

# **PÓS-GRADUAÇÃO, COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UFPB: O CASO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sabrina Grisi Pinho de Alencar  
Mestre em Educação - PPGE-UFPB  
sabinagrasi@gmail.com

## **1 INTRODUÇÃO**

No contexto da educação superior globalizada, os acordos educacionais de cooperações internacionais destacam-se com intensas influências nas ações e nas políticas deflagradas em diferentes países, através da formação de redes, publicações conjuntas, mobilidade de recursos humanos e mecanismos voltados para o fortalecimento da pós-graduação. Não é sem razão que, a cada ano, aumentam as ações de cooperação educacional, em diferentes espaços do mundo globalizado, que fortalecem os sistemas nacionais educacionais e as Instituições de Ensino Superior integrantes dos acordos.

No âmbito brasileiro, as principais atividades de cooperação internacional ocorrem através das suas principais agências de fomento: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - entidade pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que atua desde 1976; e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia que, através de acordos bilaterais e programas, fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros. Basta acessar as páginas da CAPES ou do CNPq para se verificar a quantidade de editais lançados anualmente incentivando as cooperações educacionais, os convênios, os acordos internacionais e a formação das redes de investigação envolvendo professores e pesquisadores de diferentes países, por meio de ações conjuntas ou colaborativas.

Apesar da crescente importância do tema que trata da cooperação educacional e da existência de vários programas de cooperação e de intercâmbio universitário, seja no âmbito dos cursos de graduação ou da pós-graduação, esse ainda é um tema pouco estudado no Brasil e pouco conhecido e divulgado nos meios universitários e nas publicações acadêmicas.

## **A problemática**

Em 1970, a Universidade brasileira, em plena fase de expansão de suas funções de ensino e de pesquisa, reorganiza seus cursos de pós-graduação, considerados como prioridade de um Brasil que se modernizava e que necessitava de mão de obra qualificada e atualizada para acompanhar seu surto de modernização. Naquela ocasião, a pós-graduação representava uma alternativa para formar pesquisadores e desenvolver o país através da produção de ciência e de tecnologia. Essa foi uma década em que, sob a batuta do regime militar, ocorreu o denominado “milagre brasileiro”, e o ensino superior se fortaleceu com as reformas e os incentivos financeiros aplicados na Educação. Nos anos de 1980, apesar de o Estado brasileiro vivenciar uma situação de transição política e de crise financeira, sua política de expansão da pós-graduação continuava atuante - houve um investimento de, aproximadamente, 12 bilhões de dólares em formação de estudantes e professores de pós-graduação no país e no exterior (SALEJ, 1996:1).

No início dos anos de 1990, a pós-graduação brasileira ingressa no sistema de avaliação internacional da Educação e provoca novas orientações e mudanças na organização dos seus cursos e formatos. Esse foi o momento em que mundo globalizado, orientado por outros interesses econômicos, sociais, políticos e tecnológico, passou a exigir novos conhecimentos e informações, com vistas a “modernizar” os conhecimentos e o que era produzido nas universidades, principalmente, em seus cursos de pós-graduação para atender às exigências tecnológicas, de comunicação e de gestão do novo modelo em vigor. Os antigos modelos e propostas em prática na pós-graduação pareciam sem respostas para as necessidades e os desafios emergentes de uma sociedade revestida com novas características e necessidades de mais tecnologia, educação e, conseqüentemente, cidadania. As necessidades de outros conhecimentos renovados e de, em resumo, novos desafios para se pensar a Educação pautada no novo reordenamento mundial impossibilitavam que ela fosse compreendida como um programa ou uma prática específica, mas como ações que combinam a igualdade e a diversidade. Para isso, novos desafios foram impostos para o desenvolvimento nacional – e regional – baseados na produção de formas mais avançadas de ciência e de tecnologia, organizadas, substancialmente, pela pós-graduação e que implicam trocas de saberes e ampliação de aprendizagens através de redes e de novas formas de colaboração. Nesse novo contexto, as universidades, de forma globalizada, intensificam a internacionalização da educação e seus processos de colaboração, com vistas a atender às novas demandas e exigências de um crescente processo de formação e de aprendizagens ao longo da vida.

No caso específico da UFPB, particularmente, na área de educação de pessoas jovens e adultas, foi no ano de 1977 que essa instituição, em plena fase de expansão de suas atividades educativas e com uma ótima referência no cenário nacional, organizou o Curso de Mestrado em Educação (CME), com área de concentração em Educação de Adultos. Nessa época, as temáticas relativas à Educação Permanente e à Educação de Adultos, incisivamente defendidas por agências internacionais de fomento, entre as quais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)<sup>1</sup>, colocava a área de concentração do Curso de Mestrado na ordem de prioridade de um Brasil que se modernizava, e cuja população precisava de mais escolaridade para se desenvolver. Foi também nesse período em que a instituição paraibana organizou 22 cursos de pós-graduação - 20 de Mestrado e dois de Doutorado, ou seja, 52,3% da totalidade dos 42 Programas existentes até os anos de 1990, 39 Mestrados e 16 Doutorados.

Para tal fim, a Universidade precisou ampliar o seu quadro de mestres e de doutores, em geral, recém-formados e oriundos de cursos de pós-graduação realizados no Sudeste do país ou no exterior: Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos. O processo de internacionalização da Educação, através do recrutamento de docentes qualificados, estava presente e se intensificou durante toda a década de 1980. Com essa ampliação, o Mestrado em Educação de Adultos da UFPB adquiriu nova dinâmica e novos posicionamentos educacionais, culturais e político-ideológicos e propiciou a vivência de um intenso processo de produção científica.

Nos anos de 1990, as novas orientações educacionais, derivadas dos processos de globalização, chegaram ao Brasil e às universidades brasileiras, incluindo-se a UFPB. Nesse novo momento, o Curso de Mestrado em Educação passou a se denominar Programa de Pós-graduação em Educação e modificou seu currículo, sua estrutura, seu funcionamento e a forma de os professores conduzirem sua docência, focados, quase exclusivamente, no ensino. Foi nessa década que a pesquisa passou a ser prioridade no âmbito do novo Programa, para atender às exigências do recente sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, orquestrada pela CAPES (PRESTES, 2008). Esse também foi o período em que os processos de internacionalização da educação se intensificaram de forma complexa, revelaram novas demandas globais e locais e chegaram ao PPGE, que transformou sua área de concentração. A antiga denominação de educação de adultos passou a educação popular e, posteriormente, foi

---

<sup>1</sup> A UNESCO foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações.

simplificada em uma área chamada de Educação, capaz de atender aos requerimentos dos professores e de suas pesquisas.

No caso da educação de adultos, que passou a compor uma das linhas denominadas de Educação Popular do PPGE, as grandes conferências educacionais ocorridas nessa década, entre as quais, a *V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos* (EJA), celebrada em Hamburgo (Alemanha), em 1997, transformou a questão educativa da pessoa adulta em uma questão política e propiciou o surgimento e a defesa de lógicas e propostas inovadoras, com vistas a equilibrar os desequilíbrios provocadores de desigualdades e de exclusões. Os novos enfoques teóricos e políticos sobre o direito de cidadania renovaram, de forma ampliada, as concepções de educação como um direito do/a cidadão/cidadã e dever do Estado. A educação de adultos deixou de ser vista como um direito restrito de certos segmentos populacionais, para se tornar um direito universal das populações, particularmente, dos jovens e dos idosos, reorganizando as agendas políticas e as concepções acadêmicas do mundo globalizado (PRESTES, 2010).

Essas novas compreensões ampliaram as dimensões investigativas da pesquisa em educação de adultos propiciando a necessidade de nova qualificação dos seus docentes, novas abordagens teórico-metodológicas, atualizações bibliográficas e o estabelecimento de novas redes de pesquisas e de trocas de conhecimentos. É correto afirmar que essas novas iniciativas, vinculadas à pesquisa e aos intercâmbios internacionais, já vinham sendo efetivadas pelo PPGE desde seu início. Foram essas trocas de conhecimentos e de experiências que, através das “comunidades de aprendizagens”, envolvidas com o assunto da EJA, ofereceram possibilidades para o crescimento da linha e a constante renovação de conhecimentos. Foram essas iniciativas que possibilitaram a organização da Cátedra da UNESCO de EJA, do estabelecimento de diversos convênios, acordos e projetos e inúmeras outras atividades de colaboração internacional, com ênfase nas trocas de experiências e de conhecimentos.

Para este artigo trago elementos do meu quarto capítulo da dissertação, na qual apresenta a análise do trabalho e aborda o percurso histórico do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, bem como as contribuições das cooperações internacionais na área de educação de jovens e adultos para os recursos humanos.

## **2. PÓS-GRADUAÇÃO, COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA UFPB: O CASO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

No ano de 1977, no contexto da expansão da pós-graduação brasileira, o Curso de Pedagogia, integrante do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), propôs e aprovou o seu Curso de Mestrado em Educação, através da Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 47/77. Sua solicitação de credenciamento, que foi autorizado pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 1497/79, justificava que a Universidade Federal da Paraíba já dispunha de uma considerável tradição de ensino na área de educação, uma vez que o Curso de Pedagogia integrava o currículo estrutural da UFPB desde 1955, mas que havia chegado a hora de se organizar um Curso de Mestrado na área de Educação, com vistas a promover avanços e aprofundar a área, através da pesquisa, e que, na ocasião, começava a ser ardorosamente defendida como indispensável para o avanço do conhecimento.

Nessa perspectiva, no ano de 1979, surge o Curso de Mestrado em Educação da UFPB, tendo como área de concentração o tema da Educação Permanente, assunto incisivamente defendido por agências internacionais de fomento, entre as quais, a UNESCO. Na época, as concepções de Educação Permanente se apoiavam nos seguintes processos: luta contra o analfabetismo; recuperação escolar; promoção de vida social e cultural e formação política e aperfeiçoamento profissional, nas perspectivas do desenvolvimento cultural. A organização do Curso de Mestrado coincide com o período de expansão e modernização da UFPB, quando o então Reitor, Lynaldo Cavalcanti, para atender às novas demandas, convidou muitos professores que haviam concluído seus Cursos de Mestrado no Sul e no Sudeste do Brasil, nos Estados Unidos e na Europa.

Esse também foi o período em que, como comenta a Professora Emília Prestes, no texto: *Em busca de identidade: o Programa de Pós-graduação em Educação da Paraíba e a educação de jovens e adultos*, apresentado no GT – 18 da Anped, no ano de 2005 – surgiu, no Brasil, com orientação dos Professores Osmar e Lourdes Fávero, a tradução de um livro escrito por Pierre Furter (1977), chamado Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural, onde Furter (1977), entre outros aspectos, tentava demonstrar o conceito de Educação permanente através de três grandes “fases” ou eixos:

- a) Processo Contínuo de Desenvolvimento Individual – com ênfase no princípio de que a educação deve prolongar-se durante a vida adulta e como deve ser dada ao indivíduo;
- b) Princípio de um sistema de educação global - com ênfase na relação entre desenvolvimento geral e desenvolvimento individual;
- c) Estratégia Cultural no processo de um desenvolvimento integral.

Essas concepções de Furter (1977), suportadas nas ideias da UNESCO, supostamente, serviram de farol para a proposta pedagógica, política e ideológica da organização do curso, devido às concepções de educação e de desenvolvimento que fundamentavam o cenário nacional e o internacional da época dos anos de 1970. De todo modo, não havia clareza sobre o significado da temática central para a Educação Permanente - sua identidade maior – e sobre a operacionalização no âmbito de sua especificidade. A grande questão provocadora de debate era: Que significa Educação permanente?

No quadro das várias interpretações, o Curso de Mestrado incorporou a noção de educação permanente associada de forma ambígua e ainda insegura a “uma proposta de solução” para integrar o indivíduo ao projeto de modernidade social em implantação no país (OLIVEIRA et al, 1993) e seguindo as concepções defendidas pela UNESCO (Anteprojeto de Organização do I Seminário Nacional de Educação Permanente, 1978).

Ainda no final dos anos de 1970 e início de 1980, em um período em que se buscavam preparar recursos humanos para atender aos modelos de desenvolvimento existentes, os dados estatísticos sobre escolaridade comprovavam a incapacidade do sistema produtivo de gerar emprego na medida do crescimento da força de trabalho existente na região. Foi nesse contexto em que integrantes do Mestrado viram a possibilidade de mudar sua temática de Educação Permanente para Educação de Adultos, a grande prioridade político-educativa do governo, nos anos 70, que era considerada como uma das “alternativas” e “proposta de solução” para integrar o homem analfabeto ao projeto de modernidade social em implantação no país. Os integrantes do curso acreditavam que, mudando o nome do curso para Educação de Adultos, seria uma forma de inserir com mais visibilidade o Mestrado, no contexto das prioridades socioculturais, educativas e até econômicas da nação e se representar no conjunto das propostas de pós-graduação do país.

Mesmo mudando o nome do Mestrado de Educação Permanente para Educação de Adultos, o dilema relacionado à identidade continuava: Qual o adulto que deveria ser contemplado? Na dúvida quanto à compreensão da nova identidade proposta, uma vez mais, o

curso buscou as definições da UNESCO para dominar o conceito que lhe deveria servir de referência. Assim, a Educação de Adultos passou a ser compreendida, segundo Dália (1983, p. 46), como

o conjunto das atividades educativas relativas aos adultos, quer sejam escolares ou extra-escolares, de caráter formal ou informal, em tempo integral ou tempo parcial, quer sejam destinadas a pessoas que foram escolarizadas ou titulares de diplomas universitários ou aqueles que jamais frequentaram escolas.

Com essa concepção abrangente, o curso se antecipava às concepções que, quase vinte anos depois, seriam defendidas pela UNESCO, em âmbito globalizado, na V CONFINTEA, através das novas concepções de Educação ao Longo da Vida.

Em termos da sua organização e funcionamento, em 1980, três anos depois de sua criação, o Curso de Mestrado contava com a participação de mais de dez professores, alguns deles estrangeiros, vindos através de convênios de cooperação internacional, como Rhainer H.T. Lehmann e Dietmar Pfeiffer, por exemplo, ambos alemães. A ampliação do quadro docente, composto por um conjunto com diferentes visões e formações, fez o Curso de Mestrado em Educação de Adultos da UFPB adquirir nova dinâmica e novos posicionamentos político-ideológicos, o que, de um lado, promoveu um intenso processo de produção científica e, de outro, um estado de posicionamentos políticos diferenciados que provocaram situações de conflitos e de tensões (PRESTES, 1999b, 1999c). Nos primeiros anos da década de 1980, surgiram, no cenário da democratização, outros atores sociais, que estabeleceram novos embates internos: os movimentos sociais. A dúvida surgida era agora estabelecer a distinção era entre o conceito de Educação de Adulto e o emergente popular. No contexto da democratização, havia diferença conceitual entre essas duas categorias, uma vez que o popular passou a ser pensado, de acordo com Wanderley (1981, p. 63), como as “classes subalternas que vivem em condição de exploração e dominação, no capitalismo, sob suas múltiplas formas”.

As novas configurações do curso propiciaram o ingresso de um significativo número de docentes, que trouxeram experiências de militâncias políticas relacionadas aos movimentos sindicais e sociais - urbanos e rurais - emergentes na Paraíba e provocaram, no seio do Programa, grupos diferenciados e divisões internas. As divergências e os embates políticos e conceituais processados no interior do curso exigiam que, mais uma vez, o curso modificasse sua natureza e as propostas acadêmicas e fosse denominado de Curso de Mestrado em

Educação, com área de concentração em Educação Popular, e subáreas em Educação de Adultos e Educação Básica (PRESTES, 1999b, 1999c).

A década de 90 marcou o seu início anunciando, no cenário da pós-graduação nacional, sinais de novas orientações e mudanças. O mundo globalizado orientava outros enfoques econômicos, sociais, políticos e tecnológico e exigia mudanças nos países, principalmente os dependentes, como era o caso do Brasil. Diante dessas novas exigências, os antigos modelos e propostas em prática na pós-graduação já pareciam sem respostas para as necessidades e os desafios emergentes de uma sociedade revestida com novas características.

Foi nesses anos que os professores recém-ingressados no Curso de Mestrado CME julgaram que o formato do curso já não atendia mais aos novos requisitos sociais, políticos, econômicos e ideológicos do novo momento nem ao novo formato da pós-graduação brasileira, razão por que o CME teria que inovar e escolher entre uma área de concentração de temática mais moderna, mais genérica, mais universal e recolocar o tema de educação popular, de natureza mais restrita, mais regional, possivelmente “superada”, na berlinda. A Educação Popular era vista como indefinida e “anacrônica” e parecia colocar em risco a própria existência do CME.

O Mestrado, vivenciando novas situações de crise, tratava de modificar sua estrutura e seu currículo. Um grupo era favorável a que a área de concentração voltasse a ser Educação de Adultos, agora, por seu caráter internacional oficializado na V CONFINTEA e por sua relação mais acentuada com o mundo do trabalho, especificamente com os problemas derivados do analfabetismo e da baixa escolaridade da população. O outro grupo continuava defendendo a área de concentração focalizada no popular, pelas contingências sociais da Região Nordeste, sobretudo. Nessa situação, o Professor Paulo Coelho Filho (1991, p.7) enunciava:

Não obstante as ambigüidades da expressão ‘educação popular’, o campo da abrangência do termo envolve o que em outros países, pode estar contemplado, grosso modo, sob o rótulo de Educação Não-Formal ou mesmo Formal, de Educação Permanente ou mesmo de Educação Popular, de Educação Continuada, da Educação Recorrente, da Educação Comunitária, com ênfase na Alfabetização e na Educação de Adultos, e em experiências alternativas de Educação Formal.

No final dos anos 1990, o Curso de Mestrado anacrônico, e quase descredenciado pela CAPES, inicia um processo de autoavaliação, com vistas a se transformar em Programa de Pós-graduação em Educação. Do mesmo modo que no final dos anos 1970, mais uma vez, um grupo de professores questionou o fato de a adequação aos tempos atuais da área de



concentração centrar-se na temática da educação de adultos, agora mais abrangente e reconhecida, em nível internacional, do que a educação popular. A dúvida consistia no receio de o programa sofrer consequências devido a sua aparente postura “anacrônica e particularizada”, quando o enfoque da globalização e da modernidade prevalecia na realidade educacional brasileira. Na condição de transição em que se encontrava, com propostas de recuperação, de subir de conceito e de organizar um curso de Doutorado, era natural que se questionasse: O curso estava preparado para assumir os desafios dos tempos atuais? Quais as suas possibilidades presentes e futuras? Que tipo de conhecimento vem produzindo e a quem interessa? Para quem se destinava o conhecimento produzido pelo Mestrado? Essas questões continuavam a permear o debate sobre os rumos da organização de um novo curso em processo.

Mesmo conservando sua área de concentração priorizada no popular, houve necessidade de se organizarem novas linhas de pesquisa que assim ficou definida: Educação de Jovens e adultos, Educação e movimentos sociais, Educação Básica e Educação, Estado e Políticas Públicas. Para fortalecer o Programa no âmbito internacional e que agora já se havia tornado uma das exigências da avaliação da CAPES, alguns convênios e/ou acordos de cooperação internacional foram firmados com algumas universidades estrangeiras, com destaque para os estabelecidos com as Universidades do Arizona (EUA), de Cádiz e de Granada (Espanha), com o DAD (Alemanha) e com o Conselho Britânico. Em função desses convênios, foram estabelecidas atividades de intercâmbio entre os docentes de ambas as Universidades para desenvolvimento de atividades conjuntas relacionadas ao ensino, às pesquisas e às publicações.

No início dos anos 2000, um grupo de professores, sobretudo os que haviam sido formados nos Estados Unidos, defendia que a EJA estava superada em função do surgimento de novos conceitos e paradigmas e que, por isso, em poucos anos, esse conceito de Educação de Adultos seria substituído pela compreensão de educação ao longo da vida, expressão já adotada nos Estados Unidos em substituição à EJA. Também alegavam que os estudos culturais, por exemplo, englobariam as especificidades da EJA, considerando a nova compreensão desse Eixo. No entanto, como a história é boa conselheira, as mutações sociais, políticas, econômicas e ideológicas continuaram a mostrar os muitos espaços da EJA, a garantir sua continuidade e a resguardar sua especificidade, através de suas mutações e especificidades (PRESTES, 2011). Em 2003, o Programa consegue o aval da UFPB e da CAPES para organizar seu Curso de Doutorado. Nesses tempos, os quadros docentes haviam triplicado com o ingresso de novos professores. O Programa, uma vez mais, reorienta seu

currículo para atender às novas exigências da Pós-graduação e amplia sua área de concentração tornando-se Educação Popular, Comunicação e Cultura com cinco linhas de pesquisa e tendo como foco principal a educação básica no Nordeste brasileiro.

A Educação de Jovens e Adultos, nesse novo contexto, amplia suas perspectivas: contempla novas perspectivas vinculadas ao trabalho, a qualificação profissional, a gestão e as novas tecnologias, propiciando a formação de dezenas de professores e técnicos. Muitas dissertações de referências nacionais, relacionadas à EJA, foram construídas nessa linha, assim como Projeto de Pesquisa e de Extensão de referência internacional. Seus professores, alunos e ex-alunos vão firmando suas posições nas gestões das políticas públicas, nos fóruns de EJA e nos grupos de pesquisa. Vinculando-se a essa linhas, novos convênios são estabelecidos ou renovados, como os efetuados com a Universidade de Münster e com a Universidade de Illinois, visando promover a efetivação de pesquisas, intercâmbios e visitas de alunos de Mestrado e de Doutorado e trabalhos conjuntos.

No ano de 2006, foi instituído pelo corpo docente do PPGE um processo de autoavaliação do Programa, em virtude da flagrante desconexão em que se encontravam os resultados da produção docente (dissertações e publicações) com a área de concentração e as linhas de pesquisas, aspectos apontados, na época, como problemáticos pela comissão de avaliação da CAPES.

Em 2007, intensos debates envolvendo corpo docente e discente foram encaminhados e aprovados pelos órgãos superiores da UFPB, como o projeto de reestruturação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), cuja estrutura e funcionamento acadêmico passaram a ser regulamentados pela Resolução 52/2007 – CONSEPE/UFPB. Como a nova Resolução do PPGE-UFPB só foi aprovada em setembro de 2007, permaneceram estas cinco linhas de pesquisa: **(1)** Fundamentos e processos de educação popular; **(2)** Educação de jovens e adultos; **(3)** Políticas públicas e práticas educativas; **(4)** Educação e movimentos sociais e **(5)** Estudos culturais e tecnologias da informação e comunicação.

Depois de setembro de 2007, já para o ano-base de 2008, as linhas de pesquisa foram modificadas e ficando organizadas assim: Área de concentração denominada Educação, que se organiza internamente, através das cinco linhas de pesquisa: **(1)** Educação Popular; **(2)** História da Educação; **(3)** Políticas Educacionais; **(4)** Processos de Ensino-aprendizagem; **(5)** Estudos Culturais da Educação. Cada uma dessas linhas, interligadas entre si, tem objetivos específicos que convergem para o objetivo maior do PPGE, que é o da formação qualificada de docentes, pesquisadores, técnicos em Educação e lideranças de movimentos sociais nos Cursos de Mestrado e de Doutorado, com base nas investigações e nas análises das práticas e

das teorias educativas. É importante enfatizar que as linhas e as temáticas acima elencadas se entrecruzam e demarcam campos confluentes de pesquisas.

Mesmo com vários registros de ações de cooperação local, regional, nacional e internacional, o PPGE ainda enfrentará embates dos diferentes grupos de professores motivados pela “necessidade” de manter ou modificar o que se pode chamar de identidade institucional do PPGE, sobretudo quando existem enfrentamentos de natureza política e ideológica. As noções de Educação de Adultos, agora sob as perspectivas da Educação ao longo da vida e das novas exigências de um mundo globalizado em transformações e em crises, exige que os sistemas educacionais dos países globalizados reformulem suas políticas educacionais e expandam seus sistemas educativos, tratando de conciliar os interesses econômicos com o ideal de tornar as sociedades mais igualitárias. É nesse quadro que as instituições universitárias e suas pós-graduações são pressionadas a abrir espaços para novos segmentos de sujeitos sociais, renovando a sua compreensão sobre determinados conceitos adotados internacionalmente, através das entidades internacionais e das redes de estudo e pesquisa, incluindo-se aí as novas compreensões, de acordo com a UNESCO (2010, p. 24. apud PRESTES & PFIFFER, 2011. p.2), “conceitual e teórica sobre o que constitui a aprendizagem ao longo da vida e o lugar da aprendizagem e da educação de adultos dentro dela”.

#### As contribuições das cooperações para a EJA

Este tópico tem o objetivo de colher opiniões dos docentes que atuam no PPGE, na linha de pesquisa Educação Popular, sobre os Programas de Cooperação Internacional, um dos indicadores que ganham destaque e crescente importância nos renovados critérios de avaliação da CAPES. Essa linha de pesquisa concentra 13 educadores do total de docentes do Programa, dos quais apenas cinco responderam às questões solicitadas em um questionário semiestruturado, contendo questões relacionadas ao assunto objeto deste trabalho. Os sete restantes não se pronunciaram, apesar de renovadas solicitações.

O instrumento foi organizado em duas etapas: a primeira referiu-se à identificação do professor, e a segunda, a respeito da importância, do papel e dos benefícios da cooperação internacional para a Pós-graduação em Educação, no processo de aprendizagem ao longo da vida dos docentes e dos discentes. Os resultados desse levantamento compõem as apreciações que seguem.

No **elemento de identificação** vimos que a maioria dos professores que responderam ao questionário tem mais de 30 anos de tempo de serviço na Universidade Federal da Paraíba na área de Educação.

Dentre os cinco respondentes, quatro cursaram Pós-doutorado, três dos quais realizados no exterior, beneficiados por um Programa/Acordo de Cooperação estabelecido entre a CAPES ou CNPQ e o país estrangeiro que acolheu o professor brasileiro.

No âmbito da formação de Pós-doutorado, três dos quatro professores que o realizaram estudaram no exterior, na Europa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa/Pt; Université de Lyon; Universidade de Manchester, Inglaterra; Universidade de São Paulo; Universidade Autónoma de Barcelona – UAB.

Estamos considerando a educação de jovens e adultos na perspectiva da educação ao longo da vida e como experiências formais, informais e não formais de educação: processos múltiplos de aprendizagem. Por isso alguns dos professores apresentam experiências específicas nas práticas formais de escolaridade com pessoas jovens e adultas, e outras com atividades educativas relacionadas aos movimentos sociais e aos processos de qualificação para o trabalho e a cidadania. De todo modo, todas as cinco pessoas vinculam suas atividades de estudo, pesquisa – e até de militância ou intervenção - à realidade desse público.

O segundo momento do questionário, como já mencionado, teve o objetivo de saber a opinião dos professores acerca do papel da cooperação internacional, a importância das agências financiadoras para a cooperação internacional educacional e a importância da cooperação internacional para o PPGE. Nesse bloco, também se procurou saber se os entrevistados já haviam participado de alguma ação de cooperação internacional e sua opinião sobre os benefícios (ou não) das ações de cooperação internacional para os processos de aprendizagem (aqui compreendidas como aprendizagens ao longo da vida) dos docentes e dos discentes do PPGE.

### **Cooperação internacional e aprendizagem ao longo da vida: O papel da Cooperação**

A cooperação internacional foi vista, na maioria das respostas, como um “conjunto de estratégias” cujo foco são as aprendizagens, por isso as ações de cooperação que possibilitam/possibilitaram a qualificação dos recursos humanos do PPGE destacaram-se de forma predominante, no conjunto de respostas elencadas. Entretanto, houve considerações

sobre as formas de cooperação e a predominância de um país (ou região) sobre outro, dependendo do nível de desenvolvimento existente entre eles, como mostram estas citações:

- a) Entendo a cooperação internacional como um conjunto de estratégias de diferentes naturezas e capazes de fortalecer (ou não) determinados interesses realizados através de parcerias.
- b) Na maioria dos casos, dependendo do nível de desenvolvimento de um dos parceiros, sempre haverá um maior predomínio de um (uns) sobre o(s) outro (s).economicamente, politicamente, socialmente ou academicamente mais frágil. Entretanto, e, ao mesmo tempo, o papel da cooperação é propiciar aprendizagens conjuntas ou ações que possibilitem mudanças e avanços.
- c) Também, acredito que nesses novos tempos, diante da globalização, da necessidade de formação de novas redes de estudos e pesquisas, da necessidade dos países (sobretudo os desenvolvidos contarem com novas fontes de conhecimentos, devido ao mundo está em velozes transformações, mudando as situações/fenômenos sociais das crises sociais/econômicas estabelecidas no mundo, existe uma menor propensão (o que não elimina) de uma subordinação de uma equipe em relação a outra.
- d) Entendo a cooperação internacional como um conjunto de estratégias – acadêmicas, técnicas, culturais, esportivas, políticas, científicas, etc. - que busca fortalecer a compreensão internacional tendo como horizonte a elusiva paz mundial. Essencialmente a cooperação visa aprender a conviver em paz.

### **Importância das agências financiadoras para a cooperação internacional**

Na opinião dos entrevistados, as agências de financiamento de Programas e Pesquisas são importantes para as ações de cooperação internacional, pois oportunizam a sustentação das relações de intercâmbios e de pesquisa, segundo os relatos abaixo:

- a) Sem que exista as agências financiadoras de empreendimento, dificilmente se poderia implantar e sustentar ações de cooperação no âmbito educacional, considerando as necessidades de aplicação/utilização de diferentes recursos e por exigências e necessidades financeiras para suas realizações.
- b) São de fundamental importância. Hoje ainda deixam muito a desejar, são muito tímidas e frágeis. A própria UFPB nunca foi agressiva e atuante no sentido da conquista de financiamentos. Sempre achei que a UFPB deveria ter uma Pró-Reitoria para esse fim.

É interessante destacar a opinião da última pessoa entrevistada, quando afirma que a Universidade Federal da Paraíba deveria ser mais atuante, no que concerne às conquistas de financiamento, e ainda sugere uma Pró-reitoria para esse fim. Isso pode significar que a Universidade dos tempos presentes, inserida nos processos mundiais de trocas de informações, experiências e conhecimentos, não pode relegar a cooperação internacional

como uma ação de menos importância acadêmica, até porque, hoje, na avaliação da Capes e dos próprios docentes que solicitam benefício às agências financiadoras, são exigidas experiências de cooperação internacional ou inserção em rede de pesquisas com outras universidades internacionais.

### **Importância da cooperação internacional para o PPGE**

Para o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, a cooperação internacional se torna mais importante com o processo de formação e qualificação dos docentes, e esse é um fator cada vez mais relevante e um requisito para o seu desenvolvimento e sustentabilidade. Essa opinião está presente na fala de um dos entrevistados:

No contexto da globalização das economias e mercados, as Universidades e os Programas de Pós-graduação que não estabelecerem relações internacionais praticamente não sobrevivem, diante das exigências das agências de financiamento; portanto para a UFPB a cooperação internacional vem favorecendo essa relação e preparando o seu corpo docente para produções científicas mais qualificadas a partir do conhecimento de outras realidades.

### **Participação em ações de cooperação internacional**

A presença dos professores nas ações de cooperação internacional foi um dos pontos que mais chamou a atenção. Alguns dos que tiveram a oportunidade de realizar seus cursos de Doutorado no exterior, com bolsas financiadas pelas agências brasileiras, pela CAPES ou pelo CNPQ, aparentemente, devido às contingências, tiveram mais chance de conhecer uma nova realidade internacional e, por isso, de estabelecer, há mais tempo, contatos com grupos de pesquisa internacionais e que aqui consideramos, também, como ações de cooperação, ou seja, a troca de conhecimentos estabelecida por diferentes grupos. Essa constatação não invalida a formação de grupos de pesquisa ou participação em redes internacionais daqueles que realizaram seus doutorados no Brasil e conseguiram compor as redes de pesquisa internacionais através de seus orientadores, atuantes nas grandes Universidades.

Essa participação nas redes e o conhecimento das estratégias possibilitadas pelas agências facilitaram ações de intercâmbio, sobretudo depois, nos anos 90, quando a internacionalização da educação passou a ser um dos requisitos de qualidade dos programas de pós-graduação. Assim, através desses conhecimentos adquiridos com professores de outros

países e das estratégias formais exigidas pelas agências, o PPGE pode ser contemplado com a visita de professores de vários países atuantes das universidades do México, de Cuba, da França, dos Estados Unidos e da Alemanha. Esses professores visitantes atuaram como docentes e investigadores, no PPGE, através de Convênios e do Programa de Professor Visitante Capes e ofereceram muitos benefícios através da inovação do conhecimento.

Nos anos 2000, a maioria dos professores entrevistados realizou seu pós-doutorado em diferentes países do exterior, onde tiveram a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e novas ações de cooperação, dessa feita, com o estabelecimento de redes de intercâmbio de estudos, pesquisas e publicações conjuntas, além de intercâmbio de formação e qualificação de docentes e discentes – doutorado, pós-doutorado e Mestrado.

Algumas dessas ações de cooperação que envolveram docentes do PPGE e professores de outros países podem ser observadas nas descrições abaixo:

1) Missão de Estudos com Portugal – Coimbra/CEAS, recebendo professores de Portugal (Coimbra/CEAS) (2006);

2) Realização de Convênio Institucional com a Universidade de Valência/Es., enviando alunos para cursarem Mestrado, doutorado e Pós-doutorado e receber alunos da Espanha para realizarem as práticas de conclusão de Mestrado, Doutorado ou professores doutores para missão de trabalho;

3) Formação de Rede de Estudo e Pesquisa, coordenada pela Universidade Lusófona e com a participação de mais de vinte países envolvidos na rede, promovendo encontros de estudos, pesquisa, publicação e trabalhos conjuntos;

4) Projeto de cooperação bilateral Capes/FCT (Portugal), realizando missões de estudo, pós-doutorado para professores e Doutorado sanduíche;

5) Projeto de cooperação bilateral Capes/Grice (Espanha), realizando missões de estudo, Pós-doutorado para professores e Doutorado sanduíche;

6) Participação (2004) em rede de pesquisa financiada com recursos da Cooperação Espanhola – envolvendo Espanha/Universidade de Cantabria e cinco países da América Latina pertencentes ao MERCOSUL – Paraguai, Argentina, Chile, Uruguai e Brasil, o que resultou na realização de uma pesquisa comparativa e na publicação de um livro com resultados e artigos;

7) Participação em projeto de cursos de extensão e de especialização para formação de professores e gestores de EJA financiado pelo MEC oferecido a Cabo Verde e Guiné Bissau – África – integrando a rede Sul-Sul dos países de língua portuguesa;

8) Estabelecimento de convênio com a Universidade de Manchester, envolvendo

professores de vários departamentos da UM e da UFPB;

9) Estabelecimento de um programa específico (Higher Education Link -HED Link), apoiado pelo Conselho Britânico, sobre "Política Social e Desenvolvimento", com intercâmbio nas seguintes áreas: Economia, Biblioteconomia, Educação, Letras, Serviço Social, Educação Especial e Sociologia Rural;

10) Participação em diferentes fóruns internacionais e em redes de pesquisa envolvendo Portugal e diferentes países – Rede Cyted - financiados com recursos da União Europeia;

11) Participação em Fóruns Internacionais Paulo Freire, em diversos países, com publicações, trocas de experiências e intercâmbios.

Benefícios das ações de cooperação internacional para as aprendizagens ao longo da vida dos discentes e dos docentes do PPGE

São vários os benefícios da cooperação internacional para as aprendizagens ao longo da vida dos discentes e dos docentes do PPGE, contudo, algumas ações foram mais destacadas do que outras, como pode ser percebido nestas falas dos professores:

- 1) Considero que as diferentes e novas visões de mundo e de experiências – as novas aprendizagens – possibilitadas por novos conhecimentos e pela integração de culturas distintas, possibilita um repensar e um avanço na percepção de mundo, rompendo tabus e preconceitos, ampliando os conhecimentos bibliográficos, ampliando as sociabilidades e os conhecimentos humanos, fortalecendo a avaliação institucional do programa;
- 2) Considero que possibilita novos conhecimentos com grupos, pessoas e redes capazes de abrir novos espaços a alunos e professores interessados com os intercâmbios acadêmicos, profissionais e novas qualificação e troca de experiências.
- 3) Considero que as diferentes abordagens e perspectivas sobre a EJA que a cooperação internacional permite são fundamentais para um aprofundamento da nossa compreensão da EJA no Brasil. Da mesma forma que as idéias do Paulo Freire tem sido instrumentais para alargar e aprofundar o entendimento de EJA em diversas partes do mundo.
- 4) Para ser eficaz e minimamente democrática a cooperação internacional precisa ser uma via de duas mãos.
- 5) Considerando que o princípio de Aprendizagem ao Longo da Vida se estende a todas a modalidade de ensino e pessoas, a possibilidade da realização de intercâmbios internacionais para docentes atuantes em Programas e Pós-graduação se caracteriza como uma formação continuada, um aperfeiçoamento do trabalho que vem realizando e que no exercício direto da docência não possui muitas possibilidades de reflexão e renovação do pensar e do fazer.



Considerando que a aprendizagem ao longo da vida é permanente, e não, apenas, uma educação voltada para pessoas adultas, mas como uma ação que começa ao nascer e permanece até se morrer, vemos que esses benefícios poderão ser contínuos, pois, mesmo que não haja mais cooperação internacional, as aprendizagens permanecem e evoluem.

Por fim, quando solicitados que assinalassem, no âmbito das experiências de cooperação internacional, quais benefícios eram considerados mais relevantes para os seus processos de aprendizagem (pelo menos no período de atuação nas ações), os professores assinalaram que a cooperação internacional havia:

- a) Ampliado os seus conhecimentos sobre novos autores;
- b) Atualizado o seu acervo bibliográfico;
- c) Possibilitado a formação de redes;
- d) Possibilitado novos contatos internacionais;
- e) Possibilitado publicações conjuntas em livros e periódicos;
- f) Possibilitado a realização de Projetos conjuntos.
- g) Possibilitado o intercâmbio acadêmico;
- h) Possibilitado a organização de eventos conjuntos.

Outro benefício de grande relevância para o PPGE é a Cátedra da UNESCO de Educação de Jovens e Adultos que, desde 2009, vem contribuindo com as ações de cooperação internacional com os Ministérios de Educação do Brasil, do Uruguai, de Cabo Verde, de Angola, de Moçambique, da Guiné-Bissau, bem como representantes do Centro Regional de Educación Fundamental para a América Latina CREFAL (México); do Conselho Internacional de Educação de Adultos – ICAE; do Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL; do Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO, em Hamburgo – UIL; da Organização de Estados Iberoamericanos – OEI - e do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos – CIEP, Paris (França).

## **SÍNTESE CONCLUSIVA**

No decorrer da organização do estudo já foi possível ir concluindo que, no atual contexto de globalização, da avaliação da educação, da avaliação da pós-graduação brasileira pela CAPES com base em parâmetros internacionais, cada vez mais é ressaltada a importância

das ações de cooperação internacional para a ampliação das informações e da produção de conhecimento, de resolução de problemas sociais, culturais, econômicos e tecnológicos; para os processos de inovação e de criação de um espírito crítico que permita aos discentes e docentes, através desses novos conhecimentos – e até através de processos de estudos comparados - reestruturar e reavaliar os seus percursos de formação e de construtores de ciência e de cultura. Possibilitando novas formas de conceber e de viver o mundo.

No âmbito dessas novas formas de conceber o mundo e ou representar as suas ideias, destacam-se as recentes concepções de educação como direito do cidadão e dever do Estado, o que torna a educação e as aprendizagens formais um direito universal das populações impulsionando a reorganização das agendas políticas do mundo globalizado em torno da educação das pessoas independentemente das idades, etnia, gênero, etc. Em torno desses direitos, conseguidos através das lutas de diferentes instituições e entidades e defendidas por uma instituição como a UNESCO, defensora das cooperações e das reciprocidades, emerge com forte poder político, cultural, econômico e ideológico o conceito de educação ao longo da vida, impulsionando um novo olhar e novas posturas em relação a escolaridade do jovem e adulto, ultrapassando os limites da alfabetização para chegar a educação universitária. Assim, sob a custódia da UNESCO a EJA não apenas amplia as oportunidades para as suas demandas como adquire uma maior visibilidade internacional, ampliando as oportunidades de se construir novos conhecimentos sobre as suas diferentes perspectivas e propiciando o estabelecimento de parcerias e de intercâmbios acadêmicos, muitos deles apoiados pelas ações de cooperações internacionais.

No caso da UFPB e do PPGE, em particular, a cooperação internacional vem servindo para propiciar uma maior qualificação dos seus professores e alunos, otimizando os seus benefícios através de acordos, convênios, pesquisas e trabalhos conjuntos.

Para existir um maior envolvimento dos docentes com estas iniciativas talvez seja necessário estimular um maior número de alunos e de professores a ingressarem em redes internacionais de pesquisa. O PPGE talvez devesse adotar ações sistemáticas de planejamento direcionado para ampliar a sua participação no cenário internacional, até porque existem incentivos e benefícios propiciados pelas agências nacionais como a CAPES e o CNPQ para trazer professores visitantes internacionais para atuar, por certo tempo no Programa abrindo chances de parcerias e organização de redes. Bolsas fornecidas também por essas agências para propiciarem complementar a qualificação de alunos de doutorado no exterior existe - e até sobra na Pró-reitoria de Pós-graduação – conforme informações do meu pessoal. O PPGE poderia melhor divulgar e estimular os seus alunos a candidatar-se a esse benefício. Estimular

à atração de mais estudantes e pesquisadores do programa e de professores visitantes estrangeiros amplia a chance de aumentar o número de publicações com instituições estrangeiras, formando efetivamente parcerias, ou seja, interações internacionais, fugindo dos riscos de constantes enfoques endógenos ou homogêneos.

## REFERÊNCIAS

DÁLIA, Edna da C. Novos tempos, diferentes necessidades, outros tipos de educação. In: WITTER, Geraldina P. et al. **Educação de Adultos: textos e pesquisas**. Rio de Janeiro: Achiamé. 1983. p. 31-52.

FURTER, Pierre. Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Petrópolis: Vozes, 1977.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de et al. **Avaliação: eixo impulsionador da definição de uma política de pós-graduação**. 1993. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1993.

PRESTES, Emília da Trindade. Pós-Graduação e Contexto Regional: o caso do Mestrado em Educação da UFPB. In: ENCONTRO REGIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 4., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 1999b.

PRESTES, Emília Maria da Trindade Prestes. Pós-Graduação e Contexto Regional. O Caso do Mestrado em Educação da UFPB. In: ENCONTRO REGIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 4., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador, 1999c.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. **A história da educação de jovens e adultos na história do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba**: Caminhos e caminhadas. Documento impresso, 2008.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. A Cátedra da UNESCO de Educação de Jovens e Adultos e as universidades nordestinas: da palavra à ação. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade (Orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PRESTES, E. M. T., PFEIFFER, D. Os adultos e o ensino superior In: RAMALHO, Betânia Leite; LLAVADOR, José Beltrán; Carvalho, Maria Eulina Pessoa de; DINIZ, Adriana Valéria Santos (Orgs.). **Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal y España**. Valência: Germania, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: visão e ação. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 10 set. 2012.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.156 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

WANDERLEY, Luiz. E. Educação popular e processo de democratização, In: Brandão, Carlos R. (org). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.