análise interna no domínio primário

Domínios	A – Trunfos	B – Debilidades
1. Ensin	<ul style="list-style-type: none"> - Transformação dos núcleos das Faculdades em unidades orgânicas e criação de novas; - Consenso sobre uma actualização dos currículos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de mecanismos de rejuvenescimento do corpo docente (faixas etárias, categorias, áreas de conhecimento); - Insuficiência do número de docentes em relação com cursos, número de estudantes; - Desactualização dos planos curriculares de acordo com as necessidades do mercado e da sociedade; - Desactualização e difícil cumprimento do regime académico.
2. Investigação Científica	<ul style="list-style-type: none"> - Alocação do subsídio de investigação aos docentes; - Promoção de iniciativas de debates sobre problemas da sociedade e da economia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de corpo de investigadores; - Inexistência de infra-estruturas de investigação (laboratórios, centros de investigação).
3. Prestação de Serviços à comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Realização das acções "societais". - Publicação da Revista científica, "Prospectivas, Cabinda Universitária". - Organização dos eventos científicos, periódicos e pontuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca participação da sociedade civil devido pouca visibilidade da acção académica.

Tabela 3 – Análise interna no domínio de apoio

Domínios	A – Trunfos	B – Debilidades
1. Infra-estruturas físicas	<ul style="list-style-type: none"> - Engajamento das autoridades centrais e provinciais na construção dos espaços lectivos, laboratoriais e sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de instalações próprias (espaço lectivo, administrativo, social, recreativo, laboratorial); - Fraca oferta das vagas de admissão no ensino superior (numerus clausus).
2. Equipamentos / Meios	<ul style="list-style-type: none"> - Existência das rubricas orçamentais no OGE (Despesas em capital, Programa de Investimento Público); - Doações pontuais das empresas locais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Défice em equipamentos e aplicativos informáticos; - Fraca capacidade de manutenção do existente.
3. Recursos Humanos (docentes e não docentes)	<ul style="list-style-type: none"> - Existência da massa crítica motivada; - Existência de vários instrumentos de gestão: PDI, Plano de Acção anual, Plano de formação pós-graduada; - Disponibilização pelo Estado das vagas (existência do quadro do pessoal, concurso público) - Existência de convénios com universidades congêneres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fraca cobertura docente (rácio estudantes/docentes); - Fraca diferenciação do corpo docente (nível académico e especialidade); - Pessoal não docente com habilitações literárias não especializadas.
4. Recursos financeiros	<ul style="list-style-type: none"> - Alocação mensal da quota financeira do OGE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiência de fonte de arrecadação de receitas para fundo próprios pelas unidades orgânicas. 3- Fraca capacidade na mobilização das parcerias.

Observa-se que perante estas insuficiências materiais e imateriais, existem ocasiões favoráveis que propicia o meio envolvente geral e imediato no qual opera a Universidade 11 de Novembro, nomeadamente:

- Presença na Região académica III das empresas industriais e de serviços de grande porte (petróleo, gás, madeira, serviços portuários, etc.); região contemplada no quadro da política de criação de pólo de desenvolvimento;
- Integração da UON ao projecto Angosup do Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia;
- Estratégia de internacionalização das universidades estrangeiras estimulada pela crise social e financeira na Europa, em particular;
- Existência de acordo bilateral entre Angola e Cuba sobre o ensino superior (na formação dos especialistas no domínio da saúde, em particular);
- Construção do Campo Universitário do Caio (Cabinda);
- Existência da legislação autorizando a criação dos novos cursos (graduação e pós-graduação) assim como a IES;
- Existência de uma demanda para cursos de superação profissional (curta duração) e de ensino superior (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento);
- Debilidades verificadas nos candidatos ao ensino superior no domínio das habilidades fundamentais no cálculo, na escrita e na leitura, etc.

Perspectivas de Desenvolvimento e Expansão

O PDI da Universidade 11 de Novembro concebido e elaborado a partir deste diagnóstico assenta-se, principalmente, sobre as seguintes bases:

- Adaptação da instituição às evoluções científicas e tecnológicas do século XXI;
- Abertura a “internalização” e internacionalização para a criação de um pólo de excelência na Região Académica III; isto é, UON como organização aberta para o interior e o exterior;
- Aprimoramento do ensino, da investigação e, da produção da ciência e da tecnologia no âmbito do crescimento do país;
- Formação de recursos humanos, tendo em conta as características do tecido económico-industrial da região académica, as suas potencialidades e o desenvolvimento socio-económico perspectivado;
- Actuação da Universidade atendendo os anseios da comunidade.

As linhas gerais de orientação traçadas nesse PDI são traduzidas, anualmente, em tarefas num **Plano de Acção (PA)** permitindo assim a sua actualização de acordo com a evolução do contexto.

A estratégia de desenvolvimento e expansão da UON baseia-se na constituição de **Zonas de Desenvolvimento de Ensino e Investigação (ZDEI)** que criam condições propícias à cooperação inter-universitária com os parceiros nacionais e estrangeiros pois, no nosso entender, a participação nas redes inter-universitárias, no espaço lusófono em particular, oferecem oportunidades a UON de dotar-se de recursos corporais e incorporais indispensáveis a fim de se tornar um pólo de atracção

no âmbito da formação dos quadros que o país precisa.

Portanto, é no âmbito do seu desenvolvimento que a nossa Universidade encarna a estratégia de **zonagem** que a configura como Região Académica III, dividindo-a em quatro Zonas de Desenvolvimento de Ensino e Investigação (ZDEI), respectivamente:

- ZDEI de Cabinda: com predominância da área das Ciências da Saúde;
- ZDEI de Buco Zau: com predominância da área das Engenharias agro-florestal e ambiental;
- ZDEI de M'Banza Kongo: com predominância da área das Ciências Humanas;
- ZDEI do Soyo: com predominância da área da Engenharia industrial.

Note-se que a **zonagem** estrategicamente aqui ilustrada consiste em criar áreas de predominância científica e tecnológica sem descartar o funcionamento dos outros cursos e estruturas de investigação. Assim, numa perspectiva temporal de cerca de 15 anos, pensa-se em estruturar esta região académica, em quatro (4) pólos geográficos de ensino e investigação, correspondendo a quatro (4) áreas de conhecimento predominantes.

Portanto, a UON procura encontrar nessa palavra mágica chamada COOPERAÇÃO, sendo ela, intra ou inter-universitária, formas de angariar as alianças necessárias e imprescindíveis para alavancar os projectos da nossa instituição. Nesta perspectiva, somente para dar um exemplo, por meio de uma parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais do Brasil (UFMG), está prevista a criação do curso de pós-graduação em Educação, nível Mestrado e Doutorado, em ciência da educação, a ter início em 2012 com a participação do corpo docente de ambos os lados a acontecer em Angola e no Brasil. Assim como esta parceria, existem outras de âmbito local que concorrem para os mesmos propósitos.

Modalidades de Cooperação e Programas de Financiamento

Mohamed Harun PhD, DVM¹
Horácio F. Zimba PhD, MSc, CSc¹

A Investigação Científica é caracterizada pelo trabalho realizado de forma sistemática, com vista a ampliar o conjunto de conhecimentos, incluindo o conhecimento do Homem, da cultura e da sociedade, bem como a utilização desse conjunto de conhecimento em novas aplicações, com o objectivo de melhorar a qualidade de vida.

Na actual fase do desenvolvimento de Moçambique, os desafios principais centram-se na criação de bases seguras que promovam um progresso socioeconómico equilibrado e sustentável. Áreas do saber como a ciência e a tecnologia ganha, naturalmente, maior relevância por não se afigurar possível falar de progresso socioeconómico sustentável sem se ter em conta a necessidade de uma adequada base científica e tecnológica.

Foi reconhecendo este facto, que o Governo de Moçambique criou, em 2000, o Ministério vocacionado para a Ciência, Tecnologia e Inovação a quem compete, coordenar as actividades das Instituições de Investigação Científica, responsáveis por criar o conhecimento técnico científico através da pesquisa e da correcta aplicação das inovações tecnológicas importantes para o desenvolvimento do País.

A presente comunicação pretende de uma forma sumária ilustrar o trajecto quantitativo e qualitativo que levou ao País a criar bases sólidas para o estabelecimento de um Sistema Nacional de Instituições de Investigação Científica com qualidade desejável capazes de induzir e estimular uma cooperação internacional sã que garantissem um fluxo contínuo de recursos financeiros indispensáveis para o financiamento das actividades de Pesquisa e Desenvolvimento no País.

A comunicação fará uma breve descrição da evolução numérica dos principais elos da cadeia de valor envolvido na produção do conhecimento científico e tecnológicos indutores do desenvolvimento e capazes de contribuir para o cumprimento dos Objectivos do Milénio. Assim, será apresentada a informação inerente:

- (i) Ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia;
- (ii) A alguns elementos da Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação;
- (iii) Aos principais Indicadores da Produção Científica de Moçambique;
- (iv) Aos dados da Produtividade e Visibilidade Científica;
- (v) Aos dados sobre a Visibilidade Científica nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs);
- (vi) A evolução da Produção Científica de Autores Moçambicanos;

¹ Professor da Faculdade de Veterinária, Universidade Eduardo Mondlane

- (vii) A evolução da formação dos Recursos Humanos a nível de Doutoramento;
- (viii) Ao papel da Cooperação Internacional na área da Formação dos recursos Humanos (Doutorados);
- (ix) Ao Financiamento das actividades de Pesquisa e Desenvolvimento (P & D);
- (x) As Principais modalidades de Financiamento;
- (xi) Aos Desafios e Plano de Desenvolvimento dos Recursos Humanos para a Investigação científica.

1.1 O Sistema Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação

A criação das primeiras instituições de pesquisa em Moçambique antecede ao período da fundação da universidade, ou seja, já na década de 1950 existiam instituições que se dedicavam a actividades de pesquisa de desenvolvimento. Como se pode perceber, pela observação de documentação histórica da época, existiam missões ou expedições científicas compostas e organizadas por pesquisadores portugueses, que vinham ao país, desenvolver estudos científicos, fundamentalmente, de carácter sócio-antropológico, tendo em vista, o reconhecimento das condições socioculturais da região. Portanto, esses estudos tinham um interesse político por de trás, que era o de munir os colonos de uma informação de base, tendo em vista a sua instalação e exploração dos territórios ultramarinos. Essas expedições científicas eram desenvolvidas por equipas de investigadores vindos da Junta Nacional de Investigação do Ultramar de Portugal (JNIU), que em conjunto com o Instituto de Investigação Científica de Moçambique, actual Centro de Estudos Africanos (CEA) da UEM, foram responsáveis pelo desenvolvimento da investigação científica no país, antes da criação da Universidade e dos institutos de investigação da área de saúde, agricultura e veterinária, na década de 1960.

Além do instituto já mencionado, também é digno de referência a existência do instituto de algodão, no período que antecede à criação da universidade. Esse instituto dedicava-se a pesquisa da cultura de algodão, que constituía um dos produtos de exportação de grande valor naquela época. Esta e outras instituições ou missões de pesquisa que desenvolviam actividades de investigação, em Moçambique, na época colonial eram coordenadas localmente pelo Instituto de Investigação do Ultramar (IIU) que por sua vez era subordinado à Junta Nacional de Investigação do Ultramar sediada em Portugal. Com a criação da universidade no início dos anos 60, estas instituições passaram a ter um suporte académico científico local, pois até então dependiam das missões de pesquisa vindas de Portugal.

A evolução das temáticas de pesquisas na metade da década de 60, que passaram a integrar aspectos genéticos de gado bovino, nutrição vegetal, entre outros, foi acompanhada pela criação de instituições de pesquisa especializada. Assim, foram fundados em 1966, o Instituto de Investigação Veterinária (INIVE) e o Instituto de Investigação Agronómica de Moçambique (INIA). Mais tarde foi criado o Centro de Fisiologia de Reprodução e Inseminação Artificial (CFRIA), que com a expansão da sua área de actuação para atender a demanda de pesquisas das áreas de nutrição, melhoramento e sistemas de produção, passou a ser denominado Instituto de Produção Animal (IPA). Ainda sobre instituições criadas na época colonial é importante fazer referência ao Laboratório de Materiais de Construção, actual Laboratório de Engenharias de Moçambique (LEM), e ao Instituto de Investigação

Médica, actual Instituto Nacional de Saúde (INS). O período que vai desde a criação da primeira universidade e dos primeiros institutos de investigação até a independência em 1975 foi caracterizado por uma produção científica intensa dentro das áreas que eram consideradas prioritárias para o desenvolvimento da colónia, ou seja, áreas da agricultura e produção animal.

De igual modo observou-se uma abundância de estudos na área da saúde, especificamente pesquisas sobre doenças tropicais que eram desenvolvidos pelo Instituto de Investigação Médica (IIM) criado na década de 1950.

Estas instituições foram responsáveis pela edição das primeiras publicações periódicas moçambicanas no período colonial: Memórias do Instituto de Investigação de Moçambique (editada pelo IIU), Revista dos Estudos Gerais Universitários (editada pela ULM), Revista de Ciências Médicas (editada pelo IIM), Revista de Ciências Veterinárias e Veterinária Moçambicana (editada pelo INIVE) e outras. Estas publicações foram descontinuadas no período pós-independência devido à crise que abalou o sistema devido a fuga de cientistas.

Para responder a dinâmica de desenvolvimento nacional, o governo criou outras instituições de pesquisa no período pós-independência, dentre os quais citam-se o Instituto Nacional de Hidrografia e Navegação (INAHINA), o Instituto de Investigação Sociocultural (IISC-ARPAC), o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, criados na primeira República, o Centro de Investigação em Saúde da Manhica (CISM), que se dedica principalmente a pesquisa sobre a malária, o SIDA, a tuberculose, as pneumonias e as doenças diarreicas. Esta instituição pode ser considerada, a mais importante, em termos de desenvolvimento de pesquisa e produção científica publicada e indexada em bases internacionais como o ISI/WoS. Com apenas 13 anos de existência (1996-2009), já figurava na lista das 3 mais em termos de produtividade e visibilidade científica das instituições nacionais de pesquisa naquela base de dados.

Com as mudanças ocorridas ao longo tempo e essencialmente para atender a dinâmica e a conjectura do país em relação aos modelos e políticas de gestão de C&T, algumas dessas instituições também sofreram transformações. Por exemplo, os três institutos de pesquisa da área de agro-pecuária (INA, INIVE e IPA) agregaram-se para formar o actual Instituto de Investigação Agrária e Moçambique (IIAM).

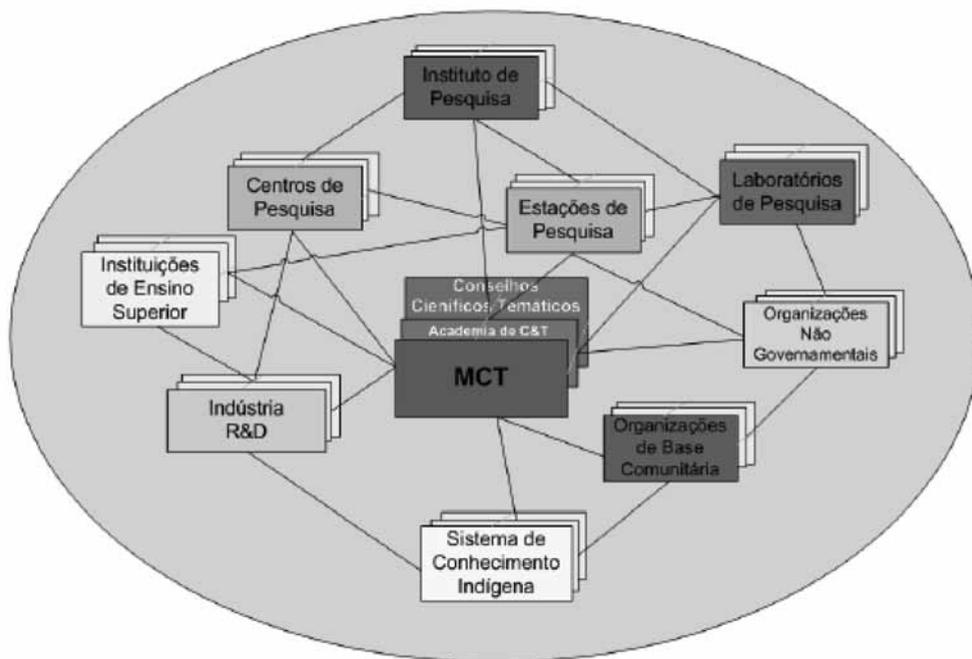


Figura 1: Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia de Moçambique

1.2 A Estratégia de Ciência e Tecnologia

A Estratégia revela a relação universal da ciência e a tecnologia e destaca como sendo um dos objectivo imediato da investigação científica o de gerar novo conhecimento que pode ser aplicado para resolução dos problemas socioeconómicos e criar o bem-estar das comunidades.

O modelo na figura abaixo contém o conceito de três frentes de acções estratégicas destacado pelas três secções de cada triângulo, como se segue:

- A base do triângulo representa a geração de pesquisa e tecnologia aplicada e adaptável, que leva ao melhoramento da produção e do bem-estar da população. O uso da base para representar esta frente indica que uma grande proporção dos recursos e das soluções tecnológicas do governo e dos seus parceiros dirigir-se-á aos pobres e aos grupos mais vulneráveis, tais como agricultores de subsistência, mulheres, velhos e jovens, que constituem a maioria da população. Os agentes a este nível são as instituições de pesquisa, as instituições de ensino superior e outros agentes envolvidos em actividades de desenvolvimento. Espera-se que a pesquisa nesta frente seja de natureza multidisciplinar e que faça a máxima utilização do conhecimento e tecnologias pré-fabricadas, adaptando-as às condições locais. A maioria das áreas sectoriais estratégicas deve encontrar-se nesta parte do triângulo.
- A secção média do triângulo representa a pesquisa relevante para a educação, incluindo a melhoria da sua qualidade, bem como para a criação da capacidade de inovação, através, por exemplo, da criação de ligações entre o pessoal académico de pesquisa, a indústria e as

incubadoras de negócios tecnológicos. O objectivo é criar a capacidade de criação da prosperidade nacional através da criação de novas e apropriadas tecnologias pelos empresários e através do encorajamento da transferência de tecnologia.

- O topo do triângulo representa a pesquisa de ponta. Participando activamente nesta área, Moçambique estabelecerá um lugar por si só na arena da ciência global e da tecnologia. Esta frente promoverá os interesses nacionais numa perspectiva do melhoramento competitivo, uma soberania nacional e uma segurança nacional.

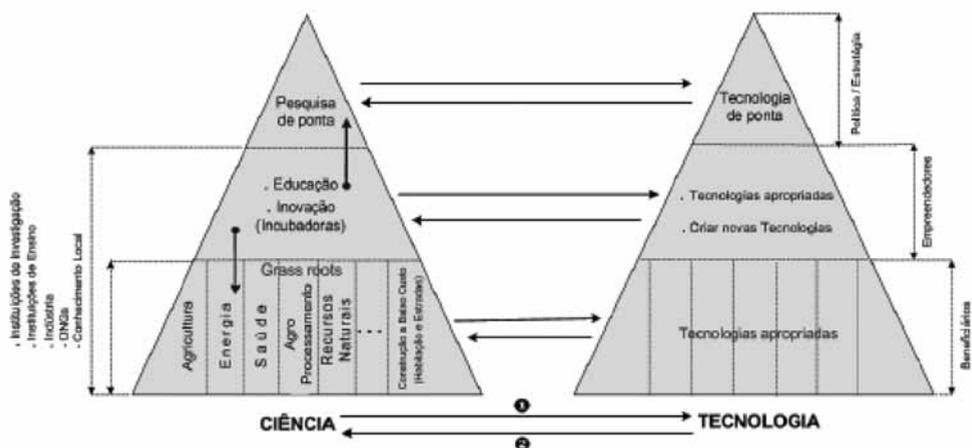


Figura 2: A relação entre a Ciência e a Tecnologia

2. Indicadores de Produção, Científica

A produção e difusão de conhecimento reflectem os produtos da investigação científica, medidos pela contagem dos trabalhos e pelo tipo de documentos produzidos (livros, artigos, publicações científicas, relatórios, etc.).

A dinâmica da investigação científica num determinado país pode ser monitorada e prever a sua tendência de progressão ao longo do tempo. A produtividade e a visibilidade são avaliações da investigação científica que permitem:

- Mobilizar recursos e financiamento para os projectos de pesquisa,
- Conseguir reconhecimento de capacidade, e
- Receber prémios e louvores.

2.1. Produtividade e Visibilidade

Os principais atributos da investigação científica são:

A. Universalidade – todo trabalho científico deve ser submetido a critérios impessoais pré-estabelecidos e deve estar em consonância com o conhecimento já previamente confirmado;

B. Comunismo (compartilhamento) – as descobertas científicas são resultado da contribuição social e portanto devem ser compartilhadas pela sociedade.

A maneira como esse conhecimento se torna público é através das publicações científicas em revistas internacionais (**peer review**).

2.2. Visibilidade Científica dentro dos PALOP

A Tabela 1 e Figura 3 ilustram os dados comparativos relativos à produtividade e visibilidade dos PALOP, respectivamente. Estes dados foram compilados a partir de duas fontes de reconhecida importância para a realização de estudos bibliométricos a nível internacional. A base de dados (ISI/WoS) - **Web of science** desenvolvida pelo **Institute for Scientific Information** actualmente mantida pela **Thomson Scientific**; e a ferramenta **SCImago Journal and Country Rank** permite a extracção de uma grande variedade de relatórios estatísticos dinâmicos, com indicadores baseados nas citações dos trabalhos científicos indexados no banco de dados SCOPUS. Nesse estudo foi analisado um período de 10 anos que cobre o intervalo de 1998 a 2007. Para as duas variáveis (produtividade e visibilidade) nota-se uma supremacia de Moçambique responsável por 61,6 % de documentos do total das publicações da comunidade, e que apresenta um índice de citação de 52,9 % do total conseguido pelo conjunto de países no período examinado. Guiné-Bissau e Angola aparecem em segundo e terceiro lugares, produzindo 21,5% e 16,1% de documentos, e recebendo 29,0 % e 14,2 % de citações, respectivamente. Cabo Verde e São Tomé e Príncipe são os que menos contribuem na arena científica dos PALOP, com índice de documentos publicados praticamente idêntica 2,5 e 2,6 % respectivamente.

Ano	Angola		Cabo Verde		Guiné Bissau		Moçambique		São T. Príncipe		Total	
	ISI WoS	SCImago	ISI WoS	SCImago	ISI WoS	SCImago	ISI WoS	SCImago	ISI WoS	SCImago	ISI WoS	SCImago
1998	9	58	6	1	11	9	36	35	1	1	54	52
1999	13	12	2	3	20	17	44	40	0	0	79	72
2000	19	12	1	0	12	5	38	35	2	2	72	54
2001	17	14	1	1	16	9	46	48	1	3	81	75
2002	17	14	0	0	23	10	36	32	3	3	79	59
2003	8	9	4	6	21	21	44	55	6	6	83	97
2004	12	14	2	1	22	22	58	62	1	2	95	101
2005	22	24	1	1	23	25	64	69	0	1	110	120
2006	20	23	7	8	19	12	81	99	2	3	129	145
2007	20	21	1	2	29	30	80	95	1	3	131	151
Total	153	149	20	23	196	160	527	570	17	24	913	926
%	16,8	16,1	2,2	2,5	21,5	17,3	57,7	61,6	1,9	2,6	100,0	100,0

Tabela 1: Produtividade dos PALOP de acordo com dados da ISI WoS e SCImago

Fonte: Zimba e Mueller (2008)

Na Figura 3 apresentam-se os valores absolutos relativos ao comportamento de visibilidade de cada país entre 1998-2007 com base nos dados extraídos do SCImago, e a Figura 4 revela o percentual de auto-citação de cada país em cada ano. Para esta variável observa-se de um modo geral, um elevado índice de auto-citação por parte dos países de baixa produtividade.

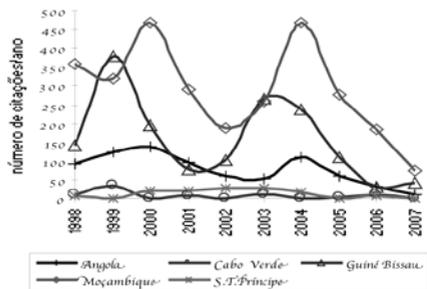


Figura 3: Visibilidade mensurada por citações por país/ano (1998-2007)

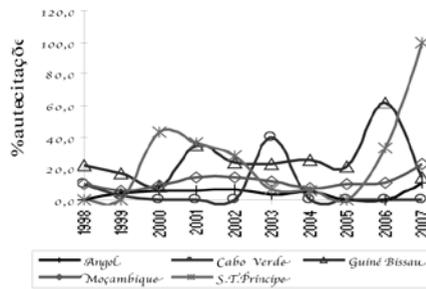


Figura 4: percentual de auto-citação país/ano (1998-2007)

Fonte: Zimba e Mueller (2008)

É importante observar que a maioria (acima de 90%) dos documentos recuperados em ambas as fontes utilizadas para esta pesquisa foi elaborada em colaboração entre autores filiados a Instituições de ensino e pesquisa dos PALOP e autores de outros países, com destaque para EUA e alguns Países Europeus. Notou-se também menor incidência de colaboração entre as instituições de países africanos, mas mesmo assim, destaca-se a forte presença das instituições Sul Africanas. Portanto, a visibilidade da pesquisa dos PALOP deve ser analisada tendo em conta a expressiva colaboração que existe entre autores desses países com seus pares estabelecidos em diferentes regiões do mundo. Por exemplo, a colaboração entre os PALOP e os EUA e países europeus poderia estar atrelada a vários aspectos desde: exigências burocráticas para concessão de financiamento àqueles estritamente de natureza e alçada acadêmico-científica. No primeiro caso, por exemplo, alguns doadores internacionais exigem formação de equipas mistas (formadas de pesquisadores do país doador e recipiente do benefício). A dependência de doações tem sido uma constante nos PALOP.

Mas por outro lado a colaboração com instituições estrangeiras também pode estar vinculada a acordos de cooperação, a exemplo do acordo Multinacional do Brasil com os PALOP, que disponibiliza bolsas de estudos para programas de pós-graduação para estudantes daqueles países realizarem seus estudos em universidades brasileiras, criando desse modo caminhos para futuras colaborações entrem as instituições de ambos os países.

A semelhança dessa parceria com o Brasil, vale ressaltar que os PALOP beneficiam-se de vários acordos com diferentes países como é o caso da Fundação Calouste Gulbenkian que concede bolsas para Portugal, e da Fundação Ford dos Estados Unidos, que oferece bolsas para realização de estudos de pós-graduação em países africanas e/ou em outros continentes. Estas e muitas outras oportunidades favorecem a mobilidade de pesquisadores de países em desenvolvimento para os grandes centros de ciência do mundo, e servem de alavanca para o estabelecimento de parcerias entre as instituições envolvidas na formação e com as de origem dos pesquisadores.

2.2.1. Produção Científica de Autores Moçambicanos

Apresenta-se, a seguir, dados sobre a produção científica de autores moçambicanos, avaliada com base na quantidade de documentos publicada por ano, e por citações recebidas por esses documentos ao longo do período em análise (ver Tabela 2). Estes dados foram extraídos do estudo efectuado por Zimba (2010), que identificou um total de 1159 documentos indexados na base ISI/WoS e citados 8244 vezes entre 1970 e 2009. Isso corresponde a uma média de 211,38 citações por ano e/ou 7,11 citações por documento. Por último, o índice-H calculado com base nesses dados fixou-se em 39. Esse índice significa que existem pelo menos 39 documentos publicados e indexados na base ISI/WoS, que receberam um número igual ou superior a 39 citações no período em referência.

De uma maneira geral os dados colectados na ISI/WoS revelam uma tendência de crescimento quase linear, entre 1970 a 2009, no que se refere a documentos publicados por autores filiados a instituições de ensino e pesquisa moçambicanas, assim como a citações recebidas por essas publicações (ver Figura 5).

No entanto, uma análise pormenorizada e consubstanciada no contexto histórico do país evidencia um crescimento tímido e muito instável no período entre a década de 1970 até inícios da década de 2000. Também é possível observar que no período entre o início da década de 1960 (período da fundação da primeira universidade em Moçambique) até 1975 (ano da independência do país) registaram-se poucas ocorrências de publicações indexadas na fonte consultada.

A primeira ocorrência de registo de documentos publicados por autores filiados a instituições nacionais, na base ISI/WoS, foi em 1971.

A partir de 1976, ocorre uma queda de produção anual, seguida por uma longa fase de oscilação que se estende até 1985. Nesse intervalo de tempo, a variação de produtividade situou-se entre 2 a 13 documentos publicados por ano. Conforme retratado no contexto histórico do país, esse período foi caracterizado pela estagnação do sector de ensino e pesquisa, devido fundamentalmente à redução da capacidade técnico-científica instalada no país. Essa redução foi causada pelo abandono para Portugal da maior parte do pessoal qualificado, que sustentava o sistema antes da independência de Moçambique.

Tabela 2: Produção Científica de Autores Filiados a IES Moçambicanas Entre 1970-2009

Ano	Documentos	Citações
2009*	108	1376
2008	114	1190
2007	103	900
2006	81	677
2005	73	617
2004	58	441
2003	44	456
2002	36	346
2001	46	298
2000	38	247
1999	44	184
1998	36	173
1997	28	159
1996	22	149
1995	34	120
1994	22	109
1993	25	93
1992	20	74
1991	22	58
1990	15	53
1989	12	53
1988	17	36
1987	17	32
1986	15	52
1985	20	46

Ano	Documentos	Citações
1984	10	53
1983	13	36
1982	11	23
1981	8	13
1980	7	25
1979	8	29
1978	7	34
1977	5	30
1976	2	29
1975	8	18
1974	16	13
1973	11	2
1972	2	0
1971	1	0
1970	0	0
Total	1.159	8.244

Média citação/ano:	211,38
Média citação/doc.:	7,11
Índice-H:	39

* Dados indexados até 02.12.2009

Fonte: Zimba (2010)

Figura 5: Evolução da Produtividade e Visibilidade Científica de Autores Filiados a Instituições de Ensino e Pesquisa Moçambicanas entre 1970-2009
 Fonte: Zimba (2010)

O intervalo entre 1986 a 1995 marca o início da estabilização da produção científica anual, assim como o ponto a partir do qual a curva da produtividade inicia uma tendência de crescimento cada vez mais acentuada ao longo dos anos subsequentes. Essa melhora na curva da produtividade ocorre num momento em que se registavam outras mudanças no contexto político-social e económico do país. Dos fatos positivos que aconteceram nesse período destacam-se: a fundação da segunda instituição superior pública; a transição da política socialista de economia centralizada para a política neoliberal; e o fim da guerra de desestabilização.

Conforme se pode observar na Figura 5 o período entre 1996 e 2009 é caracterizado pela mudança na curva de produtividade e visibilidade científica moçambicana, que passa a tomar uma tendência de curva exponencial, ainda que, de uma forma menos acentuada. Existem várias razões que podem servir para esclarecer e entender as causas desse crescimento quase exponencial, que vem ocorrendo nas duas últimas décadas em Moçambique. Em primeiro lugar, pode se citar o fato de que, nesse período o número de graduados e de pós-graduados cresceu consideravelmente,

acompanhado pela entrada em funcionamento de novas instituições de ensino e pesquisas nas diversas áreas de interesse nacional.

Em segundo lugar, nos últimos anos nota-se uma preocupação maior do Estado, em relação ao relançamento e desenvolvimento das actividades de ciência e tecnologia, que tinham sido negligenciadas durante as primeiras duas décadas do período pós-independência.

Em terceiro lugar, situa-se o incremento da cooperação regional e internacional nos domínios de C&T, favorecido essencialmente pela consolidação da política económica neoliberal e pela solidificação do ambiente de paz no país. Em resumo pode se afirmar que o crescimento da produtividade e visibilidade científica verificado nos últimos anos tem sido motivado pela entrada de novos atores sociais e não sociais na dinâmica do desenvolvimento das políticas específicas e globais do país.

2.2.2. Principais Temáticas Pesquisadas no País

Em relação a temáticas das pesquisas desenvolvidas em Moçambique, o estudo elaborado por Zimba (2010), aponta que existe maior incidência de pesquisas realizadas na área de Medicina e de disciplinas correlatas. Depois aparecem as Ciências Sociais e Humanidades, seguidas pela área de Agropecuária e Ciências do Meio Ambiente (ver Tabela 3).

A tendência de abundâncias de estudos nas áreas citadas pode ser explicada pelo fato de Moçambique ser um país em desenvolvimento. Assim sendo, existe um grande interesse de realização de pesquisas aplicadas que visam resolver os problemas de subnutrição e de saúde pública. Esse fato está patente nas pesquisas médicas identificadas nas bases ISI/WoS, onde a maior parte trata de aspectos ligados a doenças infecciosas, com destaque para a AIDS, cólera e a malária. Esta última é considerada doença endêmica, em Moçambique, que atinge principalmente a população rural, urbana e periurbana.

Tabela 3: Temáticas Mais Pesquisadas em Moçambique

Área de Conhecimento	N.Documentos
Medicina	767
Biomédicas	175
Ciências Sociais	173
Agropecuária	137
Meio Ambiente	120
Engenharias	98
Biologia	81
Oceanografia	74
Química	35
Física	31
Matemática	12
Computação	8
Total	1711

Fonte: Zimba (2010)

3. Evolução dos Recursos Humanos (Doutorados)

Informações disponíveis indicam existir um grande deficit de pessoal qualificado em praticamente todas as instituições de pesquisa moçambicanas. De acordo a compilação de dados feita por Paulo Guerdes, até 2006, o país, dispunha de um total histórico de 314 indivíduos com grau de doutoramento, incluindo pesquisadores em actividade e inactivos.

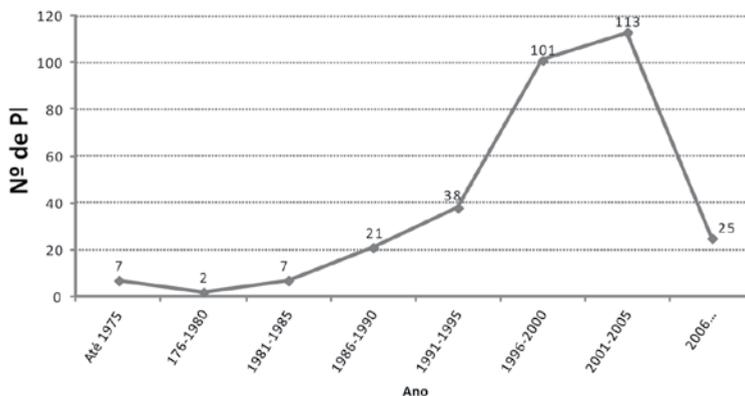


Figura 6: Distribuição Temporal do Doutores

Fonte: Guerdes (2006) - adaptado

Fato interessante é que este número começa a crescer consideravelmente a partir da década de 1990, com uma variação de 38 doutores formados nos primeiros 5 anos da década e 101 graduados na segunda metade (ver Figura 6). Nos anos subsequentes o índice de doutores continuou a crescer atingindo 113 formados na primeira metade da década de 2000. Os dados referentes ao período de 2006 em diante estão incompletos, mas pode observar-se que até a realização da compilação por Guerdes já haviam sido graduados 25 doutores em 2006.

Estes números são animadores principalmente quando se faz um balanço retrospectivo da situação do sector no período pós-independência até finais da década de 1980. Naquela ocasião, o sistema de ensino e pesquisa dependia quase que exclusivamente do pessoal moçambicano com baixas qualificações académico-científicas, que recebia suporte de investigadores estrangeiros contratados através das agências de cooperação que naquela época actuavam em Moçambique.

Grosso modo, estes dados demonstram que nos últimos anos ocorre no país um movimento de entrada de novos actores em todos os domínios sociais, políticos e económicos, que possibilitaram a abertura e estabelecimento de novas negociações no cenário de desenvolvimento científico e tecnológico nacional.

A entrada de novos actores favorece não só ao aumento de possibilidades de formação de Doutores, mas também, ao estabelecimento de políticas públicas tendo em vista a atrair esses quadro para desenvolverem suas actividades de pesquisa em instituições nacionais e ao incremento de parcerias regionais e internacionais.

Segundo a compilação feita por Guerdes (2006), grande parte dos doutores moçambicanos formaram-se no Reino Unido (45), Alemanha (43), EUA (39), Brasil (35), Rússia (22), França (19), África do Sul (19), Itália (14) e Espanha (13), e seguidos de outros países em menor escala conforme pode observar-se na Figura 7.

Estes dados são cumulativos e referem-se a todo período desde a independência até a altura da compilação dos dados para este estudo em 2006. Provavelmente este cenário tenha mudado um pouco em termos de liderança, pois nos últimos anos tem-se verificado maior fluxo de bolsistas para cursarem pós-graduação no Brasil ao abrigo do acordo assinado em 2006 que prevê cerca de 50 bolsas anuais para cursos de mestrados e doutorados financiados pelo CNPq e CAPES.

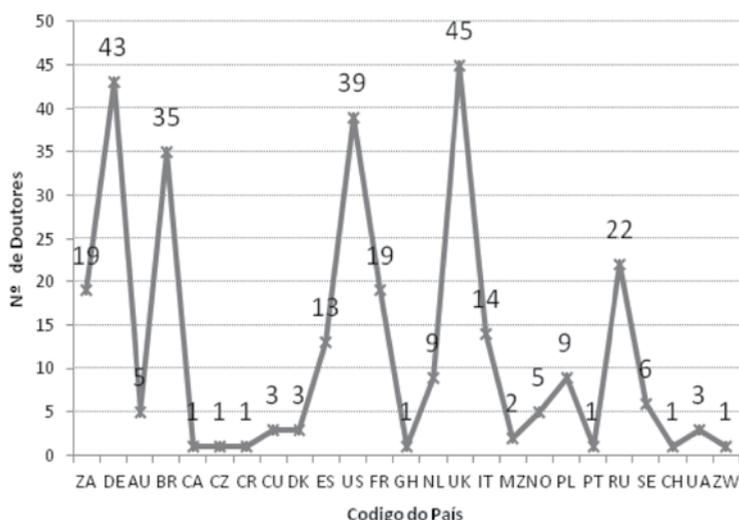


Figura 7: Distribuição de Doutorados pelos Países de Obtenção do Título

Fonte: Guerdes(2006) - adaptado

Documentos do terceiro conselho coordenador do MCT, realizado em 2008, indicam que o Brasil lidera a lista de países destinatários de bolsistas moçambicanos em formação de pós-graduação. Essa lista inclui países como a Índia que ofereceu 20 bolsas, Itália (12), Cuba (10), China (10), Egito (10), Finlândia (6), Argentina (5), Coreia (2), Maurícias (2) e outros. É importante salientar que na maioria dos casos os custos de formação são suportados pelos países anfitriões. Salvo algumas exceções em que os países apenas oferecem as vagas e os custos de formação são da responsabilidade do governo moçambicano, que o faz via fundos do Banco Mundial, SIDA/SAREC, DANIDA e outras organizações potenciais financiadoras do sector (MOÇAMBIQUE.MCT, 2008b).

3.1.Cooperação na área da formação dos Recursos Humanos (Doutorados)

*“Se você quer ir rápido vai só.
Se você quer ir longe, vai acompanhado.”
Provérbio Africano*

A cooperação entre Moçambique e outros países no domínio de C&T, sobretudo na componente de ensino superior, data desde os primeiros anos após a independência nacional. Nessa altura o país recebia, fundamentalmente, ajuda de nações socialistas em termos de assistência institucional e formação de recursos humanos. Nessa assistência destacavam-se os seguintes os países: ex-RDA, ex-URSS, ex-Checoslováquia, Bulgária, Cuba e outros em menor escala. No mesmo período, áreas como a saúde e agricultura, tiveram grande ajuda das Nações Unidas (ONU), que dava a sua assistência através de organizações como a FAO, PNUD, OMS. Essa assistência consistia, essencialmente, em envio de especialistas para o país e disponibilização de fundos para a capacitação institucional (treinamento de recursos humanos, e estabelecimento de infra-estruturas básicas de funcionamento).

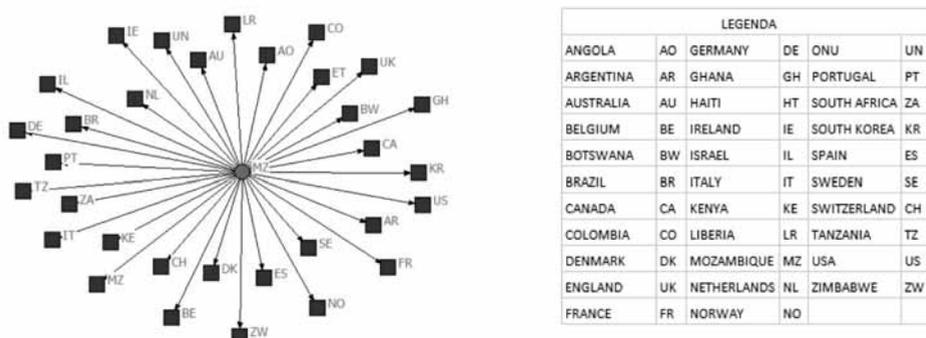


Figura 8: Países que Cooperam na Área de Formação de Recursos Humanos para C&T e Produção de Conhecimento
Fonte: Zimba (2010)

O esquema apresentado na Figura 8, mostra uma rede cujo nó principal é Moçambique que interliga-se a vários países, que podem ser considerados os mais importantes no processo de institucionalização e internacionalização da C&T. Portanto, esta figura mostra a rede base dos países que mais colaboram nos domínios de formação de recursos humanos e de produção de conhecimento científico em Moçambique. Esta rede foi elaborada a partir de dados extraídos da base ISI WoS, referentes ao período de 1970-2009. Os desdobramentos desta rede serão analisados mais adiante, onde são apresentados os outros nodos de associação e negociação entre os actores no processo de produção de conhecimento no contexto do país.

O cruzamento da informação da Figura 7 e 8 revela que países como o Brasil, Reino Unido, EUA, Suécia e os demais potenciais financiadores das bolsas de estudos para níveis de mestrado e doutoramento, também são responsáveis pela grande parte da produção científica desenvolvida em colaboração e indexada em bases internacionais, especificamente na ISI WoS. Isso reforça a tese de que o processo de institucionalização da C&T moçambicano está totalmente relacionado às oportunidades disponibilizadas pelos agentes e atores internacionais com maior impacto a partir da segunda metade da década de 1990 (Zimba, 2010).

4. Cooperação na produção do conhecimento científico

Analisando-se a rede de instituições nacionais e internacionais que desenvolvem actividades de pesquisa colaborativa observa-se um fato bastante curioso, relacionado ao fluxo e intensidade de trabalhos em colaboração envolvendo essas instituições. Esta análise foi feita com base na matriz bidimensional de relacionamento apresentada na Figura 9.

Nessa figura é possível observar que as instituições nacionais como a UEM, INS, HCM, MISAU, CISM possuem muito mais ligações com instituições de outros países do que com as locais. A intensa quantidade de ligações com origem no nó UEM-MZ indica a grande influência ou alto grau de centralidade que esta instituição possui na arena científica nacional. Em seguida nota-se uma grande influência também das instituições da área de saúde, o MISAU-MZ, INS-MZ, CISM-MZ e HCM-MZ.

Depois aparecem as instituições da área agrária com grau de centralidade baixa, o INIA-MZ, IPA-MZ, INIP-MZ. Por fim tem-se o grupo de algumas instituições, relativamente novas (ISCTEM-MZ, ISPG-MZ, ISPG-MZ e outras) no contexto nacional que não denotam nenhum grau de centralidade, ou seja, estão isolados na rede de colaboração científica nacional e internacional.

Um dado interessante é a ausência ou fraca centralidade de outras instituições de ensino e pesquisa relativamente mais antigas como a UP e o ISRI, possivelmente isso foi motivado pelo fato de que até então, o principal foco dessas instituições, era a formação de recursos humanos para atender as demandas do governo e não propriamente desenvolver actividades de pesquisa.

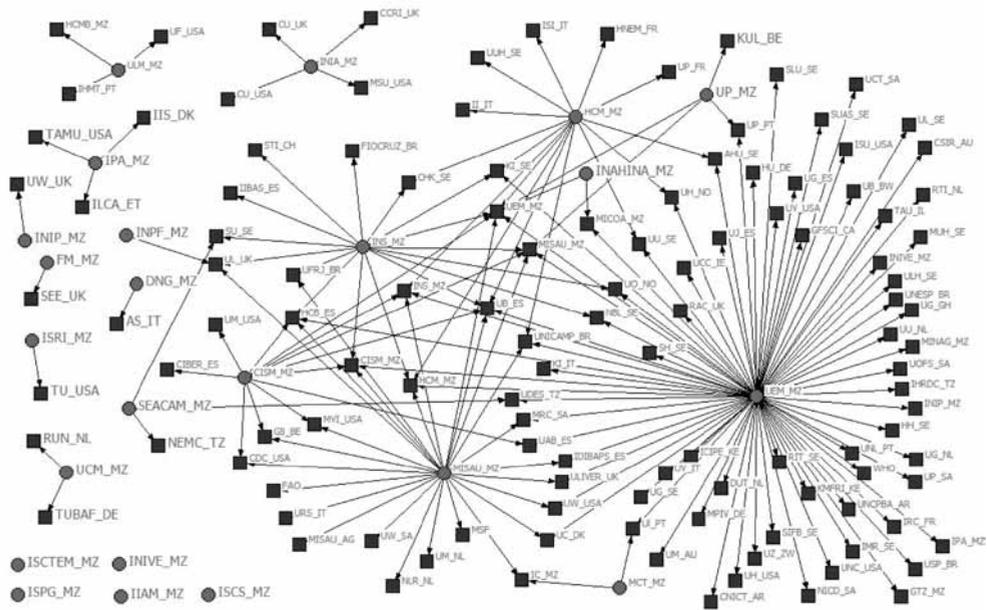


Figura 9: Rede de Colaboração de Instituições Nacionais de Ensino e Pesquisa e seus Parceiros Internacionais
 Fonte: Zimba (2010)

Em relação a participação de outros países no desenvolvimento da investigação a nível nacional, a Tabela 4 mostra uma relação de intercâmbio muito forte entre Moçambique e alguns países europeus como é caso da Suécia, Espanha, Inglaterra, Portugal, Holanda, Itália, França Noruega e outros em menor escala. No entanto o maior destaque vai para Estados Unidos da América. A que aparece na primeira posição na relação dos países que desenvolvem pesquisas em parceria com Moçambique (ver Tabela 4).

A presença maciça de outros países na produção científica nacional pode estar relacionada ao fato de, Moçambique receber, desses países, a ajuda financeira e institucional que tem garantido o pleno funcionamento do sistema de ensino e pesquisa nacional, como já comentado parágrafos anteriores. Só para citar alguns exemplos, a Suécia, se faz presente em Moçambique através da sua agência de cooperação, Swedish International Development Cooperation Agency/Swedish Agency for Research Cooperation - SIDA/SAREC. As relações de cooperação entre a SIDA/SAREC e a UEM datam do longínquo ano de 1978, ou seja, contam com mais de 30 anos de existência. Passado esse tempo é possível observar que essas relações produziram resultados relevantes na área de C&T do país.

Conforme os dados da Tabela 4, a Suécia é o segundo da lista, ficando apenas atrás dos EUA, no ranking dos países parceiros de Moçambique nesta área, que é importantíssima para o desenvolvimento económico e social de qualquer nação.

Tabela 4: Relação de Países Parceiros na Produção Científica em Moçambique

N.Ordem	País	Participação	N.Ordem	País	Participação	N.Ordem	País	Participação
1	MOZAMBIQUE	1047	35	INDONESIA	5	69	SINGAPORE	2
2	USA	152	36	MEXICO	5	70	SWAZILAND	2
3	SWEDEN	106	37	VIETNAM	5	71	ALBANIA	1
4	SPAIN	104	38	ANGOLA	4	72	ALGERIA	1
5	ENGLAND	103	39	GER DEM REP	4	73	ARGENTINA	1
6	SOUTH AFRICA	102	40	MALI	4	74	BAHRAIN	1
7	PORTUGAL	85	41	RUSSIA	4	75	BOLIVIA	1
8	NETHERLANDS	53	42	SENEGAL	4	76	BURKINA FASO	1
9	ITALY	51	43	EGYPT	3	77	COLOMBIA	1
10	FRANCE	47	44	ETHIOPIA	3	78	COTEIVOIRE	1
11	NORWAY	47	45	FINLAND	3	79	ECUADOR	1
12	TANZANIA	42	46	JAPAN	3	80	ERITREA	1
13	BELGIUM	35	47	MADAGASCAR	3	81	GABON	1
14	SWITZERLAND	31	48	NAMIBIA	3	82	GUINEA BISSAU	1
15	DENMARK	27	49	CHINA	3	83	IRAN	1
16	AUSTRALIA	26	50	PHILIPPINES	3	84	JAMAICA	1
17	BRAZIL	25	51	POLAND	3	85	KAZAKHSTAN	1
18	KENYA	24	52	SEYCHELLES	3	86	LESOTHO	1
19	ZIMBABWE	20	53	THAILAND	3	87	LIBERIA	1
20	GERMANY	17	54	TUNISIA	3	88	LITHUANIA	1
21	MALAWI	15	55	TURKEY	3	89	MALAGASY REPUBL	1
22	CANADA	14	56	BULGARIA	2	90	NEPAL	1
23	SOUTH KOREA	13	57	CAMBODIA	2	91	NEW ZEALAND	1
24	SCOTLAND	12	58	CAMEROON	2	92	OMAN	1
25	BANGLADESH	10	59	CONGO	2	93	PAKISTAN	1
26	GHANA	9	60	CUBA	2	94	QATAR	1
27	BOTSWANA	8	61	CZECH REPUBLIC	2	95	ROMANIA	1
28	ISRAEL	8	62	FR POLYNESIA	2	96	SAO TOME & PRIN	1
29	ZAMBIA	8	63	GAMBIA	2	97	SERBIA	1
30	INDIA	7	64	GREECE	2	98	SLOVAKIA	1
31	NIGERIA	7	65	HAITI	2	99	SYRIA	1
32	UGANDA	7	66	HUNGARY	2	100	TAIWAN	1
33	WALES	6	67	IRELAND	2	101	TOGO	1
34	BENIN	5	68	JORDAN	2			

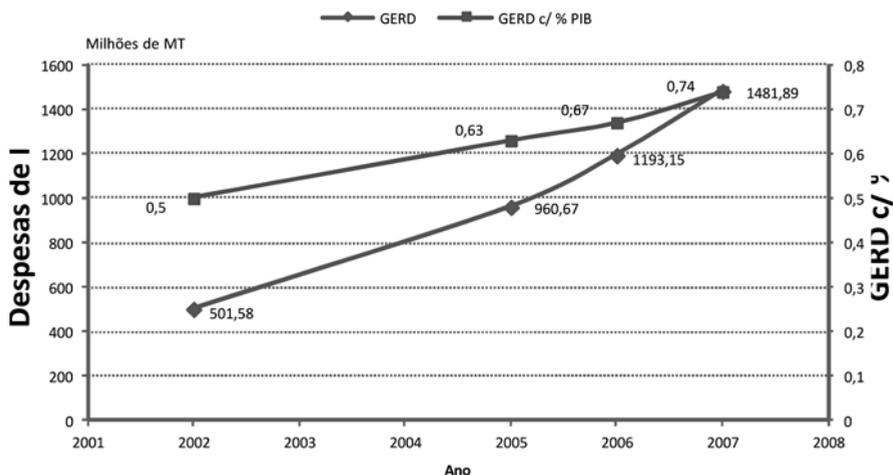
Fonte: Zimba (2010)

Apesar da entrada oficial relativamente tardia dos EUA como parceiro de desenvolvimento dos vários sectores da economia moçambicana, eles aparecem no topo da lista dos países que mais colaboram na produção científica publicada e indexada nas bases internacionais. De entre as várias formas de participação dos EUA no sector da C&T, citam-se, as acções desenvolvidas pela Fundação Ford - uma instituição sem fins lucrativos com sede em Nova Iorque, que oferece bolsas de estudos, especialmente para a formação em níveis de pós-graduação. Em Moçambique a Fundação Ford é representada pelo África-America Institute (AAI), com um programa de cooperação iniciado em 1987 e homologado em 1993 (Zimba, 2010).

5. Financiamento da investigação científica

Os gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D) representam um dos indicadores mais importantes para se avaliar a capacidade de um país, produzir o conhecimento científico e tecnológico indispensável para o seu próprio desenvolvimento socioeconómico. Segundo o Manual de Oslo os recursos direccionados a P&D e estatísticas de patentes constituem duas famílias básicas de indicadores directamente relevantes para a mensuração das actividades de pesquisa e inovação. Os indicadores bibliométricos e vários outros tipos de indicadores oferecem informações complementares, mas é importante salientar que essas informações não estão disponíveis em toda a cadeia de produção de conhecimento e inovação tecnológica (OCDE, 1997).

Em Moçambique ainda existe muita dificuldade para produzir indicadores fiáveis relativos a investimentos alocados a C&T, devido a vários factores. De entre os quais, pode-se citar a fraca organização estrutural do sistema nacional de C&T. E também ao facto de os órgãos centrais de gestão de C&T estarem ainda em formação e padecendo de falta de pessoal qualificado, com experiência para a produção desses indicadores. Por outro lado, as instituições de ensino e pesquisa, as empresas de base tecnológicas, também ainda não possuem uma cultura de planeamento, implantação, organização e gestão de sistemas de informação robustos, que poderiam servir de provedores de dados para as diversas áreas de interesse e análise socioeconómica. Mais do que isso, as políticas orçamentais para a área de C&T dependem de aportes externos, disponibilizados por credores ou doadores estrangeiros, que de alguma forma direccionam os investimentos para áreas de interesse, de acordo com os seus perfis de intervenção no cenário de desenvolvimento internacional (Zimba, 2010).



A Figura 10 indica que em 2002 os gastos com P&D situavam-se a 0,5% do PIB, em 2005 passaram para cerca de 0,67%, com uma estimativa para 2007 de 0,74% do PIB correspondente a despesa bruta em torno de 1481,89 milhões de metcais.

Figura 10: Dispêndio Doméstico Bruto com P&D (GERD) e sua Relação com o PIB (2003-2007)
 Fonte: MOÇAMBIQUE.MCT(2008) - adaptado

Um dado interessante associado aos investimentos para o desenvolvimento das actividades de C&T é o indicador de intensidade de P&D, expresso pela relação entre os gastos domésticos brutos com P&D e o PIB. Apesar de ter havido um crescimento entre 2002 e 2007, a razão entre dispêndios domésticos com P&D e o PIB ainda está abaixo da meta traçada pelo governo que é de destinar pelo menos 0,8% do PIB, até 2010, para financiar as actividades de investigação científica nacional (MOÇAMBIQUE.MCT, 2006).

5.1. Modalidades de Financiamento

De modo a garantir a sustentabilidade e boas práticas internacionais, o Governo criou o Fundo Nacional de Investigação com objectivo de promover a Investigação Científica através do financiamento e fomento da execução de programas e acções no domínio da Investigação Científica e Inovação tecnológica de acordo com as prioridades estratégicas para o País. Assim, os pesquisadores têm a possibilidade de acesso ao financiamento de acordo as seguintes fontes:

- Fundos Competitivos;
- Fundos para Desenvolvimento Institucional;
- Fundos para Parcerias publico-privadas
- Fundos para Pesquisa por Ecomenda;
- Fundos para Desenvolvimento socioeconómico;
- Crédito

5.2. Plano de Desenvolvimento dos Recursos Humanos (Doutorados)

Em relação à formação de recursos humanos, existe no país um plano nacional de desenvolvimento de recursos humanos para ciência e tecnologia - PDRHCT, que provavelmente até seja exequível dentro das projecções prevista no plano estratégico da C&T (Tabela 5). Mas, é importante salientar que esse plano somente pode ser considerado exequível, se tomar-se em conta, que o país beneficia-se de excelentes oportunidades de bolsas de estudos para pós-graduação, concedidas por vários países. Pois, nas condições actuais do país é praticamente impossível produzir localmente recursos humanos qualificados, para cobrir as necessidades, que vem surgindo com a construção das novas infra-estruturas científicas e tecnológicas a nível nacional e, com o advento de novas frentes de pesquisa nos contextos nacionais, regionais e internacionais.

Tabela 5: Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos Para Ciência e Tecnologia: Projecções por Área de Conhecimento 2010 a 2025

Ano	Ciências Naturais	Engenharias e Tecnologias	Ciências Médicas	Ciências Agrónomicas	Ciências Sociais	Humanidades	Total
2010	99	132	132	132	82	82	660
2015	396	528	528	528	330	330	2.638
2020	791	1.055	1.055	1.055	660	660	5.276
2025	989	1.319	1.319	1.319	824	824	6.595
Proporção	15%	20%	20%	20%	12.5%	12.5%	100%

Fonte: MOÇAMBIQUE. MCT (2008b) - adaptado

Segundo Zimba (2010) a formação de recursos humanos para P&D deve ser acompanhado por outras acções, como por exemplo, a construção de novas infra-estruturas de pesquisa, pois, daqui a alguns anos pode acontecer que o país venha a ter muito pessoal com qualificações altíssimas, e provavelmente enfrentará dificuldades de enquadrá-los devido ao pouco investimento que tem sido alocado para este sector. Entretanto, sem desvalorizar a necessidade de construção de novas infra-estruturas, parece ser mais importante e urgente pensar-se no melhor reaproveitamento das que já existem do que propriamente a construção de novas. Pois, actualmente as instituições de pesquisa funcionam numa forma desarticulada, ou seja, existe fraca integração e desenvolvimento de parcerias entre as instituições na realização das actividades de pesquisa a nível nacional. Portanto, mais do que criar novos institutos é preciso pensar-se na articulação e criação de um ambiente sistémico envolvendo todos os atores concorrentes no processo de institucionalização da C&T no país. Esse esforço deve ser feito, sem deixar-se de lado a necessidade de formação dos recursos humanos que constituem o ingrediente fundamental de todo o processo de construção e institucionalização da ciência e tecnologia de qualquer nação. Portanto, é preciso unir esforços na busca de recursos financeiros para suportar a formação de recursos humanos e a construção da infra-estrutura para ciência, tecnologia e inovação tendo em vista a melhoria da capacidade e da qualidade de produção do conhecimento científico, tecnológico e de inovação para necessários para a sustentabilidade do país.

6. References

GUERDES, Paulo. **Teses de doutoramento de moçambicanos e sobre Moçambique**. Maputo: MCT, 2006. 115 p.

MOÇAMBIQUE. MCT. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação**. Maputo: MCT, 2008. (III conselho Coordenador). Disponível em: http://www.mct.gov.mz/pls/portal/docs/PAGE/NEWS_EVENTS/CONSELHO_COORDENADOR/INDICADORES-08.PDF. Acesso: 29.01.2010.

MOÇAMBIQUE. MCT. **Informe sobre os recursos atribuídos ao sector da C&T 2005 a 2008**. Maputo: MCT, 2008a. Disponível em: http://www.mct.gov.mz/pls/portal/docs/PAGE/NEWS_EVENTS/CONSELHO_COORDENADOR/FINAN%C3%87AS%20HELENA-FINAL.PDF. Acesso: 31.01.2010.

MOÇAMBIQUE. MCT. **Plano nacional de formação e desenvolvimento de recursos humanos para a área de ciência e tecnologia (PDRHCT)**. Maputo: MCT, 2008b. (III conselho Coordenador). Disponível em: http://www.mct.gov.mz/pls/portal/docs/PAGE/NEWS_EVENTS/CONSELHO_COORDENADOR/PDRHCT%20IIICC.PDF. Acesso: 26.01.2010.

MOÇAMBIQUE. MCT, 2006. **Estratégia de ciência, tecnologia e inovação de Moçambique**. Maputo: MCT, 2006. Disponível em: <http://www.mct.gov.mz/pls/portal/docs/PAGE/PORTALCIENCIATECNOLOGIA/PUBLICACOES/ECTIM%20APROVADA%20CM%20FINAL%2367A.PDF>. Acesso: 30.01.2010.

OCDE. **Manual de Oslo: proposta e directrizes para colecta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica**. 3 ed. [s.l.]: OCDE/FINEP, 1997. 184 p. Disponível em: <http://www.fiepr.org.br/inovaparana/uploadAddress/Manual%20de%20Oslo%20Terceira%20Edi%C3%A7%C3%A3o%205B45282%5D%5B7022%5D.pdf>. Acesso: 29/01/10.

ZIMBA, H.F. **A dimensão política e processo de institucionalização da ciência e tecnologia em Moçambique**. Brasília: UnB/CID, 2010. Tese de Doutorado

ZIMBA, H.F., MUELLER, S.P.M. **A presença dos países africanos de língua oficial portuguesa – PALOP – em bases de dados ISI e SCOPUS: análise comparativa 1998-2007**. In: **II Conferência Ibero-Americana de Publicações Electrónicas no Contexto da Comunicação Científica**, Rio de Janeiro, 17 a 21 de Novembro de 2008.

Tema D
Transferência de Conhecimento
Parques Tecnológicos,
Incubadoras
e Empreendedorismo

O Papel da Universidade na Transferência de Conhecimento

João S. Teta¹

A transferência de conhecimento joga um papel importante na construção de uma sociedade firmada nos horizontes de um desenvolvimento sustentável, tendo em conta as tendências contemporâneas da Ciência, Tecnologia e Inovação.

Este trabalho busca reflectir o papel da universidade, como precursora da transferência de conhecimento, numa sociedade contemporânea e interactiva, sem descurar-se dos princípios académicos platónicos baseados no ensino e aprendizagem.

Antes, gostávamos de agradecer o convite que nos foi formulado pelo Conselho de Administração da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), para mais uma vez estarmos aqui e agora, partilharmos experiências e conviver com todos vós no espírito de Ex Unitate Vis.

Saúdo calorosamente a todos presentes nesta sala, que se predispuseram a participar desta Sessão, em particular os membros do Conselho de Administração da AULP, com destaque para o seu Presidente, O Magnífico Reitor da Universidade Federal de Minas Gerais, o Prof. Clélio Campolina Diniz. Cabe-nos a honra de participar desta conferência para falarmos de um tema importante e actual: a transferência de conhecimento.

Na nossa abordagem fazemos antes de mais uma breve caracterização do conhecimento. Seguidamente, tratamos das seguintes questões:

- A Universidade e a Transferência de Conhecimento;
- A AULP e a Transferência de Conhecimento na CPLP;
- Considerações Finais;
- Conclusões e Recomendações.

Breve Caracterização Do Conhecimento

Falar de conhecimento significa falar de um conjunto de informações ou práticas (individuais ou colectivas), em princípio, com valor relevante para o desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconómico. Falar de conhecimento, neste caso, significa falar de saberes que conformam e devem catalisar o desenvolvimento sustentável.

Se nos atermos às questões filosóficas, surge a pergunta: que conhecimento se pretende transferir? Pois há, no mundo da filosofia das ciências, desacordo sobre as diferenças entre as outras formas de conhecimento organizado e o conhecimento científico.

¹ Secretário de Estado para Ciência e Tecnologia

Assim, ao falarmos da transferência de conhecimento, devíamos, referir-mo-nos à transferência de saberes que alicerçam o desenvolvimento multifacetado.

Caros académicos e cientistas,

Para nós, no contexto de países em vias de desenvolvimento e menos desenvolvidos, parece-nos ser mais importante a relevância do conhecimento, dos saberes necessários para erradicação da pobreza e desenvolvimento sustentável, do que o enquadramento filosófico dos mesmos.

O tema é complexo e vasto, que aliás será dissecado, espero, nos vários painéis subsequentes.

Em fórum de uma associação académica, vamos cingir-nos à transferência de conhecimento – científicos e tecnológicos - nas instituições de Ensino Superior e noutras instituições de Investigação Científica, Desenvolvimento Tecnológico e Formação Avançada, a que aqui, genericamente, designaremos por Universidades.

A Universidade e a Transferência de Conhecimento

A universidade, herdeira da génese da Academia de Platão, a que se agrega o debate e a epistemologia, foi tomando várias formas e hoje é, lato senso, entendida como sendo um espaço, por excelência, de formação (ensino/aprendizagem) superior pluridisciplinar, de investigação científica e tecnológica (produção de conhecimento), que para a sua reprodução e desenvolvimento (dinâmica geracional) pressupõe conciliar a universalidade da ciência e a diversidade da cultura.

Desde o século XX, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, o conhecimento tornou-se um dos elementos essenciais para a sobrevivência das sociedades.

A Universidade ao longo dos tempos tem sido a fortaleza para criação, absorção e difusão do conhecimento. A Universidade Moderna torna-se cada vez mais, centro de investigação – criação de conhecimento - em detrimento da função fundamentalmente didáctica.

A Universidade Moderna assenta na multidisciplinaridade, ou seja, na crescente interdependência das disciplinas, tendo em conta uma maior especialização e diversificação dos ramos de investigação. Esta multidisciplinaridade deve-se à constante demanda pelo desenvolvimento económico e social o que implica um crescente desenvolvimento científico e tecnológico, uma crescente formação de quadros com qualificação superior e maior interação entre a universidade e a sociedade.

Existem indicadores que caracterizam o desempenho das universidades do ponto de vista de desenvolvimento científico e de formação. Com base nestes indicadores, as universidades mais atentas e devidamente apoiadas conseguem posicionar-se no contexto nacional, regional e mundial.

Mas a transferência de conhecimento tem a ver também com partilha de saberes acumulados, criados e desenvolvidos pela universidade, com o meio envolvente; como a intervenção da universidade nos parques tecnológicos, na criação de empregos, no empreendedorismo, na resolução de conflitos, no debate sobre questões da actualidade, etc.

Qual tem sido o papel das nossas universidades na resolução de problemas prementes para o desenvolvimento humano, nos nossos países?

Permanece, portanto, o problema da relação universidade sociedade, tendo em conta a sua relatividade, ditada pelo contexto e pertinência.

Por exemplo assistimos ainda hoje, no continente africano, universidades que formam quadros de qualidade reconhecida na Europa e nas Américas, quadros estes que não se adaptam as condições de (não são enquadrados no mercado de trabalho de) África e que acabam emigrando para outras paragens.

Será que a questão reside apenas no chamado “*brain drain*” ou estas universidades são meras correias de transmissão da civilização ocidental?

Pode ser que a questão reside no meio em que estas universidades desenvolvem o seu trabalho... Qual tem sido o papel da universidade na transmissão (transferência) de conhecimento, para que a sociedade esteja mais esclarecida e conseqüentemente mais consciente na valorização dos quadros formados pela universidade, necessários para o desenvolvimento?

A universidade tem muitos desafios pela frente. As necessidades sócias, num mundo cada vez mais globalizado e exigente, impelem à uma atenção especial por parte da universidade em termos de conhecimento dos mais variados contextos sociais, culturais e económicos.

A universidade deve ser um observatório das necessidades sócias e participante na solução dos problemas.

A função da Universidade é de adaptação permanente às necessidades da sociedade, sobretudo no que diz respeito à relação entre Universidade e sociedade.

A Tecnologia na nossa era é produto do desenvolvimento científico, que gera a inovação.

As tecnologias assentam cada vez mais na investigação científica, por compreenderem na sua concepção uma metodologia científica, um saber sistematizado, conjugando o saber fazer técnico com a reflexão teórica.

A instituição que garante o rigor na metodologia e sistematização é obviamente a universidade. Daí a ciência e tecnologia estarem interdependentes no processo de criação de conhecimento.

O comunalismo (do inglês **communalism**), tradição académica que se consolidou no século XX, que consiste em considerar a produção científica das universidades como um “bem público”, permitiu que a universidade se tornasse na vanguarda da transferência do conhecimento.

No quadro dos desafios para a transferência de conhecimento, a universidade não deve perder de vista a promoção do empreendedorismo, um dos vectores para a inovação e transferência de tecnologia.

A AULP e a Transferência de Conhecimento na Cplp

No quadro dos acordos entre os países da CPLP e das suas instituições, registamos várias acções de formação e transferência de conhecimento, bilaterais ou multilaterais. Não dispomos de dados para aferir o grau de cooperação, entre os nossos países neste domínio, comparado com o grau de cooperação entre países de outras comunidades de países. Pode ser um repto interessante para a CPLP.

Parece-nos possível, no entanto, fazer um estudo entre o grau de cooperação, no domínio da transferência de conhecimento, entre as instituições associadas na AULP, e entre estas e outras fora da comunidade dos países de língua portuguesa.

Caros académicos caros cientistas,

Um estudo relativamente a esta matéria poderia revelar eventuais constrangimentos estruturais na forma como cooperamos.

Hoje, por hoje, podemos fazer as seguintes perguntas: Qual tem sido o papel da AULP na transferência de conhecimento entre as Instituições de Ensino Superior e/ou de Investigação e Desenvolvimento dos países da CPLP?

Talvez a questão pode ser posta de outra forma: Qual pode ser o papel da AULP neste processo?

Em 2003, no XIII encontro da AULP, em Macau, no quadro de um Grupo de Missão da AULP, o Prof. Pedro Lourtie apresentou as bases do projecto para o Espaço Lusófono de Ensino Superior.

Na nossa intervenção, proferida na ocasião, tecemos algumas considerações que ainda achamos actuais e pertinentes para a consolidação e desenvolvimento do processo de transferência de conhecimento entre as instituições dos nossos países. Advogamos na altura:

1. A necessidade do desenvolvimento paralelo de dois projectos – Espaço Lusófono do Ensino Superior e do Espaço Lusófono da Investigação Científica – culminando com Declarações ou, preferencialmente, Convenções definidoras do ordenamento jurídico do Espaço Lusófono do Ensino Superior e do Espaço Lusófono da Investigação Científica. Estes espaços permitiriam, entre outras:

- a) A avaliação da qualidade de ensino e de investigação;
- b) A definição de um quadro de qualificações;
- c) O reconhecimento mútuo de qualificações;
- d) A mobilidade de docentes, estudantes e diplomados; etc.

2. A consultadoria da AULP aos seus associados e aos países membros da CPLP, que assentaria na partilha e transferência de conhecimento e experiências instaladas nas instituições que integram a Associação.

Uma destas intenções, o da criação do Espaço Lusófono do Ensino Superior, conheceu a luz do dia, através da chamada declaração de fortaleza, de 26 de Maio de 2004, assinada pelos Ministros responsáveis pelo Ensino Superior da CPLP.

Competia aos governos dos oito – querendo-o, também de Macau – e à AULP, a quem a CPLP confiou o honroso mandato de integrar o grupo de seguimento do processo de fortaleza, converterem a declaração de fortaleza e o processo dele decorrente da declaração de Bolonha no espaço multilateral de língua portuguesa.

Caros académicos e investigadores,

É reconfortante constatar, hoje, uma grande interacção entre as instituições de Ensino superior dos nossos países, o que fortalece as bases para o Espaço Lusófono de Ensino Superior e Investigação.

Pensamos que a materialização daquelas e outras intenções cria as bases para a transferência real e desejável de conhecimento entre os nossos países e povos.

Considerações Finais

Caros académicos e investigadores,
O Executivo (Governo) da República de Angola aposta na cooperação entre as instituições de Ensino Superior e de Investigação Científica dos nossos países, por ser um dos pilares fundamentais para transferência de conhecimento.

A transferência de conhecimento é um vector importante para o Desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola, rumo a edificação de uma sociedade de conhecimento, cuja inserção da Ciência, Tecnologia e Inovação na Estratégia de Desenvolvimento do país, a longo prazo, sirvam de factores determinantes para o combate a pobreza e melhoria da condição de vida do cidadão em harmonia com a natureza.

A AULP pode desempenhar um papel importante, através das instituições angolanas associadas, no cumprimento deste desiderato do Executivo Angolano.

Conclusões e Recomendações

- A Universidade tem, entre outras atribuições, o papel de definir as balizas de uma sociedade que deve caminhar rumo a uma afirmação idiossincrática, económica e cultural, sustentadas nos princípios de desenvolvimento humano.
- A universidade, hoje e nas nossas condições, deve ser o epicentro da transferência de conhecimento.
- O Espaço Lusófono do Ensino Superior e da Investigação Científica constituem, na nossa opinião, o meio adequado para a reflexão sobre a transferência de conhecimento nos nossos países e a principal aposta estratégica da CPLP e da AULP para os próximos anos.

Vinculação e Transferência de Conhecimento: Reflexões sobre o Caso da Uni-CV

José Alexandre Oliveira Vera-Cruz¹

É amplamente reconhecida a importância que tem o conhecimento para o desenvolvimento económico e social, assim como as suas repercussões sobre a produtividade e a competitividade dos países (Schumpeter, 1942; Solow, 1956; Abramovitz, 1956 e 1986). O conhecimento é valioso não somente em termos económicos como também na consolidação do bem-estar para todos os grupos sociais, contribuindo para a solução de necessidades básicas. Neste sentido, a capacidade para adquirir e criar conhecimento, considerando as suas diferentes formas, é um aspecto de importância crítica para o processo de desenvolvimento, independentemente de como este se defina.

Alguns modelos de desenvolvimento dão prioridade à elevação do nível educacional da população em geral, outros se centram na criação de uma forte base científica e tecnológica, enquanto há aqueles que ainda dão prioridade à transferência de tecnologia, o que implica pôr a ênfase na adopção de conhecimentos criados por outros e a aprendizagem.

Mas, independentemente de qual for o modelo adoptado, sempre há uma parte muito importante de conhecimento novo que deve ser gerado pela sociedade em questão. O tipo de conhecimento, cultural, social, político, económico, científico ou tecnológico que é relevante criar em cada sociedade, pode variar dependendo das suas condições específicas e da perspectiva que se adopte no processo. Em qualquer dos casos, a criação e aquisição de conhecimento científico e tecnológico tem um papel muito importante para o desenvolvimento.

Em geral, há consenso de que a investigação científica e tecnológica é essencial para o processo de desenvolvimento. Hoje em dia, tanto as tecnologias altamente eficientes como as tecnologias produzidas a baixo custo, e aquelas adaptadas às necessidades locais, tendem a incorporar uma grande quantidade de conhecimento gerado através da investigação (Thulstrup, 1994).

Para poder desenvolver ou adoptar essas tecnologias, é necessário desencadear processos sociais cada vez mais efectivos de aprendizagem. Lundvall (1992) propõe que o recurso fundamental na economia moderna é o conhecimento, para o qual o processo mais importante é a aprendizagem. Mais ainda, actualmente pode considerar-se uma ideia geralmente aceite de que, na actual fase do desenvolvimento económico mundial, o conhecimento e a aprendizagem são mais importantes do que em nenhum outro período anterior. É por isso que se cunhou o termo economia da aprendizagem, ou sociedade do conhecimento, para se referir à época actual. Nesta base, o grande desafio das sociedades modernas é construir uma sociedade do conhecimento. (Mansell e Wehn, 1998)

Uma sociedade baseada no conhecimento está caracterizada por três importantes capacidades: i) a capacidade criativa para gerar conhecimento novo. ii) a capacidade para usar o conhecimento, seja este novo ou existente, e iii) a capacidade para determinar a relevância do conhecimento na resolução de problemas específicos que se apresentam a uma sociedade em concreto, como por

¹ Professor na Universidade Autónoma Metropolitana México e Conselho de Estratégia e Governo da Universidade de Cabo Verde

exemplo, problemas de produção agrícola e industrial, pobreza, abastecimento de água e luz, etc.

Finalmente, haveria que destacar que, em geral, a criação de conhecimentos científicos tem estado sempre ligada a estruturas institucionais, culturas e formas de perceber a realidade. Assim, um país que não desenvolve as suas próprias instituições criadoras de conhecimento pode ver-se refém de um modo de gerar conhecimentos cada vez menos relevantes para as suas próprias necessidades.

É nesta perspectiva dá necessidade de construir uma sociedade do conhecimento, para ou qual é imprescindível conectar aos agentes relacionados com a geração e uso de conhecimento e ampliar e consolidar a rede de instrumentos de aprendizagem públicos e privados que as universidades são um agente relevante para a criação e transferência de conhecimento para o sector produtivo, e podem jogar um papel importante no processo de desenvolvimento, particularmente nos países de menor desenvolvimento relativo. Este trabalho reflecte sobre o papel das universidades no sistema nacional de inovação e apresenta uma proposta para fomentar a vinculação e transferência de conhecimentos desde a universidade ao sector produtivo a partir do caso da Universidade de Cabo Verde.

Depois desta introdução centraremos as nossas reflexões em três temas: O Sistema Nacional de Inovação como marco de enquadramento dos processos de transferência de conhecimento e vinculação entre a Universidade com as empresas e a Sociedade, o papel das Universidades no Sistema de inovação, e exposição duma proposta de desenho institucional para a vinculação da Uni-CV com o sector produtivo e a sociedade.

O Sistema Nacional de Inovação: marco de enquadramento dos processos de transferência de conhecimento e vinculação da Universidade com o sector produtivo e sociedade

O conhecimento é o principal meio através do qual as empresas competem. Todas as empresas utilizam grande quantidade de tecnologias baseadas em conhecimento. Tudo o que fazem se baseia em algum tipo de tecnologia, apesar de que poucas tecnologias dominam o produto ou o processo de produção. A importância da tecnologia não depende do seu valor científico. As actividades tecnológicas referem-se ao desenvolvimento, à absorção, à transferência e à difusão de tecnologias de produção, de organização, de informação e comunicação, etc. A capacidade tecnológica das empresas determina em grande medida a sua capacidade para inovar, as suas relações com outras empresas e as estratégias que podem seguir (Bell e Pavitt, 1995; Vera-Cruz 2004).

A inovação está no centro de um SNI. Inovação é a criação, difusão e uso de novas ideias, introduzidas no mercado. A introdução destas pode tomar a forma de novos produtos, processos, serviços, formas de organização ou de novos mercados.

A inovação no sector produtivo não decorre da mera aplicação da C&T. Pelo contrário, tem os seus processos autónomos, baseados tanto na aprendizagem associada à negociação, transferência e assimilação de tecnologia, como nas actividades produtivas e nas mudanças organizacionais. Assim, a inovação contribui para: i) a competitividade nacional, ii) a criação de recursos, iii) a geração de emprego, e iv) a atenção e satisfação das necessidades.

A ciência, a tecnologia e a inovação têm diferentes dinâmicas. A construção de vínculos e de interacções entre estes elementos é essencial. A forma com que se vinculam a ciência, a tecno-

logia e a inovação tem mudado substancialmente a nível internacional. As conexões que vão da investigação científica à introdução de novos processos e produtos, passando pelo desenvolvimento tecnológico e a comercialização, e vice-versa, desde a procura de novos produtos provenientes do mercado até a investigação, tem dado lugar a complexas redes interactivas de que não é possível estabelecer, de forma absoluta, a precedência de uma actividade sobre a outra.

Os vínculos constroem-se a partir da realidade; há dificuldades para copiar as interacções e formas de comportamento. Quer dizer que as interacções se constroem no hoje e agora, na realidade específica. Os vínculos relevantes podem-se tecerão em torno do sector industrial, agrícola, a pesca, o turismo, as telecomunicações, etc.

Embora o conceito tenha antecedentes que o remetem para François Quesnay (1758) e Friedrich List (1856), no debate contemporâneo, a noção de Sistema Nacional de Inovação (SNI) foi introduzido por Christopher Freeman (1987), ao analisar as particularidades do padrão de aprendizagem japonês, como motor do êxito económico desse país, durante o pós-guerra. O conceito foi depois retomado e aprofundado por Lundvall (1992), Nelson (1993), Edquist (1997) e Niosi (2000), entre outros, em estudos comparativos entre sectores e países, para explorar o desempenho inovador e competitivo dos mesmos.

O SNI é o conjunto de agentes, instituições, articulações e práticas sociais de um país que determinam o funcionamento inovador das suas empresas ou outras organizações produtivas. O SNI supõe a interacção, o estabelecimento de vínculos e fluxos estáveis de conhecimento entre diferentes agentes. De acordo com a abordagem do SNI, no contexto da sociedade do conhecimento, o conhecimento assume-se como o input mais importante, e a aprendizagem, entendida como o processo que permite gerar e adquirir esse conhecimento e criar inovações, se constitui no processo principal para a construção de tal sociedade.

Na última década, o conceito de SNI tem sido usado como uma ferramenta analítica para entender os elementos que influem nos processos de criação, difusão e uso do conhecimento, virados para a inovação nas empresas e para o desenvolvimento nacional.

A maior parte das definições considera que um sistema engloba o conjunto de agentes e instituições vinculados à actividade inovadora nas fronteiras nacionais, e as inter-relações que se estabelecem entre os mesmos. Contudo, na maioria dos países, e dadas as tendências da globalização, cada vez mais é necessário articular uma componente externa ao SNI.

Há um consenso crescente sobre a centralidade do avanço científico e tecnológico na condução do progresso económico, no entanto, não está suficientemente claro como a ciência e a tecnologia, que parecem ser factores chave para o desenvolvimento industrial nas economias avançadas, pode ser efectivamente utilizado para o desenvolvimento económico e social nos países em desenvolvimento de hoje. A discussão em curso sobre este tema tem chamado a atenção sobre o papel do conhecimento como base para a transformação económica (Nankani, 2005; Juma, 2005), enfatizando o papel das políticas para estimular o desenvolvimento de negócios, a renovação da infraestrutura e a construção de capital humano. Em grande medida, uma utilização eficiente da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento depende da capacidade dos países em desenvolvimento para construir uma trajectória de aprendizagem e inovação.

Em particular, o processo de aprendizagem gera as condições para um processo de criação de conhecimento, tornando-se assim uma questão chave para o desenvolvimento endógeno nos países

menos desenvolvidos.

No entanto, em quê deve um país definir as suas prioridades na construção de uma trajectória de aprendizagem? Cada país tem de identificar os sectores em que vale a pena investir e ajudá-los correspondentemente. Mais além das especificidades, o apoio global para o desenvolvimento industrial e particularmente a aquisição de habilidades industriais são necessárias para fortalecer esta trajectória frágil de aprendizagem e promover o desenvolvimento económico. (Lall e Pietrobelli, 2002; Oyelaran-Oyeyinka, 2006)

Mediante o uso do SNI como ferramenta analítica, Muchie, Gammeltoft e Lundvall (2003), Oyelaran-Oyeyinka (2006), Lorentzen (2009), Vera-Cruz, Dutrénit e Torres (2008), e Oyelaran-Oyeyinka and Rasiah (2008) caracterizam os sistemas de inovação de vários países africanos.

O modelo linear de inovação ofereceu o primeiro marco interpretativo geral do fenómeno inovador. Este modelo supõe uma distribuição do trabalho a partir do qual as universidades se especializam em ciência, os institutos e centros de investigação, em tecnologia, e as empresas na inovação. Neste contexto, a investigação pública produz informação economicamente útil que pode ser utilizada pelas empresas. A inovação ocorre numa sequência de passos, que vão desde a investigação, passando pelo desenvolvimento, até à produção e comercialização. Esta ideia dominou o pensamento sobre políticas de ciência e tecnologia no mundo até os anos oitenta. Assumia-se que o aumento das actividades de investigação, pública ampliaria a informação economicamente útil e, portanto, levaria directamente a incrementar as oportunidades para a inovação, ao aumento da produtividade e o crescimento económico.

O abrandamento dos ritmos de crescimento da produtividade na economia mundial, a partir de 1973, as análises das experiências bem sucedidas dos países do Sudeste Asiático, assim como um maior conhecimento sobre as características das estratégias tecnológicas das empresas, terão contribuído para uma percepção radicalmente diferente da natureza do processo inovador. O modelo linear de inovação tem sido criticado pela sua linearidade e pela ideia de uma estrita divisão de funções e sequenciação do processo inovador.

Assim, a ênfase explicativa dos êxitos tecnológicos e económicos tem-se deslocado da I&D em si para um conjunto mais amplo de actividades relacionadas com a geração, modificação e transferência do conhecimento, até aos processos de aprendizagem tecnológica e de formação de redes. Paulatinamente, o modelo linear de inovação tem cedido lugar a modelos de carácter mais iterativo (Rothwell, 1994). Hoje em dia, tende-se a ver a inovação como um processo contínuo e acumulativo e não tanto como um processo de rupturas e descontinuidades provocadas pelas inovações radicais. Destaca-se a importância das inovações incrementais, fruto de processos de aprendizagem tecnológica, como motor dos altos ritmos de inovação nas empresas.

Os agentes do SNI

O SNI integra todas as actividades de CTI. As actividades científicas compreendem a investigação de carácter básico e aplicado em todos os campos das ciências naturais e sociais, das engenharias e em todas as disciplinas das humanidades; as actividades tecnológicas cobrem o desenvolvimento, a absorção, a transferência e a difusão de tecnologias de produção, de organização, de informação e comunicação; as actividades inovadoras integram desde as acções posteriores à

investigação e desenvolvimento de novos produtos, processos, serviços e formas organizacionais até as fases de introdução no mercado.

Há três agentes básicos na geração, acumulação e distribuição do conhecimento: o académico, o produtivo e o governamental. O sector académico compreende as Instituições de Ensino Superior, os centros públicos de investigação, as escolas e institutos técnicos, onde se geram capacidades de investigação básica e de conhecimento aplicado. Da mesma forma, estas instituições contribuem para a transmissão e distribuição do conhecimento através da formação de recursos humanos. O sector produtivo inclui as empresas (grandes, médias e pequenas), os produtores (agrícolas, pecuários) e as comunidades que sustentam seus processos produtivos e a sua organização social em práticas tradicionais. O sector governamental está conformado pelas administrações públicas e são as responsáveis por impulsionar e orientar a geração e distribuição social e económica do conhecimento. Adicionalmente, há outros agentes, tais como as agências de financiamento, os agentes de interface, e outros.

Estes agentes contribuem para a geração e aquisição de conhecimento. Todos os tipos de conhecimento incluem dimensões tácitas e formais, individuais e colectivas. O conhecimento científico gera-se fundamentalmente no sector académico, baseia-se no processo de investigação científica. O tecnológico produz-se tanto como resultado da investigação, como da prática dos sistemas produtivos e dos processos de aprendizagem. O conhecimento acerca da inovação, que é mais tácito que formal, gera-se no sector produtivo, particularmente nas empresas, e inclui aprender acerca das necessidades dos utentes, como cooperar com outros agentes, como vincular I+D com a produção e o mercado, como calcular o esforço de I+D, etc.

Desde o início, o enfoque dos SNI enfatiza a dimensão nacional, o qual denota que importantes factores, que estão por trás da competitividade, são nacionais. Mas, como destaca Muchie, Gammeltoft e Lundvall (2003), no caso de economias subdesenvolvidas, esta ênfase tem a vantagem de oferecer um enfoque que permite mobilizar os agentes em torno de uma agenda nacional. Hoje em dia, a dimensão internacional apresenta maior relevância.

No mundo de hoje, é difícil pensar só em termos das fronteiras nacionais. Isso é muito menos possível, sobretudo nas economias menos desenvolvidas, quando existe um agente potencialmente muito importante, a diáspora. A emigração qualificada é um bem estratégico para os países de origem, já que constitui um conjunto indispensável de recursos para a geração de conhecimento no país. As redes de vinculação com esta emigração são essenciais para fortalecer as actividades de investigação e de formação de novos recursos humanos, assim como os processos produtivos e de inovação. Estas redes são uma oportunidade para lançar vínculos virados para o avanço do conhecimento em áreas de fronteira, na formação de competências laborais, na criação e acesso a novos mercados e no financiamento de novos projectos. A experiência internacional, particularmente da Coreia do Sul, Taiwan, China, Índia, Israel e Arménia, entre outros, mostra que a emigração qualificada tem jogado um papel muito importante no desenvolvimento científico e tecnológico de vários países e regiões. Este é um agente que está fora das fronteiras, mas que deve mobilizar-se em torno da agenda nacional.

Em suma, o SNI é o ambiente no qual o desempenho económico é moldado pelos processos de aprendizagem. É o ambiente onde o conhecimento é acumulado e distribuído entre os agentes.

As interacções

Os sistemas supõem a existência de interacção entre os três agentes básicos. Esta interacção estabelece-se através de vínculos formais e informais, os quais permitem fluxos económicos, de informação e conhecimento entre os ditos agentes.

Um vínculo muito relevante é aquele que se estabelece entre as Instituições de Ensino Superior e os Centros Públicos de Investigação, de um lado, e o sector produtivo, do outro. Estas instituições geram conhecimento científico e tecnológico e aumentam a disponibilidade de pessoal especializado para o sector produtivo e para a sociedade.

A vinculação com o sector produtivo gera muitos benefícios para as Instituições de Ensino Superior e os Centros Públicos de Investigação, associados a uma maior relevância da investigação universitária, ao aproximar os investigadores do mundo da produção e das necessidades sociais, que podem aplicar os seus conhecimentos para a geração de riqueza, a promoção de equipas interdisciplinares para o desenvolvimento tecnológico (Academia - Indústria, Científicos - Engenheiros, Investigação - Operação), a criação de oportunidades para estudantes de graduação e pós-graduação participar em projectos e realizar estágios no sector produtivo, a transferência directa de conhecimento, as oportunidades de novas linhas de investigação científica e tecnológica, as oportunidades de novas linhas de cooperação (Diplomados, serviços de informação), a criação de novas carreiras e melhoramento das existentes, o financiamento adicional, o melhoramento da infra-estrutura (laboratórios), o melhoramento da visão da universidade e os Centros Públicos de Investigação, e a possibilidade de se converter em viveiros para empresas com base tecnológica.

Os vínculos do sector produtivo com as Instituições de Ensino Superior e os Centros Públicos de Investigação são também benéficos para o sector produtivo porque lhe permitem: i) ter acesso ao estado da arte do conhecimento em várias áreas; ter recursos humanos adicionais para a experimentação; ii) contar com a assessoria de especialistas, de grupos com habilidades medulares; e iii) aceder aos serviços ou equipamento especializado existentes nas Instituições de Ensino Superior e os Centros Públicos de Investigação e que são difíceis de justificar economicamente numa empresa.

Através da vinculação às empresas não só têm acesso ao conhecimento gerado nos projectos conjuntos, mas também a um fluxo contínuo de conhecimento proveniente de vínculos informais. A vinculação também permite gerar uma aprendizagem interactiva dos agentes, que transcende o conhecimento científico e tecnológico para abarcar as diferentes culturas de trabalho, linguagem, códigos de conduta, etc.

É crucial acelerar a co-evolução entre (i) a ciência e a tecnologia, e (ii) a inovação, para dinamizar a actividade inovadora do sector produtivo, atender às necessidades sociais nacionais e regionais e contribuir com isso para impulsionar o desenvolvimento do país. A co-evolução significa que a ciência, a tecnologia e a inovação, têm certa autonomia, mas podem também ter efeitos de retro alimentação entre eles. A inovação do sector produtivo deve ser vista como um processo que requer a criação de capacidades através do tempo (comutatividade), e não como uma mera aplicação da C&T. Se bem que a inovação surja do desenvolvimento de tecnologia e de os processos de I+D do sector produtivo, é também um processo de aprendizagem que alimenta a tecnologia. Pode gerar-se um círculo vicioso entre as mesmas, de tal forma que é necessário que se transformem de

maneira autónoma, mas estruturada. Ao promover a co-evolução, procura-se valorizar o contributo da ciência, da tecnologia e da inovação ao desenvolvimento económico e social. (Dutrénit, Puchet, Sanz, Teubal e Vera-Cruz, 2008)

O papel das universidades no desenvolvimento²

As universidades são actores chave em todos estes processos. Como argumenta Florida (1999), as universidades e centros de I+D trazem dois tipos de recursos para a indústria: os recursos humanos e o conhecimento.

Em relação à formação de recursos humanos, como destacam Nelson (1992) e Klevorick et al (1995), a contratação por parte das empresas de investigadores e engenheiros bem treinados pelas universidades é uma forma de se manterem actualizados com o estado da arte do conhecimento científico. Na medida em que as universidades realizam investigação na fronteira do conhecimento científico, terão capacidades para formar recursos humanos com conhecimento e habilidades de ponta. Quer dizer, existe uma estreita relação entre a actividade de investigação científica e a formação de académicos e profissionais de alta craveira, tanto a nível de licenciatura como de pós-graduação.

Em relação ao conhecimento, existe uma certa divisão de tarefas entre as universidades, os centros e as empresas. Enquanto as empresas têm a seu cargo o desenvolvimento avançado e os desenvolvimentos para a produção, as Instituições de Ensino Superior e os Centros Públicos de Investigação, a investigação básica e as primeiras etapas da investigação aplicada. Mas a divisão estrita de funções do modelo linear é substituída por uma crescente vinculação entre os agentes nas diferentes etapas da I+D. Quer dizer, uma vez mais, a inter-relação se apresenta como o elemento fundamental do sistema devido à independência relativa dos agentes.

No seu processo de desenvolvimento, as universidades em países em desenvolvimento deveriam possivelmente estabelecer duas linhas de acção complementares. Por um lado, assimilar conhecimentos de fronteiras existentes, para poder formar pessoal bem qualificado para as empresas e governo, o que significa transferir conhecimento, métodos e tecnologia às empresas e ao governo! e, por outro, realizar investigação básica na fronteira do conhecimento científico nalguns campos relevantes para o país. A universidade deve fazer investigação básica de fronteira para a formação de recursos humanos de alto nível, que possam ser geradores das mudanças nas próprias empresas, e gerar capacidades científicas para aproveitar as oportunidades científicas e tecnológicas que se possam apresentar no futuro. A universidade deve adiantar-se às necessidades do mercado de recursos humanos e conhecimentos e, em certo sentido, contribuir para a criação de um mercado mais desenvolvido. Mas o êxito do esforço, que se possa despende no país, dependerá, em grande medida, das empresas assumirem as suas responsabilidades e se tornarem mais interessadas em buscar e incorporar novos conhecimentos aos seus processos de tal forma que estes se tornem mais eficientes e modernos.

² Esta secção está baseada na Aula Magna inaugural da Universidade de Cabo Verde dada pelo autor em Novembro de 2006 na cidade da Praia. Foi publicada na primeira edição da Revista da Universidade (Vera-Cruz, 2007).

Até épocas recentes, as universidades eram vistas essencialmente como instituições formadoras de profissionais altamente qualificados e como produtoras de conhecimento avançado com vista à resolução de problemas em campos diversos. As universidades e os centros de investigação não são apenas uma fonte de formação de recursos humanos. Em diversos sectores também são uma fonte de conhecimentos científicos e tecnológicos relevantes para as actividades de inovação das empresas, pois eles têm capacidade de gerar conhecimentos que podem ser aplicados para resolver problemas de negócios. Ao mesmo tempo, as empresas buscando identificar soluções para problemas técnicos no contexto das suas actividades de inovação, geram demandas às universidades que pode levar a novas perguntas de investigação, novas descobertas científicas, novos temas de tese de pós-graduação, artigos, e assim por diante. Resultados de investigação sobre a vinculação entre universidades e empresas em países de recente industrialização demonstra que os mecanismos de vinculação mudam à medida que o país avança no processo de desenvolvimento.

Geralmente se considera que as universidades têm um papel duplo, formar recursos humanos de alto nível e criar novos conhecimentos. Mas nos países em desenvolvimento, onde os sectores público e privado ainda estão em fase de consolidação, as universidades também desempenham um papel importante no desenvolvimento económico e social, através da criação de condições para a construção de capacidades nos sectores público e privado. Isto é associado com terceira missão das universidades, o papel desenvolvedor.³ É assim que surge o conceito de Universidade de Desenvolvimento que de acordo com Sutz (2000),

"... são aquelas que assumem como a sua terceira missão o compromisso integral com o desenvolvimento nacional, procurando:

i) Generalizar o ensino avançado e, ao mesmo tempo, colaborar com o desenho de políticas que multipliquem as oportunidades para aplicar com criatividade o conhecimento adquirido; ii) Definir agendas de investigação de alta qualidade que atendam necessidades sociais urgentes, convocar professores e estudantes de todas as áreas do conhecimento a que se comprometam com elas e, também, trabalhar intensamente para que os resultados sejam efectivamente aplicados! iii) Com base em critérios de avaliação académica por atenção aos problemas do subdesenvolvimento sem descuidar a excelência dos resultados de investigação."

Neste contexto, as discussões sobre a vinculação Universidade - Empresa e Universidade - Sociedade se tornam álgidas entre os que defendem uma maior orientação da investigação universitária para as necessidades da indústria e os que pugnam por uma maior concentração em temas de ciência básica.

Mas, se olharmos para a realidade da maioria dos países africanos com um incipiente desenvolvimento industrial e empresarial, não cabe dúvida de que a Universidade deverá estar comprometida com a procura de soluções, baseadas no conhecimento, para atender às pequenas e médias

³ A universidade desenvolvimentista relaciona-se ao conceito de universidade empreendedora. A universidade empreendedora caracteriza-se por uma relação muito próxima e comprometida com o sector privado, num contexto de sociedade do conhecimento. O conceito de universidade desenvolvimentista abarca um compromisso mais integral com a sociedade em general e não sómente com o sector privado. Este tipo de universidade deve responder ao compromisso que tem, de maneira simultânea, com a sociedade em sentido amplo.

empresas nacionais, estimular a formação de um espírito empreendedor e apoiar o surgimento de novas empresas. Isto também se aplica às empresas de turismo, de serviço e públicas, cujo melhor desempenho repercute no conjunto da população.

Há dois argumentos que contribuem para mostrar a importância de construir uma Universidade para o desenvolvimento e nos países africanos pequenos. Por um lado, à importância do conhecimento específico sobre a realidade nacional e, por outro, ao papel da Universidade e do pensamento científico na formação da opinião pública.

A solução dos problemas nacionais exige sempre um conjunto de conhecimentos específicos que só podem ser obtidos através da investigação sistemática da realidade natural, política, económica e social do país. Normalmente, as universidades e centros de investigação de outros países não têm a motivação nem os antecedentes necessários para fazer esse tipo de investigação, pelo qual os conhecimentos muito específicos da realidade nacional necessitam ser gerados localmente, sobretudo, tratando-se de um país pequeno.

Outro aspecto para o qual a Universidade deve contribuir é o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação da opinião pública para a sua melhor participação na discussão dos problemas nacionais e na definição do destino do país, quer dizer, na política nacional. Para isso, os trabalhos dos professores e investigadores da universidade devem ser publicados nos países, nas suas próprias línguas, além de que também devem ser publicados em revistas internacionais para se submeterem aos critérios de qualidade dos pares internacionais. É por isso que a economia e a política não são uma coisa que corresponde unicamente aos governos ou às organizações industriais e políticas. A política é algo para o qual a opinião pública deve também contribuir. Pelo menos nas democracias, geralmente as políticas mudam, porque muda a opinião pública.

Numa sociedade que está comprometida com o desenvolvimento, pensar criticamente e exercer a crítica é um comportamento essencial, mas para isso é fundamental informar a opinião pública para que possa criticar as políticas governamentais com base no conhecimento que provém da investigação dos problemas fundamentais do país. Esta é outra razão pela qual a investigação é tão importante para o futuro da Universidade dos países em desenvolvimento.

A Universidade de Cabo Verde: Proposta de um desenho institucional para a transferência de conhecimento⁴

Uma estrutura mínima para a vinculação e transferência de conhecimento

A Universidade de Cabo Verde foi fundada em Novembro de 2006 e hoje enfrenta dois desafios relacionados com o desenvolvimento económico e social. O primeiro é a formação de recursos humanos do mais alto nível.

O crescimento populacional na última década e a baixa idade média da população de hoje (17,5 anos) é uma das potencialidades do país, mas exigem um enorme esforço para fornecer acesso à educação superior e formar os recursos humanos de alto nível que o país requer, nos próximos anos.

⁴ Esta secção se baseia em um documento de trabalho elaborado para a Reitoria da Universidade de Cabo Verde em 2009 (Vera-Cruz e Dutrénit, 2009).

A segunda é a criação de conhecimento para as necessidades nacionais. Há condições locais específicas que exigem um esforço para gerar conhecimentos que não podem ser obtidos no exterior. Além disso, nesta fase de desenvolvimento, a universidade deve ajudar a gerar e/ou expandir as capacidades dos agentes do SNI (empresas, organizações não governamentais-ONGs, funcionários municipais, etc.) , para que possam aprender a utilizar os conhecimentos existentes localmente e globalmente e eficientemente executar as funções que correspondem ao seu papel no SNI. Isto requer que a UNI-CV actue como um dinamizador da aprendizagem social.

A vinculação da universidade com o sector produtivo e a sociedade como um todo pode emergir de relações informais, de fato, a literatura destaca a grande importância desses tipos de laços informais no sucesso de projectos de transferência de conhecimento entre a universidade e a empresa. No entanto, a consolidação de um programa formal e articulado de acções conjuntas requer um esforço institucional específico para desenvolver um conjunto de actividades que ajudam a estimular a vinculação. Duas boas práticas em universidades que conseguiram vincular-se com êxito, são:

1. Ter conselhos consultivos compostos por empresários, funcionários do governo, banqueiros, ex-alunos, investigadores de universidades etc., para abrir um canal de diálogo com diferentes sectores relacionados com as funções substantivas da universidade. Esses conselhos consultivos se reúnem 1 ou 2 vezes por ano.
2. Ter um funcionário responsável por promover a vinculação ao nível da Reitoria e dos departamentos, faculdades e escolas.

No caso da UNI-CV foi proposto:

1. Nomear um “Conselho Consultivo para a Vinculação” da Reitoria da Universidade, e “Conselhos Consultivo para a Vinculação” em cada departamento ou escola.

O Conselho Consultivo da Reitoria deve ser composto de executivos seniores de empresas, câmaras de comércio e indústria; funcionários do sector público, em particular do Ministério da Economia, Finanças, NOSI⁵, entre outras; investigadores y empresário na diáspora, investigadores da UNI-CV, etc.. O objectivo é propor e discutir ideias sobre a estratégia de vinculação da UNI-CV e identificar as áreas estratégicas donde concentrar estes esforços. A abordagem é essencialmente estratégica e de projecção da Universidade. É um mecanismo de diálogo permanente com os diferentes sectores da sociedade. Este Conselho Consultivo depende do Reitor.

Assim descrito, este Conselho necessita estar integrado por dois tipos de pessoas: (i) que tenham visão e pensamento estratégico sobre o papel da universidade no desenvolvimento de Cabo Verde, e (ii) que sejam parceiros potenciais da universidade (Ministério das Finanças e Ministério das Finanças, NOSI, etc.)

Da mesma forma, deve haver conselhos consultivos de todos os Departamentos e Escolas na UNI-CV.

⁵ NOSI é o Núcleo Operacional da Sociedade de Informação.

2. Ter um funcionário responsável por promover a vinculação a nível da Reitoria e dos departamentos, faculdades e escola.

Uma estrutura mínima pressupõe ter um Pró-Reitor de Vinculação para tratar de questões gerais sobre o tema, e um gerente em cada departamento e escolas subordinado ao Pró-Reitor para atender as actividades de vinculação específicas da sua unidade.

Mecanismos de vinculação universidade - sector produtivo de acordo ao grau de desenvolvimento do país, a maturidade da UNI-CV e o desenvolvimento das capacidades do sector produtivo

Há um conjunto de características da sociedade e do mercado de Cabo Verde que afectam a vinculação universidade - sector produtivo:

- Ambiente e mercado pequeno
- Rotação de pessoas entre sector público e privado
- Redes informais

Nas entrevistas identificaram-se um conjunto de mecanismos, canais e actividades de vinculação que já estão a operar amplamente com diferentes universidades –ISCEE, JEAN PIAGET, ISECMAR-UNI-CV:

- Estágios de estudantes em empresas e em organismos do sector público
- Trabalhos realizados por alunos na ENG que se baseiam em casos práticos de empresas, os resultados são postos à disposição das empresas como uma reflexão independente sobre sua realidade.
- Docência em algumas disciplinas por empresários ou empregados de empresas e do sector público com contratos de tempo parcial (UNI-(UNI-CV, Jean Piaget, ISCEE, etc)
- Academias com empresas de software: já se negociou a Academia com Microsoft e há uma oferta de PRIME (pequena empresa caboverdiana) para estabelecer outra de menor tamanho
- Parcerias com ONGs para desenvolver actividades dirigidas à sociedade civil

Estes mecanismos são singelos, estão relacionados com a formação de recursos humanos, não requerem um alto grau de maturidade da investigação, nem exigem uma vocação para a investigação e desenvolvimento e a vinculação das empresas. Estes mecanismos basearam-se principalmente em vínculos informais de alunos, professores e empresários. Em alguns casos foi necessário avançar para a formalização, como é o caso dos estágios para garantir a qualidade da actividade.

A literatura tem documentado que a importância dos mecanismos de vinculação difere de acordo ao grau de desenvolvimento do país, a maturidade das capacidades científicas e tecnológicas do sector académico e o nível de capacidades de inovação do sector privado.

No caso cabo-verdiana poder-se-iam identificar 3 etapas de implementação de um programa de vinculação universidade - empresas:

Implementação imediata.

Inclui mecanismos relacionados com a formação básica de recursos humanos; requer baixos níveis de maturidade das capacidades científicas e tecnológicas da universidade e das capacidades de inovação das empresas.

Etapa 1. Implementação imediata.

Inclui mecanismos relacionados com a formação básica de recursos humanos; requer baixos níveis de maturidade das capacidades científicas e tecnológicas da universidade e das capacidades de inovação das empresas.

Etapa 2. Implementação com um horizonte de 2-3 anos.

Inclui mecanismos associados à interação para a investigação e fluxos de conhecimento unidireccionais (a empresa solicita e a Universidade responde, ou a universidade oferece a partir de identificar por ela mesma certas demandas, sem interação com as empresas); requerem níveis superiores de capacidades científicas e tecnológicas da universidade e capacidades de inovação das empresas e a construção de um certo grau de confiança nas relações.

Etapa 3. Implementação a 5-10 anos, em função do avanço observado nos agentes.

Inclui mecanismos relacionados com a colaboração entre empresas e a universidade para o I+D, e fluxos de conhecimento bidireccionais entre a universidade e as empresas; requerem altos níveis de capacidades tanto na universidade e como nas empresas, e verdadeira confiança mútua nas relações.

A aprendizagem na Etapa 1 permite avançar para as etapas mais desenvolvidas (Etapa 2 e posteriormente Etapa 3). No entanto, através de parcerias, que permitam reforçar as capacidades científicas e tecnológicas da UNI-CV, poder-se-ia avançar numa implementação mais rápida de alguns mecanismos, isto é um mecanismo incluído na Etapa 3 poderia ser implementado desde a Etapa 2. Por exemplo, a próxima criação do Centro Tecnológico de Software (incluindo um centro de certificação e qualificação, um centro para a governação electrónica e um centro de estagio e incubadoras) em parceria com NOSI permite avançar para um mecanismo de vinculação que seria típico da Etapa 2.

Mecanismos de vinculação universidade - produtivo

(Nota: B=Baixo, M=Médio, A=Alto)

Mecanismos de vinculação	Etapas implementação	Custo para a UNI-CV	Geração recursos	Parceiro potencial	Responsável
<p>Interação com ex- alunos da UNI-CV:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a formação de uma associação de graduados Organizar em conjunto uma comida anual Organizar um encontro anual com apresentação de experiências trabalhistas para os estudantes Organizar palestras de graduados para os estudantes de diferentes licenciaturas 	1	B	Não		Reitoria: criar um banco de informação dos graduados
Conferências públicas sobre temas de interesse para diferentes sectores dadas por professores e recentemente graduados de pós-graduação	1	B	Não		Cada departamento: organiza
Estágios de alunos	1	B	Não		Reitoria: comprometer às empresas de maior tamanho para que recebam estagiários e lhes dêem coaching. Cada departamento: administra
Promover que os alunos de certas disciplinas das licenciaturas e pós-graduação de gestão, informática, engenharias, etc., desenvolvam trabalhos orientados a resolver problemas práticas e actuais de alguma empresa ou dependência do sector público	1	B	Não		Cada departamento: organiza
Formação através de cursos curtos	1	B	Não	Associações de empresas e câmaras de indústria e comércio	Cada departamento: organiza
Convide a empresários para dar aulas na UNI-CV (cursos formais, cursos curtos, etc.), palestras sobre as actividades das empresas, mercados, problemas, etc. (basicamente casos práticos), e no desenho da curricula de licenciatura e cursos curtos. Convidar a empresários da diáspora a dar palestras.	1	B	Não		Cada departamento: organiza
Certificação de consultores para o desenvolvimento de capacidades das empresas	1	B	Sim	Ministério de Economia	Escola de negócios

Mecanismos de vinculação	Etapas implementação	Custo para a UNI-CV	Geração recursos	Parceiro potencial	Responsável
Conselho Consultivo da Reitoria, integrado por altos executivos de empresas, câmaras de indústria e comércio, altos servidores públicos, investigadores empresários da diáspora, investigadores da UNI-CV.	1	B	Não		Reitoria: abordagem mais estratégico
Conselho consultivo de departamentos, faculdades e escolas, integrado por altos executivos de empresas, câmaras de comércio, altos y médios servidores públicos, investigadores.	1	B	Não		Departamentos, faculdades y escolas: abordagem más operativo
Programas de "academias" com empresas (MICROSOFT, PRIME, etc), certificações em Software (e.g. Microsoft, CISCO, etc.) e organização de formações anuais com associações de empresas/câmaras (e.g. ferramentas de software para gestores de TICs)	1	M	Sim	Empresas, Associação de empresas de software, NOSI, Câmaras de indústria e comércio	Departamentos, faculdades y escolas: organizam
Semana empresarial: apresentações de experiências de empresas, trabalhos de investigação de professores e de alunos, incorporar conferencistas da diáspora, etc., pode-se focar em 1 sector a cada vez, ou pode organizar-se por secções e abarcar diferentes sectores	1	M	Não	Empresas, Câmaras de indústria e comércio, associações de empresas	Escola de negócios
Workshops de identificação da demanda, onde se vincule a oferta e a demanda, enfoque multidisciplinar, deve participar o pessoal académico, empresários e graduados da UNI-CV, se pode organizar por sector.	1	M	Não	Associações de empresas	Escola de negócios
Programa de Parceiros (Obj: Captação de recursos financeiros que possibilitem as seguintes realizações de seminários, congressos, palestras, feiras, fóruns, convénios, pesquisas académicas, publicações, prémios e actividades afins) <ul style="list-style-type: none"> • clube de parceiros • cadeiras patrocinadas por empresas • donativos (oferecer em troca pôr o logótipo da empresa na página web do evento, etc 	2	B	Sim		Escola de negócios
Participar em redes de empresas. Impulsionar a participação activa de professores da universidade em associações de empresas, câmaras, e projectos de redes de empresas	2	B	Não		
Estadias curtas de professores em empresas	2	B	Não		Cada departamento

Mecanismos de vinculação	Etapas implementação	Custo para a UNI-CV	Geração recursos	Parceiro potencial	Responsável
Serviços tecnológicos	2	B	Sim		Cada departamento, Requisito: ter os laboratórios
Workshops e Clínicas onde participem empresários, técnicos e académicos tanto de terra dentro como da diáspora	2	M		Associações de empresas, câmaras de indústria e comércio	
Contratos de investigação da universidade com empresas para resolver problemas pontuais	2	M	Sim		Cada departamento Requisito: organizar talhos de oferta –demanda para identificar os problemas pontuais
Consultoria dada por investigadores individuais	2	M	Sim		Reitoria: criar e difundir um banco de informação sobre as especialidades dos investigadores
Incubadoras de empresas (desde provas piloto, práticas de estudantes até criação de empresas)	2	M	Sim	Ministério de Economia	Escola de negócios/ outros departamentos
Centros tecnológicos enfocados a uma tecnologia ou conjunto de tecnologias para um sector.	2	M	Sim	NOSI: para o Centro Tecnológico de Software, Ministério de Economia e Associações de empresas: em outros sectores	Vários departamentos
Projectos de I&D conjuntos ou em cooperação para desenvolver novas áreas	3	M	Sim		Cada departamento
Licenciamento de tecnológicas (depende de ter patentes)	3	M	Sim		
Parque científico ou tecnológico	3	A	Sim		Requer que a UNI-CV tenha um campus integrado
Empresas criadas pela universidade que posteriormente podem ser transferidas/vendidas ao sector privado	3	A	Sim	Ministério de Economia	Escola de negócios

Referências Bibliográficas

- Abramovitz, M. (1956), "Resource and Output Trends in the United States since 1870", *American Economic Review*, Vol. 46 (2), p.5-23.
- Abramovitz, M. (1986) "Catching Up, Forging Ahead and Falling Behind", *Journal of Economic History*, Vol. 46, p. 385-406.
- Arocena, R. e J. Sutz (2001), "Changing knowledge production and Latin American universities", *Research Policy*, Vo. 30, pp. 1221-1234.
- Bell, M. e K. Pavitt (1995), "The Development of Technological Capabilities", I. U. Haque (comp.), *Trade, Technology and International Competitiveness*, Washington, Banco Mundial.
- Bernardes, A. T. e E. da Motta e Albuquerque (2003) "Cross-over, thresholds, and interactions between science and technology: lessons for less-developed countries", **Research Policy**, Vol. 32, pp. 865-885.
- Dutrénit, G., M. Puchet Anyul, L. Sanz-Menendez, M. Teubal e A.O. Vera-Cruz (2008), "A policy model to foster coevolutionary processes of science, technology and innovation: the Mexican case", Globelics working papers, No. 08-03.
- Edquist, C. (1997), *Systems of Innovation: Technologies, Institutions and Organization*, Edward Elgar.
- Florida, K. (1999), "The Role of the University: Leveraging Talent, Not Technology", *Issues in S&T*, Summer.
- Freeman (1987), *Technology Policy and Economic Performance: Lessons from Japan*, London: Francis Pinter.
- Freeman, C. e F. Louçã (2001), *As time goes by. From the industrial revolutions to the information revolution*, Oxford University Press: New York.
- Juma, C. (2005), *Going for Growth: Science, Technology and Innovation in Africa*. The Smith Institute, London.
- Klevatorick, A. K., R.C. Levin, R.R. Nelson e S.G. Winter (1995), "On the Sources and Significance of Inter-industry Differences in Technological Opportunities", *Research Policy*, (24), pp. 185-205.
- Lall, S. e C. Pietrobelli (2002), *Failing to Compete. Technology Development and Technology Systems in Africa*. Edward Elgar, Cheltenham.
- List, F. (1856), *National System of Political Economy*, Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Lorentzen, J. (2009), "Learning by firms: the black box of South Africa's innovation system", *Science and Public Policy*, 36 (1), pp. 33-45.
- Ludvall, B.A. (ed.) (1992), *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, London, Pinter Publishers.
- Mansell, R. e U. When (1998) (eds), *Knowledge societies: Information technology for sustainable development*, Oxford University Press: New York.

- Mazzoleni, R. (2003), "The role of universities and public research in the catching up process", comunicação apresentada em Globelics I "Sistemas de Inovação e estratégias de desenvolvimento para o terceiro mundo", Rio de Janeiro, Brasil.
- Muchie, M., P. Gammeltoft e B.A. Lundvall (eds) (2003), *Putting África First. The making of African innovation systems*, Aalborg University Press.
- Nankani, G. (2005), "Preface", in World Bank, *Economic Growth in the 1990s: Learning from a Decade of Reform*, Washington, D.C.
- Nelson, R. (1992), "The Role of Firms in Technical Advance", em G. Dosi et al (comps.), **Technology and Enterprise**, Oxford, Clarendon Press, pp. 164.
- Nelson, R. (1993) (ed.), **National Innovation Systems**, New York, Oxford University Press.
- Niosi, J. (2000), **Canada's national system of innovation**, McGill-Queen's University Press, Montreal.
- Oyelaran-Oyeyinka, B. (2006), **Learning To Compete: Institutions, Technology and Enterprise in Africa**, Ashgate Publishers, Oyelaran-Oyeyinka, B. e R. Rasiah (2008), **Uneven Paths Of Development - Innovation and Learning in Asia and Africa**, Edward Elgar, Cheltenham.
- Quesnay, F. (1758): *Tableau Economique*. Reedición en español, Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
- Rothwell, R. (1994), "Industrial Innovation: Success, Strategy, Trends", en M. Dodgson y R. Rothwell, **The Handbook of Industrial Innovation**, pp. 33-5.
- Schumpeter, J. (1942) **Capitalism, Socialism and Democracy**, London: George Allen & Unwin.
- Solow, R.M. (1956) "A Contribution to the Theory of Economic Growth", **Quarterly Journal of Economics**, 70: 65-94.
- Sutz, J. (2000), "The university-industry-government relations in Latin America", **Research Policy**, Vol. 29 (2), pp. 279-290.
- Sutz, J. (2006), "Para que la Universidad de la República sea una Universidad Desarrollista", documento de trabalho, Montevideo.
- Thulstrup, J.D. (1994), "Scientific Research for Development", Informal Working Paper, World Bank.
- Vera-Cruz, A.O., G. Dutrénit e A. Torres (2008), "Technological capabilities and learning in small countries: the case of Cape Verde islands", **African Technology Development Forum (ATDF) Journal**, Vol. 4 (4), pp. 18-33.
- Vera-Cruz, A.O. (2004), **Cultura, aprendizaje y comportamiento tecnológico. El caso de las cerveceras mexicanas**, Mexico: UAM-ADIAT-Miguel Angel Porrúa.
- Vera-Cruz, A.O. (2007), "Universidade de Cabo Verde: desafios da estruturação de um Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento", **Revista de Estudos Cabo-verdianos**, (1), pp. 9-20.
- Vera-Cruz, A.O. e G. Dutrénit (2009), "Diseño de un programa de vinculación universidad-empresa en la UNI-CV", documento de trabalho, UNI-CV, Praia.

Tema C e D

Comunicações Livres

A política de Cooperação Internacional Portuguesa na Vanguarda do Sector Educativo em Cabo Verde, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau: 1998-2008

Raquel Marília Tavares Faria¹

A presente comunicação tem como principal objectivo dar a conhecer um dos resultados a que nos foi permitido chegar através do projecto de investigação na área de Ciência Política – dissertação de Mestrado intitulada “*Dez anos de Cooperação Portuguesa (1998-2008): Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe*”.

Assim, e sendo a Cooperação para o Desenvolvimento um “campo” de conhecimento capaz de se articular com o impacto da aplicação das políticas públicas, em países ditos subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, a nossa investigação procurou conceptualizar as variáveis que dão forma a todo o sistema da Cooperação Internacional Portuguesa (através dos quadros do Diário da República, relativos ao período 1998-2008), de modo a que, numa fase posterior, se possa construir um modelo que permita analisar a política de Cooperação Nacional nas suas mais diversas áreas de actuação, em países como a Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. É importante reiterar que, os quadros do Diário da República são uma parte importante da Cooperação Portuguesa. A parte que permite construir séries longas coerentes, mas o seu tratamento tem de ser feito atendendo a que é uma parte e não o todo.

Desta forma, e tendo por base a informação constante nos já referidos quadros do Diário da República, a conceptualização efectuada, permitiu-nos identificar 5 (cinco) grandes tipos de variáveis: os serviços e infra-estruturas sociais (educação, saúde, administração pública, serviços de desenvolvimento e planeamento social, e a sociedade civil); os serviços, infra-estruturas e infra-estruturas económicas (transportes, comunicações, comunicação social, energia, ambiente, saneamento, ...); os serviços produtivos (agricultura, pecuária, indústria, comércio e actividade bancária, ...); a ajuda alimentar, humanitária e de emergência; e, por fim, outros projectos não discriminados, cuja designação não nos permite identificar a área em que se enquadram.

A categorização dos diversos projectos financiados pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), a partir das variáveis, anteriormente mencionadas, permitiu-nos analisar de forma clara e objectiva as reais áreas de actuação da política de Cooperação Portuguesa, tendo em conta os diversos programas do Governo.

Foi, precisamente, com essa análise que pudemos constatar, que, independentemente, de uma diminuição (ou não) no volume do financiamento concedido aos projectos nestes países, Portugal

¹ Investigadora Auxiliar

cumprir, indubitavelmente, com uma das grandes prioridades da política de Cooperação: desenvolver e potenciar as infra-estruturas necessárias ao nível da educação (infra-estruturas básicas de educação). De facto, 38% dos financiamentos concedidos, são canalizados para o sector educativo (bolsas, acções de formação, melhoria dos estabelecimentos de ensino, criação de redes de bibliotecas, ...) de Moçambique, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde (no seu conjunto), em relação a 16%, por exemplo, dos financiamentos concedidos na área da Administração Pública e os serviços por esta assegurados ao nível do desenvolvimento e do planeamento social, assim como da própria sociedade civil.

É, efectivamente, um valor percentual bastante revelador e que denota a preocupação e, sobretudo, o empenho do nosso país em contribuir para um sistema educativo cada vez mais desenvolvido das nossas ex-colónias africanas, até porque a garantia de serviços base na área da educação, permitirá alcançar, a médio e a longo prazo um desenvolvimento do ponto de vista económico-social sustentável e duradouro.

Introdução

Com o surgimento do Plano Marshall, em 1974, a Cooperação para o Desenvolvimento assumiu uma preponderância central no desenvolvimento de uma grande parte dos países em vias de desenvolvimento. Foi com esse mesmo plano, que os EUA e a Europa conheceram novas políticas direccionadas para a Cooperação para o Desenvolvimento. Essas, traduziram-se em fluxos de natureza monetária e foram implementadas por um amplo conjunto de organizações, que com o decorrer de todo o processo de aplicação, vieram a assumir posições e funções determinantes no domínio da Cooperação para o Desenvolvimento. O pensamento inerente ao crescimento e desenvolvimento assentava, sobretudo, nas teorias que constituíram o consenso internacional na altura: as teorias de crescimento económico de Keynes e as teorias de modernização que partiam do pressuposto de que o Estado devia ser o responsável pela intervenção no desenvolvimento num determinado contexto, de um dado país, criando, assim os meios necessários para que todo o capital acumulado revertesse/contribuísse para o desenvolvimento do mesmo.

Considerando que “ (...) *uma política de Cooperação deve basear-se, naturalmente numa política de desenvolvimento, numa visão de quais são as condicionantes que constroem e as condições e mecanismos que favorecem a sua promoção, quer ao nível global, quer ao nível dos países com os quais se coopera e das regiões onde estes se inserem (...)* ” (Pereira, Luísa, et. al. (2005:10), o projecto de investigação sobre o qual se alicerçou a presente comunicação, desenvolveu-se com o intuito de averiguar quais as variáveis subjacentes a toda e qualquer política de Cooperação para o Desenvolvimento, fomentadas pelos diferentes governos constitucionais portugueses, entre o período de 1998-2008. A definição de variáveis subjacentes a todas e quaisquer políticas de Cooperação são essenciais para o entendimento e aplicabilidade da mesma. Denote-se que, o estudo das variáveis anteriormente mencionadas, visa o desmembramento das mesmas em duas vertentes: variáveis quantitativas e variáveis qualitativas, em que toda e qualquer variável que seja susceptível de ser transformada em quantitativa sê-lo-á, permitindo assim, dar passos no conhecimento necessário para a criação de um modelo de Cooperação para o desenvolvimento, objectivo, não tão teórico e por si bastante esclarecedor.

Constituiu, assim, como objectivo central de toda a investigação procurar começar a modelizar a Cooperação para o Desenvolvimento, tendo em conta as variáveis que enformam o sistema de Cooperação português em parceria com os países africanos – Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Moçambique. Já que, de todos os países com que Portugal tem mais Cooperação, Timor e Angola são casos específicos. Um porque esteve ocupado e foi muito destruído quer em infra-estruturas, quer em recursos humanos. O outro, porque factores como a guerra civil e o petróleo, levariam a que as redes de Cooperação tivessem de ser analisadas de uma forma diferente dos restantes, tornando-se impraticável fazê-lo tendo em conta o deadline estabelecido para a investigação. É expectável assim, transformar variáveis essencial e puramente, qualitativas em variáveis quantitativas, de modo a que toda a análise subjacente à temática da Cooperação para o desenvolvimento e suas políticas nos diversos sectores (educação, saúde, infra-estruturas, ...) seja mais objectiva, clara e precisa, permitindo, deste modo, analisar e avaliar os resultados das políticas de desenvolvimento e Cooperação promovidas pelo governo de uma forma prática e dinâmica, não ficando apenas por uma abordagem meramente teórica. Tem-se todavia consciência que existe variáveis que, pela sua natureza, ficarão de fora desta metodologia – como se quantifica o efeito da solidariedade na identidade de um país? – mas é nossa convicção que o conhecimento sobre a Cooperação, mesmo assim melhorará.

Partindo das variáveis até então criadas e subjacentes a todas as políticas de Cooperação para o Desenvolvimento fomentadas nos últimos 10 (dez) anos, a investigação assentou, essencialmente, no estudo das variáveis indicadas nos quadros do Diário da República (quadros onde estão presentes todas as transferências correntes e de capital efectuadas pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e que são publicados semestralmente), nos Planos Indicativos de Cooperação (PIC) relativos ao mesmo período, e nos valores correspondentes às mesmas nos quatro países a estudar: Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau.

A política de Cooperação Portuguesa

Após a revolução dos Cravos, a 25 de Abril de 1974, a política de Cooperação Portuguesa assumiu uma tipologia “puramente” descentralizada seja na sua orgânica seja na definição de estratégia até 1999, permanecendo assim, um modelo de Cooperação descentralizada durante 35 (trinta e cinco) anos. Apenas em 1985, quando se criou a Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação com o governo de Nobre da Costa, foi possível observar o início do desenvolvimento de um programa de Cooperação.

A política de Cooperação Portuguesa mantém-se em todo o período como uma das vertentes da política externa nacional, e segue linhas de actuação que visam sobretudo a paz, o espírito de solidariedade entre os povos, o estabelecimento e a consolidação de um regime político democrático em todos os países, independentemente da sua cultura, religião ou etnia. Procura acima de tudo o respeito pelos direitos do homem em qualquer circunstância, assim como a promoção da língua portuguesa e a protecção do meio ambiente.

Para além das linhas de actuação e características identificadas, a política de Cooperação nacional faz-se acompanhar por um amplo leque de objectivos, entre os quais: “ (...) *reforçar a democracia e o Estado de Direito; reduzir a pobreza, promovendo as condições económicas e sociais das*

populações mais desfavorecidas, bem como desenvolver as infra-estruturas necessárias ao nível de educação (infra-estruturas básicas de educação e saúde primária); estimular o crescimento económico, fortalecendo a iniciativa privada; promover o diálogo e integrações regionais; e, promover uma parceria europeia para o desenvolvimento humano (...)” (Sangreman, C. (2007)).

É importante salientar que desde a revolução de 1974, duas grandes e importantes características permanecem no domínio da Cooperação Portuguesa: a relação com os Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) de forma a ajudá-los nos mais diversos sectores (educação, saúde, saneamento básico, ...) (pois países que surgem na estatística da Cooperação como Marrocos apenas reflectem a abertura de linhas de crédito para empresas ou missões militares e de policia como a Sérvia) e a tipologia descentralizada.

Essa mesma relação, não surgiu por acaso, dado que todo o “ (...) *enquadramento institucional da Cooperação Portuguesa iniciou-se, precisamente, quando as colónias portuguesas africanas de Angola (Novembro de 1975), Moçambique (Junho de 1975), Guiné-Bissau (Setembro de 1974), S. Tomé e Príncipe e Cabo Verde (Julho de 1975) tornaram-se independentes (...)*” (Monteiro, R. (2001)). O “fracasso” de Portugal relativamente à capacidade de desenvolver e fomentar um processo pacífico de independência das mesmas colónias, após 1974, foi, igualmente, um dos grandes motivos que levou o nosso país a alicerçar a concentração de ajudas no apoio às mesmas.

Em 1999, com a portaria n.º43/99 do Conselho de Ministros foi aprovada “*A Cooperação Portuguesa no limiar do século XXI*”, cujo principal objectivo estratégico apontado e até hoje prevalecte era o de “(...) *saber articular nos planos político, económico e cultural, a dinâmica de constituição de uma comunidade, estruturada nas relações com os países e as comunidades de língua portuguesa no mundo, e de reaproximação a outros povos e regiões (...)*” (Documento citado).

Mediante o objectivo criado, e por conseguinte o desafio estabelecido, assistiu-se ao surgimento de novos instrumentos de “apoio” no âmbito da política de Cooperação portuguesa: os Programas Indicativos de Cooperação (PIC), os Programas Integrados de Cooperação, as Delegações Técnicas de Cooperação, Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento (APAD). Tal portaria foi seguida em 2005 por uma RCM “a visão estratégica para a Cooperação Portuguesa” que manteve o essencial da anterior e criou novos instrumentos institucionais.

O balanço da mesma, feito em finais da legislatura (MNE, 2009) reclama um progresso sem precedentes na política da área. Os governos em 2002 e 2003 extinguiram a APAD e voltaram ao modelo de um único instituto para coordenar a cooperação (IPAD) retomando a cultura administrativa da Direcção Geral.

A descentralização por que se pauta a política de Cooperação, tem conduzido a um aumento do número de actores que podem assumir a forma de ONGs, de Municípios, de Ministérios, Tribunais, Universidades, Fundações, Todo este conjunto de actores constitui, sem dúvida, uma mais-valia que se traduz numa maior capacidade de desenvolver e fomentar acções nesta área.

Assim, estruturalmente a Cooperação nacional, mudou alguma coisa nos últimos cinco anos, mas não muito. O aumento da cooperação multilateral em detrimento da bilateral, tendo a primeira uma média de 44 % do orçamento com a União Europeia como principal destinatário e como consequência o Ministério das Finanças tem a execução da maioria do orçamento (OCDE, 2010) e não o MNE. Foram criados instrumentos de relação com a sociedade civil, o Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento e com o público estudantil com o programa de estágios INOV Mundus que também

contribuíram para as transformações estruturais.

III – A política de Cooperação Portuguesa e o sector educativo de Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe (1998-2008): investigação

Como mencionado anteriormente, a política de Cooperação Portuguesa estabeleceu como grandes linhas prioritárias reduzir a pobreza; reforçar a Democracia e o Estado de Direito; estimular o crescimento económico; promover o diálogo e integrações regionais e, promover uma parceria europeia para o Desenvolvimento Humano. Enquadrado na prioridade “estimular o crescimento económico” encontra-se, claramente, o sector educativo. E, é precisamente nesse sentido que Elisabete Palma (2004) menciona que “ (...) *A diplomacia e a projecção cultural são dois sectores indubitavelmente abrangidos pela Cooperação para o Desenvolvimento, dimensão indispensável da política externa portuguesa. Desta forma a educação, com destaque para programas e projectos dirigidos ao ensino e difusão da língua portuguesa, e a formação, estão no topo das listas prioritárias de intervenção no domínio da Cooperação portuguesa. Considera-se que a Cooperação no seio dos países da CPLP se deverá fundamentar sobretudo na Cooperação cultural, assente na partilha de um idioma (...)*”.

Face a esta mesma afirmação, não podíamos estar mais de acordo, já que a nossa investigação isso o confirmou.

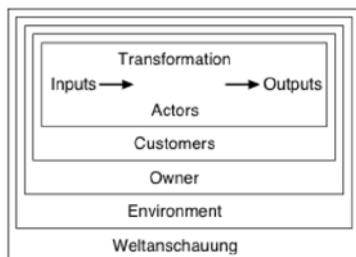
Mas e como chegámos a esses resultados?

De forma a se tornar claro o processo de investigação, consideramos importante explicar as fases da mesma. Assim, numa fase inicial e tendo por base a informação constante nos quadros do Diário da República (DR), relativos aos financiamentos concedidos pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), pretendíamos chegar a uma função do tipo $f(x)=(x_1, x_2, x_3)$ em que x_1 e x_2 são variáveis que articulamos numa função. Ou seja, são os sectores de actividade da Cooperação que são operacionalizáveis atribuindo-lhes a verba concedida pelo IPAD.

As prioridades são os parâmetros da função. Ou seja, são as variáveis que são determinadas de forma exógena ao modelo. Isto é, são determinadas pela política de Cooperação Portuguesa.

Dessa forma, e tendo em conta as características do Modelo CATWOE² e do Modelo de Estratégia de Actores, consideramos que o primeiro seria o modelo mais adequado, já que a partir das componentes do mesmo, todo o processo de definição, identificação dos actores, intervenientes, beneficiários, principais áreas de actuação, etc., da política de Cooperação Portuguesa, esta torna-se mais clara e objectiva, dada a precisão com que se pauta o mesmo modelo.

² O modelo CATWOE, deverá ser “ (...) um sistema possuído por um Owner, sob restrições do Environment, transforma inputs em outputs através da Transformation; esta Transformation é executada pelos Actors e afecta os Customers. O sistema tem significado no ponto de vista capturado pela Weltanschauung (...) ” (Checkland, 1981).



Por outro lado, e devido às características que o modelo de Estratégia de Actores contempla, a sua aplicabilidade no presente objecto de estudo não seria possível, dadas as suas etapas/fases de desenvolvimento que não contemplam a modelização da Cooperação Portuguesa, nomeadamente: “ (...) a realização de entrevistas semi-directivas; construção de sinopses e análise de conteúdo das entrevistas; a construção de um quadro de estratégia de actores; a relação de forças e posição relativa dos actores; a caracterização dos diferentes actores segundo o seu grau de implicação nos diferentes objectivos e a sua força relativa; a caracterização dos objectivos segundo o seu grau e conflitualidade e mobilização, ... (...)” (Perestrelo, M.; Caldas, José M. C. (1996)).

Obviamente que a estas fases acrescem muitas outras, mas de forma a não tornar a análise tão exaustiva, procedemos à selecção das que consideramos serem essenciais para a justificação da “não utilização” deste modelo. Assim, e tendo em conta que a construção de um modelo de avaliação relativa aos financiamentos concedidos e presentes no Diário da República e a sua comparação com as estratégias definidas ao nível da Cooperação Portuguesa, a realização de entrevistas seria de todo um método desnecessário, já que o nosso processo de investigação não se baseou num trabalho de campo em que temos de aplicar entrevistas a diversos organismos e entidades, mas antes numa análise exaustiva dos quadros do Diário da República relativos aos anos 1998-2008, aos planos de governo e documentos estratégicos no âmbito da política de Cooperação.

Uma vez impossibilitada a aplicação de entrevistas, a análise das mesmas seria impossível. Por outro lado, o facto dos diversos actores presentes nos já referidos quadros não se direccionarem apenas para uma área específica, ou seja, tanto podem desenvolver esforços no âmbito da educação, como na saúde, ..., leva a que a “ (...) construção de um quadro de estratégia de actores (...)”³ seja difícil criar, dado que as suas áreas de intervenção durante os anos se vão alterando ou agregando-se a outras áreas. Aliás, verifica-se em grande parte dos quadros do Diário da República que existem organismos que tanto recebem financiamentos para áreas directamente relacionadas com a educação, como com a saúde e com o próprio desenvolvimento dos países beneficiários (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique).

Desta forma e face a este mesmo aspecto, “ (...) a relação de forças e posição relativa dos actores; caracterização dos diferentes actores segundo o seu grau de implicação nos diferentes objectivos e a sua força relativa; caracterização dos objectivos segundo o seu grau e conflitualidade

³ Perestrelo, Margarida; Caldas, José Maria Castro (1996), “Estratégia de actores. Prospectiva e Avaliação” in revista Sociologia – Problemas e Práticas, n.º 22, (número temático sobre Metodologias de Avaliação), CIES.

e mobilização (...)”⁴, torna-se, igualmente, difícil concretizar. Para adoptarmos o Modelo dos Actores como referência teríamos de caracterizar a cultura organizacional de cada tipo de actores na Cooperação Portuguesa e a sua evolução ao longo dos anos⁵. Essa metodologia corresponderia a outra via para modelizar estas actividades e não a que escolhemos para esta investigação.

Assim, e tendo como base o modelo seleccionado (CATWOE), identificamos de acordos com as suas características, as seguintes partes que enformam todo o processo associado à temática da modelização da Cooperação Portuguesa:

- **Customer:** Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe, Cabo Verde;
- **Actor:** IPAD, ONG em sentido lato, governos dos países, associações, ...;
- **Environment:** Cooperação portuguesa como principal, europeia e mundial como secundária;
- **Owner:** MNE/IPAD e as grandes fundações;
- **Transformation:**
- **Input:** variáveis quantitativas; variáveis qualitativas; financiamentos apresentados nos DR; prioridades da Cooperação portuguesa;
- **Output:** Conjunto de actividades modelizadas que correspondem às prioridades definidas pela Cooperação Portuguesa.

Partindo deste modelo e conforme o esquema apresentado, torna-se perceptível, ou pelo menos é nosso objectivo tornar claro a relação de organismos como o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), os governos dos diversos países, as ONG com Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné-Bissau (países beneficiários da Ajuda Pública ao Desenvolvimento e da política de Cooperação Portuguesa).

A partir da relação funcional estabelecida e todo o ambiente envolvente da política de Cooperação Portuguesa, o processo de transformação de variáveis qualitativas em quantitativas tendo em conta os financiamentos presentes nos quadros do Diário da República e as prioridades estabelecidas pelos diversos governos constitucionais portugueses até aos dias de hoje no domínio da Cooperação Portuguesa (input), conduzirá à criação de um modelo capaz de avaliar esses mesmos financiamentos em detrimento das já referidas prioridades. Independentemente do modelo CATWOE não salientar nenhuma das suas componentes de forma específica e particular, mediante o trabalho de investigação até então desenvolvido, arriscamos afirmar que o processo de transformação (*transformation*) e os países beneficiários (*customer*), bem como os configuradores do sistema (*owner*) são os que assumem principal relevo no âmbito desta temática. Dado que, são esses mesmos que estão directamente relacionados com o já referido objectivo final: *averiguar se é possível construir um modelo que avalie se os financiamentos da Cooperação Portuguesa com fundos públicos, são coerentes com a política nacional e internacional (Europeia) e com as prioridades definidas pela Cooperação Portuguesa.*

⁴ Apud Perestrelo, Margarida; Caldas, José Maria Castro (1996).

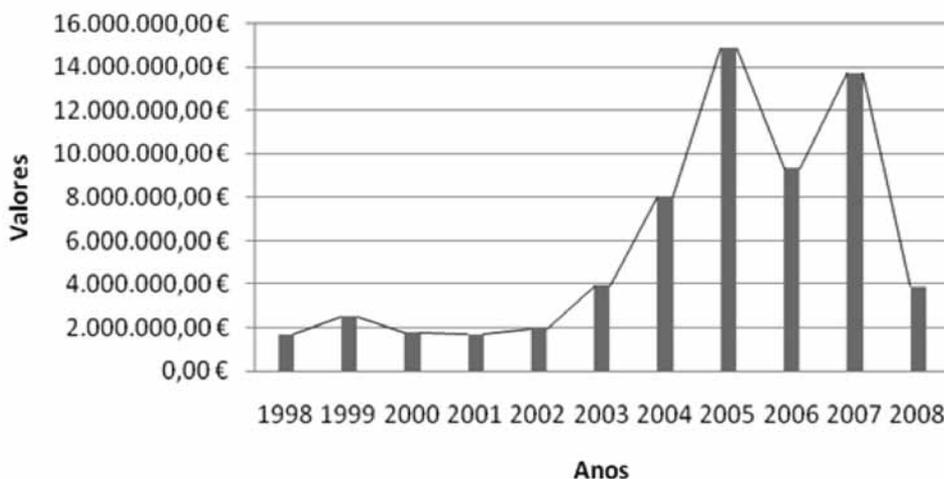
⁵ A única tentativa para conseguir essa caracterização que conhecemos é da equipa do projecto Cooperação Descentralizada, as dinâmicas de mudança em países africanos, 2009, com o inquérito às ONG seguindo a metodologia de Greet Hofstede.

Face ao exposto e após uma análise detalhada dos quadros do Diário da República, ao nível dos subsídios atribuídos pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, decidimos agrupar os diversos projectos em variáveis específicas (educação, saúde, indústria, administração pública, serviços, agricultura, energia, saneamento básico, água, ...) de forma a agregarmos toda a informação. Informação essa, que nos permitirá, numa fase posterior, retirar conclusões relativas às principais áreas de actuação da política de Cooperação Portuguesa em relação às prioridades estabelecidas. Esquematizando, o agrupamento de variáveis foi desenvolvido nos seguintes moldes, tendo por base a obra editada em 1995 pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros “*Dez anos de Cooperação*”:

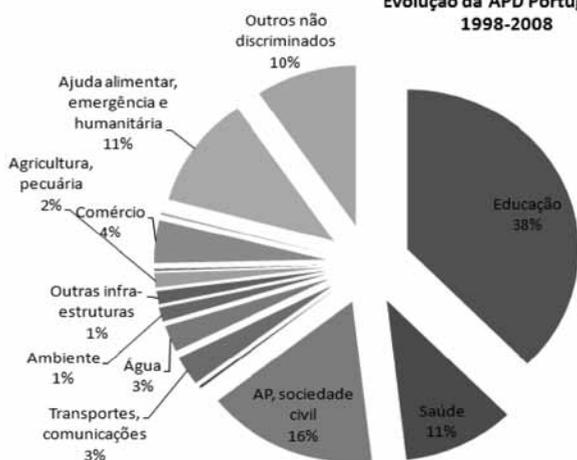
Variáveis
I. Serviços e infra-estruturas sociais:
1. Serviços e Investimentos na Educação/Formação
2. Saúde
3. Administração Pública e Serviços, Desenvolvimento e Planeamento Social e Sociedade Civil
II. Serviços, infra-estruturas, e infra-estruturas económicas:
1. Transportes, Comunicações e Comunicação social
2. Energia
3. Água e saneamento
4. Ambiente
5. Outras Infra-estruturas (jardins, parques, praças, estradas, ...)
III. Serviços Produtivos:
1. Agricultura, Pecuária
2. Indústria
3. Comércio e Actividade Bancária
4. Turismo
5. Outros
IV. Ajuda Alimentar, Humanitária e de Emergência
V. Outros e não discriminados

De salientar que, independentemente da Ajuda Alimentar, Humanitária e de Emergência não ser Cooperação, como já referimos no ponto 1.4.1, decidimos criar uma variável que a agrupasse, dado que em determinados anos (2003 e 2004), foi precisamente o volume de ajuda concedido nessa área que levou a um aumento da Cooperação Portuguesa no período de 1998 a 2008, como poderemos observar no gráfico que se segue.

Evolução da APD Portuguesa: 1998-2008



Evolução da APD Portuguesa: 1998-2008



Gráficos da Evolução da Ajuda Pública ao Desenvolvimento Portuguesa (1998-2008).

A partir destes dois gráficos, particularmente com o segundo, é inevitável não chegarmos à conclusão de que a política de Cooperação Portuguesa, se encontra, indubitavelmente, na vanguarda do sector educativo de Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, no período de 1998 a 2008.

Sendo que, os financiamentos concedidos assumiram a forma de reabilitação de infra-estruturas, de escolas, de cursos de educação e formação profissional, bibliotecas e redes de mediatecas, bolsas de estudo, seminários e acções de formação, protocolos entre universidades, oferta de material e equipamento escolar, entre muitos outros.

Conclusão

A investigação apresentada teve como principal objectivo, o início da modelização da Cooperação Portuguesa pela transformação de variáveis de natureza qualitativa em variáveis quantitativas de forma a articular todos os dados presentes nos quadros de financiamento concedidos pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), publicados no Diário da República. Transformação essa, que numa fase posterior, conduzir-nos-á à construção de um modelo de Cooperação de forma a tornar toda a sua análise mais clara e objectiva. Foram desenvolvidos esforços no sentido de agrupar todos os projectos, financiamentos concedidos ao nível da APD bilateral (portuguesa) em variáveis, que são, claramente, o ponto de partida para a criação do modelo econométrico. Em todo o processo de agrupamento de variáveis e análise da Cooperação Portuguesa no período de 1998 a 2008, utilizamos como modelo de análise o CATWOE, já que o Modelo de Estratégia de Actores, pela metodologia que contempla não podia ser utilizado.

Assim, com este modelo (CATWOE), podemos definir claramente os actores, os clientes, o ambiente, o processo de transformação de inputs e outputs subjacentes à política de Cooperação Portuguesa. Ficaram definidos como:

- Actores: o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, os governos dos países africanos em análise, as ONG, os institutos, os municípios...;
- Clientes: os países beneficiários, neste caso, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné-Bissau;
- Ambiente: a Cooperação Portuguesa bem como os consensos e as práticas europeias e mundiais;
- Owner (configurador do sistema): Ministério dos Negócios Estrangeiros/IPAD e, eventualmente, as grandes fundações.
- Processo de Transformação: inputs (variáveis quantitativas; variáveis qualitativas; Financiamentos apresentados no Diário da República; prioridades da Cooperação Portuguesa) e output (conjunto de actividades modelizadas que correspondem às prioridades definidas pela Cooperação Portuguesa e permitam avaliar se os financiamentos concedidos pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento corresponde às prioridades estabelecidas pela Cooperação Portuguesa).

Face ao exposto e conforme nos foi possível observar ao longo do trabalho, a política de Cooperação Portuguesa desde cedo estabeleceu como prioridade central os Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), devido às relações privilegiadas em termos sócio-culturais e históricos, definindo dessa forma, objectivos e prioridades ao nível da educação, da economia, da diminuição dos níveis de pobreza, da própria sociedade civil, da saúde, de infra-estruturas ao nível de abastecimento de água e redes de saneamento básico essenciais a condições mínimas de vida.

Contudo, esses mesmos objectivos têm vindo a sofrer alterações nos últimos anos do período em estudo (1998-2008), que se traduzem num valor cada vez menor ao nível da Ajuda Pública ao Desenvolvimento concedida pelo Estado português à Guiné-Bissau, a Cabo Verde, a Moçambique e a São Tomé e Príncipe.

Tais alterações, foram passíveis de serem observadas ao longo de uma extensa e profunda análise dos quadros de financiamento concedidos pelo IPAD. Análise essa, que foi dificultada pela imperceptibilidade subjacente a alguns projectos, por não se encontrarem discriminados com informação suficiente para permitir identificar quais os objectivos que preconizavam, o sector alvo de intervenção, pelo que não puderam ser agrupados em variáveis específicas, mas numa variável designada por “outros não discriminados”.

Não obstante essa imperceptibilidade, e apesar de, como já verificamos o volume da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) ter vindo a diminuir nos últimos anos (1998-2008), a política de Cooperação Portuguesa tem estado na vanguarda do sector educativo dos países de Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, onde 38 %⁶ da APD portuguesa é direccionada para esse fim, em relação a 16%, por exemplo, dos financiamentos concedidos na área da Administração Pública e os serviços por esta assegurados ao nível do desenvolvimento e do planeamento social, assim como da própria sociedade civil.

É, efectivamente, um valor percentual bastante revelador e que denota a preocupação e, sobretudo, o empenho do nosso país em contribuir para um sistema educativo cada vez mais desenvolvido das nossas ex-colónias africanas, até porque a garantia de serviços base na área da educação, permitirá alcançar, a médio e a longo prazo um desenvolvimento do ponto de vista económico-social sustentável e duradouro.

É desta forma que, afirmamos de forma clara e inequívoca a presença da Cooperação Portuguesa ao nível do sector educativo dos países em estudo, não podendo terminar de outra forma se não com a citação de Elisabete Palma (2004):

“ (...) a educação e a formação, estão no topo das listas prioritárias de intervenção no domínio da Cooperação portuguesa (...)”.

⁶ Esta percentagem traduziu-se em diversos tipos de projectos financiados nessa área, nomeadamente: reabilitação de infra-estruturas, escolas, educação e formação profissional, bibliotecas e redes de mediatecas, bolsas de estudo, material e equipamento escolar, protocolos entre universidades, seminários e acções de formação.

Lista de datas dos Diários da República com quadros de subsídios concedidos pela estrutura central da Cooperação

Datas	Listagem
01-04-1998 (DR II S.n.º 77)	Mapa n.º 18/1998
26-09-2008 (DR II S.n.º 223)	Mapa n.º 35/1998
07-04-1999 (DR II S.n.º 81)	Mapa n.º 14/1999
17-08-1999 (DR II S.n.º 191)	Mapa n.º 31/1999
31-03-2000 (DR II S.n.º 77)	Mapa n.º 15/2000
30-09-2000 (DR II S.n.º 227)	Mapa n.º 27/2000
01-10-2001 (DR II S.n.º 228)	Mapa n.º 38/2001
06-07-2002 (DR II S.n.º 154)	Mapa n.º 19/2002
26-03-2003 (DR II S.n.º 73)	Mapa n.º 12/2003
30-07-2003 (DR II S.n.º 174)	Mapa n.º 20/2003
24-07-2004 (DR II S.n.º 173)	Mapa n.º 164/2004
24-11-2004 (DR II S.n.º 276)	Mapa n.º 16/2004
28-04-2005 (DR II S.n.º 82)	Mapa n.º 9/2005
30-09-2005 (DR II S.n.º 189)	Mapa n.º 17/2005
24-03-2006 (DR II S.n.º 60)	Mapa n.º 8/2006
01-09-2006 (DR II S.n.º 169)	Mapa n.º 184/2006
10-05-2007 (DR II S.n.º 90)	Mapa n.º 12/2007
13-08-2008 (DR II S.n.º 156)	Mapa n.º 24/2008
2-04-2008 (DR II S.n.º 65)	Mapa n.º 178/2008

Bibliografia

Associação Para a Cooperação entre os povos – ACEP (1999), *“As ONG dos países de língua oficial portuguesa na luta contra a pobreza pelo bem-estar e a cidadania”*, ACEP, Lisboa;

Barroso, José Manuel Durão (1990), *“Política de Cooperação”*, Biblioteca diplomática”, MNE, Lisboa;

Bergvall-Kareborn, Birgitta et al. (2003), *“Reflections on CATWOE, a soft systems methodology technique for system design”* in Proceedings of the 9th annual CPTS Working Conference, University of Salford, Manchester;

Carvalho, Rui de (2005), *“Compreender África, Teorias e Práticas de Gestão”*, FGV editora, Rio de Janeiro;

Degnol-Martinussen, John and Engberg-Pedersen, Poul (2003), *“AID Understanding International Development Cooperation”*, ZED Books Ltd., Denmark;

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD (2008), *“Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa”*, IPAD, Lisboa;

Maurer, Jean-Luc (2003), *“Globalisation, coopération internationale au développement, et partenariat universitaire Nord-Sud”*, In: Nahavandi, Firouzeh (Ed), *Repenser le Développement et la Coopération Internationale*, Éditions Karthala, Paris ;

Ministério dos Negócios Estrangeiros, (1995), **“Portugal: dez anos de Política de Cooperação”**, MNE, Lisboa;

Montalvão, Tânia (2005), *“A Cooperação para o Desenvolvimento, análise dos modelos portugueses e irlandês”*, IPAD, Lisboa;

Moreira, Sandrina (2005), *“Ajuda Pública ao Desenvolvimento e crescimento económico”*, IPAD, Lisboa;

Nations Unies (2003), *“Le Développement Économique en Afrique – Résultats Commerciaux et Dépendance à l’Égard des Produits de Base”*, OCDE;

O'Neill Kate, Jörg Balsiger, and Stacy D. VanDeveer (2003), *“ACTORS, NORMS, AND IMPACT: Recent International Cooperation Theory and the Influence of the Agent-Structure Debate”*, Department of Environmental Science, Policy and Management, Division of Society and Environment, University of California at Berkeley;

Palma, Elisabete (2006), *“Cultura, Desenvolvimento e Política Externa: Ajuda Pública ao Desenvolvimento nos Países Africanos Lusófonos”*, Coleção Biblioteca Diplomática do MNE – Série D, Portugal, MNE, Lisboa;

Palma, Elisabete (2004), *“Diplomacia, projecção cultural e APD”*, Janus on-line, disponível no link (acedido a 28 de Março de 2011): http://www.janusonline.pt/2004/2004_2_10.html

Perestrelo, Margarida; Caldas, José Maria Castro (1996), *“Estratégia de actores. Prospectiva e Avaliação”* in revista Sociologia – Problemas e Práticas, n.º 22, (número temático sobre Metodologias de Avaliação), CIES;

- Programa Indicativo da Cooperação Portugal/Guiné-Bissau (2008-2010), IPAD, Lisboa;
- Programa Indicativo da Cooperação Portugal/Cabo Verde (2008-2011), IPAD, Lisboa;
- Programa Indicativo da Cooperação Portugal/Cabo Verde (2005-2007), IPAD, Lisboa;
- Programa Indicativo da Cooperação Portugal/Moçambique (2007-2009), IPAD, Lisboa;
- Programa Indicativo da Cooperação Portugal/Moçambique (2004-2006), IPAD, Lisboa;
- Programa Indicativo da Cooperação Portugal/S. Tomé e Príncipe (2005-2007), IPAD, Lisboa;
- Renard, Robrecht (2006), “*The Cracks in the New Aid Paradigm*”, disponível no link: <http://www.ua.ac.be/objs/00152977.pdf>;
- Riddell, Roger C. (2007), “*Does foreign aid really work?*”, Oxford, London;
- Rogerson, Andrew (2004), “*The International Aid System 2005-2010: Forces For and Against Change*”, disponível no link: <http://www.odi.org.uk/resources/download/1375.pdf>;
- Sangreman, Carlos (2009), “*A Cooperação Descentralizada e as dinâmicas em países africanos – os casos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau*”, Cesa e Acep, Lisboa;
- Sangreman, Carlos (2008), “*O Estado da Arte da Cooperação para o Desenvolvimento Portuguesa*”, Fórum de Cooperação para o Desenvolvimento, Versão 5 – Cooperação Portuguesa, IPAD, Lisboa;
- Sangreman, Carlos (2007), “*A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Portugal: Portugal e APD*”, Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Universidade de Aveiro, Aveiro;
- Schor, Patrícia (2009), “*Dinâmicas de cooperação entre ímpares: ACEP face ao Norte-sul, Cooperação Descentralizada*” ACEP, Lisboa;
- Sousa, Filipe (2002), “*SSM: metodologia “socially aware”*”, *Jornal de Sistemas de Informação* n.º 16/2002 (77-82);
- Teixeira, Nuno Severino (1996), “*Entre África e a Europa: política externa portuguesa, 1890-1986*”, *Política Internacional*, 12: 55-86;
- Torres, Adelino (1998), “*Horizontes do Desenvolvimento Africano No limiar do Século XXI*”, Lisboa;
- Wall, David (1973), “*The Charity of Nations. The Political Economy of Foreign Aid*”, Macmillan Press Ltd., London.

A Construção Social: Investigação Tradicional e os Novos Desafios

Cândido do Carmo Azevedo¹

Encontramo-nos hoje aqui reunidos sob o tema geral “Novas formas de cooperação: espaços de convergência nos países de língua portuguesa”. Porque a palavra “cooperação” tem inúmeras valências, poder-se-á também considerar a perspetiva da promoção de projectos de investigação, ou de incentivar a circulação da informação científica, seja ela técnica, pedagógica, cultural, ou outra, entre diferentes instituições, campos do conhecimento nos quais me tenho empenhado. Afinal, também são os campos que animam algumas das missões da Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

Correspondendo ao incentivo do Senhor Presidente do Instituto Politécnico de Macau, Professor Doutor Lei long lok, procurei contribuir para este XXI Encontro da AULP com um modesto trabalho, integrado no subtema da investigação, no qual abordarei uma das formas de cooperação, não entre Laboratórios ou Institutos Nacionais de Investigação, mas sim entre Arquivos, Bibliotecas e Centros de Documentação, apelando igualmente à necessidade de serem encontrados prementes programas de financiamento que permitam concretizar investigações adequadas às necessidades dos povos lusófonos.

Hoje propomo-nos avançar um pouco mais, e refletir nos novos espaços de convergência. Seguindo a linha de Pierre Lévy (1977)², e adaptando-a à temática em estudo, podemos designá-los como “novos espaços do saber”, relacionados com a velocidade de evolução dos saberes e a aquisição e a produção dos mesmos, realizadas por um grande número de pessoas que utilizam os novos instrumentos do ciberespaço e que vão adquirindo novas habilidades informacionais. Pensar nas atuais tecnologias interativas em rede, reconhecidas já como os **media** de segunda geração.

Partindo da pesquisa realizada ao longo de quase duas décadas em diversas unidades de informação do Oriente, compulsando aquilo que hoje é conhecido como os **media** da primeira geração, nada mais do que as fontes tradicionais, nomeadamente em locais por onde foi notória a diáspora portuguesa oriental - Goa, Damão, Diu, Siri Lanka (outroa Ceilão), Malaca, Macau, Timor, etc. -, interrogo-me sobre os desafios que se levantam quando investigamos informação disponibilizada através das novas tecnologias que anulam fronteiras, permeabilizando com maior facilidade a cultura ao multiculturalismo.

Nesta perspetiva, esta pequena apresentação estará dividida em duas partes, procurando levar a uma reflexão sobre a temática que proponho para a presente reunião:

1ª A construção social pela investigação tradicional nos espaços da diáspora portuguesa oriental. Uma experiência vivida.

¹ Professor Instituto Politécnico de Macau

² LEVY, Pierre (1997), *A Inteligência colectiva – para uma antropologia do ciberespaço*, trad., Lisboa: Instituto Piaget.

2ª Novos espaços de convergência: aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação. Que desafios?

1. A construção social pela investigação tradicional nos espaços da diáspora portuguesa oriental. Uma experiência vivida.

Enquanto aprendiz no “ofício de historiador”, tenho procurado estudar, durante as minhas pesquisas, as então sociedades coloniais portuguesas naquele Oriente longínquo, de onde venho, no seu quotidiano e à luz dos mais variados e distintos objectivos, culturalmente estabelecidos.

Como referiu Lévy, (1997:28)³ “espaços antropológicos, enquanto espaços (sistemas) próprios do mundo humano (antropológico) e portanto, dependentes das técnicas, dos significados, da linguagem, da cultura, das convenções, das representações e das emoções humanas”. Dessas pesquisas resultaram alguns livros já editados, dos quais destaco três: “Goa, Damão e Diu: Factos, Comunidade e Lazer nos meados do século XX” (1994), “Portas do Cerco. A ténue fronteira no conflito sino-japonês de 1894 a 1945” (2004) e o “Lúdico na História do Oriente Português, um diálogo cultural do século XV ao século XX” (2010), todos eles bem recebidos na comunidade académica.

Para os portugueses e para aqueles que se debruçam sobre a sua História, ainda persistem algumas lacunas nomeadamente no que se refere ao quotidiano - simbiose entre as profundas e complexas heranças culturais - vivida nas antigas colónias portuguesas, principalmente as africanas. Daí que haja a necessidade de investigar de uma forma clara e fundamentada a história dessas sociedades coloniais, no que se refere ao homem e ao seu corpo, no que toca à alegria e à submissão, ao prazer e ao trabalho, ou à emoção e à revolta.

Propomo-nos uma postura diferente das utilizadas outrora, fosse em louvor da colonização, ou na atmosfera quente da descolonização, e procuramos fazê-lo de uma forma isenta, tentando descobrir valores que os portugueses afirmaram nas suas relações com outras culturas e outros povos, sabendo que o papel corporal e social participam em todos os níveis da sociedade, sejam eles políticos, educativos, económicos, culturais ou demográficos e porque difundidos, no espaço e no tempo, tornam-se instrumentos de aculturação dos povos, e são marcados pelas singularidades locais e regionais.

Marc Bloc (1967)⁴ disse que a História era a ciência dos homens no tempo, porque interessava à História os homens na sua acção criadora, mas que (porque) também interessava o tempo, enquanto mudança que afecta os próprios homens. Por esta razão, os meus estudos não procuram ser mais do que uma simples contribuição, qual pedra num monumento que a história impõe construir para o esclarecimento da influência portuguesa, e portanto ocidental e cristã, exercida directamente no dia a dia de uma vivência com os povos que durante alguns séculos colonizámos. Tenho procurado realçar o período que vai dos meados do século XIX (momento genético do colonialismo moderno) aos meados do século XX, porque para as colónias portuguesas foi esta uma época histórica única pelas suas profundas contradições, ambiguidades e complexidades. Foi o período das grandes transformações: época de esperanças e furores que deram início às alterações introduzidas na vivência dos

³ Id. *Ibid.*

⁴ BLOC, Marc (1974), *Introdução à história*, 2ª ed., Mem Martins: Pub. Europa-América.

portugueses e outros povos que os primeiros colonizavam, quantas vezes num quotidiano fidalgo e burguês, contrastando com o dia a dia servil do povo local.

Estas investigações pretendem, como referiu Noronha Feio (1985)⁵ “«espremer o limão» dos imensos testemunhos dos protagonistas da primeira expansão europeia para o sul e para o Oriente ... os portugueses, - aventureiros, andarilhos, missionários, exploradores, administrantes -, obtendo o sumo da vivência alegre destes em contraponto, parafraseando António Sérgio, com todas as tragédias e naufrágios ao jeito de uma incursão ao nosso passado quotidiano e ao uso do corpo enquanto instrumento económico, social e cultural nas suas relações, antinómicas e simultaneamente complementares, do trabalho e do lazer”.

Para estes estudos tenho recolhido materiais em diferentes centros documentais, públicos e privados, compulsando preferencialmente fontes primárias manuscritas e impressas, como atrás chamei, os *media* da primeira geração. Sendo um trabalho da área de Historiografia, não tem sido fácil arrancar ao fluir dos acontecimentos a época pretendida e dissecá-la com objectividade. Segundo Beatriz da Silva (1996: 6)⁶ “inferir de dados diversos e por vezes de documentos distorcidos por envolvimento pessoais e apaixonados é dificuldade que sobeja e que nos leva a desfazer tantas vezes uma teia já construída, recomeçando por outro ângulo”. Isto sem contar com a descoberta permanente de mais documentos não previstos, mas porque são de grande significado, exigem uma nova remodelação na investigação. Tal, muitas vezes acontece, pela má organização das unidades documentais consultadas.

Como já referi, a investigação incluiu deslocações a variados países e regiões do Oriente, e permanência regular e sistemática em variados arquivos, bibliotecas e centros de documentação, cuja documentação estava tratada de maneira diferente. Algumas instituições documentais estão bem cuidadas, como é o caso das de Macau e as mais importantes de Lisboa, enquanto que em Goa, apesar de possuir no seu acervo grandes colecções de livros, códices e registos devidamente tratados e organizados, apenas uma pequena parte do seu acervo está microfilmado, pelo que a recolha não foi tão profícua como em Macau. Foi desolador assistir “in loco” ao arrancar de folhas da documentação consultada por alguns utilizadores de Goa, que necessitam de comprovativos pessoais, incluídos nos livros paroquiais e registos cartoriais, para a obtenção da nacionalidade portuguesa. Em Damão e Nagar Aveli, embora pequenos arquivos, apresentavam cuidado e uma boa arrumação.

Em Colombo, no Sri-Lanka, não existe uma forma de atendimento ao utilizador funcional e prática, o tempo de espera é superior ao de consulta, e a documentação consultada é de pouca utilidade. Foi gratificante verificar quão apreciados são os trabalhos do historiador português Jorge Flores.

Em Malaca fui informado de que a documentação referente aos portugueses não estava acessível localmente, que nenhuma estava microfilmada e que se existisse alguma encontrar-se-ia no Arquivo de Kuala Lumpur. Mas que procurasse junto do “kampong português” (campo português) onde alguém me poderia informar. Aqui contactei o senhor George Alcântara, uma espécie de “rege-dor” entre os descendentes dos portugueses. Pouco me soube dizer e de histórico mostrou-me

⁵ FEIO, J. M. Noronha (1985), “Carta dirigida à Fundação Calouste Gulbenkian para concessão de uma bolsa de investigação a CB”.

⁶ SILVA, Beatriz (1996), *Emigração de cules*, Dossier Macau 1851-1894, Macau: Fundação Oriente.

apenas uma rica colecção de moedas portuguesas do século XVII⁷. Referiu-me ainda que, em Kuala Lumpur, o propósito da minha investigação seria abusivamente desvalorizado.

Em Timor, a maioria do acervo foi praticamente destruído na guerra civil de 1975. Sem organização metódica, os poucos registos do Fundo Arquivístico da Administração do Concelho de Díli, os livros de visitas pastorais, bem como uma grande colecção de boletins diocesanos, intitulados “Seara”, da Câmara Eclesiástica da Diocese de Díli, acabaram por ser destruídos nos actos de violência pós-independência. Assombroso foi conhecer em Cupão, Timor Ocidental, a biblioteca particular do general Ben Boy, governador daquela província indonésia nos anos 70 do século passado. Este indonésio cristão que não fala nem lê português, tem um enorme anexo (edifício pré-fabricado) nas traseiras da sua residência, que contém centenas e centenas de livros em português, abordando temáticas diferentes sobre Timor Português..... estranho, muito estranho!

Noutros locais onde decorreram as minhas investigações, ainda não foi feito o tratamento documental à maior parte das colecções, estando por vezes estas armazenadas em espaços inadequados, outras vezes envolvidas em maços de velhos jornais, outras ainda abandonadas ao pó, à traça e humidade..... e quanto à aplicação das novas tecnologias, tais como a microfilmagem ou a digitalização o que dizer? À excepção de Lisboa e de Macau, a revolução digital dos centros documentais consultados estava ainda longe de acontecer e o tratamento documental, quando existe, é insuficiente.

Realço contudo a cooperação das diversas entidades contactadas nos diferentes países. Foram sempre prestáveis, sem imporem quaisquer condições, cientes da importância da pesquisa, tal o desejo de Carlos Marreiros (1991,5)⁸, quando se referia à necessidade de uma nova Era, a “Era da Colaboração” entre um Oriente e um Ocidente, que tanto ainda se desconhecem e que tanto ansiavam um pelo outro, passados que foram as Eras da Descoberta e do Domínio.

Esta é a realidade quanto às unidades documentais do Oriente, por onde tenho pesquisado nestas duas últimas décadas. Se, como referi, muito há ainda por investigar no que se refere às sociedades coloniais, e se agora queremos emergir para novas formas de cooperação, é aceitável que se questione como estarão o mesmo tipo de instituições nos nossos países irmãos, muitos deles vítimas de guerras internas e indesejáveis.

2. Novos espaços de convergência: aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação. Que desafios?

Acabo de descrever o estado de muitos arquivos, bibliotecas e centros de documentação por onde tenho investigado naquele longínquo Oriente. Norteados pelas “novas formas de cooperação” propostas e pela “procura de uma reflexão incidindo sobre a organização da investigação científica nos diversos países” (dois dos propósitos deste Encontro), proponho questionar as condições do mesmo tipo de instituição documental dos outros países lusófonos, enquanto locais de investigação histórica e antropológica, por excelência.

⁷ Recolhidas de uma nau portuguesa, segundo G. Alcântara, naufragada quando da célebre batalha entre as armadas portuguesa e holandesa na periferia de Malaca, e respectivamente comandadas pelo vice-rei D. Martim Afonso de Castro e Almirante Cornelis Matelieff.

⁸ MARREIROS, Carlos (1991), “Abertura”, in Revista de Cultura, 13/14 (Jan./Jun.), Macau.

Neste momento, os rápidos avanços das tecnologias de informação e comunicação (TICs) permitem realizar rapidamente o tratamento documental dos fundos documentais e facilitar o acesso à informação através de redes e consórcios, estabelecendo-se um espaço comum, onde a documentação e a informação, independentemente do suporte utilizado, se cruzam, dialogam e se complementam, havendo já quem profetize apocalípticamente o fim do livro, opinião que não prescrevo.

Importa aqui e agora questionar alguns desafios que hoje se colocam neste campo de investigação, levantando seguramente muitas interrogações. E para que a cooperação seja profícua, é necessário que cada um de nós tenha contributos significativos a dar. Enquanto estudioso das sociedades que atrás referi, e com a experiência de trabalho em algumas das bibliotecas e arquivos espalhados por aquele Oriente aqui deixo as minhas interrogações:

- a. São conhecidas as enormes implicações que a revolução digital no mundo da informação e comunicação põe à nossa disposição. Em qualquer lugar e a qualquer hora a portabilidade de equipamento e a rede tende a potencializar cada vez mais os utilizadores a acederem à informação. Partindo do presuposto que o uso da microfilmagem e de outro tipo de suportes estão já banalizados e devidamente materializados, pergunto: Terão os nossos centros documentais lusófonos acompanhado a revolução digital, transferindo serviços e produtos de informação para o contexto digital, indo desta forma ao encontro dos utilizadores? Disponibilizam tais instituições algum tipo de biblioteca digital? Que serviços WEB disponibilizam?

- b. O mundo vive hoje uma grande pressão económica que leva a uma forte contenção da despesa. A criação de sistemas de informação em redes e consórcios é uma das formas de dar resposta à falta de meios que nos condiciona. Pergunto: Possuem as nossas bibliotecas, arquivos e centros de documentação catálogos online? E serviços online? Estão organizados em redes informacionais? Estão capacitados para uma gestão cooperativa de recursos digitais? Sendo os meus conhecimentos de informática escassos, circunscritos à ótica do utilizador, não me atrevo a levantar mais questões, que as há certamente, no que se refere ao papel das novas tecnologias em campos como os de espaço de trabalho, estudo e aprendizagem, etc. Outros, seguramente, melhores do que eu o farão.

As reflexões que partilho com todos os participantes neste evento são sem dúvida importantes, sendo que alguém referiu aí se encontrar a memória susceptível de permitir a consolidação da identidade do que fomos e do que somos. São importantes na área de cooperação, onde há certamente um longo caminho a percorrer, através do estabelecimento de projetos conjuntos, procurando mobilizar Governos, Fundações (públicas e privadas) e ONGs, com vista não só no respetivo financiamento, certamente vultuoso, mas também às formas de mecanismos de entre-ajuda na área da metodologia e estrutura do trabalho, na qualificação dos recursos humanos, na técnica de tratamento da informação e outros, pois a tal memória que atrás referi, enquanto capital político e cultural é um património nosso, e tem um enquadramento com as recomendações de diferentes organismos internacionais, como a UNESCO.

Acontece que nem tudo está por fazer pois, quando preparava esta comunicação, soube que pelo dinamismo da investigadora Fernanda Maria Melo Alves, no espaço da CPLP, alguns projetos

de cooperação a nível documental têm obtido êxito, tal como a Rede de Informação Desportiva da CPLP (CPLP Sport), o E-Lvro em Português e o Centro de Informação em Protecção Social. Foi-me igualmente referido que esta investigadora aguarda financiamento da UNESCO para um portal de acesso aos catálogos e demais informação institucional das Bibliotecas Nacionais dos Países da CPLP.

Conclusão

Após o que atrás referi, e porque há ainda muito estudo a fazer sobre a secular construção social portuguesa, noutros espaços então coloniais e noutros continentes, e pela necessidade de ainda podermos recuperar muito do património existente pelos diferentes centros documentais nos diversos países que se reúnem na AULP, mais do que concluir, gostaria de deixar algumas ideias-chave (embora demasiado simplistas), como princípios norteadores para a tal ação conjunta, necessária e urgente, e perante os desafios que hoje se nos colocam:

- O reconhecimento mútuo da necessidade e valor da cooperação em termos políticos e estratégicos;
- A visão partilhada e planeamento conjunto para uma convergência de valores, princípios e objectivos;
- A especialização e qualificação imediata de recursos humanos.

Latitude Zero - Ensinar no Equador

Uma Experiência de Cooperação com São Tomé e Príncipe - Docência e Investigação (2005-2011)

Sara Marques Pereira¹

Renata Monteiro Marques²

Relato da experiência de cooperação realizada entre a Universidade de Évora e o Instituto Politécnico de São Tomé e Príncipe (ISPSTP), com balanço das diversas actividades desenvolvidas no campo da investigação e da docência, em particular o projecto Fontes para a História da Educação em São Tomé e Príncipe (1857-1975) realizado em conjunto com uma equipa de ex-alunos, actuais docentes e investigadores sãotomenses, que no caso presente, constituem também o primeiro grupo de licenciados por aquela instituição em História e Geografia.

Reflexão sobre as formas possíveis de cooperação com as diversas instituições no terreno, Arquivo Histórico, ISPSTP, Ministério da Educação e Cultura, etc e ainda no campo da formação superior, experiência dos alunos santomenses que estão a realizar mestrados na Universidade de Évora.

1. A cooperação com o Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe (ISPSTP) iniciou-se no ano de 2005, no âmbito de contacto pessoais estabelecidos com o seu então presidente, o Dr. Lúcio Pinto. O facto de ser também de História facilitou o interface e os objectivos estipulados, que na base tinham a cooperação da Universidade no curso de complemento de formação dos bacharéis de História e Geografia, primeiros alunos do jovem Instituto Politécnico, criado em 1997,. O próprio Instituto estava, como se pode ver, a dar os primeiros passos, promovendo essencialmente a formação de professores do ensino secundário, trabalho que o seu presidente ia conseguindo com pleno sucesso.

Tratou-se, então, de dar um passo ainda mais significativo: licenciar aqueles alunos através da frequência de um complemento de formação de dois anos, cooperando a Universidade de Évora com as disciplinas de Pedagogia e História da Educação, Seminário de Investigação e Psicologia, que teve a colaboração da Prof. Adelinda Candeias, também do Departamento de Pedagogia.

Lembro-me, como se fosse hoje, da conversa tida com o Dr. Lúcio no seu gabinete, no frio do ar condicionado ligado, em que ele afirmava a necessidade que tinham deste tipo de cooperação, e que a mesma se tornasse realidade, pois propostas de outras instituições portuguesas haviam aparecido mas por razões várias, acabavam se esfumando e não apresentando resultados práticos.

¹ Prof. Auxiliar da Universidade de Évora

² Doutoranda da Universidade de Évora

Lembro-me, por isso, de lhe assegurar, veementemente, que com a Universidade de Évora essa cooperação iria ser uma realidade, que apostaríamos em metas modestas e tangíveis o que, felizmente, aconteceu. Foram extraordinariamente gratificantes esses dois anos de ensino no ISPSTP, o sucesso do primeiro ano fez com que fosse convidada a dar o Seminário de Investigação ao mesmo grupo de alunos. A amizade estreitou as relações e tornou possível lançar o projecto: *Fontes para a História da Educação em São Tomé e Príncipe (1857-1975)*, de que adiante se falará.

O Complemento de formação foi realizado com sucesso por todos os onze alunos, de que deixo aqui o nome: Aclésia Francisco, Vicente Alves, José António Miguel, Celso Boa-Morte de Sousa, Hilária Andrade, Amaro Gaudêncio Mendes, Ernesto Lima de Carvalho, Carlos Mota Costa, Ernestino Soares e Guilherme Vilhete.

2. Num país com grandes marcas de subdesenvolvimento, apesar de ter sido beneficiário já de vários projectos de apoio à educação, desde a Cooperação Portuguesa ao Banco Mundial, passando por ajudas específicas de outras entidades, as ilhas de São Tomé e Príncipe são, sob tantos aspectos, um paraíso perdido, lindíssimo, mas com excruciantes problemas de saúde, pobreza e educação.

Pacíficas, as ilhas não enfrentaram os problemas da guerra colonial ou das guerras civis que se sucederam à independência, sintomaticamente outorgada por Portugal em 1975. Todavia, a desestruturação económica e social foi profunda no período pós independência, ampliada pelos atavismos históricos da antiga colónia, que a fizeram mais conhecida como lugar de 'desterro' e 'cemitério de brancos', do que como um espaço 'civilizável' e de promissor desenvolvimento, mau grado as fugazes décadas de prosperidade dos ciclos de café, e principalmente do cacau (1870-1920).

Apesar de se ter evoluído visível no aumento das taxas de escolarização básica que rondam actualmente os 90 %, - também é consensual ouvir que a qualidade desta escolaridade é baixa, e as condições escolares muito precárias. Basta, aliás, visitar alguns edifícios escolares da periferia, antigas escolas primária em bastante mau estado, onde uma pobreza confrangedora é visível na degradação do mobiliário escolar, ou na ausência de matérias escolares, mesmos os mais básicos, como canetas, lápis ou papel... A rede escolar ainda obriga muitas crianças a percorrerem quilómetros por dia para frequentarem a escola, se as aulas são de manhã, a ida e a volta, levam o dia quase todo, por isso de manhã, ao almoço e ao final da tarde as romarias de crianças com batas azuis (escola primária) invade os laterais das estradas por toda a ilha. Conscientes deste problema os educadores são os primeiros a lamentar a situação, não existem livros, a energia é intermitente, ou inexistente, a água também. Em algumas escolas, nas cantinas paupérrimas, funcionários e professores tentam fazer o 'milagre da multiplicação' do pão ou do leite.

No nível secundário o panorama é ligeiramente diferente, com alguns antigos liceus a funcionar na capital ou nas proximidades, e outros nas maiores localidades da ilha. Quase que se contam pelos dedos de uma mão. Sobrelotados, com três regimes de funcionamento (manhã, tarde e noite) vêm, contudo, tendo um crescente número de professores que o ISPSTP foi formando, que se juntam a outros formados no tempo colonial (já poucos), ou então no âmbito de projectos de apoio como o da Fundação Gulbenkian nos anos oitenta.

Mas também aqui a qualidade é muito baixa, alguns destes docentes fizeram apenas um bacharelato, sem posteriores reciclagens. E é neste campo – da formação docente – que o ISPSTP vem desenvolvido a actividade.

São Tomé e o Príncipe precisam das duas principais alavancas para a reorganização e requalificação educativas: mais e melhores escolas, mais e mais bem preparados professores. Quanto aos alunos esses já existem, e ávidos de aprender, mas também aqui se torna necessário juntar a taxa de escolarização uma maior exigência nos estudos, re - dotar o sistema de ensino santomense de uma cultura de esforço que se perdeu, como ouvimos de tantos dos nossos entrevistados.

Com a experiência destes sete anos, tornou-se muito evidente para nós que a cooperação com São Tomé tem de ser persistente, ou seja, uma iniciativa lançada que não é acompanhada nos passos necessários até à sua auto-suficiência completa, falha. E este princípio aplica-se a todos os sectores, não apenas à educação. Por exemplo, tivemos muitas vezes oportunidade de constatar que nas roças, pequenas cantinas ou postos de saúde montados e equipados por organizações internacionais e ONG's, acabavam na ruína um ano ou dois apenas volvidos, se essas instituições não acautelaram a sua manutenção com santomenses e os formaram nesse sentido. O mesmo vimos acontecer a projectos escolares, pequenas creches ou escolas (re)construídas e deixadas à sua sorte praticamente desaparecerem em pouco tempo, se não é acautelado o seu acompanhamento e manutenção. Em São Tomé o que a incúria humana faz, o clima completa. Casas recém construídas, se não são mantidas em poucos anos se degradam, que o digam os operadores turísticos que aí investem.

Muitas das antigas roças, ou empresas agrícolas, como foram chamadas depois da independência e reforma agrária, são ainda importantes centros das comunidades rurais. A maior parte, abandonada à sua sorte sem condições mínimas de existência e salubridade, quanto mais infra-estruturas educativas. Exceptuam-se as grandes roças de Agostinho Neto (Rio do Ouro), Monte-Café , Diogo Vaz, Praia das Conchas ou Água-Izé com escolas básicas a funcionar com alguma regularidade. Uma medida importante seria a da (re)construção de uma rede de escolas básicas para serviço destas comunidades das roças, sedentarizando os alunos e promovendo uma melhor e maior escolarização. Nos anos quarenta e cinquenta do século passado, ainda no período colonial, algumas roças construíram escolas e creches para os filhos dos seus trabalhadores, um pouco à semelhança do que duas décadas antes havia obrigado à construção dos hospitais / enfermarias e farmácias/ dispensários farmacêuticos. Algumas permaneceram, outras foram abandonadas e não passam hoje de ruínas.

A escola é símbolo e veículo de civilização. Os esforços realizados pelos sucessivos governos de São Tomé e Príncipe de promover a educação são meritórios, mas ainda estão longe de ser suficientes, por vezes os auxílios que chegam por meio de projectos de cooperação não são suficientemente aproveitados acabando, por se perder sem grandes retornos para o país. Passaram mais de trinta e seis anos sobre a independência e o que falta fazer é imenso, apesar disso, consideramos que São Tomé e Príncipe tem qualidades únicas pelo facto de não ter conflitos armados, não se confrontar com excesso populacional, não ter ainda, sequer, grandes taxas de SIDA e, pelo contrario, estarem a dar resultado as campanhas de redução da malária levadas a cabo pelos franceses e Taiwandeses em ambas as ilhas.

3. A cooperação com o *Arquivo Histórico de São Tomé e Príncipe*, criado em 1973, tem sido excelente, e temos muito a agradecer, aqui também, à Dra. Anabela Barroso, que tudo tem feito para nos facilitar a vida colaborando em tudo o que pode. Todavia o arquivo tem diversos problemas es-

truturais, a falta de espaço, é evidente; a falta de formação específica dos funcionários também, isto apesar da imensa simpatia com que nos ajudam! As modestas condições do gabinete da directora são bem representativas do que referimos, faltam meios informáticos para organizar e armazenar documentos, a falta de energia que cria transtornos imensos. O projecto *Memoria de África* (Fundação África – Portugal e Universidade de Aveiro) tem levado a cabo a recuperação – digitalização de algum acervo documental, principalmente imagens. Contudo o arquivo tem pouca capacidade para tratar espólios que possa receber, quer do ponto de vista de armazenamento, quer do seu tratamento. Equipas da Torre do Tombo estiveram já no Príncipe para recolha e catalogação daquele que supostamente deveria ser o núcleo documental mais antigo de São Tomé, pois aquela ilha foi capital durante os séculos mais recuados, só mudando no início do séc. XIX para São Tomé.

Como trabalhamos essencialmente o *Boletim Oficial de São Tomé e Príncipe* (1857-1975) não encontramos grandes problemas, isto apesar de faltarem alguns anos na colecção. Contudo, quando queremos fazer levantamento de outro tipo de documentos já tudo se torna mais complicado. Apesar de existirem os catálogos publicados no tempo colonial, a sua correlação com a localização actual dos documentos não é evidente, e muito ainda está fora dessa catalogação. O Arquivo Histórico publicou em 1999 um Inventário que é uma ajuda importante, mas temos a noção do muito que ali falta. Por exemplo, os arquivos das roças estão desaparecidos ou muito danificados, isso se exceptuarmos aqueles que pertenciam a grandes empresas, como a Vale Flor, ou do Banco Nacional Ultramarino, e se encontram em Portugal.

Seria importante a cooperação na formação arquivística dos técnicos do Arquivo Histórico, mas uma formação muito prática, como nos tem dito a Dra. Anabela. Claro que faltaria ainda o espaço, bem como os recursos técnico-informáticos. Com isto poderiam aparecer novos catálogos, com possibilidade de cruzamento com fundos existentes no Arquivo Nacional Ultramarino, Torre do Tombo, Biblioteca Nacional, etc.

4. A Biblioteca do Instituto Camões tem sido também um importante apoio no nosso trabalho, muitas vezes tem colecções mais completas, ou complementares dos catálogos do Arquivo Histórico. Não esquecendo o trabalho fundamental de difusão da cultura portuguesa que tem feito, colocando no centro da cidade, à disposição de estudantes e interessados centenas de títulos de clássicos da lusofonia, bem como jornais e outras publicações periódicas que chegam nos voos semanais da TAP, não sei se nos da STP AIRWAYS também.

5. O Projecto Fontes para a História da Educação em São Tomé e Príncipe (1857-1975) foi iniciado em 2006, no âmbito do Seminário de Investigação em que participaram os onze formandos do Complemento de Formação iniciado em 2006 no ISPSTP, ao abrigo do Protocolo assinado entre a Universidade e aquela instituição – sendo realizado no Arquivo Histórico daquela cidade, tem vindo a contar também com o apoio da Dra. Anabela Santos, Directora do mesmo arquivo, como já referimos. Em Portugal o projecto foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, a quem aqui deixamos o nosso agradecimento, e pelo CIDEHUS (Centro de Investigação da Universidade de Évora)

O objectivo é proceder à publicação deste Roteiro de Fontes (c/ CD-ROM), bem como dos documentários sobre as Memórias da Educação em São Tomé e Príncipe. Acreditamos que constitui um trabalho completamente inédito para a História e a Memória da Educação em São Tomé e Príncipe,

instrumento de trabalho fundamental para Historiadores da Educação dos dois países, bem como para a população portuguesa e são-tomense em geral. Esta edição é constituída por quatro partes, estando também prevista a edição de um CD-ROM para acesso a imagens e dados:

1º Parte: Levantamento do *Boletim Oficial da Província de São Tomé e Príncipe (1857-1975)*, a primeira publicação periódica iniciada após a introdução da tipografia no território em 1857. De periodicidade semanal, com algumas variações ao longo dos anos, nele se publicavam todos os documentos oficiais relativos à Colónia, leis gerais, bem como notícias respeitantes ao quotidiano das ilhas. O levantamento incide em todos os temas dedicados à educação: abertura de escolas, matrículas, exames, colocações de professores, inspecções, regulamentos escolares, festividades, rotinas, etc.

Foram levantados 118 anos, estando já realizada a informatização e uniformização da base de dados com mais de 6000 registos catalogados por: data – nº de BO. – Página – assunto: (ex: Sábado 29 de Janeiro de 1876, página 41, BO. nº 5 – *Estatística de frequência dos alunos das diferentes escolas de instrução primária durante o mês de Agosto de 1875.*)

Como referimos atrás tivemos dificuldade em encontrar a colecção completa em São Tomé, alguns números encontramos no Arquivo Histórico Ultramarino e na Biblioteca NACIONAL, os mais antigos, mais recentes, no Arquivo Distrital de Évora.

2º Parte: Memórias Educativas – recolha, por entrevista ou textos, de um conjunto de cerca de 60 testemunhos sobre a educação em São Tomé e Príncipe no séc. XX. Estão realizadas 45 entrevistas, que neste momento estão a ser editadas, contamos recolher mais vinte na missão deste ano. Este trabalho tem sido extraordinário, e apesar das condições técnicas das entrevistas não serem por vezes as melhores, por serem exteriores, por vezes de pessoas já com muita idade, etc. O facto é que é extremamente interessante o painel conseguido até agora, desde personalidades da vida santomense, até desconhecidos entrevistados nas roças, muitos de avançada idade, pois se procurou que estas memórias apanhassem as gerações que haviam feito a escola, principalmente a primária, antes da independência. São mais de dez horas de gravação até a momento.

O objectivo é realizar uma espécie de documentário que envolva a descrição histórica da evolução da educação em São Tomé, e o relato na primeira pessoa dessa realidade educativa. Contamos ter o trabalho realizado no próximo ano de 2012.

6. Para concluir, damos conta dos alunos que estão hoje a concluir o seu mestrado na Universidade de Évora, estudando o tema da História da Educação em São Tomé, o Dr. Carlos Castro cujo trabalho é sobre o *Liceu Nacional de São Tomé – Estudo do desenvolvimento organizacional (1953-1975)*; e o do Dr. Guilherme Vilhete sobre *A Educação em São Tomé e Príncipe na transição da Monarquia para a República (1890-1911)*. O Dr. Carlos Castro já entregou a sua tese, aguardando agora a defesa.

É com satisfação que vemos que a cooperação iniciada em 2004 deu frutos. Esperamos que estes alunos sigam para doutoramento, e trabalhamos para ter editados todos os trabalhos de investigação realizados, quer o Roteiro de Fontes, quer o Documentário sobre as Memórias da Educação.

Soubemos há poucos dias, que o ISPSTP tem já uma Comissão Instaladora da Universidade Pública de São Tomé e Príncipe (UNISTP), presidida pela Dra. Alzira Rodrigues, actual Presidente do ISPSTP, tendo solicitado uma reunião de trabalho na Universidade de Évora para troca de experiências e apoio nessa construção da Universidade Pública de São Tomé.

A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na Universidade de Aveiro: Cluster, Benchmarking e Desafios de Futuro.

Carlos Sangreman¹

Ângelo Ferreira¹

O objectivo deste artigo é situar a construção da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento da Universidade de Aveiro (CIDUA), procurando estabelecer os desafios mais prementes para a instituição nesta área da sua Missão.

Neste sentido, abordamos sucintamente o referencial internacional da Cooperação Portuguesa (entenda-se Cooperação Internacional para o Desenvolvimento), os conceitos de *cluster* e *benchmarking* e algumas notas sobre a sua operacionalização no terreno; fazemos uma síntese da actividade da Universidade de Aveiro (UA) nos últimos anos, referindo-nos aos aspectos mais marcantes da sua evolução; e terminamos procurando elencar os desafios e as decisões mais determinantes no contexto referido.

Queremos também deixar desde já claro que os dois fundamentos principais para a evolução muito positiva que se verificou e verifica, foram, por um lado, a liderança firme da reitora Prof. Maria Helena Nazaré e do actual reitor Prof. Manuel Assunção, por outro a vontade de envolvimento nesta área de muitos docentes e funcionários dos departamentos, secções autónomas, escolas politécnicas e serviços da Universidade num espírito de abertura a uma cooperação internacional com outras sociedades de uma forma entusiasta que ainda hoje nos surpreende positivamente.

Contexto da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e novas tendências

O normativo (ideias e normas) que constitui o actual consenso internacional em que a Cooperação Portuguesa se inscreve, tem por base a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* aprovada pela ONU em Dezembro de 1948, como um conjunto de princípios que se foram tornando normas. Apesar da idade, os seus “considerandos” iniciais e os 30 artigos que o compõem, apenas deixam de fora directamente as questões que poderiam constituir normas na área do ambiente, que não se colocavam nesse tempo com a mesma preminência de hoje.

Esse normativo tem como concretização mais actual (e perspectivado de acordo com o vocabulário e o modo como hoje se colocam as questões - por exemplo a Declaração refere nos considerandos “o terror” no contexto dos campos de concentração do pós-guerra 39-45, enquanto a mesma palavra da Declaração de Monterrey tem por contexto expresso os ataques terroristas de 11 de Setembro) a parte de afirmação de normas da resolução da Conferência Internacional sobre

¹ Universidade de Aveiro

o Financiamento da Cooperação de Monterrey, México, 2002.

As normas enunciadas como base são a justiça, a equidade, a democracia, a participação, a transparência, a responsabilidade e a abertura, a liberdade, a paz e a segurança, estabilidade no interior dos Estados, respeito pelos Direitos Humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento, um Estado de direito, a igualdade entre sexos, políticas concebidas a partir da economia de mercado e a vontade geral de criar sociedades livres, democráticas e justas.

É essa estratégia – que alguns autores passaram a designar como “*Monterrey Consensus*” - que se expressa em Documentos Nacionais de Redução da Pobreza (PRSP²), elaborados na segunda metade da década de 90 e início do século XXI, bem como na definição, aprovada em Assembleia Geral da ONU, de metas globais designadas por Objectivos do Milénio (ODM), para as áreas da pobreza extrema e absoluta, educação primária, igualdade de género, mortalidade infantil antes dos 5 anos, saúde materna, doenças generalizadas (SIDA, malária e tuberculose), recursos ambientais, água potável e condições de vida suburbana. O último ODM não respeita a uma área mas sim a opção por uma metodologia de execução da Cooperação através de uma parceria global para o desenvolvimento.

A estes documentos juntam-se algumas iniciativas inovadoras nas respectivas regiões, como é o caso para a África Subsaariana do NEPAD³ com a ingerência de pares nas crises nacionais de governação.

Há todo um contexto em mudança para a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, nomeadamente pela mudança de atitude de alguns países, alguns deles das designadas economias emergentes, que passaram ou estão a passar do estatuto de receptores para o de fornecedores de ajuda/cooperação (e.g. Brasil, México, Índia, África do Sul), ou a China, que está num processo de transformação de uma prática de negócios internacionais para programas de ajuda/cooperação.

Na senda do desenvolvimento há ainda países que estão numa situação mista, com projectos financiados por terceiros ao mesmo tempo que eles próprios começam a financiar projectos no seu país (e.g. Timor-Leste, Angola), detendo sobre eles maior capacidade de decisão e, por isso, maior aproximação às suas próprias estratégias. Este é um novo contexto, de países com capacidade económica crescente, mas com carência de recursos humanos e institucionais/organizacionais para responder aos desafios que o actual momento de desenvolvimento lhes coloca. Esta urgência requer parceiros de desenvolvimento credíveis, capazes de agregar e coordenar as múltiplas competências requeridas, em torno de objectivos e prazos bem definidos, assim como fazer a necessária avaliação de resultados e prestação de contas dos recursos aplicados, com rigor e transparência.

Para lá do contexto internacional abordado, o incremento da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento da Universidade de Aveiro (CIDUA) integra-se na já referida tendência de aparecimento de novos actores/intervenientes com uma intensidade de intervenção superior a períodos anteriores (e.g. universidades, fundações, associações).

Nas últimas décadas, de modo cada vez mais afirmativo, a definição da Missão das instituições de ensino superior tem englobado a Cooperação com a sociedade, numa perspectiva abrangente e coordenada, para resposta a necessidades ou problemas concretos, que vai para além das fronteiras

² Poverty Reduction Strategy Papers (<http://www.imf.org/external/np/exr/facts/prsp.htm>)

³ <http://www.nepad.org/>

da região e do país onde a instituição se insere. Esta visão ter-se-á consolidado assente quer num papel de responsabilidade social das instituições, quer na possibilidade de a Cooperação poder ser um valioso instrumento para a sua internacionalização. Por outro lado, a pressão para que as instituições estatais de ensino superior aumentassem as suas “receitas próprias” terá tido desde as transformações da “estratégia de Bolonha” um papel não despreciando no incremento da Cooperação com a sociedade de forma geral, assim como da CID.

Acresce que os organismos/instituições que financiam projectos de CID, nacionais e internacionais (e.g. IPAD, FCG, FO, FPA, UNICEF, BM), parecem vir reconhecendo, nas universidades e nos politécnicos, parceiros cada vez mais eficientes e eficazes na resolução de problemas e na resposta a desafios cruciais para o desenvolvimento, dir-se-ia que fruto da experiência e saberes acumulados, nomeadamente em torno do acolhimento de estudantes oriundos dos países parceiros, mas também pelo facto de as instituições portuguesas terem integrado nos seus quadros docentes com experiências profissionais nesses mesmos países.

O incremento da CID Portuguesa está igualmente assente numa maior dinâmica da Administração Central, que se deve, por um lado, à transformação do Ministério das Finanças num actor central na Cooperação multilateral e bilateral na área da sua competência, com um programa concebido e financiado por si (PICATFIN), e com um poder crescente sobre decisões doutros ministérios, incluindo MNE/IPAD, que impliquem gastos do OE, mas também ao aumento da importância dos programas e projectos genericamente na área da boa governação e da segurança, assegurados pelos Ministérios da Administração Interna, Justiça e Defesa.

Em Portugal, para além da dinâmica continuada da Administração Pública Central, das universidades e politécnicos, das ONGD e de algumas fundações, como a FCG e a FPA, tem-se verificado igualmente a entrada no “campo” da CID de outros novos actores/intervenientes, como sejam as Fundações criadas por empresas (e.g. FEDP⁴ e a FFMS⁵). Note-se igualmente que actores/intervenientes tradicionais na CID como os Municípios ainda estão a passar por um processo de transformação das actividades ligadas às geminações em programas de cooperação, sendo que diversos municípios têm feito essa transformação em aliança com ONGD, mas têm demorado a acompanhar a dinâmica das fundações e das universidades. Na verdade, podemos estar a assistir, de alguma forma, à junção de uma maior sensibilidade social, com a tendência atrás referida de ver a diplomacia e a CID como instrumentos de internacionalização das instituições, quer sejam entidades estatais, organizações da sociedade civil ou empresas.

Esta evolução beneficiou de uma conjuntura política de “pacto de regime” entre os partidos representados no Parlamento e de dois Governos com um SENEC – Professor João Gomes Cravinho e um presidente do IPAD, Professor Manuel Correia – com muito conhecimento da realidade da Cooperação e de vários dos países parceiros.

⁴ <http://www.fundacao.edp.pt/>

⁵ <http://www.ffms.pt/>

Os Clusters na Cooperação para o Desenvolvimento

Os *clusters* surgem na cooperação portuguesa pela Resolução do Conselho de Ministros de Dezembro de 2005, onde são definidos como “ *um conjunto de projectos, executados por diferentes instituições (individualmente ou associadas a instituições do país parceiro), numa mesma área geográfica e com um enquadramento comum (...). Em princípio, um ‘cluster de cooperação’ deverá ter como elemento central uma intervenção estratégica e substancial financiada através do IPAD, que funcionará também como instituição mobilizadora e coordenadora do ‘cluster’.* Em torno deste projecto estratégico desenvolvem-se outros projectos, menores em escala e mais focalizados, que complementam o projecto central e fornecem uma abordagem integrada.”

As definições existentes têm sido elaboradas sobretudo no âmbito da análise da actividade económica empresarial/comercial, embora o conceito tenha vindo a ser utilizado com adaptações noutras áreas. Segundo Michael Porter trata-se de “*concentrações geográficas de companhias interligadas, fornecedores especializados, provedores de serviços, empresas em indústrias afins e as instituições que lhes estão associadas – universidades, agências públicas de certificação e standards, associações empresariais – em áreas específicas que competem e cooperam entre si.*”. Para a OCDE a definição é de uma rede de produção de empresas fortemente interdependentes – incluindo fornecedores especializados – ligadas entre si numa cadeia de valor acrescentado que pode integrar alianças entre empresas e universidades, institutos de investigação, serviços intensivos em conhecimento, agentes de interface – como os brokers e os consultores – e os clientes.

Em Portugal, o Plano Tecnológico⁶, aprovado pelo XVII Governo Constitucional, apresenta um gráfico de critérios para o sucesso dos *clusters* (Figura 1) que deve estar presente quando pretendemos implementar um conceito deste tipo, numa área diferente daquela em que tem sido desenvolvido, seja com elementos que ajudam a definir em pormenor em que consistem os “*clusters de Cooperação*” seja com critérios de partida para a concepção de uma avaliação de resultados.

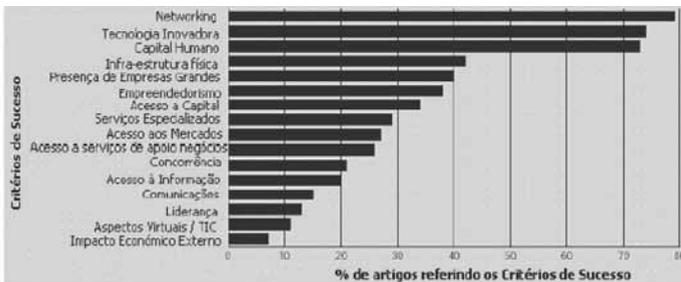


Figura 1. Factores Críticos de Sucesso dos Clusters (*in* Plano Tecnológico⁷)

Pensamos que o conceito de *Cluster* ligado a uma área geográfica ou a um sector de actividade deve ser articulado com o de *benchmarking*, tal como é entendido no processo de reforma da Administração Pública em curso.

⁶ <http://www.planotecnologico.pt/>

⁷ <http://www.publico.clix.pt/docs/politica/planotecnologico/planotecnologicointegral.pdf>

Benchmarking na CID

O conceito de *benchmarking*, nascido no Japão do pós-1939/45, é um instrumento que pretende conseguir maior produtividade, maior economia de meios, melhor rendibilização dos que existem, mais eficácia e uma avaliação padronizada da eficiência. A essência desse instrumento é que cada sector, organização ou simples interveniente constitua um padrão de referência das melhores práticas existentes na sua área e que a procure aplicar criativamente aos resultados que pretende atingir, não aceitando que se faz “o melhor que podemos” mas sim exigir que se faça “o melhor que existe”.

Este conceito aplicado à reforma da Administração Pública tem uma dimensão externa que é a relação com o cidadão e com as empresas na prestação de serviços públicos da melhor qualidade que exista, e uma dimensão interna que passa por uma procura dos melhores métodos de gestão a nível dos responsáveis máximos nos diversos níveis hierárquicos (presidência, vogais, direcção geral, direcção de serviço, chefia de divisão), de reafectação de recursos, esvaziando ou eliminando comissões, estruturas de missão, secções, divisões ou serviços e deslocando os funcionários para onde a sua actividade permita uma melhor qualidade de serviço. Passa também esta dimensão interna por uma relação clara, transparente e previsível entre os organismos, institutos ou ministérios directamente implicados no sector. Tem ainda incluída a noção de que sem uma avaliação de desempenho organizacional e pessoal, com consequências conhecidas dos intervenientes não se consegue manter um elevado nível de funcionamento.

Assim, o *cluster da cooperação portuguesa* será um modelo de prestação de serviço de cooperação internacional, a partir de uma área geográfica com diferentes sectores incluídos – em Maubara, distrito de Liquiça em Timor, na ilha de Moçambique - ou de um sector de actividade sem uma área geográfica específica - a divulgação da língua portuguesa, o conhecimento e a inovação, a divulgação da ciência, a formação profissional, a comunicação social a nível das comunidades – com as seguintes características:

- uma concepção em programas e projectos que refira expressamente as melhores práticas nacionais e internacionais na área específica;
- um funcionamento em rede de parceria com os intervenientes locais, portugueses, de outras nacionalidades ou organizações multilaterais, desde a identificação, concepção, implementação até à avaliação;
- uma dimensão em recursos que aproveite economias de escala e de concentração;
- uma gestão central partilhada portuguesa e local que atenda à necessidade de liderança eficaz, capacidade de decisão e de consulta permanente aos parceiros;
- um critério de qualidade que procure em todas as actividades a divulgação do conhecimento, em especial junto de crianças e jovens, recorrendo às novas tecnologias de comunicação;
- um critério normativo dominante de construção da autonomia local pelo acréscimo de capacidade em gestão e execução técnica;
- um mecanismo de avaliação padronizado, que parta da responsabilização pessoal dos intervenientes, inseridos ou não em instituições, discutida pelos parceiros e com consequências efectivas na execução dos programas e projectos que têm articulação com o *cluster*.

Note-se que a definição referida implica uma gestão/acompanhamento interno de cada *cluster* por parte do IPAD ou de outras instituições portuguesas com alterações também nos modelos gestonários seguidos até agora pelos intervenientes no campo da cooperação. Se os intervenientes, e em especial a tutela, quiserem que haja realmente um “efeito boomerang” de transformação do funcionamento das instituições públicas e privadas intervenientes na CID, terão de criar uma fileira de gestão/acompanhamento específico com um nível de exigência muito superior ao actual e que, pouco a pouco, poderá estender-se a todo o organismo de acordo com a experiência adquirida. Os **clusters** para cumprirem a sua função têm de ser núcleos de excelência das instituições intervenientes no “campo”.

*Ou seja, para que se consiga pôr em prática a noção de **cluster da cooperação** num país receptor, o próprio país financiador e os seus actores públicos e privados têm de ter uma organização norteada por esse conceito.*

O *Cluster* da Cooperação Portuguesa com Moçambique é relativamente coerente com aquilo que escrevemos. Com efeito, nos documentos de trabalho internos do IPAD a que tivemos acesso, não se encontra referência à pesquisa de “melhores práticas” mas anuncia-se que o critério da concentração e gestão por parcerias está contemplado, estando a desenvolver-se as diversas Fases, a partir de um trabalho de recolha de dados da região – a Ilha de Moçambique – escolhida por acordo com o Governo Central do país, e logo das prioridades estabelecidas coerentemente com os ODM e a política moçambicana. Uma vez que podiam ser várias as áreas geográficas escolhidas com esses critérios acrescentou-se um temático – a recuperação do património da Ilha – procurando-se “*Combinar o combate à pobreza extrema com a recuperação e revitalização do Património, através da aplicação do novo conceito de cluster*”.

Na senda do rigor e qualidade que defendemos, é determinante que os objectivos sejam bem definidos: realistas, inconfundíveis, mensuráveis, e, assim, acordados entre todos os intervenientes, também quanto ao calendário. Só este quadro de acção permitirá uma avaliação rigorosa e capaz de melhorar a eficácia de acções futuras, corrigindo eventuais erros de actuação.

A gestão do **Cluster** contempla um Conselho de Doadores (onde o Governo moçambicano tem direito de veto), um Comité de Gestão, para a gestão permanente e ainda um Coordenador Local que viva na Ilha. Parece-nos uma estrutura de gestão demasiado pesada e pensamos ser preferível uma estrutura com um Núcleo de Gestão e um Conselho de Parceiros por ser mais leve e flexível nas decisões, permitindo uma mais clara definição de poder sobre o financiamento, pela reunião no mesmo órgão de quem tem as verbas e de quem as recebe. Os documentos que conhecemos ainda encerram muito da lógica dos Planos Integrados de Desenvolvimento dos anos 70, envolvendo na prática todas as áreas sectoriais de desenvolvimento, mas a evolução da sua definição poderá levar a uma alteração que fará este **cluster** aproximar-se daquilo que preconizamos ou tirar conclusões que corrijam o que apresentamos.

A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na UA

«A Cooperação para o Desenvolvimento é um desiderato importante, considerando que, no mundo global de hoje, uma universidade de excelência tem de abranger na sua missão a luta, dentro e fora das fronteiras do seu país, por um desenvolvimento humano que potencie a expansão da personalidade de

cada um individualmente e da identidade colectiva de todos os países como actores sociais.»
In Programa de Acção do Reitor da UA para 2010-2014

O ponto de partida

«Para a coordenação interna das suas actividades a Universidade [de Aveiro] adopt[ou] um modelo de cariz matricial, que se traduz na permanente interacção entre unidades, serviços e demais estruturas, privilegiando a interdisciplinaridade e a flexibilidade, a organização e a gestão por actividades e objectivos e a abertura à sociedade...»⁸. Este complexo e multifacetado sistema binário, embora congregue estruturas com diferentes graus de autonomia (departamentos, secções autónomas e escolas politécnicas equivalem às faculdades nas universidades clássicas), segue um modelo de governo e gestão partilhados, com orçamento centralizado e uma equipa reitoral (reitor, vice e pró-reitores) muito presente em toda a vida universitária.

Até 2004 não havia nenhuma estrutura cujas funções incluíssem a CID, os docentes com experiência nessa área eram muito poucos e os projectos existentes (sobretudo com Moçambique e com a Guiné-Bissau) eram financiados pelas verbas da investigação, com contributos externos muito pequenos, em particular da FCG. Algumas iniciativas mais complexas em Timor e na Guiné não tinham tido continuação.

Os princípios ou o enquadramento normativo

A Missão da UA integra o ensino, a investigação e a cooperação com a sociedade (onde se inclui a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, CIDUA). Neste contexto, a CIDUA corresponde a um alargado sentido de responsabilidade social da instituição, dos seus docentes e funcionários, e é um dos vectores da sua internacionalização, integrando a cooperação inter-universitária e a cooperação com entidades fora da academia.

A CIDUA é prioritariamente uma actividade institucional e não das pessoas agindo numa lógica meramente individual. Ela envolve todos os recursos humanos (incluindo **alumni**), físicos e simbólicos necessários ao seu sucesso.

Não sendo vista como uma actividade lucrativa, exige que o saldo financeiro calculado para o conjunto de programas, projectos e actividades não seja negativo, nomeadamente tornando possível a resposta a desafios considerados prioritários e ou urgentes para os quais não exista(m) ainda financiador(es).

Pautando a sua acção por elevados padrões de exigência, a UA só propõe e ou aceita programas ou projectos que não coloquem em causa o referencial de qualidade que pratica em Portugal.

Esta preocupação integra o esforço para assegurar o cumprimento do critério da sustentabilidade e da reciprocidade, ou seja, procurar que todos os projectos nos quais se envolve têm componentes de transferência de competências para os parceiros locais, de forma a tornar, no mais curto prazo, os beneficiários em parceiros autónomos, e com uma óptica de ganhos mútuos dos intervenientes.

⁸ Estatutos da Universidade de Aveiro (Diário da República, 2.ª série, N.º 93, 14 de Maio de 2009)

No quadro referido, a Universidade de Aveiro pugna por agir com respeito pela cultura, identidade e vontade dos povos dos países parceiros.

A Estratégia da UA na Cooperação para o Desenvolvimento

Para a implementação de um programa de CID na Universidade de Aveiro com base nas ideias sobre **clusters e benchmarking** acima referidas e tendo presente o seu modelo de organização e funcionamento matricial, com coordenação centralizada na Reitoria, que permite dispor de múltiplas valências com grande flexibilidade de decisão e celeridade de execução, começou-se por:

- i) apostar nas vantagens comparativas da Universidade de Aveiro, como a forte capacidade de incorporar uma significativa componente tecnológica nas mais variadas áreas do conhecimento e da educação/formação, e, nas áreas do saber inexistentes ou com menor vantagem comparativa, actuar em articulação com entidades que possuam essas competências complementares; neste contexto, ter consciência que no “campo” da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento é ainda crucial que a Universidade ganhe capital social, a partir daquele que já tem como instituição de excelência no ensino superior e na investigação, reconhecida nacional e internacionalmente;
- ii) apostar numa organização com articulação centralizada, num Gabinete de Cooperação, sob tutela directa do Reitor, mas com atribuição da coordenação directa a um docente da instituição com fortes competências na área, integrado numa estrutura funcional que a seguinte figura ilustra:

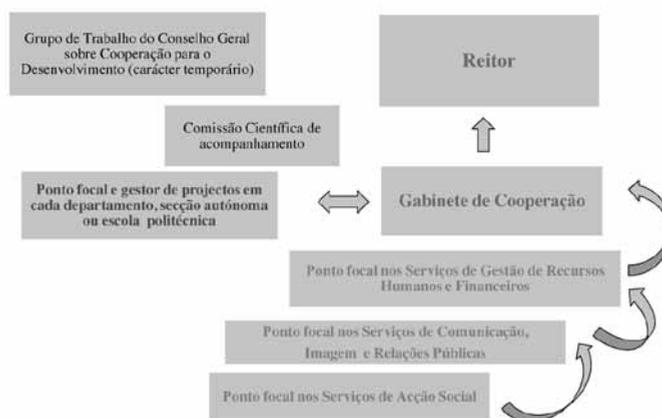


Figura 2. Estrutura funcional da CIDUA

- iii) apostar em prioridades geográficas (países da CPLP), tendo-se até à data dado destaque a Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste, países sobre os quais existe maior conhecimento na UA e uma maior proximidade com os seus dirigentes actuais. Considera-se prioritária nos próximos tempos a Cooperação com Angola, dada a convicção mútua sobre oportunidades existentes. Considerando-se as particularidades próprias do actual momento de desenvolvi-

mento do Brasil, evidenciam-se oportunidades de cooperação relevantes, em particular no que concerne ao incremento das actividades de investigação e da mobilidade de docentes e alunos; com projectos em Angola, no Brasil, em Cabo Verde, na Guiné-Bissau, na Índia (Goa), em Moçambique, em São Tomé e Príncipe e em Timor-Leste, sublinha-se a opção que levou a ter como principais aliados os organismos estatais centrais, as universidades públicas locais, e, por fim, as organizações não governamentais.

- iv) apostar na captação de financiadores nacionais e internacionais; a UA implementa programas/projectos com financiamento do Estado Português, dos países parceiros (Cabo Verde e Timor são exemplos em curso), de entidades multilaterais internacionais (e.g. União Europeia, Banco Mundial) e de entidades privadas reconhecidas e que concordem com os princípios apresentados (e.g. Municípios, Fundações, Empresas); a UA conta vir a desenvolver acções de candidatura a linhas de financiamento internacionais quando considerar que tem condições para o fazer.

Breve síntese das áreas de intervenção e projectos em curso⁹

- i) Ensino e pós-graduação: oferta de uma disciplina aberta de “Desenvolvimento e Cooperação Internacional”; apoio à elaboração de dissertações de mestrado e doutoramento na área da CID; bolsas de doutoramento para candidatos dos PALOP e Timor-Leste (em cada 10 a UA financia 1); oferta de vagas para formação inicial e pós-graduada e apoio social aos estudantes (Serviços de Acção Social); mestrados da UA ou de grau conjunto leccionados no país parceiro (e.g. Cabo Verde e Moçambique; em planeamento para Timor-Leste e Angola); mobilidade de docentes (e.g. Universidade de Cabo Verde e Moçambique); formação multidisciplinar de professores cooperantes para Angola; formação de professores goeses de Língua Portuguesa; ensino assistido por computador em Moçambique (Pensas@moz¹⁰);
- ii) Investigação (projectos com aspectos característicos da Cooperação para o Desenvolvimento): gestão da biodiversidade (Pemba, Moçambique); apoio ao Centro Nacional de Investigação Científica (Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Timor-Leste);
- iii) Divulgação da Ciência: pequenas iniciativas da Fábrica da Ciência¹¹ em Moçambique e Cabo Verde; projecto em concepção de uma Casa da Ciência em Cabo Verde.
- iv) Educação para o Desenvolvimento: apoio a grupos/núcleos da diáspora ou a alunos da CPLP; organização da Semana da CPLP; site e newsletter mensal sobre a CIDUA; participação na iniciativa «Os Dias do Desenvolvimento» (Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação)¹² e nos encontros da AULP;
- v) Assistência técnica a programas e projectos: projecto de «Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste»; informatização dos tribunais em Cabo Verde; informatização das execuções fiscais em Cabo Verde; concepção da Cidade Velha virtual em Cabo Verde.

⁹ Para mais informação ver <http://www.ua.pt/coopdev/>

¹⁰ <http://www.pensas.ac.mz/pensas/>

¹⁰ <http://www.ua.pt/fabrica/>

¹² <http://www.diasdodesenvolvimento.org/>

Os desafios da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento da UA à luz das novas tendências

- i) o desafio da identidade, esclarecendo se mantém a decisão de escolha da segunda das seguintes alternativas: 1 - Instituições de solidariedade (cuja Cooperação é financiada pelo próprio orçamento, tendo como meta 0,7 % do mesmo); 2 - A assumpção de que as Universidades não são instituições de cariz altruísta e o saldo financeiro da CID, calculado para todo o conjunto de programas, projectos e actividades, e não por cada um individualmente, não deverá ser negativo; 3 - A assumpção de que a CID é um dos pilares das relações internacionais e que tem de ser mediador e facilitador das relações diplomáticas e económico-sociais entre países; tal não significa que o debate esteja fechado, sobretudo no contexto das transformações decorrentes da passagem de uma organização tradicional das universidades públicas para uma fundação pública de direito privado. Este debate terá de evoluir com grande transparência, incluindo a clarificação sobre eventuais benefícios (seja verbas, seja recursos, seja capital social) para os vários intervenientes, sejam indivíduos, unidades orgânicas ou serviços da Universidade ou dos parceiros;
- ii) o desafio da organização interna, com a consciência de que a estrutura existente tem de se ir adaptando ao crescimento da CID e de que as pessoas cujas funções são promover a Cooperação junto dos países e de financiadores nacionais e internacionais têm de ter em permanência a capacidade de inovar também ao nível organizativo; neste quadro, urge ter uma organização de Serviços Financeiros que consiga a cada momento prestar contas relativas ao sector e organizar um processo de avaliação interna com dados concretos e com espaço para os intervenientes se expressarem;
- iii) o desafio da organização nacional, assumindo o desafio, no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, ou mesmo da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), da elaboração de um código de conduta, de adesão voluntária, sujeita à aprovação de pares, que inclua aquilo que cada uma faz na CID, bem como a criação um “Observatório” da Cooperação feita pelas Universidades e Politécnicos”, com avaliação à luz do referido Código de Conduta, com a publicação de um relatório anual ou bienal;
- iv) o desafio da relação internacional, tornando possível a organização de candidaturas conjuntas, com outros actores portugueses da CID, a linhas internacionais de financiamento, sempre com o conceito da reciprocidade presente, o que implica montar um sistema de alerta de abertura de calls internacionais, organizar a relação com a REPER/Bruxelas e embaixadas portuguesas, no sentido de realizar acções permanentes de advocacy e lobby, e, eventualmente, abrir novas perspectivas de actuação envolvendo as empresas portuguesas presentes nos países parceiros.

Considerações finais

Antes de mais queremos relembrar que a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) não é uma actividade empresarial e, como tal, a procura do lucro económico para as instituições envolvidas não é critério de decisão. Também não é ajuda humanitária e, como tal, a existência

de situações de catástrofe provocadas por fenómenos naturais ou conflitos armados não se coadunam com a prática corrente de uma Cooperação de qualidade, devendo ter regras e estruturas próprias de resposta institucional. E, finalmente, não deve ser uma actividade similar à assistência social, onde o detentor das verbas define sempre as regras de jogo não permitindo que o receptor se desenvolva de acordo com as suas próprias opções (dá-se apenas o peixe, não se ensina a fazer as canas ou as redes de pesca, muito menos a pescar; do mesmo modo, em regra, também não se integram os conhecimentos e saberes locais e nem sempre se respeitam os contextos e as culturas).

No caso do ensino superior a CID não é investigação mas sim um **“conjunto de actividades executadas por entidades publicas e privadas de dois ou mais países incluindo ou não organizações internacionais, com o objectivo essencial de aumentar o nível de conhecimento, qualificações, competências técnicas, capacidades produtivas e bem – estar da população de países em desenvolvimento, isto é, aumentar o stock de capital intelectual desses países ou a sua capacidade de utilizar de forma mais eficaz os factores de produção”**¹³.

Por outro lado, é uma actividade interdisciplinar desenvolvida em contextos de mudança social e, portanto, deve ter um elevado nível de tolerância com as contradições no comportamento dos intervenientes envolvidos. Contudo, a nosso ver, essa compreensão não pode significar cumplicidade com a incompetência, o laxismo e/ou a corrupção dos intervenientes, quer sejam dos países receptores quer sejam dos países ditos fornecedores da ajuda.

A construção de um futuro mais promissor, assente numa Cooperação mais profícua para todos os parceiros, terá já atingido, nalguns casos, situações de grande maturidade do envolvimento de ambos os Estados, das suas Administrações Públicas e das organizações da sociedade civil, quer no que concerne à execução dos projectos que envolvem mão-de-obra qualificada local, quer no que concerne à capacidade crescente de financiamento das economias em desenvolvimento, sendo Cabo Verde o caso mais significativo, no que concerne à Cooperação que a UA desenvolve.

A CIDUA está a começar a ultrapassar aquilo que era uma relação entre fornecedor e receptor da ajuda, para passar a ser um conjunto de sólidas parcerias, confirmando que o conceito e a prática de *clusters* na Cooperação para o Desenvolvimento, integradores do melhor “saber fazer” de múltiplos e diversificados parceiros, a par com uma constante comparação com as melhores práticas internacionais, podem constituir uma resposta eficiente e eficaz à urgente questão/desafio, hoje consensual na comunidade internacional, de como melhorar a coerência, a harmonização e o alinhamento colocados em conferências internacionais como o Fórum de Alto Nível para a Eficácia da Ajuda realizado em Paris.

Siglas

CID – Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

CESA – Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento

IPAD – Instituto de Apoio ao Desenvolvimento

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

¹³ Dicionário da Cooperação (CESA): <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/index.php/dicionario-da-cooperacao>

FO – Fundação Oriente
FPA – Fundação Portugal África
FEDP – Fundação EDP
PICATFIN - Programa Integrado de Cooperação e Assistência Técnica em Finanças Públicas
NEPAD - New Partnership for Africa's Development
ODM – Objectivos do Milénio
ONGD – Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento
FFMS – Fundação Francisco Manuel dos Santos
CRUP – Conselho dos Reitores das Universidades Portuguesas
AULP – Associação das Universidades de Língua Portuguesas

Carlos Sangreman

Professor Auxiliar na Licenciatura de Administração Pública e Coordenador do Gabinete de Cooperação Internacional da Universidade de Aveiro, investigador no Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento (ISEG), ex assessor para a Cooperação do Ministério do Trabalho e Solidariedade, ex-assessor para o Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação. Consultor internacional do PNUD, Banco Mundial e União Europeia.

Ângelo Ferreira

Mestre em Gestão e Administração Pública, técnico superior do Gabinete do Reitor da Universidade de Aveiro e do Gabinete de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, Coordenador Adjunto do projecto “Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”, ex representante da Fundação das Universidades Portuguesas em Timor-Leste e coordenador do projecto de Cooperação com a Universidade Nacional de Timor Lorosae’ e (2001-2004).

Adolescentes e Jovens Privados de Liberdade nos Países de Língua Portuguesa: Formação de Socioeducadores

Reginaldo de Souza Silva¹

Leila Pio Mororó¹

Este artigo se propõe a refletir sobre a necessária realização de estudos, pesquisas e ações voltadas a implementação de políticas públicas integradas entre os países de língua portuguesa, direcionadas a formação dos profissionais que atuam com “menores infratores”, “em conflito com a lei” ou denominado “delinquente juvenil”, ou seja, para adolescentes (que cometeram crimes ou contravenções penais). É o resultado de pesquisa e de ações de formação continuada dos profissionais que atuam em medidas socioeducativas em meio fechado e aberto, de análises e reflexões a partir do processo histórico de atendimento a população infanto-juvenil em conflito com a lei no Brasil e o reordenamento político, jurídico e institucional proporcionado por várias legislações internacionais e nacional em andamento no Brasil e vários outros países. Historicamente o atendimento aos adolescentes e jovens em conflito com a lei, reflete as concepções de sociedade, educação e cultura de cada época e de seu tempo. Este trabalho se propõe a refletir sobre a importância de elaborarmos políticas públicas conjuntas no âmbito da cooperação internacional entre os países de língua portuguesa (Brasil, Cabo Verde, Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Portugal, RAEM) sobre a formação necessária a esses profissionais, considerando as especificidades de suas funções e o caráter educativo que elas, direta ou indiretamente, exercem no exercício pessoal e diário de vivenciar e propagar o respeito, a tolerância, a responsabilidade e a paz. Precisamos modificar usos, hábitos e costumes para transformar a sociedade, as práticas e as formas de elaborar e executar políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes. Propomos: que sejam realizadas ações nos países de língua portuguesa para adequar-se aos novos paradigmas de atenção aos adolescentes e jovens em conflito com a lei. Especificamente no que diz respeito ao atendimento a crianças e adolescentes que cometem atos infracionais, refletirmos sobre os resultados das medidas “penas” vivenciadas nas instituições que os acolhem. Por fim, definirmos qual o perfil profissional e quais as possibilidades de formação a serem oferecidas aos socioeducadores.

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing) estabelecem normas acerca dos direitos dos adolescentes em conflito com a lei. Um dos objetivos primordiais das Instituições de Tratamento destes jovens é ajudá-los a assumir papéis socialmente construtivos e produtivos na sociedade. Para isso, é necessário centrar toda a atenção

¹ Prof. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

no seu desenvolvimento saudável, oferecendo-lhes uma capacitação adequada que garanta a sua reinserção social, evitando uma situação de desvantagem educacional.

Segundo diversos estudiosos do tema, a educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão ou unidades de internação; e (3) conseguir resultados úteis, tais como: ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamentos, que perdurem além da internação/prisão e permitam ao educando/apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. Esta educação pode ou não reduzir os índices da reincidência.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006) no Brasil publicou documento direcionado à área socioeducativa, intitulado “Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa”. Esse documento define a socioeducação como educação para socialização, o caminho do desenvolvimento pessoal e social. Ou seja, trata-se de preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores, aprendendo a ser e a conviver, compreendendo que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade).

Para atingirmos estes objetivos nas unidades de atendimento aos adolescentes privados de liberdade nos países de língua portuguesa necessitamos, além da implementação de políticas amplas de garantia dos seus direitos, de profissionais qualificados, para garantirem uma socioeducação baseada nos fundamentos e princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade tendo como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Compreende-se que os educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos de privação de liberdade, bem como da dimensão educativa do trabalho.

A título de um início de discussão, após apresentarmos sucintamente a situação do tratamento dados pelos países de língua portuguesa à questão da criança e do adolescente em conflito com a lei, demonstraremos uma matriz adotada no Brasil como parte do processo de adequação as normativas internacionais e nacional para o quadro de profissionais que atuam com esta população. Atenção deve ser dada aos profissionais que tem uma presença mais intensiva junto aos adolescentes. Denominados de agentes ou de monitores e a partir da necessidade da construção de uma identidade profissional e de qualificação, procuramos denominá-los de socioeducadores.

A criança e o adolescente em conflito com a lei nos países de língua portuguesa

Sabe-se que a violência contra crianças e adolescentes não ocorre apenas nos órgãos do Estado. No seio da família e da sociedade são múltiplas as suas manifestações. O extermínio, a exploração sexual, o tráfico, a prostituição, os maus-tratos, o abandono, o tráfico internacional e os desaparecimentos; a fome, o trabalho penoso, as torturas e prisões arbitrárias povoam o universo de milhares de crianças e adolescentes. Segundo Volpi (1999, p.08), “*contrapondo-se a este quadro, parcelas cada vez mais significativas da sociedade mobilizam-se para enfrentá-lo, coibi-lo e modificá-lo.*”

A doutrina da proteção integral preconizada pela ONU e inserida na ordem jurídica de alguns países de língua portuguesa, como exemplo o Brasil e Portugal, tem procurado combater toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. No contexto social e histórico da sociedade brasileira, a Lei nº. 8.069/1990 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) veio garantir proteção integral à criança e ao adolescente e transformou radicalmente o paradigma do antigo *Código de Menores de 1927* - baseado na *doutrina da situação irregular* -, passando a considerar a criança e o adolescente como pessoas/sujeitos de direitos civis, humanos e sociais e em condições peculiares de desenvolvimento.

O ECA brasileiro é reconhecido internacionalmente pelos avanços em termos de direitos humanos, pois acolhe os princípios de organizações mundiais de proteção à infância e adolescência, ratificando não só a Declaração Universal dos Direitos da Criança, mas também reconhecendo e consagrando a criança e o adolescente como indivíduos e, portanto, cidadãos. Há, entretanto, uma imensa lacuna entre os pressupostos legais e a realidade concreta vivenciada pelas crianças e adolescentes. Nesse aspecto, na maioria das vezes, as proposições da lei não passam de formulações abstratas.

No que se refere especificamente ao adolescente em conflito com a lei, a situação é ainda mais caótica. A atribuição da autoria de prática de delitos gera, freqüentemente, a desqualificação dos adolescentes como se estes deixassem de ser sujeitos de direitos e perdessem o estatuto de cidadania.

Os países de língua portuguesa possuem procedimentos legais e punições diferentes entre si em relação aos “*delinquentes juvenis*”, e em relação aos criminosos maiores de idade. Os adolescentes em conflito com a lei, os quais integram a categoria chamada de *delinqüência juvenil* em alguns desses países, geram reações e sentimentos hostis de grupos sociais que não analisam o contexto sócio-econômico, político e cultural em que vivem e os geram. Normalmente, tais reações são imediatistas e expressam um desejo de simplesmente excluí-los, sem que exista alguma mobilização para a transformação desta realidade. Nota-se, também, um processo de culpabilização direcionado ao adolescente, à família deste e, até mesmo, as legislações e instituições que procuram garantir os seus direitos.

Considerando o processo histórico de cooperação entre os povos de língua portuguesa, é mais do que urgente envidarmos esforços para melhorar as condições de vida e de atendimento aos adolescentes privados de liberdade, ou seja, que cumprem medida socioeducativa. Neste sentido, apontamos como relevante e urgente estudarmos as condições de atendimento aos adolescentes e jovens em conflito com a lei e o caráter punitivo ou sócio-educativo das medidas de que são alvo

(especialmente a medida de privação de liberdade ou internação).

Para tanto, é preciso conhecermos desde a situação de vida do adolescente até as especificidades e diversidades de aspectos de cada medida. É preciso também fazermos um acompanhamento sistemático na aplicação dessas medidas, tanto no que se refere ao adolescente quanto ao local em que elas são aplicadas. É necessário construirmos a compreensão de que as causas da violência praticada por esses adolescentes “menores” estão na própria sociedade.

As condições de atendimento aos adolescentes privados de liberdade, necessariamente, estão relacionadas a qualidade e a formação daqueles profissionais que deveriam viabilizar as medidas socioeducativas, ou seja, a sua melhoria está vinculada a uma política de formação dos socioeducadores (SILVA, 2010).

Neste sentido, apresentamos uma breve descrição da realidade da situação de crianças e adolescentes envolvidos em ato infracionais em países de língua portuguesa Brasil, Cabo verde, Portugal, Moçambique e Angola.

A realidade Brasileira

No final do ano de 2008, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil apresentou o *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei* (SEDH, 2008), destacando que o número total de internos no sistema socioeducativo de meio fechado no Brasil era de 16.868 adolescentes, sendo 11.734 na internação, seguidos de 3.715 na internação provisória e da semiliberdade com 1.419 adolescentes de ambos os sexos. Esse resultado não só aponta um aumento de 2,17% quando comparado com o ano de 2006 (SEDH, 2006), evidenciando a complexidade do problema.

Um ato infracional cometido por um adolescente revela não só um problema individual e social, mas destaca também falhas em segmentos como a escola, a família, o Estado e a sociedade.

Procurando compreender no Brasil os fatores que contribuem para o envolvimento dos adolescentes no cometimento de infrações, autores como Assis e Constantino (2005) apresentaram o perfil do adolescente brasileiro privado de liberdade, ressaltando os principais fatores de risco envolvidos no cometimento das infrações.

Destacaram o sexo masculino, a pobreza, as características psicológicas e biológicas, a vulnerabilidade, a exclusão social, a violência familiar, o abandono da escola e o uso de drogas como potenciais fatores de risco para o envolvimento em infrações.

Essas características têm sido confirmadas em outros estados brasileiros (ALMEIDA e SILVA, 2004; ARANZEDO e SOUZA, 2007; GALLO e WILLIANS, 2005, 2008; MARTINS e PILLON, 2008; PRIULI e MORAES, 2007; SILVA e GUERESI, 2003; TEJADAS, 2008; VOLPI, 2006).

O agravamento, ou seja, o aumento do número de adolescentes e jovens envolvidos em ações caracterizadas como crimes ou contravenções, portanto rotulados como “em conflito com a lei”, requer um avanço nas investigações a fim de propiciar a instrumentalização e orientação dos Estados para o planejamento de pesquisas e intervenções direcionadas para as especificidades de cada região dos países.

Há vários estudos que procuram enfatizar a questão de gênero, etnia, classe social, relação familiar e escolaridade como sendo de menor ou maior risco para o cometimento de infrações. Se afirma, no

caso brasileiro, que a maioria dos participantes seria de cor negra (pretos e pardos), atestando que a cor negra é um fator de risco (ASSIS; CONSTANTINO, 2005). No entanto, a não repetição de um dado em nível regional pode estar relacionada à cor preponderante da população da região estudada.

Em relação à escolaridade dos internos, é possível afirmar que a grande maioria tem um atraso bastante acentuado, principalmente se considerada a idade que apresentam (em média 17 a 18 anos). Grande parte dos internos não obtém a conclusão do ensino fundamental (escola primária), nem frequentavam efetivamente a escola antes da internação. Mesmo aqueles que estavam matriculados, esses não compareciam às aulas, revelando fatores de risco já identificados na literatura - baixa escolaridade e falta de vínculo escolar (ALMEIDA e SILVA, 2004; ARANZEDO e SOUZA, 2007; GALLO e WILLIAMS, 2005; TEJADAS, 2008).

No que tange às relações familiares, tem-se que, anteriormente à submissão à medida de internação, percentagem significativa, residia com familiares. Em menor índice, residem com outras pessoas, como amigos ou companheira e poucos moravam na rua.

Em relação às configurações familiares há famílias nucleares, monoparentais chefiadas somente pelo pai, monoparentais chefiadas pela mãe e outros. É possível afirmar que a presença da figura materna ainda assume uma alta prevalência nas famílias desses jovens (GALLO e WILLIAMS, 2005). Famílias monoparentais chefiadas por mulheres podem representar um fator de risco para o envolvimento dos adolescentes com os delitos, uma vez que a presença de um único adulto responsável pelo provimento de recursos financeiros para atender as necessidades da família, na maioria das vezes, torna-se insuficiente. Tal fato pode contribuir para a inserção dos filhos no mercado informal de trabalho, aumentando assim a possibilidade de ruptura com a escola e o envolvimento com a vida nas ruas. Gallo e Williams (2008) verificaram que os adolescentes em conflito com a lei que viviam com famílias monoparentais apresentavam escolaridade mais baixa, quando comparados com os que viviam com ambos os pais.

A realidade de Cabo Verde

Segundo estudo desenvolvido pelo sociólogo Gabriel e o jurista José de Pina Delgado Fernandes (CABO VERDE, 2011), algumas conclusões sobre a temática da “delinquência juvenil”, podem ser citadas. O estudo revela que a subcultura da violência, a privação parental, a vulnerabilidade familiar, a exclusão social, a ambivalência de referências de conduta e convivência sociais, o déficit de autoridade e de proteção e os atributos de personalidade são fatores que possibilitam o fenômeno da delinquência juvenil em Cabo Verde.

Nesse estudo foram inqueridos 68 jovens em situação real ou potencial de conflito com a Lei, com idade compreendida entre 12 e 16 anos, nos conselhos da Praia, Santa Catarina, Tarrafal, Santa Cruz, São Vicente e Sal; 30 jovens reclusos (nas cadeias da Praia e Mindelo), com idade compreendida entre 16 e 21 anos; 20 adultos residentes na cidade da Praia e ainda, os responsáveis de instituições públicas e organizações da Sociedade Civil (nível central e regional), que direta ou indiretamente se relacionam com a problemática da conflitualidade dos jovens com a Lei, designadamente, procuradores, Polícia Nacional, Polícia Judiciária, o ICCA, a Direção de Serviço de Reinserção Social, o Juizado de Menores, entre outras.

Os dados do estudo apontam para a existência de uma grande maioria de jovens em situação

real ou potencial de conflito com a lei vivendo num quadro de ruptura dos laços familiares, a prevalência de famílias de tipo monoparental, formada por pais solteiros (cerca de 33%) ou em união de fato (40%).

A realidade de Portugal

Portugal foi dos primeiros países a aderir à Convenção sobre os Direitos da Criança, que vigora na ordem jurídica desde 1990, passando a garantir os direitos das crianças e jovens e adequando o ordenamento jurídico ao tratamento das violências sobre elas cometidas ou por elas cometidas.

Em relação aos jovens em conflito com a lei, as medidas tutelares educativas assentam no princípio da proteção educativa do jovem e não da simples ideia retributiva de fazer pagar o mal com o mal. Ou seja, procura-se o seu sentido de responsabilização com vista à inserção social.

Em 2009, Portugal tinha 170 jovens “delinquentes” condenados a penas de regime de reclusão nos seis centros educativos existentes. Dos 170, 22 são meninas e, delas, 13 são estrangeiras. A taxa de reincidência dos denominados delinquentes juvenis em Portugal é de cerca de 40%, sendo semelhante às de Espanha, França e Reino Unido (LEONOR FURTADO, 2011). Quanto aos jovens delinquentes submetidos a medidas alternativas à prisão, nomeadamente trabalho a favor da comunidade, entre outras, o número é muito mais elevado, cerca de 14.500. Segundo o autor citado, se todos eles fossem colocados na prisão, Portugal precisaria de vários estabelecimentos prisionais.

De acordo com a legislação, são considerados delinquentes juvenis aqueles jovens condenados que tenham apenas entre 12 e 16 anos, uma vez que os que têm idades superiores já são julgados como adultos.

Para Leonor Furtado (2010)

“Para isso, é necessário, antes de mais, fazer a correta avaliação das situações relacionadas com a função parental e que podem estar na origem dos problemas destes jovens - toxicod dependência, alcoolismo, agravadas pela pobreza e exclusão social e a maternidade de adolescentes. Da identificação correta e exaustiva da sua situação familiar e dos seus problemas, através de relatórios especificados, depende, naturalmente, a concepção de um projeto de vida eficaz para estes jovens, que passe, sempre que possível, pela sua integração familiar, institucional e laboral na sociedade”.

A realidade de Moçambique

Segundo o UNICEF/Moçambique, estudo realizado sobre as crianças em conflito com a lei, que são principalmente do sexo masculino, pobres, órfãs ou separadas das suas famílias e vivendo na rua. As condições prisionais em que vivem estão em violação direta dos seus direitos. Estas crianças em situação de reclusão muitas vezes partilham as celas com os adultos, expondo-as ao abuso e à violência.

Em 2003, constatou-se elevada percentagem de população prisional constituída por crianças e jovens, confirmada no Relatório Estatístico Anual de 2004 sobre o Sistema Prisional em Moçambique (GM, 2005b). O relatório registrou 10.864 reclusos no final de 2004, bem acima da capacidade reportada de 7.649, e revelou que 17% da população prisional era constituída por adolescentes, definidos como jovens entre 16 a 19 anos. Esta percentagem foi significativamente mais elevada do

que a de todos os outros países da SADC, entre os quais a população adolescente em prisões variava de inexistência no Botswana a 9,6% no Malawi. O relatório também indicou que 9% da população prisional era composta por mulheres, uma percentagem superior à de outros países da SADC, tendo o Botswana a segunda população mais elevada constituída por mulheres (5%) (UNICEF, 2009).

Estudos realizados em Moçambique mostram que a violência contra menores no sistema judicial é recorrente. Pesquisas sobre a população prisional no país, baseadas nos poucos estudos realizados nas províncias de Nampula, Sofala e Maputo em 2003, mostraram que, pelo menos, 25% dos reclusos entrevistados tinham menos de 18 anos de idade.

Com referencia a população prisional em cumprimento de pena nas prisões de Maputo (Cadeia Central da Machava, BO, e Cadeia Feminina de Ndlavela) haviam menores que estavam cumprindo penas: de um total de 685 condenados 144 eram pessoas da faixa etária dos 16 aos 19 anos, o que corresponde a cerca de 21% dos condenados. Esses dados evidenciam a existência de violência institucional contra menores, tendo em atenção a convenção sobre os direitos da criança que interdita a condenação de menores (BRITO, 2002).

A realidade de Angola

Recompondo-se e reestruturando-se após os anos de guerra, os indicadores sociais e educacionais de Angola revelam o muito que se tem a superar. Seis em cada dez crianças e jovens “delinquentes” no país, por exemplo, não têm instrução primária completa, não sabem ler e escrever ou não completaram a quarta classe.

Entre 2001 e 2007, a polícia angolana registrou milhares de menores envolvidos em atividades criminosas, dos quais apenas uma pequena percentagem seriam meninas.

As estatísticas oficiais sobre delinquência juvenil, feitas pelo DNIC salientavam que 2003 foi o ano em que se registraram mais casos envolvendo menores, ultrapassando os 800, verificando-se depois reduções em 2004 (618) e em 2005 (610). No período entre 2001 e 2005, as províncias de Luanda, Huíla e Benguela foram as que registraram mais casos de delinquência juvenil.

Só na província de Luanda registraram-se 609 casos, seguindo-se as províncias da Huíla, com 261 casos, e de Benguela, 188 casos. As províncias que registraram o maior número de casos de menores envolvidos em crime são também as províncias que possuem mais crianças em situação de risco.

O mais grave é que estas estatísticas referem-se apenas aos casos que chegaram ao conhecimento da área de prevenção de delinquência juvenil da DNIC, ou seja, estes dados podem estar abaixo da realidade.

O grupo etário mais referenciado nas estatísticas de delinquência juvenil é o dos jovens de 14 e 15 anos. As estatísticas apontam para a existência de uma certa tendência para o aumento do número de menores envolvidos em crimes, especialmente nos jovens com 15 anos, como exemplo, os casos de furto, ofensas corporais, roubo e de violação envolvendo menores em Angola, além de centenas de casos de homicídio. Há uma tendência preocupante dos jovens para a violência física, o que está causando apreensão entre as autoridades policiais (ANGOLA, 2011).

A realidade de São Tomé e Príncipe

O sistema judicial não está preparado para lidar com o fenômeno de adolescentes que cometem atos infracionais, não havendo instituição preparada para receber esses menores. Às vezes os menores com comportamentos desviantes são entregues aos seus pais, outros são presos e ficam na cadeia.

2 - Por uma Política integrada de formação dos socioeducadores nos países de língua portuguesa: desafios e perspectivas

A matriz de formação do Sistema Socioeducativo, descrita a seguir, é parte de um esforço do governo brasileiro para atingir a questão da necessidade de formação dos profissionais que lidam diretamente com os adolescentes em conflito e privação de liberdade.

O curso de formação inicial e continuada dos operadores do sistema de garantia de direitos, sistema socioeducativo, tem sido desenvolvido a partir de uma matriz comum aos vários estados da federação na qual são disponibilizados os eixos que explicitam os conteúdos por áreas essenciais a formação e atuação dos referidos profissionais, uma carga horária mínima para cada eixo, totalizando o curso com 160 h presenciais e a distância com orientação.

As universidades e centros de formação foram envolvidas neste processo, elaborando, desenvolvendo e acompanhando os projetos e os alunos cursistas. Ao todo, os socioeducadores estudam dez módulos que tratarão desde os conceitos mais amplos sobre: *Infância, Adolescência, Família e Sociedade, Marco Legal, Políticas Públicas e Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, Instrumentos Legais e Normativos do SINASE, Socioeducação e Responsabilização: Natureza e Dupla Face da Medida Socioeducativa entre o sancionatório ao pedagógico, Socioeducação: Práticas e Metodologias de Atendimento em Meio Aberto e Fechado, Plano Individual de Atendimento, Gestão e Financiamento do Sistema Socioeducativo, Parâmetros Socioeducativos – Segurança.*

MÓDULO I – Infância, Adolescência, Família e Sociedade – 15 horas/aula

- a) A democratização e o reconhecimento da infância e adolescência
- b) Novos contornos da Família na Sociedade contemporânea
- c) Conceitos de adolescência e a contemporaneidade
- d) Fatores de risco e teorias explicativas sobre o fenômeno da adolescência em conflito com a lei
- e) Drogas e adolescência
- f) Sociedade do Controle, violência e a cidade

MÓDULO II – Marco Legal, Políticas Públicas e Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – 15 horas/aula

- a) A Proteção da Infância e da Adolescência como Política de Direitos Humanos:
- b) Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- c) Direito Brasileiro da Criança e do Adolescente
- d) História da política de atendimento de crianças e adolescentes

- e) Medidas de proteção e medidas socioeducativas
- f) O Sistema de Garantia de Direitos e as medidas socioeducativas

MÓDULO III – Instrumentos Legais e Normativos do SINASE– 30 horas/aula

- a) Regras e Diretrizes das Nações Unidas em matéria de adolescentes em conflito com a lei
- b) A construção do SINASE
- c) As relações do SINASE com outros sistemas (SUAS, SUS e Sistema Educacional)
- d) Interfaces com outros Planos Nacionais
- e) Processos de descentralização, regionalização e municipalização
- f) Projeto de Lei do SINASE

MÓDULO IV – Socioeducação e Responsabilização: Natureza e Dupla Face da Medida Socioeducativa entre o sancionatório ao pedagógico – 30 horas/aula

- a) A legalidade na imposição da medida socioeducativa
- b) Procedimentos de apuração do ato infracional de adolescentes
- c) Procedimentos de aplicação da medida socioeducativa
- d) A medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade
- e) A medida socioeducativa de liberdade assistida
- f) O acesso à justiça e à defesa técnica no cumprimento da medida socioeducativa

MÓDULO V – Socioeducação: Práticas e Metodologias de Atendimento em Meio Aberto – 15 horas/aula

- a) Parâmetros para a Ação Socioeducativa
- b) Mapeamento da realidade e fluxos de atendimento
- c) Plano de Implementação do SINASE no município
- d) Conexões do SINASE com o SUAS
- e) Conhecendo metodologias de atendimento e ferramentas metodológicas: prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida
- f) O trabalho em rede e a mobilização social

MÓDULO VI- Socioeducação: Práticas e Metodologias de Atendimento em Meio Fechado - 15 horas/aula

- a) História das prisões
- b) Privação de liberdade e adolescência
- c) Desconstrução da lógica de instituição total e a incompletude institucional
- d) Conhecendo metodologias de atendimento e ferramentas metodológicas: internação provisória, semi-liberdade e internação
- e) Questões de gênero na internação
- f) Princípios da segurança socioeducativa

MÓDULO VII – Plano Individual de Atendimento – 30 horas/aula

- a) Fluxos para construção do PIA

- b) Respeito à diversidade no PIA : etária, raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiências, desigualdades de classe e regionais
- c) Saúde Integral dos (as) adolescentes
- d) Escolarização e profissionalização
- e) Papel da família no atendimento ao adolescente em conflito com a lei

MÓDULO VIII – Gestão e Financiamento do Sistema Socioeducativo – 15 horas/aula

- a) A integração na gestão do sistema socioeducativo em meio aberto e fechado
- b) Comunicação com o Sistema de Segurança Pública
- c) Comunicação com o Sistema de Justiça
- d) Financiamento do sistema socioeducativo
- e) Sistemas de Informação, Avaliação e Controle Externo

MÓDULO IX - Programas de Justiça Restaurativa - 15 horas/aula

- a) Marco histórico e legal da Justiça Restaurativa - Resolução da ONU n.º 2002/12
- b) Fundamentos Éticos e Princípios Básicos para Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal
- c) Justiça Restaurativa no contexto da Justiça Juvenil: marco jurídico e modelos de mobilização institucional, social e comunitária
- d) Princípios Fundamentais e Dimensões Práticas da Justiça Restaurativa
- e) Formação de recursos humanos
- f) Práticas e Experiências Restaurativas no Sistema Socioeducativo: dos procedimentos aos resultados

MÓDULO X – Parâmetros Socioeducativos – Segurança - 15 horas/aula

- a) Princípios e Fundamentos da gestão da segurança no Sistema socioeducativo
- b) Gestão da informação e análise de cenários e riscos
- c) Conhecendo metodologias de prevenção, mediação e resolução de conflitos
- d) Procedimentos e ferramentas metodológicas: primeiros socorros e uso da força
- e) Formação de recursos humanos
- f) Gerenciamento integrado de crises

Considerações Finais

O fortalecimento da integração entre os países de língua portuguesa e suas instituições, neste caso específico, as instituições de educação superior permite propormos ações conjuntas e complementares visando atender a dimensão social com o objetivo de superarmos quadros de exclusão ainda muito vivos em nossos países. Este é o caso das crianças, adolescentes e jovens denominados de “adolescentes infratores”, “delinqüentes juvenis”, “em conflito com a lei” que contrariando a normativa internacional em defesa dos direitos das crianças e adolescentes em menor ou maior grau é possível constatar as violações em seu atendimento.

Garantir uma política que supere a cultura do punitivo (sancionatório) e contribua para uma

mudança de paradigma em que o educativo tenha o seu lugar prioritário é a proposta.

O exemplo da ação brasileira é uma contribuição inicial para um chamado a responsabilidade de cada instituição universitária congregada através da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP.

Conforme expressa o seu presidente (Diniz 2010): “No mundo contemporâneo, o conhecimento adquiriu notável valor. Os avanços científicos e tecnológicos permitiram ampliar a integração entre os povos, encurtando distâncias e aproximando culturas. Estas mudanças, porém, tiveram efeitos regionais e sociais diferenciados”.

O avanço do conhecimento, as possibilidades e riquezas contrastam com a fome e as desigualdades. Enquanto parcela da população nos países de língua portuguesa atingiu as condições mínimas de sobrevivência, do usufruto dos conhecimentos, das culturas e produtos historicamente produzidos pela humanidade, outros, ainda excluídos, acabam na marginalidade buscando os seus meios de sobrevivência.

A cooperação entre universidades, os institutos, os órgãos responsáveis em cada país para conduzirem a política de proteção integral aos adolescentes privados de liberdade, parafraseando (Diniz 2010), “em especial a que se realiza para além das fronteiras de um país, sempre foi um importante pilar para o avanço do conhecimento científico, das artes e da cultura, bem como para que os resultados desse progresso se revertam em desenvolvimento social. Compartilhando trajetórias culturais diversas e servindo-se da mesma língua, os países de língua portuguesa têm amplas possibilidades de ampliarem sua integração e cooperação, com proveito para todos”.

Neste sentido, propomos ao abrigo deste espaço privilegiado que os temas relacionados a cidadania, desenvolvimento e educação voltados aos adolescentes e jovens em conflito com a lei cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade sejam abordados de forma cooperativa e pertinente aos nossos povos. O propósito de nossos projetos comuns deve ser sempre o desenvolvimento de nossos países, em todos os planos - científico, cultural, artístico, econômico e social -, articulados com vistas à promoção do desenvolvimento sustentado. Sendo assim, é fundamental que tais projetos incorporem programas de intercâmbio de professores e estudantes e a execução conjunta de pesquisas e ações de forma a contribuir para melhoria do atendimento e a superação do quadro ainda vigente de violação dos direitos dos adolescentes privados de liberdade.

Referencias

ARANZEDO, A. C. ; SOUZA, L. . Adolescentes autores de homicídio: vivência da privação de liberdade e planos para o futuro. *Revista Electrónica de Psicología Política*, v. 5, 2007.

ASSIS, S.; CONSTANTINO, P. Perspectiva de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciências e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 81-90, 2005.

ASSIS, S. G. ; SOUZA, E. Criando Caim e Abel. Pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 131-144, 1999.

ANGOLA. Delinquencia Juvenil. Acessado em 30 abr 2011.

http://www.juventudedeamgola.com/index.php?option=com_content&view=article&id=199:delinquencia-juvenil&catid=73:artigos-estaticos&Itemid=406

BRASIL. *Lei no. 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente*: promulgado em 13 de julho 1990. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social, 2005.

BRITO, L. Encruzilhadas do sistema socioeducativo. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 75-89, 2003.

Brito, Luis. *Os condenados de Maputo. Programa PNUD de apoio ao sector de justiça. Maputo, 2002.*

CABO VERDE. Seminário sobre o tema *Reinserção Social*, acessado em 11 jan 2010

http://www.governo.cv/index.php?id=862&option=com_content&task=view

_____. Situação dos jovens em conflito com a lei, acessado em 30 abril de 2011. http://www.mj.gov.cv/index.php?option=com_content&task=view&id=111&Itemid=2

COSTA, C.; ASSIS, S. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*. Florianópolis, v.18, n.3, p. 74-81, 2006.

FDC. *Violência contra menores em Moçambique*, 2008.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. Adolescente em conflito com a lei e medida socioeducativa: Limites e (im)possibilidades. *Psico*. Porto Alegre, v.36, n. 3, p. 267-273, 2005.

FURTADO, LEONOR. 2006. acessado em 10 jan 2010. <http://www.mj.gov.pt/sections/informacao-e-eventos/arquivo/jan-jun-2006>

_____. delinqüência juvenil, taxa de reincidência é de 40%. Acessado em 30 abril 2011. http://www.publico.pt/Sociedade/delinquencia-juvenil-taxa-de-reincidencia-e-de-40-por-cento_1377694

GALLO, A.; WILLIAMS, L. Adolescentes em conflito com a lei: fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-97, 2005.

_____. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 133, p. 41-59, 2008.

MARTINS, M.; PILLON, S. A relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre os adolescentes em conflito com a lei. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v.24, n.5, p.1112-1120, 2008.

PRIULI, R. M. A.; MORAES, M. S. Adolescentes em conflito com a lei. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.12, n.5, p. 1185-1192, setembro-outubro, 2007.

SEDH. *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei*. Brasília, 2006. Disponível em: Muller et al. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 1 (1): 70-87, 2009.

<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/spdca/atendimento%20socioeducativo/atendimento%20socioeducativo.htm>. Acesso em: 30 nov. 2007.

_____. *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei*. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/spdca/levantamento_2008.pdf. Acesso em: 18 SET. 2009.

SILVA, E.; GUERESI, S. *Adolescentes em conflito com a lei*: situação do atendimento institucional no Brasil. Texto para discussão, 979. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2003.

SILVA, Reginaldo de Souza (Org.). Políticas Públicas Para Crianças e Adolescentes: Perspectivas e Desafios. XXXIX Encontro Nacional do FONACRIAD, Salvador/Bahia, 2008.

_____. Por uma política de formação de socioeducadores nos países de língua portuguesa. Portugal, XX Encontro da AULP, 2010

_____. Medidas socioeducativas prefeiturização x municipalização: o desafio da execução local. In: Formação continuada de socioeducadores, caderno 2. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.

TEJADAS, S. *Juventude e ato infracional*: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

UNICEF. A Pobreza na Infancia em Mocambique Relatorio Parte II, 2009.

VOLPI, M. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____.; SARAIVA, J. *Adolescentes privados de liberdade*. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

A Formação Inicial de Professores na II Região Académica em Angola: uma Reflexão para Ação

Ermelinda Monteiro Silva Cardoso¹

Pretende divulgar-se parte dos resultados obtidos numa investigação realizada na II Região Académica em Angola sob o tema “*A formação inicial de professores em Angola: Contributos para a melhoria da Qualidade de Educação*”, cujos objetivos consistem: (i) propor um modelo para o processo de formação baseado em métodos participativos de modo que o aluno futuro professor seja o protagonista do seu processo de formação, promovendo um maior vínculo entre a teoria e a prática; (ii) Caracterizar o processo de formação levado a cabo pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação *ISCED* da II Região Académica, para avaliar a pertinência do processo de formação inicial do profissional para o Ensino Secundário; (iii) Identificar o modelo curricular da formação de professores nos *ISCED* da segunda região Académica; (iv) e, analisar as perspetivas dos alunos futuros professores em formação no sentido de refletir sobre a qualidade do seu processo de formação. Para se ser consequente com as categorias da investigação se aplicou o enfoque de sistema pelo seu valor no trabalho desta natureza ao reconhecer a interdependência, funcionalidade estrutural e a hierarquização dos elementos do objeto e do campo da investigação. Para a execução das tarefas foram aplicados os seguintes métodos de investigação: análise síntese, na caracterização histórica, didática e psicopedagógica do objeto e campo de ação da investigação; histórico lógico, na caracterização histórica do processo de formação de professores em Angola; análise documental, na leitura e interpretação da documentação relacionada com o tema; técnica de inquérito por questionário na análise do processo de graduação em Pedagogia. À luz das novas tecnologias de informação, realizou-se o processamento de dados no programa SPSS (versão 11.0). Trabalhou-se com a totalidade de estudantes ($n=275$) do 4º ano do curso de Pedagogia regular e pós-laboral dos *ISCED* de Benguela e do Sumbe no ano letivo 2010, e, com ($n=47$) professores. A partir da análise do questionário aplicado, constatámos que, genericamente, e globalmente, futuros professores, foram unânimes, existindo pouca articulação, entre a teoria e a prática, o modelo de orientação da formação nas diferentes disciplinas ao longo da carreira é meramente academicista, ou seja, existe uma forte tendência para formação científica, mais tradicionalista tornando o processo claramente diferenciada de uma escassa, incompleta e breve formação pedagógica.

Abstract: This paper reports on findings from a broader piece of research on Initial Teacher Education in Angola within the context of a PhD thesis. The goals of the research project are: i) to characterise Initial Teacher Training at the “Institutos Superiores de Ciências da Educação” *ISCED* (Higher

¹ Doutoranda em Educação na Universidade do Minho

Education Institutes for Sciences of Education); ii) to analyse the curriculum of the Initial Training of teachers at the *ISCED* (Higher Education Institutes for Sciences of Education); iii) to analyse the perspectives and experiences of the different stakeholders in regard to the model of Initial Teacher Education in Angola, with a particular focus on curriculum and practicum; iv) to reflect upon different models of organising the curriculum of teacher education; v) to discuss the effectiveness of the training programmes from the point of view of policy makers, preservice teachers and staff. The *ISCED* in Angola which are currently responsible for the training of teachers are facing a process of restructuring (as other areas of Education in Angola) in order for student future teachers to be more competent, reflective and critical thinkers.

Data were collected through questionnaires and interviews. In total, all student 4th in year Pedagogy at two Higher *ISCED* (n=275) and 47 staff participated in the study.

This paper focuses upon the perspective of student future teachers. In general, preliminary findings suggest the lack of articulation between theory and practice in teacher education programmes, an academic perspective of teacher training, with a stronger emphasis on the scientific dimension, making the process of becoming a teacher a more traditional one, with a limited and more theoretical pedagogical training.

A formação inicial de professores, constitui um grande desafio para a melhoria da qualidade do ensino e da educação em Angola. A reforma educativa iniciada em 2004 trouxe novas exigências ao professor como agente executor do currículo. Face a essas exigências, considera-se que os *ISCED* terão de trabalhar no sentido de garantir que a formação e desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e valores sobre o afazer pedagógico se adequem às novas exigências em que se inscreve o país na atualidade. Esta comunicação dá conta de um projeto de investigação em curso, sob o tema “*A formação inicial de professores na II Região Académica em Angola: contributo para a melhoria da qualidade da educação*”, mais concretamente no que concerne a apresentação dos principais resultados do inquérito aplicado aos alunos futuros professores.

Sabemos e temos consciência que crescemos quantitativamente, pois vários fatores concorreram para que assim seja. No entanto, é hora de crescermos qualitativamente. Pelo que, todos juntos, aqueles que têm a nobre missão de preparar a futura geração desta grande Pátria, de pararmos, interrogarmo-nos, refletirmos e consciencializando-nos sobre a formação que temos vindo a proporcionar aos nossos alunos futuros professores. Para ZEICHNER (1993), o professor deve ser reflexivo, pensar e repensar o seu posicionamento face ao processo de ensino aprendizagem, para assim o poder melhorar e aperfeiçoar cada vez mais, pois concordamos com ESTRELA (1992, p.45), ao salientar que continua a ser excessivamente gritante o desfasamento entre o que os formadores de professores pregam e o que praticam.

Temos que decidir pela adoção de medidas de diagnóstico destinadas a prestigiar, credibilizar e desenvolver a qualidade científico-pedagógica da formação inicial de professores e instituições que a integram, para que esta se continue a afirmar e possa cumprir os objetivos que lhe estão definidos, tendo em consideração todos os aspetos referentes, a globalização e aos avanços da ciência e das tecnologias neste limiar do 3º milénio. Na atualidade, a formação é um dos 10 temas mais importantes e mais abordados em todo o mundo, constituindo no plano do governo da República de Angola uma das preocupações prioritárias tendo em conta a reforma do sistema educativo implementado em todos os níveis.

A tomada de consciência por nós formadores, do papel primordial dos professores na mudança e no processo educativo, suscitou uma preocupação de reavaliação daquilo que se espera de um profissional de ensino, e, de revisão realista e rigorosa da sua preparação profissional em todas as vertentes.

Parece ser consensual a afirmação com que estamos plenamente de acordo, de que, da matriz curricular da formação de professores, a prática pedagógica, constitui a vertente que de forma bastante evidente, é reconhecida como o momento de aprendizagem mais significativa (socialização) e com maior impacto no desenvolvimento profissional do estudante futuro professor (BIZARRO & BRAGA, 2006).

Problemática

O tema central deste estudo é a prática pedagógica como componente essencial de formação docente, ou seja, para a sua inserção de modo seguro e confiante no contexto escolar.

Nessa análise, tendo em conta aquilo que são os grandes contributos teóricos e práticos que têm sido desenvolvidos sobre essa problemática, colocam-se algumas questões:

1. Que modelos de formação são privilegiados pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação *ISCED* na Região Académica II em Angola na formação inicial de professores?
2. Em que medida o modelo de organização curricular da formação inicial de professores levado a cabo pelos *ISCED* que permite o desenvolvimento de conhecimentos e de competências necessárias ao exercício da docência no contexto atual, nomeadamente tendo em conta a reforma educativa iniciada em 2004 e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino e da educação na Região Académica II em Angola?
3. Que articulação existe entre o modelo de organização curricular de formação de professores adotado pelos *ISCED* na região Académica II e as políticas de formação inicial?
4. Que conhecimentos e competências profissionais são desenvolvidos no aluno futuro professor no contexto dos *ISCED* de modo a fazer face aos desafios inerentes à profissão docente no contexto atual angolano?

Objetivos do estudo

Toda ação humana, orienta-se necessariamente para alcançar determinados fins ou objetivos. É com base na determinação dos fins a alcançar que se perspetivam os meios e os caminhos a trilhar. Em trabalhos desta natureza, de igual modo, para que o investigador não divague, sem saber em que porto atracar, necessita de determinar os objetivos a serem alcançados, no sentido de serem determinadas as ações intencionais e sistemáticas a serem realizadas, que no fundo constituem os fins teóricos e práticos que se propõe alcançar com a mesma. Nesta parte, fica manifesto aquilo a que nos propusemos:

1. Caracterizar o processo de formação levado a cabo pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação *ISCED* da segunda Região Académica, para avaliar a pertinência do processo

- de formação inicial do profissional para o Ensino Secundário.
2. Identificar o modelo curricular da formação inicial de professores nos *ISCED* da II Região Académica;
 3. Analisar as perspetivas dos alunos futuros professores em formação inicial no sentido de refletir sobre a qualidade do seu processo de formação.
 4. Propor um modelo para o processo de formação baseado em métodos participativos de modo que o aluno futuro professor seja o protagonista do seu processo de formação, promovendo um maior vínculo entre a teoria e a prática.

Formação de professores

Para que o professor ensine, é necessário que disponha de saberes da profissão, pois embora “os conteúdos estejam previamente selecionados e organizados em disciplinas ou áreas disciplinares, é ao professor que compete ordená-los e sequenciá-los lógica e coerentemente, de modo a serem compreendidos pelos alunos” (PACHECO & FLORES, 1999, p.21). Por isso quando o professor intervém numa situação educativa atua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um conhecimento base profissional previamente adquirido. A formação de professores **do** ponto de vista de Marcelo,

“é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (MARCELO, 1999, p.26).

Este autor segue a ideia de ZABALZA (1990) em relação à Didática que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, num processo, salientando o caráter de evolução que encerra este conceito, para além de, ser sistemático e organizado.

O processo de formação do profissional tem por finalidade garantir a formação integral do futuro professor que lhe permita dar respostas satisfatórias às exigências que a prática educativa lhe coloca no dia a dia.

Neste processo formativo, através dos diferentes cursos ou especialidades modela-se a profissão do professor. Concebe-se a profissão, como uma combinação estrutural de conhecimentos, atitudes e valores, mediante certificação, prestígio académico e reconhecimento social, relacionada dialeticamente com a ciência e onde estão presentes aspetos de relações sociais.

A partir desta perspetiva, da formação de docentes, os objetivos devem incluir com igual ordem de prioridade, os aspetos vinculados com a prática profissional, no vínculo com os aspetos de caráter científico que a sustentam, o que se materializa, segundo ZAYAS (2001), nas relações dialéticas entre o abstrato e o concreto, entre o produtivo e o criativo, entre a essência e o fenómeno, no decorrer da formação.

Prática Pedagógica

A aprendizagem dos conhecimentos acerca do afazer didático, começa com a formação inicial e prolonga-se no decorrer da carreira. Tendo em conta a revisão da literatura, a formação inicial de professores compreende essencialmente uma componente teórica e uma componente prática. A componente prática, segundo Formosinho “é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (FORMOSINHO, 2009, p. 104).

A componente teórica, esta de natureza mais académica, tem como finalidade a aquisição, pelos futuros professores, dos conhecimentos fundamentais mínimos já disponibilizados pelo conhecimento científico úteis à ação de ensinar, pois conhecer é essencial e constitui a base para a formação e desenvolvimento do saber-fazer sobre o ensino, no entanto, esta não deve ser vista numa perspetiva equivocada “aguçando as relações de poder que a teoria historicamente tem sobre a prática” (MORAIS et al. 2003, p. 71). Quanto à segunda componente, a prática, esta deve ser o ponto de partida para a construção das competências e atitudes necessárias à docência, tornando-se a mais poderosa componente do programa de formação de professores., e, em consonância com FORMOSINHO (2009) o tempo que se lhe dedica, não deixe dúvidas quanto à aceitação da sua importância.

Para Veiga a prática pedagógica é “... Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social...” (VEIGA, 1992, p. 16).

Reforçando o explicitado, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior, uma vez que nela se estabelecem dinâmicas de relações sociais que transcendem a sala de aula e a própria escola.

Na perspetiva de Tavares & Alarcão “a prática pedagógica incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (ISABEL & TAVARES, 2003, p.45).

A formação na prática, parte da hipótese que a situação real é um bom território para aplicar os saberes teóricos adquiridos, “a prática é concebida como o espaço curricular especialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões” PÉREZ-GOMÉZ (1988, p.143 apud GIMENO, 1993), no entanto, o que se observa, é que na atualidade não lhe é atribuída a verdadeira importância.

A formação profissional do professor segundo LEMOSSE, 1989; NÓVOA, 1992, etc, não pode ser concebida fora das exigências atuais das situações de trabalho a realizar na sala de aula para as quais o sujeito é preparado para exercê-la com sucesso. Para Formosinho,

“é a componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas “ . FORMOSINHO, 2001, p. 129).

À guisa de conclusão, como explícita DEMAILLY (1995) a prática pedagógica deve constituir-se num processo em que se constrói simultaneamente a identidade, o desenvolvimento profissional do professor e da prática educativa.

METODOLOGIA: Breves considerações

Este estudo empírico, teve como objetivo analisar o processo de formação e desenvolvimento de competências nos futuros professores de Pedagogia no contexto dos Institutos Superiores de Ciências da Educação, localizados nas províncias de Benguela e Kwanza-Sul circunscritos à Universidade Katyavala Bwila, durante o ano letivo de 2010. A abordagem adotada privilegiou aspetos quantitativos. Participaram desse estudo (n=275) estudantes, abordados através de questionário e entrevista semi estruturada. Os resultados obtidos levam-nos a inferir que existe uma forte tendência para formação científica, mais tradicionalista tornando o processo de ensino aprendizagem numa incompleta e breve formação pedagógica.

Principais Resultados

Existe uma grande amplitude na idade dos investigados, onde a idade mínima é 20 e máxima é de 56 anos, sendo 155 do sexo feminino e 118 do sexo masculino.

Em relação a proveniência, 72,5% da população investigada são provenientes de instituições cujo perfil de saída nada tem a ver com a formação para a docência, ou seja, encontravam-se em formação inicial para a docência na verdadeira aceção da palavra, e, só, 27,5 % são procedentes de escolas de formação de professores. Pode dizer-se que este fato se deve a falta de oferta de cursos na região, fazendo com que os alunos ao terminar o ensino secundário, seja em ciências políticas, religiosas, ciências da saúde, militar, mecânica, eletricidade, etc, vejam os Institutos Superiores de Ciências da Educação, como a única forma de obter uma formação superior, e, assim, perspetivarem os seus futuros salários mais volumosos. Ora, a literatura diz-nos que, para a continuidade dos estudos, é necessário que exista um perfil de entrada, o que nos leva a dizer que, há necessidade de se reverter este quadro, pois pode dar-se o caso, de ser esse, uma das origens da falta de qualidade de ensino que se verifica de modo generalizado a todos os níveis. Isto faz-nos buscar as posições de PACHECO & FLORES (1999) ao se referirem que tornar-se professor não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, senão que resulta de uma transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas que se vão formando num processo inicial de preparação, no decorrer da carreira e ao longo de toda a vida.

Quanto a avaliação do seu processo de formação, 63%, dizem que o seu processo de formação é adequado embora existem os que dizem ser pouco adequado representando 10%. É importante que o aluno futuro professor reflita permanentemente sobre o seu processo de formação, construa o seu portefólio, pois só realizando esse exercício, poderá alcançar o nível de performance desejado e ultrapassar as dificuldades que vão surgindo ao longo do processo. Aprender a ser professor é uma tarefa complexa que envolve para além do conhecimento específico do professor, envolve o domínio do campo pedagógico que se constrói à medida que o aluno futuro professor vai vivenciando o fenómeno educativo no contexto da escola. A autoavaliação do processo, neste caso, constituir-se-á num instrumento que permitirá ao aluno futuro professor determinar, até que ponto o que está a construir enquadra-se efetivamente naquilo que necessitará e lhe servirá para o seu desempenho profissional.

No que diz respeito ao grau de satisfação e/ou insatisfação relativamente a duração da prática

pedagógica, nesta questão 41,1% dizem não estar nem satisfeitos nem insatisfeitos, embora ainda existam os que dizem ser pouco adequado representando 10%.

É inquestionável que a profissão de professor aprende-se fazendo no quotidiano escolar, e, só existindo tempo suficiente, ou seja, quanto mais cedo entrar em contacto com a prática, é possível os estudantes desenvolverem o saber-fazer necessário ao exercício profissional.

Convém lembrar que o professor é um profissional capacitado por um conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos numa instituição de formação. A aquisição dos mesmos legitima o exercício da sua função. Porém, o domínio teórico não é o quanto basta para a resolução das situações reais que se impõem no quotidiano sem que esta se associe a uma atividade prática.

É, por conseguinte, após o estabelecimento da relação indissociável entre a teoria/ prática que o professor entra no domínio do saber-fazer (*savoir-faire*). Na prática, a ação docente, caracterizada por aquilo que os professores pensam, fazem, escrevem e verbalizam, baseia-se em dois tipos de conhecimentos: o que resulta de um processo aquisitivo e o que resulta de um conhecimento que assenta num discurso sobre a prática ou modo de ação (PACHECO & FLORES, 1999, p.15). A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura mas, aquilo que o adulto retém, como saber de referência, está associado à sua experiência e à sua identidade (PIERRE, 1990, in NÓVOA, 1992, p.25).

Sendo o processo de ensino aprendizagem tão complexo, a inserção dos futuros professores mais cedo no contacto com a realidade que envolve o contexto escolar proporcionará a possibilidade de um olhar mais profundo sobre a complexidade que se desenvolve no ambiente escolar, forjando-o ao exercício da reflexão, tornando-o num investigador na ação e para a ação, promovendo de igual modo o amor por aquilo que realiza o que lhe permitirá no futuro ser um profissional apaixonado, e tal, terá sentido e expressão, no movimento constante, entre o *saber* e o aprender a *saber-fazer*, numa simbiose entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada ou participada no contexto da sala de aula.

Questionados sobre o grau de satisfação e/ou insatisfação relativamente ao ano em que surge a prática pedagógica, dos 275 respondentes, 41,9% sentem-se insatisfeitos, 35,5% dizem não estar nem satisfeitos nem insatisfeito. Esta questão está estreitamente relacionada com a anterior, pois o nosso objetivo era precisamente medir até que ponto os alunos tinham consciência do valor da prática pedagógica no seu processo de formação e do tempo disponibilizado para sua realização. As respostas dos alunos reporta-nos para uma reflexão para analisarmos melhor o tipo de tempo que se lhe dispõe e as competências que devem ser desenvolvidas.

Não há dúvida, de que é durante a prática pedagógica que se constrói a identidade profissional do professor. Durante este processo, em que se enfatiza o saber didático, irá propiciar-se através do domínio da estrutura da disciplina a didática de um processo de transmissão e aquisição do saber. Torna-se também necessário, no âmbito da prática pedagógica, incorporar a competência em nível de relações humanas, pois a prática pedagógica é um ato social (VEIGA, 1992). Além da competência relacional e do saber didático, na construção da prática pedagógica, são também indispensáveis os saberes pedagógicos relacionados com o trabalho em grupo na sala de aula, com os materiais de ensino, as tecnologias e metodologias. Torna-se necessário e imprescindível que no decorrer desse processo também sejam desenvolvidas competências morais e éticas. A apropriação dos conhecimentos, das competências, destrezas, o desenvolvimento da moral e da ética, só serão possíveis se a prática pedagógica tiver um caráter de investigação e se se desenvolver durante toda a duração

do curso, abandonando o clássico costume de configurá-la, como uma aligeirada prática de ensino ao final dos cursos de formação de professores (DERMEILLY, 1995).

Quanto aos conhecimentos e competências que desenvolveram ao nível das teorias e modelos pedagógicos, 52,4% dizem que não estão nem satisfeito nem insatisfeito e 27,0% dizem estar insatisfeitos.

As respostas dos alunos preocupam-nos. Para o professor, o conhecimento dos modelos pedagógicos constitui um saber essencial para a sua atuação em sala de aula, fazendo com que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo. Para que o professor possa intervir e facilitar o processo deve conhecer os vários modelos pedagógico que concorrem para que o aluno aprenda e nos modos de aprender. Acrescentando, diríamos que um dos principais objetivos de qualquer sistema de formação de professores, é proporcionar condições para que os formandos possam adquirir novos conhecimentos e, conseqüentemente, possam aplicá-los na prática profissional futura. No entanto, estes objetivos podem ser atingidos de forma mais ou menos eficaz, dependendo em grande parte das estratégias pedagógicas utilizadas pelo formador durante o processo de formação.

Quanto aos conhecimentos e competências que se desenvolveram em relação à formulação de objetivos didáticos, 55,0% dizem não estar nem satisfeitos nem insatisfeitos, ou seja, são indiferentes, 25,8 % dizem estar satisfeitos. Nesta questão, embora os resultados pareçam ser positivos, é importante levar em consideração o percentual de 16,2% de alunos futuros professores que dizem satisfeitos. Consideramos preocupante e analisamos como um grande desafio para os professores/formadores que têm a missão de dirigir a prática pedagógica.

Os objetivos de ensino tratam de aspetos vinculados ao ato de ensinar e ao ato de aprender. Os objetivos de ensino traduzem em termos comportamentais o que antecipadamente o professor deseja que seja construído pelos alunos em termos de conhecimento, habilidades e atitudes, logo, implica que o mesmo seja devidamente trabalhado ao longo do processo de formação, para que o futuro professor aprenda a projetar os resultados do aprendizado.

No que diz respeito a articulação teoria/prática, nesta questão 32,1% dizem que não estão nem satisfeitos nem insatisfeitos, 17,9% dizem estar insatisfeitos. De modo global os percentuais atribuídos à insatisfação e a nem satisfeito nem insatisfeito demonstram a forte tendência para formação mais tradicionalista e/ou a desarticulação entre os domínios teóricos e práticos. O contacto com a prática é alegado para o final do curso, constituindo-se numa grande dificuldade para o futuro professor poder integrar e transpor o que aprendeu na esfera do saber para a esfera do saber-fazer quando é confrontado com a prática educativa no contexto da sala de aula. Na maioria das disciplinas existe uma preocupante e comprometedora separação entre teoria e prática, verifica-se por um lado grande ênfase nos conhecimentos académicos e teóricos, privilegiando a transmissão de um grande volume de conhecimentos, em alguns casos pouco significativos para o desempenho do futuro profissional, e, por outro lado, nota-se a redução da prática docente à execução de receituários, pelo fato de o próprio currículo prever pouco tempo para o desenvolvimento das didáticas e da prática profissional. A prática deve ser uma fonte relevante de conteúdos da formação, no entanto, infere-se que não é esse o padrão dominante.

Conclusão

Esta investigação foi construída para perceber melhor o processo de formação e desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes para a compreensão do atual sistema de ensino, e, principalmente para que este conhecimento nos possibilite oferecer uma contribuição ao processo de formação de professores na II Região Académica em Angola. Baseado nos resultados encontrados, e, no atual estado da formação de professores, chegou-se a conclusão que a prática pedagógica não assume um papel destacado no processo de formação de professor, e, que os futuros professores necessitam de mais tempo de prática, para desenvolverem os *modus operandi* sobre o afazer pedagógico, por ser esta a componente essencial da formação de professores.

Referências Bibliográficas

- BRAGA, F.; BIZARRO, R.(2006). *A formação de Professores na FLUP. Contributos para a memória dos factos*.Universidade do Porto: Faculdade de Letras.
- CABRAL, A. Felizardo J. (2005). *Currículo do Ensino Primário*. Luanda: INIDE editora.
- COMÉNIQ, J. A. (1627). *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. p. 208.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora.
- DEMAILLY, Lise Chantraine (1995). *Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*. In: Antônio Nóvoa (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- DOMINICÉ, Pierre (1990). *L'histoir de vie comme processus de formation*. Paris: ÉditionsL'Hamarttan. In: NÓVOA, A. (Org).*Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora, 1992. p. 25.
- ESTRELA, M. T. (1992), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*, Porto, Porto Editora.
- FORMOZINHO, João (2009). *Formação de Professores.Aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal: Porto Editora.p.27.
- FORMOSINHO, J. (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino*. Porto: Porto Editora. 129.
- GIMENO, J. S. (1980). *La formacion del profesorado de EGB: Analisis de la situacion espanola*. p. 77.
- ISABEL, Alarcão; TAVARES, José. *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coleção de ciências da Educação e Psicologia. 2ª ed. Revisada e Desenvolvida. Coimbra: ALMEDINA.
- LEITE BARBOSA, R. Lazzari. (2003). *Formação de Educadores*. Edição UNESP (FEU). Brasil: São Paulo.

LEMOSSE, Michel (1989). "Le "profissionalisme" des enseignants: le point de vue anglais". *Rechercheet formation*. In: NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècles)*. Lisboa: INIC.

MARCELO C. Garcia. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.p. 26.

MORAIS, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. *Formação de Professores: Perspetivas educacionais e curriculares*. Portugal: Porto Editora.2003. p. 71.

NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.

PACHECO J. A. & FLORES, A. F. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora. p. 15-21

PÉREZ-GOMÉZ, A. I. (1988). In: GIMENO, J. S.; PÉREZ-GOMÉZ A. I.

Comprender y transformar la enseñanza. Morata.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980). *Formação Humana: Reflexões Sobre uso das Novas Tecnologias para ensinar*.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (1992). *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. Ed. Campinas. Papyrus.

ZABALZA. (1990). *Teorias de las practicas*. In: Zabalza, M. (coord.). La formación práctica de los profesores. Actas del II Symposium sobre practicas escolares. Santiago de Compostela: Tórculo.

ZAYAS, C. M. Álvarez. (2001). *El Diseño Curricular*. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

ZEICHER, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Empreendedorismo Universitário Agregando Valor à Sociedade

Carlos Henrique Figueiredo Alves¹

Angela Lopes Norte²

Os estudantes dos cursos de graduação de Engenharia e Administração do CEFET/RJ engajam-se em três programas sem fins lucrativos, desenvolvendo ações, em parceria com professores e líderes da indústria nacional, em prol de missões que agreguem valor à sociedade, de forma a criar um mundo menos desigual e mais sustentável. Empregam seus conhecimentos e talentos empreendedores para provocar mudanças que melhorem a vida das pessoas, envolvendo em suas atividades a articulação entre Pesquisa, Ensino e Extensão, que modela o ensino superior brasileiro, embora caracterizadas como atividades de Extensão.

Extensão

De acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária (1999), “A ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos”. O Plano Nacional de Extensão Universitária de 2003 preconiza,

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico.

A Extensão é, portanto, uma atividade acadêmica que estabelece trocas de saberes, produz e democratiza o conhecimento e proporciona participação efetiva da comunidade na Instituição de Ensino Superior. O conhecimento gerado na Instituição volta-se para a transformação da realidade social, intervindo em suas deficiências e valoriza-se pela interação sociedade universidade.

A Extensão, segundo o artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), é um dos pilares do ensino superior, juntamente com o Ensino e a Pesquisa.

No CEFET/RJ, as atividades de Extensão abrangem um variado leque de ações e pessoas envolvidas, valendo-se de programas, projetos, cursos, eventos, produção tecnológica, publicações e prestação de serviços, acompanhando a terminologia de ações estabelecida pelo Fórum de Extensão da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual o CEFET/RJ é membro fundador.

Destacam-se no CEFET/RJ as incubadoras de base tecnológica e de base popular – Incubadora de Empresa tecnológica (IETEC) e Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular (ITPC) – e ações de articulação com o mundo produtivo, espelhadas, por exemplo, nas feiras de estágio e emprego e

¹ Professor CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Rio de Janeiro, Brasil

² Professora CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Rio de Janeiro, Brasil

na semana global de empreendedorismo. Dentre outras atividades, vale ressaltar o apoio às ações de protagonismo universitário, como o Time SIFE, o CEFET JR. e a Turma Cidadã – objetos de análise e divulgação deste trabalho.

Empreendedorismo

Empreendedorismo é o principal fator promotor do desenvolvimento econômico e social de um país. Em sua forma mais ampla, designa qualquer iniciativa que tenha em sua essência o intuito de avançar causas sociais e ambientais, com ou sem fins lucrativos.

Empreendedor é o termo utilizado para definir o indivíduo inovador, dedicado a organizar, administrar e executar atividades que gerem riquezas, transformem conhecimentos e bens em novos produtos ou serviços. O economista austríaco Joseph Schumpeter, em 1950, definiu o empreendedor como agente de mudança na economia. Para Leite (2000), as principais qualidades pessoais que definem um empreendedor são iniciativa, visão, coragem, firmeza, decisão, atitude de respeito humano e capacidade de organização e direção.

Dotado com essas características, o empreendedor consegue fazer acontecer os planos traçados, transforma ideias em realidade, com criatividade aguçada e alto nível de energia e perseverança. É um aprendizado pessoal, de uma oportunidade captada e direcionada para a construção de um projeto ideal.

No meio acadêmico, o empreendedorismo visa desenvolver pessoas dotadas de mentes que planejam e executam atitudes de melhoria social e pessoal.

Fernando Dolabela ressalta que se deixou “envolver pelo estudo do empreendedorismo ao perceber que estava diante de um tema que pode e deve se expressar como elemento fundamental na construção do bem-estar da coletividade”. Para ele, o empreendedorismo tem conotação social e o preceito ético de gerar riquezas acessíveis a todos. E Acrescenta,

A educação empreendedora no Brasil difere daquela nos países desenvolvidos: aqui as variáveis que definem a nossa ética e a nossa estratégia educacional advêm de contingências não encontradas lá: a miséria e os mecanismos históricos de sua preservação. Por ser um fenômeno cultural, o empreendedorismo exige soluções que tenham a nossa cara, o nosso jeito, o nosso sistema de valores, a forma brasileira de ver o mundo.

Os princípios e valores que regem o espaço público destinado ao CEFET/RJ, destinado à formação humanística, científica e tecnológica, coadunam-se com essa visão empreendedora de busca de soluções criativas que ampliem seu vínculo com a sociedade onde se localiza. A articulação indissociável Ensino – Pesquisa – Extensão encontra, nos estudantes dos cursos de graduação em Administração e dos diversos cursos de Engenharia ofertados pelo Centro, campo fértil para reafirmar o compromisso social da Instituição.

Três formas de empreendedorismo estudantil levadas a efeito no CEFET/RJ merecem destaque, face às conquistas já alcançadas em função de sua atuação: o TIME SIFE, a TURMA CIDADÃ e a CEFET Jr., a seguir descritos de forma mais detalhada.

SIFE

A SIFE (**Students in Free Enterprise**) é uma organização internacional, sem fins lucrativos, que tem como objetivo incentivar e mobilizar estudantes universitários ao redor do mundo para que eles façam diferença em suas comunidades, desenvolvendo, assim, a responsabilidade social dos futuros líderes de negócios. Criada em 1975, nos Estados Unidos da América, por um advogado do Texas como um programa de treinamento de liderança regional com participação de estudantes universitários, mantém ainda seus princípios originais, ampliando-os para a aplicação prática por meio de projetos sociais desenvolvidos por estudantes de graduação.

Estudantes SIFE formam equipes dentro de suas universidades e desenvolvem comunidades através de projetos que aplicam a expertise adquirida nas salas de aulas em capacitações para grupos específicos em necessidades. Anualmente, são treze as universidades participantes do programa no Brasil, entre elas o CEFET/RJ. Os times SIFE de cada uma delas desenvolvem projetos empreendedores e, em primeira instância, apresentam o resultado de seus projetos nas competições nacionais, de onde sai um vencedor a ser enviado para a competição internacional (**SIFE World Cup**), disputada entre cerca de quarenta países. Como a finalidade da organização é conectar líderes executivos de hoje com os líderes executivos de amanhã, nas duas competições cada grupo SIFE é avaliado por juizes representados por CEOs, presidentes e diretores de organizações e empresários mundiais. Tais critérios proporcionam aos universitários a oportunidade de desenvolver suas habilidades para se tornarem efetivos líderes empresariais.

O time SIFE do CEFET/RJ existe desde 2002, formado por estudantes de graduação e professores conselheiros, que são ex-membros de times SIFE. Anualmente estabelecem um processo seletivo para novos membros e eleição da presidência do grupo. Em 2008 e 2010, o SIFE CEFET/RJ representou o Brasil no campeonato internacional (Malásia e Estados Unidos, respectivamente). Hoje dedica-se a continuar os processos implementados e a expandir a rede de times SIFE no Brasil.



Fig. 1: Equipe SIFE CEFET/RJ, em Anaheim, Califórnia, EUA, no **SIFE World Cup 2010**
Dentre os projetos que gerenciam, quatro valem ser destacados.

O PROJETO ARTICULAÇÃO tem como objetivo levar conhecimentos de administração, Gestão e Marketing a artesãos de feiras livres, mostrando-lhes ferramentas gerenciais para aumentar suas rendas, como controle de recursos, registro de gastos e metas de negócios. Iniciado em 2010, já foi executado em cinco feiras de artesanato (FeirArte II, FeirArte III, Feira Shop, Feira Noturna Turística de Copacabana e AVAF Chalé), com o atendimento de 335 empreendedores. A sustentabilidade do projeto fica por conta de um **kit** de boas vindas, com todo o material do projeto, ofertado aos novos feirantes pela Comissão Gestora da Feira, que mantém constante contato com o time SIFE do CEFET/RJ.



Figura 2: A SIFE CEFET/RJ trabalhando na feira de artesanato da Praça Saens Pena, RJ

Com a catástrofe natural ocorrida em janeiro de 2011 na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, o projeto foi estendido a Nova Friburgo, cidade com unidade do CEFET/RJ e seriamente afetada pela enchente, trabalhando para promover ampliação dos lucros de vinte e um feirantes da FriArte. O projeto difere-se de vários empreendidos no local por envolver-se com a problemática da catástrofe de forma não assistencialista, buscando impactar na atividade turística da cidade.

As ações planejadas envolvem palestras sobre Planejamento Estratégico, Técnicas de Gestão, Ferramentas de Controle, Atendimento ao Cliente, Planejamento Financeiro e Plano de Marketing. São oferecidas capacitações e apostilas sobre os mesmos temas, além de planilhas de controle pessoal e bancário. Visando os eventos de 2014 e 2016 no Rio de Janeiro, respectivamente, a Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos, foram elaboradas apostilas e CDs em língua inglesa e espanhola voltados para o comércio, de forma a preparar os empreendedores para receber os turistas estrangeiros e, conseqüentemente, aumentar suas rendas.

O PROJETO ECOLAR objetiva fornecer conhecimentos em economia doméstica, gestão de economia familiar e conscientização ambiental para famílias de classe média e baixa, além de gerar consciência de segurança no lar, ética e melhoria da qualidade de vida. São três etapas principais: alfabetização financeira (para reduzir gastos das contas do mês e administração mais inteligente da renda familiar), conscientização ambiental (combatendo, por exemplo, o desperdício de água e energia e o descarte indevido de objetos, como óleo e baterias, além da reciclagem do lixo) e melhoria da qualidade de vida (evitando acidentes domésticos, principalmente com crianças e idosos).

O PROJETO MULHER atende às mulheres da **Casa da Mulher Caxiense Ruth Cardoso**, na

Baixada Fluminense, que sofrem com desemprego, depressão ou violência doméstica, possibilitando-lhes renda através de aulas de costura e de artesanato para a formação de uma manufatura de artigos de moda. Há comprometimento sócio-ambiental, visto a reutilização de materiais que antes seriam jogados no lixo e agora são utilizados na confecção de bolsas, roupas e bijuterias, além da elevação da autoestima das mulheres envolvidas. O projeto oferece ainda palestras sobre diversos assuntos e alfabetização financeira a fim de que possam administrar o lucro obtido com a venda de peças confeccionadas por elas. A sustentabilidade do projeto se alcançará com a formação de uma cooperativa para que parte do lucro seja revertido e melhor distribuído entre as mulheres participantes do projeto. O projeto encontra-se listado como uma das histórias de sucesso geradas pela SIFE latino-americana no site da SIFE, além de ter conquistado o prêmio máximo do desafio HSBC de educação financeira em 2010.

O PROJETO HORIZONTE ocorre na Associação Aliança de Cegos, num bairro do subúrbio carioca, em uma casa de 1929 que, além de moradia, é uma fábrica de vassouras. Essa fábrica gera uma pequena renda mensal, sem contar com sua função terapêutica e de aumento da autoestima e do desenvolvimento de valores pessoais dos 50 cegos que fazem parte da fábrica. O projeto SIFE busca novos clientes e promove ações de marketing, otimização da produção (com compra de máquinas mais eficientes e reorganização do ambiente de trabalho e capacitação em finanças pessoais e planejamento, através de curso de informática adaptada). Também promove responsabilidade ambiental, através do reaproveitamento dos resíduos da fábrica de vassouras, em especial os restos de piaçava e serragem. Com o apoio do Instituto Benjamin Constant, está sendo promovido um curso de Informática para Deficientes Visuais, no espaço do CEFET/RJ. Paralelamente às ações em relação à fábrica e à inclusão digital, o projeto também pretende proporcionar a melhoria do espaço, ainda não bem adaptado às necessidades especiais de seus residentes e à segurança do trabalho, pela diminuição dos riscos pela falta de equipamento de proteção e adaptação do ambiente para o deficiente visual. A equipe, no momento, procura parceiros para o suporte financeiro dessas realizações, de forma a, no futuro, diminuir a dependência da associação quanto a doações e legar a esses deficientes ferramentas de capacitação para controle da fábrica.



Figura 3: Deficiente visual em Curso de Informática Aplicado as suas necessidades

Turma Cidadã

O Programa TURMA CIDADÃ (PROTC) objetiva implantar uma cultura de responsabilidade socio-ambiental. O PROTC elegeu como mote gerador o lema “Pensar globalmente, agir localmente e conviver transculturalmente”. Todos os projetos do PROTC são organizados em **turmas cidadãs**, que são formadas por voluntários, integrantes do corpo docentes, técnico-administrativos e estudantes do CEFET/RJ. Cada turma elege seu representante, responsável por intermediar o contato com a coordenação do Programa, que é um professor do Departamento de Administração Industrial. Este coordenador presta, às turmas constituídas, as orientações necessárias para a viabilização das atividades escolhida por cada turma a serem realizadas. Cada integrante dessas turmas recebe um **certificado de Cidadão Solidário**, que agrega valor a seu currículo profissional.

Em cada turma cidadã, os estudantes identificam a ação a ser executada em prol da comunidade que selecionaram para atividades de doação, atendimento social ou qualquer outro tipo de apoio ao seu alcance. Os projetos em andamento em 2011 são os seguintes.

O BANCO DE OPORTUNIDADES, em parceria com a **Folha Dirigida**, que, semanalmente, disponibiliza 200 exemplares desse jornal (com intuito de minimizar falta de informação, colaborar com procura de emprego, oportunidades de concursos, estágios, etc.). O projeto também colabora na elaboração de currículos para encaminhamento a empresas.

NATAL O ANO INTEIRO é um projeto inspirado no programa dos Correios Brasileiros (*Natal Solidário*), e que vem, desde o Natal de 2007, respondendo a cartas de crianças, e conseguindo as doações de presentes pedidos (bicicletas, bonecas, mochilas, lap-tops, piscina, bolas, etc.). Como a proposta é presentear sempre, e não somente em datas especiais, o PROTC angaria e faz doações periódicas para instituições sociais, como é o caso do *Abrigo da Morada da Esperança*, além de participar ativamente na campanha do CEFET/RJ para doação de agasalhos. No caso do Abrigo da Morada da Esperança, os estudantes se empenham em ampliar o escopo das doações, aplicadas não somente ao lúdico, mas ao comportamental e enriquecimento mental, com realização de eventos, aumento da biblioteca da instituição, e propostas de desdobramento com atividades de contador de histórias, peças teatrais, e pesquisa quanto às inteligências múltiplas, de Howard Gardner, da Universidade de Harvard, visando assinatura de convênio com essa renomada instituição, para maior apoio a seus projetos de assistência a crianças órfãs.



Figura 4: O Presidente Lula “vestiu a camisa” do Programa Turma Cidadã, ao recebê-la do aluno Iran Maia, do CEFET/RJ, durante o III Fórum Mundial da Aliança de Civilizações, realizado no período de 27 a 29 de maio de 2010, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, RJ.

O Projeto BRIGADENGUE vem ao encontro das preocupações do Rio de Janeiro com a Dengue, transmitida pelo mosquito **aedes aegypti**, e atua, principalmente na área do CEFET/RJ e nas áreas de residência dos estudantes e servidores do Centro, disponibilizando material informativo produzido pelo setor de saúde da Prefeitura do Rio de Janeiro.

O Projeto CEFEIRA instalou na feira próxima ao CEFET/RJ a Tenda Polo de Cidadania para distribuição de material educativo/informativo sobre saúde, meio ambiente, direitos humanos, além de biblioteca comunitária, recolhimento de óleo vegetal, pilhas, cartuchos e lixo eletrônico e recolhimento de doações dos feirantes, a serem distribuídas a instituições sociais do entorno que atendem a pessoas carentes. O grupo que atua na Tenda também ouve as reclamações dos feirantes e busca soluções para suas necessidades.

O PROTC também promove ações para acessibilidade, cursos de preparação para ingresso, desportos e media de apoio para deficientes físicos na ambiência do CEFET/RJ e auxílio voluntário a comunidades que tenham sofrido catástrofes, como as cidades serranas do Estado do Rio de Janeiro (Projeto Mutirão CEFET Solidário à Região Serrana). Neste último, os estudantes dos cursos técnicos e de graduação trabalham juntos, mobilizando a comunidade com várias atividades: palestras técnicas sobre a questão climática, desfile de moda com produtos da região, campeonato de futebol entre cidades da região, etc., o que lhes rendeu o prêmio Trote Solidário 2011 pela Fundação DPaschoal – UNICAMP (Universidade de Campinas, S.P., Brasil).



Figura 5: Estudantes e coordenador da Turma Cidadã na Região Serrana.

Com a proximidade da Copa do Mundo de Futebol 2014, a ser realizada na cidade do Rio de Janeiro, sub projetos têm sido estabelecidos para serem negociados com empresas da região, principalmente em função do CEFET/RJ localizar-se de frente para o Estádio do Maracanã, o maior e mais conhecido estádio de futebol do Brasil – local, portanto, onde o fluxo da Copa do Mundo acontecerá. Os estudantes que estão desenvolvendo os sub projetos são sempre os da disciplina Responsabilidade Social, da grade curricular do curso de graduação em Administração, e a abrangência regional dos sub projetos atingem apenas os bairros no entorno do Maracanã e o da Grande Tijuca, onde CEFET/RJ e o estádio estão inseridos. Como o Rio Maracanã corre paralelo aos dois, um dos sub projetos visa preservá-lo dos impactos ambientais; também, por ter sido detectada uma co-

munidade indígena num prédio abandonado em frente ao estádio do Maracanã, os estudantes da disciplina Filosofia da Administração visitaram as instalações em que se encontram os índios para identificar formas de apoio, de convivência e de intercâmbio cultural. Os projetos são englobados por um título comum: COPARCERIAS. Estão em andamento a *Cooperativa de Artesanato da História e da Cultura Tijucana*, o *Coral da Copa*, *Curso de Capacitação de Voluntários* para atuar durante a Copa do Mundo, *Copalínguas*, para comunicação básica com participantes estrangeiros e elaboração e distribuição de uma *Cartilha de Relações Sociais e Ambientais*. Uma vez adquiridas experiência e expertise necessárias no Rio de Janeiro, os grupos das turmas cidadã pretendem desenvolver projetos semelhantes em outros contextos que hospedarão a Copa 2014.



Figura 6: convite para o encontro com a comunidade indígena próxima ao CEFET/RJ

Como objetivo último, foi incorporada à cultura e à missão da turma cidadã a relevância de cooperação entre diversas organizações estudantis que promovem apoio solidário à noção de verdadeira cidadania. Em função disso, os estudantes das diversas turmas cidadãs do CEFET/RJ já estão se organizando, com, inclusive, publicações de divulgação dos projetos em vários idiomas, para intercambiar com estudantes internacionais suas experiências. O primeiro passo já foi dado, junto a um grupo de estudantes da *Hoschchule München*, em Munique, Alemanha, em parceria com o *International Club* do CEFET/RJ, um espaço também regido por estudantes – que retornaram dos intercâmbios ou os estudantes internacionais no Centro – a fim de estabelecer projetos comuns. Com a coordenação do professor responsável pelo Programa Turma Cidadã e o esforço dos estudantes envolvidos, um evento nacional está a ser programado para 2011, com possíveis ramificações visando um evento internacional em 2012, sediado pelo CEFET/RJ.

Cefet Jr.

Os dois grupos supracitados recebem apoio da empresa CEFET Jr.

A CEFET Jr. é uma entidade civil, sem fins lucrativos, de natureza educacional, social e tecnológica, constituída e gerida por alunos da graduação, que oferta serviços de consultoria de qualidade com preços abaixo dos praticados pelo mercado.

A empresa Júnior do CEFETRJ foi fundada em 2000, e, sob orientação de professores especialistas, desenvolve estudos, análises e diagnósticos dentro de sua esfera de abrangência, gerando soluções para demandas de empresas, entidades e a sociedade em geral. Segue o modelo de empresa júnior surgido na França, em 1967, como parte de um projeto do governo daquele país para fomentar a criação de novas empresas e o combate à recessão, cuja repercussão mundial, em 1988, levou à implantação de entidades semelhantes em universidades brasileiras, por sugestão da Câmara de Comércio e Indústria França-Brasil.



Figura 7: Estudantes americanos do Programa CAPES/FIPSE em estágio na CEFET Jr.

A CEFET Jr Consultoria em Administração e Engenharia adota como missão possibilitar o desenvolvimento de seus clientes e membros através de situações criativas e eficientes, por meio de projetos que agreguem valor à sociedade, e sua meta é a satisfação dos clientes e o reconhecimento de seu diferencial no mercado. Adotam uma metodologia de trabalho que abrange quatro etapas. A primeira etapa, chamada de *Primeiros Contatos*, que registra a solicitação do cliente e identifica suas necessidades; a segunda etapa, a *Elaboração da Proposta de Trabalho*, envolve discutir a viabilidade do projeto e informar metodologia aplicada, tempo de duração do projeto e o valor com suas formas de pagamento. Estando o cliente satisfeito com a proposta de trabalho apresentada, elabora-se a terceira etapa, que é a *formalização do contrato*. Até esse momento, é importante ressaltar, o cliente não arcou com custo algum. A *execução do projeto* é a quarta etapa, acompanhada pelo cliente, se assim o julgar necessário. A 5ª etapa, o *pós-projeto*, feita após a conclusão do projeto, objetiva detectar nível de satisfação quanto à qualidade do atendimento, à eficácia do projeto e ao relacionamento entre as partes.



Figura 8: Estudantes da CEFET Jr.

A CEFET Jr. estuda os processos financeiros a fim de diminuir os custos operacionais, além de observar indicadores de qualidade para auxiliar sua atuação de forma a estabelecer rumo a ser seguido pela empresa contratada, com vistas a otimizar a relação da empresa com seu ambiente. As metas buscadas pela empresa Júnior do CEFET/RJ são: antecipar a experiência de mercado, oferecer oportunidades de liderança, desenvolver profissionais diferenciados e ser um caminho de duas vias entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento de mercado.

ArtSoft Sistemas, Shell, Cultura Inglesa, Colégio Kattenbach, Faria Plásticos, dmp.br Design, Hispamar, Centro Auditivo Danialex, Fortunata Forno e Cozinha, Apoio Telecom, Comvidro, Sistema Elite de Ensino, Plaza Shopping, Dermage e Excel Formas são algumas das empresas que já firmaram contato com a CEFET Jr.



A CEFET Jr. já recebeu os Prêmios PQ Rio Bronze em 2004, PQ Rio Prata em 2006 e 2007, PQ Rio Ouro em 2008, PQ Rio Medalha Diploma Ouro em 2009 e o prêmio Top Empresarial 2003 na categoria serviços (organizado pelo SEBRAE, em parceria com FIRJAN, Grupo Gerdau e Governo do estado do Rio de Janeiro). Encontra-se entre as dez melhores empresas juniores do Brasil, de acordo com a última medição do SMD (Sistema de Medição de Desempenho da Brasil Júnior).

Considerações Finais

O CEFET/RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro), instituição pública, com 8 campi ao longo do estado do Rio de Janeiro, e cerca de 14 000 alunos, conta com um grande trunfo, que é o corpo discente que o compõe, em especial os estudantes dos cursos de graduação de Engenharia e Administração, responsáveis pelo Time SIFE, a TURMA Cidadã e a CEFET Jr.

Os três grupos incorporam aos negócios a ideia da responsabilidade social, utilizando recursos financeiros e humanos em projetos de inclusão social, desenvolvimento tecnológico individual e coletivo, colaborando com ações da comunidade do CEFET/RJ. Incorporam, verdadeiramente, o real significado da palavra empreendedorismo, conforme definição de Barreto (1998).

Empreendedorismo é a habilidade de criar e constituir algo a partir de muito pouco ou quase nada. O empreender é um ato criativo, é a concentração de energia ao iniciar e manter um empreendimento, mas, é também, a sensibilidade individual para perceber uma oportunidade onde os outros só enxergam o caos, contradição e confusão. É o possuir de competências para descobrir e controlar recursos aplicando-os de forma produtiva.”

Mais que isso. Como cidadãos comprometidos com projetos, são o que McCrae (1982) denomina de intra empreendedores, “os sonhadores que realizam”. Com ideias inovadoras, determinação e ousadia, entregam-se em projetos sociais, assistenciais ou não, que investem na melhoria da qualidade humana da comunidade a qual pertencem, engrandecendo o nome da instituição federal de ensino brasileira e comprovando a capacidade do cidadão brasileiro de buscar a concórdia e a genialidade como formas de cooperação no mundo.

Bibliografia de Referência e Consulta

BARRETO, L. P. *Educação para o Empreendedorismo*. Escola de Administração de Empresas da Universidade Católica de Salvador. Salvador: 1998.

CEFET Jr. Disponível em: <http://www.cefetjrconsultoria.com.br/>

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 27 mai 2011.

DOLABELA, Fernando. Minha visão sobre empreendedorismo. Disponível em <http://fernandodolabela.wordpress.com/about/>. Acesso em 27 mai 2011.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática 1*. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995

LEITE, Emanuel. *O fenômeno do empreendedorismo: criando riquezas*. Recife: Bagaço, 2000.

McCrae, Norman. Intrapreneurial Now. The Economist, April 17, 1982. Disponível em: <http://www.intrapreneur.com/MainPages/History/Economist.html>

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, Seminário de Extensão Universitária da Região Sul. Gramado/RS, 2003.

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI 2010/ CEFET/RJ. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2010.

SIFE. Disponível em: <http://www.sife.org/Pages/default.aspx>; <http://www.sife.com.br/>;

<http://sites.cefet-rj.br/timesife/index.php/projetos/portlounge.html>

SISTEMA DE DADOS E INFORMAÇÕES: Base Operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001.

TURMA CIDADÃ. Disponível em: <http://turmacidada.cefet-rj.br/>

Transferência de Conhecimento em África: a Construção de uma Rede de Educação Médica de Língua Portuguesa no Programa "A NAME for Health"

Patrícia Ferreira¹, Ana Godinho¹, Jorge Ferrão², Mamudo Ismail³, Mário Fresta⁴,
Maria Amélia Ferreira¹

A Estratégia para a Cooperação Portuguesa, em complementaridade com a Estratégia da União Europeia para África, pretende contribuir para o cumprimento dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). A promoção do acesso aos serviços básicos de Educação e Saúde de qualidade nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) é uma via para alcançar estas metas. Neste contexto, a melhoria do Ensino Superior é uma acção fundamental para a qualificação dos recursos humanos em áreas estratégicas como o Ensino Superior e a Saúde. A aposta no Ensino Superior constitui também um suporte à criação de redes inovadoras que fomentem o Desenvolvimento.

Contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação para a Saúde Global: a criação de redes de partilha de conhecimento

O número de instituições e iniciativas que têm vindo a investigar o impacto da utilização das TIC na redução da pobreza e na concretização dos ODM tem vindo a aumentar um pouco por todo o mundo (1). Em Portugal, a Fundação Calouste Gulbenkian e o Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) constituem exemplos de entidades promotoras de projetos de cooperação de ensino superior em Saúde, nos quais as TIC têm um papel transversal em ações de capacitação em Saúde, como é o caso dos projetos apoiados por estas instituições e executados pelo Centro de Educação Médica da U.Porto (Programa EDULINK e IPAD, PIC2008 - 2010 e PIC 2011-2013).

A educação dos profissionais de saúde deve ter como objetivo principal a melhoria da prestação dos sistemas de saúde, preparando-os para ir de encontro às necessidades dos pacientes e das populações de uma forma equitativa e eficiente (2). Exercendo um papel central nas reformas institucionais e instrucionais necessárias no panorama global da Saúde, a capacidade de atender a mudanças dos contextos locais deverá aproveitar os fluxos globais de informação, conhecimento e recursos criados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através do desenvolvimento

¹ Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Portugal

² Universidade Lúrio, Nampula, Moçambique

³ Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique

⁴ Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola

da evidência, recolha e análise de dados, simulação, ensino à distância e gestão do conhecimento (1).

As universidades e outras instituições similares devem, assim, fazer os ajustamentos necessários para acolher as novas formas de aprendizagem, indo além da tradicional transmissão de informação para aceitar o desafio de desenvolver competências de acesso, análise e utilização do conhecimento. Também parte integrante deste desafio é a adaptação e o reforço da disponibilidade de recursos educativos, como os currícula, materiais didáticos, as infraestruturas e os recursos humanos, todos eles instrumentos essenciais para o alcance das competências necessárias nos países em desenvolvimento, onde a incapacidade de mobilizar recursos condicionam gravemente o acesso a materiais pedagógicos. A existência de redes e consórcios regionais e globais, que usufruem das potencialidades das TIC, contribuem para ultrapassar os constrangimentos individuais de cada instituição e permitem expandir e partilhar recursos, conhecimento e informação, gerando benefícios e responsabilizações mútuas (1).

A “Africa Health Strategy: 2007-2015” (3) descreve os desafios dos sistemas de saúde africanos e apresenta um quadro estratégico amplo para os países africanos alcançarem os ODM exortando-os a promover os recursos humanos para o desenvolvimento da saúde, abordando diversos aspetos, como as políticas, os planos estratégicos, a informação, a formação, a gestão, o trabalho e condições de vida e a saúde dos profissionais de saúde. (3)

A estratégia de cooperação da WHO com Moçambique (4) inclui, nas metas definidas para 2009-2012, na prioridade 1 - reforço dos sistemas de saúde, os pontos 1) Profissionais da saúde, no qual a WHO apoiará a revisão dos programas formação, em particular de formação contínua; 2) prestação de serviços, apoiando o acesso crescente às tecnologias; 4) Informação em Saúde, em que o apoio da WHO acontecerá ao nível da melhoria da qualidade e fiabilidade dos sistemas de informação, fortalecendo a utilização da informação no planeamento baseado em evidência.

Integradas nas iniciativas internacionais dedicadas a desenvolver e apoiar a capacitação dos profissionais de saúde com vista ao alcance dos ODM as TIC contribuem, então, para a realização de iniciativas da Saúde Global, desempenhando um papel na promoção do acesso à informação e na capacitação dos profissionais de saúde, e através de ações de educação e promoção da saúde junto das populações. (3)

A definição de “Knowledge Strategies” e de “Knowledge Centres”, como é o caso da estratégia definida pela Global Health Workforce Alliance (5) sustenta a criação de plataformas de conhecimento acessíveis aos mais variados atores da Saúde Global. Como exemplo, o Global Health Education Consortium (GHEC) (6) é um consórcio internacional cujos membros são instituições ligadas ao ensino e prática médica com o objetivo de contribuir para a melhoria da saúde das populações. A sua ação centra-se no desenvolvimento de **currícula** e materiais de formação sobre prática clínica, políticas de educação, entre outras, com vista ao desenvolvimento de ações de formação à distância para os profissionais de saúde, entre outras.

Resumidamente, a estratégia africana para a saúde, as estratégias de cooperação de diversos países ou regiões, como é o caso do Plano Estratégico de Cooperação em Saúde da CPLP (PECS-CPLP) (7) e outros documentos estratégicos relativos às Global Health Partnerships (8) contemplam, atualmente, as TIC de forma transversal ao desenvolvimento dos sistemas de saúde e à sua disseminação e abrangência em termos de população. Acrescem também a tecnologia como meio de criação e sustentabilidade de redes de partilha de conhecimento que suportam a capacitação dos

recursos humanos da saúde, aspeto com particular relevância nos países em desenvolvimento e com vista ao alcance dos ODM.

Neste contexto, o uso das TIC pode contribuir para a criação e fortalecimento da criação de redes de partilha do conhecimento a nível internacional, como são exemplo:

- a partilha e disseminação de informação entre profissionais de saúde;
- a formação contínua de profissionais de saúde;
- a melhoria da comunicação em saúde, incluindo a melhoria dos fluxos de informação entre profissionais de saúde, gerando novas oportunidades para a promoção da saúde e melhorando o impacto de intervenções ao nível dos serviços institucionais (9).

Numa perspetiva de Saúde Global, as “novas tecnologias” e os “agentes educativos” devem, assim, apoiar a comunidade internacional na redução das disparidades na informação e educação que, na maioria dos casos, são determinantes das desigualdades no acesso à saúde nos países em desenvolvimento (5).

Contribuições da plataforma "A NAME for Health" para a construção de uma Rede de Educação Médica em Língua Portuguesa

No contexto de um projeto de cooperação em Saúde, a estratégia de utilização das TIC deve ser desenhada tendo em conta fatores como o público-alvo, as necessidades a colmatar, a localização geográfica, a capacidade de os intermediários lidarem com a inovação, os recursos tecnológicos disponíveis, entre outros, para que os benefícios sejam mensuráveis e sustentáveis (9). Anteriormente à implementação de uma estratégia de TIC, é essencial identificar as necessidades e, preferencialmente, utilizar uma abordagem participativa para o conseguir (10). Os projetos de cooperação devem, por isso, apoiar parcerias que contribuem para o desenvolvimento tecnológico, como o acesso a Internet de banda larga e a ensino à distância de qualidade contribuindo para diminuir o “digital divide” entre os países desenvolvidos e a maior parte dos países em vias de desenvolvimento, onde grande parte dos estudantes tem apenas acesso às tecnologias quando ingressa no Ensino Superior (2).

Através da intervenção no setor da Educação Médica é possível contribuir para criar novas condições para a capacitação pedagógica, académica e técnico-científica de recursos humanos na área da Saúde. Neste setor, as TIC estão já perfeitamente integradas desde a implementação da Web nesta área. No entanto, em África, o e-learning ainda está numa fase pouco desenvolvida (11), mas é inquestionável o seu potencial como meio de melhoria do acesso e da qualidade da educação em Saúde em África (12).

É exemplo de Cooperação Internacional em Educação Médica o projeto “A NAME for Health – A Network Approach in Medical Education for the Pursuit of Quality of Higher Education Institutions and Health Systems”, co-financiado pelo EDULINK. Este projeto decorre, desde dezembro de 2008, entre as Faculdades de Medicina da Universidade do Porto e a Universidade Agostinho Neto (Luanda, Angola), a Universidade Eduardo Mondlane (Maputo, Moçambique) e a Universidade do Lúrio (Nampula, Moçambique). São Associados deste Projeto a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e o Hospital de São João, E.P.E. (HSJ).

O projeto “A NAME for Health” pretende contribuir para melhorar os cuidados de Saúde prestados às populações de Angola e Moçambique através do apoio à melhoria da Educação Médica e Prática Clínica nas áreas prioritárias - cuidados de saúde materno-infantis e doenças infecciosas - relacionadas com os ODM.

Com o objetivo de contribuir para a formação de profissionais de saúde capazes e motivados, e de acordo com os objetivos da Organização Mundial de Saúde para a Capacitação em Saúde (13), este projeto pretende criar novas condições para a capacitação de docentes médicos nas áreas pedagógicas e clínicas. Através de intervenções específicas em Educação Médica e com foco nas Doenças Infecciosas, Pediatria e Ginecologia e Obstetrícia, áreas prioritárias para os ODM, os resultados esperados são a melhoria do desempenho profissional, contribuindo para atingir os pontos 4,5 e 6 dos ODM.

Parte da sustentabilidade da rede “A NAME for Health” centra-se, assim, no desenvolvimento de uma plataforma tecnológica promotora da comunicação na rede de cooperação de IES, ao mesmo tempo que utiliza o e-learning como uma ferramenta transversal para a partilha de recursos científicos e pedagógicos das áreas clínicas prioritárias e de conteúdos de Educação Médica vocacionados para a formação dos docentes médicos nas áreas básicas e clínicas. O e-learning é, neste contexto, uma ferramenta transversal direcionada para a resolução de diversos problemas relacionados com a Educação Médica, contribuindo para o aumento da competência institucional aos níveis científico, pedagógico e clínico.

As primeiras atividades implementadas nesta atividade foram a criação do Website “A NAME for Health” (divulgação do projeto e resultados para o público em geral e para os parceiros do projeto), a newsletter bianual (criada por todos os participantes) e a preparação de ações de formação (presencial/ online) e actividades educativas piloto (desenvolvidas para criar equipas portuguesas e africanas que apostem na produção colaborativa de conteúdos médicos). Os resultados iniciais da utilização da plataforma de e-learning do projeto “A NAME for Health” destacaram a importância de reforçar o envolvimento dos participantes como passo para a sustentabilidade da plataforma. Numa fase seguinte, foram criados repositórios de conteúdos médicos (Pediatria, Ginecologia & Obstetrícia e Doenças Infecciosas), de conteúdos pedagógicos (Educação Médica, Educação para a Saúde, Promoção da Saúde), sobre a Reforma Curricular, Mobilidade Clínica e Formação Pedagógica de docentes médicos e clínicos (recursos de vídeo) e áreas dos GAEs e CEMs, com vista ao apoio à divulgação e realização de atividades.

As atividades que tiveram lugar posteriormente fizeram parte da conceção inicial da Rede de Educação Médica de Língua Portuguesa, cujo objetivo seria constituir uma rede colaborativa (14) de instituições e grupos de pessoas (15) que tem como “objetivos criar, partilhar e colaborar e, como premissas, o conhecimento, a comunicação e o compromisso”, baseando-se em “ações de coordenação, cooperação e construção, sendo o resultado esperado o desenvolvimento de convergência, capacidades e competências” (15).

Num contexto de saúde cada vez mais complexo, as redes de colaboração desempenham um papel estratégico fundamental quer ao nível nacional, regional e global, constituindo ferramentas ideais para colaboração, disseminação de boas práticas, estímulo à inovação, liderança e apoio técnico necessários nos países onde as ações sejam executadas (14). As redes colaborativas exercem uma importante ação enquanto promotoras da aprendizagem, nomeadamente promovendo

o acesso a informação especializada, apoiando a capacitação profissional e o estabelecimento de mecanismos de **peer-review**, consultivos e da partilha de conhecimento (14).

No contexto da criação desta rede, a Plataforma tecnológica do projeto “A NAME for Health” tem vindo a assumir um papel preponderante como meio pedagógico. A formação de docentes em Educação Médica (**b-learning**), com recurso à videoconferência, tem vindo a ser utilizada de forma integrada nas atividades de e-learning para a realização de seminários clínicos e pedagógicos e discussão síncrona dos módulos de aprendizagem. A Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) em Educação Médica, numa parceria entre o projeto A NAME for Health, a Biblioteca Virtual da Universidade do Porto e o BIREME/OPAS/OMS (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde) (16), incluirá publicações em Língua Portuguesa, relacionadas com a Educação Médica nas áreas básicas e clínicas, apoiando a pesquisa de bibliografia necessária para a realização dos módulos de aprendizagem e cursos de formação pós-graduada e facilitando o acesso ao conteúdo em educação médica produzido academicamente para melhorar a qualidade dos serviços de saúde dos PALOP. Esta biblioteca irá promover a sustentabilidade da Rede de Educação Médica em língua portuguesa através de um espaço que terá grande aceitação não só por parte dos parceiros africanos, mas também de outros países de língua portuguesa.

A disseminação de uma publicação colaborativa de Educação Médica fará também parte desta biblioteca, tendo como objetivo disseminar artigos escritos pelos parceiros do projeto e que resultam das participações realizadas nas Reuniões de Educação Médica, tendo como ponto de partida a I Reunião de Educação Médica, realizada no IV Congresso da CMLP em Maputo, em março de 2010.

No contexto da Rede, a Plataforma tem vindo a assumir um papel preponderante também como meio pedagógico no qual o modelo curricular das Pós-Graduações e Mestrados irá assentar. Em novembro de 2010 teve início a 2ª edição do Mestrado em Educação Médica, em regime de **blended learning**, na Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto, sendo o Cem-FMUP o parceiro executor deste curso. A introdução de um ambiente virtual de aprendizagem neste curso - a plataforma Moodle da Universidade do Porto, permitiu aos docentes e estudantes aceder e interagir com os materiais de aprendizagem de forma mais autónoma, ultrapassando mais facilmente constrangimentos de tempo e de recursos, para além de ter facilitado a tutoria dos módulos e o fornecimento de recursos adicionais, a monitorização da aprendizagem e a discussão de diversos aspetos relacionados com o curso, os conteúdos e a avaliação (17).

Com base na experiência da utilização das TIC na partilha de conhecimento sobre Saúde em África, e particularmente em projetos de Cooperação de Ensino Superior, podemos afirmar que estas propiciam e estimulam a produção e partilha de conhecimento que apoia o desenvolvimento colaborando intimamente para a melhoria da Saúde neste continente (9).

Temos vindo a descrever a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação em projetos de Cooperação de Ensino Superior em Saúde e, através destas, a criação de oportunidades para servir a melhoria da qualidade da Educação Médica. Reconhecemos que, atualmente, são oportunidades para a melhoria da Educação Médica nos PALOP:

(i) a criação de estratégias de integração e parcerias em redes de Informação e Comunicação em Saúde em Língua Portuguesa, nomeadamente através da promoção da utilização do “Programme for Access to Health Research HINARI” e de divulgação de atividades na Rede “e-Portuguêse”;

- (ii) o apoio ao desenvolvimento do ensino pós-graduado de saúde em África, através da qualificação pedagógica e académica dos docentes de Medicina;
- (iii) o apoio à qualificação profissional dos recursos humanos na área da Saúde;
- (iv) o incentivo à produção colaborativa de trabalhos académicos e científicos (no Jornal de Educação Médica).

As expectativas futuras deste projeto, articulado com outros projetos de cooperação, passam pela participação e contribuição para o alojamento desta plataforma nos PALOP. Abrangem, ainda, o apoio ao alargamento da oferta de formação e produção de cursos de pós-graduação.

Finalmente, a comunicação entre esta rede de educação médica e outras que, em conjunto, colaborem intimamente para a melhoria da partilha do conhecimento, da capacitação dos recursos humanos e que sejam promotoras do desenvolvimento social e económico, componentes essenciais da Saúde Global terá uma contribuição a melhoria da Saúde em África (9).

Agradecimentos

Este trabalho foi possível graças ao projeto “A NAME for Health”, financiado pelo Programa EDULINK, Contrato 9 ACP RPR 118 # 29, e aos parceiros da Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola, Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique e Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Lúrio, Nampula, Moçambique.

Referências

- (1) Keats, D., Schmidt, D. The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa. *First Monday*. [revista em linha] 2007 Mar; 12(3). [Citado em 2011 12 Abril] Disponível em <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/1625/1540>
- (2) Frenk J, Chen L, Bhutta ZA, et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet* 2010; **376**: 1923-1958.
- (3) African Union. Africa Health Strategy: 2007-2015. [internet] [place unknown]: Global health workforce Alliance; 2007 29 p. [Citado em 2011 12 Abril] Disponível em <http://www.who.int/workforcealliance/knowledge/resources/africahealthstrategy/en/index.html>
- (4) WHO Regional Office for Africa. WHO Country Cooperation Strategy, 2009-2013. [internet] Brazzaville: WHO Regional Office for Africa; 2009. [Citado em 2011 12 Abril] Disponível http://www.who.int/countryfocus/cooperation_strategy/ccs_rwa_en.pdf
- (5) Global Health Workforce Alliance [Internet]. Gêneve, WHO; c2011 [Citado em 2011 12 Abril] Disponível em <http://www.who.int/workforcealliance/about/en/>
- (6) Global Health Education Consortium. [Internet]. San Francisco, GHEC; c2011 [Citado em 2011 12 Abril] Disponível em <http://globalhealtheducation.org/SitePages/Home.aspx>
- (7) CPLP. Plano Estratégico de Cooperação em Saúde da CPLP (PECS/CPLP) 2009-2012. [Internet]. Lisboa, CPLP; c2010 [Citado em 2011 12 Abril] Disponível em <http://www.cplp.org/id-1787.aspx>
- (8) Crisp, N. Global Health Partnerships: the UK contribution to health in developing countries. [inter-

net]] London, COI; 2007 [Citado em 2011 12 Abril] Disponível em http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/@dh/@en/documents/digitalasset/dh_065359.pdf

(9) Ferreira, P., Godinho, A. & Ferreira, M.A. Partilhar o conhecimento na África do Futuro: desenho de uma plataforma de e-learning no programa "A NAME (Network Approach in Medical Education) for Health". Paper apresentado na Conferência Internacional Conhecimentos Endógenos e a Construção do Futuro em África; 2011 Abril 15-16; Porto, Portugal.

(10) Heller RF, Chongsuvivatwong V, Hailegeorgios S, Dada J, Torun P, Madhok R, et al. Capacity-building for public health: <http://peoples-uni.org>. Bull World Health Organ. 2007 Dec, 85(12): 930-934

(11) Ellaway R, Masters K. AMEE Guide 32: e-Learning in medical education Part 1: Learning, teaching and assessment. Med Teach. 2008 Jun;30(5):455-73.

(12) Eke, H. N. The perspective of e-learning and libraries in Africa: challenges and opportunities, Library Review. 2010 59(4):274-290.

(13) WHO. The world health report 2006: working together for health [internet]. Genève, WHO; 2006 209 p. [Citado em 2011 12 Abril] Disponível em http://www.who.int/whr/2006/whr06_en.pdf

(14) WHO. Facilitation online collaborative network: whats we have learned?. Compernelle, L.; Pouezevara, S. (Org). Geneva: World Health Organization, may. 2008.103p. Disponível em: <http://ecs.edgeof.net/file2.axd/59df0fc7-d9bb-4186-8a24-e05ad24dd837/networkguide.pdf>

(15) Jardines, J.O Campus Virtual em Saúde Pública: espaço para aprendizagem em rede e aplicação do conhecimento na prática im Gestão do conhecimento em saúde no Brasil: avanços e perspectivas. [internet] Brasília, PAHO: 2009 [Citado em 2011 15 Julho] Disponível em http://new.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=381&Itemid=614

(16) Biblioteca Virtual em Saúde [Internet]. São Paulo: BIREME/OPAS/OMS; c2011 [cited 2011 14 May]. Available from: <http://regional.bvsalud.org>

(17) Carley S, Mackway-Jones K. Developing a virtual learning course in emergency medicine for F2 doctors. Emerg Med J. 2007 Aug;24(8):525-528.

ExTTI- Um Projecto de Cooperação de Transferência de Conhecimento na Área do Elearning entre a Universidade Nova de Lisboa e a Universidade Eduardo Mondlane

Maria do Rosário Oliveira Martins¹

Estima-se que nesta década 30% do crescimento económico mundial e 40% dos novos empregos criados estarão ligados as Tecnologias de Informação (TI). Hoje em dia, cada vez mais os países são classificados de acordo com os seus níveis de adopção de TI, tendo surgido neste contexto o conceito de “digital divide”. Os progressos feitos recentemente na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente os relacionados com a Internet, têm vindo a impulsionar de forma significativa o e-conhecimento, com consequências consideráveis para as nações Africanas. Segundo Hamel, J. (“Knowledge for sustainable development in Africa: towards new policy initiatives”, *World Review of Science, Technology and Sustainable Development*, 2005, 2(3)), o e-conhecimento é um dos fenómenos mais extraordinários que poderia ter acontecido aos países Africanos, uma vez que, segundo o autor, este pode ser considerado como um instrumento revolucionário no acesso ao conhecimento. O e-learning, ou ensino à distância baseado em TIC, é uma das faces do e-conhecimento. Embora o acesso a este tipo de tecnologias nem sempre seja fácil, as Instituições de Ensino Superior do Continente Africano estão a abraçar este desafio, adaptando-se a uma nova forma de ensino aprendizagem. No entanto, as estruturas e iniciativas na área do e-learning têm vindo a ser feitas, na maioria das vezes por consórcios formados apenas por instituições Africanas (African Virtual University, African Regional ePol-Net mode, African Distance E-learning Network), sendo raras as iniciativas que envolvem países da União Europeia e do Continente Africano. Uma excepção é a Rede Africana de Países Francófonos, “Reseau Africain de Formation a Distance”, que oferece regularmente cursos de formação em diferentes áreas do conhecimento directamente de França para alguns países do Continente Africano como o Burkina-Faso e o Benin.

Com o presente projecto de cooperação na área do e-learning em comunidades de língua Portuguesa, pretendeu-se ultrapassar esta lacuna, criando condições para a criação de uma Rede de Ensino a Distância Lusófona baseada em Tecnologias de Informação e Comunicação, com um primeiro Polo em Moçambique na Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane.

Embora o Ensino Superior em Moçambique tenha sofrido uma enorme expansão nos últimos anos, este país apresenta um deficit considerável de profissionais altamente qualificados, que são essenciais para o desenvolvimento económico, para a efectiva liderança da sociedade e para a formação de gerações sucessivas de profissionais e educadores. Neste contexto, têm vindo a ser

¹ Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação e Instituto de Higiene e Medicina Tropical Universidade Nova de Lisboa

debatidas pelas Instituições de Ensino Superior Moçambicanas formas alternativas de ensino que permitam, nomeadamente, superar o problema do excesso de procura que se faz sentir ao nível do ensino superior. No centro deste debate tem estado a possibilidade de serem oferecidos cursos em regime de e-learning. A Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a maior Instituição de Ensino Superior em Moçambique, tem como objectivo estratégico desenvolver a área do e-learning, criando desta forma um ambiente de ensino mais aberto e flexível, capaz de ultrapassar as barreiras da distância geográfica e simultaneamente garantir a qualidade do sistema de ensino. A existência de Centros Regionais de Ensino e a cobertura de Internet na maioria das Regiões em Moçambique propiciam um ambiente de ensino-aprendizagem passível de ser suportado pelo e-learning.

O desenvolvimento de um Centro de Competências de excelência na área do e-learning é essencial não só para assegurar a qualidade da formação, mas também para servir de modelo no contexto de uma futura Rede Lusófona de Ensino a Distância baseada em TIC. Para tal, é necessário capacitar os docentes e funcionários das Instituições de Ensino Superior de competências nas áreas da gestão de informação, pedagogia do eLearning e tecnologias de informação. Só assim será possível efectivar a transferência de conhecimento no desenho e concepção de materiais académicos, fundamental para o sucesso do Centro de elearning. Esta capacitação deverá ser realizada progressivamente, através de formações graduais que permitam melhorar as competências dos administrativos e dos docentes envolvidos neste processo.

O Projecto de Cooperação ExTTI - Excellence in ICT use for learning purposes- developing competences and establishing best practices (financiado parcialmente pelo 9º Fundo Europeu de Desenvolvimento- FED, da Comissão Europeia e gerido pelo Secretariado ACP), cujas actividades e resultados obtidos vão ser descritos neste artigo, envolveu dois parceiros Institucionais, o ISEGI-UNL e a FE-UEM e docentes de outras Faculdades de ambas as Instituições de Ensino Superior. A coordenação geral do Projecto, cuja responsabilidade foi assegurada pelo ISEGI-UNL, foi apoiada por uma Comissão de Acompanhamento, constituída por dois Professores da UNL e 2 Professores da UEM, por uma Comissão Consultiva para a Educação e pela coordenação local da FE-UEM. Fizeram igualmente parte da equipa do Projecto, oito Professores do ISEGI-UNL e três Professores da FE-UEM conhecedores da área do elearning, dois gestores de projecto (ISEGI-UNL e FE-UEM), um instructional designer, um designer, dois profissionais de TI, e um gestor da plataforma de elearning. A experiência do Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da UNL, pioneiro em Portugal na oferta de Ensino Superior Universitário em regime de elearning, e a participação dos seus docentes em todas as acções desenvolvidas foi fundamental para o sucesso deste Projecto.

Com esta cooperação interinstitucional de dois anos pretenderam-se atingir as seguintes metas; (i) publicação de um manual de boas práticas de elearning em português, (ii) formação de 20 docentes na área do elearning; (iii) formação de 5 administrativos na utilização de Tecnologias de Informação; (iv) Implementação de um Centro de excelência na área do elearning na FE-UEM (v) Adaptação de materiais de cursos existentes na FE-UEM para o novo modelo de elearning (modelo pedagógico e modelo tecnológico).

As acções de cooperação desenvolvidas para a concretização destes objectivos, e que vão ser de seguida descritas, tiveram início em Setembro de 2009 e culminaram em Agosto de 2011 com a inauguração do Centro de elearning na FE-UEM.

Acções de Cooperação Desenvolvidas

O objectivo fundamental consubstanciado nas diversas acções de cooperação foi o de criar, a partir da experiência desenvolvida e já consolidada na UNL, e em conjunto com a Faculdade de Economia da UEM, um Centro de Elearning com capacidade para produzir materiais de ensino em língua portuguesa, de elevada qualidade científica, leccionados por docentes com qualificações nas áreas da Pedagogia do elearning e das Tecnologias de Informação, a partir de uma infra-estrutura tecnológica de ponta.

A primeira fase, que consistiu no arranque do projecto, foi concretizada através de diversas reuniões que tiveram lugar em Maputo em diferentes locais da UEM em Outubro de 2009. Para além dos coordenadores de projecto, participaram ainda nesses encontros os membros da Comissão de Acompanhamento, o Director da FE-UEM e membros da equipa do Centro de Ensino a Distância da UEM (CEND).

No final desta missão ficaram definidos os nomes dos três docentes da FE-UEM responsáveis pelas três áreas chave do processo de implementação do Centro de elearning: gestão de informação, assuntos pedagógicos e recursos multimédia. Ficou igualmente definido o processo através do qual se iria fazer a selecção os docentes e administrativos da UEM para as diversas acções de formação previstas e foram tomadas decisões relacionadas com a qualidade e avaliação; definiu-se também um possível calendário para leccionação dos cursos de formação.

Foram ainda consideradas as seguintes acções: (i) implementação no curto prazo de uma plataforma de ensino a distância, sediada no ISEGI-UNL para apoiar os cursos de formação presenciais, para servir de repositório de informação e para permitir o contacto a distância entre formadores e formandos, assim como entre os diversos membros da equipa do Projecto (ii) a aquisição dos recursos necessários para que os cursos possam ser leccionados com qualidade e (iii) a aquisição de licenças de software diverso para apoio à formação na área do elearning.

Pretendeu-se igualmente, nesta fase, criar condições para que os membros da equipa da UNL e da UEM pudessem trabalhar em conjunto, de forma efectiva, e em língua portuguesa, ultrapassando as barreiras geográficas que os separam.

Numa segunda etapa foram identificadas as necessidades pedagógicas e tecnológicas da FE-UEM. Ao nível da tecnologia foi reconhecida a necessidade de aquisição de, no mínimo 25 computadores para apoiar a leccionação dos diversos cursos de formação e de um servidor que permitisse albergar a plataforma de elearning. Relativamente às competências na área das tecnologias de informação foram identificadas duas áreas distintas de possível actuação: (a) necessidade de formação para os administrativos da FE-UEM ao nível básico de utilização de tecnologias de informação: word, excel, base de dados e internet e (b) necessidades de formação para os docentes em utilização de plataformas de elearning. No que diz respeito a área da pedagogia do elearning foi reconhecida essencialmente a carência de competências no âmbito de instructional designer.

A terceira acção de cooperação teve lugar em Fevereiro e Julho de 2010, na FE-UEM, e consistiu em formações diversas nas áreas acima descritas. Foram leccionados por Professores da UNL, os cursos de Pedagogia do Ensino à Distância em elearning, Introdução as Plataformas de elearning e Instructional Designer para os docentes da UEM, e os cursos de Microsoft Office 2007, Word, Power Point e Excel, Introdução às Bases de Dados e Computação para os administrativos da UEM.

Os cursos para os docentes da UEM foram suportados por uma plataforma de elearning localizada no ISEGI-UNL, que para além de auxiliar o curso de plataformas de elearning, serviu de repositório de informação e de meio de comunicação entre os diversos intervenientes sediados em Lisboa e em Maputo.

Na fase seguinte foi adquirido e instalado um servidor para a FE-UEM, onde foi instalada a plataforma de elearning moodle. Paralelamente decorreu na FE-UEM, com o apoio de informáticos do ISEGI-UNL, uma acção de formação para técnicos de informática da UEM relacionada com a gestão da plataforma.

A penúltima actividade de cooperação teve lugar em Lisboa, nas instalações do ISEGI-UNL e envolveu 8 docentes do ISEGI-UNL e oito docentes da UEM. Nesta fase foi testado um projecto-piloto que consistiu na adaptação de materiais de Unidade Curriculares das Licenciaturas de Economia, Gestão e Finanças da FE-UEM ao novo modelo pedagógico e tecnológico desenvolvido em conjunto pelas duas instituições parceiras. Cada docente do ISEGI trabalhou directamente com um docente da FE na concepção e adaptação dos materiais científico-pedagógicos que foram revistos pelo Instructional Designer e posteriormente colocados na plataforma de elearning da FE-UEM. Nesta fase, as Unidades Curriculares de Econometria, Microeconomia, Recursos Humanos, Economia do Desenvolvimento, Gestão da Produção, Auditoria e Metodologias de Investigação que vão servir de modelo para os restantes docentes da FE-UEM estando disponíveis para consulta na plataforma de elearning da FE-UEM.

Finalmente, o projecto de transferência de conhecimento na área do elearning culminou com a inauguração pelo Magnífico Reitor da UEM, do Centro de elearning da FE-UEM, em Agosto de 2011.

Resultados Obtidos

As acções de cooperação foram realizadas tendo em consideração as diversas vertentes subjacentes à capacitação no âmbito das Instituições de Ensino Superior: Gestão/Administração, Académica e Tecnológica. Considerou-se uma análise directamente focada nestes três temas centrais, com base nos quais foi erguida uma parceria harmoniosa entre as duas Instituições. A forma de funcionamento do consórcio entre a UNL e a UEM já anteriormente descrita nas diversas acções de cooperação assegurou uma gestão correcta da rede interinstitucional, que serviu de suporte a uma cooperação efectiva entre os membros da equipa da UNL e os membros envolvidos na criação do Centro de elearning da FE-UEM.

Foi igualmente promovido o envolvimento de vários intervenientes no Projecto, para além dos dois parceiros Institucionais (nomeadamente o CEND, o Centro de Informática da UEM e a Faculdade de Medicina da UEM, através do Projecto Edulink, a NAME for Health) de forma a maximizar a relevância das acções no contexto local. A divulgação dos resultados obtidos e das experiências de cooperação desenvolvidas por este consórcio têm vindo a ser apresentados nos países da CPLP, dando-se particular ênfase aos conceitos de transferência de conhecimento e capacitação, transversais a todas as iniciativas levadas a cabo neste contexto.

Os resultados mais relevantes das diversas acções de cooperação vão ser analisados e descritos de seguida, à luz das metas inicialmente propostas.

(a) Formação para Administrativos: resultados superaram os objectivos propostos

O Curso de Microsoft Office, Word, Power Point e Excel, que teve a duração de 20 horas presenciais, contou com a participação de 16 administrativos da FE-UEM. O curso de Introdução às Bases de Dados no qual participaram 5 funcionários da FE-UEM, na sua maioria pertencentes aos Serviços Académicos teve a duração de 14 horas. Para ambos os cursos foram concebidos manuais de formação em português e foi feita uma avaliação final dos formandos. À luz dos procedimentos habituais, implementados na UNL, os alunos avaliaram os cursos e os respectivos docentes, usando parâmetros relacionados com as competências científico-pedagógicas, clareza da exposição, disponibilidade e assiduidade do formador. Os resultados destas avaliações situaram-se em todos os parâmetros e cursos, acima dos 4 pontos, numa escala de 1 a 5 (onde 1 é mau e 5 excelente). A aprendizagem dos alunos foi gradual e heterogénea dadas as características do grupo; no entanto os objectivos proposto foram atingidos por todos os participantes aos quais foi distribuído um diploma. No Curso de Computação (20 horas), foi leccionado essencialmente o programa excel avançado, a pedido da direcção da FE-UEM, tendo participado no mesmo 14 administrativos; os resultados atingidos foram muito semelhantes aos descritos anteriormente.

Ou seja no seu conjunto, participaram cerca de quatro vezes mais administrativos do que o expectável neste tipo de formação, tendo todos eles ficado com habilitações básicas ao nível da utilização de TI.

(b) Formação para Docentes: resultados obtidos em conformidade com os objectivos propostos

Os cursos de Pedagogia do Ensino à Distância em elearning (15 horas presenciais), Plataformas de elearning (20 horas presenciais) e Instructional Designer (20 horas presenciais) foram leccionados de forma sequencial, e os seus conteúdos foram colocados numa plataforma de elearning. As inscrições por parte dos docentes da UEM nos cursos de formação foram numerosas (44 inscritos no 1º curso), mas a frequência dos mesmos foi consideravelmente inferior; em média participaram nestes cursos entre 15 a 20 docentes. Para cada curso foi elaborado um Manual de Formação, em língua portuguesa. Os docentes da UEM que participaram na formação, na sua generalidade, adquiriram competências na área da pedagogia do elearning e uso de plataformas de elearning e a avaliação aos cursos e docentes revelou uma satisfação elevada com os mesmos.

Em geral, as metas propostas em relação a formação de docentes foi atingida, mas com uma afluência aos cursos ligeiramente abaixo do expectável, provavelmente devido a multiplicidade de funções que exercem estes docentes, existindo um número reduzido de Professores com contratos a tempo inteiro na FE-UEM.

(c) Publicação do Manual de Boas Práticas em língua portuguesa: resultado atingido de acordo com o planeado

O Manual de Boas Práticas no apoio à solução de elearning corporiza os pressupostos tidos em consideração na implementação da solução de e-Learning na Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane, tendo decorrido da colaboração com a Universidade Nova de Lisboa,

através do ISEGI. Foi desenvolvido com base na experiência do ISEGI-UNL e do seu próprio Modelo de Ensino Aprendizagem – Nova e-Learning, consolidando um conjunto de boas práticas. Os pressupostos que se apresentam poderão, e deverão, ser alvo duma contínua evolução do modelo que aqui se propõe. Os principais conteúdos cobertos por este Manual dizem respeito aos seguintes tópicos: (1) O Modelo Pedagógico: Fundamentos, Modelo de Organização, Abordagem Conceptual, Construir Aprendizagens, (2) Dos objectivos às competências: Objectivos de Aprendizagem vs **Learning Outcomes**, Taxonomia de Bloom, (3) Solução de elearning da UEM: Características de uma Solução, Elementos de uma sessão de Aprendizagem, Ambiente de Aprendizagem e Tutoria, (4) Desenvolvimento de Conteúdos: Fundamentos, Modelo ADDIE, Modelo de Desenvolvimento de Conteúdos e (5) Aplicação Prática: Fase de Análise, Fase de Desenho, Fase de Desenvolvimento, Fase de Implementação.

Este Manual foi apresentado em Março de 2011 aos membros do Consórcio tendo sido já aprovada a sua versão final.

(d) Instalação do servidor e da plataforma de elearning na FE-UEM: resultado alcançado com atraso

A existência de um servidor próprio para albergar a plataforma de elearning é um dos pressupostos fundamentais para que a implementação do Centro de elearning seja coroada de sucesso. Diversas dificuldades ligadas nomeadamente aos procedimentos necessários para a aquisição de material informático (servidor e computadores) levaram a que houvesse um atraso significativo na instalação do servidor. Com o conseqüente atraso no alojamento da Plataforma moodle no seu seio. Este objectivo foi atingido apenas em Abril de 2011. Neste período foi dada formação ao nível da gestão administrativa do moodle, na qual participaram técnicos e docentes da FE-UEM, mas igualmente do Centro de Informática da UEM e da Faculdade de Medicina. Os planos curriculares dos cursos de Economia, Gestão, Contabilidade e Finanças foram disponibilizados na plataforma, embora apenas estejam disponíveis os conteúdos de algumas das Unidades Curriculares destes cursos.

(e) Projecto-piloto: objectivo parcialmente atingido

No projecto-piloto estava prevista a adaptação dos materiais de todas as Unidades Curriculares de um curso de pós-graduação da FE-UEM. Objectivo muito ambicioso ou falta de capacidade para mobilizar todos os docentes, esta meta foi apenas parcialmente atingida. Foram adaptadas 8 Unidades Curriculares ao novo modelo proposto, nas áreas da Economia, Gestão e Finanças, e os seus conteúdos foram alojados no moodle da FE-UEM. A maior dificuldade residiu no facto do número de Professores da FE-UEM, em exclusividade, ser muito reduzido, limitando a capacidade e tempo disponível para a produção de materiais científicos de qualidade nos prazos estipulados.

(f) Inauguração do Centro de elearning da FE-UEM: meta atingida

O objectivo de criar, a partir da experiência desenvolvida e já consolidada na UNL, e em conjunto

com a Faculdade de Economia da UEM, um Centro de elearning com capacidade para produzir materiais de ensino em língua portuguesa, de elevada qualidade científica, leccionados por docentes com qualificações nas áreas da Pedagogia e das Tecnologias de Informação, a partir de uma infraestrutura tecnológica de ponta, foi atingido ao ser inaugurado o Centro de elearning da FE-UEM em Agosto de 2011.

Conclusões

Embora nas últimas décadas Moçambique tenha registado um aumento considerável no número de Instituições de Ensino Superior, o sistema de ensino em vigor não tem tido capacidade para absorver a procura crescente de novos candidatos, nem para fazer face às disparidades regionais existentes na saúde, no desenvolvimento económico e na qualificação de recursos humanos do país. Por exemplo, no ano académico de 2008/09 a Universidade Eduardo Mondlane teve 16000 candidatos para apenas 2500 vagas.

Por razões históricas, políticas, culturais e linguísticas, Portugal continua a ser um dos países ultramarinos que acolhe um maior número de estudantes provenientes de Moçambique. A escolha deste destino para a migração dos estudantes moçambicanos não está dissociada das possíveis fontes de financiamento, muitas delas sob forma de Bolsas atribuídas por Instituições Portuguesas.

No entanto, as relações recíprocas e por vezes complexas incutidas por este tipo de migração, têm sido alvo de uma atenção particular por parte dos investigadores e dos políticos. Se por um lado este tipo de emigração tende a transformar-se num fenómeno contraproducente, devido aos conhecidos efeitos da fuga de cérebros, por outro lado existem efeitos positivos no desenvolvimento económico que não são displicentes, nomeadamente os ligados à transferência de rendimentos, de capital social, financeiro e humano para o país de origem. Estas consequências positivas têm vindo a ser exploradas por algumas Instituições de Ensino Superior em Portugal ao mostrarem o quanto pode ser relevante leccionar determinados cursos fundamentais para o desenvolvimento socioeconómico dos países da CPLP, nos quais Moçambique está incluído. As possibilidades oferecidas pelos novos métodos de ensino aprendizagem baseados na utilização das TIC permitem não só aumentar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, mas também tornar o sistema de ensino mais flexível, quebrando as barreiras geográficas e temporais subjacentes aos métodos tradicionais.

Neste contexto, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a maior Instituição de Ensino Superior em Moçambique, teve a necessidade de desenvolver a área do e-learning, criando desta forma um ambiente de ensino mais aberto e flexível, e garantindo simultaneamente a qualidade do sistema de ensino. A existência de Centros Regionais de Ensino e a cobertura de Internet na maioria das Regiões em Moçambique propiciaram um ambiente de ensino aprendizagem passível de ser suportado pelo e-learning.

A criação de um Centro de Excelência na área do elearning na Faculdade de Economia da UEM foi fundamental para sustentar todas as actividades de elearning ligadas ao ensino nas áreas da Economia, Gestão, Contabilidade e Finanças. Este centro de competências é fundamental não só para Moçambique mas também para outros países Africanos Lusófonos como Cabo Verde e Angola que são confrontados com um excesso de procura a nível do Ensino Superior. Neste con-

texto foi celebrado um Protocolo entre o ISEGI-UNL e a FE-UEM com o intuito de se desenvolverem actividades conjuntas nesta área. O consórcio entre estas duas Instituições de Ensino Superior e as principais acções de cooperação desenvolvidas foram, em parte, suportadas financeiramente pelo 9º Fundo Europeu de Desenvolvimento (FED) da Comissão Europeia, sem o qual teria sido difícil concretizar os objectivos propostos.

A metodologia proposta para a execução das actividades de cooperação foi baseada numa transferência de conhecimentos gradual e progressiva das competências adquiridas na UNL e em particular no ISEGI (pioneiro na oferta de ensino superior à distância 100% em regime de elearning) para a FE-UEM.

No primeiro ano foram identificadas as principais necessidades pedagógicas e tecnológicas da FE-UEM e foram leccionados diversos cursos para os administrativos e docentes da UEM. No segundo ano, foi adquirido o material informático de suporte ao centro de elearning, e foi instalada a Plataforma moodle na FE-UEM. Os planos curriculares das 3 licenciaturas oferecidas pela FE-UEM foram introduzidos na Plataforma e oito Unidades Curriculares foram adaptadas ao novo modelo de ensino aprendizagem.

A concretização final do Projecto culminou com a inauguração do Centro de elearning da FE-UEM. Foram criadas as condições para a produção de materiais de ensino em língua portuguesa, de elevada qualidade científico-pedagógica. Os docentes da FE-UEM ficaram com habilitações nas áreas Pedagógicas e de Instructional Designer que lhes permitem manusear com facilidade as TI, a partir de uma infra-estrutura tecnológica de ponta. Este primeiro Polo de Excelência na área do elearning servirá de ponto de partida para a criação de uma Rede Lusófona de Ensino à Distância baseada em TIC.

Espaços de Convergência na Lusofonia. O Caso da Segurança Alimentar e do Mercado de Produtos Alimentares: O Arroz e Outras “Commodities” Básicas

Bernardo Pacheco de Carvalho¹

Dinah Monteiro da Costa¹

No contexto das várias comunidades à escala global, todos vivemos confrontados com desafios de sustentabilidade, na procura de formas para minorar as vulnerabilidades dos sistemas básicos dos quais dependemos para viver. A alimentação e a garantia de termos disponibilidade de alimentos, assim como capacidade de acesso aos mesmos, é uma das vertentes indiscutíveis da Segurança Humana. Neste artigo de divulgação iremos rever a evolução conceptual da temática Segurança Alimentar, demonstrar que “o espaço da lusofonia” tem exemplos de conquistas muito relevantes em matéria de Segurança Alimentar em África e na América Latina, exemplos esses que podem e devem servir de referência internacional. Ao mesmo tempo devemos considerar e ter presente que, no contexto da CPLP, tem havido um percurso de acções e assumpção de opções políticas (ao mais alto nível) que coloca esta problemática no topo das prioridades de intervenção no contexto dos países deste espaço referencial.

As mudanças tecnológicas e institucionais são vectores claros de análise de mudanças dos sistemas produtivos e de consumo com o processo de desenvolvimento assim como a análise de mercados. A análise da evolução dos mercados de produtos alimentares básicos já é, e continuará a ser, uma preocupação de muitos governos onde pode haver interesse numa maior sinergia entre países. Iremos proceder a uma análise da actual conjuntura e evidenciar que na área de consumo de alimentos a mudança tecnológica também é importante e que há “convergências” e processos induzidos de alterações nos hábitos de consumo, designadamente de cereais como o arroz em que a CPLP tem particularidades próprias.

A terminar aponta-se para algumas iniciativas de sucesso, designadamente na área da inovação institucional e no contexto da criação de Redes da Lusofonia na área alimentar, especialmente em matéria de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável, como é o caso da REDISA no contexto da CPLP (rede de educação, informação e cidadania para a segurança alimentar e desenvolvimento sustentável).

O Espaço da Lusofonia é hoje uma realidade factual que se tem vindo a afirmar-se no contexto internacional na dinâmica dos processos de globalização como um dos “espaços de dimensão global” e que representa simultaneamente uma herança rica e/ou potencialmente “rica,” dependendo do

¹ CIAT - CD / REDISA - Centro de Agronomia Tropical

ponto de vista, mas certamente um espaço de desafios que têm as suas particularidades próprias com um contributo indiscutível para o “encontro de povos e culturas” nos cinco continentes da nossa “aldeia global.”

No contexto das várias comunidades à escala global, vivemos confrontados com desafios de sustentabilidade, na procura de formas para minorar as vulnerabilidades dos sistemas básicos dos quais dependemos para viver. A presença das comunidades lusófonas, para além da língua que se estabelece e evolui em comum, desenvolve processos de partilha e relações históricas, de cultura e convivência de mais de 500 anos com todos os continentes. A partir deste processo de expansão com origem na Europa desenvolvem-se pontes/conexões a vários níveis à escala global (que é sem dúvida o primeiro grande exemplo de globalização a uma escala planetária) e estabelece-se espaços de convergência que importa estudar e melhor conhecer.

Uma primeira constatação que é preciso reter diz respeito a questões espaciais, isto é, a base da maior expansão das comunidades lusófonas está predominantemente e do ponto de vista geográfico nas zonas inter-tropicais. De facto este fenómeno, muito associado normalmente a uma terminologia de presença em zonas de clima tropical ocorre de forma “natural” nos processos de expansão da Europa e na competição evidente que se verificou por zonas de influência dos vários países europeus. A resultante final actual permite dizer que a “presença lusófona” é de facto dominante nas zonas inter-tropicais, dominância essa que se evidencia também do ponto de vista de potencial de produção de biomassa. Nestes termos há que reconhecer que a investigação científica tropical tem que assumir uma relevância especial no “espaço da lusofonia” e a sua especificidade (condicionantes do meio) é clara, pelo menos, em duas áreas:

- A Medicina Tropical
- A Agronomia Tropical

No caso da Medicina, a especificidade tropical é óbvia no que diz respeito a doenças típicas desta região causadas por agentes biológicos muitas vezes exclusivos destas regiões, como é bem evidente para a malária e outros casos, onde ainda existem grandes desafios ao combate efectivo. Para o caso da Agronomia Tropical, e assumindo esta terminologia num sentido alargado inclusivo de todos os sistemas produtivos das regiões de clima tropical e subtropical, é evidente a sua especificidade para o caso de culturas típicas destas regiões (praticamente inexistentes fora dos trópicos), como são o café, o cacau, a cana-de-açúcar, a mandioca, o caju entre outras, designadamente das que se fazem predominantemente em regiões tropicais e subtropicais mas também fora delas (caso do arroz, algodão, dos palmares, etc). Neste contexto temos hoje que incluir os sistemas de produção animal, que também têm especificidade própria em termos de raças utilizadas e de sistemas produtivos em uso. A exemplificar temos a produção extensiva de bovinos, com base em raças “Bos-Indicus” que definem sistemas de produção muito específicos. Devemos ainda acrescentar, em nosso entender, a dimensão humana e social e as respectivas questões de desenvolvimento humano e social nestas regiões que enfrentam particularidades próprias.

É facto que em termos de Produção Agrícola, Alimentar e de Gestão de Recursos Naturais nos trópicos nem sempre tem havido a preocupação e/ou vontade de sublinhar as referidas diferenças e particularidades que justificam a terminologia “tropical,” o que se esbate ainda mais com o ex-

emplo de culturas (sistemas produtivos) de origem tropical mas que hoje são dominantes em meio temperado (caso do milho, da soja, da batata entre outros produtos). As questões de escolha da terminologia adequada, não sendo essencial para o conteúdo, são contudo muito relevantes nos processos de mudança, de investimento tecnológico/científico e de estudo dos problemas para um efectivo esforço devidamente focalizado. Assim, é de todo em todo importante afirmar esta dimensão “tropical” (e subtropical) no espaço da lusofonia, certamente como um dos aspectos de convergência mais evidentes e que precisa ser reconhecido.

A alimentação e a garantia de termos disponibilidade de alimentos, assim como capacidade de acesso aos mesmos, é uma das vertentes indiscutíveis da Segurança Humana. Neste artigo de divulgação iremos revisitar a evolução conceptual da temática Segurança Alimentar, demonstrar que “o espaço da lusofonia” tem exemplos de conquistas muito relevantes em matéria de Segurança Alimentar em África e na América Latina, exemplos esses que podem e devem servir de referência internacional. Ao mesmo tempo devemos considerar e ter presente que, no contexto da CPLP, tem havido um percurso de acções e assumpção de opções políticas (ao mais alto nível) que coloca esta problemática no topo das prioridades de intervenção no contexto dos países deste espaço referencial.

As mudanças tecnológicas e institucionais são vectores claros de análise de mudanças dos sistemas produtivos e de consumo com o processo de desenvolvimento assim como a análise de mercados. A análise da evolução dos mercados de produtos alimentares básicos já é, e continuará a ser, uma preocupação de muitos governos onde pode haver interesse numa maior sinergia entre países. Iremos proceder a uma análise da actual conjuntura e evidenciar que na área de consumo de alimentos a mudança tecnológica também é importante e que há “convergências” e processos induzidos de alterações nos hábitos de consumo, designadamente de cereais como o arroz em que a CPLP tem particularidades próprias.

Neste artigo aponta-se ainda para algumas iniciativas de sucesso, designadamente na área da inovação institucional (regulação e mercados) e no contexto da criação de Redes da Lusofonia na área alimentar, especialmente em matéria de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável, como é o caso da REDISA (Rede de Educação, Informação e Cidadania para a Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável) no contexto da CPLP.

2 - Dimensões da Lusofonia a estudar: Convergências e Divergências

Num mundo global, a questão da Lusofonia como espaço de referência tem de facto vindo a fazer o seu caminho de afirmação como espaço de língua comum, como espaço de articulação de políticas de convergência internacionais, como espaço de identidades histórico-culturais e ainda tecnológicas e institucionais que têm relevância do ponto de vista da actividade económica, dos processos de desenvolvimento e da definição de políticas para a melhor qualidade de vida das populações ao nível global e local.

No quadro das principais preocupações deste artigo, temos que afirmar que iremos centrar a atenção na identificação de aspectos de convergência, uma vez que esta comunidade se caracteriza também por uma enorme diversidade de condições/divergências, designadamente com a dimensão espacial e de localização geográfica. A dispersão geográfica é uma das divergências mais significa-

tivas e das que distinguem sem dúvida a realidade lusófona nas suas mais variadas dimensões.

Simultaneamente há que reconhecer que este trabalho de afirmação “espacial” a vários níveis tem sido um processo complexo, multidimensional, em que é forçoso destacar, sem exclusivos ou dominâncias de qualquer tipo, o que tem sido a construção institucional da CPLP – Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa, processo que teve o seu início formal em 1996 e que tem já uma história recente de avanços e retrocessos, mas sem dúvida alguma um saldo muito positivo.

Como já vimos, citando a Dr. Ana Paula Laborinho (Presidente do Instituto Camões) em sessão moderada pelo Senhor Embaixador António Monteiro nas comemorações da CPLP de dia 5 de Maio de 2011 na Sociedade de Geografia de Lisboa (Dia da Língua Portuguesa e da Cultura da CPLP) a língua é um “**activo**” da comunidade, (das comunidades em si cheias de diversidades) em que o “valor da diversidade” se associa de imediato à capacidade de gerar “soluções na adversidade.” Esta ideia replica aquilo que conhecemos em relação ao valor da diversidade biológica, em que se destaca exactamente o valor da diversidade nos mesmos termos. Neste contexto temos que falar também do valor da ciência e do conhecimento, e não será despropositado afirmar que “no espaço da lusofonia” predominantemente “tropical,” há valências claras que nos diferenciam e que definem espaços de convergência em termos de conhecimento e da aplicação desse conhecimento à solução de problemas concretos das populações, ou seja, a ciência desenvolvida e apropriada nos trópicos acaba por ter particularidades próprias. Acaba por se distinguir de forma objectiva em áreas como a Medicina e a Produção Agrícola/Alimentar em meio tropical e respectiva capacidade de gerir os recursos naturais nessas regiões.

Temos que reconhecer hoje o Inglês como “língua franca” que é, e que funciona como o denominador comum da comunicação científica à escala global. Sem colocar isto em causa, temos também que assumir que é da maior importância “comunicar a ciência em português” e que fará um sentido especial apostar nesse esforço, em especial em áreas em que temos valências e pontos de convergência específicos. Serão certamente o caso das áreas em que esta comunidade, a lusófona, se pode distinguir e afirmar, como podem ser as áreas da biologia/medicina tropical e as referentes à produção agrícola/alimentar nos trópicos e a gestão de recursos naturais nestas regiões (agronomia tropical em geral e/ou gestão de recursos naturais nos trópicos, designadamente visando a maior qualidade de vida, a começar com a segurança alimentar), para além das mais directamente ligadas à língua, história e cultura. A diversidade linguística é em si uma “riqueza,” mas também pode ter custos. Compete-nos afirmar a legitimidade e utilidade de uso do português também em termos técnicos, designadamente nas áreas em que a origem do “saber/conhecimento” se estabelece originariamente em áreas lusófonas.

Como a língua, “que não é apenas nossa mas também é nossa” (Adriano Moreira 2011), a Ciência desenvolvida nos trópicos e para os trópicos na comunidade lusófona tem sido uma realidade (nem sempre reconhecida) que é preciso afirmar no “espaço internacional” como meio de afirmação mais global (a língua acompanha o poder político) em que a língua se afirma também em termos utilitários (“a língua não resistirá à falta de utilidade”, de acordo com Adriano Moreira (2011)), e não deixa de ser uma forma de afirmação de “soberania colectiva,” isto é, uma forma de afirmação espacial e territorial. De acordo com Carvalho (2006) “a noção de “território” tem sido sempre uma noção polémica e ambígua. Expressa sempre uma sobreposição de lugares identitários e corresponde sempre a uma delimitação de um determinado espaço (geográfico e temporal) sobre o qual

existem relações de poder mais ou menos bem definidas (definição do autor)... Um determinado grupo social/sociedade só existe com um território. As sociedades produzem “territórios e dependem do território.” Fica claro que um “território” implica sempre na existência de um determinado espaço (geográfico e temporal), mas um qualquer espaço não define necessariamente um território. O “território” como “produto social” deriva sempre da acção num determinado espaço, e só se constitui enquanto tal como “uma apropriação”/relação de poder espaço/tempo com consciência do facto e com interesse na sua defesa.

De forma simples a “questão territorial” hoje continua a ser tangível, mas também cada vez mais intangível. É sempre a base de uma comunidade enquanto tal. Por isso é possível a afirmação de que uma colectividade sem memória não tem futuro, ao mesmo tempo que a importância da “herança do passado” se pode potenciar com mais conhecimento sobre a existência da própria herança. Quem não tem consciência/conhecimento da herança que recebeu muito mais dificuldade tem em perceber a sua realidade individual e colectiva. Por outro lado, a falta de consciência da própria existência de uma “herança do passado” é quase sempre um elemento empobrecedor.

Tomar consciência colectiva do “espaço” que herdamos à escala global, num mundo cada vez mais globalizado, parece-nos um desafio óbvio de defesa de valores colectivos e de defesa das gerações vindouras com valor intrínseco e potencial muito elevado. Em contrapartida a falta de conhecimento/consciência do facto é elemento garante que muitos recursos podem ser postos em causa e que o futuro das gerações vindouras estará menos garantido e sustentável.

Temos que evoluir rapidamente para uma sociedade/comunidade que reconhece a importância da informação, saber e conhecimento que se desenvolve e se constrói viabilizando o diálogo entre as “diferenças” mas definindo plataformas (“Espaços”) transnacionais, em que a sociedade civil se afirma em termos colectivos e os “Estados” e respectivos Governos trabalham para promover essa realidade sem receios de perda de autonomia e poder, antes pelo contrário, potenciando a afirmação de “um espaço transnacional” que a todos pode beneficiar.

A Ciência e o Conhecimento, com referência ao Meio Tropical, é uma necessidade em muitos casos mas também uma opção que merece atenção e que representa uma oportunidade como motor de diferenciação e aproximação para uma maior afirmação da lusofonia, também em termos espaciais, e que deve funcionar como plataforma transnacional de afirmação da colectividade. Em síntese e numa palavra a referência aos trópicos é uma opção que potencia a identificação de uma enorme convergência da lusofonia, em contrapartida com a sua localização dispersa mas convergente em termos de condições e condicionantes do meio.

3 – Tecnologias de produção e consumo no espaço da lusofonia

Neste capítulo fazemos uma breve introdução conceptual e teórica do ponto de vista do que se entende por mudança tecnológica do lado da produção e, em especial, do lado do consumo. Faz-se o enquadramento histórico da evolução da comunidade, em termos espaciais e da sua evolução populacional e sectorial, em que a comunidade lusófona se destaca pela sua localização tropical e evolução na área do “agro negócio” (definido em termos do que se entende por geração de valor a partir de recursos naturais/espaço/solo). Em seguida, procura-se elencar de forma breve aspectos de “dominância”/inovação e mudança tecnológica em que esta comunidade se destaca e converge

à escala global.

A geração de valor pela actividade económica depende dos sistemas produtivos mas também dos sistemas de consumo. A mudança tecnológica do ponto de vista dos sistemas produtivos é facilmente perceptível e traduz-se de forma imediata num rácio Output/Input superior, isto é, numa relação superior de produção por unidade de factor produtivo. Do ponto de vista do consumo a eficiência e mudança tecnológica pode também ser avaliada em termos de rácio entre valor gerado/utilidade produzida por unidade de consumo e/ou custo unitário. Enquanto para a produção é relativamente simples medir e quantificar produção e produtividade, para o caso do consumo existem dificuldades óbvias em medir valor gerado em termos de utilidade por unidade de consumo ou por unidade monetária (value for Money).

A utilidade não permite mensuração cardinal, somente ordinal, ou seja tem sempre que ser medida por comparação e ordenação de escolhas de forma indirecta. Contudo, existem formas indirectas de ultrapassar as dificuldades mencionadas, o que parece perceptível, por exemplo, quando se comparam consumidores que para um mesmo orçamento conseguem consumir mais ou ter um grau de satisfação superior (caso evidente de menor eficiência do consumidor é o exemplo do comportamento dos chamados “novos ricos”). Por outro lado, no que se refere a objectivos muito específicos como é o caso de obtenção de uma boa alimentação com orçamentos reduzidos, fica mais fácil medir eficiência do consumidor através das escolhas feitas e do “produto” realmente consumido face aos objectivos estabelecidos. Há contudo situações em que podemos concluir que são tendencialmente superiores, como é, por exemplo, o caso de dietas mais diversificadas. Sabemos que a utilidade marginal por unidade de consumo tende a decrescer com a quantidade consumida e que, do ponto de vista nutricional, temos maior probabilidade de uma boa alimentação/nutrição (com todos os nutrientes necessários) com alimentação mais diversificada.

Também sabemos que a introdução de uma inovação (um novo produto para consumir), desde que reconhecidamente com utilidade acrescida traz uma enorme probabilidade de maior satisfação do consumidor.

Sem querer entrar em aspectos técnicos mais específicos, vamos agora olhar para o “espaço da lusofonia” procurando identificar áreas de intervenção e acção em que esta comunidade se possa distinguir quer do ponto de vista da actividade de produção, quer do ponto de vista da actividade do lado do consumidor (enquanto “consumidores”). Não vamos proceder a nenhum levantamento exaustivo das várias contribuições para a humanidade com origem em espaço lusófono, mas procurar delimitar grandes áreas de actuação que correspondam a um esforço sectorial. Por exemplo, historicamente temos que reconhecer o enorme esforço de concentração de conhecimentos, sistematização e inovação nas áreas de geografia, cartografia e em todos os aspectos relacionados com o mar e a navegação marítima que se fez no séculos XV e XVI, a que se associou também o aprofundar da tecnologia militar, como foi o exemplo inovador da colocação de canhões de “recuo” nos navios/naus. Historicamente e de forma associada há de facto um enorme esforço de melhor conhecer o potencial produtivo de alimentos e de produtos da natureza, a começar com o comércio das especiarias, que potenciaram circuitos comerciais inovadores na Europa geradores de uma dinâmica económica indiscutível nas relações comerciais com o Oriente. É de facto a disseminação e a experimentação contínua de plantas (e até a de animais) que vai manter-se ao longo dos séculos, a grande fonte de processos produtivos inovadores, pelo menos até ao início da revolução industrial

em termos alimentares.

As inovações começaram normalmente com o contacto com novos produtos que eram introduzidos no consumo a partir da actividade comercial que se desenvolvia e, posteriormente, começa-se a procurar inovar do ponto de vista produtivo, com novos sistemas de produção. A actividade de produção de alimentos e comercial sempre foi determinante na actividade económica até ao século XVIII, ainda no século XIX e, em muitos casos, também no século XX.

A revolução industrial vem de facto introduzir novas formas de pensar e de agir, e um potencial produtivo diferente com o domínio e uso de novas fontes de energia e mecanização nos sistemas produtivos. Como sabemos, na própria agricultura há uma inovação sistémica, que permite melhor aproveitar as interações entre sistemas produtivos e melhor gerir os solos e a sua capacidade produtiva, aumentando produtividades (mantendo o potencial produtivo em muitos casos), o que precede a própria revolução industrial e que é normalmente denominada por revolução agrícola. Há uma intensificação da actividade produtiva fruto da pressão do homem sobre os recursos naturais e uma contínua pressão por aumentos de área cultivada, o que acontece de forma mais evidente em Inglaterra. Em relação à Península Ibérica, desde o estabelecimento do Tratado de Tordesilhas que Portugal e Espanha procuram melhor aproveitar as áreas em que se vão estabelecendo enfrentando sempre um ratio populacional desfavorável face às restantes potências europeias. No caso de Portugal o grande desafio que foi inicialmente comercial vai acentuar-se durante séculos como um desafio de presença humana que tem a sua máxima expressão com a ocupação do Brasil que chega praticamente até aos nossos dias.

É bom ter presente que a grande explosão demográfica à escala mundial ocorre no século XX, e que a “lusofonia” enquanto espaço de dimensão global hoje, só atinge de facto essa expressão e “estatuto” a partir do final do século passado. Em meados do século XX (1950-60) todo o conjunto de países da CPLP pouco mais teria que 70 milhões de habitantes, enquanto hoje (2010) esse número ultrapassa claramente os 250 milhões. Em termos relativos isso significa que a França, Itália, Alemanha e Reino Unido de per si tinham uma dimensão quase “equivalente” em termos populacionais (pouco menor), enquanto hoje só todos somados chegam ao nível da área lusófona. Há de facto uma aposta clara das gerações que nos precederam em garantir um horizonte espacial para o futuro. Compete-nos hoje assumir essa herança, tomar consciência da sua importância e potenciá-la para o futuro.

Esta realidade descrita em relação aos recursos humanos é determinante dos processos de desenvolvimento, e não é por acaso que os processos de industrialização tendem a se processar mais facilmente onde a dimensão populacional é mais elevada e onde o acesso aos mercados é facilitado (mercados abundantes), por exemplo em zonas portuárias. O inverso não é necessariamente verdade, em especial em zonas de clima tropical/subtropical em que o estímulo ao controlo dos processos produtivos é menor, pelo menos no sentido de garantia da segurança alimentar ao longo do ano. O que assistimos na Europa com a industrialização a ocorrer em primeiro lugar na Inglaterra é um bom exemplo dos desafios de desenvolvimento que são claramente divergentes de muitos outros casos na Europa, a começar com a própria Alemanha e França com potenciais de produção agrícola muito superiores e com processos de industrialização posteriores.

Sem nos alongarmos, e de forma simples, temos que reconhecer que o “espaço da lusofonia” é de facto um espaço de dominância tropical em que comparativamente do lado dos sistemas de

produção e consumo encontramos diferenças óbvias. No lado da produção e em relação aos fatores produtivos temos uma abundância relativa de recursos naturais e uma escassez enorme de recursos humanos, simultaneamente com escassez de recursos de capital porque todo o processo de acumulação possível ao longo de muitos anos de criação de excedentes não se consubstanciou em capital produtivo na sua maior parte (nem tinha disponível sistemas financeiros à escala global que permitissem a sua “deslocalização temporal”).

O que vamos encontrar, de forma racional, é uma dinâmica agro-industrial com base em produção de produtos “novos/inovadores” de origem tropical que se passou a exportar para os mercados consumidores mais desenvolvidos. Esta é sem dúvida a história do desenvolvimento dos sistemas produtivos de cana-de-açúcar, café e cacau e de forma menos evidente de caju, até porque mais recente.

Os sistemas de produção de açúcar, (a sua respectiva exportação), a partir da cana-de-açúcar é de facto uma história de muitos séculos e acompanha de perto toda a expansão “das descobertas” por Portugal. Na produção de cana-de-açúcar as maiores produções são hoje do Brasil, que mantém a liderança há muitos anos. O caso do café tem já grande expressão no Brasil, em que o Brasil lidera também há muitas décadas, desde o final do século XIX, enquanto para o Cacau é em São Tomé e Príncipe que esta cultura atinge uma dominância total na segunda década do século XX em que esta região dominou as exportações mundiais. O café robusta atinge uma expressão de enorme importância (primeiro exportador mundial) nos anos de 1970 em Angola, enquanto o Caju se destaca em Moçambique também nos anos 70 (ao nível do primeiro produtor mundial, a Índia) e tem hoje uma importância de relevo no Brasil, Guiné-Bissau (também hoje um dos cinco maiores produtores) e de novo em Moçambique que tem vindo a retomar as produções.

Para facilidade de análise podemos “arrumar” as diferentes culturas/sistemas produtivos de origem tropical de grande importância global em três/quatro classes diferentes:

- A) As culturas cultivadas quase exclusivamente nos trópicos;
- B) As culturas cultivadas predominantemente nos trópicos;
- C) As culturas de origem tropical com dominância de produção fora das zonas tropicais;
- D) Sistemas de produção animal nos trópicos.

Relativamente ao primeiro conjunto as principais são: cana-de-açúcar, café, cacau, caju e mandioca.

Em relação ao segundo conjunto temos que destacar o algodão, o chá, o tabaco, o arroz e os palmares.

Em relação ao terceiro conjunto temos que destacar o milho, a soja e a batata.

Na sequência podemos considerar um quarto grupo de sistemas, incluindo os sistemas de produção animal, onde temos hoje que referir os sistemas de produção avícola nos trópicos e os sistemas de produção de bovinos em zonas tropicais com raças de origem tropical (“**Bos-Indicus**”) que atingem relevância à escala global e que são hoje de dominância recente por parte do Brasil (segunda metade do século XX), também hoje o maior exportador de carne bovina e de carne de aves.

Em relação ao primeiro grupo de sistemas/culturas vamos constatar que em todos eles os países do espaço da “lusofonia” apresentam uma importância indiscutível ao longo dos tempos e na actualidade. Acima fizemos um breve histórico em relação a todas essas culturas (cana de açúcar, café, cacau, caju), faltando mencionar a cultura da mandioca, considerada “o pão dos pobres” hoje em muitas regiões tropicais. De facto para esta cultura a lógica económica dominante nunca foi de produção para exportação, mas a sua disseminação e introdução em novas áreas de uma relevância extrema em termos alimentares e de produção para a auto-suficiência. De acordo com vários autores esta cultura, considerada hoje uma referência africana, é de origem Americana (da América do Sul) e terá sido introduzida há muitos anos em África por portugueses pela zona da Guiné-Bissau. O Brasil foi até há muito pouco tempo o maior produtor mundial e ainda hoje é um dos maiores, tendo sido ultrapassado pela Nigéria recentemente.

Em relação ao segundo grupo de sistemas produtivos, com excepção do algodão e em certa medida dos palmares, em todas os outros sistemas os países da lusofonia tiveram um papel significativo, mas agora essencialmente do lado do consumo.

No caso do chá, ficou evidenciado esse contributo com a conhecida história da sua introdução na corte Inglesa por Catarina de Bragança. Para o tabaco com a sua introdução na Europa através de Portugal em que ficou também conhecido o papel relevante do embaixador de França em Portugal, Jean de Nicot que acabou emprestando o seu nome à classificação científica desta planta “**Nicotiana Tabacum.**” Por último temos o caso do arroz para o qual não temos referências históricas particulares, mas em que podemos constatar uma “inovação” tecnológica do lado do consumo de enorme relevo.

Na sequência, no segundo conjunto de culturas predominantemente cultivadas nas regiões tropicais e subtropicais, em que há grande intervenção da “comunidade lusófona” do lado do consumo, temos que estudar com grande cuidado o que foi (e continua a ser nas últimas décadas) o papel que o consumo de arroz tem desempenhado, designadamente com a sua adopção/inovação muito pioneira na maioria das comunidades da lusofonia.

Quadro 1 – Arroz - Consumo médio em várias comunidades (kcal/capita/dia)

	1961	1971	1981	1991	2001	2005	2007
Comun. Lusof.	275	286	327	358	356	380	365
Comun. Anglof.	70.5	78.6	95.6	106	109	115	124
Comun. Francof.	199	227	259	274	279	304	307
Com.de							
Ling. _Esp.	142	177	203	208	265	275	269

Fonte: Dados primários da FAO e cálculos dos autores

O quadro 1 mostra o comportamento dos consumidores à escala nacional, agregando o consumo por grupo de países, lusófonos, anglófonos, francófonos e de língua espanhola. Verifica-se que em toda a comunidade lusófona o consumo de arroz tende a ter uma importância maior e de maior significado na alimentação diária, com aumentos em todo o conjunto. De facto os hábitos de consumo de arroz, assumindo-se como mudança tecnológica no consumo, (claramente de efeitos significativos na alimentação), instalaram-se muito primeiro nesta comunidade lusófona. Pode-se verificar, por exemplo, que na Europa, Portugal tem um consumo médio per capita pelo menos do dobro em relação a qualquer outro país europeu. O Brasil apresenta também consumos médios per capita muito superiores mas também mais do dobro de qualquer outro país na região. Em África as diferenças não são tão evidentes, mas todos os países da lusofonia apresentam grande consumo per capita de arroz, com excepção de Angola que tem níveis menores.

O arroz é o cereal de maior importância alimentar das regiões tropicais e oferece mais de 50% das calorias ingeridas diariamente por mais de metade da população. É tão importante na Ásia que, em Chinês Clássico o mesmo termo refere-se tanto o arroz como à agricultura. Na verdade, a expressão “arroz” e “alimento” por vezes coincidem na semântica oriental. Não temos dúvidas que a expansão do consumo de arroz se faz em grande medida pelos contactos com o Oriente, em que a Lusofonia estabelece um “padrão” por assimilação de novos hábitos e introdução de “inovação no consumo” (ou seja por inovação tecnológica no consumo). Esta é hoje uma das realidades comportamentais diárias desta comunidade “lusófona” que simultaneamente nos diferencia e estabelece um claro “espaço de convergência” objectiva e mensurável. Não será fácil encontrar outro aspecto comportamental desta comunidade que de facto a diferencie de outras comunidades de forma tão clara para além da língua. Neste caso, pela alimentação diária, somos realmente diferentes e temos dado um bom exemplo ao resto do mundo do ponto de vista alimentar adaptando e inovando.

4 – A Segurança Alimentar e a CPLP

Como vimos o espaço da lusofonia, depois do Oriente, é de facto um espaço de grandes consumidores de arroz. Este cereal tem tido e continuará a ter uma importância dominante nas questões de segurança alimentar à escala global, em especial na Ásia e África e também na América Latina, em especial no Brasil. No presente artigo iremos utilizar o arroz como a cultura de referência no estudo dos mercados de produtos alimentares básicos, mas antes de o fazer parece importante rever alguns conceitos básicos e relatar o que tem sido a experiência da CPLP nesta área, designadamente com a contribuição da REDISA/CIAT-CD, rede de educação, informação e cidadania para a segurança alimentar e desenvolvimento sustentável da CPLP, trabalho em rede que tem tido como instituição de suporte e referência internacional o Centro de Agronomia Tropical – Cooperação e Desenvolvimento em Lisboa.

A REDISA tem hoje um conjunto de parcerias que permite ter presença operativa em todos os países da CPLP e que associa ainda centros de investigação internacional de agricultura tropical, como é o CIAT-Colombia, Centro Internacional de Agricultura Tropical (Centro do CGIAR - Consulting Group on International Agriculture Research). Os trabalhos que estiveram na origem da REDISA começam em 1989 no Brasil e muito em especial em 1992 em São Tomé e Príncipe com o Banco Mundial, envolvendo depois Moçambique e mais tarde todos os outros países da CPLP. Destaque

especial deve ser dado aos programas de formação, Mestrado em Produção Agrícola Tropical (início em 1993-94) que permitiu formar muitos técnicos do espaço da CPLP. Formalmente a REDISA constituiu-se no início de 2007, associando-se, no âmbito da CPLP, ao I Simpósio de Segurança Alimentar e Nutricional, realizado em Luanda em Outubro desse ano.

A Segurança Alimentar é de facto um conceito que tem as suas origens no pós-guerra, no contexto das preocupações com a Segurança Humana, evolução da inicial preocupação com a segurança nacional, (muito associada à segurança territorial). É bom lembrar (PNUD 1994) que desde a primeira hora na criação das Nações Unidas em 1945 a segurança humana teve sempre duas grandes componentes: a Liberdade do Medo e a Liberdade das Carências (necessidades básicas).

Os fundadores das Nações Unidas no que se refere à “segurança” deram igual importância às questões territoriais e às questões humanas para garantir a paz: “A batalha da paz tem que ser travada em duas frentes. A primeira é a frente da segurança onde a vitória se expressa livre do medo. A segunda é a frente económica e social onde vitória significa livre da necessidade.”

A evolução de conceitos é perceptível quando da ênfase territorial se passa para uma ênfase na população, no desenvolvimento humano sustentável. Por outro lado a ideia de que o Estado devia monopolizar o direito e meios de protecção dos cidadãos exige hoje uma visão mais complexa e partilhada. O Estado continua a ser o principal garante da “segurança,” mas é evidente que falha frequentemente e que em alguns casos é mesmo a fonte de mais insegurança. Uma visão alargada, com o objectivo de diminuir vulnerabilidades vai implicar em articulação de várias entidades/instituições a nível local, nacional e internacional em sistemas mais complexos e partilhados em que se inclui uma cidadania activa. O Estado tem a obrigação de promover mecanismos e formas de diminuir vulnerabilidades, mas jamais pode considerar-se dever ter o monopólio do poder e/ou da acção nesse sentido. O trabalho realizado no âmbito das Nações Unidas, financiado pelo Governo do Japão (Human Security Now), centrado nas questões de Segurança Humana avança com várias sugestões importantes e análises pertinentes, mas como os próprios autores reconhecem é simplesmente um passo nesse sentido. Sublinham que a “segurança” liga diferentes tipos de liberdades, onde se inclui claramente a “autonomização.” Podemos então definir 3 eixos principais de actuação, designadamente:

- A Protecção;
- A Autonomização;
- A Minimização das Vulnerabilidades²

A noção de interdependência nos dias que correm é fundamental, não só entre elementos duma mesma comunidade, mas entre comunidades e até do ponto de vista ecológico e ambiental, dos outros biosistemas. Por outro lado a liberdade de escolha, sempre relativa e sempre associada a maior responsabilidade e conhecimento do mundo que nos rodeia, depende do grau de autonomia que se quer o maior possível para melhor realizar o potencial humano. Por outro lado, a noção da fragilidade/vulnerabilidade dos sistemas é também um elemento indispensável, sendo essencial que se proporcione um ambiente com resiliência, com capacidade de adaptação a mudanças e de reacção

² As duas primeiras são sugeridas pela Commission on Human Security (2003), sendo a terceira uma sugestão dos autores

face a adversidades, com a maior robustez possível. Todos estes elementos são determinantes para um sistema que permita ao homem a realização de todo o seu potencial.

A lista das principais preocupações com segurança, seguindo a listagem do PNUD 1994, considera sete dimensões:

- segurança económica
- segurança alimentar
- segurança na saúde
- segurança no ambiente
- segurança pessoal
- segurança comunitária
- segurança política

Note-se que o estabelecimento dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio em 2000 (ODM) (ou Millennium Development Goals) representaram um marco importante nas Nações Unidas e para a Cooperação Internacional. Os chefes de Estado e de Governo reunidos em Setembro de 2000 aprovaram a Declaração do Milénio, onde se estabelecem os referidos objectivos que começam com a erradicação da pobreza extrema e fome e terminam acentuando a necessidade de uma intervenção em “parceria mundial para o desenvolvimento.” Pelo meio, começando pela educação primária, inclui-se preocupações com a igualdade de género (empoderamento das mulheres) saúde e ambiente.

Facilmente percebemos como as prioridades estabelecidas focam a questão económica e alimentar, educação, saúde, ambiente e de “engenharia social/organizacional.” Estas prioridades estão directamente ligadas às várias dimensões de “segurança humana” consideradas.

Também fica cada vez mais evidente a interacção entre as várias dimensões que têm que ser enquadradas em função da realidade específica que se vive e da necessidade de uma clara preocupação com a “governança” dos sistemas.

Dependendo do ponto de vista que se queira ter, a visão global apresentada não deixa de ter como base uma sociedade urbanizada e estruturada com níveis de transacção necessários a um maior desenvolvimento. Isto é, a alimentação está no topo das preocupações, mas de alguma forma em paralelo face à economia (acesso a bens e transacções numa sociedade moderna, isto é, a preocupação com a “pobreza”).

Do ponto de vista técnico e existencial, com uma visão humanista, não podemos deixar de reforçar que a questão alimentar é, de facto, a primeira entre as primeiras preocupações de desenvolvimento. Esta afirmação hoje está já bem consubstanciada numa visão estratégica defendida e aprovada no III Simpósio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável da CPLP em Bissau, 2010, em que se perspectiva a segurança alimentar sempre numa óptica transversal conjunta de 3 elementos distintos mas indissociáveis, alimento, educação e saúde. Esta perspectiva foi claramente defendida no Estudo Realizado para o Governo da Guiné-Bissau, com o apoio do IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e CPLP, “Estratégia de Segurança Alimentar na Guiné-Bissau: Contributos para a sua Definição.”

A Segurança Alimentar é um conceito que tem as suas raízes em preocupações de “segurança humana” mas também na longa tradição dos problemas alimentares globais que têm afectado a humanidade, como é “a fome,” nas suas diferentes formas. Podemos mesmo dizer que o acesso aos alimentos é mesmo uma das preocupações mais antigas das colectividades humanas desde os primórdios da sua organização e que está na base de muitos dos complexos conflitos de disputa de acesso a recursos. No Século XX, à escala global, vamos encontrar ainda uma visão predominantemente Malthusiana na “World Food Conference” de 1974, muito associada à crise alimentar de 1972-73. Os governos à escala mundial examinaram os problemas de produção e consumo alimentar e proclamam solenemente “every man, woman and child has the inalienable right to be free from hunger and malnutrition in order to develop their physical and mental faculties.” Toda a discussão esteve fortemente focada nos problemas de falta de produção e na aposta no reforço do investimento para estimular a oferta.

O que é facto é que esta visão e consciência da necessidade de aumentar a oferta de alimentos tem sido permanente, mas revisitada com grande ênfase sempre que há falta de produção no mercado e/ou se verifica grandes aumentos de preços dos produtos alimentares básicos. No presente continua o discurso oficial da FAO, chamando a atenção de que até 2050 a produção de alimentos deverá praticamente duplicar (pelo menos 70% mais).

Devemos reconhecer que o problema está longe de estar resolvido e que o desafio se mantém. A relevância da assumpção de uma “política de vontade,” é claramente uma condição necessária mas não suficiente. É assim reconhecido que o objectivo de erradicar a fome, a insegurança alimentar e a malnutrição, como expresso “within a decade” na referida Conferência em 1974 foi inatingido, como vem a ser claramente discutido num outro momento histórico, no World Food Summit de 1996. Note-se, contudo, que de facto a falta de alimentos à escala global (se já era discutível em 1974), num prazo de 10 anos passou a ser um problema de excessos alimentares a nível mundial, com enormes excedentes nos Estados Unidos e Europa.³

Mais uma vez é a FAO que, em Outubro de 1995, faz o apelo à organização da reunião internacional com os Chefes de Governo e de Estado que ocorre em Novembro de 1996 em Roma (“World Food Summit”). É nesta conferência que se estabelece uma definição “oficiosa” de Segurança Alimentar à escala internacional:

“Food security exists when all people, at all times, have access to sufficient, safe and nutritious food to meet their dietary needs and food preferences for an active and healthy life.”

De facto o desafio internacional, (com uma população “estável de 800 a 1000 milhões de pessoas” com fome e problemas de carência alimentares), mantém-se e temos a obrigação de contribuir para esta temática de forma objectiva e pragmática, o que podemos dizer tem sido possível com exemplos de sucesso quer em África quer na América Latina pela CPLP. Esta realidade merece destaque e a devida “comunicação” dos sucessos obtidos e dos respectivos contributos técnicos

³ Os excedentes nos mercados internacionais, com base na Europa e Estados Unidos pressionaram preços e permitiram ajuda alimentar importante que, quando feita de forma ineficiente aumenta dependências e o atraso do desenvolvimento agrícola local.

e científicos, o que passa a ser uma necessidade e uma obrigação de todos nós, cada um ao seu respectivo nível de actuação.

A agenda da Segurança Alimentar, entendida (definição dos autores) como *garantia de acesso físico e económico a alimentação saudável e adequada de forma contínua e permanente* tem de facto um conjunto de dimensões indispensáveis, designadamente:

Disponibilidade;

Acesso;

Consumo/qualidade, nutrição e utilização;

Estabilidade (e baixa vulnerabilidade dos sistemas).

De facto há alguns denominadores comuns a todas estas dimensões, pois a preocupação é garantir o bom comportamento destas variáveis (satisfação da pessoa e/ou comunidade) para atingir o objectivo definido e no essencial minorar riscos e incertezas. Esta perspectiva obriga necessariamente a considerar (em termos de definição de políticas e acções de intervenção) que, no essencial, devemos agir para minorar riscos e incertezas nas suas várias dimensões expressas. Ainda nesta óptica, se o objectivo é aumentar as garantias de satisfação, a acção para minorar riscos e incertezas nestas matérias tem necessariamente que passar a considerar tudo o que diz respeito às “Vulnerabilidades do Sistema” e das suas componentes, designadamente nas quatro dimensões acima apontadas.

É nestes termos que na disciplina de segundo ciclo de Segurança e Política Alimentar do ISA (da responsabilidade do Prof. Bernardo Pacheco de Carvalho) se evidencia que Food Security e Food Safety em inglês se consubstanciam em conceitos diferenciados, com o segundo centrado em questões de qualidade. Contudo, e factualmente, “food security” e a sua tradução em português, segurança alimentar é um “conceito global” que tem perspectivas e preocupações diferenciadas mas sempre em relação aos factores de risco e de incertezas na alimentação (designadamente nas vertentes enunciadas – disponibilidade, acesso, consumo e estabilidade. Devemos, contudo, assumir que o objectivo principal de diminuição de riscos e incertezas é melhorar a qualidade de vida e o nível de bem-estar, o que significa sempre mais liberdade de escolha responsável, mais segurança, menor vulnerabilidade e maior capacidade de reacção contra as adversidades, em que o papel da definição de políticas tem responsabilidade indiscutível nas vertentes previamente mencionadas, designadamente a protecção contra as adversidades, a autonomização (resistência, resiliência, e capacidade de evolução própria), e a minimização das vulnerabilidades.

As várias perspectivas com que se olha para o sistema alimentar mundial dependem sempre do ponto de vista do interlocutor, mas do ponto de vista técnico e científico merece que se coloque em perspectiva a evolução da Balança Alimentar de um país (oferta e procura de alimentos) ao longo do processo de desenvolvimento, uma vez que estão claramente identificados padrões de comportamento (Johnstn and Mellor (1984) e Carvalho (1996)). Carvalho et al (2011) revisita o modelo, propondo nova estrutura para a “evolução da balança alimentar com o desenvolvimento,” e da respectiva equação de equilíbrio entre oferta e procura de alimentos, sendo de sublinhar que os dois lados da equação são igualmente importantes, isto é a evolução da produção, produtividade e tecnologia de produção, mas também a evolução do consumo, a eficiência do consumidor e “tecno-

logia de consumo.”

No contexto da lusofonia, temos argumentado que tem sido indiscutível a contribuição desta comunidade na mudança tecnológica na produção de produtos das zonas tropicais, com grande capacidade de inovação (Ferrão, 2005), mas também do ponto de vista efectivo e empírico (tecnologia e ciência aplicada) em que este conjunto de países tem liderado a nível mundial na produção propriamente dita. Também vimos que do lado do consumo o impacte tem sido muito importante ao nível do meio tropical, na inovação, divulgação, criação de hábitos de consumo e “mudança tecnológica” no próprio consumo (Carvalho 2004), como ficou demonstrado, por exemplo à escala da lusofonia, com a demonstração do comportamento do consumo de arroz.

Segue-se agora uma breve análise da contribuição “da lusofonia” em termos de Segurança Alimentar e como tem sido possível ultrapassar alguns dos problemas com os Mercados de Produtos Alimentares básicos, com políticas e acções no sector alimentar que merecem referência e ponderação (com exemplos de sucesso claro na América Latina e África).

5 - Segurança Alimentar e o Mercado de Produtos Alimentares

5.1 – Exemplos de sucesso e lições do passado

A Segurança Alimentar no espaço da Lusofonia tem sido uma preocupação também sempre presente, desde os tempos do início do grande “empreendimento das descobertas” no século XV e XVI, ao longo da história e também recentemente. As crises de preços recentes de 2008 e do final de 2010/11 vieram chamar mais uma vez a atenção para esta problemática.

Há, contudo, no espaço da lusofonia, dois países que fizeram uma evolução tremenda na última década nesta matéria e que por vias distintas conseguiram atingir uma melhoria substancial dos critérios de “segurança alimentar” da sua população. São eles o Brasil e Cabo Verde que nas suas respectivas áreas geográficas, América Latina e África, são de facto exemplo do que de melhor se conseguiu em termos de evolução da “segurança alimentar das respectivas populações.”

Sem entrar em detalhes, iremos comentar essa evolução no sentido de procurar colher elementos que possam contribuir para identificar os “factores de sucesso” que essas duas realidades representam quer a nível da América Latina, quer a nível dos países Africanos.

Para a América Latina, estamos de facto a falar do Brasil, país que com a liderança de Luis Inacio Lula da Silva trouxe para a agenda política, em primeira linha, as questões alimentares e de segurança alimentar. O conhecido programa “Fome Zero”, ou melhor o Projecto com a denominação “Fome Zero” veio de facto a atingir uma notoriedade muito grande nacional e internacionalmente falando. Começou com um percurso muito associado à distribuição de alimentos (cesta de alimentos) e de “projecto” passou de facto a constituir uma “Estratégia Nacional” incluindo um conjunto alargado de intervenções, de carácter social e de distribuição de rendimentos, passando ainda pelo “ordenamento” (regulação) de mercados e de intervenção nas cadeias de produção. Conceptualmente veio a constituir-se como um Programa/Estratégia com uma visão integrada de segurança alimentar. Conforme sublinha Guedes (2011), os programas de transferência condicionada de rendimento contribuem mais eficientemente para o bem estar das famílias quando associados a programas complementares que afectam positivamente a capacidade de gestão das famílias na utilização de

recursos, incluindo o acesso a programas de educação, saúde e nutrição.

Há de facto uma melhoria enorme no alívio da pobreza e situação alimentar da população, num país que tem sido capaz de crescer do ponto de vista da oferta alimentar a taxas acima dos 4% ao ano, mas que tem tido uma enorme preocupação com o acesso à alimentação, uma vez que a produção/disponibilidade de alimentos não é, frequentemente, o principal problema. Esta constatação, que implicou não só em programas de distribuição de rendimentos mas também de educação e saúde, inclui um conjunto de formas de apoio à produção familiar de enorme relevância, como sejam as compras locais para distribuição através das escolas e/ou até mesmo a constituição de sistemas de garantia de compra da produção (Conab – Companhia Nacional de Abastecimento) para distribuição local ou regional. Aqui, estamos de facto em presença de sistemas de “ordenação” (e/ou regulação) de mercados que têm tido também uma enorme relevância no apoio ao desenvolvimento sustentável e melhoria das condições de vida das famílias.

Havendo ainda um longo caminho a percorrer os resultados positivos obtidos na última década no Brasil são indiscutíveis no que se refere a vários dos indicadores de segurança alimentar o que obriga a que se olhe com toda a atenção para o exemplo que este país tem dado, estudando-se o conjunto de medidas, avaliando e “modelando” os casos de sucesso, para que melhor se possa aprender e utilizar o conhecimento desenvolvido em outros casos que têm sempre particularidades próprias.

O Caso de Cabo Verde é também um exemplo regional (e das melhores evoluções verificadas no continente africano), no sentido em que se conseguiu na última década avançar de forma ímpar em muitos aspectos de desenvolvimento, mas em particular merece destaque o que foram as conquistas obtidas do ponto de vista de Segurança Alimentar.

Muitos aspectos de carácter geral, dado o bom desempenho da economia, podem ser apontados, mas há de facto exemplos de intervenção na área da “food policy” que são de enorme interesse e merecem a nossa atenção, no sentido de melhor identificarmos exemplos de sucesso e as causas/razões desse sucesso, de forma a podermos “entender/modelar/racionalizar” os sistemas que permitiram fazer a diferença.

Cabo Verde, como a maioria dos países da Lusofonia é grande importador de produtos alimentares. É facto, contudo, que do conjunto da CPLP será este país que terá maior dificuldade (“à partida”) em obter uma situação confortável do ponto de vista de abastecimento alimentar, uma vez que o seu potencial produtivo é mais baixo em termos das condições edafoclimáticas que determinam essa condição e que dificilmente podem ser contrariadas pela acção do homem. Paradoxalmente, contudo, é o país africano que maior êxito obteve em matéria de melhorias da alimentação da sua população (com base em vários indicadores) em termos africanos e do melhor que podemos encontrar em termos do conjunto de países em desenvolvimento. Não fazendo sentido explorar em pormenor esta constatação, iremos centrar a nossa investigação no que tem sido mais evidente do conjunto de políticas implementadas, de que se destaca a criação em 2002 da ANSA – Agência Nacional de Segurança Alimentar.

A Agência (ANSA) veio a instalar-se (com início de funções em Agosto de 2002) na sequência da passagem de um modelo económico de “base centralista,” (modelo de desenvolvimento de economia central) para um modelo de desenvolvimento com base no mercado, mas em que se procura garantir um “mercado regulado.” Isto é, Cabo Verde sendo um país de pequena dimensão,

de grande dispersão geográfica (arquipélago com 9 ilhas habitadas), com uma dinâmica empresarial débil teve que enfrentar o desafio de acreditar na actividade e iniciativa das suas gentes e empresas. Com o devido cuidado implementou um processo gradual de transição, de tal forma a garantir que a desmobilização/desactivação de uma empresa pública de abastecimento (EMPA) não trouxesse conseqüências negativas para a população, principalmente para os mais carenciados em termos alimentares. Foi este o grande desafio que o Banco Mundial propôs a uma equipe alargada, liderada por um dos autores deste trabalho, com a participação de vários técnicos de Cabo Verde, incluindo responsáveis da cooperação internacional, que permitiu desenvolver análise e investigação no final dos anos 90 e produzir um Relatório para o Governo em 2000, que veio mais tarde a servir de referência à definição da estrutura da Agência e do próprio trabalho da ANSA. A ANSA torna-se operacional em Agosto de 2002.

Quadro 1 – Comportamento dos preços de produtos alimentares básicos, em Cabo Verde, de 2002 a 2006.

		Preços	Medios	Anuais		Dif%	Dif %
		Med-2002	Med-2004	Med-2005	Med 2006	2005-02	2006-02
Arroz agulha	Kg	54.76	49.58	54.82	59.10	0.11	7.93
Arroz carolino	Kg	45.83	43.43	43.00	44.80	-6.17	-2.25
Milho 1ª *	Litros	29.43	29.67	29.67	29.70	0.82	0.92
Milho 2ª *	Litros	23.92	24.50	24.50	24.50	2.42	2.42
Milho local *	Litros	52.88	55.42	57.92	56.70	9.53	7.22
Açúcar	Kg	57.78	43.26	44.71	64.10	-22.62	10.94
Farinha de trigo	Kg	43.93	44.40	44.64	45.00	1.62	2.44
Óleo alimentar	Litros	113.31	109.15	101.52	102.70	-10.41	-9.36
Batata comum	Kg	109.01	93.92	77.94	106.20	-28.50	-2.58
Batata doce	Kg	124.13	115.53	115.74	139.50	-6.76	12.38
Mandioca	Kg	263.87	258.77	248.44	280.00	-5.85	6.11
Feijão congo	Litros	169.79	170.43	184.96	193.80	8.93	14.14
Feijão sapatinha	Litros	150.87	148.84	145.12	160.70	-3.81	6.52
Feijão pedra	Litros	119.22	116.00	120.80	121.90	1.33	2.25
Bongolon	Litros	93.15	85.97	99.31	93.60	6.61	0.48
Fonte:INE					Media	-3.52	3.97

Podemos verificar que, tomando 2002 como ano base (em que não houve qualquer intervenção significativa da ANSA e último ano de intervenção da EMPA), nos anos posteriores se verifica uma enorme estabilidade de preços e uma clara tendência decrescente dos preços até 2005. Os produtos locais apresentam maior variabilidade de preços, estão muito dependentes das variações da oferta e não fazem parte do cabaz de intervenção de produtos básicos em que a ANSA intervém directamente (trigo, farinha de trigo, arroz, milho, açúcar, óleo alimentar e leite em pó). Apesar das limitações óbvias deste tipo de análise, é facto que considerando só os produtos de intervenção da ANSA que os resultados apontam para um decréscimo de 4 a 5% nos preços até 2005, e em relação a 2006 uma situação sem alterações, num ano em que os preços internacionais começam a dar sinais de subida (em termos concretos as médias de preços para 2005 e 2006 em relação a 2002 são de - 4,28% e 1,64% respectivamente para os “produtos ANSA”).

Lembrando que estamos a falar de preços nominais, e tendo em atenção que os níveis de inflação no país, embora baixos, existem, teremos que considerar entre 2002 e 2006 pelo menos uma correcção monetária superior a 5%. Em síntese, temos uma variação em termos de preços reais da cesta básica de menos 5 a 10% em 3-4 anos o que, para quem tem salários baixos e gasta grande parte do seu orçamento em alimentação, significa um enorme aumento de rendimentos.

Esta constatação de que os mercados nacionais foram capazes de substituir um sistema administrativo de preços, (com prestação de um serviço público de distribuição cuja lógica não era de lucro, mas sim pagar custos) com vantagem e claros benefícios para os mais carentes é de facto uma enorme conquista num país em que os mercados estão muito dispersos e isolados e são de pequena dimensão. O papel da Agência, ANSA, neste processo é indiscutível e o seu sucesso foi tão grande que paradoxalmente começam a surgir pressões relativamente à necessidade da sua existência, uma vez que os mercados mostraram que funcionam razoavelmente bem (aparentemente sem qualquer necessidade de intervenção, aliás como é apanágio duma agência de regulação a acção com discrição).

É facto que a prestação de um serviço público neste sector tão vital para a sociedade se justifica, mas neste caso no sentido de garantir o “bom e regular funcionamento dos mercados” que são estruturas que, se funcionam bem, são claramente mais eficientes do que qualquer sistema administrativo. Essa garantia de abastecimento e de “bons mercados” tem sido obtida com “regulação para mais mercado” em que um conjunto limitado de técnicos consegue fazer funcionar o sistema alimentar com mais eficiência do que uma empresa pública de mais de mil funcionários.

As dúvidas que ainda existiam quanto ao papel da ANSA, e seu impacte real no sistema, ficaram esclarecidas recentemente com o seu desempenho na crise recente de 2008. O seu papel de estabilização e de “ordenação” dos mercados sempre de forma indirecta (pois podendo comprar e vender produtos, nunca foi necessário a sua intervenção nesses termos) veio a permitir um contributo indiscutível. A evidência deste papel pode agora ser visto no gráfico/figura 5 abaixo, utilizando como referência o Arroz, produto básico da maior importância na alimentação da população de Cabo Verde.

5.2 – O mercado internacional de “commodities” alimentares

Internacionalmente temos que perceber que a enorme crise de preços de 2008 é de facto uma crise que vem interromper um ciclo de relativa estabilidade, mas com tendência (a longo prazo) decrescente de preços nas últimas décadas, como fica evidente nas figuras 1 e 2.

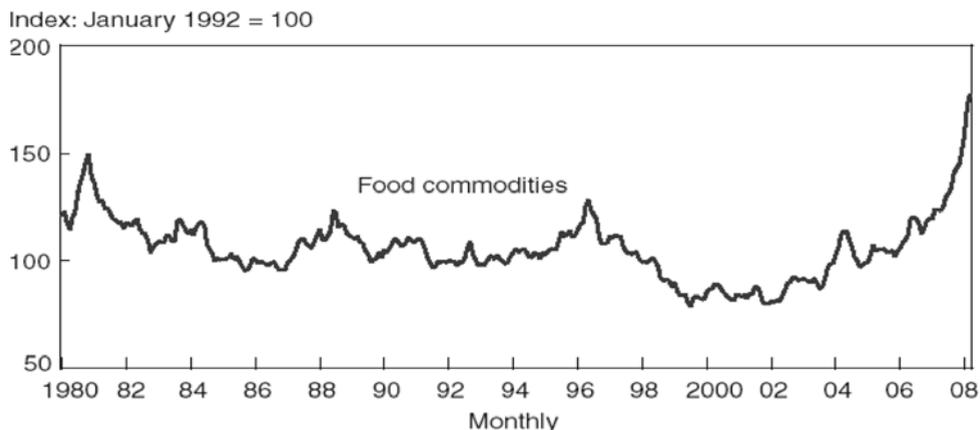


Figura 1 – Índice de preços de “commodities” alimentares – Dados do Fundo Monetário Internacional.

In Barros (2008).

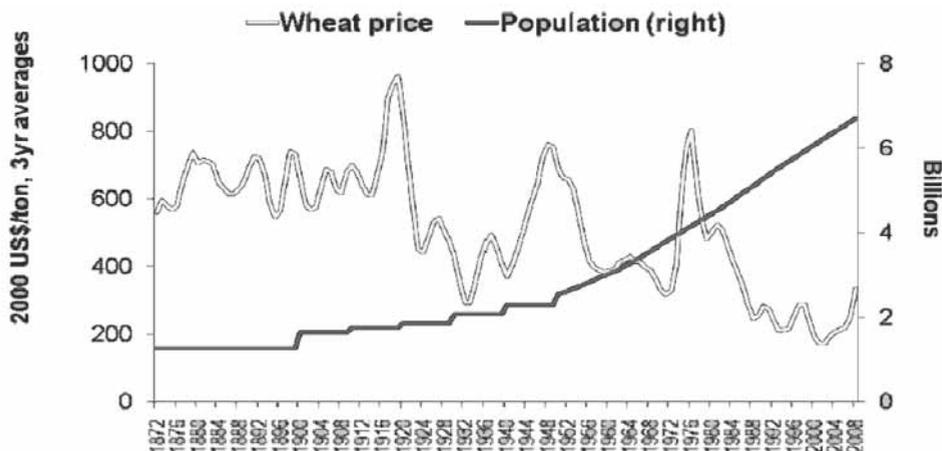


Figura 2 – Tendências de longo prazo do preço do trigo, cereal para o qual existem informações históricas disponíveis.

Sources: J. von Braun, IFPRI, May 2009, based on data from NBER Macrohistory database, BLS CPI database, Godo 2001, OECD 2005 and FAO 2008; Population data from U.S. Census Bureau Int'l database and UN1999.

É interessante verificar que podemos identificar ciclos de preços, com intervalos de 20 a 30 anos de grandes subidas de preços (1918, 1948, 1976, 2008), mas de facto houve uma evolução positiva de disponibilidade per capita de alimentos globalmente falando.

Carvalho et al (2011), demonstra com base em dados da FAO que nos últimos 50 anos a disponibilidade per capita de alimentos tem aumentado a uma razão próxima de 0,5% ao ano e está hoje a níveis médios de 2800 kcal per capita, o que é já muito razoável e suficiente para uma alimentação saudável. A problemática da fome precisa, de forma evidente, de uma abordagem integrada, mais complexa e que deve ter sempre em conta os dois lados da equação da Balança Alimentar, a oferta e a procura. A crise de preços de 2008, como se pode ver na figura 3 não pode ser explicada só por razões do lado da oferta.

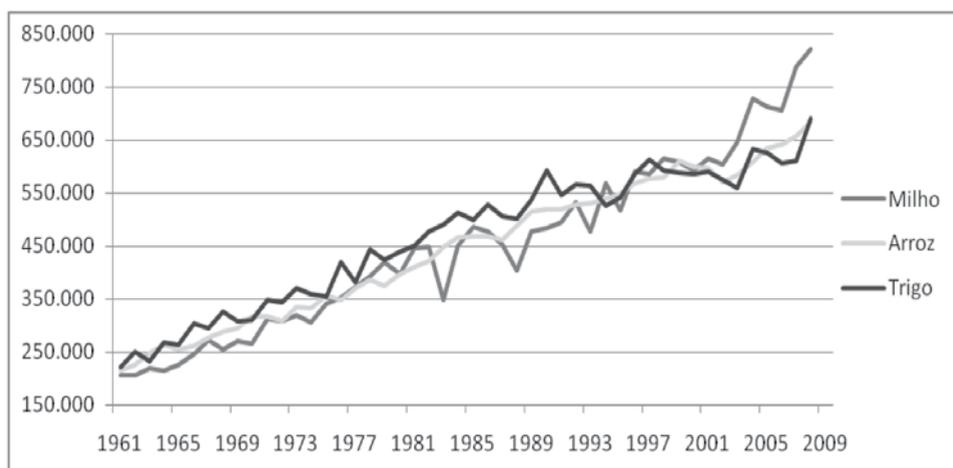


Figura 3 - Produção mundial de cereais (em milhares de toneladas)

Fonte: Food and Agriculture Organization (FAO) - FaoSTAT, 2010

Em termos da presente análise, e por motivos de necessidade de síntese, vamos olhar para o arroz que é de facto o produto/cereal principal dos países lusófonos e que é bem representativo da evolução geral das “commodities” alimentares.

No final de Abril de 2008, os preços atingiram 0.24 US\$ por quilo, o dobro do preço que se praticava sete meses antes. O mercado internacional de “commodities alimentares e agrícolas” atingiu em Maio de 2008 em geral e para vários produtos o ponto mais elevado de preços, tendo posteriormente caído para níveis em linha com tendências de longo prazo, mas de facto em patamares ligeiramente superiores.

Para o caso do arroz, produto que não tem liquidez nos mercados internacionais, em que os grandes produtores são também os grandes consumidores e as transacções no mercado internacional de pequena dimensão relativa, maior instabilidade pode ocorrer quando os tradicionais exportadores, como é o caso da Tailândia adoptam políticas restritivas à exportação para protecção

dos mercados internos. Contudo, a figura 4 mostra bem que os preços do arroz, tendo atingido níveis superiores a 1000 US\$/ton, voltaram a níveis dos 500 US\$ em Janeiro de 2009 e têm-se mantido relativamente estáveis desde então.

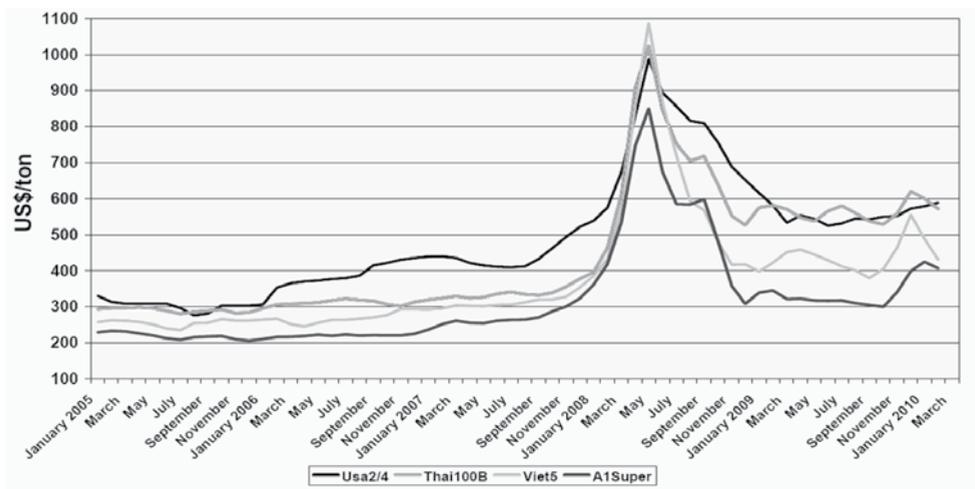


Figura 4 – Preços mundiais dos vários tipos de arroz (US\$/ton FOB)

Fonte: Food and Agriculture Organization (FAO) - FaoSTAT, 2010

É de enorme importância destacar o que foi possível conseguir no contexto de grande instabilidade internacional, do ponto de vista de mecanismos de estabilização, com o funcionamento de Agências de Regulação, como foi o caso de Cabo Verde com a presença da ANSA – Agência Nacional de Segurança Alimentar. De facto a rapidez e importância da boa informação sobre os mercados, a capacidade de antevision de fenómenos especulativos e de actuação em contra-ciclo são características determinantes de uma boa gestão de sistemas e do apoio ao funcionamento dos mercados que o trabalho de “regulação” de mercados pode e deve fazer. Os dados abaixo na Fig. 5 relativos a preços de arroz em Cabo Verde comparados aos preços internacionais na Fig. 4 são bem elucidativos nesta matéria.

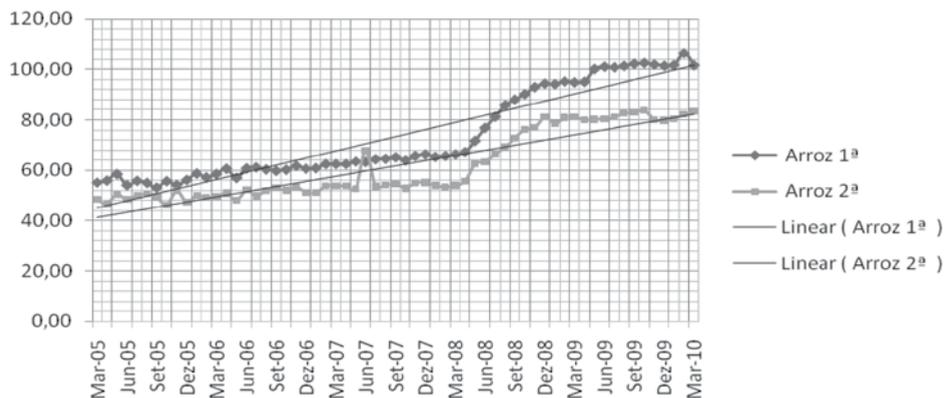


Figura 5 – Médias de preços de Arroz de primeira e segunda categoria de Cabo Verde (ECV/Kg)
 Fonte: INFOANSA

5.3 – Aspectos Conclusivos e Considerações Finais

As lições que o passado nos pode dar são indiscutíveis como “escola de vida” quando há registos/memória histórica e quando há capacidade de entender os sistemas no seu contexto próprio. A experiência dos países da “lusofonia” nem sempre bem conhecida e devidamente registada oferece material de estudo e de reflexão que, se devidamente explorada, muito pode contribuir para acções mais efectivas e com capacidade de trazer benefícios às populações, designadamente com a introdução de mudanças tecnológicas e institucionais para a comunidade lusófona, mas também à escala global.

Demonstrou-se neste artigo que há desafios que precisam ser assumidos enquanto comunidade, e que esses desafios só serão bem aproveitados com o devido conhecimento do passado. De facto, há exemplos nesta comunidade CPLP que precisam ser divulgados e melhor estudados, do ponto de vista técnico e científico, numa tradição “problem solving” de investigação-desenvolvimento devidamente adaptada à realidade das nossas instituições e sistemas em presença. A questão “espacial” é determinante, e o facto de quase toda a comunidade se situar em zonas tropicais e subtropicais cria uma outra dimensão de convergência indiscutível, com dominância clara em sistemas de produção em muitos produtos destas regiões, em especial nos que são de produção quase exclusiva destas regiões.

A inovação “tecnológica” do ponto de vista técnico e institucional tem sido uma constante na área alimentar e de gestão de recursos naturais nos trópicos, quer do lado da produção quer do lado do consumo. Revisitámos a importância da introdução de novas tecnologias de produção com a identificação e transferência de culturas úteis ao homem, quer do ponto de vista alimentar quer do ponto de vista de satisfação de necessidades e criação de utilidade, trabalho que tem sido aprofundado e divulgado pelo Prof. José Eduardo Mendes Ferrão em inúmeras publicações.

Chamámos agora a atenção para o que tem sido também relevante sobre a “inovação tecnológica” do lado do Consumo, maior satisfação dos consumidores e maior eficiência técnica no consumo (eficiência do consumidor), com a introdução de inúmeras inovações, com exemplos de capacidade

de adaptação e introdução de novos hábitos (também em Carvalho 1989, 2004). Demonstrou-se que a “lusofonia” desenvolveu uma capacidade ímpar de maior utilização no consumo do arroz, que hoje diferencia e é claro aspecto de convergência desta comunidade como hábito generalizado. Neste contexto demonstrou-se que a utilização e introdução deste produto na alimentação, sendo uma inovação em muitos espaços fora da zona asiática, tem sido um fenómeno generalizado, em que a comunidade lusófona se destaca como exemplo “de grande antecipação e inovação” nesse processo.

No que diz respeito às questões de “Segurança Alimentar” podemos dizer que esta comunidade tem dado exemplos, ao longo da história da maior importância para toda a comunidade internacional. Na actualidade temos dois casos recentes de sucesso evidente, em dois continentes distintos (Brasil e Cabo Verde) conseguidos por grande determinação e vontade política em ambos os casos, mas resultantes da definição de políticas alimentares adequadas (“food policy measures”) derivadas de investigação e desenvolvimento que permitiram o conhecimento indispensável para atingir os objectivos definidos.

O trabalho que se vem fazendo no contexto da CPLP é já digno de referência, designadamente com a constituição de uma REDE de instituições e personalidades de reconhecido mérito na área da Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável (REDISA/CPLP- Rede de Educação, Informação e Cidadania para a Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável), formalmente constituída em Janeiro de 2007, trabalho este que deriva em grande medida das relações entre técnicos e instituições entre os vários países da CPLP⁴. Devemos destacar o apoio e participação do Brasil, através da Universidade de S.Paulo, designadamente de uma das suas organizações e faculdades, como é o caso do CEPEA/ESALQ-USP – Centro de Pesquisa Económica Aplicada no trabalho de apoio à ANSA desde a primeira hora, instituição que está também entre os membros fundadores. Sem ser exaustivo é preciso destacar a formação de nível superior que tem sido possível realizar a nível de Pós-Graduação, com a plataforma de apoio do CIAT-CD, Centro de Agronomia Tropical-Cooperação e Desenvolvimento que reúne a UTL/ISA e o IICT numa estrutura conjunta de apoio ao espaço da “lusofonia” em matéria de Segurança Alimentar, Desenvolvimento Sustentável e formação e investigação dirigida aos desafios dos trópicos (cooperação e desenvolvimento).

Parece-nos agora importante referenciar ainda o trabalho dos últimos anos no contexto das matérias de Segurança Alimentar, quer em termos de articulação política no contexto da CPLP, quer no âmbito do trabalho que se tem vindo a concretizar na comunidade com a organização de Simpósios sobre esta temática em que a REDISA participa activamente e onde desenvolve acções de relevo, muitas vezes determinantes para a sua efectivação.

⁴ Estas acções, sempre numa óptica de aplicação de conhecimentos técnicos e científicos à resolução de problemas, prática científica e técnica de grande ênfase empírica e temática (de carácter “problem solving” e “subject matter,” com intervenção pontual de carácter disciplinar), inclui acções de formação e de investigação-desenvolvimento, que têm a sua origem nos finais da década de 1980 com trabalho no Brasil em colaboração com o Banco Mundial, no início dos anos 90, também em colaboração com o Banco Mundial, em São Tomé e Príncipe em 1992, passando por trabalho em Moçambique na década de 90 (em colaboração com o BAD – Banco Africano de Desenvolvimento) e, de forma mais intensa, também em colaboração com o Banco Mundial no final dos anos 90 com Cabo Verde, num trabalho que permitiu apoiar a criação da ANSA, cuja instituição tem vindo a receber apoio e que se constituiu como membro fundador da respectiva REDISA em 2007.

Foi determinante para a comunidade (CPLP) nestas matérias a organização do I Simpósio de Segurança Alimentar e Nutricional de Luanda, em Outubro de 2007, com pleno apoio do Governo de Angola, Instituições locais, em especial a Universidade Agostinho Neto, e também da própria REDISA à escala internacional, articulando-se com as várias delegações e participações de todos os países da CPLP. Seguiu-se o II Simpósio em Brasília em Junho de 2009, concomitantemente com a IV Reunião de Ministros da área agrícola e mais recentemente o III Simpósio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável em Bissau, de 10 a 13 de Novembro de 2010. Este último, com total apoio do Governo da Guiné-Bissau, mais uma vez com grande envolvimento da REDISA, que de forma protocolada apoia o Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural em Bissau neste âmbito, permitiu aprofundar as discussões (e a sua contextualização no caso da Guiné-Bissau), e produzir Declaração (que juntamos em anexo) que faz uma síntese do que de mais relevante foram as conclusões e sugestões dos trabalhos em Bissau, integrando todo o contributo dos Simpósios anteriores, com propostas concretas de acção e de estabelecimento de políticas adequadas.

Em termos officiosos e a nível governamental, no quadro da CPLP temos assim a destacar em primeiro lugar a Resolução sobre Segurança alimentar emanada da VII Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, realizada em Julho de 2008 em Lisboa, a declaração Ministerial emanada da IV Reunião de Ministros da Agricultura em Brasília de 4 de Junho de 2009, a declaração de Bissau de 13 de Novembro de 2010 que ajuda a estabelecer as prioridades assumidas no Programa Indicativo de Cooperação da CPLP (reunião de pontos focais em Fevereiro de 2011) e o presente trabalho em curso de definição de “Quadro-Estratégico de Segurança Alimentar e Nutricional da CPLP” em colaboração com a FAO que deverá incorporar as contribuições de todos os países, as estratégias já definidas em muitos casos por alguns países e ainda a contribuição de um conjunto de instituições/organizações que têm vindo a contribuir com acções nesta área e que possam contribuir para uma maior institucionalização e governança destas matérias no âmbito da comunidade.

Estamos de facto convictos que é necessário aproveitar da melhor forma o conhecimento, experiências e “know how” do que de bom tem sido possível obter em matéria de Segurança Alimentar, e que no espaço da “lusofonia” tem de facto existido com grande originalidade e contribuição técnica e científica que pode ter impacte noutros espaços à escala global e que deve ser “ponto de honra” da nossa afirmação colectiva. As ligações à comunidade internacional são indispensáveis, às organizações internacionais como são exemplo a FAO, o CIAT-Colombia /CGIAR – Centro Internacional de Agricultura Tropical (membro da REDISA) entre outras, mas temos o dever de não deixar de afirmar de forma clara as contribuições que são genuinamente originárias da nossa Comunidade e aprofundá-las partilhando conhecimentos e experiências com plena assumpção da oportunidade de “afirmação soberana de capacidades” caminhando no aprofundar das experiências bem sucedidas e investindo objectivamente recursos para que, mais uma vez, esta comunidade possa apontar e desbravar caminhos nunca antes “navegados.”

Referências

AULP – Associação de Universidades de Língua Portuguesa (2005). XV Encontro da AULP – Novos Desafios no Espaço do Ensino e Investigação dos Países de Língua Portuguesa. Orador convidado: Bernardo Pacheco de Carvalho com apresentação do tema “Cooperação e Desenvolvimento: O De-

safio da Segurança Alimentar.” Realizado de 22 a 25 de Maio, em Lisboa.

AULP – Associação de Universidades de Língua Portuguesa (2007). XVII Encontro da AULP – “Universidade em Rede.” Orador convidado: Bernardo Pacheco d Carvalho com o tema “Regulação, Cidadania e Segurança Alimentar.” Realizado de 10 a 14 de Junho de 2007, cidade da Praia, Cabo Verde.

ANSA (2011). Agência Nacional de Segurança Alimentar – Boletim INFO-ANSA mensal e semanal – vários números. Praia. Cabo Verde.

Barros, Geraldo C., (2008). “A Crise Mundial dos Alimentos: O que o Brasil pode fazer?” Apresentação na Conferência “Bioenergia e Segurança Alimentar” do CIAT-CD – Centro de Agronomia Tropical – Cooperação e Desenvolvimento do Instituto Superior de Agronomia, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa

Carvalho, Bernardo P. de (1985). Dualismo e Desenvolvimento na Agricultura. **Revista de Economia Rural** 23(1): 41-54, Brasília.

Carvalho, Bernardo P. de (1989). Demand Constraints and Technical Change. Ph. D. Thesis. University of Minnesota, St. Paul, Minnesota, U.S.A.

Carvalho, Bernardo P. de (1992). Política Económica, Tecnologia e Contribuições da **Universidade** para o Desenvolvimento Económico. Comunicação apresentada nas

IV Jornadas de Engenharia e Ciências de Moçambique, 21 a 24 de Setembro de 1992, Maputo.

Carvalho, Bernardo P. de (1993). A Agricultura do Século XXI: Desafio aos Economistas Agrícolas e às Escolas de Engenharia Agronómica. In **I Congresso de Economistas Agrícolas - Que Futuro para a Agricultura Portuguesa?** Organização da APDEA - Associação Portuguesa de Economia Agrária. Lisboa.

Carvalho, Bernardo P. de (1993). Política Alimentar e Desenvolvimento Económico em São Tomé e Príncipe. In **I Jornadas de Agricultura de São Tomé e Príncipe**. Organização do Instituto de Investigação Científica Tropical e do Instituto Superior de Agronomia. Lisboa.

Carvalho, B.P. de (1996). Economia do Desenvolvimento, Agronomia Tropical e Segurança Alimentar. Afroagro I - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real e publicado nos **Anais do Instituto Superior de Agronomia, Vol XLV: 241-261**. Lisboa.

Carvalho, B. P. de (1998). Food Security, Hedonic Behaviour and Economic Development. A Case Study of São Tomé e Príncipe. **Food Policy Vol 23**, Nº ¼ Elsevier Science Ltd. Oxford.

Carvalho, B. P. de (2005). Segurança Alimentar, Qualidade de Vida e Desenvolvimento. Revista de Ciências Agrárias, XXVIII (1), 148-158pp. Sociedade de Ciências Agrárias de Portugal. Lisboa.

Carvalho, B. P de (2004). Cooperação e Desenvolvimento: Oportunidades e Desafios para o Sec. XXI. (Cooperation and Development: Opportunities and Challenges for the XXI century). SEDGES 10(3). Série de Estudos de Desenvolvimento e Gestão de Sistemas. CIAT – CD/ISA/UTL. Center for Tropical Ag. Research – Cooperation and Development. Instituto Superior de Agronomia – Universidade Técnica de Lisboa.

Carvalho, B. P. de, Monteiro, D. and N. Carvalho (2009). Global Challenges and Local Solutions: Wine Sector Changes in Europe and in Portugal. IAMA, 19 th Annual World Forum and Symposium Budapest, Hungary.

Carvalho, B.P. de, Monteiro, D. and Inês Leite (2011). Global Food Outlook: Global Challenges and Local Solutions. 21th Annual World Forum and Symposium/IAMA. Frankfurt. Germany.

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (2011). Colóquio Comemorativo do Dia da Língua Portuguesa e da Cultura da CPLP a 5 de Maio com o tema: Unidos na Diversidade, Solidários na Adversidade. Sociedade de Geografia de Lisboa. Lisboa.

Comission on Human Security (2003). Human Security Now. Report to the United Nations from an independent comission launched at the 2000 UN Millenium Summit, an initiative from Japan Government. New York.

FAO, Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2009 and 2010.

Faostat 2011. On line data bases.

Ferrão, J. E. M (2005). A Aventura das Plantas e os Descobrimentos Portugueses. Edição do IICT – Instituto de Investigação Científica Tropical, Fundação Berardo e Chaves Ferreira – Publicações S.A. Lisboa.

Guedes, Maria Inês, (2009). Segurança Alimentar e Políticas Públicas no combate à Fome no Brasil. Dissertação de Mestrado em “Qualidade e Segurança Alimentar.” Instituto Superior de Agronomia. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Hayami, Y. e V. Ruttan (1985). Agricultural Development: an Internacional Perspective. The John Hopkins Univesity Press. Baltimore and London.

Mellor, J. W. and B. F. Johnston. (1984). The World food Equation: Interrelationships among Development, Employment and Food Consumption,” **Journal of Economic Literature**, vol.22, pp.531-74.

Moreira, Adriano (2011). Intervenção Pública nas “Comemorações da CPLP” de 5 de Maio de 2011. Sociedade de Geografia de Lisboa. Lisboa.

PNUD (1994). Relatório do Desenvolvimento Humano 1994. Publicado para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento pela Tricontinental Editora, Lisboa.

World Bank Report (1990). Cattle Ranching in the Amazon. Report to the World Bank Brasil. Coordination by Bernardo Pacheco de Carvalho: A. Framework for Efficient and Sustainable Growth in the Livestock Sector, Washington D.C.

World Bank Report (1992). Impacto da Política de Liberalização de Preços e Administração da Ajuda Alimentar/São Tomé e Príncipe. Coordination by Carvalho, Bernardo P. de, Washington D.C.

World Bank (2000). Cabo Verde Study on Food Security and Regulatory Agency Needs. Basic study supporting the creation of ANSA – Agência de Segurança Alimentar em Cabo Verde in 2002. (Project leader: Bernardo Pacheco de Carvalho).

ANEXO

Declaração - Comunicado FINAL Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável No âmbito da CPLP

III Simpósio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável da CPLP 13 de Novembro de 2010

Em nome da Comissão organizadora, do respectivo Conselho Científico da organização e de todas as delegações presentes da CPLP, na sequência de dois dias de trabalho com a presença de muitas personalidades com responsabilidade governativa de vários países e instituições, de técnicos especializados, destacando-se Universidades, Institutos, Organizações não governamentais, empresas, associações e agricultores é agora essencial apresentar as principais conclusões e sugestões resultantes dos trabalhos, com o propósito claro de se produzir um documento de referência para a orientação, mobilização e maior engajamento de governos da CPLP em matéria de Segurança Alimentar no âmbito da comunidade.

Gostaríamos de começar por felicitar o Governo da Guiné Bissau, a começar por sua Excelência a Senhora Ministra da Presidência e Assuntos Parlamentares, em representação do Sr. Primeiro Ministro, o Senhor Ministro da Agricultura e Desenvolvimento Rural e outros representantes de Ministérios que se fizeram representar ao seu mais alto nível, o Secretário Executivo da CPLP, os Senhores Embaixadores de vários países da CPLP e não só, representantes de vários apoios da cooperação internacional, designadamente da FAO, do PNUD, do IPAD, pela organização do III Simpósio da CPLP de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável (SADS); É devida também uma palavra de agradecimento a todos os técnicos que colaboraram directa e indirectamente para o sucesso deste evento quer da Guiné-Bissau quer de outros países da CPLP.

Gostaríamos de felicitar também os participantes e oradores pela qualidade das comunicações e pelo debate esclarecedor.

Necessário é também Felicitar a CPLP pela inclusão da Seg. Alimentar no plano Estratégico de apoio à Estabilidade da Guiné-Bissau, designadamente com a integração das áreas Alimentar, Saúde e Educação de forma articulada.

Por ultimo, mas não menos importante, felicitar os esforços do Governo para a Definição de Política Nacional no domínio da Segurança Alimentar, claramente assumindo a transversalidade deste domínio, em especial ligando os aspectos de segurança alimentar e nutricional com o desenvolvimento sustentável e as suas interfaces com a saúde e a educação.

Neste termos, e subscrevendo na íntegra os princípios da Declaração de Bissau de 11 de Dezembro de 2009, delineamos a seguir os resultados do III Simpósio de SADS:

1 - Os técnicos e membros da comunidade CPLP presentes e actuates a nível de responsáveis de governo, assim como de representantes de entidades publicas e privadas, a nível nacional e internacional reafirmam o seu vinculo à necessidade de prosseguir com os esforços de engajamento de todos e dar continuidade ao trabalho e dinâmica que tem sido possível desenvolver com a organização dos Simpósios na área de Segurança Alimentar, com destaque para o trabalho da Redisa/CPLP, rede de educação, informação e cidadania para a segurança alimentar e desenvolvimento

sustentável da CPLP.

2 – O Exmo. Senhor Secretário Executivo da CPLP, Eng. Domingos Simões Pereira e sua Excelência o Ministro da Agricultura e do Desenvolvimento Rural, Eng. Barros Bacar Banjai, em representação do Governo, reforçam o apelo a que todos contribuam efectivamente para a maior sensibilização de responsáveis políticos e técnicos para esta temática tão ligada à responsabilidade colectiva e à obtenção de uma cidadania efectiva dos povos da CPLP;

3 - Considerando as dificuldades e impacto negativo da crise económica e financeira internacional para a consecução dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), conforme reconhecido em Roma de 16 a 18 de Novembro de 2009;

4 - Reconhecendo o direito humano à alimentação adequada e saudável como princípios básicos das políticas de Segurança Alimentar e de Desenvolvimento Sustentável, com carácter transversal e com clara interface com várias outras áreas governativas, como seja a Saúde e a Educação;

5 - Reconhecendo que a promoção da segurança alimentar mundial necessita de acção internacional coordenada, que envolva países desenvolvidos e em desenvolvimento, organizações internacionais e outros atores relevantes, tais como organizações de agricultores e da sociedade civil;

6 - Reconhecendo também que os esforços da comunidade internacional para eliminar a fome e a pobreza requerem medidas de curto, médio e longo prazos;

7 - Reafirmando os compromissos da Declaração de Bissau emanada da III Reunião de Ministros da Agricultura da CPLP (Bissau, 17/5/2002), especialmente o de "continuar a desenvolver políticas e estratégias que visem ao aumento da produção e a melhoria da segurança alimentar e nutricional, bem como a vantagem do desenvolvimento de projetos conjuntos de cooperação";

8 - Reiterando os compromissos da Resolução sobre o Reforço da Participação da Sociedade Civil na CPLP, emanada da XIII Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da CPLP (Lisboa, 24/7/2008);

9 - Considerando as recomendações do I Simpósio sobre Segurança Alimentar e Nutricional: Um Desafio de Cooperação e Desenvolvimento na CPLP (Luanda, 1-3/10/2007); e do Segundo Simpósio de Segurança Alimentar e Nutricional, com a declaração Ministerial de 4 de Junho de 2009 em Brasília;

10 - Tendo em vista que a CPLP pode ter papel de atuação importante na óptica comunitária na área de segurança alimentar, nutricional e de desenvolvimento sustentável, em cumprimento da resolução sobre Segurança Alimentar emanada da VII Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da CPLP (Lisboa, 25/7/2008);

11 – Tendo em vista que a CPLP tem no seu seio experiências internacionais que são referências

à ESCALA INTERNACIONAL, designadamente com o exemplo do Brasil e de Cabo Verde, ambos referências Regionais; o primeiro sendo um claro Caso de Sucesso na América Latina, e o Segundo, apesar das dificuldades da dotação de recursos naturais, atingindo os melhores níveis de bem estar alimentar e de segurança alimentar em África;

12 – Tendo em boa conta que existem capacidades, designadamente de investigação-desenvolvimento, articuladas em REDE, (e associadas directamente ao que de melhor tem sido possível nos países atrás referidos), a funcionar no contexto da CPLP, que requerem reforço e devida atenção;

13 - Reconhecendo-se a necessária articulação nacional e internacional para intervenção concertada e efectiva, designadamente sendo desejável dispor de núcleos/estrutura (conselhos nacionais e secretariados executivos/núcleo de REDES da CPLP) capazes de prover instrumentos de política, capacidade de análise e de monitorização do que existe e do que são as alternativas possíveis e desejáveis à escala nacional e internacional junto do SECPLP.

RECOMENDA-SE QUE SEJAM CONSIDERADOS COMO DETERMINANTES e prioritários os seguintes aspectos, em complemento das recomendações expressas na Declaração de Bissau de 11 de Dezembro de 2009 (que listamos em anexo):

1 – Que seja criada uma estrutura de seguimento de políticas, programas e projectos, que garanta a continuidade do trabalho comunitário nesta área de segurança alimentar e desenvolvimento sustentável (SADS), na comunidade CPLP, garantindo entre outros aspectos a sequência de organização de Simpósios com uma periodicidade de 2 anos. Considera-se, contudo, desejável a organização de encontros intermédios de carácter temático. Os responsáveis das delegações de Timor e Cabo Verde levarão aos respectivos governos propostas de realização do IV e V Simpósio de SADS de 2012 e 2014.

2 – A Estrutura de Seguimento e Mobilização de Acções na área da SADS, irá basear-se na formação e operacionalização de um (GT) Grupo de Trabalho, com estrutura paritária, assim como nas REDES existentes nesta área, designadamente da REDISA/CPLP, estrutura que envolve instituições e personalidades de grande destaque na comunidade técnica e científica e, eventualmente, de outras entidades científicas de relevo.

3 – A delegação brasileira deverá submeter à consideração e análise das demais delegações e do Conselho Científico do III Simpósio de SADS da CPLP, através do Secretariado Executivo da CPLP, a proposta dos termos de referência que deverá definir as atribuições e responsabilidade do referido GT. Sugere-se a realização da primeira reunião de trabalho no primeiro semestre de 2011.

4 – Explorar devidamente os CASOS DE SUCESSO que existem no âmbito da Comunidade, quer a nível macro, como é o caso do Brasil e de Cabo Verde, quer a nível micro, de experiências, programas e projectos bem sucedidos. Destaque tem que ser dado a tudo o que diz respeito ao melhor funcionamento dos mercados (observatório de mercado), designadamente em matéria de regulação,

de investigação-pesquisa/desenvolvimento, educação e apoio a publicações em português na área (quer de carácter informativo quer de carácter técnico e científico)

5 – Reafirmar a necessidade de uma visão integrada, com programas que destaquem as interfaces da produção/consumo de alimentos com as áreas da saúde e da educação, com ênfase na melhoria da disponibilidade de produtos a nível local, no melhor aproveitamento dos recursos locais existentes, na distribuição, transformação/conservação e acesso aos alimentos assim como em tudo o que diz respeito ao consumo, a começar com as escolhas do consumidor, seus direitos de cidadania e respectivas organizações. É preciso assumir a necessidade clara de apoiar o funcionamento dos mercados, com estruturas técnicas especializadas de regulação, entendendo-se aqui a regulação numa óptica complementar de apoio “ a mais mercado” e não mais “burocracia normativa.”

6 – Em especial para a Guiné-Bissau é necessário apoiar e contribuir para mobilizar as forças endógenas do país, mas também de toda a comunidade para a recuperação do potencial produtivo e da cadeia alimentar existente, com destaque para todas as medidas e iniciativas institucionais que possam reforçar o bom funcionamento dos mercados nacionais e melhor aproveitar as oportunidades internacionais.

7 – Considerar e estudar a viabilidade da constituição de uma unidade orgânica de formação superior, na área da Segurança Alimentar e de Desenvolvimento Sustentável (capaz de integrar as dimensões da segurança alimentar e nutricional com a saúde, educação e desenvolvimento sustentável), com as componentes tradicionais de agronomia, veterinária e gestão, visando o reforço institucional nas áreas da educação, investigação e desenvolvimento em países membros de maior vulnerabilidade.

8 – Considerar e estudar a viabilidade de constituir um Fundo Financeiro de Segurança Alimentar no âmbito da CPLP, que tenha claramente a capacidade de resposta a crises pontuais de emergência, mas também de fomento a acções que possam ter um papel estruturante de diminuição de riscos e de vulnerabilidade alimentar das populações que constituem hoje a nossa comunidade. Apoiar os esforços e competências do Secretário Executivo da CPLP neste domínio.

Bissau, 13 de Novembro de 2010

Anexo – As recomendações da Declaração de Bissau de 11 de Dezembro de 2009, que consta abaixo neste anexo, foram distribuídas no âmbito do III Simpósio de SADS, realizado em Bissau de 11 a 13 de Novembro de 2010.

Recomendações

1- Continuar a reafirmar o imperativo de que a segurança alimentar e nutricional e o desenvolvimento da agricultura sejam temas prioritários nas agendas políticas nacionais e internacionais.

2- Reconhecer que a oportunidade de actuar hoje, não pode esperar pelas indecisões que recaem sobre outros sectores e conjuntura, porque existem claras oportunidades de melhor aproveitar os recursos existentes.

3 – Sublinhar que a necessidade de maior e melhor articulação de formas de actuação, que têm que ter uma perspectiva transversal e que devem envolver o sector público e privado e a sociedade civil do seu geral, não podem dispensar a criação de uma Plataforma Local, Regional e Internacional.

4 – Reconhecer que a CPLP oferece um espaço de concertação, de conhecimento disponível e de capacidades que não pode ser menosprezado, mas sim afirmado no seu potencial, e na sua responsabilidade de contribuir efectivamente para a resolução dos problemas básicos das populações que representa.

5 – Reafirmar que aos Governos compete estabelecer ao mais alto nível estruturas, como sejam os Conselhos Consultivos Nacionais de Segurança Alimentar (e respectivos secretariados executivos-núcleos articulados com a Rede da CPLP para esta matéria, designadamente a REDISA – Rede de Educação, Informação e Cidadania para a Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável), capazes de mobilizar e articular uma VISA Global com a actuação Local necessária, com base em critérios de racionalidade e de conhecimento científico.

6 – Reafirmar que O III Simpósio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável tem que oferecer um espaço de reflexão técnica e científica, ao mesmo tempo que deve oferecer uma oportunidade de troca de experiências, de perspectivas e de pontos de vista que possam ser vertidos em princípios de actuação.

7. Reconhecer que é necessário apoiar a construção de uma parceria global para a alimentação e agricultura no âmbito do sistema multilateral das Nações Unidas, a fim de potencializar e melhor coordenar as acções internacionais de combate à fome e à pobreza, mas também ao nível da própria CPLP e das instituições de referência na área que podem de facto contribuir de forma objectiva para os objectivos propostos.

8 - Enfatizar que a pedra fundamental de tal parceria deverá basear-se na construção de uma Plataforma de Intervenção, com base nas Redes existentes, designadamente a Redisa, que dê suporte à criação de um grupo de representação dos Estados Membros – Grupo de Trabalho (pontos focais dos Estados Membros) mas também à existência de um Observatório de Políticas, Programas e Projectos, a funcionar com núcleo técnico permanente junto do SECPLP.

9 – A participação tão desejada dos governos dos Estados-Membros e de todos os atores relevantes, tais como as organizações e instituições financeiras internacionais, a sociedade civil, as organizações de agricultores, a comunidade científica e o setor privado, não se compadece com amadorismo, sem um esforço profissionalizado e consistente que tão evidente se torna para a Concretização do III Simpósio. Da mesma forma é uma clara necessidade identificada para a realização do III Simpósio SADS previsto para 8 a 10 de Março de 2010 em Bissau, a disponibilização de Centros/Núcleos de Monitorização, Concertação e Análise de políticas, programas e projectos, articulados em REDE, como acima referido.

10. Desta forma, e em síntese, a referida Plataforma que se deve apoiar nas Redes Existentes, deve coadjuvar o trabalho do Grupo de Trabalho sobre Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável na CPLP (de constituição com base em pontos focais por país) e deverá apoiar igualmente a constituição de um Observatório de Programas Políticas e Projectos que deve funcionar com núcleo técnico permanente junto da SECPLP.

11 - Estas estruturas devem, entre outros aspectos, ter presente o elenco preliminar de acções a priorizar, designadamente nos seguintes domínios:

- regulação e bom funcionamento dos mercados.
- educação e informação.
- análise de políticas, concertação de intervenções e definição de estratégia e instrumentos de política adequados.
- incentivo a acções públicas de pesquisa agrária e desenvolvimento e à divulgação de seus resultados.
- Melhoria dos sistemas de prevenção e gestão de crises alimentares.
- Apoio ao controlo da qualidade alimentar.
- Melhor aproveitamento dos recursos locais (alimentos locais e tradicionais, diversificação das dietas, uso dos “serviços dos eco-sistemas,” etc).

12 - Em relação à inovação institucional, aponta-se para a necessidade de especificamente ser reconhecida como uma oportunidade, também no que diz respeito aos seguintes aspectos estruturais e fundiários: a) que a liderança das Regiões e dos Sectores administrativos sejam prioritariamente enquadradas nas preocupações ligadas ao desenvolvimento; b) que se faça a clarificação política das instituições que lideram e intervêm na ordenação do território, integrando-a na revisão constitucional em curso a fim de promover a realização de eleições autárquicas, incluindo e integrando as secções, regulados e chefias de tabancas como condição indispensável da sustentabilidade de acções de desenvolvimento.

13 – Felicitar o Governo pela decisão de afectar à agricultura 12% do seu orçamento, acção inédita que se deve pautar por um esforço contínuo e continuado de apoio ao desenvolvimento do sector rural e das capacidades de produção agro-industrial e agro-alimentar.

Sessão de Encerramento

Uma Nova Forma de Cooperação

Jorge Ferrão¹

Magníficos Reitores,
Dignos membros do Conselho de Administração da AULP
Minhas Senhoras e meus Senhores

Muito me apraz dirigir-me a esta magna assembleia da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, reunida no XXI Encontro, nesta bela e acolhedora cidade de Bragança. Permitam que as minhas primeiras palavras sejam de agradecimento à hospitalidade e generosidade de todos os munícipes de Bragança e, muito em particular, do Instituto Superior Politécnico de Bragança e da Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro. Considero que esta passagem por Bragança como enriquecedora e profícua.

Renovo o meu sincero agradecimento ao Professor João Sobrinho Teixeira do Instituto Politécnico de Bragança, extensível a todos os seus colaboradores, pelo caloroso e prestável acolhimento. Guardaremos estes maravilhosos e produtivos momentos por muitos e longos anos.. Agradeço, igualmente, ao Senhor Reitor Professor Carlos Alberto Sequeira da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro pela recepção e cordialidade. Redescobrimos similaridades entre Trás-os-Montes, Nampula e todo o espaço lusófono.

O XXI da AULP ocorre num dos melhores momentos da agremiação. Pelo entusiasmo aqui vivenciado, pelo massivo número de participantes e pelas múltiplas sessões realizadas é possível antever um brilhante futuro para a AULP. Não obstante, não poderemos ignorar que os nossos países experimentam crises financeiras sem precedentes. Ainda assim, a força e a determinação das universidades da AULP auxiliarão a ultrapassar estes constrangimentos. Não só saberemos superar as adversidades como, analogamente, retomaremos os objectivos do desenvolvimento do milénio que continuam uma miragem em alguns dos países da CPLP.

As crises de toda a natureza não podem ser ignoradas. As universidades membros da AULP, à semelhança de todas as universidades do mundo, passam por crises de hegemonia, de legitimidade de autonomia financeira. Gerir estas adversidades é responsabilidade de todos e cada um de nós. Como centros de pensamento e locais de produção de conhecimento e competência que se alicerçam em padrões culturais, tecnológicos e democráticos somos chamados a aproveitar este entusiasmo e iniciativa para a retomada de padrões de crescimento que propiciam o progresso e bem-estar.

Na realidade, estas crises não poderão impedir que o papel de promotores do desenvolvimento e construtores de sociedades inclusivas e culturalmente diversificadas seja minimizado, constituindo mesmo oportunidades de futuro crescimento equilibrado. Este dinamismo que aqui podemos vivenciar nos faz acreditar que nada fará recuar o desenvolvimento já alcançado em diferentes frentes.

¹ Presidente da AULP

A cooperação entre as universidades, especialmente, entre aquelas que fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), comunidade que tem um passado histórico comum e uma afinidade cultural centrada na língua portuguesa, tem de ser referenciada como importante pilar para o avanço do conhecimento científico e tecnológico, das artes e humanidades. Por conseguinte, recai sobre a AULP a responsabilidade de prestar auxílio aos países lusófonos no ambicioso, porém realizável, sonho de construção de sociedades mais justas, equitativas e de progresso social. Através da nossa cooperação temos a responsabilidade de ampliar e integrar, ainda mais, os nossos países apesar da distância geográfica que os separa.

Retomo uma frase do falecido Embaixador José Aparecido de Oliveira, um dos impulsionadores do projecto de criação da CPLP, que brevemente completará o décimo quinto aniversário (15^o), que afirmava: “a primeira das preocupações da CPLP foi a de instituir uma sociedade rigorosamente entre iguais, de tal maneira que as dimensões físicas e políticas dos países participantes não influíssem na formação do grupo nem da sua orientação futura. Há, em nosso entendimento, um factor transcendental, que nos iguala e elimina preocupações de hegemonia: ”.

É deveras importante, por conseguinte, notar que esta língua que nos une é hoje a quinta mais falada no mundo, o terceiro idioma mais usado fora do continente europeu e, finalmente, a nona língua na internet, sendo, portanto identificada como um valioso património cultural, político e económico.

Se é certo que as diferenças e assimetrias fazem parte do perfil e do cotidiano das universidades afiliadas na AULP e, grosso modo, de todos os países da CPLP cujas dimensões económicas, geográficas, sociais e populacionais são distintas, ainda assim, existe potencial para cooperação e integração. Estas diferenças deveriam servir de elemento aglutinador. O que hoje nos diversifica tem o condão de servir de catalizador para a concretização das metas a que nos propomos atingir. Portanto, imbuídos pelo espírito lusófono, nos deveremos unir, colaborar e fortalecer através das afinidades e de modelos endógenos e típicos de quem sabe o que almeja e quer.

Minhas senhoras e meus senhores.

Moçambique toma hoje posse da Presidência da Associação das Universidades de Língua Portuguesa para o triénio 2011-2014. A Universidade Lúrio, uma jovem instituição de ensino superior criada pelo Governo, no âmbito da política de expansão do ensino superior, assumirá esta responsabilidade. O país e a UniLúrio estão cientes das responsabilidades e do tamanho dos desafios. Não se trata apenas de liderar a associação mas de encontrar as formas certas de coesão da agremiação. Teremos de nos empenhar na busca de parcerias e de suporte financeiro. Enfim, precisaremos colocar a AULP num processo de internacionalização para não ficarmos excluídos do mundo e da ciência. Mas importante será encontrar formas de cooperação mutuamente vantajosas para todos os membros, renovando o espírito de solidariedade, generosidade e abertura.

Nos próximos três anos pretendemos visitar anteriores planos e declarações de intenção que por alguma razão não foram anteriormente implementados e revitalizá-los. A declaração de Praia e a de Fortaleza são exemplos evidentes. A AULP pela sua génese e natureza terá de ser uma associação que promova a cooperação inter-universitária através de projectos estruturantes,

de mobilidade académica de docentes e discentes e, sobretudo, de uma reflexão conjunta sobre o desenvolvimento curricular induzindo e impulsionando o desenvolvimento dos falantes de língua portuguesa.

É significativo que o projecto de mobilidade internacional proposto pelo Brasil e aceite de comum acordo pelo Conselho de Administração da AULP esteja já em fase final de preparação. Este projecto denominado PIAPEE (programa internacional de apoio à pesquisa, extensão e educação) será implementado em 2012. As universidades da AULP serão chamadas a contribuir e responder atempadamente aos Editais. A implementação deste programa será o embrião de uma espécie de que estreitará os laços que nos unem em prol de um conhecimento mútuo e diversificado.

Vivemos num mundo marcado por avanços científicos e tecnológicos que permitem encurtar as distâncias e aproximar culturas através de rápidos processos de integração. Esta é a era do gene, do conhecimento e do progresso, mas igualmente a era da democracia do pluralismo de ideias e dos direitos humanos. Se as universidades da AULP se preocupam com aspectos de formação e extensão, não podem ficar indiferentes à exclusão social, às desigualdades e à marginalização que ainda grassam no espaço da lusofonia.

Num mundo de grandes avanços da ciência existe um claro déficit em muitos dos países da CPLP. As universidades da lusofonia, sobretudo nos países africanos de língua portuguesa, debatem-se com a falta de docentes, de bibliografia e de laboratórios. Minimizar estas carências é um dos objectivos que deverá perseguir a AULP. A formação docente, em particular, merecerá uma atenção redobrada. Portanto, esta é uma prioridade nos programas de cooperação e colaboração inter-universitárias.

Por último é fundamental que a AULP traga de volta os ideais que nortearam a sua criação há mais de vinte e um anos e que antecederam até a própria criação da CPLP.

Minhas senhoras e meus senhores

Não gostaria de terminar sem fazer uma referência especial ao Professor Adriano Moreira. Ao longo destes 3 dias de conferência e debate o Professor Doutor Adriano Moreira participou de forma incansável nos debates com a mesma vivacidade e interesse de um jovem estudante ávido em aprender tudo o que existe para ser apreendido. Estes exemplos de cidadania, de entrega e dedicação transformam a AULP num espaço privilegiado para que os temas do conhecimento e do ensino superior sejam abordados de forma cooperativa e pertinente.

Ao Professor Adriano Moreira cujo mérito e reconhecimento ultrapassam as simples fronteiras da CPLP um agradecimento especial por tudo que faz pelas instituições de ensino superior na lusofonia. Temos, ao longo dos anos, aprendido que o propósito das nossas universidades deve ser o desenvolvimento científico, cultural, artístico, económico e social, com vista à promoção de um desenvolvimento sustentado e que seja respaldado por projectos de pesquisa, extensão e de programas de intercâmbio.

Nos últimos dois anos o Professor Clélio Diniz Campolina articulou e coordenou a AULP com mestria e responsabilidade. Agora que a presidência passou para Moçambique esperamos o mesmo desempenho e a colaboração da UFMG e de todas as restantes universidades. Apesar dos desafios

acreditamos que conjuntamente supriremos muitos dos obstáculos em benefício das instituições de ensino superior no espaço lusófono.

Aos membros do Conselho de Administração da AULP igualmente uma saudação especial. Moçambique e a Unilúrio, agradecendo a confiança em nós depositada, contarão com o vosso envolvimento para a consolidação do espaço lusófono de ensino superior, o reforço das relações de cooperação multilateral na área da investigação científica, a promoção da mobilidade académica e ainda dos novos modelos de financiamento e de iniciativas em consórcio que envolva todas as instituições associadas à AULP.

Obrigado a todos pelo apoio e auguro os votos de muito sucesso às universidades membros da AULP. Recordo que a AULP pertence a todos nós e será fundamental que todos colaborem no seu engrandecimento e relevância. Bragança foi verdadeiramente um encontro memorável e bem acima das expectativas. Agradeço, então, penhoradamente, pela vossa honrosa e dignificante presença, participação e entusiástico engajamento. Oxalá o tema debatido represente na realidade uma **Nova Forma de Cooperação**. (X)

Lista de Participantes

ANGOLA

Abraão Mulangi

Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Abreu Castelo Paxe

*Instituto Superior de Ciências de Educação
de Luanda*

Adriano Meireles

Universidade Agostinho Neto

Agatângelo Eduardo

Universidade Agostinho Neto

Agostinho Francisco Cachapa

Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Albano Vicente Ferreira

Universidade Katyavala Bwila

Alfredo Noré Muacahila

Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Amélia Jesus Sakongo

*Instituto Superior de Ciências da Educação
do Sumbe*

Ambrósio Fortunato Almeida

Universidade José Eduardo dos Santos

Ana Domingos Gerardo

Universidade Mandume Ya Ndemufayo

António Domingos Silva

Universidade Agostinho Neto

António Victor

Universidade Agostinho Neto

António Fernandes Júnior

Universidade Agostinho Neto

Armando Lousã

Faculdade Medicina Veterinária Lisboa

Carlos Claver Yoba

Universidade Lueji A'Nkonde

Cezaltina Nanduva Kahuli

Faculdade de Medicina do Huambo

Ana da Silva Geraldo

Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Domingos Sousa José

Universidade Agostinho Neto

Eduardo Conceição

*Instituto Superior de Ciências da Educação
do Sumbe*

Ermelinda Monteiro Cardoso

Universidade Katyavala Bwila

Fausto Tavares Simões

Universidade Agostinho Neto

Francisco Manuel Soares

Universidade Katyavala Bwila

Inês Massuquinini

Universidade Agostinho Neto

João Francisco Silva

Universidade Agostinho Neto

João Júnior Fortuna

Escola Superior Politécnica de Ondjiva

João Sebastião Teta

Ministério da Ciência e Tecnologia

João Seródio de Almeida

Universidade Agostinho Neto

Joaquim César

Instituto de Investigação Agronómica

Joaquim Manuel Carvalho

Instituto Superior Politécnico do Lobito

José Augusto da Silva

Instituto Superior de Ciências da Educação

José Domingos

Universidade Agostinho Neto

José Manuel Gomes
Universidade Onze de Novembro

José Nicolau Silvestre
Universidade Katyavala Bwila

José Tiago de Oliveira
Universidade Katyavala Bwila

Josefina Renata Pinda
Universidade Independente de Angola

Kianvu Tamu
Universidade Onze de Novembro

Lúis João Gomes
Universidade Katyavala Bwila

Manuel Alfredo Miguel
Universidade Óscar Ribas

Manuel Octávio Spínola
Instituto Politécnico do Kwanza Sul

Maria Rosário Sambo
Universidade Katyavala Bwila

Mateus Kanguengo Sicote
Universidade Katyavala Bwila

Mbunga Nzinga David
Universidade Kimpa Vita

Moisés Bamby
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Nafilo Makaia Doris
Escola Superior Politécnica de Menongue

Nuno Miguel Gomes
Universidade Independente de Angola

Olim Dulcialina
Universidade Agostinho Neto

Orlando Mata
Universidade Agostinho Neto

Pedro Rogério Rey
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Rodrigues Oliveira Major
Universidade José Eduardo dos Santos

Sónia Cristina Silva
Universidade Katyavala Bwila

Tomás João
Universidade Katyavala Bwila

Valente Ribeiro Muhongo
Instituto Superior Politécnico do Lobito

Viriato Gaspar Gonçalves
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

BRASIL

Afrânio Gurgel de Lucena
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Álvaro Toubes Prata
Universidade Federal de Santa Catarina

Ana Isabel Amaral Alves
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso S. Fonseca*

Anezio Cláudio Bernardes
*Universidade do Vale do Paraíba Antônia
Jesuíta de Lima*

Antônio Cezar Borges
Universidade Federal do Piauí

Antônio Fernando Rodrigues
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Antônio Joaquim Silva
Universidade Estadual de Santa Cruz

Antonio Guimarães Mendes
Universidade Federal de Lavras

Benedito Guimarães Neto
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Carlos Alexandre Netto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Carlos Enrique Ruiz Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba

Carlos Henrique Alexandrino
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhá
e Mucuri*

Carlos Henrique Alves
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso S. Fonseca*

Clélio Campolina Diniz
Universidade Federal de Minas Gerais

Daniel Delani
Universidade Federal de Rondonia

Danilo Giroldo
Universidade Federal do Rio Grande

Djail Santos

Universidade Federal da Paraíba
Dora Leal Rosa
Universidade Federal da Bahia
Ederson Lauri Leandro
Universidade Federal de Rondonia
Sérgio Eduardo Guéron
Universidade Federal do ABC
Eduardo Viana Vargas
Universidade Federal de Minas Gerais
Edward Madureira Brasil
Universidade Federal de Goiás
Elizeu Fagundes de Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Enaile do E. S. Iadanza
Secretaria Geral - Presidencia da Republica
Faiçal Chequer
Universidade de Itauna
Fernando Altino Rodrigues
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Fernando Ferreira Costa
Universidade Estadual de Campinas
Gabriela Machado Timo
Universidade Federal de Goiás
Hélio Nogueira da Cruz
Universidade de São Paulo
Helmut Forte Daltro
Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
Isidoro Zorzi
Universidade de Caxias do Sul
Jefferson Daltro Silva
Escola de Governo do Estado de Mato Grosso
João Carlos Cousin
Universidade Federal do Rio Grande
João Carlos Gomes
Universidade Estadual de Ponta Grossa
João Carlos Teatini
Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
José Geraldo Júnior
Universidade de Brasília
Jose Januário Amaral

Universidade Federal de Rondônia
Josefa Sônia Fonseca
Pontificia Universidade Católica de São Paulo
Josué Modesto Subrinho
Universidade Federal de Sergipe
Julio Cezar Durigan
Universidade Estadual Paulista
Leandro Tessler
Universidade Estadual de Campinas
Lia Nelson Pachalski
Instituto Federal Sul Rio-Grandense
Lorena Santiago Fabeni
Universidade Federal do Pará
Manoel Luiz Moraes
Universidade Federal de Pelotas
Manoel Pereira Andrade
Instituto Politécnico de Bragança
Marcelo Jorge Sá
Universidade Federal de Campina Grande
Marcia Christina Leite
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Marcionila Fernandes
Universidade Estadual da Paraíba
Marcos Barros Medeiros
Universidade Federal da Paraíba
Maria Auxiliadora Filho
Universidade Federal do Ceará
Maria Elias Soares
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Maria Lucia Cavalli Neder
Universidade Federal de Mato Grosso
Marise Piedade Carvalho
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Maurício Pinto da Silva
Universidade Federal de Pelotas
Miriam da Costa Oliveira
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
Nilza Zampieri
Universidade Federal de Santa Maria

Odeli Zanchet

Instituto Federal Sul Rio-Grandense

Paulo Kageyama

Universidade de São Paulo

Paulo Speller

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Pedro Angelo Abreu

Universidade Federal dos Vales do Jetoquinha e Mucuri

Raymundo Carlos Filho

Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

Reginado de Souza Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Ricardo Holz Santos

Associação Brasileira dos Estudos de Educação à Distância

Ricardo Vieiraalves de Castro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Roberto de Luís Monte-Mór

Universidade Federal de Minas Gerais

Roberto Ramos Santos

Universidade Federal de Roraima

Silvio Luiz Soglia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Tânia Mota

Universidade do Extremo Sul Catarinense

Tarjino de Araujo Filho

Universidade Federal de São Carlos

Thompson Fernandes Mariz

Universidade Federal de Campina Grande

Valeria de Oliveira

Universidade Federal de Rondonia

Victor Hugo Manke

Instituto Federal Sul Rio-Grandense

Wellington Almeida

Universidade de Brasília

BÉLGICA

Teresa Maria Oliveira

Comissão Europeia

CABO VERDE

Albertino Emanuel Lopes da Graça

Universidade do Mindelo

Dominika Swolkien de Sousa

Universidade do Mindelo

Helena Rebelo Rodrigues

Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais

Jorge Sousa Brito

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

José Vera-Cruz

Universidade Autónoma Metropolitana

Maria Madalena Almeida

Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais

ESPANHA

Ángela Calle Pardon

Universidad de León

Angeles Marín Riveiro

Universidad de León

Ângelo Cristóvão

Universidad de León

Concha Rousia

Associação Internacional Colóquios da Lusofonia e Academia Galega da Língua Portuguesa

Isaac Alonso Estraviz

Academia Galega da Língua Portuguesa

Joám Evans Pim

Academia Galega da Língua Portuguesa

Jose Angel Alonso

Universidad de León

José Luis Gonzaléz

Universidad de León

José Luis Pérez Iglésias

Escuela Politécnica Superior de Zamora

Matide Sierra Veja

Universidad de León

GUINÉ-BISSAU

Odete Semedo

Universidade Colinas do Boé

Rui Jandi

Universidade Lusófona da Guiné

MACAU

Cândido do Carmo Azevedo

Instituto Politécnico de Macau

Dina Martins

Instituto Politécnico de Macau

Hu Hailin

Instituto Politécnico de Macau

Jorge Bruxo

Instituto Politécnico de Macau

Jorge Rangel

Instituto Internacional de Macau

Li Changsen

Instituto Politécnico de Macau

Lei Heong lok

Instituto Politécnico de Macau

Luciano de Almeida

Instituto Politécnico de Macau

Manuel Trigo

Universidade de Macau

Maria de Lurdes Escaleira

Instituto Politécnico de Macau

Regina Marília Paz

Universidade da Cidade de Macau

Vitor Miguel Silva

Instituto Politécnico de Macau

MOÇAMBIQUE

António Caetano Lourenço

Academia de Ciências Policiais

Bhangy Cassy

Universidade Zambeze

Carlos Francisco Manhiça

Consulado Moçambique

Carlos Lucas

Universidade Eduardo Mondlane

Denise Maluene

Ministério da Educação

Hilário Simões Cau

Instituto Superior Relações Internacionais

Jorge Ferrão

Universidade Lúrio

Lourenço do Rosário

Universidade Politécnica

Lourenço Lázaro Magaia

Universidade Zambeze

Manoela Sylvestre

Universidade Eduardo Mondlane

Maria Alexandra Rodrigues

Universidade Zambeze

Mohamed Harun

Universidade Eduardo Mondlane

Narciso Matos

Fundação Para o Desenvolvimento Comunitário

Oliveira Missal

Fundação Joaquim Chissano

Samaria dos Anjos Tovela

Instituto Superior de Tecnologias e Gestão

Sara Antónia Laisse

Universidade Politécnica

Senzecua Nhangá

Fundação Joaquim Chissano

Simeão Nhabinde

Universidade Eduardo Mondlane

Tito Fernandes

Universidade Lúrio

Tomás Mabuiangue

Fundação Joaquim Chissano

PORTUGAL

Abílio Vassalo Abreu

Associação Cognitória S. Jorge de Milréu

Adília Maria Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança

Adriano Moreira

Academia das Ciências

Aida Maria Mendes

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Albano Agostinho Alves
Instituto Politécnico de Bragança

Albertina Palma
Instituto Politécnico de Setúbal

Albino António Bento
Instituto Politécnico de Bragança

Alcina Augusta Dias
Instituto Politécnico do Porto

Aldo Manuel Passarinho

Alexandre Nuno Brito
Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Álvaro João Correia
Fundação Cidade de Lisboa

Álvaro José César
Instituto Politécnico de Bragança

Alvaro Lima Cairrão
Universidade de Trás os Montes e Alto Douro

Amélia Pilar Rauter
Universidade de Lisboa

Américo Vicente Leite
Instituto Politécnico de Bragança

Ana Bérnard da Costa
Instituto Universitário de Lisboa

Ana Célia Gomes
Instituto Politécnico de Portalegre

Ana Cristina Amaro
Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra

Ana Cristina Freitas
Universidade do Porto

Ana Godinho
Universidade do Porto

Ana Pereira
Instituto Politécnico de Bragança

Ana Maria Alves
Instituto Politécnico de Castelo Branco

Ana Paula Monte
Instituto Politécnico de Bragança

Ana Paula Vale
Instituto Politécnico de Viana do Castelo Branco

Ana Sofia Machado
Universidade de Coimbra

Anabela Rodrigues Martins
Instituto Politécnico de Bragança

André Filipe Novo
Instituto Politécnico de Bragança

António Cardoso
Universidade Fernando Pessoa

António Castro Ribeiro
Instituto Politécnico de Bragança

António Patrocínio Azevedo
Instituto Politécnico de Santarém

António Henrique Vide
Instituto Politécnico do Porto

António José da Fonseca
Universidade do Porto

António Rendas
Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

António Mira da Fonseca
Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar

António Mourão Dias
Direção Geral do Ensino Superior

António Pires Silva
Instituto Politécnico de Tomar

António Silva
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

António Teixeira Marques
Universidade do Porto

Arlene Mercedes Monteiro
Instituto Politécnico de Bragança

Arlindo Castro Almeida
Instituto Politécnico de Bragança

Armando Pires
Instituto Politécnico de Setúbal

Augusto Manuel Correia
Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

Bernardo Pereira Carvalho
Universidade Técnica de Lisboa

Carla João Nacif
Universidade do Porto

Carlos Alberto Afonso

- Instituto Politécnico de Portalegre*
 Carlos Alberto Braumann
Universidade de Évora
 Carlos Assunção
Universidade de Trás os Montes e Alto Douro
 Carlos Gil Veiga
Universidade do Minho
 Carlos José Noéme
Universidade Técnica de Lisboa
 Carlos Manuel Rodrigues
Instituto Politécnico de Viana do Castelo
 Carlos Manuel Ronaldo
Instituto Politécnico de Castelo Branco
 Carlos Manuel Morais
Instituto Politécnico de Bragança
 Carlos Ramos
Instituto Politécnico do Porto
 Carlos Sangreman
Universidade de Aveiro
 Carlos Sequeira
Universidade de Trás os Montes e Alto Douro
 Cátia Bárbara Candeias
Associação Cultural Coração em Malaca
 Celeste Meirinho Antão
Instituto Politécnico de Bragança
 Celestino António Almeida
Instituto Politécnico de Castelo Branco
 Clécia Ferreira
AULP
 Cleoni Maria Fernandes
*Associação dos Institutos Superiores Politéc-
 nicos Portugueses*
 Constantino Mendes Rei
Instituto Politécnico da Guarda
 Cristina Maria Pedroso
Instituto Politécnico de Bragança
 Cristina Mesquita Pires
Instituto Politécnico de Bragança
 Cristina Montalvão Sarmiento
Universidade Nova de Lisboa
 Cristina Robalo-Cordeiro
Universidade de Coimbra
- Daniel Marques da Silva
Instituto Politécnico de Viseu
 Delmina Maria Pires
Instituto Politécnico de Bragança
 Dina da Conceição Macias
Instituto Politécnico de Bragança
 Dionísio Afonso Gonçalves
Instituto Politécnico de Bragança
 Emídio Gomes
Universidade do Porto
 Ermelinda Lopes Pereira
Instituto Politécnico de Bragança
 Ermelinda Sílvia Liberato
Instituto Universitário de Lisboa
 Ernestina Batoca da Silva
Instituto Politécnico de Viseu
 Eugénio Pina de Almeida
Instituto Politécnico de Tomar
 Fátima de Jesus Silva
Instituto Politécnico de Bragança
 Felícia Maria Fonseca
Instituto Politécnico de Bragança
 Fernando da Cruz Bandeira
Universidade Fernando Pessoa
 Fernando Dias Crespo
Associação Cognitória S. Jorge de Milréu
 Fernando dos Santos Neves
Universidade Lusófona do Porto
 Fernando João Moreira
*Escola Superior de Hotelaria e Turismo do
 Estoril*
 Fernando Lopes Sebastião
Instituto Politécnico de Viseu
 Fernando Tonim
Instituto Mediação e Arbitragem Internacional
 Filipa Sacadura
INOVISA
 Francisco Mário da Rocha
Instituto Politécnico de Bragança
 Gonçalo Jorge Marques Justino
*Associação dos Institutos Superiores Portu-
 gueses*

- Helder Rosa
Digitalis Informática
- Irma da Silva Brito
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
- Isaac Cesar Andifoi
Associação dos Institutos Superiores Portugueses
- Isabel Cristina Ferreira
Instituto Politécnico de Bragança
- Isabel França
Universidade Técnica de Lisboa
- Isabel Marina Oliveira
Associação dos Institutos Superiores Portugueses
- Isolina Poeta
Universidade de Trás os Montes e Alto Douro
- J. Chrys Chrystello
Colóquios da Lusofonia
- Jeanne Zaccarão
Digitalis Informática
- Joana Tábuas
AULP/Universidade Nova de Lisboa
- João Sobrinho Teixeira
Instituto Politécnico Bragança
- João Baptista da Costa Carvalho
Instituto Politécnico de Cávado do Ave
- João Barroso
Universidade de Trás os Montes e Alto Douro
- João Carlos Martins Azevedo
Instituto Politécnico de Bragança
- João Duarte Redondo
Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado
- João Esteves Leitão
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril
- João Guerreiro
Universidade do Algarve
- João Manuel Rosa
Instituto Politécnico de Lisboa
- João Melo Borges
Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
- João Paulo Coroado
Instituto Politécnico de Tomar
- João Paulo Teixeira
Instituto Politécnico de Bragança
- João Queiroz
Universidade da Beira Interior
- João Sentieiro
Fundação para a Ciência e Tecnologia
- Joaquim António Mourato
Instituto Politécnico de Portalegre Joaquim Ramos de Carvalho
- Ramos de Carvalho
Universidade de Coimbra
- Jorge Alberto Justino
Instituto Politécnico de Santarém
- Jorge Augusto Barbosa
Instituto Superior de Engenharia de Coimbra
- Jorge Carvalho Arroiteia
Associação dos Institutos Superiores Portugueses
- Jorge Lopes
Instituto Politécnico de Bragança
- Jorge Manuel Agostinho
Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- Jorge Miguel Viana Pedreira
Universidade Nova de Lisboa
- José Adriano Gomes Pires
Instituto Politécnico de Bragança
- José Agostinho Silva
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
- José António Figueira
Casa das Cenas
- José Augusto Troni
Universidade Autónoma de Lisboa
- José Carlos Oliveira
Universidade de Évora
- José Carlos Santos
Universidade do Porto
- José de Jesus Gaspar
Instituto Politécnico de Coimbra
- José dos Santos Costa
Instituto Politécnico de Viseu

José Guimarães Morais
Universidade de Lisboa

José Miguel Pereira
Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos

Júlio Pedrosa
Universidade de Aveiro

Laura Ferreira Pereira
Universidade Técnica de Lisboa

Lucília de Lurdes Gonçalves
Instituto Politécnico de Bragança

Luís Alcino Conceição
Instituto Politécnico de Portalegre

Luís Carlos Pires
Instituto Politécnico de Bragança

Luís Malheiro Vilar
Associação Cognitória S. Jorge de Milréu

Luís Manuel Ferreira
Universidade Técnica de Lisboa

Luís Silva Ferreira
Instituto Politécnico de Tomar

Luís Vicente Ferreira
Instituto Politécnico de Lisboa

Luis Mira da Silva
Universidade Técnica de Lisboa

Luís Pais
Instituto Politécnico de Bragança

Luísa Augusta Miranda
Instituto Politécnico de Bragança

Luísa Capitão
Universidade do Porto

Luisa Maria Valente
Universidade do Porto

Manuel Ângelo Rodrigues
Instituto Politécnico de Bragança

Manuel Assunção
Universidade de Aveiro

Manuel Braga da Cruz
Universidade Católica

Manuel Celestino Pires
Instituto Politécnico de Bragança

Manuel Coelho da Silva
Instituto Politécnico de Tomar

Manuel Joaquim Sabença
Instituto Politécnico de Bragança

Manuel Luís Castanheira
Instituto Politécnico de Bragança

Manuel Machado Faria
Associação Cognitória S. Jorge de Milréu

Mara do Carmo Rocha
Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Margarida Arrobas
Instituto Politécnico de Bragança

Maria Amélia Loução
Universidade de Lisboa

Maria Augusta Mata
Instituto Politécnico de Bragança

Maria Cristina Loureiro
Instituto Politécnico de Lisboa

Maria Cristina Miranda
Universidade de Aveiro

Maria da Conceição Peleteiro
Universidade Técnica de Lisboa

Maria da Conceição Fortunato
Instituto Politécnico de Tomar

Maria da Conceição Martins
Instituto Politécnico de Bragança

Maria da Conceição Bento
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Maria da Graça Carvalho
Instituto Politécnico de Lisboa

Maria da Graça Carvalho
Instituto Politécnico de Portalegre

Maria de Lourdes Machado
Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

Maria de Lurdes Jorge
Instituto Politécnico de Bragança

Maria do Carmo Maridalho
Instituto Politécnico de Portalegre

Maria do Loreto Monteiro
Instituto Politécnico de Bragança

Maria do Nascimento Mateus
Instituto Politécnico de Bragança

Maria do Sameiro Patrício
Instituto Politécnico de Bragança

Maria Fernanda Gomes
Instituto Politécnico de Lisboa

Maria Fernanda Matias
Universidade do Algarve

Maria Filomena Sousa
Instituto Politécnico de Bragança

Maria Florisa Candeias
Associação Cultural Coração em Malaca

Maria Helena Nazaré
Universidade de Aveiro

Maria Helena Pimentel
Instituto Politécnico de Bragança

Maria Henriques Ribeiro
Universidade de Lisboa

Maria Ines Correadeira
Instituto Politécnico de Bragança

Maria Isabel Januario
Universidade Técnica de Lisboa

Maria João Monteiro
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Maria João Pinto Cardoso
Instituto Politecnico de Coimbra

Maria João Pereira
Instituto Politécnico de Bragança

Maria Luisa Timóteo
Associação Cultural Coração em Malaca

Maria Luísa Carvalho
Instituto Politécnico de Bragança

Maria Luísa Neves
Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Maria Luíza Cerdeira
Universidade de Lisboa

Maria Otilia Carvalho
Universidade Técnica de Lisboa

Maria Patrocínia Correia
Instituto Politécnico de Bragança

Maria Teresa Pereira
Universidade do Minho

Maria Zita Alves
Instituto Politécnico de Bragança

Mariano Gago
Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia

Marieta Amélia Carvalho
Instituto Politécnico de Bragança

Marília de Lima Marques
Instituto Politécnico de Bragança

Mário Filipe
Instituto Camões

Miguel Copetto
Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado

Miguel José Boas
Instituto Politécnico de Bragança

Miguel Rombert Trigo
Universidade Fernando Pessoa

Natália Guimarães
Instituto Politécnico do Porto

Nuno André Pereira
Instituto Politécnico de Leiria

Nuno Cardinho
Digitalis Informática

Nuno Miguel Ferreira
Instituto Politécnico de Coimbra

Olga Maria Duarte Silva
Universidade de Lisboa

Olímpio de Jesus Castilho
Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Orlando Isidoro Rodrigues
Instituto Politécnico de Bragança

Oswaldo Adérito Régua
Instituto Politécnico de Bragança

Otilia Dias
Instituto Politécnico de Setúbal

Patrícia Ferreira
Universidade do Porto

Paulo Odete Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança

Paulo Granja
Digitalis Informática

Paulo Pires Águas

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Pedro Miguel Costa
Associação Cognitória S. Jorge de Milréu
Raquel Marília Faria
Centro de Estudos Sobre África e do Desenvolvimento
Raul Filipe de Sousa
Universidade Técnica de Lisboa
Ricardo Oliveira
Digitalis Informática
Rita Carvalho
Universidade Técnica de Lisboa
Rogério Mendes Rei
AULP
Rosa Maria Venâncio
Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Rosário Gambôa
Instituto Politécnico do Porto
Rui Alberto Teixeira
Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Rui Manuel Mendes
Instituto Politécnico de Coimbra
Rui Pedro Lopes
Instituto Politécnico de Bragança
Sandra Moura
AULP
Sara Maria Marques
Universidade de Évora
Salvato Pires Trigo
Universidade Fernando Pessoa
Susana Lucas
Instituto Politécnico de Setúbal
Suzana Maria André
Instituto Politécnico de Viseu
Suzano Costa
AULP
Tânia Mota
Instituto Politécnico de Setúbal
Teresa Botelho
AULP
Teresa Cerveira Borges
Universidade do Algarve

Vânia Filipa Fernandes
Instituto Politécnico de Santarém
Vasco Augusto Cadavez
Instituto Politécnico de Bragança
Ventura de Mello Sampayo
Instituto Superior Dom Afonso III
Victor José Magalhães
Instituto Politécnico de Coimbra
Victor Manuel Pinheiro
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Vito José de Jesus Carioca
Instituto Politécnico de Beja
Victor Manuel Rodrigues
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Zulmira Maria Hartz
Instituto de Higiene e Medicina Tropical

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Alzira Rodrigues
Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe
Edgar Torres
Embaixada de São Tomé e Príncipe
Fernanda Peregrino Pontífice
Ex-Ministra da Educação de São Tomé e Príncipe
João Pontífice
Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe

TIMOR LESTE

José Amaral
Embaixada de Timor
Francisco Miguel Martins
Universidade Nacional de Timor-Leste

