

# **A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL TÉCNICA EDUCACIONAL DO BRASIL COM PAÍSES AFRICANOS E A INTERCULTURALIDADE: CONCEITOS, REFLEXÕES E PRESSUPOSTOS PARA UMA COOPERAÇÃO SUL-SUL**

*BRAZIL'S INTERNATIONAL TECHNICAL EDUCATIONAL COOPERATION WITH AFRICAN COUNTRIES AND INTERCULTURALITY: CONCEPT, REFLECTIONS AND ASSUMPTIONS FOR SOUTH-SOUTH COOPERATION*

*LA COOPERACIÓN TÉCNICA EDUCATIVA INTERNACIONAL DE BRASIL CON LOS PAÍSES AFRICANOS Y LA INTERCULTURALIDAD: CONCEPTO, REFLEXIONES Y SUPUESTOS PARA LA COOPERACIÓN SUR-SUR*

**KÁTIA VALÉRIA PEREIRA GONZAGA**

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Professora Visitante da Logos University International (UNILOGOS) - Miami - EUA  
[katvpg@yahoo.com.br](mailto:katvpg@yahoo.com.br)

Recebido em: 11/01/2021    Aceito em: 17/09/2021    Publicado em: 10/06/2022

## **Resumo**

Esse artigo socializa parte dos resultados do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica conceitual e pesquisa aplicada da tese de doutoramento, da autora, intitulada de “Curso de Pedagogia em EaD, do Programa UAB-Moçambique, no Contexto de uma Cooperação Internacional Sul-Sul: Pressupostos para a Construção do Currículo de Formação”, defendida na PUC-SP, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, em 2017, um tema que continua relevante, principalmente quando vivemos problemas globais essenciais à vida no planeta como os ambientais, os da saúde e da educação, e, percebemos o quanto devemos e podemos nas trocas entre países do Sul, superar as limitações de cada um. Primeiramente apresenta o contexto das experiências vivenciadas pela autora com relação à Cooperação Sul-Sul, logo após apresenta alguns conceitos que concorrem para a compreensão da Cooperação Internacional Sul-Sul, para em seguida, a partir dos desafios enfrentados na experiência vivenciada pela autora, sugerir pressupostos para a efetivação desse tipo de cooperação, particularmente as educacionais entre o Brasil e os Países Africanos da Língua Portuguesa (PALOP).

**Palavras-chave:** Cooperação Sul-Sul. Interculturalidade. (Des)Colonialidade.

**Abstract**

This article socializes part of the results of the development of conceptual bibliographic research and applied research of the doctoral thesis, by the author, entitled "Pedagogy Course in distance education, of the UAB-Mozambique Program, in the Context of a South-South International Cooperation: Assumptions for the Construction of the Training Curriculum", defended at PUC-SP, in the Graduate Program in Education: Curriculum, in 2017, a theme that remains relevant, especially when we live global problems essential to life on the planet such as environmental, health and education, and we realize how much we owe and can in exchanges between countries of the South, overcome the limitations of each. First, it presents the context of the experiences lived by the author in relation to South-South Cooperation, after presents some concepts that contribute to the understanding of South-South International Cooperation, and then, from the challenges faced in the experience lived by the author, suggesting assumptions for the effectiveness of this type of cooperation, particularly the educational ones between Brazil and the African Countries of the Portuguese Language (PALOP).

**Keywords:** South-South Cooperation. Interculturality. (Des)Coloniality.

**Resumen**

Este artículo socializa parte de los resultados del desarrollo de la investigación bibliográfica conceptual y la investigación aplicada de la tesis doctoral, del autor, titulada "Curso de Pedagogía en EaD, del Programa UAB-Mozambique, en el Contexto de una Cooperación Internacional Sur-Sur: supuestos para la construcción del currículo de formación", defendido en la PUC-SP, en el Programa de Postgrado en Educación: Currículo, en 2017, un tema que sigue siendo relevante, sobre todo cuando vivimos problemas globales esenciales para la vida en el planeta como el medio ambiente, la salud y la educación, y nos damos cuenta de lo mucho que debemos y podemos en los intercambios entre los países del Sur superar las limitaciones de cada uno. En primer lugar, presenta el contexto de las experiencias vividas por el autor en relación con la Cooperación Sur-Sur, luego presenta algunos conceptos que contribuyen a la comprensión de la Cooperación Internacional Sur-Sur, y luego a partir de los desafíos enfrentados en la experiencia experimentada por la autora, sugiriendo supuestos para la efectividad de este tipo de cooperación, particularmente las educativas entre Brasil y los Países Africanos de la Lengua Portuguesa (PALOP).

**Palabras-Clave:** Cooperación Sur-Sur. Interculturalidad. (Des)Colonialidad.

## 1 Introdução

---

“A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo” (FREIRE, 2005, p. 46).

O contexto da tese que dá origem às reflexões e achados apresentados nesse artigo se desenvolve num Programa de Cooperação Internacional Educacional entre Brasil e Moçambique, o Programa UAB-Moçambique, entre 2010 a 2015, uma cooperação entre governos, cujo propósito era o fortalecimento do Sistema de Educação a Distância de Moçambique, no qual essa autora atuou como Coordenadora Executiva, contratada como consultora especialista pelo PNUD, a serviço da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação do Brasil

(Capes/MEC). Uma cooperação que se propunha ser do tipo Sul-Sul. O programa utilizou-se da estratégia de gestão compartilhada de professores de universidades públicas brasileiras e moçambicanas, de cursos superiores de formação de funcionários públicos: professores e administradores públicos, na modalidade a distância.

Nos primeiros anos do século XXI, com as mudanças na geopolítica e na geoeconomia global, muitos países do Sul passaram a redefinir seu papel como fornecedores de cooperação internacional para o desenvolvimento. O Brasil não é exceção, e suas práticas de cooperação têm sido reconhecidas por organizações internacionais e consideradas potencialmente úteis para outros países em desenvolvimento. Isso vale igualmente para o campo da cooperação educacional, no qual o governo brasileiro age claramente em pelo menos três dimensões: (i) economicamente, pois a educação se relaciona diretamente com a qualificação de mão de obra de um país, e a cooperação educacional busca construir capacidades; (ii) no plano político, a cooperação educacional é parte de uma agenda positiva de política externa do Brasil, que busca promover relações mais estreitas entre os Estados e as sociedades baseadas em princípios de solidariedade e não intervenção nos outros países em desenvolvimento; (iii) culturalmente, pois a convivência, a aprendizagem e o intercâmbio de experiências podem contribuir para a formação das elites de países em desenvolvimento, o reforço dos laços entre diferentes sociedades e a compreensão mútua de realidades semelhantes, mas também distintas (MILANI; CONCEIÇÃO; M'BUNDE, 2016, p. 28).

No percurso do desenvolvimento da parceria estabelecida entre os dois países: Brasil e Moçambique, pudemos avaliar em que aspectos a cooperação em estudo se aproximava ou se distanciava de uma cooperação do tipo horizontal Sul-Sul, e assim pensar em pressupostos para sua efetivação.

Trazemos aqui contribuições da tese (GONZAGA, 2017) a respeito do conceito e pressupostos para a construção de uma cooperação do tipo Sul-Sul, particularmente com Países Africanos da Língua Portuguesa (PALOP). Sabemos da importância desse tipo de cooperação no sentido da superação das Cooperções do tipo Norte-Sul, para os países em desenvolvimento, promovendo seus protagonismos em busca das superações de seus problemas, bem como para a descolonialização dos mesmos. No entanto, o leitor verificará o quão complexo é garantir sua execução, principalmente pelas fortes marcas do colonialismo vivido pelos países em desenvolvimento. Também, no caso do Brasil com países da África, pela diferença no desenvolvimento político, econômico e social.

Historicamente a cooperação Sul-Sul (CSS) emerge das lutas anticoloniais a partir dos anos 1950, para promover autonomia dos países em desenvolvimento e um sistema global menos desigual. Na década de 2000, as relações Sul-Sul ganham novo impulso e o Brasil se torna um ator importante da cooperação internacional. Desde então,

inovações foram forjadas entre os países do Sul Global visando transcender as assimetrias estruturais, econômicas e sociais, existentes entre os países. Estes laços assumiram formatos originais e criaram novas institucionalidades em diversos setores (SUYAMA et al, 2017, p. 7).

A relevância de estabelecermos esse tipo de cooperação também se justifica pelo compromisso com a sustentabilidade do planeta, firmado pelas Nações Unidas, na Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, que entre os 17 objetivos para transformar o mundo e suas metas, especificamente o Objetivo 17 incentiva esse tipo de cooperação, ao valorizar o fortalecimento para implementação e revitalização de parcerias globais para o desenvolvimento sustentável, particularmente entre países em desenvolvimento, sem deixar nenhum para trás.

Trata-se, assim, de uma profícua leitura para aqueles que pretendem firmar cooperações dessa natureza, podendo ter maior clareza sobre o tipo de cooperação, bem como pressupostos a serem considerados para sua efetivação, ainda mais nesse momento em que nossas universidades foram incentivadas aos processos de internacionalização.

Para as bases conceituais da pesquisa do doutoramento em questão, utilizamos de pesquisa bibliográfica em artigos e trabalhos científicos na base de dados do Google Acadêmico e base de dados físico pessoal do pesquisador, e, documentos oficiais, selecionados a partir dos eixos temáticos traçados para a mesma, a saber: Cooperação Técnica Educacional Sul-Sul, Interculturalidade, Colonialidade, Sustentabilidade, Dialogicidade, Globalização Social e Cultural, Cultura Escolar e Diversidade Cultural (GONZAGA, 2017). Parte dessas bases de dados foi utilizada para a fundamentação desse artigo, bem como o *corpus* da tese de doutoramento.

## **2 Cooperação internacional Sul-Sul e seus desafios**

---

A cooperação internacional com outros países existe no Brasil desde sua colonização, em que os cidadãos das classes dominantes eram enviados para fora do país para estudar, e os estrangeiros vinham para o Brasil para passar seus conhecimentos e tecnologias. Grandes instituições estrangeiras enviavam seus profissionais ao Brasil para passar seu *know-how*. Tratava-se de trocas de diferentes naturezas e de diferentes lógicas.

Em 1978, com a Conferência de Buenos Aires, que reuniu 138 países, entre eles o Brasil, foi elaborado um plano de ação com recomendações para programas de cooperação entre países em desenvolvimento, também conhecido como Plano de Ação

de Buenos Aires (PABA), cujas discussões e metas resultantes da Conferência foi a primeira tentativa coletiva de institucionalizar uma nova concepção de cooperação internacional, de identificação, sistematização das formas, da modalidade e dos possíveis meios de cooperação entre os países em desenvolvimento. (CAIXETA; NATIVIDADE; EUZEBIO, 2012)

O PABA identificou 15 áreas principais para a atuação na Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD), entre elas educação, formação profissional, agricultura, cultura, transporte, ciência e tecnologia.

Desde, então, o contexto das relações entre os países, através das cooperações internacionais, tem assumido distintas características daquelas que surgiram no pós-Segunda Guerra Mundial.

Tradicionalmente, os países do Norte Global investiram enormes quantias de dinheiro na Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) para a reconstrução dos países do Sul Global. Passadas décadas, novas maneiras de cooperação surgiram, visando práticas mais sustentáveis e eficazes, no sentido da continuidade, da apropriação e da emancipação. As modalidades de cooperação foram sendo aprimoradas, alinhadas à gestão por resultados, a cooperação técnica, o fortalecimento institucional e a implementação de programas por meio de parcerias. Além disso, no processo histórico da cooperação, outros atores foram interagindo no cenário de relações entre o Norte e o Sul, buscando romper a lógica de cooperação como ajuda, e reconhecer especificidades próprias de uma Cooperação entre países em desenvolvimento (CTPD), conhecida como Cooperação Sul-Sul (CSS) (AMARAL, 2013, p. 21).

No Brasil, esta tendência internacional ganhou cada vez mais espaço na condução da política externa brasileira, nos últimos vinte anos, embora o atual governo não tenha investido em políticas dessa natureza. Neste sentido, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), criada com a finalidade de cuidar das cooperações internacionais, vinculada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), recebeu até o governo anterior (2017) grandes incentivos políticos e financeiros para desenvolver projetos de cooperação técnica com os países em desenvolvimento, particularmente com os países do continente africano, o que podemos constatar no documento da ABC (2010):

A cooperação técnica é um instrumento central da ação externa brasileira. A cooperação que o Brasil promove, num verdadeiro espírito Sul-Sul, privilegia a transferência de conhecimento, a capacitação, o emprego da mão-de-obra local e a concepção de projetos que reconheçam a realidade específica de cada país. A solidariedade que anima o relacionamento do Brasil com os outros países em

desenvolvimento é pilar fundamental de nossas ações de cooperação com a África (BRASIL, 2010).

Segundo a ABC do MRE (2013), a cooperação técnica internacional é um instrumento privilegiado para o adensamento das relações do Brasil com outros países, com ênfase na integração política, econômica e social. E o Brasil investiu, nos governos anteriores ao atual, em outras ações paralelas às cooperações, particularmente na gestão do presidente Lula, cujo grande projeto foi valorizar cooperações com os países do PALOP.

Suyama *et al* (2015, p. 1452) destaca entre essas ações:

Besides focusing on Africa, Lula proactively raised social issues in international fora during his presidency. In 2003, he argued in Davos for increased aid to tackle hunger, and in 2004, he was one of the leaders in the launching of the ‘Global Action Against Hunger and Poverty’. At that same year, the CGFOME was created under the Ministry of Foreign Affairs as the ‘international interface of the [national] Zero Hunger Program’, coordinating ‘Brazilian foreign policy in food and nutritional security, rural development and international humanitarian cooperation’.

A modalidade da cooperação entre países em desenvolvimento tem trazido parcerias mais atentas aos princípios da solidariedade entre os povos e do respeito à diversidade cultural, valorizando o diálogo entre diferentes culturas, dando origem ao que denominamos CTPD, ou Cooperação Sul-Sul, ou ainda Cooperação Horizontal (só para citar algumas denominações encontradas para esse termo polissêmico).

Na literatura, tem sido frequente a comparação entre a política externa dos governos dos presidentes Jânio Quadros e João Goulart (1961-1964) e Ernesto Geisel, e, do primeiro Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva Lula (2003-2006) quanto à aproximação com os países do Sul. Os três momentos são identificados pela literatura especializada e imprensa local como épocas em que ocorreu expressivo estreitamento nas relações do Brasil com os outros Estados em desenvolvimento (LEITE, 2011). E desde os governos de Quadros/Goulart ocorreram as primeiras iniciativas da política africana. Segundo Leite (2011, p. 98):

A política africana deve ser compreendida como desdobramento da corrente nacional-desenvolvimentista, que aspirava à mundialização, com os objetivos de maior projeção política internacional e de ampliação de mercado. A intensificação das relações do Brasil com a África respondia aos anseios de diplomatas e intelectuais, segundo os quais o Brasil, por sua matriz cultural, teria vocação natural para a África, e por seus desequilíbrios estruturais internos e externos, deveria

unir-se às novas nações do continente africano, a fim de formar frente unida de países periféricos em prol de uma plataforma internacional do desenvolvimento.

Na prática brasileira, a cooperação técnica Sul-Sul pode ser realizada em diferentes modalidades:

- I. Cooperação Técnica Sul-Sul Bilateral: ambos os parceiros são países em desenvolvimento;
- II. Cooperação Técnica Sul-Sul Trilateral: dois outros parceiros em desenvolvimento; um parceiro desenvolvido e outro em desenvolvimento; um parceiro um organismo internacional e outro país em desenvolvimento;
- III. Cooperação Sul-Sul em Bloco: a cooperação se dá no âmbito de organizações e/ou arranjos subregionais, regionais ou inter-regionais concebidos e integrados por países em desenvolvimento e dos quais o Brasil faz parte, como o Mercosul, Unasul e Ibas.
- IV. Cooperação Sul-Sul Descentralizada: a cooperação se dá entre dois ou mais entes subnacionais de países em desenvolvimento. Esta modalidade pode ter uma variante – conhecida como ‘cooperação cruzada’ – na qual um dos parceiros subnacionais tem origem em um país desenvolvido (ABC, 2013).

Em abril de 2008, na Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), no discurso do ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2011), o mesmo assume que o compromisso com a África vai além de sua importância econômica, tendo em vista os laços históricos e o compartilhamento de identidades culturais e étnicas entre o Brasil e esses países, particularmente no caso dos países da PALOP: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Afirma ainda que essa intenção é potencializada, por termos, acima de tudo, uma grande dívida com o povo africano, que por muitos anos tiveram seus antepassados explorados economicamente no período escravocrata, em nosso país.

No entanto, os projetos de cooperação técnica do tipo Sul-Sul desenvolvidos com os países africanos têm grandes desafios a serem enfrentados. Há dificuldade de se estabelecer cooperação de forma horizontal, haja vista o existente desnível de desenvolvimento social, político e econômico entre o Brasil e estes países. A aproximação cultural também não é tão natural quanto se deseja e se menciona nos discursos oficiais, evidencia-se grande debilidade das instituições brasileiras para o bom desempenho da

cooperação técnica, bem como há ranços trazidos das vivências com cooperações do tipo norte-sul de ambas as partes, dificultando a construção de uma verdadeira parceria e relações horizontais, nos moldes de uma cooperação Sul-Sul, inviabilizando o verdadeiro movimento intercultural.

Segundo Suyama *et al* (2017, p. 7):

Historicamente a cooperação Sul-Sul (CSS) emerge das lutas anticoloniais a partir dos anos 1950, para promover autonomia dos países em desenvolvimento e um sistema global menos desigual. Na década de 2000, as relações Sul-Sul ganham novo impulso e o Brasil se torna um ator importante da cooperação internacional. Desde então, inovações foram forjadas entre os países do Sul Global visando transcender as assimetrias estruturais, econômicas e sociais, existentes entre os países. Estes laços assumiram formatos originais e criaram novas institucionalidades em diversos setores (...) A CSS trata-se de ampla gama de interações que inclui o alinhamento de posições em espaços multilaterais de negociação, a promoção do comércio Sul-Sul, a formação de coalizões políticas e redes, a construção de espaços regionais de integração, a concessão de financiamento externo em condições mais favoráveis, o desenvolvimento de capacidades humanas e institucionais (científicas, tecnológicas e técnicas) e respostas à situação de crise.

As relações Norte-Sul, já há muito desgastadas por consequência dos questionamentos dos países do Sul, pois os países do hemisfério norte, liderados pelos Estados Unidos, sempre estiveram mais focados na relação Leste-Oeste e utilizavam a Cooperação Norte-Sul como estratégia na confrontação dessas relações, da mesma maneira que o bloco liderado pela extinta União Soviética. Assim, iniciaram os primeiros esforços de afirmação dos países do Sul no sistema internacional, visto que as ações desempenhadas pelas relações Norte-Sul já não eram vistas como justas para alcançar os níveis de progresso e desenvolvimento como tinham sido previstos logo no início (PUENTE, 2010).

O Comitê de Alto Nível para a Cooperação Sul-Sul das Nações Unidas estabeleceu, em 1995, uma lista com 20 países capazes de liderar ações da CTPD: Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Egito, Gana, Índia, Indonésia, Malta, Maurício, México, Nigéria, Peru, Coreia do Sul, Senegal, Tailândia, Trinidad e Tobago, Tunísia e Turquia.

Dentre os vários modos de cooperação existentes, temos a Cooperação Financeira, a Assistência Humanitária, a Ajuda Alimentar, a Cooperação Científica e Tecnológica e a Cooperação Técnica, que pode ocorrer nas diferentes áreas políticas e

sociais, particularmente na Educacional. Esta última possui papel fundamental na promoção do desenvolvimento nas nações menos favorecidas por estar baseada na troca de conhecimentos e experiências e na sua adaptação a contextos distintos para sua aplicabilidade e bons resultados (PUENTE, 2010).

Desde a década de 1970, os países do Sul formalmente apresentaram a Nova Ordem Econômica Internacional, fruto da reflexão por parte do Grupo dos 77 (coalizão de nações em desenvolvimento, que visa promover os interesses econômicos coletivos de seus membros, e, criar uma maior capacidade de negociação conjunta na Organização das Nações Unidas), contribuindo com a construção do conceito de Povos do Sul, na década de 1980, da Comissão Sul. A história foi marcando as relações entre países que passaram por processos de colonização e opressão e que pertencem, na grande maioria, ao hemisfério sul.

Assim, para além de sua definição geográfica, o Sul pode ser definido considerando suas especificidades sociais e culturais. O Sul não é um conceito formado, mas sim uma tentativa de nomear o resultado de um processo de libertação colonial e de um sistema opressor, que tenta, no contexto da globalização, definir sua identidade cultural, política e social em pleno processo de construção.

Percebemos que o conceito Sul é uma resposta ao conceito Norte, em que as relações, a lógica de cooperação, são concebidas como ajuda, onde ocorre mecanismos de troca e de pressão política para uma maior entrada e liberdade econômica dos países desenvolvidos sobre os não desenvolvidos ou em desenvolvimento.

O Sul propõe romper com essa lógica substituindo a ajuda pela solidariedade mútua e respeitando as especificidades próprias de uma cooperação entre países em desenvolvimento, onde ocorra compartilhamento da decisão sobre os bens públicos internacionais, incluindo o conhecimento. Isso faz com que toda cooperação que busca o desenvolvimento, também incorpore os fatores culturais em suas estratégias de atuação, no caso da Sul-Sul.

As marcas das vivências da Cooperação Norte-Sul são profundas e reforçadas pelos valores da globalização econômica contemporânea, com base capitalista. No entanto, urge superá-las.

Percebe-se que a diferença da Cooperação Norte-Sul em relação a da Sul-Sul é que esta última está na transferência de boas práticas, enquanto a primeira aparece como

ingerência do país doador nas estratégias internas do receptor, com soluções construídas externamente por especialistas estrangeiros (AMARAL, 2013).

A cooperação técnica Sul-Sul é entendida como o intercâmbio horizontal de conhecimentos e experiências originados nos países em desenvolvimento cooperantes. A ideia é compartilhar lições aprendidas e práticas exitosas disponíveis no Brasil, geradas e testadas para o enfrentamento de desafios similares ao desenvolvimento socioeconômico. As bases da cooperação técnica Sul-Sul são o desenho, a implementação técnica e a gestão compartilhadas de projetos e ações, concretizadas graças ao envolvimento direto e ativo das instituições cooperantes do Brasil e do(s) país(es) parceiro(s) desde a fase de planejamento até o acompanhamento e avaliação de resultados. Por meio desse trabalho conjunto, busca-se identificar e sistematizar o conhecimento e as competências dos beneficiários da cooperação nos países que fazem parceria com o Governo brasileiro para que, em seguida, tais capacidades sejam aplicadas na geração de soluções locais inovadoras. Podemos concluir que, além do *know-how* técnico, a sustentabilidade de uma cooperação internacional é influenciada pela competência social e intercultural (BRASIL, 2013, online).

Santos e Meneses (2010) buscam desvincular o conceito Sul de seu caráter geográfico. Para os autores o Sul é 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” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19). Este campo está relacionado com a produção do saber, que por sua vez foi corrompida pela relação opressora histórica, entre o Norte e o Sul.

Puente *et al.* (2010), indicam que as práticas de cooperação realizadas por alguns países do sul – incluindo o Brasil – reproduzem certos padrões da cooperação tradicional, com condicionalidades e outras razões implícitas. Também a política externa brasileira, de um modo geral, se inclina a atender objetivos de outra natureza, que não a cooperação como dádiva: intenta-se alcançar maior influência do Brasil em fóruns internacionais, assim como garantir a afirmação do país como potência global. Deste modo, é preciso pensar com cautela na construção de um modelo de Cooperação Sul-sul como uma “revolução” nas formas de relações internacionais. (...) Na cooperação haverá, quase sempre, a tendência de se reproduzir ainda que em menor escala do que no arquétipo tradicional, algum tipo de verticalidade na inter-relação entre prestador e recipiendário. Dessa realidade não pode fugir nem mesmo (...) o padrão da cooperação técnica brasileira (PUENTE, 2010, p. 75 apud JESUS, 2015, p. 39).

Não podemos desconsiderar que a própria lógica do modo de produção capitalista predominante no nosso país e nos países africanos acaba sendo um limitador para esse tipo de cooperação, colocando em xeque o discurso desinteressado de que dela

não possa resultar trocas desiguais. Para Puente (2010), nesse tipo de cooperação, envolvendo países de nível de desenvolvimento desigual, acaba gerando certo grau de desigualdade, na medida em que os papéis estabelecidos entre doador de recursos, mão de obra etc. se diferenciarão daqueles que estão recebendo a assistência. E ainda nos chama a atenção para os países de Menor Desenvolvimento Relativo (PMD), cuja economia e desenvolvimento social não poderão abrir mão de aceitar qualquer ajuda externa, seja lá com que objetivos, finalidades e condições.

No caso do Brasil ainda temos mais um cuidado a considerar:

No plano mais geral da agenda externa tradicional há um amplo consenso entre os operadores diplomáticos e as elites em geral na crença de que o país está destinado a ter um papel significativo na cena nacional e a expectativa do reconhecimento desta condição pelas grandes potências, em função de suas dimensões continentais, de suas riquezas naturais e da “liderança natural” entre os vizinhos (LIMA, 2005, p. 8).

Uma tendência já sinalizada pelo Comitê de Alto Nível para a Cooperação Sul-Sul das Nações Unidas em 1995, quando indicou entre outros 20 países o Brasil com potencial de liderança nesse movimento dos países do Sul.

Para isso, particularmente a partir da década de 90, o Brasil tem investido nas cooperações internacionais numa linha da “diplomacia solidária” (BRASIL, 2010), baseada numa relação horizontal de benefício mútuo e da não condicionalidade na troca de assistência ao desenvolvimento.

Santos (2010) afirma que outra globalização é possível. E essa outra globalização possível pressupõe o encontro entre as inúmeras e dispersas iniciativas de todos os tipos, que estabelecem redes de ação para a transformação social e que manifestam maneiras horizontais de contato, por meio principalmente da comunicação virtual.

### **3 Algumas reflexões e pressupostos da cooperação Sul-Sul – Brasil e países do Palop – para sua efetivação**

---

No sentido da superação da globalização econômica, na direção da globalização social, proposta por Santos (2010), a cultura assume um papel relevante na configuração dessa sociedade em “redes”, já que permite a conexão desses espaços. Com as novas tecnologias da comunicação, facilita-se o compartilhamento de valores e visões de

mundo, da mesma percepção de tempo e espaço, propiciando que metrópoles em distintos continentes se aproximem culturalmente. Por outro lado, em decorrência da não adesão a essa forma de vida (e vivemos as consequências disso nesse momento vivido de pandemia ocasionada pela Covid-19, que exigiu sua execução nas atividades remotas) e da não participação dos espaços virtuais das redes de tecnologia da comunicação, as cidades vizinhas se afastam dessas metrópoles, assim como os países em cooperação inviabilizam a continuidade de ações, trocas e de construção de um sistema de gestão do conhecimento compartilhado.

A ocidentalização surge como sinônimo da globalização. Essa expansão da ideologia capitalista, que, como ideologia hegemônica, prioriza a fusão das sociedades de mercado em detrimento do bem-estar social, ignorando as múltiplas expressões culturais e direitos dos inúmeros grupos minoritários.

A multiculturalidade e a interculturalidade aparecem como novos fenômenos para frear a uniformização da globalização cultural em benefício da liberdade de expressão e do respeito às particularidades de cada territorialidade (GONZAGA, 2017).

A interculturalidade, por sua vez, além de trazer a ideia da coexistência de vários grupos multiculturais, avança com relação ao conceito de diversidade cultural de forma mais moderna e pragmática. Este segundo termo conceitua a inter-relação de culturas distintas sob uma perspectiva menos purista e mais assimilacionista; concebe a cultura como um processo em contínua elaboração, construção e reconstrução a partir de culturas com raízes históricas, mas dinâmicas. Além do que, evoca a hibridização cultural, a construção de identidades abertas em permanente construção, afastando o perigo de se promover a pureza cultural e étnica (CANDAU, 2008).

Candau (2008) sinaliza também a importância de se trazer a noção de poder, nesta dinâmica de convivência de diferentes grupos culturais, e, das relações conflitivas existentes nesta perspectiva intercultural.

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008).

Assim, a interculturalidade entra em cena no lugar da multiculturalidade e integra as perspectivas das sociedades democráticas atuais, em que a convivência de

diferentes grupos culturais é cada vez mais frequente e que a tomada de decisão é uma constante negociação cujo panorama são os jogos de poder.

Walsh (2001, p. 10-11) enxerga a interculturalidade sob outra ótica, ampliando-a como:

(...) um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

A competência intercultural inclui a capacidade de trabalhar com pessoas de outras culturas, cooperando e comunicando-se com sucesso. Essa comunicação requer não somente habilidades linguísticas e sociais, mas percepção de como se age e se pensa em outras culturas. Inclui também a consciência sobre a própria cultura (GONZAGA, 2017).

Sistematizando, podemos afirmar que, competência intercultural é a capacidade de entender, respeitar, valorizar e utilizar de forma produtiva as condições culturais e fatores que influenciam na percepção, no pensar, julgar, sentir e agir (THOMAS; KINAST; SCHROLL-MACHL, 2005). Que Sera (2009) sintetiza na palavra *Accoglienza* e sinaliza a dificuldade de conseguirmos atingi-la.

A palavra chave da interculturalidade é *acolhimento* em italiano *accoglienza*, todo discurso está baseado na capacidade de acolher, maneira humilde e primordial à inclusão, no entanto o egoísmo narcísico predomina nas relações favorecendo o clima da exclusão eurocêntrica, que em geral tem como *pano de fundo* a falta de hospitalidade, a negação do outro, o sentimento de superioridade, a resistência à diversidade, a manutenção de pré-conceitos, e conseqüentemente a discriminação... Nesta temperatura me encontrei, congelada pela arrogância que subestima nossa capacidade tupiniquim embranquecendo nossa raça (SERA, 2009).

Assim, uma cooperação com orientação intercultural espera que os participantes superem a visão etnocêntrica, levando em conta o contexto cultural do parceiro com quem interage, para que consiga sobrepor questões conflitantes por elementos interculturais positivos.

Como já exposto anteriormente, Caixeta, Natividade e Euzebio (2012) destacam que o Grupo de Alto Nível para a Eficácia da Ajuda, um comitê da OCDE que organiza fóruns para discutir assistência para países em desenvolvimento, reconhece, assim, que para a eficácia tanto da assistência humanitária quanto da ajuda ao desenvolvimento deve partir do respeito à realidade e cultura local dos cooperados. Os recursos e a *expertise* vindos de fora devem ser direcionados às prioridades e políticas nacionais, estabelecidos pelos governos desses países. Isso denota o reconhecimento à relevância da cultura, enquanto valores, princípios e anseios de um povo na resolução dos próprios problemas ligados ao seu desenvolvimento. E recomendam alguns cuidados que se deve ter, para garantir que a cooperação gere impacto:

Na prática da cooperação técnica internacional, a relação entre o país receptor do projeto de cooperação e o país doador deverá estar atenta para quão legítimos são os objetivos e os produtos desta parceria. Isso quer dizer que, para além da participação do governo/instituições do país receptor na definição das metas estabelecidas por esta parceria de cooperação, há que se ter o cuidado de avaliar quão representativo é este governo perante a sociedade, quanto que os interesses desta sociedade de fato estão sendo levados em consideração no objetivo dos projetos e iniciativas desta cooperação. Ademais, deve-se ter presente que muitos resultados esperados, previstos no projeto de cooperação, só terão certo impacto a longo prazo, e, para tanto, precisa de contar com bons instrumentos de monitoramento e avaliação para conseguir aferir se tal projeto colaborou ou não com o governo parceiro (CAIXETA; NATIVIDADE; EUZEBIO, 2012, p. 15).

Caixeta, Natividade e Euzebio (2012) ainda acrescentam que ao analisar a transferência de política, comum no atual contexto da globalização e do estabelecimento de uma governança global precisamos ter em vista se não estamos correndo riscos. Eles citam Dollowitz e Marsh (2000) que sinalizam três tipos de riscos que estão relacionados a esta prática:

- a transferência desigual (*uninformed transfer*) em que o país receptor pode ter informações insuficientes sobre a política/instituição e como elas operam no país de origem;
- a transferência incompleta (*incomplete transfer*) em que, mesmo que a transferência ocorra, alguns elementos cruciais que fizeram a política e estrutura institucional um sucesso no país de origem, podem não estar presentes no país destinatário; e

- a transferência inapropriada (*inappropriate transfer*) quando não se atenta para as diferenças econômicas, sociais, políticas e ideológicas entre os contextos/realidades dos países receptor e doador.

E com relação à cooperação especificamente com a África, observa-se que:

Após o período colonial, que se pode situar entre 1890 a 1945, e com a conquista das independências nas décadas de 60 e 70, os países africanos passaram a buscar condições para lidar com parâmetros estrangeiros de progresso, em situação, no geral, considerada neocolonial (Falola, 2003; Tello, 2011). Prova disso é a citada “maldição dos recursos naturais em África” apontada por Kabunda (2011:8), em que os vastos recursos naturais dos países africanos acabam por serem fontes de disputas internas e externas para o controle, e nunca chegaram a contribuir para a melhoria das condições de vida das populações (Kabunda, 2011:8). Esta maldição, e a busca por padrões estrangeiros de desenvolvimento, coloca a cooperação internacional com África em uma posição polêmica, onde a intenção de ajudar se confunde com o interesse em compartilhar as riquezas do continente, em um contexto do capitalismo globalizado e da continuidade da desigualdade e da pobreza extrema (AMARAL, 2013, p. 22).

Assim, cooperação com a África implica um cuidado a mais quando se pensa em Cooperação Sul-Sul.

A questão econômica apresentada por Kabunda (2011, 2009), na qual o incentivo dos países desenvolvidos se destina a internacionalização dos processos nacionais, se relaciona diretamente com a problemática da educação e da formação de profissionais africanos pelas universidades africanas. A estratégia de se produzir fora da África e para fora da África perpassa todas as áreas relacionadas com o desenvolvimento, no qual a educação interage de maneira intensa. A Educação lida com questões políticas, no direcionamento da formação de acordo com concepções ideológicas e de desenvolvimento, com a economia, uma vez que visa a formação de capital humano, e com as questões sociais e culturais, na medida em que a contribui para a identidade e emancipação da sociedade, e para a independência de fato (AMARAL, 2013, p. 23-24).

A visão que se tem do continente africano foi construída a partir dos discursos europeus, onde as autoridades financeiras e políticas, de posse da informação e do dinheiro, do poder político e das estruturas econômicas internacionais, colocaram o continente em um espaço único e em um tempo estático: no subdesenvolvimento.

Percebemos ainda presente essa visão sobre a África nos discursos atuais sobre programas de cooperação com os países desse continente. Ao se secundarizar o conhecimento sobre a história e os demais aspectos que formaram os Estados africanos,

seguem sendo perpetuados mitos e estereótipos. E estes, ainda que existam boas intenções, transformam programas de cooperação em algo feito mais para quem oferta do que para quem demanda, em uma espécie de pedido de perdão por uma dívida histórica (AMARAL, 2013).

No âmbito das relações com o continente africano, o interesse do governo brasileiro se reforçou a partir da política de “diplomacia presidencial” de Lula, que conjuga tanto as responsabilidades moral e solidária presentes no discurso da política externa brasileira quanto também um significativo potencial comercial e político desse diálogo. Mas Leite (2011) também aponta que essa retomada do incentivo a uma política externa com a África aconteceu levando em conta momento positivo vivido pelo continente, que vem conjugando a estabilização política de países lusófonos após anos de guerra civil, o fim do apartheid na África do Sul, a intensificação da integração do continente por iniciativas como a criação da União Africana e da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e o crescimento econômico de dezenas de países (JESUS, 2015, p. 41).

Esse pensamento é compartilhado por Amaral (2013) quando sinaliza sobre a importância nas cooperações Sul-Sul de:

Romper a lógica de pensamento e discurso colonial e de relação de poder oferecendo a possibilidade da construção de outro conhecimento, baseado na experiência e na visão dos povos africanos, alternativo à globalização obrigatória e prisioneira da informação e do dinheiro. Em função disso, é importante conhecer um pouco mais das estruturas de economia básica rural e urbana utilizadas pelos africanos para a sobrevivência no dia a dia, além de compreender os aspectos culturais e identitários da população. Os caminhos para o desenvolvimento estão na maneira praticada pelas comunidades em seus processos de resistência e sobrevivência aos impactos do sistema global (AMARAL, 2013, p. 28-29).

O tipo de relação mantida com os colonizadores europeus foi o início da mudança no padrão de ocupação das terras pelos africanos, já que a lógica colonial impunha a dominação de todos os espaços ocupados, ou não, pelas populações locais. Com esta configuração, a maior parte dos agricultores africanos passou a sobreviver em condições precárias, e a fome tornou-se seu principal problema, resultado do empobrecimento da população e da perda das terras. A importância do aspecto agrícola na formação dos Estados africanos é que grandes porções de terra foram dadas a alguns estratos de produtores privilegiados, sendo que sua produção estava destinada a proporcionar matéria-prima para os países desenvolvidos (SANTAMARÍA; MUÑOZ, 2006).

Assim, podemos concluir que as relações sociais são base da economia de subsistência da maior parte das comunidades urbanas e rurais dos países africanos, e, os padrões de desenvolvimento baseados na produção monocultora de larga escala, aliados à industrialização, e, à especialização da mão de obra não dialogam com a estrutura social estabelecida. Esta última tampouco dialoga com as decisões tomadas pelas elites, que são as que decidem o uso e destinação dos programas de cooperação.

Amaral (2013), em sua pesquisa de mestrado, chega à conclusão de que a identidade e a cultura são a base para a compreensão do desenvolvimento, mas também são fundamentais para se construir relações de cooperação com outros países. Para ela, em um contexto globalizado, em que existem oportunidades de encontros, intercâmbios, troca de experiências e de visões, a cooperação pode auxiliar a ampliação de um saber baseado em outra epistemologia.

A cooperação entre os Estados impõe protocolos e carrega um histórico complexo de relações entre continuidades e descontinuidades da opressão capitalista. A cooperação feita pelas pessoas, no contato entre as diferentes identidades, pode permitir o encontro com o novo, e o aprendizado mútuo (AMARAL, 2013, p. 37).

Será que nos interessa conhecer os africanos para poder cooperar com eles? Até que ponto estamos dispostos a vestir a perspectiva dos outros para desenvolver aquilo que nós temos experiência a partir de nossa própria vivência? São questões que vem para desafiar o leitor desse trabalho a pensar as entrelinhas e ir para além do que esse artigo se propõe refletir, bem como incentivar novas investigações.

Compreender como se estabelece os padrões econômicos e sociais em África é fundamental para um maior entendimento de suas relações com padrões estrangeiros socioeconômicos. Mas também a cultura e a identidade desse povo.

E no caso das cooperações técnica-educacionais, precisamos conceber o trabalho como uma construção aberta à diversidade cultural, superando crises identitárias e preconceitos. Os educadores devem estar comprometidos com a transformação social, incentivando o protagonismo dos envolvidos na construção e desenvolvimento de projetos comuns.

Esse movimento vem contrapor a utilização da ciência praticada no século XIX, eurocêntrica, em nome de pressupostos racistas, de desigualdades jurídica, política e econômica entre colonizadores e colonizados (GONÇALVES; SILVA, 2003).

Esse espaço de trabalho intercultural, a ser construído, é aquele que desvela e denuncia processos excludentes, discriminatórios, desiguais, buscando refletir sobre a relação entre cultura e poder, desenvolvendo ideias que busquem o caminho da cidadania crítica pautada no respeito à diversidade em qualquer contexto ou circunstância (GONZAGA, 2017).

Pensando em cooperações com países africanos, a questão multicultural tem peculiaridades pois a nossa formação histórica é marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização. E essa negação também se dá nos planos das representações e no imaginário social de brasileiros e africanos.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 61) vem colaborar com nossa reflexão:

(...) os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. A sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.

Freire (2003) ainda nos alerta que a escuta do outro somente pode se dar se aceitamos e respeitamos o outro na sua diferença. Se discrimino, não posso escutá-lo. E se não escuto não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. E mais, me proíbo entendê-lo. E, se me sinto superior ao diferente de mim, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo. É desprezível (GONZAGA, 2017).

Raymond Williams (1979) vem corroborar afirmando que só é possível compreender “as culturas” levando-se em conta o modo de viver globalmente considerado. Para realizar uma análise cultural séria é indispensável que se tenha plena consciência do próprio conceito: uma consciência que, antes de tudo, deve ser histórica.

Esse movimento de aproximar passado/presente/futuro, de historicizar o objeto de investigação, tal como Williams (1979) propõe, deve ser reconhecido como fértil contribuição para as práticas de cooperação Sul-Sul.

E se tratando de Cooperação Educacional, precisamos conhecer as bases axiológicas da Educação e a cultura escolar de cada país. Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar contém práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, história cotidiana do saber escolar, objetos materiais, função, uso e distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, modos de pensar e significados e ideias compartilhados (GONZAGA, 2017). Porém, entre os elementos que mais organizam e conformam a

cultura escolar, estão os espaços e os tempos, e, a linguagem ou as formas de comunicação.

A cultura escolar pode ser considerada como a forma pela qual a escola historicamente se organizou de modo a criar regras ou normas, incorporando modos de agir dentro e fora do espaço escolar. Ou seja, a forma como a escola se tornou escola, tal como a conhecemos hoje, que é o resultado de condicionantes externos, de reformas educativas e da cultura acadêmica e profissional dos agentes que trabalham e vivem no interior da escola, incorporada na forma de *habitus* (GONZAGA, 2017).

Em seu texto “Sistemas de ensino e sistema de pensamento”, Bourdieu (2001) coloca que a escola teria a função de transmitir um *habitus* cultivado, isto é, um sistema de disposição geral baseado numa mesma cultura.

Ao utilizarem o conceito de *habitus* em suas análises sobre o sistema escolar, Bourdieu e Passeron (1982) afirmam que a função da escola, ao divulgar o arbitrário cultural, é inculcar um *habitus* que seja mantido mesmo após o fim do trabalho escolar. Ou, em outras palavras, a organização da escola forma e conforma a todos aqueles que passam por ela.

A escola, além de comunicar o arbitrário cultural e reforçar as desigualdades sociais mascarando seus mecanismos de seleção por meio da ideologia do dom e da meritocracia (BOURDIEU, 2001), também prepara seus futuros professores, fato apontado por Bourdieu e Passeron (1982) ao considerarem os professores como antigos bons alunos que assumem as regras da instituição escolar, pré-disposição que decorre do próprio processo de formação e experiência escolar. E para compreender essa “comunicação” que a escola consciente, ou não, realiza, e como a escola uma vez capaz dessa ação pode colocá-la a serviço da emancipação, trazemos Habermas para nosso diálogo (GONZAGA, 2017).

Para Habermas (1987), a *ação comunicativa* é aquela na qual dois sujeitos são capazes de interagir chegando ao entendimento, coordenando seus planos de ação e negociando situações compartilhadas, em que cada sujeito parte de seu *mundo da vida*.

O *mundo da vida* é, segundo Habermas (2002, p. 179),

(...) o lugar transcendental em que falante e ouvinte se encontram; no qual podem propor-se, reciprocamente, a pretensão de que suas emissões coincidem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social), e onde podem criticar e expor

os fundamentos dessas pretensões de validez, resolver suas discordâncias e chegar a um acordo.

Habermas (2002) ainda afirma que as estruturas simbólicas do *mundo da vida* se reproduzem por via da continuação do saber válido, da estabilização da solidariedade dos grupos e da formação de atores, capazes de responder a suas ações.

Estes processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem ao que o autor chama de componentes estruturais do *mundo da vida* que são a cultura, a sociedade e a personalidade (GONZAGA, 2017).

Chamo de cultura ao acervo de saber, em que os participantes na comunicação se abastecem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo sociedade às ordenações legítimas através das quais os participantes, na interação, regulam seu pertencimento a grupos sociais, assegurando com isto a solidariedade. E por personalidade entendo as competências que convertem a um sujeito em ser capaz de linguagem e de ação, isto é, que o capacitam para tomar parte em processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade (HABERMAS, 2002, p. 196).

Habermas (2001) nos convoca para a construção de um projeto crítico e emancipatório, para superação dos problemas que a sociedade capitalista criou, descolonizando o mundo da vida, e dando prioridade a ele, em detrimento do mundo do sistema criado por essa sociedade. Propõe como estratégia o agir comunicativo para discutir esses problemas e buscar formas de sua superação, desenvolvendo novos modelos socioculturais, se utilizando da comunicação para conscientizar a todos da realidade, denunciando-a e ao mesmo tempo anunciando proposições contra-hegemônicas para a sua transformação (GONZAGA, 2017). Nesse raciocínio trazemos Paulo Freire, que vai denominar esse processo comunicativo em um processo dialógico crítico.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para re-significá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

E acrescenta:

O diálogo é uma das matrizes em que nasce a própria democracia. Teríamos então de nos servir de toda a força democrática do diálogo. O grande perigo está na violência do antidiálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias, há de ser cada vez mais crítica. (...) Um dos aspectos mais

importantes do nosso agir educativo será, sem dúvida, o trabalhar no sentido de formar, no brasileiro, um senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante e não mero espectador (FREIRE, 1996 apud SOUZA, 2001, p. 48).

Freire e Faundez (2002) relacionam o conceito de cultura ao das diferenças e tolerância, pois segundo eles o diferente é essencial na relação com o outro. Por isso é preciso respeitar as diferenças, para que o diálogo entre as diferentes expressões culturais possa ser estabelecido. Daí ser o desenvolvimento da tolerância e da empatia imprescindíveis, no sentido de admitir nos outros maneiras de sentir, pensar e agir diferentes das nossas.

Assim, considerar as diferenças culturais nos processos educativos como potencializadoras de trocas que enriquecem a todos, contribuindo para a ampliação da visão de mundo e da construção do conhecimento dos sujeitos a partir de diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos, precisa ser uma perspectiva para a construção de um projeto emancipatório de educação.

Nesse sentido, Fleuri (2003) traz para nossas reflexões a necessidade de diferenciar a Diversidade Cultural da Diferença Cultural:

A diversidade cultural refere-se ao conhecimento da pluralidade de culturas presente em sociedades complexas. Ou, seja, admite e ressalta a multiplicidade de práticas, valores, costumes, significados. Esses significados plurais, entretanto, por vezes têm sido entendidos, em sua diversidade, como pré-dados, desde sempre existentes, concebidos, assim, como naturais, inerentes, essenciais, intocados pelas inter-relações. Tal concepção de diversidade cultural apresenta uma tendência à folclorização dos costumes e tradições, considerando a miscigenação, o sincretismo, como uma fatalidade a ser, tanto quanto possível, evitada, ou ao menos postergada. Já o conceito de diferença cultural, captura o processo mesmo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos. As diferenças culturais, nesse sentido, não são entendidas como dados ou evidências, que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas como construções histórico-culturais, que decorrem de relações de poder, nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas – re-significando-as (FLEURI, 2003, p. 92).

Segundo Fleuri (2005, s.p.):

A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas. O Brasil, sendo historicamente constituído como uma

sociedade multiétnica e culturalmente híbrida (CANCLINI, 1998; BHABHA, 1998; GEERTZ, 1978), enfrenta agora desafios que se acirram em plano nacional na medida em que se intensificam suas relações internacionais. No plano político, evidencia-se o desafio de se promover a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos e grupos sociais e, simultaneamente, garantir o direito à diferença pessoal e cultural (COSTA, 2000; McLAREN, 1997, 2000). No plano social, o de favorecer o desenvolvimento autônomo de sujeitos individuais ou coletivos e, ao mesmo tempo, construir relações sociais de respeito e solidariedade. No plano educativo, o de desenvolver a disposição para explicitar e elaborar os conflitos, de modo a fortalecer a identidade pessoal e cultural e, concomitantemente, construir processos de entendimento e cooperação entre os grupos sociais diferentes (BONFIGLI; SPADARO, 1995; CANDAU, 2000; COSTA, 1998; FALTERI, 1998; FLEURI, 1996, 2000).

Ainda segundo Fleuri (2005, s.p.), a intra e a interculturalidade são expressão de contra-hegemonia, pois vem para se contrapor a esse modelo hegemônico, sustentando os sistemas educativos e sociais, enfrentando a desigualdade e a exclusão, constituindo, assim, uma das bandeiras de luta do movimento educativo e social por uma vida digna para todos.

Para Freire (1987), é importante compreender não somente a cultura do outro, mas a própria relação em si, porque a verdade não está nem na cultura de lá nem na nossa cultura, a verdade do ponto de vista da minha compreensão, está na relação entre as duas.

A interculturalidade crítica necessita: “de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, ao mesmo tempo, a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (WALSH, 2001, p. 25).

Para a interculturalidade crítica, na qual nos inspiramos em nossas análises, o problema central do qual ela parte não é a diversidade étnico-cultural, é a diferença construída como padrão de poder colonial que segue transcendendo praticamente todas as esferas da vida. E Walsh (2001, p. 6-8) vai nesse sentido radicalizar:

Por isso mesmo, a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Daí seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos -, projeto que afiança para a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida. Desta forma, a interculturalidade crítica pretende intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo esta intervenção e transformação passos essenciais e necessários na construção mesma da interculturalidade. Antes, porém, de explorar este entrelaço da interculturalidade e descolonialidade, examinaremos mais detidamente a matriz da

colonialidade, dando algumas pautas para compreender sua transcendência como sistema e ferramenta permanente de poder, controle e dominação. (...) Embora a colonialidade atravesse praticamente todos os aspectos da vida, sua prática pode ser entendida com mais clareza a partir de quatro áreas ou eixos entrelaçados.

Esses eixos, segundo Walsh (2001), são:

- ✓ a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração – por sua vez – altera todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero, sexualidade etc.;
- ✓ a colonialidade do saber – considera o eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento, descartando e desqualificando a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados – e ao atravessar o campo do saber, usando-o como dispositivo de dominação, a colonialidade penetra e organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares;
- ✓ a colonialidade do ser é a que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização: a “não existência”;
- ✓ a colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da vida mesma – base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade – acaba com toda a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígenas como de raiz africana.

E, para superarmos esses mecanismos excludentes do outro, é preciso estabelecer o verdadeiro diálogo, da construção de uma ação comunicativa.

Estes processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem ao que o Habermas (2002) chama de componentes estruturais do *mundo da vida* que são a cultura, a sociedade e a personalidade:

Chamo de cultura ao acervo de saber, em que os participantes na comunicação se abastecem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo sociedade às ordenações legítimas através das quais os participantes, na interação, regulam seu pertencimento a grupos sociais, assegurando com isto a solidariedade. E por personalidade entendo as competências que convertem a um sujeito em ser capaz de linguagem e de ação, isto é, que o capacitam para tomar

parte em processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade (HABERMAS, 2002, p. 196).

E Freire (1979, p. 37), coadunando com as ideias de Habermas (2002), vai afirmar que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”. Para ele, não existe separação entre ação e reflexão, dessa forma a *palavra*, eixo central do diálogo, não se torna vazia, mas “comprometida com a transformação e dita na interação entre as pessoas de maneira igualitária” (FREIRE, 1994, p. 56).

Conforme já discutimos, o diálogo em Freire é visto como um fenômeno humano que se dá pela *palavra*, presumindo a existência da *palavra verdadeira*, não reprodutora que tenta colocar legitimidade somente naqueles que ocupam posições de poder na hierarquia social, o diálogo é um direito de todos e todas. Nesse sentido, Bakhtin (1997) corrobora no sentido de considerar o diálogo uma interação entre pessoas que se influenciam mutuamente através da linguagem, e nessa relação, os sujeitos se constituem como seres históricos e sociais. E por fim, Habermas (2001) vai reforçar o diálogo como fruto da interação na busca do entendimento, dos planos de ação e da negociação de situações compartilhados, partindo cada qual de seu contexto de vida (GONZAGA, 2017).

Figueiredo e Afonso (2006) ao tratarem do contexto de aprendizagem, sinalizam que há duas concepções de contexto: a positivista, que entende o contexto como externo e claramente independente do sujeito e da atividade na qual ele está engajado, sendo delimitado, estável, previsível e seu comportamento pode ser caracterizado *a priori*; e, a construtivista, na qual o “contexto é o que é relevante para o sujeito construir o seu conhecimento, e pode mudar a qualquer momento” (FIGUEIREDO; AFONSO, 2006, p. 13). Na visão construtivista, o contexto não pode ser localizado e delimitado. Ele é percebido somente por meio de suas interações com os sujeitos envolvidos, sendo que essas interações organizam o contexto, como ele é percebido pelo sujeito, tanto quanto elas organizam a experiência do sujeito.

Segundo Almeida e Valente (2012) essa concepção construtivista se assemelha bastante com o sentido etimológico da palavra "contexto", que advém do termo latino “*contextere*” que significa "tecer juntos”.

Assim, o contexto é o ambiente onde os diálogos se travam, se moldando por esses diálogos continuamente negociados entre os sujeitos, as mídias, tecnologias e outros

espaços, tempos e contextos, catalisando-os e integrando o conhecimento narrativo com o conhecimento objetivo em um modelo de narrativa. E a história narrada traz implícitos valores, singularidades, crenças, concepções e moral dos envolvidos (ALMEIDA; VALENTE, 2012).

#### **4 Considerações finais**

---

Ao pensarmos o contexto de Cooperações Internacionais do tipo Sul-Sul, particularmente a Técnica Educacional, entre países em desenvolvimento, e, especificamente, entre Brasil e países do PALOP, cuja essência são relações horizontais, de trocas solidárias, de colaboração e construção mútuas, tratado nesse artigo, cabe-nos retomar alguns aspectos da nossa reflexão.

Primeiramente explicitar que toda cooperação dessa natureza precisa ter como ponto de partida um projeto crítico e emancipatório, cujo agir comunicativo entre as partes resulte em proposições contra-hegemônicas de transformação social para as realidades envolvidas, resultado de relações interculturais e dialógicas, e que seja construído conjuntamente, permitindo o protagonismo de todos e o respeito às identidades culturais de cada um.

Recomenda-se que se conheçam o contexto, a história, a cultura, o universo cultural dos parceiros, suas memórias, as bases axiológicas dos sistemas educacionais da educação de cada um, as estruturas sociais e de poder, e, como eles se relacionam em cada sociedade, suas necessidades e prioridades.

Que as diferenças entre as partes sejam encaradas como elementos constitutivos e enriquecedores das relações, sem permitir que as relações de poder se hierarquizem, exigindo desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes interculturais dos envolvidos: comunicação (estabelecer fluxo de comunicação), escuta paciente e respeitosa, acolhimento, respeito às diferenças, trabalho coletivo e solidário, consciência histórica, tolerância, empatia, criticidade, entre outras. E esperamos que esse artigo tenha demonstrado o potencial investigativo que essa temática traz, desafiando o leitor a aprofundar e ampliar as reflexões aqui anunciadas.

---

## Referências

---

- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- AMARAL, J. de B. **Atravessando o Atlântico**: o programa estudante convênio de graduação e a cooperação educacional brasileira. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional 2005-2009**. Brasília: ABC, 2010. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_cooperacao\\_brasileira.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_cooperacao_brasileira.pdf). Acesso em: 9 set. 2018.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). Agência Brasileira de Cooperação (ABC). **A cooperação técnica do Brasil para a África**. 2010. Disponível em <http://www.abc.gov.br/Content/abc/docs/CatalogoABCAfrica2010>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). Agência Brasileira de Cooperação (ABC). **Introdução**. 2013. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/SobreAbc/Introducao>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- CAIXETA, M. B. A; NATIVIDADE, R. C.; EUZEBIO, U. Interculturalidade na cooperação do Brasil para o desenvolvimento. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 1, 2012, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2012.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008. p. 45-56.
- FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. P. Context and learning: a philosophical framework. *In*: FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. P. (orgs.). **Managing learning in virtual settings**: the role of context. Hershey, PA: Idea Group Publishing, PLC, 2006.
- FLEURI, R. M. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**, 2005. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de ruas a propostas políticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun., 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26374744>. Acesso em: 2 mar. 2012.
- GONZAGA, K. V. P. **Curso de pedagogia em EaD do programa UAB-Moçambique no contexto de uma Cooperação Internacional Sul-Sul: pressupostos para a construção do currículo de formação**. 2017. 453 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19960>. Acesso em: 2 mar. 2019.
- HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus: 2001.
- HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Boston: Beacon Press, 1987.
- JESUS, D. P. **Educação a distância entre realidades: cursos de graduação à distância - brasileiros em Moçambique e a internacionalização da educação**. 2013. 52 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- LEITE, P. S. **O Brasil e a Cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa: os Governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva**. Brasília: FUNAG, 2011.
- LIMA, M. R. S. de. A política externa brasileira e os desafios da Cooperação Sul-Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/RLvRNjTTpvTS9wfyNSXcMpr/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2014.
- MILANI, C. R. S.; CONCEIÇÃO, F. C.; M'BUNDE, T. S. Cooperação Sul-Sul em educação e relações Brasil-PALOP. **Cadernos do CRH**, Bahia, v. 29, n. 76, p. 13-32, 2016.

PUENTE, C. A. I. **A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento da política externa**: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento – CTPD - no período de 1995-2005. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2010.

SANTAMARÍA, A; MUÑOZ, E. **África en el horizonte**: introducción a la realidad socioeconómica del África Subsahariana. Madrid: IUDC e La Catarata, 2006.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SERA, J. C. (DES)colonizar “restaurando a humanidade” de interculturalidade. *In*: CONGRÈS DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 22, 2009, França. **Anais**[...]. França: ARIC, 2009.

SOUZA, A. I. **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão popular, 2001.

SUYAMA, B. **Guia de monitoramento e mensuração da Cooperação Sul-Sul do Brasil**. São Paulo: Articulação Sul, 2017. Disponível em: [https://articulacaosul.org/wp-content/uploads/2017/06/Guia\\_Monitoramento\\_da\\_CSS\\_pdf-1.pdf](https://articulacaosul.org/wp-content/uploads/2017/06/Guia_Monitoramento_da_CSS_pdf-1.pdf). Acesso em: 27 jul. 2021.

THOMAS, A.; KINAST, E.; SCHROLL-MACHL, S. **Handbuch interkulturelle kommunikation und Kooperation**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Rev. Brasileira de Educação**, Campinas, 1995. p. 63-82.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979