



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
Instituto de Relações Internacionais (IREL)

Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais
XIX Curso de Especialização em Relações Internacionais

**Espaços de África e de Angola no âmbito dos programas e acordos de
cooperação educacional promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (Capes) do Brasil: Entre geografias e epistemologias**

Caroline Oliveira de Amorim

**Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção
do título de Especialista em Relações Internacionais**

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Pires de Campos

BRASÍLIA

2018

RESUMO

O artigo aborda os espaços de África e de Angola no âmbito dos programas e acordos de cooperação educacional promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Brasil com o objetivo de analisar os espaços geográficos e epistemológicos atribuídos pela instituição brasileira naquela cooperação à luz das ideias da emergência das epistemologias africanas no contexto histórico da descolonização a partir de meados do século XX a partir de três obras de referência sobre o tema escritas pelo professor, padre e filósofo camaronês, Jean-Marc Ela. Os resultados evidenciaram, por um lado, a grande disparidade, em termos de distribuição geográfica, entre a cooperação educacional da Capes com instituições do Hemisfério Norte e do Hemisfério Sul. Por outro lado evidenciaram também novas releituras de África e Angola recentemente introduzidas na Capes pelas próprias instituições de ensino superior do Brasil que buscaram seu fomento para suas iniciativas de cooperação internacional com África.

Palavras-chave: Cooperação educacional. Internacionalização. Capes. Angola.

ABSTRACT

The article discusses the places of Africa and Angola within the scope of educational cooperation programs and agreements promoted by the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (Capes) of Brazil with the objective of analyzing the geographical and epistemological spaces assigned by the Brazilian institution in that cooperation in the light of the ideas of the emergence of African epistemologies in the historical context of decolonization from the mid-twentieth century onwards, from three reference works on the subject written by the Cameroonian philosopher, professor and priest, Jean-Marc Ela. The results showed, on the one hand, the great disparity in terms of geographic distribution between Capes' educational cooperation with institutions in the Northern Hemisphere and the Southern Hemisphere. On the other hand, results also revealed new re-readings of Africa and Angola introduced into Capes by the higher education institutions in Brazil that have sought support for their international cooperation initiatives with Africa.

Keywords: Educational cooperation. Internationalization. Capes. Angola.

Introdução

“Ah, sim, agora eu entendi, vocês estão interessados também em nossa cooperação franciscana!” Em 2010, foi dessa forma que o Chefe da Assessoria Especial de Assuntos Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) do Brasil referiu-se às ações do governo federal para a cooperação científica e educacional internacional com países do eixo Sul das relações internacionais¹. Por “cooperação franciscana”, em alusão a São Francisco de Assis, o Chefe da Assessoria Especial expressava, de forma relativamente estereotipada, talvez até preconceituosa, sua opinião pessoal acerca da situação da educação, da ciência e da tecnologia naqueles países frente a uma pretensa superioridade do Brasil.

Espaços geográficos e epistemológicos de África no âmbito dos programas e acordos promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)², uma fundação do Ministério da Educação do Brasil³, para a chamada cooperação educacional internacional⁴, em especial com Angola, são o objeto de interesse deste artigo. Esse objeto nasce de um encontro profícuo entre os

¹ Essa fala ocorreu durante uma reunião entre representantes de unidades científicas do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no quadro dos esforços do governo brasileiro, capitaneados pelo IPEA e pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), para a elaboração do primeiro relatório da cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional no mundo.

² A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), apoia a internacionalização da educação superior brasileira mediante a concepção e realização de programas e acordos diversos. Cada um desses programas possui características, orçamentos e formas de execução próprias. Os números apresentados a seguir englobam todos esses programas e acordos de cunho internacional no âmbito da Capes, conforme dados internos da instituição referentes às suas atividades em 2017.

³ A Capes tem por missão básica a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Vale lembrar que em 2007 o Congresso Nacional do Brasil aprovou, por unanimidade, a Lei no. 11.502/2007, pela qual se inaugurou a Nova Capes. Além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro a instituição também passou, desde então, a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CAPES, 2018).

⁴ Este artigo rejeita a noção, bastante comum e difundida na literatura nacional e internacional, de que a cooperação educacional internacional, uma variante da cooperação internacional, seja uma entidade autônoma, normativa e com contornos pré-definidos no âmbito das relações internacionais. Para os fins deste artigo, busca-se traduzir essa expressão genérica e difusa, de múltiplas interpretações, mediante suas manifestações concretas e institucionais no âmbito do governo brasileiro. Para os fins deste artigo, tomaremos como sinônimas as expressões “cooperação científica e tecnológica”, “cooperação educacional” e “internacionalização de universidades”.

autores: a experiência do autor no âmbito de um projeto de cooperação internacional, financiado pela Capes no período entre 2014 e 2018, entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Agostinho Neto, em Luanda, Angola, intitulado “Leituras cruzadas: África e interdisciplinaridade”; e a experiência profissional da autora com a gestão da cooperação educacional, científica e tecnológica da pós-graduação do Brasil no âmbito da Capes em Brasília. Pelas respectivas implicações com o tema, ambos defendem a expansão e o fortalecimento da cooperação internacional educacional promovida pela Capes entre Brasil e África.

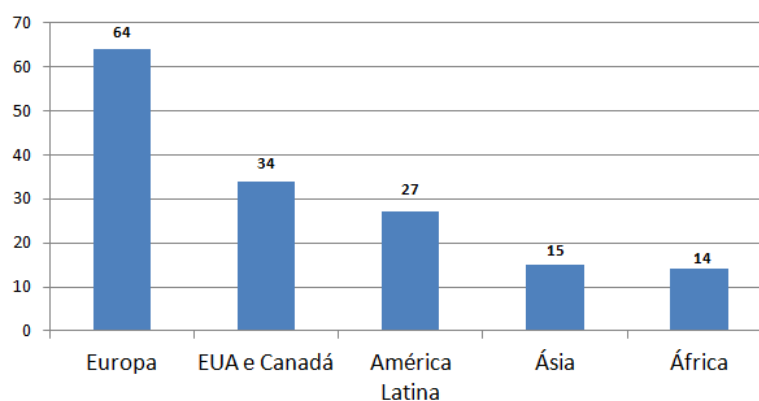
A proposta de lançar um olhar sobre a cooperação internacional promovida pela Capes com a África, e em especial com Angola, justifica-se por dois motivos. Primeiramente, uma questão histórica e conjuntural: a expansão e o fortalecimento das relações do governo brasileiro, e conseqüentemente da Capes, com o continente africano em tempos mais recentes, em especial durante o governo Lula⁵, ou seja, de 2003 a 2010. Não só houve um considerável aumento nos gastos do governo federal brasileiro com a cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional em África (IPEA, 2010, 2013, 2016), como a Capes, mais especificamente, a partir de 2004, “passou a dar ênfase à cooperação com países do eixo sul, especialmente países da América Latina e da África, e com os países de língua portuguesa.” (IPEA, 2013, p. 49)

Apesar dessa guinada em direção à África, a cooperação educacional, científica e tecnológica com o continente permanece marginal frente ao eixo Norte das relações internacionais. Segundo dados internos da Capes, do total de 154 (100%) programas e acordos internacionais vigentes registrados em março de 2017, apenas 14 se relacionavam com África (Gráfico 1). Significa dizer que, apesar da

⁵ Segundo Chagas de Assis (2016, p. 51-58), os primeiros registros da cooperação brasileira para a formação de quadros de países africanos mediante a educação formal, em especial os chamados países de língua oficial portuguesa, datam dos anos 1960, com alguma pequena expansão nos anos 1980 e um salto significativo a partir de 2003, no governo Lula. Exemplos desses esforços, mais detalhadamente descritos adiante, são o Programa Estudantes Convênio - Graduação (PEC-G), de 1965, a formação de profissionais para a indústria pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), a partir de 1980, o Programa Estudantes Convênio - Pós Graduação (PEC-PG), de 1981, o Projeto Milton Santos para o Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), de 2003, e, mais recentemente, em 2010, a instituição da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

guinada em direção à África, prevalece ainda o Norte como eixo central na distribuição geográfica da cooperação internacional no âmbito da Capes⁶.

Gráfico 1: Distribuição geográfica dos programas e acordos de natureza internacional no âmbito da Capes (2017)



Fonte: Capes (2017)

O segundo motivo que justifica o presente artigo diz respeito ao lugar que África e sua ciência contemporânea, em especial suas ciências humanas e sociais, ocupam nos programas e acordos de cooperação internacional em educação, ciência e tecnologia promovidos pela Capes. Longe de pretender oferecer uma resposta definitiva, as menções à África nos relatórios oficiais da cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional publicados pelo Ipea entre 2010 e 2016 sugerem deficiências, estagnação e atraso do continente em relação ao Brasil.^{7,8}

⁶ Esse desequilíbrio, vale lembrar, seria muito maior não fosse a guinada do governo brasileiro na direção do continente ao longo da primeira década do século XXI. Essa guinada, como veremos adiante, ampliou os programas e acordos, elevando significativamente os números apresentados no gráfico 1.

⁷ O primeiro relatório, por exemplo, refere-se à África de língua portuguesa como um conjunto de “países com deficiência no ensino superior” (IPEA, 2010, p. 30). O segundo e o terceiro relatórios já trazem referências a um desnivelamento econômico desses países em relação ao Brasil: “países com menor renda” e “países em desenvolvimento” (IPEA, 2013, p. 45, 47; IPEA, 2016, p. 69).

⁸ Tais menções não convergem com pelo menos três dos princípios basilares de Sul propostos pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC): o princípio da cooperação técnica entre países em desenvolvimento, também conhecido como princípio da cooperação horizontal, ou da cooperação entre países de níveis semelhantes de desenvolvimento; o princípio do respeito às prioridades nacionais de desenvolvimento; e o princípio do reconhecimento das capacidades nacionais já existentes. Os outros dois princípios aqui não mencionados, apenas para fins de registro, são a governança conjunta das iniciativas de cooperação; e a ausência de condicionalidades (ABC, 2013).

A partir desses olhares e reflexões preliminares, e de seu envolvimento direto e indireto com a Capes, os autores do presente artigo decidiram conhecer mais a fundo os espaços de África e de Angola nos programas e acordos de cooperação internacional vigentes no âmbito da instituição. A análise dessa questão tomará como quadro conceitual as epistemologias africanas, no quadro das epistemologias e da cooperação do Sul, com base em três obras de referência no tema, de autoria do professor, padre e filósofo camaronês Jean-Marc Ela.⁹ Segundo esse autor,

A África não pode se orgulhar de uma ciência inferior. Se esta não está condenada a imitar os conhecimentos produzidos noutros locais, existem velhas estátuas a dessacralizar e monumentos a fazer desaparecer no universo científico e mental, com vista a sair dos guetos que impedem a investigação africana de se abrir aos imperativos da ciência em construção. (ELA, 2016b, p. 27)

Nesse sentido, as questões norteadoras do artigo são: como se apresentam, por um dos expoentes do pensamento africano contemporâneo, Jean-Marc Ela, as questões relativas à produção do conhecimento científico para e por África na contemporaneidade? Que espaços geográficos e epistemológicos África e Angola ocupam na enunciação da cooperação internacional promovida pela Capes na atualidade? Além do Sul geográfico, que desafios de Sul epistemológico trazem essas iniciativas em pauta? Quais são as possíveis implicações desses lugares para as políticas de cooperação promovidas atualmente e no futuro pela Capes?

O argumento deste artigo é que, apesar da guinada geográfica rumo à África e de seus inegáveis avanços, há muito o que avançar no tocante à reflexão epistemológica da cooperação internacional em educação superior entre o continente africano e o Brasil. Vale registrar que, no entendimento dos autores, a Capes, na qualidade de instituição de grande relevância para a ciência brasileira, tem todas as condições de, em parceria com as instituições de ensino superior do Brasil, e em diálogo mais estreito com instituições congêneres africanas, enfrentar e superar esses desafios para o fortalecimento dessas relações e a promoção da inovação desde a cooperação internacional com África.

Para se alcançar o objetivo proposto, o artigo está estruturado em três partes. A primeira parte apresenta um histórico da cooperação internacional desde o Sul, seu vínculo com as epistemologias do Sul, e uma breve introdução ao pensamento de

⁹ As obras do autor estão indicadas nas referências do artigo.

Jean-Marc Ela sobre a emergência de novas epistemologias africanas no período pós-independência, e seus desafios para a produção de conhecimento para e por África. A segunda parte aborda o histórico institucional da Capes na qualidade de agência de fomento para a cooperação internacional educacional na pós-graduação do Brasil e o lugar de África nos seus programas e acordos¹⁰.

A terceira parte segue a mesma linha e aborda os programas e acordos da Capes especificamente com Angola. A segunda e a terceira partes serão analisadas pelos desafios da cooperação internacional do Sul frente à emergência das novas epistemologias africanas pós-coloniais. Por fim, o artigo se encerra com considerações finais dos autores que, em tom reflexivo e prospectivo, exploram potenciais implicações das análises em tela para a estratégia e a gestão dessa cooperação da Capes hoje e no futuro.

1. O eixo Sul das relações internacionais, epistemologias do Sul e o lugar de África na ciência contemporânea

A ascensão do Sul no sistema mundial contemporâneo comumente remete à história dos movimentos e lutas pelas independências de ex-colônias a partir de meados do século XX. À época, associados aos discursos de reordenamento político e econômico daquele sistema, emergiram, entre outros pontos, no que se convencionou denominar debate Norte-Sul, o reconhecimento da igualdade entre todas as raças e entre todas as nações, a solidariedade e a articulação entre países do então chamado “Terceiro Mundo” para a garantia de sua maior autonomia, a promoção de seus interesses econômicos na ordem internacional vigente por meio do fortalecimento de sua capacidade de negociação conjunta, e à promoção da cooperação Sul-Sul nas relações internacionais (G77, 2018; NAM, 2018).

As iniciativas posteriormente convertidas em organizações internacionais resultantes desses movimentos, como o Grupo dos 77 (G-77), o Movimento dos Não-Alinhados (NAM), a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e

¹⁰ A pesquisa fundamentou-se em dados, relatórios, publicações e outras informações levantadas no âmbito da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Capes sobre a cooperação com África e com Angola. Os pesquisadores agradecem à Capes pela disponibilidade dos dados e registram que suas análises são acadêmicas e não necessariamente refletem as posições da Capes sobre esses temas.

Desenvolvimento (UNCTAD) permanecem vivas e atuantes até os dias atuais no enfrentamento de discrepâncias e desequilíbrios do Sul em relação ao Norte. Seus históricos de articulação e conquistas ainda inspiram a concepção de novas plataformas de articulação do Sul global na atualidade, tais como o Grupo dos 20, ou G20 dos países de economias emergentes, os BRICS, entre outras mais recentemente estabelecidas rente aos novos desequilíbrios entre Norte e Sul.

No âmbito dessas iniciativas, a Conferência das Nações Unidas sobre Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento, realizada em 1978, na mesma linha de justificativas e demandas oriundas dos movimentos de países do Sul nos anos 1950 e 1960¹¹, estabeleceu as condições para o que posteriormente viria a ser conhecida como “cooperação horizontal” ou “cooperação Sul-Sul”, mais diretamente associada a mecanismos de compartilhamento de conhecimentos e experiências entre nações do Sul. À época, longe de ser um novo fenômeno nas relações internacionais¹², a novidade residia na percepção dos países do Sul sobre a crescente importância do compartilhamento de experiências para a promoção do seu desenvolvimento naquele contexto mundial (PABA, 1978).

Afora essa grande articulação no sistema internacional, outra profunda mudança ocorria no âmbito doméstico dos países que atravessavam os processos de descolonização. Em África, concomitantemente, intelectuais reuniam-se e estabeleciam condições para a virada do pensamento pós-colonial. Kajibanga (2008) registra o surgimento, em África, já a partir de 1947, de uma “epistemologia do saber endógeno”, emergente em especial no âmbito da ciência histórica, da filosofia, da literatura teórica (ensaística), da crítica literária e da sociologia. Esse fenômeno, segundo o autor, representou uma “ruptura epistemológica nos estudos até então realizados sobre o continente africano, assentados numa visão exógena e exótica duma ‘realidade africana’ distorcida” (KAJIBANGA, 2008, p. 8).

¹¹ Entre elas, o reconhecimento da predominância de países do Norte no momento em que foram estabelecidas as principais instituições do sistema internacional, a perspectiva de um novo equilíbrio internacional pelo amplo número de estados que concluíam seu processo histórico de descolonização e a consequente expansão das relações internacionais, da cooperação e da interdependência das nações (PABA, 1978).

¹² A Tailândia, por exemplo, já havia iniciado suas atividades de cooperação com outros países em desenvolvimento na década de 1950.

Para o autor, a ruptura epistemológica baseou-se em três ideias centrais: i) a existência e relevância da África Negra pré-colonial; ii) o rigor intelectual, moral, científico e metodológico na restauração da consciência histórica africana; e iii) o reconhecimento da significação e do valor das sociedades africanas no contexto geral e global da história da Humanidade (KAJIBANGA, 2008, p. 9). O autor reforça que a pertinência do debate em torno da problemática dos saberes endógenos “justifica-se tanto pela necessidade de repensar os percursos de desenvolvimento das sociedades africanas, quanto pela elaboração de novos quadros teóricos para a compreensão dos processos de mudanças e mutações sociais em curso no continente africano.” (KAJIBANGA, 2008, p. 12).

Desse brevíssimo panorama histórico, pode-se depreender que a emergência da cooperação desde o Sul e das epistemologias do Sul são concomitantes. Como afirmam Meneses e Santos (2009, p. 12-13),

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte).

Um dos autores africanos de grande referência, que teorizou sobre essa ruptura epistemológica e o lugar de África na ciência contemporânea foi Jean-Marc Ela. Nascido em 1936, em Ebolowa, nos Camarões, e falecido em 2008, no Canadá, estudou em França, na Universidade de Estrasburgo e na Universidade de Paris (Sorbonne), e obteve doutoramento no campo das Ciências Sociais. Padre, professor e filósofo, foi autor de muitos livros sobre teologia, filosofia e ciências sociais em África. Os parágrafos a seguir exploram um pouco da problematização do autor acerca de África e suas epistemologias endógenas frente à ciência mundial, e os desafios para a produção de conhecimento para e por África¹³. Como proposto na

¹³ A obra considerada mais importante do autor é “African cry”. Entretanto, para os fins deste artigo revisamos as obras intituladas “Restituir a história às sociedades africanas”, publicada em português em 2013, “Investigação científica e crise da racionalidade”, publicada em português em 2015, com reimpressão em 2016, e “A investigação africana face ao desafio da excelência científica”, publicada em português em 2016. Essas três obras foram traduzidas para o português e publicadas graças à parceria entre a Editora Mulemba, da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto,

introdução deste artigo, as reflexões do autor servem para problematizar as leituras correntes de África na cooperação educacional internacional desde o Brasil, quais sejam:

- A necessidade de desconstrução, pela historicidade, do imaginário do Ocidente como fonte de irradiação do conhecimento no mundo, fortalecido pelas geopolíticas do conhecimento, pela colonização e pela pretensão de universalidade do saber; e
- A recente crise de identidade do Ocidente e dos limites da internacionalização da ciência, bem como da cooperação educacional internacional, que abrem oportunidades para África assumir seu papel de sujeito de conhecimentos pela epistemologia da transgressão.

Acreditamos que o tratamento desses dois pontos pela revisita a diferentes trechos das obras indicadas de Ela poderá fornecer elementos valiosos para a análise dos espaços de África e Angola na cooperação internacional da Capes na atualidade.

Para Jean-Marc Ela, um dos pilares da emancipação do pensamento africano repousa sobre a desconstrução do Ocidente como lócus central de conhecimento no mundo. O autor mostra, por meio de fontes históricas diversas, que “a humanidade não esperou o Ocidente para fazer ciência” (2016a, p. 18), revelando contribuições do Egito para a ciência grega, da ciência chinesa para a Europa até o século XVI, e do mundo árabe para a história das ciências em especial após o incêndio da Biblioteca de Alexandria. Para o autor, “afirmar que a ciência ocidental é descendente da Grécia revela uma memória selectiva do Ocidente” (ELA, 2016a, p. 20).

A desconstrução dessa ideia da centralidade do conhecimento no Ocidente, porém, não é tarefa trivial. Trata-se de uma estrutura geopolítica de poder que, como tal, perdura por gerações e gerações, manifesta em escolas e universidades ao redor do mundo. Para o autor, a força dessa ideia repousa numa combinação perversa, consciente ou inconsciente, de ocultação do contributo das outras diversas civilizações para o desenvolvimento científico e tecnológico do Ocidente, combinada com preconceitos e estereótipos construídos nos países meridionais e ainda associada a décadas de menosprezo colonial.

em Angola, e a Editora Pedagogo, de Portugal, pelo projeto “Reler África”, sob a coordenação do professor Victor Kajibanga, acima citado.

Em outras palavras, se por um lado “[a] superioridade que o Ocidente pode outorgar-se em relação às restantes culturas é, antes de mais, de ordem intelectual e assenta na universalidade do seu saber” (ELA, 2016a, p. 21). Com isso, “[a]firmar que a ciência ocidental é o modelo universal de qualquer aspiração do conhecimento à cientificidade é um avatar do espírito imperial.” (ELA, 2016a, p. 20) Para o autor, de fato, poucos pensadores, historiadores das ciências ou autores de manuais de ensino resistem a essa representação da ciência, já bastante arraigada às “dinâmicas do imaginário” social em todo o mundo (p. 21)¹⁴.

Apesar dessa aparente irreversibilidade do pensamento centrado no Ocidente, o autor enxerga na historicidade, ou na restituição da história às sociedades africanas, e, a partir dela, a possibilidade de reconquistar a auto-estima no continente, um antídoto necessário para a emergência dos conhecimentos da África no e também para o mundo. Essa possibilidade seria maior diante da crise de sentido em que se encontra a humanidade.

Em última instância, devemos tomar consciência da não-pertinência dos conhecimentos [do Ocidente] que se tornaram incapazes de fazer surgir outros espaços de diálogo e de construir lugares de sentido de que os homens necessitam para pensar novas modalidades de existir, bem como as novas modernidades em gestação no choque da alteridade e do confronto das racionalidades múltiplas. Tal é a problemática dos conhecimentos que se deve construir nos territórios africanos. Este esforço apela à demonstração de autonomia e de criatividade a fim de acabar com a insensatez dos mimetismos nauseabundos e de alimentar o velho mundo, ele próprio atolado na crise de sentido que põe em evidência a sua inaptidão para manter uma linguagem nova e criadora para outros seres humanos. (ELA, 2016b, p. 25-26)

Decorre dessa análise a proposta do autor de retomada das ciências humanas e sociais no continente africano. O propósito seria, pela via do que o autor caracteriza como “ciências do imaterial”¹⁵, romper com o ciclo quase exclusivo de estudos de África por africanistas e sua negação da história pré-colonial, e realocar as sociedades africanas, por longo período isoladas como “objectos de investigação científica”, agora na qualidade de “sujeitos de conhecimento” (ELA, 2013, p. 12).

Assim, qualquer esforço no sentido de maior visibilidade da África na ciência mundial teria, necessariamente, de enfrentar a problemática do que Walter Mignolo

¹⁴ O autor faz menção à obra de Thomas Khun, intitulada “A estrutura das revoluções científicas”, em que uma passagem introdutória ao livro traz um elogio ao conhecimento da antiga Grécia como fonte de todo o desenvolvimento das civilizações ao redor do mundo.

¹⁵ Em oposição ao rótulo inapropriado de “ciências das incertezas”.

(2012) denominou “geopolítica do conhecimento”. Levando em conta as evidentes desigualdades em matéria de produção conhecimento ao redor do mundo, haveria outras formas de exercer a ciência, pelo alargamento das bases para a maior participação da África na “ciência-mundo”, e pelo deslocamento “do centro de gravidade da produção dos conhecimentos em direção a novos territórios da investigação e da invenção”. Enfim, um reunir de forças pela negação à indiferença humana frente às consequências nefastas decorrentes de escolhas de investigação científica feitas no e pelo Ocidente no passado (ELA, 2016b, p. 14).

Um desafio dessa envergadura - de produção, difusão, partilha e gestão do conhecimento em níveis locais e globais frente ao Centro que constantemente se mobiliza para criar condições de mundialidade de sua própria produção de conhecimento - no contexto de um sistema econômico dominado por grandes potências, é, sobretudo, e ainda nos dias atuais, um desafio político. Trata-se de um desafio a ser enfrentado primeiramente em África e, mais amplamente, no plano da comunidade científica internacional, pelas formas de recepção desta produção do Sul, e da África em particular. Nas palavras do autor,

Com efeito, devemos perguntar-nos de que modo é que os investigadores da África podem sair da invisibilidade neste espaço altamente estratégico controlado pelos países do Ocidente. Em última instância, se admitirmos a hipótese da produção social dos conhecimentos, convém iniciar o debate acerca da economia política do conhecimento a fim de procurar repensar os novos desafios da racionalidade científica. (ELA, 2016b, p. 23)

Nesse contexto, das relações entre o local e o global, o autor destaca a ambiguidade dos discursos em torno da internacionalização da ciência. Para ele, a aparente generosidade da cooperação científica mundial, declarada por instituições de fomento ao redor do mundo, como no caso dos programas e acordos da Capes, mostra suas limitações se considerarmos que “os investigadores não são espíritos incorpóreos” e carregam, dentro de suas sociedades, tradições científicas próprias (ELA, 2016b, p. 19).

A racionalidade, para o autor, está sempre historicamente, politicamente, socialmente, e culturalmente situada. Assim, ciência, sociedade e língua impõem, necessariamente, o desafio do confronto de culturas. Como exemplificado pelo autor, “[e]xercer a ciência numa língua bantu ou sudanesa é um desafio que remete para um

confronto de culturas no contexto em que a África vive desde as primeiras manhãs da colonização.” (ELA, 2016b, p. 19) Em outras palavras, a universalidade da ciência, para além da linha Norte-Sul, está exposta aos conflitos de poder inerentes aos meios científicos.

O autor aponta duas formas predominantes de olhar sobre as sociedades africanas: arqueológica e dinâmica. A arqueológica restringe o continente a “sociedades tradicionais” simples e estáveis, “sociedades paradas no tempo”, “à margem da mudança e protegidas das influências externas, ignorantes da ideia de “progresso” (ELA, 2013, p. 17). A dinâmica, contrariamente, possibilita “ir ao encontro das sociedades africanas actuais” ao enxergar essas sociedades como em constante devir. (ELA, 2013, p. 19)

A forma arqueológica de olhar sobre as sociedades africanas, sem história e sem a possibilidade de passar por mudanças, justificaria, nas palavras do autor, as “intervenções modernistas do Ocidente civilizador” no continente (ELA, 2013, p. 18). A ideia do “mito do negro sem história”, apesar de sua historicidade própria, seria, no argumento do autor, “uma construção ideológica” destinada a atender às necessidades da “dominação colonial”, arraigada em livros, materiais didáticos e outras fontes de conhecimento bastante difundidas com o propósito de enraizar essa visão mundialmente (ELA, 2013, p. 19).

Já a forma de olhar dinâmico parte do entendimento de que as sociedades africanas têm a sua historicidade própria, e de que são afetadas constantemente por eventos e acontecimentos diversos, de fora e de dentro dessas sociedades - economia de mercado, nacionalismos, conflitos civis, ideologias de elites no poder, mídia, livros, etc. -, e que apenas pelo olhar dinâmico será possível reler essas sociedades em tons menos arqueológicos. (ELA, 2013) Ou seja, a necessidade de “renunciar sempre à tentação do exotismo” pois, afinal, “as sociedades africanas não são museus. Estas atuam e estão em devir.” (ELA, 2016b, p. 24)

No processo de descolonização do pensamento africano, quando as sociedades deixam de “pertencer à ordem da passividade e dos objectos” (ELA, 2013, p. 19), o autor reflete sobre o lugar do investigador africano, como sujeito de ciência, circunscrito às relações sociais e às dinâmicas históricas nas intrincadas

relações de forças dentro das grandes estruturas mundiais. Considerando que a ciência “não é um sistema autónomo no conjunto social”, o autor enxerga espaço para o que ele chama de “epistemologia da transgressão”, com base nas potencialidades da subjetividade dentro do seu quadro analítico fundamentado na tríade “sociedade-história-subjetividade”.

Este quadro pode ser sintetizado no quadro analítico proposto pelo autor de que “qualquer conhecimento marca a afirmação de um sujeito e de uma memória histórica a partir do imaginário de uma sociedade.” (ELA, 2016b, p. 24).

Em suma, de que modo é que o investigador africano se pode tornar sujeito da ciência num sistema internacional em que o Ocidente tende a controlar o monopólio dos conhecimentos? Esta questão está relacionada com a das relações de poder que nos situa na problemática da subjectividade, da ciência e da historicidade das sociedades. (ELA, 2016b, p. 22)

Aos africanos e estrangeiros em processos de cooperação internacional, Jean-Marc Ela (2016b) deixa uma dica valiosa: pensar a intervenção do Estado na educação, em nível doméstico ou internacional, a partir “das capacidades dos investigadores para construir a sua própria interpretação da história das suas sociedades, do seu presente e do seu futuro no mundo.” Vale dizer que este vem a ser um desafio comum e perene em qualquer lugar do mundo onde uma sociedade almeja uma ciência não colonizada.

Nas duas partes a seguir, partimos para a localização dos espaços de África, e de Angola, nos programas e acordos de cooperação educacional internacional promovida pela Capes.

2. A Capes e os programas e acordos de cooperação com África

A Capes é uma agência de fomento criada no Brasil em 11 de julho de 1951 com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país e oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (BRASIL, 1951).

Em 2008, cinquenta e sete anos após a sua criação, a Capes passa por uma reestruturação guiada pela concepção de missões institucionais. São elas: a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; o acesso e divulgação da produção científica; a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância; a promoção da cooperação científica internacional e investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior.

Para incentivar a cooperação internacional, a Capes mantém programas, acordos e convênios internacionais de cooperação entre o governo brasileiro e outros Estados, distribuídos nos hemisférios Sul e Norte¹⁶. Por meio desses instrumentos, a instituição busca incentivar a mobilidade acadêmica de docentes e discentes, bem como a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES).

A mobilidade acadêmica mediante a inserção de docentes e discentes brasileiros e a internacionalização das universidades são vistas pela Capes como instrumentos essenciais para a concretização da cooperação internacional entre universidades brasileiras e estrangeiras e para o aprimoramento da educação de ensino superior do país. Para a Capes, os efeitos da cooperação internacional entre universidades brasileiras e estrangeiras são refletidos no maior impacto global de pesquisas publicadas no Brasil (CAPES, 2017b).

Em 2017, a Capes publicou um relatório sobre a internacionalização das universidades brasileiras¹⁷. A expressão “internacionalização” apresentada no documento é definida da seguinte forma:

A internacionalização é encorajada de uma maneira ampla, não apenas através da mobilidade de discentes e docentes, mas também na troca de ideias, na integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão, funções das instituições de ensino superior. A internacionalização pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. É o estágio mais elevado das relações internacionais entre as universidades (CAPES, 2017a).

¹⁶ Vale registrar que nem todos os programas institucionais da Capes dependem da existência prévia de acordos internacionais. Em geral, pode-se dizer que a Capes possui acordos e programas, de diferentes naturezas, com diferentes parceiros e propósitos, e que visam promover a internacionalização e a excelência da ciência brasileira.

¹⁷ O relatório resultou de um questionário sobre internacionalização elaborado pela equipe da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Capes. Responderam o questionário um total de 312 IES brasileiras com cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Além do conceito de internacionalização apresentado pela Capes¹⁸, o relatório traz informações relevantes sobre a perspectiva das IES brasileiras sobre o que é internacionalização e a cooperação educacional com outros países. No caso da cooperação internacional entre as IES brasileiras e estrangeiras, analisaram-se os países considerados prioritários para a manutenção da cooperação educacional do Brasil. O resultado da análise revelou instituições de ensino superior dos seguintes países: Alemanha, Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, EUA, Finlândia, França, Holanda, Irlanda, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido, Rússia, Suécia. Países da América Latina e da África não constam na lista.

O mesmo documento apresenta a influência da mobilidade acadêmica no impacto mundial das publicações das IES brasileiras. Argumenta-se que os pesquisadores que praticam regularmente a mobilidade internacional tendem a elaborar pesquisas que geram maior impacto internacional, se comparados com a publicação de pesquisadores que não possuem tanta mobilidade acadêmica.

Segundo dados da *Elsevier (World of Research)*, 63% dos pesquisadores brasileiros nunca fizeram mobilidade acadêmica internacional, sendo 40% menos citados em publicações. Por outro lado, pesquisadores brasileiros com mobilidade acadêmica regular (28,6%) possuem o dobro do impacto da média mundial. Com base nesses dados, uma das estratégias recomendadas pela Capes tem sido aumentar o impacto da pesquisa mediante publicações conjuntas entre instituições brasileiras e estrangeiras e ainda pelo apoio à mobilidade acadêmica (CAPES, 2017a).

Dentre as barreiras enfrentadas por instituições para o estreitamento da relação com universidades estrangeiras dos hemisférios Sul e Norte, destaca-se a curta distância entre o local de formação acadêmica do docente e o seu local de trabalho (CAPES, 2017b). Análises revelam que quanto menor for a distância entre o local de formação acadêmica do docente e o seu local de trabalho, menor será o impacto social das pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior. Sobre este ponto, vale refletir que, se por um lado a Capes incentiva e reconhece a

¹⁸ Em outro documento, a internacionalização foi definida como "[o] processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou entrega de educação pós-secundária" (CAPES, 2017b).

relevância da mobilidade acadêmica de pesquisadores brasileiros pelo mundo, vista em conjunto essa mobilidade permanece muito circunscrita às instituições do Norte.

É muito comum docentes e discentes brasileiros construírem suas carreiras acadêmicas (graduação e pós-graduação) na mesma universidade, ou em regiões bem próximas, gerando pouca ou nenhuma mobilidade acadêmica. Desses contextos emergem dificuldades em fortalecer a qualidade da pesquisa e da formação de um alto nível de recursos humanos para as IES. O pesquisador ou estudante precisa inovar, desenvolver e aprimorar conhecimentos além do seu alcance. Para tanto, o instrumento da internacionalização é primordial.

É importante ressaltar que a questão da distância não é fato isolado que implica obrigatoriamente em barreira para a internacionalização, nem é um problema generalizado. Portanto, nem todas as IES enfrentam essa situação necessariamente possuem baixo desempenho no processo de internacionalização. A mobilidade acadêmica não é ação necessária para a internacionalização, mas é ação considerada suficiente (CAPES, 2017b).

A compreensão da ideia do que é internacionalização na perspectiva da Capes auxilia no entendimento da estrutura da agência e em suas estratégias para a concretização da cooperação educacional. A Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Capes é a responsável internamente para o alcance desse objetivo.

Nos últimos cinco anos, de 2012 a 2017, a DRI/Capes foi responsável por mais de vinte programas de cooperação em nível bilateral, envolvendo mais de noventa países (GEOCAPES, 2017). Além dos programas bilaterais, há também o estímulo da agência para a implementação de programas multinacionais.^{19,20}

¹⁹ Entende-se como programa bilateral, qualquer programa que envolva a Capes e outro país específico, diferentemente do multinacional, que há o envolvimento da Capes e mais de um país. Dentro de cada programa há três tipos de modalidades que podem ser incorporadas: bolsa individual, que é voltada ao desenvolvimento acadêmico e profissional; projeto conjunto de pesquisa, que é voltada ao desenvolvimento de núcleos de pesquisa entre IES brasileiras e estrangeiras e; parceria universitária, que é voltada à cooperação internacional entre universidades brasileiras e estrangeiras.

²⁰ Esses programas são ações estabelecidas pela Capes para o fomento à internacionalização e têm o propósito de possibilitar a integração do ensino superior brasileiro no âmbito internacional. A implementação desses programas e a distribuição deles por países é um importante indicador para compreender quais países e regiões são prioridades da Capes para a cooperação internacional do

Segundo dados internos da Capes, a África não possui programa específico de cooperação bilateral, apenas de cooperação multilateral, ou seja, não há um programa bilateral estratégico desenhado entre instituições brasileiras e africanas, apenas programas concebidos em perspectiva multinacional, com a possibilidade de participação de diversos países.

Dentro do conjunto de programas multinacionais entre Brasil e África, quatro programas são de maior destaque: o Programa Pró-Mobilidade Internacional entre a Capes e a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento e o Programa Geral de Cooperação Internacional (PGCI).

Dentre esse grupo de programas, apenas o Programa Pró-Mobilidade Internacional entre a Capes e a AULP e o PEC-PG possuem enfoque mais específico em países africanos como, por exemplo, Angola. Em outras palavras, os programas da Capes de cooperação internacional do tipo multinacionais possibilitam a parceria com países tanto do hemisfério Sul como do Norte, com exceção destes dois programas mencionados, que possuem maior enfoque no continente africano ou, na concepção da Capes, em outras regiões em desenvolvimento.

O Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES-AULP foi fruto da assinatura do Memorando de Entendimento entre a Capes e a AULP em fevereiro de 2012. Possui a finalidade de promover a mobilidade acadêmica, a pesquisa, a ciência e a tecnologia e o intercâmbio de conhecimento entre IES brasileiras e IES situadas na África e na Ásia (CAPES, 2012). O primeiro resultado concreto foi o lançamento do edital do Programa no mesmo ano de assinatura do acordo, dando abertura para um segundo processo seletivo em 2013. O principal objetivo das duas seleções foi contribuir para a “inclusão tecnológica e científica dos países africanos e asiáticos de língua oficial portuguesa” (CAPES, 2012), incentivar a produção científica no Brasil, e estruturar, fortalecer e internacionalizar os Programas de Graduação das universidades integrantes da AULP por meio da parceria universitária.

ensino superior brasileiro. Outrossim, possibilita estabelecer uma visão sobre a Cooperação Sul-Sul com países da África.

Os países envolvidos no Programa são Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, sendo que houve a participação de instituições de todos os países africanos e asiáticos membros da AULP, em diversas áreas do conhecimento. Apesar de não restringir o campo de estudo, muitos dos projetos selecionados dão ênfase às Ciências Humanas, em especial ao tema da educação. O programa ganha destaque por dar relevância à cooperação educacional nos espaços do Sul.

O PEC-PG, por sua vez, foi criado em agosto de 1981, resultado da assinatura do Protocolo do Programa, sendo renovado em 2006, quando ganhou mais ênfase durante o governo Lula. Sua função é viabilizar a formação de recursos humanos de “países em desenvolvimento” com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia. É um dos programas mais tradicionais da DRI/Capes, com trinta e seis anos de existência, sendo também uma parceria em conjunto com o MRE e com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O programa possui editais regulares lançados anualmente. O objetivo do PEC-PG é conceder bolsas individuais a docentes e estudantes de países em desenvolvimento, visando o aperfeiçoamento e a qualificação do estudante estrangeiro para contribuir no desenvolvimento do seu país (MRE, 2014a). Apesar de grande parte das bolsas serem concedidas a países da América Latina, também há destaque para os países da África.

Segundo dados da Divisão de Temas Educacionais do Itamaraty, a região da África representa 20% dos estudantes contemplados pelo Programa no período de 2000 a 2013, abaixo apenas de países da América Latina, e tendo Angola como um dos países africanos de maior destaque (MRE, 2014). Em 2015, por exemplo, participaram doze países africanos e dezessete latinos. Diferentemente da Pró-Mobilidade entre a Capes e a AULP, o PEC-PG promove a cooperação com a África apenas com a vinda de estudantes estrangeiros a IES brasileiras.

O Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento foi instituído por Portaria do Ministério da Educação em novembro de 2013, sendo o programa mais recente dentre os quatro citados até o momento. O Programa lançou o

seu primeiro edital em julho de 2014, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), também ligada ao Ministério da Educação, para a execução de projetos conjuntos de pesquisa.

O Programa foi criado com o intuito de “propiciar a formação e a capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior, de excelência” (MEC, 2013). Além disso, o artigo 2 do documento que institui o Programa traz os seguintes objetivos:

I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros pretos, pardos e indígenas, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas à educação, à competitividade e à inovação em áreas prioritárias para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão no Brasil, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em cursos técnicos de graduação e pós-graduação para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior, especialmente as que possuam tradição na promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, das ações afirmativas para minorias, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros, de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional em promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

IV - promover a cooperação internacional na área de educação, ciência, tecnologia, inovação e políticas de promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, das ações afirmativas para minorias, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

V - estimular a troca de experiência em âmbito internacional para a construção de igualdade de direitos e oportunidades no país;

VI - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

VII - promover programas de acesso e permanência de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades no mestrado e doutorado em universidades públicas no Brasil.

Com isso, o Programa deu abertura para a discussão, no âmbito da Capes, da cooperação científica no espaço do Sul, reconhecendo a conexão que o Brasil possui com a África na construção da sua história. Foram selecionados trinta e dois projetos, dentre eles, quatro com a África.

No caso do PGCI, o primeiro edital foi lançado em dezembro de 2008, época em que a temática da cooperação Sul-Sul estava em alta, e o segundo em janeiro de 2015. De acordo com as diretrizes gerais do programa, seu objetivo é promover o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa brasileiras e estrangeiras e a mobilidade de docentes, pesquisadores e discentes dessas instituições (CAPES, 2008).

Inicialmente, o PGCI surgiu como um programa que permitisse a cooperação internacional científica do Brasil com países em que essa cooperação ainda não fosse consolidada e formalizada (CAPES, 2008). Apesar de não ter o enfoque específico sobre o continente africano, o programa contribuiu para a participação de IES africanas como membros de projetos de pesquisa. Diferentemente dos programas anteriores, o PGCI se destaca por oferecer tanto a modalidade de projeto conjunto de pesquisa quanto a parceria universitária.

Dentre esses programas multinacionais por meio dos quais a Capes viabiliza a parceria com o Continente Africano, apenas o Programa Pró-Mobilidade com a AULP, o Programa Abdias Nascimento e o PGCI estabelecem tanto a mobilidade acadêmica ativa quanto a passiva.²¹ Apesar da mobilidade acadêmica não ser o único indicador para a cooperação educacional do ensino superior, ela é importante para a compreensão da visão e das prioridades do governo brasileiro sobre a região africana na temática educacional.

No caso apresentado, a análise comparativa entre os programas institucionais de cooperação internacional do hemisfério Sul e do Norte mostra que a mobilidade

²¹ Entende-se como mobilidade passiva, na perspectiva da Capes, a mobilidade acadêmica que estabelece o fluxo de docentes, pesquisadores e discentes brasileiros de IES brasileiras para o exterior. Por outro lado, a chamada mobilidade ativa estimula a vinda de docentes, pesquisadores e estudantes estrangeiros de IES estrangeiras, ou seja, estabelece o fluxo “de fora para dentro” do Brasil (CAPES, 2017).

passiva prevalece no fluxo Brasil-hemisfério Norte. Por outro lado, a mobilidade ativa ainda é comumente empregada para a região africana, e para o Sul em geral, com a vinda de docentes e discentes africanos ao Brasil.

3. A Capes e os programas e acordos de cooperação com Angola

Atualmente, a educação é considerada um tema importante no âmbito da cooperação internacional, principalmente devido a sua relação com o desenvolvimento econômico e social do país. No entendimento da Capes, dificilmente uma nação desenvolve pesquisas, forma recursos humanos de alto nível ou melhora a educação sem cooperar com outros atores das relações internacionais, principalmente outras nações.

No Brasil, a principal instituição frente à implementação de ações da política externa brasileira, o Ministério das Relações Exteriores (MRE), reconhece a importância da cooperação educacional para o avanço do país e estabelece pelo menos três vertentes influenciadas pelo desenvolvimento da cooperação educacional (MRE, 2017). São elas:

- Econômica: relaciona a educação diretamente à qualificação da mão-de-obra do país, o que faz com que haja interferência no desenvolvimento econômico. Segundo o MRE, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos.
- Política: a cooperação educacional representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais.
- Cultural: a convivência, o aprendizado do idioma e a troca de experiências contribui para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, tem-se a formação de uma cultura de integração, de conhecimento mútuo das realidades de outros países. Como resultado, aumenta-se a compreensão mútua e a tolerância.

A importância da cooperação educacional para a política externa brasileira resultou, ao longo dos anos, em parcerias entre o MRE e a Capes na promoção de programas de cooperação científica internacionais²². Além do MRE e da Capes, o estabelecimento da cooperação internacional na área de educação entre Brasil e

²² Um exemplo da parceria entre as duas instituições é o PEC-PG, que é gerenciado pela Capes, CNPq e MRE.

Angola é impulsionada por outras instituições do governo brasileiro, tais como o CNPq, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e outros atores como as IES brasileiras.

Na relação entre Angola e Brasil, um dos principais instrumentos de aplicação da cooperação educacional internacional é a mobilidade acadêmica e o estreitamento da relação entre as universidades brasileiras e angolanas para fins de intercâmbio científico. Especificamente no âmbito da Capes, a cooperação educacional com Angola deu o seu primeiro passo com a assinatura do primeiro Acordo de Cooperação Cultural e Científica assinado em junho de 1980.

O acordo quadro entre Capes e Angola, primeiro passo para a cooperação bilateral, tinha como objetivo promover a cooperação mútua nos domínios da cultura, da educação e da ciência, da arte, e dos desportos e de comunicação social. Apesar da existência desse acordo quadro, não foram estabelecidos programas bilaterais de cooperação entre Brasil e Angola até o momento na área educacional.

A participação de Angola no PEC-PG decorreu da existência desse acordo quadro e tem sido bastante intensa ao longo dos anos. Entre 2010 e 2017, por exemplo, foram selecionados vinte e quatro estudantes angolanos de pós-graduação na mobilidade acadêmica ativa nas áreas de Medicina, Geociências, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas e, majoritariamente, de Ciências Humanas. Programas nos moldes do PEC-PG com oferta de bolsa individual para estudantes de países em desenvolvimento trazem à tona a discussão sobre como a cooperação educacional e a internacionalização entre Brasil e Angola são retratadas pelo governo brasileiro.

Em outubro de 2007, foi assinado o Memorando de Entendimento entre o governo do Brasil e de Angola para estabelecer o Programa de Formação Científica para Estudantes Angolanos (PFCA). O objetivo do Programa é contribuir para a formação de recursos humanos para atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação em Angola²³. Assim como o PGCI, a assinatura desse

²³ Memorando de Entendimento entre Brasil e Angola para o incentivo a formação científica de estudantes angolanos assinado em Luanda, em 18 de outubro de 2007.

documento coincidiu com o governo Lula, quando o debate sobre a cooperação Sul-Sul estava em alta prioridade na política externa brasileira.

No âmbito da Capes, o PFCA tornou-se o PIFC: Programa de Incentivo à Formação Científica de Estudantes de Cabo Verde, Moçambique e Angola. Nos mesmos moldes que Angola, Cabo Verde e Moçambique também implementaram acordos de cooperação internacional para a formação científica de seus estudantes. O Programa foi estabelecido em parceria com o MRE a partir de 2009, com seleções anuais até 2014.

Apesar de manter regularidade no processo seletivo, o Programa lançou oficialmente apenas um edital específico, em 2014, diferente dos anos anteriores, período em que a manutenção do Programa era feita por carta convite às IES brasileiras. Um total de 165 estudantes angolanos de graduação foram contemplados pelo Programa entre 2010 e 2013 (CAPES, 2014).

No caso do Programa Pró-Mobilidade Internacional entre a Capes e a AULP, houve a participação de docentes angolanos tanto no processo seletivo de 2012 quanto na seleção de 2013. De dezesseis IES angolanas membros da AULP, apenas três participaram das seleções: Universidade Onze de Novembro (Cabinda), Universidade Agostinho Neto (Luanda) e Universidade Lueji A'Nkonde (Cidade do Dundo). Ao todo, foram selecionados nove projetos de pesquisa em 2012 e quatro projetos em 2013. Desses treze projetos, a área de conhecimento priorizada foram as Ciências Humanas²⁴ (Quadro 1).

Quadro 1: Projetos entre IES Brasileiras e IES Angolanas no âmbito do Programa Pró-Mobilidade Internacional entre a Capes e a AULP

TÍTULO DO PROJETO/IES BRASILEIRAS	IES ANGOLANA
Cooperação acadêmica internacional para a oferta de um Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da USP na Universidade Lueji A'Nkonde.	Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN)

²⁴ Esses dados estão em conformidade com os resultados de seleção publicados na página do Programa, no sítio da Capes.

Diversidade cultural e produção de conhecimento nas duas margens do Atlântico.	Universidade Onze de Novembro (UON)
Kadila: culturas e ambientes. Diálogos entre Brasil e Angola.	Universidade Agostinho Neto (UAN)
Sustentabilidade da agricultura familiar em áreas selecionadas de produção em Angola.	Universidade Agostinho Neto (UAN)
Intergeo UAN-Unesp.	Universidade Agostinho Neto (UAN)
Implantação do Laboratório de Ensino e Pesquisa e da Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação na UON/Angola em parceria com a Faculdade de Educação/UFMG.	Universidade Onze de Novembro (UON)
Políticas de ciência e tecnologia no Brasil e Angola: a aprendizagem das ciências naturais.	Universidade Agostinho Neto (UAN)
Formação de professores de matemática em ensino fundamental.	Universidade Onze de Novembro (UON)
Caminhos da administração, rotas de religiosidade e traços de representações nos dois lados do Atlântico (Brasil-Angola)	Universidade Onze de Novembro (UON)

Fonte: Capes (2017)

Em relação ao PGCI, os números de projetos de pesquisa em cooperação com universidades angolanas aparecem em menor quantidade em razão da ampla abrangência de países participantes no Programa. Apesar disso, nota-se a presença da cooperação educacional com Angola, como, por exemplo, no projeto conjunto de pesquisa selecionado no edital de 2008 entre a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Agostinho Neto (UAN), na área de Ciências Sociais:

TÍTULO DO PROJETO/IES BRASILEIRA	IES ANGOLANA
Leituras cruzadas: África e interdisciplinaridade	Universidade Agostinho Neto (UAN)

Ressalta-se que o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, apesar de apresentar diversos países africanos como membros de projetos selecionados no edital de 2014, não selecionou projetos com IES angolanas.

Considerações finais

As questões norteadoras do artigo foram como se apresentam, por um dos expoentes do pensamento africano contemporâneo, Jean-Marc Ela, as questões relativas à produção do conhecimento científico para e por África na contemporaneidade? Que espaços geográficos e epistemológicos África e Angola ocupam na enunciação da cooperação internacional promovida pela Capes na atualidade? Além do Sul geográfico, que desafios de Sul epistemológico trazem essas iniciativas em pauta? Quais são as possíveis implicações desses lugares para as políticas de cooperação promovidas atualmente e no futuro pela Capes?

O argumento defendido foi que, apesar da guinada geográfica rumo à África e de seus inegáveis avanços, há muito o que avançar no tocante à reflexão epistemológica da cooperação internacional em educação superior entre o continente africano e o Brasil. Vale registrar que, no entendimento dos autores, a Capes, na qualidade de instituição de grande relevância para a ciência brasileira, tem todas as condições de, em parceria com as instituições de ensino superior do Brasil, e em diálogo mais estreito com instituições congêneres africanas, enfrentar e superar esses desafios para o fortalecimento dessas relações e a promoção da inovação desde a cooperação internacional com África.

Não foi possível identificar uma clara abordagem da Capes para a cooperação com o Sul. Sua priorização para a região, nesse sentido, parece ter atendido um critério mais geográfico do que epistemológico.

Abordar o fenômeno da cooperação Sul, no âmbito do sistema internacional, exige reflexão articulada com os movimentos de epistemologias do Sul. Essas questões, porém, permanecem absolutamente desconectadas na literatura nacional e estrangeira sobre a cooperação para o desenvolvimento internacional. Talvez pelo caráter interdisciplinar, e em parte até literário, que caracterizam as epistemologias do Sul, seja preciso desenvolver referenciais conceituais, teóricos e metodológicos que nos permitam passar a pensar sobre esses processos de formas mais integradas e complexas.

Não se trata de atribuir à Capes, em alguns de seus programas e acordos, ou mais genericamente ao Brasil, um erro histórico oriundo de um olhar arqueológico sobre África. Pode-se notar que esse olhar origina-se num contexto muito anterior a

“Brasil”, mas que pode, eventualmente, pela educação formal, ou pela cultura arraigada do colonizador, reproduzidas ao longo dos séculos, manifestar-se aqui e ali, ainda hoje, entre os documentos institucionais.

Por meio das análises sobre os dados institucionais da Diretoria de Relações Internacionais da Capes como acordos e programas de cooperação internacional, foi possível perceber que, em alguns programas tradicionais como o PEC-PG, a ideia de cooperação internacional científica com a África ainda remete à cooperação assistencialista, ou seja, incentiva a participação dos docentes e discentes estrangeiros de forma que esses busquem conhecimento em IES brasileiras, e não o contrário.

Por outro lado, analisando a evolução dos programas de cooperação internacional da Capes até os dias de hoje, percebe-se o esforço da agência de fomento para a inclusão de regiões do hemisfério Sul e também de abordagens mais adequadas a grupos minoritários e às margens desses países. Além da Capes, é importante que as universidades brasileiras, como importantes atores da internacionalização, também sejam abertas à recepção do conhecimento e ciência advindos do Sul.

O artigo abre oportunidade para futuros estudos sobre o que pode ser feito para aprimorar e aproximar os laços entre Brasil e África no âmbito da cooperação educacional internacional.

Referências

ABC. Agência Brasileira de Cooperação. **Manual de gestão da cooperação técnica Sul-Sul**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2013.

ABC. Agência Brasileira de Cooperação. **Histórico da cooperação técnica brasileira**. Disponível sob o link: <http://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/Historico>, Acesso em 13/mar/2018.

CHAGAS DE ASSIS, Caroline. **A cooperação educacional entre Brasil e África: Papel estratégico nos marcos da cooperação Sul-Sul**. Monografia (Graduação em Relações Internacionais). Departamento de Economia e Relações Internacionais, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016.

AULP. Lisboa, 2017. Disponível em: <http://aulp.org/A_AULP> Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Orçamento de 2017 é sancionado com mais recursos para a saúde e a educação. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/01/orcamento-de-2017-e-sancionado-com-mais-recursos-para-saude-e-educacao>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 29.741**, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº - 1.129, de 17 de novembro de 2013. Cria o “Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2013. p. 9.

BRASIL. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=452359&id=14280154&idBinario=15802774&mime=application/rtf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. Brasília: Ministério da Educação, 2017a.

CAPES. **História e missão**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

CAPES. **Evolução do orçamento em reais**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://capes.gov.br/orcamento-evolucao-em-reais>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

CAPES. **Programa Geral de Cooperação Internacional**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-geral-de-cooperacao-internacional>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CAPES. **Pro-mobilidade Internacional Capes AULP**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pro-mobilidade-internacional-capes-aulp>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

CAPES. **Diretrizes gerais do Programa Geral de Cooperação Internacional da Capes**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-geral-de-cooperacao-internacional>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

CAPES. **Gráfico distribuição da cooperação internacional entre países e continentes**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/paises/paises>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. **Uma agenda para o uso da internacionalização na pós-graduação brasileira**. 2017b. 73 slides.

ELA, Jean-Marc. **Restituir a história às sociedades africanas: promover as ciências sociais na África Negra**. Coleção: Reler África. Luanda (Angola): Edições Mulemba; Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo, 2013.

ELA, Jean-Marc. **Investigação científica e crise da racionalidade - Livro I**. Coleção: Reler África. 1a. reimpressão. Luanda (Angola): Edições Mulemba; Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo, 2016a.

ELA, Jean-Marc. **A investigação africana face ao desafio da excelência científica - Livro III**. Coleção: Reler África. Luanda (Angola): Edições Mulemba; Ramada (Portugal): Edições Pedagogo, 2016b.

G77. The Group of 77. **About the Group of 77**. Disponível em <http://www.g77.org/doc/>, Acesso em 01/mar/2018.

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

IESALC – Unesco. **A educação superior no Brasil**, Caracas, 2002.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional: 2005-2009**. Brasília: Ipea, 2010.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional: 2010**. Brasília: Ipea, 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional: 2011-2013**. Brasília: Ipea, 2016.

KAJIBANGA, Victor. Saberes endógenos, ciências sociais e desafios dos países africanos. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 2 (Dezembro), p. 7-14, 2008.

Memorando de Entendimento entre os Governos da República Federativa do Brasil e da República de Angola para o Incentivo à Formação Científica de Estudantes Angolanos.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories/Global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking.** Princeton: Princeton University Press, 2012.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Histórico do PEC-PG.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **PEC-PG.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PEC/PG.php>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Cooperação Educacional.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/cooperacao/3687-cooperacao-educacional>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

NAM. Non-Aligned Movement. **Brief history of the Non-Aligned Movement.** Disponível em <http://namiran.org/brief-history-of-the-non-aligned-movement-4/>, Acesso em 15/mar/2018.

PABA. Plan de Acción de Buenos Aires. Buenos Aires: **Conferencia de Naciones Unidas sobre la Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo.** 12 de septiembre de 1978. Disponível em https://www.cooperacionsursur.org/images/docs/Plan de Accion de Buenos Aires_1978.pdf, Acesso em 10/mar/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: _____ (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.

WORLD BANK. **Higher education in Latin America: the international dimension.** Washington DC, 2005.