



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**DOMITILA SANTOS CHAVES**

**POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E ANGOLA**

**DOURADOS/MS  
2025**

**DOMITILA SANTOS CHAVES**

**POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E ANGOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, na linha de pesquisa de “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientadora: Profa. Dra. Kelcia Rezende Souza.

**DOURADOS/MS  
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C512p Chaves, Domitila Santos

Políticas de cooperação educacional entre Brasil e Angola [recurso eletrônico] / Domitila Santos Chaves. -- 2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Kellcia Rezende Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**DOMITILA SANTOS CHAVES**

**POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E ANGOLA**

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE  
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kellcia Rezende Souza  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Presidente da Banca e Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Maria Bortot  
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)  
Membro Titular Externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia Vicência Vitor Alves  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Membro Titular Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alice de Miranda Aranda  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Membro Suplente I

---

Prof. Dr. Fábio Perboni  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Membro Suplente II

DOURADOS/MS  
2025

## AGRADECIMENTOS

Concluir esta dissertação representa um momento de grande significado na minha trajetória acadêmica e pessoal, e não seria possível sem o apoio, orientação e incentivo de diversas pessoas, que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Kelcia, por sua paciência e dedicação. Sua orientação crítica e sempre encorajadora foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. A clareza de suas sugestões, aliada à sua sensibilidade em compreender minhas dificuldades, tornou-se um guia seguro em cada etapa deste processo acadêmico.

Agradeço também à minha banca examinadora, Professora Doutora Camila Bortot e Professora Doutora Andreia Alves, pela disponibilidade, pelos comentários ricos e pelas valiosas contribuições que enriqueceram significativamente o conteúdo desta dissertação. A experiência de compartilhar meu trabalho com profissionais tão competentes foi extremamente gratificante e desafiadora, proporcionando novas perspectivas e aprofundando meu aprendizado.

Registro minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e institucional, sem o qual a realização desta pesquisa teria sido muito mais difícil. O incentivo à formação acadêmica e à produção científica oferecido por essa agência de fomento representa um pilar essencial para o desenvolvimento da educação no Brasil.

E também, não poderia deixar de agradecer à minha família, pelo amor, compreensão e apoio incondicional em todos os momentos desta jornada. Ao meu esposo Vinícius, sua presença constante, suas palavras de encorajamento, seu companheirismo nas madrugadas de estudo e sua confiança em meu potencial foram fundamentais para que eu superasse os desafios e persistisse mesmo nos momentos de maior dificuldade.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero reconhecimento e agradecimento. Este momento é fruto de colaboração, incentivo e carinho, e dedico esta conquista a cada um de vocês.

Por fim, gostaria de destacar que este trabalho foi concluído durante o período de minha licença maternidade, o que reforça a importância da presença e da participação das mulheres e mães na pesquisa científica. Ressalto, ainda, que durante esse período fui contemplada com bolsa de pesquisa, em conformidade com a Lei nº 14.925/2024, que assegura às pesquisadoras em licença maternidade o direito à continuidade do apoio

financeiro, reconhecendo a relevância da equidade de gênero na ciência. Essa experiência evidencia a necessidade de políticas institucionais que promovam condições adequadas para que mulheres possam conciliar maternidade e desenvolvimento profissional em todas as etapas da carreira acadêmica. Espero que este trabalho também sirva como incentivo a outras pesquisadoras e mães, demonstrando que é possível aliar dedicação à ciência, à educação e à família, e que fomentar condições equitativas de apoio institucional é essencial para o avanço da produção científica e para o fortalecimento da diversidade no meio acadêmico.

## RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/Faed/UFGD). Este trabalho teve como objetivo geral analisar a política de cooperação educacional estabelecida entre Brasil e Angola no período de 2003 a 2024. Brasil e Angola fazem parte da CPLP, organização diplomática que reúne países que compartilham o português como língua oficial, criada em julho de 1996 e composta por nove Estados-membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Brasil e Angola pertencem, respectivamente, aos continentes sul-americano e africano, e suas relações educacionais se pautam na perspectiva da cooperação sul-sul. O estudo situou-se nas esferas da agenda e implementação de políticas públicas, utilizando metodologia quanti-qualitativa, alicerçada nas tipologias de investigação bibliográfica e documental. O corpus de análise foi selecionado a partir de pesquisa nas bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Redalyc. A análise demonstrou que, embora os acordos de cooperação educacional entre os dois países tenham avançado em termos de intercâmbio acadêmico, capacitação de docentes e realização de eventos conjuntos, ainda existem desafios na consolidação de políticas estruturadas e no fortalecimento da cooperação de longo prazo. Por fim, a pesquisa evidencia que a cooperação educacional Brasil-Angola representa uma oportunidade estratégica para o fortalecimento das relações internacionais, a promoção da formação acadêmica e o desenvolvimento de políticas educacionais alinhadas à realidade e às demandas de ambos os países.

**Palavras-chave:** Internacionalização da educação, Países Lusófonos e Política de Cooperação Educacional.

## RESUMÉN

La presente disertación se inserta en la línea de investigación “Políticas y Gestión de la Educación” del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Grande Dourados (PPGEdu/Faed/UFGD). Este trabajo tuvo como objetivo general analizar la política de cooperación educativa establecida entre Brasil y Angola en el período de 2003 a 2024. Brasil y Angola forman parte de la CPLP, organización diplomática que reúne a los países que comparten el portugués como lengua oficial, creada en julio de 1996 y compuesta por nueve Estados miembros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Guinea Ecuatorial, Portugal, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental. Brasil y Angola pertenecen, respectivamente, a los continentes sudamericano y africano, y sus relaciones educativas se basan en la perspectiva de la cooperación sur-sur. El estudio se situó en las esferas de la agenda e implementación de políticas públicas, utilizando una metodología cuanti-cualitativa, sustentada en tipologías de investigación bibliográfica y documental. El corpus de análisis fue seleccionado a partir de la investigación en las bases de datos: Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD), Scielo, Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes) y Redalyc. El análisis demostró que, aunque los acuerdos de cooperación educativa entre ambos países han avanzado en términos de intercambio académico, capacitación de docentes y realización de eventos conjuntos, todavía existen desafíos en la consolidación de políticas estructuradas y en el fortalecimiento de la cooperación a largo plazo. Finalmente, la investigación evidencia que la cooperación educativa Brasil-Angola representa una oportunidad estratégica para el fortalecimiento de las relaciones internacionales, la promoción de la formación académica y el desarrollo de políticas educativas alineadas con la realidad y las demandas de ambos países.

**Palabras-clave:** Internacionalización de la educación, Países de Lengua Portuguesa y Política de Coperación Educativa.

## **ABSTRACT**

This dissertation is part of the research line “Education Policies and Management” of the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu/Faed/UFGD). The main objective of this study was to analyze the educational cooperation policy established between Brazil and Angola from 2003 to 2024. Brazil and Angola are members of the CPLP, a diplomatic organization that brings together countries that share Portuguese as an official language, created in July 1996 and composed of nine member states: Angola, Brazil, Cape Verde, Guinea-Bissau, Equatorial Guinea, Portugal, Mozambique, São Tomé and Príncipe, and Timor-Leste. Brazil and Angola are located, respectively, on the South American and African continents, and their educational relations are guided by the South-South cooperation perspective. The study focused on the agenda and implementation of public policies, using a mixed-methods (quantitative and qualitative) approach, based on bibliographic and documental research typologies. The corpus of analysis was selected from research in the following databases: Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Scielo, the Theses and Dissertations Catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), and Redalyc. The analysis showed that, although educational cooperation agreements between the two countries have advanced in terms of academic exchange, teacher training, and joint events, challenges remain in consolidating structured policies and strengthening long-term cooperation. Finally, the research demonstrates that educational cooperation between Brazil and Angola represents a strategic opportunity to strengthen international relations, promote academic development, and develop educational policies aligned with the realities and needs of both countries.

**Keywords:** Internationalization of education, Portuguese-speaking countries, Educational Cooperation Policy.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Mapa demográfico dos Países lusófonos

Figura 2 – Mapa da Comunidade de Países de Língua Portuguesa

Figura 3 – Mapa da África

Figura 4 – Mapa da Angola

Figura 5 – Mapa da América do Sul localizando o território brasileiro

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Revisão Bibliográfica

Quadro 2 – Eixos e objetivos Estratégicos do Plano Estratégico de Cooperação em Educação (2015-2020)

Quadro 3 – Eixos Estratégicos do Plano Estratégico de Cooperação em Educação (2022-2026)

Quadro 4 – Projetos de cooperação educacional entre Brasil e Angola

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABC – Agência Brasileira de Cooperação

BIRD – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIH – Cooperação Internacional Horizontal

CIT – Cooperação Internacional

CNAT – Comissão Nacional de Assistência Técnica

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COBRADI – Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

CSS – Cooperação Sul-Sul

FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

MRE – Ministério das Relações Exteriores

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Projeto Amílcar Cabral

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC-G – Programa de Estudantes de Convênio de Graduação

PEC-PG – Programa de Estudantes de Convênio de Pós-Graduação

PECE – Plano Estratégico de Cooperação em Educação

PJAO – Projeto José Aparecido de Oliveira

PLLN – Programa de Linguagem das Letras e dos Números

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UAC – Universidade Amílcar Cabral

UNCTAD – Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana

UNILAB – Universidade da Integração Nacional da Lusofonia Afro-brasileira

UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola

## SUMÁRIO

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                         | 13  |
| 1.1 Problematização/Justificativa                                           | 13  |
| 1.1.1 Objetivo geral:                                                       | 23  |
| 1.1.2 Objetivos específicos:                                                | 24  |
| 1.2 Caminho metodológico                                                    | 24  |
| <b>2 INTERNACIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL</b>  | 29  |
| 34                                                                          |     |
| 2.2 Cooperação sul-sul e educação                                           | 34  |
| <b>3 LUSOFONIA E COOPERAÇÃO EDUCACIONAL</b>                                 | 48  |
| 3.1 Lusofonia e Cooperação                                                  | 48  |
| 3.2 As políticas educacionais da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa | 62  |
| <b>4 POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E ANGOLA</b>          | 74  |
| 4.1 Breve caracterização de Brasil e Angola                                 | 74  |
| 4.2 Agenda das políticas educacionais de Brasil e Angola                    | 82  |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                               | 115 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                          | 120 |

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Problematização**

A pesquisa produzida neste trabalho trata das políticas educacionais nos países lusófonos, mais especificamente, da perspectiva da cooperação educacional entre Brasil e Angola. Essa inquietação se deu pela hegemonia imposta por países do hemisfério norte, que ao longo dos tempos provoca o desmantelamento das culturas não hegemônicas, sendo assim, a cooperação educacional, um mecanismo de fortalecimento mútuo e união dos esforços no sentido de promoverem o desenvolvimento entre si através do conhecimento, com olhar progressista para a África, afim de superar à visão negativa atrelada ao continente.

A pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, está inserida no projeto denominado Políticas Públicas Para a Educação Básica em Países Africanos e Latino-americanos sob a orientação da Professora Doutora Kellcia Rezende Souza e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas: Estado, Política e Gestão Educacional (GEPGE), que as reuniões com o referente grupo possibilitou a ampliação e amadurecimento dos estudos com a presente pesquisa. No âmbito dessa linha do programa, bem como, do GEPGE, destacam-se os debates sobre tema relacionados às políticas educacionais, bem como o fenômeno da internacionalização da educação.

Brasil e Angola fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), que é uma organização diplomática que reúne os países que compartilham o português como língua oficial. Ela foi criada em 17 de julho de 1996 e é constituída por nove Estados-Membros (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste). Tem como perspectiva assegurar a aproximação da relação político-diplomática dos países de Língua Portuguesa, bem como, a cooperação das áreas da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social (Saraiva 2001). No caso de Brasil e Angola, que são, respectivamente, pertencentes aos continentes sul-americano e africano, as relações de aproximação via educação estão sob a égide da perspectiva da cooperação sul-sul.

Os dois países vivenciaram períodos de democratização no último século. O Brasil, na década de 1980, com o fim da ditadura militar e Angola, no início dos anos 1990, com o fim da guerra. Esses movimentos, que caracterizaram o gradual progresso em prol da universalização do modelo democrático, possuíram fundamental relevância no processo de definição e redefinição das garantias de direitos constitucionais. Ambos os países apontam nas suas respectivas constituições que são Estados Democráticos de Direito (Souza; Scaff, 2013, p. 3).

Além disso, a ênfase analítica em Angola revela-se especialmente pertinente, considerando que o país ocupa uma posição de destaque na cooperação educacional brasileira com a África Lusófona. Segundo Wango (2017), essa centralidade pode ser observada tanto na quantidade de acordos bilaterais firmados, quanto na presença significativa de estudantes angolanos em programas como o PEC-G e em iniciativas de formação docente e técnica promovidas por instituições brasileiras. Tal escolha também se apoia em marcos normativos e diretrizes de política externa que, ao longo dos anos, consolidaram Angola como parceiro estratégico nas ações de cooperação Sul-Sul em educação, justificando a sua relevância no recorte deste estudo.

No entender de Muñoz (2016, p. 9), a cooperação sul-sul se apresenta como uma concepção que abarca a criação, desenvolvimento e “fortalecimento de laços políticos, econômicos ou culturais, de negociação quanto a um maior protagonismo internacional” dos países localizados, predominantemente, no sul global. A cooperação sul-sul é defendida por Almeida e Kaychete (2013) como:

[...] um modelo de cooperação fundado na ideia da celebração de uma parceria entre países em desenvolvimento baseada na solidariedade, livre de condicionalidades, respeitando a soberania do recebedor da ajuda e, portanto, sem interferir nos assuntos domésticos, mediante ações que considerem as prioridades nacionais de desenvolvimento e que elas decorram benefício mútuo (United Nations 2010), convencionou-se chamar essa modalidade de cooperação horizontal em razão da recusa dos países em reconhecer alguma diferença ou hierarquia na posição dos cooperantes (Almeida e Kraychete, 2013, p. 343).

O Sul Global emerge como uma categoria analítica e política utilizada para designar um conjunto de países historicamente situados à margem dos centros de poder econômico e político mundiais. Mais do que uma simples referência geográfica, o termo expressa uma condição de subalternidade e desigualdade estrutural resultante de processos coloniais e das dinâmicas do sistema internacional. O Sul Global, portanto, representa um espaço simbólico e político que reúne nações e sociedades marcadas por trajetórias comuns de dependência, mas também por estratégias de resistência, solidariedade e construção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento.

Ao longo deste trabalho, o conceito de Sul Global será mobilizado como uma chave interpretativa para compreender as dinâmicas da cooperação internacional no campo educacional, especialmente no âmbito da cooperação Sul-Sul entre Brasil e Angola. Essa perspectiva permite evidenciar como os países do Sul constroem agendas próprias de integração, baseadas em princípios de reciprocidade, solidariedade e horizontalidade, em contraposição às lógicas assimétricas que historicamente marcaram as relações Norte-Sul. Assim, o Sul Global é tomado aqui não apenas como um espaço de vulnerabilidades, mas também como um lugar de produção de conhecimento, diálogo e protagonismo político nas relações internacionais contemporâneas.

Segundo Souza, Bortot e Scaff (2023), a educação, como um tema importante na política internacional, pode desempenhar um papel estratégico nas relações entre os países periféricos, incluindo como uma forma de resistência à uniformização social, econômica e cultural imposta pela globalização. Esse argumento defendido está ligado ao fortalecimento “entre nações emergentes que, por exemplo, pode ter como elo em comum a colonização pelo mesmo país, pois compartilham de laços históricos e de aproximações culturais, como é o caso da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)” (Souza; Bortot; Scaff, 2023, p. 146).

Nessa vertente, a temática da investigação se situa nesse campo de debate que tem como marco, principalmente, a globalização. Sendo assim, Held e McGrew (2001, p. 13) apontam que a globalização é representada por uma “[...] transformação na escala da organização social que liga comunidades distantes e amplia o alcance das relações de poder nas grandes regiões e continentes do mundo”.

À medida que as atividades econômicas, sociais e políticas transcendem cada vez mais as regiões e as fronteiras nacionais, isso representa um desafio direto para o princípio territorial da organização social e política moderna. Esse princípio pressupõe uma correspondência direta entre a sociedade, a economia e a organização política num território nacional exclusivo e delimitado por fronteiras. Mas a globalização rompe essa correspondência, na medida em que a atividade social, econômica e política já não pode ser entendida como tendo limites idênticos aos das fronteiras territoriais nacionais (Held; McGrew, 2001, p. 22).

Ainda que o cerne da globalização esteja atrelado à pauta econômica, ela também tem perpassado outras dimensões da esfera social. Nesse contexto, as fronteiras físicas dos países são modificadas para permitir esforços conjuntos entre as nações. Dessa forma, eles podem obter uma posição sólida para se inserir e competir no cenário globalizado. “Esse cenário impõe aos Estados não só a necessidade de viabilizar um novo projeto econômico, mas, sobretudo, a decisão política de articulação e aprofundamento de projetos de integração e cooperação entre os países” (Souza; Bortot; Scaff, 2023, p. 148)<sup>1</sup>. Como é o caso da organização diplomática de cooperação internacional da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A cooperação educacional se materializa por meio de acordos diplomáticos entre os governos de dois ou mais países, que incluem ações nos campos de intercâmbio e aperfeiçoamento de professores, pesquisadores, estudantes, gestores educacionais, bem como a realização de eventos, estabelecimento de consórcio binacionais de universidades, institutos binacionais de pesquisa e doutorado; políticas comuns de credenciamento de cursos com vistas à convalidação de títulos e diplomas; elaboração de projetos de cooperação técnica e investigação científica e intercâmbio de bibliotecas e material didático (Brasil, 2013).

Segundo a Constituição da Unesco (1945), a cooperação constitui um princípio central para a promoção da paz e da segurança internacional, fundamentando-se na colaboração entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura. Essa concepção compreende o intercâmbio de pessoas, ideias, publicações e bens de valor artístico e científico como formas de estimular o diálogo e o entendimento mútuo entre os povos. Assim, a cooperação é

---

<sup>1</sup> Atualmente, o Brasil enfrenta desafios à sua democracia, agravados por pressões externas e acontecimentos políticos recentes. A imposição de tarifas por parte dos Estados Unidos e críticas à legislação nacional refletem tensões na relação entre soberania e interesses globais. Esse contexto evidencia como a globalização, embora promova integração, também se apresenta como um campo de disputas políticas e econômicas, no qual países do Sul precisam defender sua autonomia frente a intervenções externas.

entendida não apenas como um instrumento técnico, mas como um processo de partilha de saberes e de fortalecimento das capacidades institucionais, orientado por valores de solidariedade, igualdade e respeito aos direitos humanos (Unesco, 1945).

Desse modo, ela entende a cooperação como um mecanismo de aproximação intelectual e cultural, que envolve o estímulo à troca internacional de pessoas atuantes nos campos da educação, da ciência e da cultura, bem como o intercâmbio de publicações, objetos artísticos e científicos e outros materiais informacionais. Tais iniciativas visam ampliar o acesso ao conhecimento, fortalecer capacidades institucionais e difundir valores universais como a justiça, a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos humanos.

Para Aveiro (2015, p. 88), “a cooperação internacional é vista como uma forma de se gerar benefícios mútuos para os cooperantes”. A Constituição Federal Brasileira de 1988, como princípio fundamental que rege as relações internacionais, dispõe:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações (Brasil, 1988).

Nesse sentido, é fundamental evidenciar que, atualmente, o Brasil está no terceiro mandato de governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026). É preciso, pois, compreender que as políticas de cooperação internacional entre os países, principalmente, em áreas sociais, como a educação, demandam uma agenda política alinhada ao perfil de um determinado governo. Nesse sentido, Vidigal (2019) aponta que no governo anterior, de Jair Messias Bolsonaro, a política externa brasileira foi guiada por bases de teor ideológico acrítico, que segundo o autor, refere-se à assimilação de conteúdos ideológicos de forma passiva, sem que haja um processo reflexivo ou questionador por parte dos sujeitos. Tal postura implica na aceitação de valores, crenças e narrativas dominantes como verdades absolutas, desconsiderando suas implicações sociopolíticas ou a possibilidade de construção de alternativas discursivas.

No campo educacional, essa cooperação manifesta-se, por exemplo, na veiculação de conteúdos e práticas pedagógicas que não incentivam o pensamento crítico, mas que reforçam

estruturas de poder e hierarquias já estabelecidas. Dessa forma, a ideologia opera de maneira silenciosa e naturalizada, limitando o potencial emancipatório da educação e formação de sujeitos autônomos e críticos. Dessa forma, esse viés ideológico imprimiu uma agenda subserviência internacional aos países hegemônicos, principalmente, Estados Unidos, e uma baixa capilaridade nas relações diplomáticas de áreas sociais, como a educação, entre países do hemisfério sul.

Por isso, a atual gestão de Luiz Inácio Lula da Silva gera uma expectativa de retomada dessa agenda de cooperação internacional, pois foi no seu segundo mandato que foram desenvolvidas duas políticas estratégicas no âmbito da formação do ensino superior para o fortalecimento diplomático entre os países do continente sul-americano e africano, que foram as criações, em 2010, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade da Integração Nacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). São instituições de ensino superior que representam um núcleo educacional pautado na cooperação solidária e internacional para o desenvolvimento através da Cooperação Sul-Sul. Particularmente, sobre a Unilab, foi instituída pela Lei 12.289/2010 e implantada com a missão institucional de formar e qualificar recursos humanos, visando o desenvolvimento dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Unilab, 2013).

Além da Unilab, destaca-se que nas últimas décadas têm existido movimentos que promovem fortes aproximações entre os países e o desenvolvimento de relações internacionais por políticas educacionais, como, por exemplo, políticas de intercâmbios, “o que mostra a relevância das aproximações de fortalecimento entre África e a América do Sul, mesmo a maioria de seus países estando em condições periféricas sob a dinâmica internacional” (Gomes; Vieira, 2013, p. 91).

Registra-se que o período de delimitação da pesquisa compreende 2003 a 2024. Justifica-se essa opção temporal porque mesmo que a CPLP tenha sido criada em 1996, o primeiro projeto de cooperação firmado via Agência Brasileira de Cooperação (ABC) entre Brasil e Angola foi apenas em 2003, sendo assim, não havendo projetos para pesquisar anteriormente a esse ano.

A Agência Brasileira de Cooperação (ABC) constitui-se no braço executivo da MRE (Ministério das Relações Exteriores) para a materialização da política externa brasileira no campo específico da cooperação internacional, sob as vertentes bilateral (cooperação entre o Brasil e os países desenvolvidos ou em desenvolvimento), multilateral (cooperação entre o

Brasil e organismos internacionais) ou trilateral (parcerias entre a cooperação sul-sul/horizontal do Brasil com os governos estrangeiros ou organismos internacionais em benefício de terceiros países) (Brasil, 2020, p. 10).

### **Justificativa**

A discente é formada em Letras e após ingressar no mestrado em educação, aliado aos temas pesquisados pela orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kellcia Rezende Souza, surgiu o interesse de adentrar na temática de pesquisa das políticas educacionais nos países lusófonos. Associado a isso, persiste o desejo de adotar um posicionamento de defesa da cooperação educacional do continente africano com uma perspectiva de contribuição científica e de resistência a correlação de forças da hegemonia de influência dos países do hemisfério norte, principalmente, Estados Unidos e nações europeias.

Além disso, o ingresso na pós-graduação emerge, portanto, de um movimento reflexivo, voltado à promoção da justiça social, da equidade e emancipação de sujeitos. A discente compreende a Educação como um campo estratégico para o enfrentamento de desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade mais democrática e plural. A opção por aprofundar seus estudos nesse campo revela, ainda, o desejo de consolidar uma base teórica e metodológica que lhe permita articular sua formação em Letras com os desafios contemporâneos da educação, contribuindo para a construção de propostas que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos e se orientem por uma perspectiva formativa, dialógica e transformadora. Alia-se a justificativa a condição de ser professora negra, atuando de forma reflexiva e crítica dentro da sociedade contemporânea sentiu a necessidade de adentrar-se nessa temática sob a ótica progressista com relação as questões que remetem ao continente africano e, conseqüentemente, dispor da condição de ser afrodescendente.

Para justificar a lacuna do tema no campo científico da área, recorreu-se, então, revisão bibliográfica. Assim, o levantamento bibliográfico foi conduzido nas seguintes bases de dados: Scielo Brasil, Google Acadêmico, Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. A seleção das fontes se deu por triagem a partir dos seguintes descritores de busca: “cooperação internacional”, “Comunidade de países de Língua Portuguesa”, “educação” e “internacionalização do ensino superior”, “países lusófonos”, “Brasil e Angola” e “políticas educacionais”.

Foram encontrados na Base do Google Acadêmico, da Scielo e nos Periódicos da Capes 154 resultados. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foram encontradas 22 produções. Depois de aplicados os filtros atrelados às questões de políticas de cooperação internacional e educação entre os países lusófonos e eliminar as duplicadas, foram selecionadas 3 teses, 6 dissertações e 18 artigos, conforme o Quadro 1 a seguir apresentado.

**Quadro 1-** Artigos Científicos (Scielo, Google Acadêmico e Periódicos da Capes) e Teses e Dissertações (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações).

|                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Princípio da não-indiferença e o vetor estratégico: política de cooperação horizontal e política externa brasileira para Angola e Moçambique (2003-2010).                                                                                  | Autor: Vico Dênis de Souza Melo<br>Ano: 2012.<br>Dissertação                                                            |
| Construindo uma ponte Brasil e África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso Afrobrasileira UNILAB.                                                                                                                 | Autores (as): Nilma Lino Gomes;<br>Sofia Lerche Vieira.<br>Ano: 2013.<br>Artigo                                         |
| Migração para a qualificação da força do trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas                                                                                              | Autora: Lorena Francisco de Souza<br>Ano: 2014.<br>Tese                                                                 |
| Cooperação sul-sul em educação e relações Brasil – PALOP                                                                                                                                                                                   | Autores: Carlos R. S. Milani; Francisco Carlos da Conceição; Timóteo Saba M' Bunde.<br>Ano: 2016.<br>Artigo             |
| Avaliação de Política de Cooperação Sul-Sul na UNILAB: percepções da integração sob o olhar dos discentes estrangeiros do campi do Ceará                                                                                                   | Autora: Ailana Linhares de Sousa Medeiros<br>Ano: 2017<br>Dissertação                                                   |
| A cooperação internacional brasileira na educação superior; uma análise comparativa entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) | Autora: Daniela Tamares Fernández<br>Ano: 2017<br>Dissertação                                                           |
| Puntuando algunos de los desafios de las universidades latinoamericanas em el futuro presente                                                                                                                                              | Autores: Aura González Serna;<br>Edvânia Torres Aguiar Gomes;<br>Dweison Nunes Souza Silva<br>Ano: 2018<br>Artigo       |
| Psicologia, psicanálise e educação: contrastes culturais e acadêmicos entre Brasil e Angola.                                                                                                                                               | Autores: Maria de Fátima Cardoso Gomes;<br>Maria Inês Mafra Goulart;<br>Marcelo Ricardo Pereira.<br>Ano: 2018<br>Artigo |
| Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB.                                                                                                                                                                     | Autores: Mario Henrique Castro Benevides;<br>Carlos Henrique Lopes Pinheiro.<br>Ano: 2018<br>Artigo                     |

|                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Políticas públicas de internacionalização na Educação superior brasileira: questões teórico empíricas a partir da UNILAB                                                 | Autores: Eduardo Gomes Machado; Rosalina Semedo de Andrade Tavares; Maria Valdelia Carlos Chagas de Freitas; Tamilton Gomes Teixeira.<br>Ano: 2019<br>Artigo |
| Os ventos do Atlântico Sul: perspectivas e entraves na relação de cooperação para o desenvolvimento entre Brasil e Angola                                                | Autora: Stela Ananda de Barros Simões<br>Ano: 2019<br>Dissertação                                                                                            |
| Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB): uma estratégia de cooperação solidária ou consolidação da internacionalização mercantil? | Autora: Josielle Soares da Silva<br>Ano: 2019<br>Tese                                                                                                        |
| Programa de qualificação docente e ensino de língua portuguesa em Timor-Leste (2009-2013): dilemas e perspectivas a partir da cooperação sul-sul                         | Autora: Thaisa Bravo Valenzuela e Silva<br>Ano: 2019<br>Dissertação                                                                                          |
| Cooperação Sul-Sul: uma visão sobre as relações Brasil-Angola no campo da educação superior (2010-2020)                                                                  | Autores: Silviana Fernandes Mariz; Melânia Tomaz Baptista de Sousa.<br>Ano: 2020<br>Artigo                                                                   |
| Países do Sul Global: sobre a cooperação educacional entre o Brasil e a África lusófona                                                                                  | Autor: Iuri Santos Silva do Rosário<br>Ano: 2020<br>Artigo                                                                                                   |
| Cooperação latino-americana para a formação de professores de ciências                                                                                                   | Autores: Andrei Steeven Moreno Rodriguez; Elisa Prestes Macena.<br>Ano: 2020<br>Artigo                                                                       |
| Influências da globalização e da cooperação da educação e na formação de professores em Angola                                                                           | Autores: Sara Poças; Júlio Gonçalves dos Santos.<br>Ano: 2020<br>Artigo                                                                                      |
| Incidencia de las políticas de cooperación Sur-Su sobre la orientación de la internacionalización universitaria em Argentina 2007-2015                                   | Autora: Soledad Oregioni<br>Ano: 2021<br>Artigo                                                                                                              |
| Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da agenda de 2030                                                                    | Autoras: Marília Costa Morosini; Egeslaine de Nez; Vanessa Gabrielle Woicolesco.<br>Ano: 2022<br>Artigo                                                      |
| Internacionalização do ensino superior e cooperação educacional: o caso do PEC-g na voz dos estudantes                                                                   | Autora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo<br>Ano: 2022<br>Artigo                                                                                         |
| Processo formativo a distância em segurança alimentar e Nutricional na CPLP: construindo práticas educativas.                                                            | Autores: Lilian Fernanda Galesi Pacheco; Humberto Pirineli Neto.<br>Ano: 2023<br>Artigo                                                                      |
| Demandas e principais desafios da Educação Especial e Inclusiva em face dos compromissos da Agenda 2030 em Angola.                                                       | Autores: António; Geovana Mendonça Lunardi Mendes.<br>2024<br>Artigo                                                                                         |
| Cooperação científica no Sul Global: por uma                                                                                                                             | Autores: Juliana Fátima de Souza;                                                                                                                            |

|                                                                                                                   |                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| outra internacionalização.                                                                                        | José Cossa;<br>Cibele Maria Lima Rodrigues.<br>2024<br>Artigo |
| Educação em Angola: Experiência, Pesquisa e Esperança.                                                            | Manuel Nambua<br>Dissertação<br>2024                          |
| Política de Formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010-2022: contexto, impactos e implicações. | Autor: Chocolate Adão Brás<br>2024<br>Tese                    |

Fonte: Elaboração própria (2025).

Considerando as características das temáticas dos trabalhos selecionados sobre a cooperação educacional entre Brasil e África, e também, nos países lusófonos, optou-se por classificá-los em três eixos: (a) Formação Docente, (b) Políticas Públicas relacionadas a Gestão da Educação e (c) Políticas de Cooperação via Ensino Superior.

Os trabalhos no eixo (a) “Formação Docente” demonstram que a política externa está em consonância com as políticas de cooperação educacionais e são vistas como parceiros entre Brasil e os países lusófonos.

O estudo de Pacheco e Neto (2023) salienta que processos formativos que envolvem a apreensão da realidade, implicam em saber os múltiplos saberes e as experiências que os articulam. Eles desenvolvem um estudo que visa refletir as práticas educativas para aprimorar o processo formativo à distância no contexto da CPLP. Os autores colocam que a formação de professores deve “valorizar a transnacionalidade<sup>2</sup>, por permitir aproximação entre o pesquisador e campo de atuação, visto que oportuniza novos conhecimentos e novas tecnologias para a prática educativa” (2023, p.3).

É importante enfatizar a importância da cooperação educacional para o desenvolvimento de uma educação transformadora, suprimindo as lacunas existentes com a prática pedagógica pautada pela promoção e interação do indivíduo com seu mundo, criando “situações coletivas de produção do conhecimento que atribua à educação no contexto da cooperação educacional o papel inequívoco de transformar a realidade” (Pacheco; Neto, 2023, p. 13).

Segundo Brás (2024, p. 207) “A influência externa tem promovido integração de agendas políticas educativas globais”, isso indica uma tendência voltada para uma abordagem mais focada no desempenho dos professores, destacando a importância da qualidade educacional e preparação dos alunos.

Assim, há um rumo promissor no diálogo interdisciplinar e institucional. Por isso, a cooperação é uma ferramenta valiosa para proporcionar novos caminhos para o desenvolvimento de políticas de formação docente em âmbitos internacionais. Logo, as políticas e os programas de formação de professores precisam contribuir para a valorização dos profissionais e se constituir como uma prioridade das Instituições de Ensino Superior e dos Estados.

No que tange ao eixo (b) Políticas Públicas relacionadas a Gestão da Educação, reflete-se acordos de cooperação entre os países em desenvolvimento, uma gestão da internacionalização da educação se torna imprescindível e estratégica para qualidade da Educação Superior. No Brasil, por exemplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um agente primordial na promoção da cooperação educacional internacional, pois tem papel relevante nos esforços das IES para o progresso da ciência no país.

O artigo de Mariz e Souza (2020) retrata os acordos de cooperação entre Brasil e Angola no período de 2010 e 2020 no que diz respeito à gestão das políticas de cooperação nesse período. Embora o Brasil tenha tido uma relação com países da África depois do Golpe Militar de 1964, apenas a partir do ano de 2003, com as iniciativas do Partido dos Trabalhadores, ocorreram políticas de fortalecimento das relações da Cooperação Sul-Sul. Naquele dado momento dos primeiros mandatos de Lula, as relações de Brasil e Angola eram tidas como “caso exemplar de Cooperação Sul-Sul” (Mariz; Souza, 2020, p. 91).

António e Mendes (2024) salientam que as políticas públicas de Angola estão alinhadas com os ODS da Agenda 2030, o que impõe grandes desafios, já que se trata de uma agenda global que nem sempre se ajusta às condições sociopolíticas, econômicas e culturais do país. “Por isso, é oportuno refletir em torno de uma política educativa local e seus contornos na adoção de recomendações que promovam uma pauta educativa global. Embora seja fundamental estabelecer parcerias com o governo dos países em desenvolvimento” (António; Mendes, 2024, p. 3).

No eixo (c) que debate acerca da Cooperação via Ensino Superior, de forma geral, discorrem sobre a importância da internacionalização para o desenvolvimento do ensino superior no país, que segundo Morosini (2006), a internacionalização é percebida como um meio para que as sociedades e instituições contemplem às demandas impostas pela globalização. Serna, Gomes e Silva (2018) discursam que a internacionalização permite vivências profundas e transformadoras, como os intercâmbios através dos programas de cooperação internacional na graduação, mestrado e doutorado, sendo um recurso muito percursor para a sociedade.

Rosário (2020) debateu sobre a criação da Unilab, como representação do que foi considerado como novo modelo de parceria entre o Estado brasileiro e os demais países lusófonos através do princípio da não indiferença<sup>3</sup> formulado pela diplomacia brasileira. A pesquisa chega a conclusão que a Unilab é a grande protagonista na formação de pessoas negras, baixa renda e LGBTQI+ no Brasil, bem como um grande número de negros africanos.

Desta forma, constatamos que as cooperações educacionais do Governo Brasileiro, incluindo suas demandas diante das agendas da Organização das Nações Unidas, possuem caráter estratégicos, sobretudo no que diz respeito aos direitos humanos e da defesa da pauta da Educação para todos e para todas e que a mesma seja efetivamente pautada nas diversidades: étnicas, culturais, sociais, raciais, econômicas e de gênero (Rosário, 2020, p. 21).

Diante disso, a Unilab representa um grande esforço político e da sociedade civil brasileira que por muito tempo vem lutando por reparação histórica, sobretudo, no setor educacional. Ante ao exposto, as produções do eixo (c) indicam que as Universidades realizam papel essencial para a materialização da internacionalização da educação superior, na medida em que permite os estudantes vivenciarem de maneira profunda e transformadora os intercâmbios mediante a participação de cooperação internacional na graduação, mestrado

---

<sup>3</sup> Segundo Alles (2011), a diplomacia do governo Lula adotou o princípio da não indiferença, aliado à solidariedade e à busca por melhores condições sociais nos países com os quais o Brasil cooperava. Esse princípio foi usado como estratégia de aproximação com o Sul Global durante os dois primeiros mandatos de Lula (2003-2006 e 2007-2010), promovendo o respeito à soberania dos parceiros, evitando interferências internas, a menos que fosse solicitada ajuda – como no caso do Haiti. Brussi (2006) destaca que esse princípio também se expressou em ações como o perdão de dívidas de países pobres, reforçando uma postura contra-hegemônica nas relações internacionais brasileiras.

e doutorado. A escolaridade decorrente dessas etapas formativas é essencial para a formação de indivíduos críticos e mais preparados frente as inerentes transformações da sociedade.

Os dados da revisão bibliográfica revelam que a cooperação internacional a partir das políticas brasileiras, é vista como uma estratégia para trabalhar em conjunto com diversas instituições na busca pelo objetivo de construir melhorias na Educação como um processo horizontal, sem interesses mercantis e que devem ser resolvidas de forma coletiva. Além disso, as produções sinalizam que a cooperação educacional entre Brasil e Angola se concentra no Ensino Superior, Serna, Gomes e Silva (2018) salientam que as IES exercem papel fundamental para a objetivação da internacionalização da educação, já que a maior parte dos programas se concentram nas universidades. Os países lusófonos africanos, bem como Angola, estão entre os principais focos da política de Cooperação Internacional do Brasil. “A partir das mudanças no fluxo da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, desde a criação da ABC, o Brasil tem se consolidado como país ofertante de cooperação (Simões, 2019, p. 15).

A relevância científica desse estudo justifica-se pela afirmação de Morosini, Nez e Woicolesco (2022), de que a cooperação é um eixo estruturante na educação e que a internacionalização reflete caminhos e descaminhos engendrados pela mundialização do conhecimento. Sendo assim, a internacionalização da educação é um meio para a busca de qualidade e relevância para projetos de desenvolvimentos educacionais na sociedade global.

O conceito de “sociedade global” está frequentemente associado aos processos de globalização econômica, cultural e tecnológica que marcaram as últimas décadas. No entanto, autores como Dale (2000) e Torres (2002) alertam para o caráter desigual e assimétrico da globalização, que tende a reproduzir lógicas de dominação cultural e econômica do Norte Global sobre os países periféricos. Nessa perspectiva, a chamada “sociedade global” não representa uma comunidade homogênea ou equitativa, mas sim um espaço de disputas por poder, recursos e reconhecimento.

A noção de “qualidade” também é alvo de disputas teóricas. Enquanto em alguns discursos ela se associa à eficácia, eficiência e ao desempenho em rankings e avaliações internacionais, outras abordagens — como as de Sguissardi e Silva Júnior (2009) — defendem uma concepção de qualidade socialmente referenciada, vinculada à equidade, à inclusão e à relevância formativa do processo educativo. Assim, ao se afirmar que a internacionalização busca qualidade, é fundamental explicitar que tipo de qualidade está

sendo proposta e a serviço de quais interesses ela se coloca. Portanto, ao tratar da internacionalização como caminho para a melhoria da educação na “sociedade global”, é imprescindível adotar uma postura crítica e contextualizada, que reconheça as complexidades, ambivalências e disputas envolvidas nesses processos.

No contexto da cooperação internacional no campo da educação entre os países do sul global, Souza (2019, p. 41) ressalta que ela “se aproxima da ideia que os países em desenvolvimento avançaram naturalmente ao longo do tempo, tanto em termos de tecnologia, quanto em termos social, político e econômico”. Ademais, a busca por novas alternativas de cooperação e o amadurecimento político e econômico desses países em desenvolvimento, no que tange as estratégias de crescimento, alinhadas as necessidades específicas de suas sociedades, também desempenharam papel importante no fortalecimento desse fenômeno (Milani; Carvalho, 2013).

As relações de cooperação entre os países do sul global funcionam como um ponto de partida para uma reflexão que vai além do discurso teórico, pois são complementadas com experiências práticas, fundamentais para ampliar o conhecimento e aprimorar as realidades. Em vista disso, “a solidariedade, a ausência de condicionalidades, a horizontalidade e o respeito à cidadania são alguns dos princípios reclamados por essa forma de cooperação” (Muñoz, 2016, p. 9).

Sendo assim, a pesquisa busca, então, responder a seguinte questão norteadora: Quais as dimensões das políticas de cooperação educacional voltadas para o ensino superior entre Brasil e Angola no período de 2003 a 2024?

#### **1.1.1 Objetivo geral:**

Analisar as dimensões das políticas de cooperação educacional estabelecidas para o nível de ensino superior entre Brasil e Angola no período de 2003 a 2024.

#### **1.1.2 Objetivos específicos:**

- Problematizar a internacionalização da educação a partir do fenômeno da cooperação sul-sul;
- Compreender as dimensões das diretrizes internacionais de cooperação educacional para o ensino superior no âmbito da CPLP;
- Analisar a agenda das políticas públicas de cooperação educacional entre Brasil e Angola no período de 2003 a 2024.

## 1.2 Caminho metodológico

A pesquisa está inserida nas políticas públicas, que segundo Secchi (2012, p. 1) “tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões”. Conforme Souza (2006), o foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que ela visa corrigir.

No entender de Secchi (2012), o ciclo de política pública apresenta as seguintes fases: identificação de um problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção. Considerando, então, que existe um processo de fases que correspondam a um ciclo de políticas públicas, elege-se para essa investigação o foco as fases da agenda e da implementação, sendo que na fase da implementação serão analisadas as normatizações das políticas nos países. Sua perspectiva auxilia na articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos, permitindo interpretar como determinados discursos, como o da internacionalização, são apropriados pelas instituições e como afetam a prática pedagógica e a formulação de políticas.

Situado a base analítica do campo das políticas, a metodologia do desenvolvimento da pesquisa é ordenada pela abordagem quanti-qualitativa. Segundo Souza e Kerbaux (2017), as pesquisas qualitativas e quantitativas estão inter-relacionadas, por isso reflete a necessidade de métodos distintos em uma mesma pesquisa e, também, que, nenhuma das abordagens epistemológicas é mais científica que a outra, conforme esclarecem as autoras: “a realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade” (Souza; Kerbaux, 2017; p. 17).

Minayo e Sanches (1993) colocam que a subjetividade e a objetividade das pesquisas não são um *continuum* e não se contradizem, pelo contrário, conforme salientam:

[...] “é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.” (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

Segundo Creswell e Clark (2007), a combinação de duas abordagens proporciona dois olhares diferentes, possibilitando uma visualização mais ampla da investigação. Flik (2004) coloca que ao convergir os métodos quantitativos e qualitativos se evita o reducionismo à apenas uma opção, pois oferece mais credibilidade no que cerne aos resultados encontrados.

Delimita-se enquanto base para a investigação a realização da pesquisa bibliográfica. Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos” e entre outros. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

A pesquisa bibliografia é uma importante metodologia no âmbito da educação, a partir de conhecimentos já estudados, o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. Para realizar uma pesquisa bibliográfica o pesquisador precisará de tempo e cuidado para analisar os levantamentos das obras publicadas (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 81).

Sendo assim, não basta realizar uma revisão bibliográfica que não contribua com o desenvolvimento científico, é necessário que contenha conhecimentos significativos que enriqueçam e contribuam com a evolução do trabalho. De acordo com Bocato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

Para a pesquisa bibliográfica, busca-se o estudo das fontes tendo como delimitação temporal o período de 2003 até 2024. Justifica-se esse período como efervescente no âmbito da produção de diretrizes internacionais de políticas educacionais. Para tanto, as bases dos

dados serão oriundas de profissões científicas (artigos, dissertações, teses, livros, entre outros) com intuito de aprofundamento da temática e, conseqüentemente, de sistematização teórica de toda a dissertação.

Para compreender o fenômeno investigado opta-se, também, pela pesquisa documental como norteadora da presente investigação. A pesquisa documental é um tipo de pesquisa realizada apenas em fontes primárias, ou seja, dados originais referentes ao que será analisado. É possível fazer tanto análises qualitativas, como qualitativas enriquecedoras com relação a contextualizações culturais, históricas, políticas e econômicas de banco de dados conforme destaca Fonseca (2002):

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (Fonseca, 2002, p. 32).

Cellard (2008) enfatiza que a escolha dos documentos deve ser feita a luz do questionamento inicial da problemática, mas que, a depender das descobertas e as surpresas que o aguardam no transcorrer da pesquisa as vezes obrigam-no a modificar ou enriquecer o referido questionamento. A escolha de Cellard (2008) é mobilizada, especificamente para a análise documental, uma vez que parte significativa do corpus da pesquisa será composta por documentos institucionais, legislações e planos de cooperação. Essa referência fornece critérios analíticos importantes, como a origem do documento, seu contexto de produção, o destinatário, e as intenções políticas subjacentes. Isso permite compreender como os discursos são produzidos e institucionalizados nas práticas educacionais.

Para Chizzotti (2000, p. 18), a pesquisa documental é uma etapa importante para se reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual. Os documentos selecionados para análise das diretrizes internacionais de cooperação educacional no âmbito da lusofonia compreendem os dois Planos Estratégicos de cooperação educacional da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) – o primeiro de 2015 a 2020, prorrogado até 2022 devido à pandemia de Covid-19, e o segundo, de 2022 a 2026. Quanto ao aparato normativo educacional dos países selecionados, foram delimitadas para análise as constituições de Brasil e Angola, bem como, suas duas principais leis educacionais vigentes, que no caso do Brasil Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996 e de Angola a Lei de Base do Sistema de Educação – Lei n. 13/2001.

Quanto aos documentos empregados na análise da agenda das políticas de cooperação educacional, foram realizados via levantamento de projetos de cooperação realizados por Brasil e Angola entre 2003 a 2024 no portal da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O período se justifica, pois, conforme Souza (2024), no portal da ABC, o primeiro projeto de cooperação na categoria sul-sul da área educacional entre o Brasil e Angola é registrado no ano de 2003.

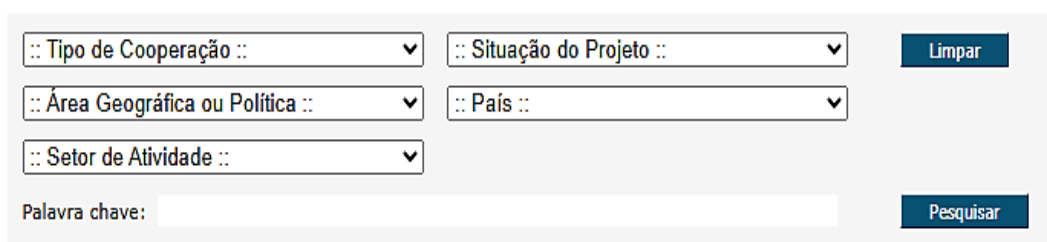
A opção pela ABC como a instituição provedora das fontes selecionadas para análise documental se deu por se tratar do órgão do Estado brasileiro que é o responsável oficial pelas tratativas dos acordos de cooperação internacional.

A ABC constitui-se no braço executivo do MRE para a materialização da política externa brasileira no campo específico da cooperação internacional, seja sob as vertentes bilateral (cooperação entre o Brasil e países desenvolvidos ou em desenvolvimento), multilateral (cooperação entre o Brasil e organismos internacionais) ou trilateral (parcerias entre a cooperação Sul-Sul/horizontal do Brasil com Governos estrangeiros ou organismos internacionais em benefício de terceiros países) (Brasil, 2020, p. 10).

Os critérios de seleção dos projetos de cooperação educacional entre os dois países ocorreram, mediante, os filtros do próprio portal de busca ABC, a saber: tipo de cooperação; área geografia ou política; setor de atividade; situação do projeto e país, ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Portal de busca de projetos de cooperação no portal da Agência Brasileira de Cooperação

### Pesquisa de Projetos



The image shows a web interface titled "Pesquisa de Projetos". It features several dropdown menus for filtering search results: "Tipo de Cooperação", "Situação do Projeto", "Área Geográfica ou Política", "País", and "Setor de Atividade". There is also a text input field labeled "Palavra chave:". To the right of the filters are two buttons: "Limpar" (Clear) and "Pesquisar" (Search). The interface is clean and functional, designed for easy navigation and search.

Fonte: <https://www.abc.gov.br/projetos/pesquisa> (Acesso em 2025).

Considerando, então, tipo de cooperação/cooperação sul-sul; área geografia ou política/África; setor de atividade/Educação; situação do projeto/concluído e país/Angola (Figura 2), foram selecionados 19 projetos correspondentes ao período de 2003 a 2024.

Figura 2 – Filtros de busca de projetos de cooperação no portal da Agência Brasileira de Cooperação

### Pesquisa de Projetos

A interface de pesquisa de projetos apresenta os seguintes elementos:

- Seletor de "Cooperação Sul-Sul" com uma seta para baixo.
- Seletor de "Projetos Concluídos" com uma seta para baixo.
- Botão "Limpar" em azul.
- Seletor de "África" com uma seta para baixo.
- Seletor de "Angola" com uma seta para baixo.
- Seletor de "Educação" com uma seta para baixo.
- Campo de texto "Palavra chave:".
- Botão "Pesquisar" em azul.

Fonte: <https://www.abc.gov.br/projetos/pesquisa> (Acesso em 2025).

Os documentos citados estabeleceram o *corpus* documental da pesquisa, que conforme Bardin (1977) “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”, a autora oferece um procedimento sistemático de categorização e interpretação dos dados, dividido em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essa sistematização possibilita identificar os núcleos de sentido presentes nos discursos sobre cooperação e internacionalização.

Após a pesquisa documental, ou seja, o levantamento das fontes, é realizada a análise desses documentos que permite que a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008). Ainda, conforme Cellard (2008), uma pessoa que deseja compreender uma pesquisa documental deve, com objetivo de construir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações relevantes. Ela deve ser crítica, pois ao utilizar documentos o investigador deve examinar seguindo etapas e procedimentos que lhe dê suporte para organizar e categorizar as informações elaborando sínteses de natureza investigadora que busque elucidar a observação acerca do tema para que a análise se concretize.

As categorias analíticas que subsidiaram a classificação e interpretação dos dados referentes aos projetos de cooperação sul-sul entre Brasil e Angola compreendem: a temporalidade, as instituições executoras e as particularidades das áreas educacionais.

A sistematização interpretativa das fontes bibliográficas e documental passou, posteriormente, pelo crivo da análise de conteúdo, que permite uma compreensão para além da descrição de dados e fornece técnicas que sejam suficientes para entrega de um resultado satisfatório acerca do tema da pesquisa. Nessa fase é importante observar as técnicas, de modo que permita que sejam criadas inferências em relação ao objeto e seu entorno (Bardin, 1977).

Para categorizar os dados, foram interpretados a luz do referencial teórico adotado, possibilitando uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado, que segundo a proposta de Bardin (1977), se estrutura em três fases principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

Para o desenvolvimento dessa dissertação, o estudo é desenvolvido em quatro seções, sendo a introdução, três capítulos de desenvolvimento e as considerações finais. Na introdução são apresentados os dados em que se baseiam a pesquisa, elencados na presente pesquisa com as informações pertinentes aos fatos históricos do desenvolvimento da cooperação educacional nos países lusófonos.

Na primeira seção, intitulada “A internacionalização educacional no contexto da cooperação sul-sul” se apresenta a discussão conceitual sobre a globalização e internacionalização da educação e, posteriormente, trata do conceito de cooperação sul-sul e sua relação com a educação, expondo as relações estabelecidas entre os países do continente do hemisfério sul, principalmente, sul-americanos e africanos.

Na segunda seção, intitulada “Lusofonia e cooperação educacional” é discutido o tema da lusofonia e cooperação, de que forma e porque a lusofonia é considerada instrumento da cooperação. Bem como as políticas educacionais da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, quais os objetivos dos dois planos estratégicos para a educação do referido bloco diplomático.

A terceira seção, “Políticas de cooperação educacional entre Brasil e Angola” é o capítulo referente aos resultados empíricos da pesquisa, constando a caracterização dos países

e a apresentação das características das políticas de cooperação educacional voltadas para o ensino superior.

As considerações finais são apresentadas pelos dados encontrados da pesquisa, que respondem o objetivo de analisar as políticas de cooperação educacional estabelecidas para o nível de ensino superior entre Brasil e Angola até a data referida. Espera-se com a pesquisa contribuir com um campo de conhecimento que ainda carece de dados sobre a temática e, também, do ponto de vista político, registrar academicamente, a relevância geopolítica educacional das relações diplomáticas entre os países do hemisfério sul, especialmente, entre os sul-americanos e africanos, sem ter por objetivo esgotar nessa pesquisa a análise proposta.

## **2 A INTERNACIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA COOPERAÇÃO SUL-SUL**

Esta seção tem como objetivo compreender o conceito de globalização, buscando apreender o efeito que ela trouxe para a aproximação dos países via cooperação sul-sul/horizontal no campo da educação superior. Na sequência, destaca-se o contraponto a hegemonia de definição da agenda global de educação, nesse caso, a cooperação sul-sul ocupa lugar estratégico para essa forma de relação exterior entre os países do sul global.

### **2.1 Globalização e internacionalização da educação**

A globalização é relacionada a revolução tecnológica, sendo assim, segundo Held e McGrew (2001, p. 13) apontam que a globalização é representada por uma “[...] transformação na escala da organização social que liga comunidades distantes e amplia o alcance das relações de poder nas grandes regiões e continentes do mundo”.

À medida que as atividades econômicas, sociais e políticas transcendem cada vez mais as regiões e as fronteiras nacionais, isso representa um desafio direto para o princípio territorial da organização social e política moderna. Esse princípio pressupõe uma correspondência direta entre a sociedade, a economia e a organização política num território nacional exclusivo e delimitado por fronteiras. Mas a globalização rompe essa correspondência, na medida em que a atividade social, econômica e política já não pode ser entendida como tendo limites idênticos aos das fronteiras territoriais nacionais (Held; McGrew, 2001, p. 22).

Bauman (1999) pondera a globalização como uma corrida ansiosa e frenética a que o mundo contemporâneo está submetido. As transformações avassalantes que vem ocorrendo na atualidade, especialmente nas áreas científicas e tecnológicas, o combate pela transição de poder econômico entre nações desenvolvidas exigem um cidadão interconectado com temas relacionados com as necessidades da sociedade global, sem perder a identidade local (Mendes, F. 2019, p. 79).

Ianni (1998) alega que a globalização pode ser entendida como um interesse histórico e social de grande alcance, que afeta de forma profunda as referências sociais e mentais de

pessoas e grupos. Ela altera e reconfigura o panorama mundial, dando início a novos processos, novas estruturas e novas formas de convivência.

Os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tensionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as ideias movem-se em múltiplas direções, desenraizam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se (Ianni, 1998, p. 1).

Corroborando com essa perspectiva, Albrow (1990, p. 9) argumenta que “a globalização diz respeito àqueles processos pelos quais os povos do mundo são incorporados em uma sociedade mundial, uma sociedade global”. Nesse contexto, a globalização refere-se a diversidade de interações e conexões entre países e sociedades, moldando o mundo contemporâneo e destacando como escolhas e ações em uma região podem impactar de maneira significativa pessoas e comunidades em locais distintos ao redor do mundo (McGrew, 1992).

Embora a origem da globalização esteja ligada à aspectos econômicos, como a movimentação de capitais, expansão dos mercados e a integração produtiva em nível global, “trata-se de um fenômeno que perpassa diretamente as diferentes dimensões da esfera social” (Souza; Bortot; Scaff, 2023, p. 147). Na mesma direção, Vieira (2022, p. 72), esclarece que “[...] o termo tem designado a crescente transnacionalização das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorrem no mundo.

Para Mariano (2007, p. 124) no mundo globalizado, os Estados adotam uma nova forma de funcionamento, onde seu poder se torna limitado da crescente influência das forças transnacionais, que “reduzem a capacidade dos governos de controlarem os contatos entre as sociedades, e que impulsionam essas relações fronteiriças”.

Nessa perspectiva, as barreiras entre os países tornam-se mais flexíveis, favorecendo a colaboração entre as nações e possibilitando a construção de alicerces para sua inserção e participação competitiva no cenário global. Esse contexto exige dos Estados não apenas a reformulação de seus modelos econômicos, mas também a tomada de decisões políticas que promovam a integração e o fortalecimento de iniciativas cooperativas em âmbito internacional (Souza; Bortot; Scaff, 2023, p. 148).

Apesar da globalização ser um fenômeno mundial, Mariano (2007, p. 127) argumenta que seus efeitos são tanto locais, quanto regionais. Promovendo transformações que ocorrem de maneiras e intensidades diversas. Como consequência, “a nova ordem internacional, moldada pela globalização provoca diferentes reações nos Estados”.

Segundo Souza, Bortot e Scaff (2023) é nítido que o aprofundamento da globalização tem impulsionado o progresso dos processos de integração entre os países. Isso resulta em um cenário político em que a agenda diplomática dos países passa a incluir, de maneira crescente e constante, aspectos relacionados a cooperação internacional. Assim, a criação de mecanismos formais de colaboração entre as nações tende a estruturar a interação entre os Estados e ampliar seu potencial de participação nas disputas políticas globais, o que consiste em um instrumento regulatório de estratégia geopolítica.

Salienta-se que a aproximação dos países em decorrência da globalização tem resultado em uma agenda global para diversas áreas, dentre elas, a educação. Nesse sentido, destaca-se o papel da Unesco a partir da década de 1990 com a definição de diretrizes internacionais para a educação materializadas nas declarações mundiais de educação para todos (Jontien – 1990; Dakar – 2000 e Incheon – 2015). Todavia, a Unesco tende a representar uma forma vertical de relação entre os países, no qual há uma influência hegemônica dos países do norte, principalmente, dos EUA e das nações europeias.

As necessidades básicas de aprendizagem devem ser satisfeitas mediante ações integradas dentro das fronteiras de cada país. Porém, existem muitas formas de cooperação entre países com condições e interesses similares, que poderiam contribuir e, de fato, contribuem para esse esforço (Unesco, 1990).

Embora haja reconhecimento da importância do relacionamento com países latino-americanos e africanos nos documentos da UNESCO<sup>4</sup>, a internacionalização com esses países, segundo Souza, Vieira e Toro (2019), não é estimulada como com os países do Norte

---

<sup>4</sup> Vontade política e uma liderança nacional mais forte são necessárias à implementação efetiva e bem sucedida dos planos nacionais em cada um dos países. No entanto, a vontade política precisa sustentar-se em recursos. A comunidade internacional reconhece que, atualmente, muitos países não possuem recursos para alcançar uma Educação para Todos dentro de um prazo aceitável. Recursos financeiros novos, de preferência na forma de doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, incluindo o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado. Afirmamos que nenhum país seriamente comprometido com a Educação para Todos será impedido de realizar este objetivo por falta de recursos (Unesco, 2000, p. 3).

global, o que demonstra forte influência hegemônica, principalmente dos Estados Unidos e Europa, além de ressaltar a forma vertical de cooperação anteposta pelas Organizações Internacionais.

Nos últimos tempos notou-se uma ascensão sul-sul no cenário internacional, onde o sul global vai assumindo uma postura enérgica no sentido de produzir recursos para a cooperação baseada na solidariedade e equidade. Nesse cenário, o Brasil foi protagonista pois defendia um sistema internacional de cooperação entre os países baseada no respeito, solidariedade e horizontalidade, ou seja, os países cooperando entre si de forma horizontal e mútua, sem sobreposição de poderes sobre uns aos outros. Esse modelo de cooperação foi chamado de Cooperação Sul-Sul, que é uma forma de apoio ao desenvolvimento e estreitamento de laços entre os países do sul global, sejam esses laços políticos, econômicos ou culturais.

A internacionalização da educação, enquanto processo crescente de articulação entre sistemas educacionais em escala transnacional, está fortemente inserida na agenda global contemporânea. Tal agenda tem sido impulsionada por organismos multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, que vêm promovendo diretrizes, financiamentos e indicadores de desempenho que influenciam diretamente a formulação de políticas públicas, especialmente em países do Sul Global. Como destaca Bortot, Souza e Scaff (2023), esses organismos contribuem para a transferência de “boas práticas” (p. 13) voltadas a metas transnacionais, mobilizando redes de atores e, ao mesmo tempo, recontextualizando políticas conforme os diferentes contextos internacionais.

A atual agenda global tem enfatizado a competitividade internacional, a mobilidade acadêmica e a padronização de currículos e avaliações, aspectos frequentemente associados à ideia de “excelência” e “qualidade” no ensino superior. Nesse contexto, a internacionalização é muitas vezes compreendida como mecanismo de modernização e inserção global das instituições educacionais. No entanto, autores como Dale (2000) e Torres (2002) problematizam esse cenário ao alertar que tais diretrizes globais nem sempre consideram as especificidades culturais, sociais e econômicas dos contextos locais, podendo reforçar lógicas de dependência e desigualdade.

A atuação do Banco Mundial, por exemplo, ilustra bem esse tensionamento. A instituição tem financiado projetos de ensino superior em diversas regiões, como o continente africano, com foco na expansão da oferta, no fortalecimento da gestão institucional e no

alinhamento das universidades às demandas do mercado global. Embora esses projetos tragam investimentos significativos, eles também impõem modelos educacionais baseados em princípios de eficiência, produtividade e empregabilidade, que nem sempre dialogam com as necessidades formativas locais nem com uma perspectiva crítica e emancipatória da educação.

Embora o UNICEF apresente a Cooperação Sul-Sul como uma estratégia de solidariedade horizontal e compartilhamento técnico entre países do Sul Global, Lemos, Costa, Franco e Corrêa (2018) revelam que essa atuação está imersa em disputas discursivas e interesses estratégicos. A mediação feita pela agência, ainda que fundamentada em princípios humanitários, muitas vezes se alinha a agendas multilaterais mais amplas, como as do Banco Mundial e da ONU, promovendo uma racionalização das políticas públicas segundo critérios globais de desempenho e eficiência. Nesse contexto, o que se nomeia como “boas práticas” pode ocultar formas de padronização e imposição de modelos educacionais exógenos, ainda que legitimados pelo próprio Sul.

Dale (2000) e Robertson (2009) argumentam que o campo educacional tem sido crescentemente moldado por agendas globalmente estruturadas, em que instituições multilaterais exercem influência significativa sobre a formulação de políticas nacionais por meio de instrumentos “suaves” de governança, como recomendações técnicas, rankings, acordos de cooperação e incentivos financeiros. Nesse sentido, a Cooperação Sul-Sul promovida pelo UNICEF pode ser compreendida como parte de um processo de governamentalidade transnacional<sup>5</sup>, no qual a circulação de ideias e práticas educacionais se dá sob o crivo de uma racionalidade técnica e gerencialista.

Há diferentes abordagens para a internacionalização, por isso é importante esclarecer essas distinções e como são aplicadas pelos programas, além de destacar as estratégias e ações que estão sendo adotadas nos países. A Internacionalização do Ensino Superior é baseada nas nações e suas instituições e entendida como um esforço sistemático no sentido de ponderar quais ações encaram o desafio da globalização (Morosini, 2006). Ela pode ser vista como um mecanismo para que as sociedades e instituições respondam às demandas impostas pela globalização, assim, a internacionalização é uma forma de preparação dos indivíduos para o mundo globalizado (Altbach; Reisberg; Rumbley, 2009).

---

<sup>5</sup> Governamentalidade transnacional refere-se às formas de exercício do poder por organismos internacionais e outros atores globais que, por meio de normas, indicadores, discursos técnicos e financiamento, influenciam a formulação de políticas nos Estados-nação sem recorrer ao controle direto, moldando condutas e decisões conforme padrões globais (Foucault, 2008; Robertson, 2012).

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados à grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais como diretrizes, programas, projetos de lei e etc (Libâneo, 2016, p. 43).

Laforeste (2014) faz críticas duras ao conceito de internacionalização em voga, sobretudo o qual foi defendido por Knight (1999), que limita a universidade ao processo definido pela autora, que seria proveniente do contexto neoliberal, que o autor considera problemático se for considerado o contexto mais amplo de universidade. Sendo assim, para o autor faz-se necessário repensar a definição defendida por Knight.

Wit (2013) salienta que o conceito de internacionalização deve ser repensado sempre, levando em consideração as mudanças ocorridas no mundo, sobretudo, a partir do fenômeno da globalização e do surgimento da sociedade do conhecimento. Para o autor, os fatos modificam o sentido preambular do termo, passando a ter implicação mercantil, de formas de ganhar dinheiro com a internacionalização.

Já Azevedo (2015), traz a distinção de internacionalização e transnacionalização<sup>6</sup>, sendo que o primeiro termo corresponde a solidariedade e ajuda mútua, e o segundo termo vai em direção do comércio, do tratamento da educação como mercadoria. Sendo assim, o termo de internacionalização defendida por Wit (2013) corresponde ao termo transnacionalização, pois fatores de solidariedade e interculturalidade, são intrínsecos à internacionalização, segundo o autor.

Knight e Wit (1999), sob a chancela da Organização de Cooperação, Desenvolvimento Econômico (OCDE), entendem por internacionalização, ao mesmo tempo, a noção e o processo de integração de uma dimensão internacional nas funções de ensino, pesquisa e serviços, destacando a

---

<sup>6</sup> A transnacionalização é um fenômeno que se constitui com a globalização da economia e com a etapa da financeirização do capital, tendo sido facilitada pelo avanço das tecnologias informacionais e pela formação do Estado neoliberal que quebrou as fronteiras nacionais e enfraqueceu o conceito de Estado-nação (Maués, O. C.; Souza, M. B. de, 2018, p.151).

importância e necessidade de abordar a questão da avaliação e da garantia e de qualidade nos programas, processos e ações que desenvolvem no interior das instituições de educação superior. A OCDE ainda destaca que a internacionalização envolve as relações entre culturas (globais e locais), devendo ser considerada como uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e pesquisa (Maués; Bastos, 2017, p. 3).

Nota-se que os objetivos da internacionalização se alteram conforme os conceitos se modificam, mas nesse contexto, compreende-se que não existe internacionalização sem cooperação (Aragón, 2017, p. 153). No âmbito da cooperação sul-sul, a internacionalização é pensada de forma horizontal, solidária e com ajuda mútua entre os países e, conforme já citado, a UNILAB foi significativa no fortalecimento da cooperação sul-sul entre os países, pois possibilitou contato direto do Brasil com os países do sul global. Ogwu (1982) compreende a CSS como um meio para que as nações excluídas se oponham à capacidade dos países ricos embrenhar em suas economias

A internacionalização das políticas educacionais é um processo impulsionado pela globalização, no entanto, tem produzido efeitos ambíguos nos países do Sul Global. Por um lado, esse fenômeno ampliou o acesso a tecnologias, informações e fluxos transnacionais de capital e conhecimento, oferecendo oportunidades de modernização institucional e de inserção em redes internacionais. Por outro lado, ele tem aprofundado desigualdades históricas, reproduzindo relações de dependência e subordinação aos interesses dos países do Norte (Santos, 2000; Teodoro, 2001).

No campo educacional, essas contradições são particularmente visíveis. Ao mesmo tempo em que o discurso da internacionalização promove ideais de cooperação, inovação e mobilidade acadêmica, muitos países do Sul Global acabam sendo receptores de modelos educacionais padronizados, definidos por organismos multilaterais e alinhados a lógicas de mercado (Robertson, 2005). Essa assimetria compromete a autonomia das políticas públicas locais, muitas vezes orientadas por metas globais e indicadores de desempenho que não consideram as especificidades socioculturais dos contextos nacionais (Teodoro, 2001). Dessa forma, torna-se evidente que a globalização impõe aos países do Sul Global o desafio de equilibrar os imperativos da integração internacional com a preservação de sua soberania política, cultural e educacional.

## 2.2 Cooperação sul-sul e educação

A cooperação internacional na área da educação desempenha um papel fundamental na promoção da equidade, da qualidade e da inovação nos sistemas educacionais ao redor do mundo. Em um contexto globalizado, a troca de experiências, conhecimentos e recursos entre países é uma estratégia essencial para o fortalecimento das políticas públicas educacionais, especialmente em regiões marcadas por desigualdades socioeconômicas. A Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o ODS 4, que trata da educação de qualidade, destaca a importância da colaboração entre nações para garantir acesso universal à educação inclusiva e equitativa (Unesco, 2015).

Segundo Santos (2001), essa globalização é mobilizada por uma concepção crítica e multidimensional, que pode ser classificada como globalização policêntrica ou globalização alternativa, em contraposição a visão dominante, que reconhece que a globalização atual é um campo de disputas e que os países do Sul podem se fortalecer mutuamente, sem depender das potências do norte. Sendo assim, ela valoriza a multipolaridade, a solidariedade e autonomia dos países em desenvolvimento, promovendo uma ordem internacional mais justa e equilibrada. A cooperação Sul-Sul emerge como uma estratégia eficaz para enfrentar desafios comuns e promover o desenvolvimento sustentável em um mundo cada vez mais interconectado.

No nível da educação infantil e básica, a cooperação internacional tem permitido a implementação de programas que apoiam a alfabetização, a formação de professores e o desenvolvimento de currículos culturalmente sensíveis. Um exemplo notável é o Programa de Educação para Todos, coordenado pela UNESCO, que, em parceria com governos e organizações não-governamentais, promove ações em países em desenvolvimento para melhorar o acesso e a permanência de crianças na escola (UNESCO, 2015). No Brasil, iniciativas com apoio do UNICEF, como o “Fora da Escola Não Pode!”, contribuíram para a identificação e reintegração de milhares de crianças excluídas do sistema educacional (Unicef Brasil, 2023). Além disso, a cooperação internacional também pode envolver o ensino superior, dependendo das legislações nacionais e dos arranjos internacionais vigentes, como acordos bilaterais ou programas multilaterais de intercâmbio e capacitação.

No ensino técnico e profissionalizante, a cooperação internacional tem sido essencial para a modernização dos currículos, a formação técnica em áreas estratégicas e a integração entre educação e mercado de trabalho. O Projeto Mais Formação, por exemplo, coordenado pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), tem como foco a formação de professores e a estruturação de currículos para escolas técnicas em países africanos de língua portuguesa, como Angola e Moçambique. O objetivo é transferir a expertise brasileira em educação profissional, com foco em áreas como mecânica, construção civil, eletrotécnica e TICs.

No ensino superior, a cooperação internacional se manifesta fortemente através de intercâmbios acadêmicos, projetos de pesquisa conjuntos e programas de mobilidade estudantil. Iniciativas como o PEC-G e PEC-PG, no Brasil, possibilitam que universidades desenvolvam redes internacionais de pesquisa, aumentem a produção científica e fortaleçam a formação de pós-graduandos. Tais programas não só elevam o padrão acadêmico das instituições envolvidas, como também promovem o entendimento intercultural e a construção de uma cidadania global.

Sendo assim, a cooperação internacional consiste em um elemento essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de programas de pós-graduação de alta qualidade. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela avaliação dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil, a internacionalização é um fator que destaca o desempenho dos programas em diferentes áreas. Os programas que possuem forte presença internacional recebem as melhores classificações no processo de avaliação.

Sendo assim, a internacionalização é vista como uma forma de fortalecer o Sistema Nacional de Pós-Graduação, promover novos conhecimentos e fomentar um ambiente favorável a inovação. Coexistentemente, segundo Souza, Vieira e Toro (2019), há uma ênfase no fortalecimento das parcerias com instituições do Norte Global, onde estão localizadas a maioria das universidades de renome mundial. Em contrapartida, a internacionalização também é vista sob a ótica da solidariedade, buscando estabelecer relações de cooperação com os países do Sul Global, onde a ciência e tecnologia ainda estão em estágios menos avançados que no Brasil.

Segundo as autoras, isso pode reforçar a hierarquia existente entre os sistemas de ensino superior globalmente, e também, dificultar o avanço da internacionalização entre os

países do Sul. A colaboração entre nações em desenvolvimento é uma estratégia crucial para enfrentar e resolver desafios compartilhados, baseados na cooperação e solidariedade entre países semelhantes. Além disso, “essa colaboração é fundamental para promover a democratização do ensino superior nas regiões, fomentando a criação de novos saberes e impulsionar a inovação local” (Souza, Vieira, Toro; 2019, p.4).

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).

Posto isso, a cooperação sul-sul propõe uma nova abordagem, afastando-se da noção tradicional de “ajuda” para promover uma solidariedade mútua entre os países envolvidos. Nessa nova dinâmica, as especificidades de cada nação são respeitadas e valorizadas, garantindo que todos os participantes tenham voz e influência nas decisões políticas do processo cooperativo. Santos e Cerqueira (2015, p. 29) apontam a importância da política externa<sup>7</sup> entre os países da África e América Latina a partir da cooperação sul-sul. É um processo em que dois ou mais Estados colaboram para avançar no desenvolvimento de políticas públicas em várias áreas, através da troca de conhecimentos, habilidades, recursos e tecnologias.

A política externa deve ser compreendida como uma política pública que reflete tanto as transformações do Estado, quanto a relação entre governo e sociedade. Nesse contexto, a cooperação internacional representa um instrumento fundamental dessa política, podendo funcionar como meio de influência e também, como parte da estratégia da inserção do país no cenário global, sempre condicionada pelas disputas de poder que caracterizam o sistema internacional (Buss, 2018).

Além da atuação bilateral, o Brasil tem se engajado em fóruns multilaterais que promovem a cooperação entre países do Sul Global. O Fórum de Diálogo Índia-Brasil-África do Sul (IBAS), estabelecido em 2003, exemplifica essa abordagem, reunindo três democracias emergentes para discutir temas de interesse comum e fortalecer a voz do Sul Global em questões internacionais. Outro exemplo significativo é a Cúpula América do Sul-África (ASA), que reúne países de ambas as regiões para estreitar laços políticos, econômicos e culturais, promovendo uma agenda de desenvolvimento compartilhado e cooperação mútua.

A expressão cooperação “Sul-Sul”, também conhecida como cooperação horizontal ou cooperação entre países em desenvolvimento ou, ainda, cooperação entre países semiperiféricos e periféricos, idealmente, é apresentada como um processo de parceria econômica, política, social e comercial ou de outra natureza que se estabelece trazendo vantagens mútuas para os países parceiros, semiperiféricos e periféricos, tanto de forma bilateral quanto multilateral (Ullrich e Carrion, 2013, p. 148-149).

No âmbito educacional, a cooperação sul-sul trouxe grandes avanços, especialmente na educação superior. No Brasil, a Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) foi criada pela Lei Federal nº 12.289/2010 e suas atividades tiveram início em 25 de maio de 2011. Com a sua implementação, um de seus objetivos foi expandir a educação superior brasileira, principalmente entre o Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Com essa expansão, a ampliação do acesso à educação superior também é parte desse advento, pois a aspiração pela universidade passa a integrar o imaginário de pessoas e famílias que antes pertenciam aos setores mais pobres da população, consequentemente, não tendo acesso a educação superior. O movimento da criação da UNILAB traz um cenário propício ao aumento de instituições e vagas no ensino superior federal,

[...] tal situação corresponde ao período ocorrido depois da estabilização econômica do país, quando iniciativas diversas de inclusão social e políticas afirmativas foram estimuladas, propiciando uma melhoria da distribuição de renda, o que tem sido associado à emergência de uma nova classe média. Nesse contexto, tem se destacado não apenas o crescimento do consumo de bens econômicos, como também de bens culturais (Gomes; Vieira, 2013, p. 78).

É válido ressaltar que, o Brasil, a partir dos anos 2000 vive uma intensa movimentação social nos processos de democratização da educação superior e a UNILAB é parte significativa desse movimento, assinalado pelas lutas em prol de políticas afirmativas na educação superior brasileira e reforçando a internacionalização do ensino superior no país. “A internacionalização do ensino superior é o processo de integração de uma dimensão internacional/intercultural nas funções do ensino” (Knight, 1999, p. 18).

Em 2010, foi estabelecida a Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), sediada em Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira (entre Brasil, Argentina e Paraguai). Seu objetivo é formar estudantes de países latino-americanos e promover, por meio de seus programas, a integração regional, o fortalecimento da cooperação e da promoção de uma cultura de paz. A UNILA é uma instituição pública brasileira, financiada principalmente com recursos do país, mas está aberta a estudantes e professores de toda a região (Trindade, 2008; Staevie, 2016).

Segundo Milani (2016), um dos principais setores de atuação do Brasil na CSS é a Educação, pois houve um grande número de ofertas de vagas em universidades brasileiras, voltadas ao fortalecimento da educação superior dos países envolvidos, com olhar de reciprocidade e igualdade entre as partes. O projeto UNILAB foi criado para promover uma educação mais libertadora, diversificada e democrática.

Com a instalação da UNILAB, em 2011, gerou-se impactos diretos na formação social do Brasil, tanto no que tange a diversidade étnica, como da maior aproximação com a democracia no campo da educação. A Unilab tem como missão institucional “formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da CPLP, especialmente países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional”. A cooperação Sul-Sul ganhou ainda mais

força com sua criação, pois ela possibilitava intercâmbio com os países do sul-global, especialmente países lusófonos africanos.

A Cooperação Sul-Sul representa um potencial para que as relações internacionais ocorram em menor desigualdade, mas isso não significa que ela seja livre de assimetrias. O próprio processo de desenvolvimento não é livre de conflitos e implica desafios relativos às especificidades, aos aparatos burocráticos e às políticas de cada Estado (Lancaster, 2007).

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) são exemplos de cooperação entre os países do sul global, pois ele surge com propósito de oferecer aos estudantes bolsas de estudos em cursos de Graduação de diversas Instituições de Ensino Superior no Brasil.<sup>8</sup>

Em termos de números, podemos observar acerca do PEC-G, que entre os anos de 2000-2017 o Brasil recebeu, 7373 estudantes do continente africano, 2271 estudantes da América Latina e do Caribe e 65 estudantes asiáticos. Já no PEC-PG, o Brasil entre os anos de 2005-2016, recebeu-se 2324 estudantes estrangeiros de todo o mundo. Dos anos de 2000-2013, de forma mais especificada, o Brasil recebeu o total de 1625 estudantes das Américas, 465 estudantes africanos e 76 estudantes asiáticos no PEC-PG (Rosário, 2020, p.11).

Aqui vale uma observação, pois os países do continente africano e das Américas recepcionados pelos dois programas, reafirma cada vez mais as políticas de cooperação entre os países dos blocos regionais aos quais o Brasil tem mais proximidade e tem se comprometido com as políticas de cooperações entre os países do Sul Global.<sup>9</sup>

A modalidade de cooperação entre países em desenvolvimento promove parcerias que se concentram nos princípios de solidariedade entre as nações e respeito a diversidade

---

<sup>8</sup> Essas bolsas são oferecidas para estudantes de países com os quais o Estado Brasileiro possui acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico e é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores no Brasil, por meio do departamento de Divisão de Temas Educacionais em conjunto com o Ministério da Educação (IPEA, 2010).

<sup>9</sup> “Patrícia Soares Leite, diplomata brasileira, discorre acerca da política de cooperação horizontal durante o governo Lula, e salienta que a cooperação técnica brasileira proporcionou a consolidação de instituições na área da educação para os PALOP’s. A diplomata cita a criação da primeira Universidade de Cabo Verde [...]” (Rosário, 2020, p. 11).

cultural. Isso enfatiza o diálogo entre diferentes culturas e resulta na chamada Cooperação sul-sul ou Cooperação Horizontal.

A cooperação solidária para o desenvolvimento, conhecida como cooperação sul-sul, vem sendo pauta nas agendas desde 1940, mas só ganhou força a partir do início do século XXI, quando emerge como uma das forças dispostas a criar esforços para idealizar ferramentas de combate e superação das assimetrias causadas pelo colonialismo<sup>10</sup>, que permanecem as desigualdades entre as nações do Sul-Global e as hegemônicas (Mendes; 2019, p. 80).

A cooperação 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 deste 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 (Brasil, 2023, online).

A evolução da CSS, segundo Cabana (2014), é considerada a partir de 4 períodos. O primeiro período, entre os anos de 1948 e 1978, tem como marco: o nascimento da Liga Árabe em 1945, que corresponde com os processos de independência dos países do Oriente Médio, a escolha de sete países do Sudeste Asiático do Plano Colombo, em 1950, e, por fim, a Conferência de Bandung, em 1955, que une países africanos e asiáticos. Este evento vem reforçado não apenas pelo contexto da guerra fria (que marca essa primeira fase), mas também pela quantidade de processos de descolonização que culminam nestes primeiros anos.

---

<sup>10</sup> Segundo Quijano (2010, p. 84-85) colonialismo “[...] refere-se a estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina a outra [...] e pode ser visto como identidades geoculturais, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, da Ásia), [...]”

Em 1964, foi criado no âmbito das Nações Unidas e de forma mais concreta na Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), o Grupo dos 77 (G77)<sup>11</sup>, que possibilita uma primeira aproximação estratégica dos países do sul, contrapondo-se as nações industrializadas, sendo o grupo mais amplo de países em desenvolvimento das Nações Unidas. Em 1978, a Conferência de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento, representou um fator histórico neste âmbito com a sua aprovação e se transformou em um documento de referência para a Cooperação Sul-Sul.

O segundo período tem início ao final do marco da Conferência de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento e desdobra-se até a Conferência do Milênio em 2000. Durante esse período, houve o fim da Guerra Fria, “[...] a supremacia dos EUA, as guerras no Oriente Médio, a crise da dívida latino-americana e do sudeste asiático. Do ponto de vista comercial permaneciam os prejuízos ao Sul (Mendes, F; 2019, p. 81).

O terceiro período situa-se entre o período de 2000 e 2009, impulsionado pela Conferência de Havana onde o termo “Cooperação Sul-Sul”, que segundo Cabana (2014) foi impulsionado pela Academia. No início do século XXI, a Declaração do Milênio tinha como principal foco o combate à pobreza, documento carimbado pelos países membros das Nações Unidas. A partir deste período, os países desenvolvidos percebem a força que a Cooperação Sul-Sul alcançou. Em 2009, observa-se que os organismos multilaterais passam a inserir em suas agendas ações relativas ao tema, quando o Plano de Ação Accra impulsiona o debate a respeito das experiências da cooperação horizontal. O quarto período localiza-se entre 2009 e 2013 e demonstra disposição dos fóruns mundiais para a discussão da CSS e a eficiência da ajuda, de modo a compartilhar experiências e dados (Cabana, 2014).

O crescimento das relações Sul-Sul vai além da solidariedade intrínseca e reflete a realidade das interações entre países em desenvolvimento, incentivando o fortalecimento de blocos regionais. Isso ocorre em um contexto de crescente transnacionalização e polarização de um mundo cada vez mais globalizado (Rosário, 2020, p. 3).

É importante ressaltar que, no Brasil, o processo de cooperação sul-sul enfatiza a inclusão de diversas áreas na agenda política, como educação, cultura, saúde e meio ambiente. Em relação à educação, destaca-se que a partir dos anos 2000 houve um aumento significativo

---

<sup>11</sup> Acordo de nações em desenvolvimento, que visa promover os interesses econômicos coletivos de seus membros e criar uma maior capacidade de negociação na conjuntura na Organização das nações Unidas, que contribuiu com o conceito dos povos sul-sul (Gonzaga, 2022, p.9).

nas relações com os países do sul global, especialmente com os países africanos lusófonos. Nesse contexto, a educação passou a ser uma área estratégica na projeção internacional do país.

A partir dessa época, a globalização assume uma nova dimensão, destacando a educação como um fator crucial na organização do Estado. Enquanto anteriormente a educação desempenhava principalmente um papel na coesão nacional no avanço tecnológico e científico dos países, agora, no século XXI, ela se torna um meio de integração regional e um pilar fundamental para o progresso das nações.

A partir da década de 2000 é possível destacar, conforme Muñoz (2016, p. 9), a ascensão do Sul no cenário internacional, reforçando as relações diplomáticas entre os países do hemisfério, “dentre as quais se destaca a cooperação para o desenvolvimento em um mundo ainda altamente desigual”. No Brasil, principalmente, nos dois primeiros governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), observa-se no âmbito da política externa um protagonismo na defesa de um sistema internacional de cooperação horizontal mais próximos com os países sul-americanos e africanos, derivados da própria existência de aproximações de experiências históricas e identitárias e como contraponto as posições sistêmicas periféricas na arena global. “A solidariedade, a ausência de condicionalidades, a horizontalidade e o respeito à soberania são alguns dos princípios reclamados por essa nova formação de cooperação” (Muñoz, 2016, p. 9).

Nessa abordagem, a colaboração em políticas educacionais entre os países do hemisfério sul pode abrir novas perspectivas para promover efetivamente direitos fundamentais, como a educação. Portanto, é vital para o fortalecimento internacional desses Estados a criação de redes de cooperação, onde atuem de maneira coordenada na formulação de políticas comuns nos fóruns da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), e posteriormente implementem essas políticas com a participação de órgãos estatais e sociedade civil (Souza, 2023, p. 13).

De acordo com os dados da ABC<sup>12</sup> disponível na sua página oficial, a educação emerge então, como um dos principais elementos sociais que impulsionam a integração do Brasil, conectando as relações nacionais com as internacionais, ao lado de saúde e agricultura.

A maioria das atividades de cooperação técnica desenvolvida no setor da educação (CT/ED) está relacionada à formação, capacitação, gestão pública e transferência de tecnologia nas seguintes áreas: educação profissional, projetos de alfabetização de jovens e adultos, educação não formal e educação para pessoas especiais (Milani, C; Conceição, F; M'Bunde, T; 2016, p. 17).

Além das informações sobre cooperação técnica divulgadas pela ABC, o primeiro relatório do IPEA/ABC sobre a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) do Brasil, chamado COBRADI e lançado em 2010, incluiu a cooperação em educação na categoria “bolsas de estudos para estrangeiros”. Já o segundo relatório oficial, publicado em 2013 que cobre os dados desde 2010, dedicou um capítulo específico à “cooperação educacional”.

A prerrogativa de bolsas para alunos estrangeiros virem estudar no Brasil é uma realização política histórica que teve início no ano de 1950. Segundo a Divisão de Temas Educacionais do Itamaraty<sup>13</sup>, os propósitos essenciais da cooperação educacional brasileira são:

---

<sup>12</sup> A ABC constitui-se no braço executivo do MRE para a materialização da política externa brasileira no campo específico da cooperação internacional, seja sob as vertentes bilateral (cooperação entre o Brasil e países desenvolvidos ou em desenvolvimento), multilateral (cooperação entre o Brasil e organismos internacionais) ou trilateral (parcerias entre a cooperação Sul-Sul/horizontal do Brasil com Governos estrangeiros ou organismos internacionais em benefício de terceiros países) (Brasil, 2020, p. 10). <http://www.abc.gov.br/Projetos/pesquisa>

<sup>13</sup> Responsável por questões relacionadas à educação no Itamaraty, a Divisão de Temas Educacionais (DCE) tem as seguintes principais atribuições: (i) tratar de questões relacionadas com a cooperação educacional oferecida pelo Brasil; (ii) coordenar, em conjunto com o Ministério da Educação, a operação do Programa de Estudantes de Graduação (PEC-G) e, em conjunto com o Ministério da Educação/MEC e o Ministério da Ciência e Tecnologia, do Programa de Pós-graduando (PEC-PG); (iii) lidar com questões relacionadas com a cooperação educacional recebida pelo Brasil de outros países, organizações internacionais e agências estrangeiras; (iv) participar da negociação de acordos, programas executivos e outros atos internacionais relacionados com a cooperação educativa a nível internacional, bem como acompanhar a sua execução; (v) disseminação de emprego e de oportunidades de bolsas de estudo oferecidas aos cidadãos brasileiros.

(I) Promover maiores padrões de educação de cidadãos oriundos de outras regiões em desenvolvimento; (II) promover diálogo no domínio da educação entre jovens brasileiros e estrangeiros; e (III) divulgar a cultura e a língua brasileira (Milani, C; Conceição, F; M'Bunde, T; 2016, p. 18).

A educação e a cultura, como ressalta Pinheiro e Beshara (2012) são vistas como valiosas fontes de influência positiva do Brasil no cenário global, pois fortalecem os vínculos políticos e econômicos entre Brasil e seus países parceiros. O Brasil promove a ideia de “parceria para o desenvolvimento”, buscando melhorar as capacidades institucionais através do apoio na construção ou fortalecimento de mecanismos para a negociação, avaliação e gestão de projetos. Essas iniciativas visam uma cooperação igualitária, permitindo que os países adaptem os conhecimentos conforme sua realidade regional. O Brasil não impõe condições para essa cooperação, permitindo que o país parceiro utilize seus conhecimentos da maneira que achar mais apropriada (Brasil, 2016b).

Sendo assim, a política externa brasileira age em três vertentes, segundo Brasil (2020d): economicamente, pois a educação ao relacionar-se à qualificação de mão de obra de um país, aumenta o desenvolvimento econômico; politicamente, pois a cooperação educacional constitui parte de uma agenda positiva de política externa, ou seja, a percepção do Brasil é a de um país que opera com base em valores de solidariedade; e por último, a cultural, pois a convivência com outro idioma, o aprendizado dele e a troca de experiências contribui para o estreitamento de laços nas sociedades. Nesse cenário, a educação surge como uma ferramenta potencial para fortalecer a liderança do Brasil sobre países menos desenvolvidos.

A ABC inicia como uma agência que recebia recursos até a década de 1980, mas no final dos anos 90, seu papel passou a evoluir para uma instituição que articulava a Cooperação Sul-Sul, o que trouxe vários desafios institucionais para sua adaptação (Assis, 2016, p. 47). Nesse sentido, o campo da formação profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma organização importante que atua na formação de profissionais e está entre as entidades que mantêm a ABC.

Embora a cooperação Sul-Sul promovida pelo Brasil se apoie no princípio de horizontalidade, na prática, esse ideal encontra limitações. A atuação da Agência Brasileira de Cooperação, ao mesmo tempo que se apresenta solidária e não condicional, também busca fortalecer o protagonismo do país no cenário internacional. Esse duplo objetivo, técnico e

estratégico, pode gerar assimetrias nas parcerias, especialmente com países de menor capacidade institucional, o que levanta questionamentos sobre o real equilíbrio nessas relações (Inoue; Vaz, 2012).

O SENAI <sup>14</sup> é um elemento característico na mudança de atuação do Brasil em relação ao sistema de cooperação internacional (Assis, 2016, p. 49). Na década de 1980 ele passa a atuar como instrumento de política externa brasileira na África como forma de aproximação cultural e comercial. Alguns dos centros de formação estabelecidos pelo SENAI têm mais de dez anos, como é o caso em Angola, onde tem o centro de formação profissional de Luanda<sup>15</sup>, destaca-se como um exemplo bem sucedido da cooperação educacional no sul global, que embora tenha sido prevista pelo Brasil, desde 2005 é administrada pelo governo Angolano. Seus cursos têm como objetivo capacitar profissionais e ajuda-los a se integrarem no mercado de trabalho.

O SENAI é reconhecido internacionalmente por sua atuação em educação profissional, sendo apontado pela ONU como uma das três principais instituições do hemisfério Sul (Senai, 2016). Sua participação em projetos de cooperação internacional, como a implantação de centros de formação profissional em países da América Latina e África, reflete uma estratégia de internacionalização da educação profissional brasileira. No entanto, essa atuação também levanta questionamentos sobre horizontalidade das parcerias, uma vez que o SENAI, vinculado ao setor produtivo brasileiro, pode atuar em consonância com os interesses econômicos e comerciais, influenciando a natureza dos objetivos das iniciativas de cooperação. Diante disso, a permanência da ABC como articuladora dessas parcerias, sem uma avaliação crítica e contínua, pode resultar em relações assimétricas que não atendem plenamente os princípios da Cooperação Sul-Sul, como igualdade, respeito a soberania e reciprocidade, priorizando, assim, apenas os interesses de ampliação de mercados.

Lula destacava a importância da Política Externa Brasileira para fortalecer a influência do Brasil no cenário internacional, Lula reformulou a cooperação com a África, estreitando os laços a cada novo projeto. Durante seus dois primeiros mandatos, o presidente via o

---

<sup>14</sup> O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma entidade privada, de interesse público, vinculada à Confederação Nacional da Indústria (CNI), criada em 1942, cuja finalidade é oferecer educação profissional, inovação e serviços técnicos e tecnológicos voltados para o setor industrial brasileiro (Senai).

<sup>15</sup> Esse programa foi criado em 1999 no governo de Fernando Henrique Cardoso, em uma parceria entre SENAI e ABC.

continente africano como um parceiro estratégico para a cooperação em um mundo cada vez mais globalizado e polarizado (Rosário, 2020, p. 2).

A cooperação técnica desempenha um papel fundamental na política externa do país. Com forte compromisso de parceria Sul-Sul, esse tipo de cooperação é direcionado para a capacitação, o aproveitamento da mão de obra local e o desenvolvimento de projetos que respeitem as especificidades de cada país. A solidariedade que orienta as relações do Brasil com outras nações em desenvolvimento é um elemento essencial das nossas iniciativas de cooperação, especialmente com a África (Brasil, 2010).

O Programa de Formação de Professores para Países Africanos, lançado em 2005 foi uma iniciativa de apoiar a capacitação de professores em países africanos, especialmente nas nações lusófonas. É uma das iniciativas de cooperação educacional do Brasil com a África que visa melhorar a qualidade da educação no continente africano, por meio da capacitação de professores e do fortalecimento dos sistemas educacionais locais, com ênfase em métodos pedagógicos e estratégias de ensino adaptados às necessidades regionais e tem demonstrado resultados positivos na melhoria da formação de professores, capacitação de gestores educacionais e ampliação do acesso a metodologias pedagógicas mais modernas.

Em abril de 2008, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), o presidente Lula, em seu segundo mandato, destacou que o compromisso do Brasil com a África ia além de sua relevância econômica. Ele enfatizou a importância dos laços históricos e do compartilhamento de identidades culturais e étnicas entre o Brasil e os países africanos, especialmente com as nações PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe). Lula também ressaltou que esse compromisso é reforçado pela dívida histórica do Brasil com o povo africano, devido à exploração de seus antepassados durante o período escravocrata em nosso país (Gonzaga, 2021).

Falando especificadamente em programas que promoveram a cooperação entre Brasil e países africanos, temos o Fundo Brasil-África para Educação e Capacitação, lançado em 2010 com o objetivo de fortalecer a cooperação entre Brasil e África, especialmente nas áreas da educação, capacitação profissional e desenvolvimento de recursos humanos, como parte da estratégia do Brasil de estreitar suas relações com o continente africano em âmbito educacional, cultural e científico, ao mesmo tempo em que reforça a presença do Brasil como um parceiro estratégico para o continente.

A aproximação do Brasil com os países da África e do Cone Sul, intensificada especialmente durante os Governos Lula (2003-2010), deve ser destacada como parte de uma estratégia de reposicionamento do país no cenário internacional. Essa orientação diplomática, segundo Silva e Salazar (2019), refletiu uma nova leitura da cooperação Sul-Sul, na qual o Brasil não buscou apenas ampliar suas relações políticas e econômicas com outras nações do Sul Global, mas também afirmar-se como liderança regional e ator relevante nas dinâmicas multilaterais. A política externa desse período foi marcada pela valorização da solidariedade, troca de experiências e fortalecimento mútuo, ainda que tensionada por interesses estratégicos e busca por projeção global.

No cenário mais recente, o Brasil tem reforçado essa relação com os países africanos. Em 2023 foi anunciado que o país destinou recursos ao Fundo Africano de Desenvolvimento, informando também, a possibilidade de incluir o Compacto Lusófono (parceria entre o Grupo Banco Africano de Desenvolvimento, Portugal e os seis países africanos de língua oficial portuguesa), com o objetivo de gerar mais investimentos e parcerias público-privadas nos países lusófonos da África (Brasil, 2023).

O estudo de Pacheco e Neto (2023) salienta a importância da cooperação educacional para o desenvolvimento de uma educação transformadora, suprimindo as lacunas existentes com a prática pedagógica pautada pela promoção e interação do indivíduo com seu mundo, criando “situações coletivas de produção do conhecimento que atribua à educação no contexto da cooperação o papel inequívoco de transformar a realidade” (p. 13).

A cooperação sul-sul tem ajudado na tentativa de expansão geopolítica do Brasil e em suas áreas de atuação. Tanto a UNILA quanto a UNILAB, como resultados das relações e da cooperação educacional com países do Eixo Sul, têm gerado impactos positivos tanto nos países envolvidos na integração quanto no próprio Brasil.

Isso indica que a cooperação educacional desempenha um papel fundamental na capacitação de professores, e a internacionalização revela os diferentes caminhos influenciados pela disseminação global do conhecimento, bem como a globalização tem trazido avanços significativos no que tange ao processo de integração entre os países, sendo então, a cooperação imprescindível para o avanço da globalização. Assim, observamos que as cooperações alinhadas com demandas das agendas da ONU (Organização das Nações Unidas), têm um caráter estratégico, especialmente no que se refere aos direitos humanos e à promoção da Educação para todos. Essa cooperação busca assegurar que a educação seja

realmente fundamentada nas diversidades étnicas, culturais, sociais, raciais, econômicas e de gênero.

A análise da Cooperação Sul-Sul no contexto da política externa brasileira evidencia a complexidade e as múltiplas camadas que envolvem essa forma de atuação internacional. Dessa forma, o diálogo entre diferentes instituições aponta para um rumo promissor, uma vez que a cooperação se revela como uma ferramenta poderosa para abrir novas perspectivas no desenvolvimento de políticas educacionais em nível global. Isso é especialmente relevante entre os países lusófonos, que compartilham laços linguísticos e culturais estreitos.

Considerando os dados apresentados, evidencia-se que a educação é um importante instrumento de cooperação internacional, e, nesse sentido, apresenta característica estratégica quanto a cooperação entre países do sul global por meio de intercâmbio acadêmico, parcerias universitárias, transferência de conhecimento e formação de profissionais, a educação fortalece vínculos solidários e promove o desenvolvimento mútuo entre nações que compartilham desafios históricos semelhantes. A educação, nesse contexto, aparece tanto como espaço de partilha técnica, quanto de projeção de modelos nacionais, evidenciando os limites e potencialidades da CSS como política pública externa.

No âmbito da lusofonia, em que todos os países colonizados por Portugal estão situados no sul-global, denota-se que a cooperação sul-sul pode representar uma oportunidade estratégica de fortalecimento de laços históricos, culturais e linguísticos comuns, promovendo o desenvolvimento conjunto e solidário entre essas nações. Essa cooperação possibilita a criação de redes de conhecimento, trocas educacionais e científicas, além da construção de políticas públicas adaptadas às realidades locais, sem a imposição de modelos externos.

Sendo assim, a lusofonia se torna um espaço privilegiado para o exercício de uma diplomacia mais horizontal, pautada na reciprocidade, na soberania e na valorização das experiências compartilhadas entre os países do sul-global, onde a língua comum e vínculos históricos facilitam parcerias estratégicas. Nesse cenário, a integração e diplomacia contribui para uma atuação mais autônoma e solidária. Com base nessas discussões, a próxima seção abordará a Lusofonia e a Cooperação Educacional, refletindo sobre como os laços linguísticos e históricos entre países de língua portuguesa têm estruturado formas específicas de cooperação, especialmente no campo educacional, e como essa dimensão cultural se articula com interesses geopolíticos.

### 3 LUSOFONIA E COOPERAÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo está dividido em duas seções, a primeira, busca entender o conceito de lusofonia e explicar por que ela pode funcionar como um mecanismo de cooperação, considerando que o idioma compartilhado cria um vínculo entre os países envolvidos. Refere-se a um conjunto de nações e populações que têm o português como língua materna, comum ou oficial. Em seguida, na segunda seção, serão apresentadas a composição e as características institucionais da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), assim como os objetivos dos dois planos estratégicos voltados para a área da educação desse grupo diplomático.

#### 3.1 Lusofonia e cooperação

A Lusofonia, enquanto conjunto de países que compartilham a língua portuguesa, configura um espaço privilegiado para a cooperação educacional no âmbito da Cooperação Sul-Sul. A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), criada em 1996, representa um fórum multilateral fundamental para fortalecer os vínculos culturais, políticos e econômicos entre seus membros, incluindo Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Portugal. Esse espaço de diálogo e cooperação tem se mostrado estratégico para o Brasil, que utiliza a língua como instrumento de *soft power*<sup>16</sup> para expandir sua influência cultural e educativa.

No campo educacional, a Lusofonia possibilita a adaptação de programas, metodologias e materiais pedagógicos a contextos linguísticos compartilhados, facilitando intercâmbios acadêmicos, capacitação de professores e a internacionalização do ensino superior. A atuação do Brasil, por meio da CPLP e de acordos bilaterais, busca promover uma cooperação que combina solidariedade com interesses geopolíticos, reforçando a inserção do país na África e em outras regiões do Sul Global. Contudo, é preciso analisar criticamente até

---

<sup>16</sup> Miranda e Bischoff (2018) concebem o *soft power* como o uso da educação internacional como instrumento de atração e persuasão na política externa.

que ponto essa cooperação linguística contribui para a redução das desigualdades e para a efetiva horizontalidade entre os países lusófonos.

A lusofonia pode ser vinculada à ideia de uma herança pós-colonial, pois é proveniente dos países colonizados por Portugal. Entre os diversos estudos sobre o assunto, destaca-se o aspecto geopolítico do termo, que abrange um grupo de países e populações cuja língua materna, comum ou oficial, é o português. Portanto, reporta-se ao conjunto de falantes de língua portuguesa à escala global (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, S. Tomé e Príncipe e Timor Leste), conforme a ilustração abaixo.

Figura 3: Mapa demográfico dos Países Lusófonos



Fonte: Brasil (2024).

“A lusofonia é um termo que obedece ao princípio da globalização e interdisciplinaridade onde se almeja afirmar uma identidade comunitária, para além da questão linguística” (CPLP, 2008, p. 2), posto isso, a partilha do idioma português entre os países cria um ambiente propício para a cooperação entre os povos, sendo particularmente eficaz na criação de políticas que valorizem a cooperação entre as culturas lusófonas.

Domingo Simões, político guineense e secretário da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa entre 2008 e 2012, assim define a lusofonia:

Numa primeira análise, Lusofonia pode ser associada a palavras como Francofonia ou Anglofonia e acarretar consigo uma carga presumivelmente pós-colonial. Dentre alguns estudos sobre essa matéria, realça-se o sentido geopolítico do termo que engloba um conjunto de países e de povos cuja língua materna, corrente ou oficial, é o português. [...] também pode ser interpretada como um sentimento, como uma alma, como um desejo de viver em conjunto, partilhando um passado comum. E, talvez a dimensão mais vasta do termo designa o conjunto dos Estados e organizações que trabalham em conjunto com o objetivo de desenvolver a língua e as sociedades, internamente e por fora. A lusofonia, creio eu, é um termo que obedece ao princípio da globalização e interdisciplinaridade onde se almeja afirmar uma identidade comunitária, para além da questão linguística (CPLP, 2009).

Essa concepção de lusofonia traz dois aspectos importantes do quadro lusófono: “a vastidão política que abarca e preenche a discussão da língua e a conexão entre os mundos sociais representados por esses países” (Benevides; Pinheiro, 2018, p. 173), que representou o anseio pela efetivação de uma comunidade regida pelo parentesco do idioma e pela história do passado. Na África, onde inúmeros territórios foram transformados pela colonização e pelos impactos dela, a lusofonia oferece uma estratégia de conexão. Os países africanos de língua portuguesa têm desenvolvido, nas últimas décadas, uma noção de comunidade que, embora ainda possua lacunas, está progredindo em direção à criação de um mercado simbólico de autoafirmação. Nesse contexto, o Brasil começou a emergir como um parceiro atraente, com um papel de evolução e construção contínua. Essa conexão entre regiões geograficamente distantes pode se transformar em aspirações políticas de integração (Benevides; Pinheiro, 2018).

Sendo assim, a cooperação educacional entre o Brasil e os países lusófonos tem como maior influência os laços linguísticos, que mesmo com suas diferenças consideráveis em sua gramática e pronúncia, a língua comum facilita o diálogo mais profundo entre as nações envolvidas que compartilham experiências semelhantes do período colonial. Logo, o patrimônio cultural compartilhado por esses países pode servir como uma ferramenta estratégica para promover a interculturalidade, que nesse contexto, refere-se ao reconhecimento e valorização das diversas culturas que compõem a CPLP, permitindo a troca mútua de conhecimentos, práticas e tradições. Através disso, é possível construir pontes que reforçam a realidade coletiva e promovem a cooperação entre os países.

O conceito da lusofonia surgiu na CPLP como uma necessidade de se reconhecer a existência de outras culturas nesses países e de se estabelecer uma cooperação entre as próprias línguas oficiais. A CPLP foi criada em 17 de julho de 1996 e é constituída por nove Estados Membros (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Tem como abordagem assegurar a aproximação da relação político-diplomática dos países de Língua Portuguesa, bem como, a cooperação das áreas de educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social (Saraiva, 2001).

A interculturalidade busca promover processos que respeitam e valorizam as diferenças culturais, lutando contra as mais variadas formas de discriminação e desigualdade social. Sua intenção é criar diálogo e relações equitativas entre indivíduos e grupos diferentes contextos culturais, abordando os conflitos relativos a essa realidade. Ela não ignora as dinâmicas de poder nas interações sociais e interpessoais, mas sim reconhece esses conflitos e procura desenvolver estratégias eficazes para tentar enfrenta-los e resolvê-los (Candau, 2005, p. 9).

Damázio (2008) defende a ideia de que a interculturalidade, diferente da multiculturalidade, aguça o diálogo e interação entre as culturas, promovendo interações significativas e colaborativas entre as diferentes culturas, de forma que elas não apenas convivam, mas se envolvam ativamente umas com as outras, enriquecendo mutuamente suas relações e trocas.

A interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, não é simplesmente duas culturas que se mesclam ou que se integram. A interculturalidade alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização. O prefixo “inter” buscaria uma interação positiva que concretamente se expressa na busca da supressão das barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos (Damázio, 2008, p. 77).

Portanto, a realidade lusófona é intercultural, pois a língua lusófona exerce função política, sociopsicológica e sociocultural. Ela representa um conjunto completo de grupos humanos que tem como elemento de articulação em comum a língua. Fernando Santos Neves

(2004) salienta que “(...) a lusofonia é essencialmente uma questão de geoestratégia econômica e política, que dá sentido a todo o resto” (p. 10), ou seja, pode ser um meio estratégico de interesse mútuo para os Estados membros da CPLP.

Se a lusofonia é uma realidade complexa, não tem necessariamente de ser um mar de complicações. Parece ser um espaço linguístico-cultural que se afirma ao nível político-institucional, através da CPLP. É um espaço de liberdade, no qual a língua portuguesa difunde sua herança e continua a desenvolver o seu padrão, também à imagem de país em que é temperada, em que ganha sabor. Portanto, várias culturas lhe dão a vida (Galito, 2012, p. 6).

A interculturalidade lusófona envolve a coexistência de várias culturas dentro de um mesmo ambiente social, geográfico ou institucional. Nesse contexto, diferentes tradições, costumes, línguas, crenças e valores coexistem, promovendo uma diversidade cultural rica e complexa. A interculturalidade valoriza e respeita as diferenças culturais, incentivando o diálogo e a interação entre diferentes grupos, e reconhecendo a importância de cada cultura para a sociedade em geral (Unesco, 2005).

A lusofonia é um espaço simbólico linguístico e, sobretudo, cultural, no âmbito da língua portuguesa e das suas verdades que, no plano geo-sócio-político, abarca os países que adotam o português como língua materna (Portugal e Brasil) e língua oficial (Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau – os denominados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – e ainda, Timor Leste) (Bastos; Brito, 2017, p. 2).

Martins (2004) aponta que, embora a lusofonia tenha potências multiculturais, ela frequentemente reativa narrativas coloniais e estruturas de poder, exigindo uma desconstrução crítica para que se torne um espaço verdadeiramente plural e emancipador. Para o autor, a lusofonia opera como uma categoria simbólica prática, isto é, um dispositivo de poder que organiza o mundo social por meio da linguagem, mantendo hierarquias linguísticas e culturais herdadas do colonialismo.

Embora destaque os limites de reprodução de lógicas coloniais no uso contemporâneo da ideia de lusofonia, Martins (2004) também aponta caminhos possíveis para a sua

ressignificação em chave emancipadora. Em sua leitura, a lusofonia pode se constituir não apenas como herança de um passado imperial, mas como um espaço de construção simbólica voltado ao conhecimento da pluralidade de vozes que compõem o universo de países de língua portuguesa. Essa transformação, no entanto, exige que se supere a centralidade portuguesa e que se crie um verdadeiro campo de trocas interculturais e epistemológicas. Exemplos concretos dessas possibilidades são as promoções de cooperação cultural e científica que conectam comunidades lusófonas em condições horizontais, favorecendo diálogo entre diferentes experiências históricas, saberes locais e produção de conhecimento.

Portanto, a lusofonia é tanto criadora, quanto integradora de espaços. Ela cria necessidades comuns, como políticas que promovem uma base linguística compartilhada, uma plataforma social com camadas internas, sistemas governamentais que colaboram entre si, e políticas conjuntas de saúde pública. Ela mantém os princípios de respeito às diversidades e, “sua cultura comum e entrelaçada é constituinte de um elo de tradições e costumes que transcendem a linguagem” (Bastos; Brito, 2017, p. 5).

Um exemplo claro de política educacional voltada para a valorização da lusofonia é a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2010. Ela foi instituída com o objetivo de promover a integração entre o Brasil e os países africanos de língua portuguesa, especialmente nas áreas do ensino superior, pesquisa e extensão. A UNILAB busca fortalecer laços históricos, culturais e linguísticos entre o Brasil e os países africanos, ao mesmo tempo em que oferece uma formação acadêmica voltada para as realidades desses países. A universidade oferece cursos de graduação e pós-graduação em áreas estratégicas para o desenvolvimento social e econômico de países lusófonos, como a educação, as ciências sociais, a saúde e o meio ambiente. Assim, a criação da UNILAB representa um marco na política educacional brasileira de valorização da lusofonia, refletindo o compromisso do Brasil com a cooperação e o desenvolvimento dos países africanos de língua portuguesa (Santos, 2015).

Criada em 2010 pela Lei nº12.289/2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma instituição de ensino superior pública e federal, que é entendida como um projeto político e social estratégico que promove a inclusão como base na cooperação entre os países do Sul Global

[...] capaz de proporcionar, além da profissionalização qualificada necessária ao contexto em que atua e se situa, um intercâmbio de saberes socialmente relevantes, constituindo-se, assim, como elo histórico cultural entre o Brasil e os demais países de língua oficial portuguesa (Benevides; Pinheiro, 2018, p. 172).

Nesse contexto, a UNILAB surge não apenas como uma iniciativa de internacionalização ativa, mas como um espaço estratégico no campo da cooperação Sul-Sul, com foco nos países africanos de língua portuguesa. Sua proposta pedagógica está orientada por princípios de interculturalidade e solidariedade internacional, valorizando o diálogo entre diferentes experiências históricas, culturais e epistemológicas. Além disso, a universidade se ancora no idioma comum como vetor de aproximação, revelando a lusofonia não apenas como herança colonial, mas, também, como possibilidade de construção de vínculos mais horizontais entre os países do Sul Global.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira se caracteriza pelas propostas educacionais diversas, tanto em termos de saberes, quanto de composição institucional. Seu corpo docente é composto majoritariamente por professores brasileiros, mas também inclui docentes de outras nacionalidades, como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e Portugal, refletindo o compromisso com a interculturalidade e a cooperação internacional. Além disso, a universidade atrai profissionais de várias regiões do país, o que contribui para a diversidade cultural no ambiente acadêmico. O corpo discente, com mais de seis mil estudantes, também reflete essa pluralidade, reunindo alunos brasileiros e estrangeiros, principalmente oriundos de países africanos de língua portuguesa, nos campi localizados nos estados do Ceará e da Bahia (Medeiros, 2017).

Portanto a UNILAB é baseada em um duplo paradigma: da internacionalização e da interiorização. Importante destacar que esta IES faz parte de um projeto de extensão das universidades públicas federais, iniciando no primeiro mandato do governo Lula em 2002 e além das atividades tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, o ambiente acadêmico da UNILAB também é espaço onde se destacam as lutas de diversos grupos sociais, especialmente as minorias étnicas. Grupos como o Movimento Negro, Movimento LGBT, o Movimento Feminista, Movimento Indígena e entre outros, não apenas buscam formar e apoiar organizações defensoras dos direitos humanos, mas também, ao se articularem, contribuem significativamente para o desenvolvimento regional, a educação das

desigualdades e a promoção da cooperação internacional solidária (Benevides; Pinheiro, 2018).

Assim, fica claro que o processo de interiorização mencionado refere-se a um projeto maior voltado para a inclusão social e espacial em todos os países de língua portuguesa. Essa iniciativa vai além do simples fato da UNILAB estar localizada em cidades menores no Ceará e na Bahia; trata-se de uma necessidade compartilhada por todas as nações lusófonas. Em vista disso, apesar das adversidades em sua execução e implementação, ela se baseia na premissa de promover uma forma de globalização que se opõe as forças hegemônicas, adotando a perspectiva decolonial e enfatiza a importância de seu desenvolvimento interno valorizar os recursos e as culturas locais.

O movimento de estudantes africanos para o Brasil após a efetivação da UNILAB criou uma nova rota de cooperação e intercâmbio de experiências. Antes, muitos dos países buscavam a Europa para sua formação superior, no entanto, com o crescimento do Brasil e seu papel emergente como uma potência no mundo em desenvolvimento mudaram essa perspectiva, e isso constituiu o Brasil como um novo destino de profissionalização, oferecendo sua visão renovada sobre as oportunidades acadêmicas. Tal como parte de uma estratégia para fortalecer a posição do Brasil no cenário político internacional.

A criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira deve ser compreendida dentro de um projeto mais amplo de política externa brasileira, pensado no segundo mandato do presidente Lula e efetivado durante o primeiro governo de Dilma Rousseff. Essa universidade se insere como instrumento de cooperação educacional voltado à construção de espaços de integração entre o Brasil e outros países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. O foco recai especialmente sobre os cinco países africanos lusófonos (Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), que passaram a ser tratados como parceiros estratégicos dentro de uma lógica de aproximação entre países do Sul Global. Nesse contexto, a UNILAB “emerge como item de um pacote de contatos com países potencialmente parceiros em um modelo político e teórico dominado Sul-Sul” (Benevides; Pinheiro, 2018, p. 173).

Diante disso, a relação é moldada por um engajamento político focado no desenvolvimento, conectando as experiências vividas no Brasil com as necessidades e demandas identificadas no continente africano, a cooperação serve como uma ferramenta para estreitar laços e alianças entre os países do Sul Global. No campo da educação, esse projeto

cooperativo destaca-se pelo compromisso com o intercâmbio de experiências e formação profissional e isso retoma a ideia da lusofonia como um traço histórico, focando na reflexão sobre o passado colonial compartilhado. São esses fatores que influenciam a formulação de uma educação que visa à cooperação internacional.

Observa-se que o Brasil possui uma trajetória significativa em processos de internacionalização do ensino superior, embora historicamente tenha ocupado uma posição periférica em relação aos países hegemônicos do norte-global, sobretudo no que diz respeito à mobilidade acadêmica. Isso porque, desde o início, sua participação nesse campo esteve marcada por relações de dependência, especialmente na pós-graduação, cujo desenvolvimento foi viabilizado por meio de iniciativas de integração e cooperação com países centrais. Como aponta Silva (2019, p. 210) “na sua gênese histórica, foi o processo de integração e cooperação que permitiu a evolução desse nível de ensino, essencialmente na pós-graduação”. Nesse cenário, a criação da UNILAB representa uma inflexão importante, ao transformar o Brasil em país de destino para estudantes estrangeiros do Sul Global, configurando-se, assim, como um exemplo de internacionalização ativa com foco regional (Cipriani; Heinzle, 2023, p. 597).

Segundo Morosini (2011), no Brasil coexistem dois modelos distintos de cooperação internacional na educação. O primeiro é o modelo tradicional de cooperação internacional (CIT), que é amplamente guiado pelos princípios do mercado. O segundo modelo é o de cooperação internacional horizontal (CIH), fundamentado na solidariedade e na consciência global. A autora observa que este último modelo, baseado na solidariedade, está ganhando cada vez mais força e argumenta que o Brasil está promovendo ativamente este tipo de cooperação solidária e igualitária e pondera que “a expansão sul-sul pode ser decorrente também desses interesses comerciais brasileiros, ou seja, a mesma lógica da CIT pode estar sendo usada na CIH” (Morosini, 2011, p. 108).

A cooperação educacional brasileira, concentrada em maior parte no ensino superior, é feita através da concessão de bolsas de estudo e é vista como uma forma tradicional de fortalecer suas relações internacionais. A educação tem sido uma maneira clássica do Brasil fornecer cooperação técnica, e isso é formalmente reconhecido pela Comissão Nacional de Assistência Técnica (CNAT). Apesar da concessão de bolsas de estudos seja uma prática tradicional do Brasil, essa não é a única forma de cooperação educacional que o país utiliza.

No relatório do Ipea referente ao quinquênio 2005-2009 não foi compreendido o Programa de Cooperação Temática em matéria de Ciência e Tecnologia – ProÁfrica que é coordenado pelo CNPq. Esse programa funcionou entre 2005 e 2010, e desde 2011 se encontra em fase de reestruturação. O objetivo do programa é apoiar a realização de atividades de cooperação internacional em Ciência, Tecnologia e Inovação, entre pesquisadores brasileiros e africanos, onde se prevê uma preferência, não exclusiva, àqueles originários de países africanos de língua portuguesa (Fernandéz, 2017, p. 44).

No relatório do Ipea de 2013, respectivo a cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional em 2010, foi feita uma distinção entre projetos de cooperação técnica e cooperação acadêmica no setor educacional. A cooperação educacional entre o governo brasileiro e seus parceiros internacionais envolve a colaboração com ministérios, fundações, empresas públicas e outros órgãos da administração federal. Em 2010, o investimento total nessa modalidade de cooperação técnica educacional foi de R\$ 2 milhões (IPEA, 2013).

A cooperação técnica na área educacional foi majoritariamente destinada a países africanos, focando na educação e na formação profissional, destaca-se um exemplo notável de cooperação horizontal na educação foi o projeto “Jovens Lideranças para a Multiplicação de Boas Práticas Socioeducativas”. Esse projeto representou uma cooperação triangular entre Guiné-Bissau, Brasil e Unesco, sendo totalmente financiado pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O projeto visa estimular a comunidade de forma colaborativa, criando ambientes de aprendizagem inovadores e se concentra em apoiar as famílias e fortalecer a comunidade através de ações socioeducativas e do desenvolvimento de jovens líderes locais (Fernandéz, 2017).

Os órgãos governamentais tem o papel de coordenar, guiar e avaliar os processos de cooperação educacionais em países parceiros. Por sua vez, as agências nacionais de fomento se expandem e diversificam essa cooperação, visando a formação de um capital humano estrangeiro sob uma perspectiva internacional. Os programas internacionais promovidos por essas agências brasileiras buscam fortalecer a colaboração entre instituições de ensino superior, sendo os três principais programas de cooperação educacional que houve registros de investimento público, em 2010 são o PEC-G, o PEC-PG e Promisaes (IPEA, 2013).

Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são um grupo de nações africanas que compartilham o português como língua oficial, sendo elas Angola, Cabo Verde,

Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e, mais recentemente, Guiné Equatorial, que aderiu a CPLP em 2014. O conceito de cooperação lusófona, que visa fortalecer os laços culturais, sociais, políticos e econômicos entre os países de língua portuguesa, tem se refletido em várias ações bilaterais e multilaterais, destacando os PALOPs como um exemplo significativo de cooperação no âmbito da lusofonia.

A língua portuguesa, além de ser um fator de comunicação, é um elemento central na construção de uma identidade cultural compartilhada entre os PALOPs. De acordo com estudos de Bakhtin (1981) sobre a teoria da linguagem e identidade, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um veículo de construção e afirmação cultural. Nesse contexto, a língua portuguesa assume uma posição central na integração e cooperação entre os PALOPs, já que ela é um fator unificador e facilita a troca de conhecimentos em vários setores, como a educação e a ciência.

Sendo assim, a cooperação entre os PALOP's e outros países da lusofonia fortalece o conceito de solidariedade intercontinental, que diz respeito à união e ao apoio mútuo entre países de diferentes regiões do mundo, fundamentada em princípios como a cooperação, o respeito e o compromisso compartilhador e trata-se da ideia de que, mesmo separados por grandes distâncias geográficas, os Estados podem e devem agir em conjunto para enfrentar problemas comuns, como desigualdades econômicas, questões ambientais, sociais e desafios ao desenvolvimento. Essa forma de solidariedade propõe uma corresponsabilidade entre as nações, promovendo ações conjuntas que visem ao bem-estar coletivo e à melhoria das condições de vida em escala global (Sen, 1999). Nesse sentido, a CPLP tem sido um fórum fundamental para aprofundar a colaboração nos campos político, econômico e social, com ênfase na educação, saúde e cultura e em ações de desenvolvimento sustentável.

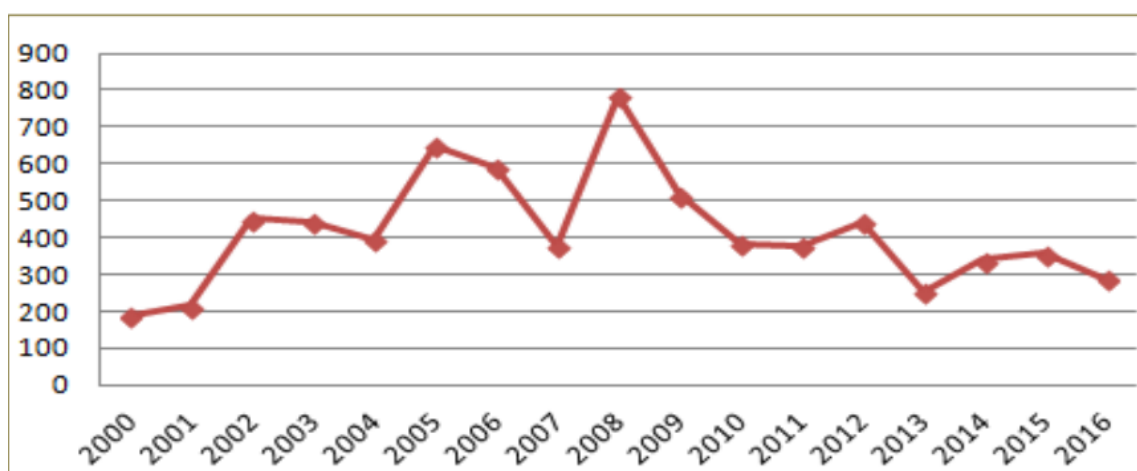
Quanto a relação do Brasil com os PALOPs, Milani, Conceição e M'Bunde (2016) apontam uma relação em que a educação tem sido priorizada na agenda de política externa. Assim, para os autores, observa-se o investimento brasileiro em acordos de cooperação educacional para intercâmbio em que estudantes estrangeiros que estudem no Brasil. Isso evidencia a ampliação das iniciativas políticas de cooperação do Brasil, abrangendo as nações africanas.

Dentre os programas de cooperação educacional, o PEC-G, já citado, foi estabelecido para fortalecer a cooperação educacional do Brasil e seus parceiros em desenvolvimento, que tenham acordos de cooperação cultural, educacional, científica e tecnológica.

O programa PEC-PG, também como um exemplo de cooperação sul-sul no âmbito da lusofonia, teve início oficialmente em 1981, apesar da primeira oferta de vagas ter ocorrido em 1983. Ele tem como objetivo promover a formação de profissionais por meio de bolsas de mestrado e doutorado de instituições de ensino superior brasileiras. Isso visa melhorar a qualificação de professores universitários e pesquisadores, para que possam contribuir para o desenvolvimento do seu país de origem, por isso o PEC-PG é visto como um programa de cooperação educacional entre países em desenvolvimento.

Embora o PEC-G também seja um programa antigo, da década de 1965, apenas em 2010, o governo federal investiu US\$ 18 milhões no programa, atendendo um total de 1.643 estudantes, sendo 1.211 deles advindos dos PALOP e 118 de países africanos (Brasil, 2014). O Gráfico 1, mostra a seguir, a incidência de bolsas PEC-G entre os anos de 2000 a 2016:

Gráfico 1- Número de bolsas PEC-G (2000-2016)



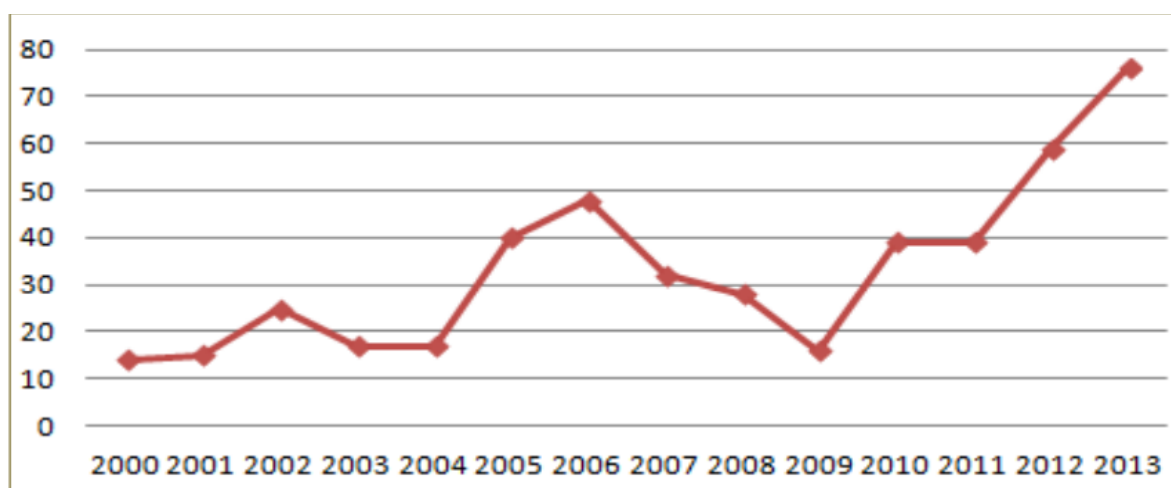
Fonte: Brasil (2016d). Elaboração: Assis (2016, p. 54).

Quanto ao PEC-PG, teve como foco principal a América Latina, receptora da maior quantidade de bolsas (aproximadamente 75%), mas que também conta com inserção africana (21%). A menor participação do continente africano justifica-se pelo fato dos países terem uma graduação mais deficitária que os países da América Latina (Milani, 2015; Brasil, 2016b). O Gráfico 2 mostra a incidência de bolsas do PEC-PG de 2000 a 2013.

A partir de 2016, o Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) passou por uma inflexão significativa: até então fundamentado em um planejamento estratégico que

visava o aumento da mobilidade estudantil, o programa sofreu cortes e ajustes após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff em 2016. A publicação de editais praticamente suspendeu-se entre 2016 e 2019, e não houve definição clara de metas ou expansão regional. No entanto, dados recentes do Itamaraty indicam que o PEC-G continua ativo — por exemplo, em 2024 o programa atraiu 866 candidatos de 44 países e contemplou cerca de 100 instituições no Brasil, mas não há sinais de um novo plano estratégico estruturado com objetivos longos, diretrizes regionais ou indicadores de impacto.

Gráfico 2- Número de bolsas PEC-PG (2000-2013)



Fonte: Brasil (2016e). Elaboração: Assis (2016, p. 55).

Entre outros exemplos de cooperação no âmbito da lusofonia, segundo Fernandéz (2017) o Brasil participou ativamente na cooperação internacional na área da educação por meio de programas e projetos acadêmicos bilaterais significativos. De acordo com o relatório do Ipea de 2013, foram identificados dez projetos e programas acadêmicos bilaterais. Quatro foram firmados com os países lusófonos, promovendo o ensino da língua portuguesa e de outras áreas acadêmicas, os outros seis convênios foram estabelecidos com América Latina e o Caribe (p. 50).

No cerne dos programas firmados com os países lusófonos,

[...] o primeiro é de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste, o programa foi criado em 2004, e no ano 2010 capacitou 998 timorenses. O segundo programa trata sobre a Concessão de Bolsas de Pós-Graduação do CNPq e do Ministério da Ciência e Tecnologia

de Moçambique desde 2003, na expectativa que os estudantes estrangeiros possam retornar e contribuir no desenvolvimento socioeconômico do seu país. O terceiro projeto bilateral é o Programa da Linguagem das Letras e dos Números (PLLN), que teve por objetivo fortalecer a presença de estudantes africanos em cursos de engenharia no Brasil. Portanto, foram criados cursos intensivos para professores de matemática (Projeto Amílcar Cabral (PAC/PLLN) e português (Projeto José Aparecido de Oliveira (PJAO/PLLN) de países africanos para fortalecer a formação dos candidatos que provinham dos PALOP. No ano 2010 o programa capacitou 96 professores de matemática e de português do ensino médio. O quarto programa foi a Formação de Professores de Guiné Bissau, que objetivava fortalecer a Universidade Almícar Cabral (UAC) mediante a mobilidade de docentes e estudantes, assim como programas de pós-graduação e pesquisa (Fernandéz, 2017, p. 50).

Com isso, é importante destacar que a cooperação educacional com os países da CPLP tem desempenhado um papel significativo na tentativa de expandir a influência geopolítica do Brasil e suas áreas de atuação. A Universidade da Integração Latinoamericana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB) são frutos dessas relações de cooperação com os países do eixo Sul e têm gerado impactos positivos nos países envolvidos.

Segundo Almeida e Kraychete (2013) o governo brasileiro propõe uma cooperação técnica que se destaca por oferecer treinamento direto aos profissionais sem exigir que cumpram determinadas condições. Essa estratégia é altamente apreciada pelos países que recebem essa ajuda e ela tem sido crucial para estreitar os laços com nações africanas. No entanto, isso não quer dizer que o Brasil não tenha outros interesses em mente, como ganhar apoio para sua candidatura a um assento permanente no Conselho de Segurança da ONU (Organização das Nações Unidas) e facilitar o acesso de empresas brasileiras e novos mercados (p. 366).

As autoras ressaltam que ao tratar a cooperação como uma ferramenta de política externa, é importante analisar o discurso da cooperação sul-sul considerando os responsáveis pela formulação dessa política, os interesses em jogo e a maneira como esses interesses são integrados. No contexto africano, a cooperação brasileira é guiada por princípios como a solidariedade internacional e a noção de uma dívida histórica com esses países e essa abordagem reflete um esforço deliberado para fortalecer os laços com o continente africano (Almeida e Kraychete, 2013, p. 370).

Concomitante com esse posicionamento, Cipriani e Heinzle (2023) apontam que a cooperação internacional educacional tem o objetivo de reduzir e, idealmente, eliminar as disparidades nas instituições brasileiras, pois muitas delas não configuram nos *rankings* globais. Esse cenário reflete uma tendência impulsionada pelas políticas públicas brasileiras, que buscam atender as demandas do mercado, já que a internacionalização dessas instituições tem sido, historicamente, fortemente dependente do apoio estatal (p. 599).

Macedo (2022) adota a perspectiva de que a cooperação educacional entre os países lusófonos contribui para a maior interação linguística e cultural entre os estudantes, se de fato as universidades que recebem esses acadêmicos desenvolverem uma política que crie espaços eficazes para a troca de conhecimentos entre eles. A iniciativa de cooperação internacional com esses países busca promover a internacionalização do ensino superior e assume que o governo federal tem que fomentar e liderar a cooperação sul-sul, sendo caracterizada pela participação igualitária dos países envolvidos, focando na integração social por meio da colaboração acadêmica entre eles.

Nesse contexto, a cooperação traz um avanço significativo na educação dos países em questão, permitindo que eles interajam com diversas realidades e contextos sociais e culturais e isso envolve uma sensibilidade às diferentes formas de conhecimento e de crenças. Com essa perspectiva, pode ser alcançado uma integração mais profunda entre as nações, especialmente em âmbito cultural e intelectual, que transforma as universidades em ambientes multiculturais e diversificados.

Nesse sentido, Cipriani e Heinzle (2023) destacam que para que a cooperação brasileira com os países membros da CPLP continue em ascensão, é necessário que a política externa esteja concomitante com essa perspectiva, pois em um contexto global, a Educação Superior assume um papel crucial, sendo responsável pela preparação para o trabalho e para a pesquisa. Isso é relevante em países periféricos, como o Brasil, onde as universidades são os principais centros de desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse sentido, a CAPES delineou as orientações para esse setor na primeira década do século XXI, através do Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) com o objetivo de

estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo a apresentação de projetos de capacitação de recursos junto às agências de fomento internacionais (Brasil, 2004, p. 61-2).

Por isso, a UNILAB é usada como exemplo de cooperação educacional entre os países membros da CPLP, pois ela simboliza tanto o progresso na política de cooperação do Brasil quanto a realização de projetos relacionados ao bloco regional, especificamente à essas nações da organização supracitada. Assim, a instituição demonstra compromisso e engajamento do Brasil com a comunidade internacional, facilitando a produção do conhecimento e a formação acadêmica de estudantes de países lusófonos (Rosário, 2020).

Dessa forma, evidencia-se que a Unilab e a Unila são instituições de ensino superior que representam um marco no fortalecimento da cooperação educacional entre os países do Sul. Por serem IES públicas, possuem financiamento estatal e um mandato voltado a inclusão social ao acesso equitativo ao ensino e à promoção da diversidade cultural. Esse caráter público possibilita a implementação de políticas de mobilidade acadêmica, intercâmbio internacional e projetos colaborativos de pesquisa, consolidando princípios de reciprocidade, solidariedade e horizontalidade.

É essencial considerar que a cooperação em educação, inclusive a de nível superior, está vinculada a política externa de um país. Nesse contexto, entende-se que a educação está relacionada não apenas a aspectos culturais, mas também a demandas sociais, políticas e econômicas. Isso é especialmente relevante em um cenário de globalização, onde o nível educacional e a qualificação dos recursos humanos são cruciais para que os países possam competir de maneira efetiva. Assim, embora ações de cooperação brasileira sejam sustentadas por solidariedade e interesses mútuos, razões econômicas também influenciam o direcionamento dessas políticas.

Frente ao exposto, faz-se necessário entender a composição e as características institucionais da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, bem como seus planos estratégicos para a educação que serão apresentados na seção a seguir.

## **.2 As políticas educacionais da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**

A CPLP foi definida em 1996 como “foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua, para a concentração político-diplomática e da cooperação entre os seus membros”<sup>17</sup> com o objetivo de unir os países que têm o português como língua oficial, promovendo e fortalecendo a disseminação do idioma. Os vínculos multilaterais entre os países têm ocasionado, segundo Saraiva (2001), “espaços de cooperação a partir da aproximação de elementos interculturais em comum, como o idioma” (Souza; Bortot; Sacff, 2023, p. 146).

Souza, Bortot e Sacff (2023) salientam que o aumento das interações entre os povos e a promoção da interculturalidade através da cooperação internacional encontram na educação um alicerce fundamental, isso permite o desenvolvimento de políticas que promovem a diversidade cultural e reforçam as conexões entre as nações. Esse fortalecimento das relações serve como uma ferramenta para desafiar hegemonias estabelecidas especialmente entre os países emergentes e subdesenvolvidos, como a maioria dos membros da CPLP.

Quando fundada, a CPLP era composta por sete países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2002, durante a Cúpula em Brasília, Timor Leste foi admitido como o oitavo membro após conquistar sua independência. Posteriormente, em 2014, após um complexo processo de adesão, Guiné Equatorial tornou-se o nono integrante da comunidade. Os países que fazem parte da CPLP estão distribuídos por quatro continentes e juntos possuem uma população de aproximadamente 291,4 milhões de pessoas, conforme o relatório de 2019 do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) sobre o estado da população mundial (Ferreira, 2023).

Figura 4: Mapa da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

---

<sup>17</sup> “Estatutos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa” Cimeira Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Lisboa, 17 de julho de 1996.



Fonte: CPLP<sup>18</sup>

Com base no artigo 5º, I, do Estatuto criador (2007) a CPLP é regida pelos seguintes princípios: 1) Igualdade e soberania entre os membros; 2) Não-ingerência nos assuntos internos de cada estado; 3) Respeito pela sua identidade nacional; 4) Reciprocidade de tratamento; 5) Primado da paz, da democracia, do estado de direito, dos direitos humanos e justiça social; 6) Respeito pela sua integridade territorial; 7) Promoção do desenvolvimento; 8) Promoção da cooperação mutuamente vantajosa.

Esses princípios estão em conformidade com as visões contemporâneas mais progressistas do Direito Internacional e foram incorporados pelas Constituições dos Estados-membros da CPLP, são de cumprimento obrigatório. Portanto, as políticas públicas de educação no âmbito da Comunidade devem necessariamente seguir esses princípios, que podem ser resumidos na ideia de cooperação solidária. Para o planejamento e desenvolvimento de projetos educacionais, é essencial abandonar os paradigmas excludentes baseados em dicotomias do colonizador versus colonizado e em vez disso, deve-se valorizar as realidades locais e considerar igualdade e equidade entre Estados e indivíduos no contexto internacional (Souza; Souza, 2017, p. 212).

<sup>18</sup> Mapa disponível no web site oficial da CPLP: [https://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/bandeiras/Mapa\\_CPLP.jpg](https://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/bandeiras/Mapa_CPLP.jpg). Acesso em 20/06/2024.

Consta nos objetivos gerais da CPLP:

A concertação político-diplomática entre seus membros em matéria de relações internacionais, nomeadamente para o reforço da sua presença nos fora internacionais; a cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social; a materialização de projetos de promoção e difusão da Língua Portuguesa, designadamente através do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (CPLP. Estatuto, 2007, art.3).

Em resumo, a CPLP nasce da democracia e desde a sua criação é um pacto de amizade e solidariedade entre iguais. Ao contrário de outras comunidades que são baseadas em laços políticos antigos e na disseminação mais ou menos extensa de um idioma comum, a organização não opera com um modelo centralista em que a antiga metrópole projeta sua prosperidade econômica e seus valores culturais para a periferia. Pelo contrário, a Comunidade busca fortalecer-se e expandir-se a partir da combinação das potencialidades e da vasta riqueza encontrada na diversidade dos Estados-membros que a compõem (CPLP, 2008).

Essa organização diplomática desempenha papel estratégico nas relações sul-sul. Aproveitando os laços históricos que unem as nações, a CPLP propõe um novo modelo para a promoção dos direitos fundamentais que foca nas políticas públicas, as quais promovam transformações sociais reais. A educação é uma das políticas mais fortes e capazes de fomentar essas políticas. Com o avanço da globalização, as entidades supranacionais desempenham um papel crucial na influência do sistema das políticas educacionais, incentivando a cooperação entre os países mediando a cooperação internacional (Souza; Bortot; Sacff, 2023, p. 150), como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), que funciona unida aos países com objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações.

Souza, Bortot e Scaff (2023) salientam que, no âmbito da educação, a parceria entre Unesco e os Estados baseia-se na construção de consensos, na realização de projetos compartilhados e na execução de ações cooperativas. Essa cooperação é moldada por acordos mútuos que visam atingir objetivos educacionais comuns.

Nesse sentido, a educação foi estabelecida como um dos pilares essenciais para o desenvolvimento da organização e, por isso, é fundamental implementar políticas educativas que promovam a aquisição de conhecimento e qualificação necessária para a população (Branco, 2016).

Sob a perspectiva de uma culpa histórica pela escravidão atlântica, o Brasil buscou superar esse passado através da expansão da cooperação social e econômica com os PALOP. Para os países africanos, além do desejo de reconciliação histórica, há um interesse em discutir as contribuições que o Brasil pode oferecer para o desenvolvimento sustentável do continente,

[...] superando o assistencialismo internacional, disfarçado pelas várias formas existentes de cooperação técnica à moda antiga, para se fazer presente na reconstituição da infraestrutura logística e produtiva do continente ribeirinho, além da cooperação cidadã e do conhecimento mútuo (Saraiva, 2012, p. 112).

A CPLP foi criada com base na valorização e na identidade linguística, além de promover a cooperação entre seus países-membros sob uma perspectiva diplomática e política (Fernandéz, 2017). A história dos países que formam a CPLP está marcada pela dominação colonial do império português, que, por meio do sistema capitalista mercantil, conectou a Europa Ocidental, a África e a América do Sul através das relações do pacto colonial (Rizzi, 2016), esse colonialismo começou com base nas práticas mercantilistas, com o objetivo principal de explorar metais preciosos, produtos tropicais e comercializar escravos, nesse sentido, a CPLP se configura, no entendimento de Mourão (2010, p. 49), “[...] como um espaço de inter-relacionamento de vários espaços regionais, podendo proporcionar novos nichos de oportunidades complementares às tradicionais relações norte-sul [...]”.

Os objetivos da organização estão estabelecidos na Declaração Constitutiva da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, de 17 de julho de 1996. Os chefes de Estado e de Governo de todos os Estados-membros consideram, entre outros pontos já citados, ser essencial: fortalecer a identidade cultural nacional e plurinacional que define cada um dos países de língua portuguesa, apesar da sua distribuição geográfica não contínua; desenvolver uma cooperação conjunta cada vez mais relevante e influente globalmente; estimular a difusão e enriquecimento contínuo da língua portuguesa; fomentar a cooperação econômica

empresarial; dinamizar e aprofundar a cooperação no campo universitário; incentivar a colaboração em áreas como meio ambiente, defesa dos direitos humanos, igualdade de gênero, combate ao racismo e xenofobia, defesa dos direitos das crianças e entre outros (Redondo, 2008).

Couto (2007) critica a forma como as políticas públicas têm abordado a construção de uma identidade lusófona supranacional. Ele argumenta que é essencial que essa lusofonia se desenvolva respeitando as agendas nacionais individuais e isso significa estabelecer um fórum de consulta contínuo para definir e avaliar a programação das iniciativas compartilhadas. Segundo o autor, a lógica governamental frequentemente prioriza questões econômicas, deixando as questões culturais e linguísticas para serem abordadas posteriormente.

A posição institucional do Brasil em relação a CPLP, conforme declarado pelo Ministério das Relações Exteriores em 2011, é de compromisso com o desenvolvimento econômico, a justiça social e o fortalecimento da democracia, citando a UNILAB como exemplo de projeto pedagógico voltado para o intercâmbio educacional entre o Brasil e a África Lusófona levando em consideração as relações histórico-culturais luso-afro-brasileiras (Souza e Souza, 2017, p. 214).

De maneira semelhante, reconhece-se o papel ativo do Brasil no fortalecimento da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, não por uma posição de liderança hierárquica, mas em razão de uma combinação de fatores que incluem a história compartilhada, o fato de abrigar a maior população de falantes da língua portuguesa e sua atuação contínua no cenário internacional. Além disso, a CPLP ocupa lugar de destaque na política externa brasileira, o que contribui para o seu engajamento nas iniciativas multilaterais do bloco (CPLP, 2008).

O desenvolvimento das políticas públicas da CPLP tem sido impulsionado pela criação de redes de informação e conhecimento, com a cooperação como ponto central. Na área educacional, além dos acordos entre todos os Estados-membros, são estabelecidas parcerias e convênios multilaterais e bilaterais, envolvendo estados, instituições públicas de ensino, institutos de pesquisa e organizações não-governamentais. A própria UNILAB tem sua estrutura institucional baseada na construção dessas redes. Como destacado por Speller (2009, p.22) “são previstos acordos de cooperação com agências governamentais, universidades, institutos e outras organizações da sociedade civil dos países participantes, visando criar uma rede logística e educativa de suporte.”

De acordo com Panizzi (2009), as formas atuais de cooperação incluem projetos multilaterais e redes de pesquisa, envolvendo parcerias entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, bolsas de estudo, programas de projeto e desenvolvimento de pesquisas, criação de centros científicos de renome mundial e acordos internacionais para a promoção, avaliação e financiamento conjuntos de grandes projetos e programas de pós-graduação. A própria estrutura institucional da CPLP já contempla um modelo em que os observadores e consultivos desempenham um papel essencial na mobilização, implementação e análise de políticas públicas (Souza; Souza, 2017).

Bortot, Souza e Scaff (2023) afirmam que a agenda educacional da CPLP é discutida nas reuniões bienais de cada país membro. Desde 2015, a institucionalização dessas reuniões levou a regulamentação dos Planos Estratégicos de Cooperação em Educação, que visam formalizar o compromisso de cooperação horizontal entre os países no setor educacional. Esses documentos estabelecem estratégias educacionais para os países e confirmam a CPLP como um fórum de diálogo multilateral sobre políticas públicas na área da educação.

Segundo as autoras, o primeiro plano teve o nome de Plano Estratégico de Cooperação em Educação da CPLP e teve duração de 2015 a 2020, sendo prorrogado por mais dois anos por causa da pandemia Covid-19. O presente plano estabelece uma abordagem multilateral baseada na criação e implementação de programas de cooperação setorial, e, além disso, fundamenta-se no “potencial de mútuo benefício oferecido pela cooperação entre os Estados-membros da organização, que, através de uma lógica de cooperação horizontal, promove sinergias e o espírito de parceria entre os atores” (IX Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, Maputo, 2012).

Essa proposta de Plano Estratégico tem como objetivo, em conformidade com as decisões das Conferências e Reuniões Ministeriais da Educação, identificar metas e diretrizes estratégicas que contribuam para a futura definição de ações, visando ao desenvolvimento dos sistemas educativos dos Estados-membros da CPLP (CPLP, 2015, p. 4).

Levando em conta que o documento em questão se baseia no princípio da multilateralidade e no reconhecimento das especificidades presentes na área da educação das nações da Comunidade, é fundamental considerar essas particularidades como parte integrante do projeto. Isso garantirá a apropriação dos projetos estratégicos identificados, com o objetivo de fortalecer a cooperação multilateral neste setor. Assim, o presente Plano Estratégico de Cooperação em Educação tem o seguinte objetivo geral:

[...] Implementar ações de cooperação multilateral concertadas, harmonizadas e orientadas para resultados concretos nos domínios da educação, que contribuam para o efetivo desenvolvimento dos sistemas educativos dos países da Comunidade, com vista à melhoria de sua qualidade (CPLP, 2015, p. 5).

O referido Plano Estratégico é regido por 5 eixos e 12 objetivos estratégicos, conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Eixos e objetivos estratégicos do Plano Estratégico de Cooperação em Educação (2015-2020)

| Eixos Estratégicos        | Objetivos Estratégicos                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Informação e avaliação | 1)Aumentar o conhecimento mútuo relativo aos sistemas educativos dos EM da CPLP<br>2)Melhorar a avaliação do sistema educativo, incluindo os sistemas e instrumentos de monitorização                                                                                                                                           |
| II. Acesso                | 3) Promover a equidade e a inclusão na educação<br>4)Aumentar a oferta de educação pré-escolar<br>5)Universalizar a oferta do ensino primário e aumentar o acesso ao ensino secundário<br>6) Reforçar a alfabetização de jovens e adultos<br>7) Promover o ensino técnico profissionalizante, e a aprendizagem ao longo da vida |
| III. Capacitação          | 8) Reforçar a capacitação dos profissionais da educação                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| IV. Qualidade             | 9) Melhorar a qualidade da educação, nomeadamente estabelecendo objetivos curriculares precisos e exigentes<br>10) Promover a eficiência e eficácia do                                                                                                                                                                          |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | investimento à educação                                                                                                                                                                                                              |
| V. Língua Portuguesa | <p>11) Promover a difusão e a projeção da Língua Portuguesa e da literatura e história dos EM da CPLP</p> <p>12) Melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa dos países da CPLP, nos seus vários contextos linguísticos.</p> |

Fonte: I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP, Timor Leste, 2015.

O segundo Plano Estratégico de Cooperação em Educação da CPLP (PECE-CPLP) é estabelecido entre os anos de 2022 a 2026 e representa:

Um compromisso coletivo de cooperação horizontal e estruturante entre os Estados-Membros no setor da educação. Trata-se de um mecanismo abrangente e integrador de sinergias no âmbito da educação, que visa dar respostas aos interesses e prioridades nacionais dos Estados-Membros. Desta forma, pretende-se contribuir para a afirmação da Comunidade como um espaço de diálogo multilateral, reconhecido nos contextos nacionais e com articulação constante com organizações regionais e internacionais, em matéria de educação (PECE-CPLP, 2022, p. 3).

O PECE-CPLP 2022-2026 centra-se nos interesses e prioridades nacionais dos Estados-membros e no cumprimento das metas do ODS4 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – Educação de Qualidade), destacando o papel crucial da educação para atingir esses objetivos. Além disso, dada a interconexão e a intersectorialidade da educação, é essencial um diálogo estruturado com os demais ODS (p. 3). O objetivo geral do referido plano é o mesmo do ano de 2015, porém, existem 10 eixos estratégicos, segundo o Quadro 3:

Quadro 3: Eixos estratégicos do Plano Estratégico de Cooperação em Educação (2022-2026)

|                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------|
| I. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEJA) na CPLP;            |
| II. Alimentação, Nutrição e Saúde Escolar (ANSE) na CPLP;                  |
| III. Avaliação das Aprendizagens e dos Sistemas Educativos (AASE) na CPLP; |
| IV. Educação em Situações de Emergência na CPLP;                           |

|                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------|
| V. Educação Inclusiva na CPLP;                                     |
| VI. Ensino Técnico Profissionalizante (ETP) na CPLP;               |
| VII. Portal da Educação na CPLP;                                   |
| VIII. Produção de Estatísticas da Educação na CPLP;                |
| IX. Promoção da Língua Portuguesa nos Sistemas Educativos da CPLP; |
| X. Redes de Escolas amigas da CPLP.                                |

(Quadro 2: I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP, Timor Leste, 2015).

Os dois planos estratégicos de cooperação têm objetivos comuns em termos de melhorias na qualidade e o acesso da educação nos países da CPLP, apresentando similaridades entre eles, principalmente no que diz respeito a seus objetivos gerais, que diz:

Implementar ações de cooperação multilateral concertadas, harmonizadas e orientadas para resultados concretos nos domínios da educação, que contribuam para o efetivo desenvolvimento dos sistemas educativos dos países da Comunidade, com vista à melhoria de sua qualidade (CPLP, 2015, p. 5)

Sendo assim, ambos os planos visam promover o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino nos países membros da CPLP, contribuindo com o desenvolvimento social e econômico desses países através da educação. Outro ponto de similaridade entre os planos é a cooperação multilateral, os planos enfatizam a importância da colaboração entre os países membros para implementar ações estratégicas de forma conjunta, utilizando a língua portuguesa como facilitador de comunicação e integração. De modo geral, os dois planos estratégicos incluem ações para reduzir as desigualdades educacionais, promover a inclusão social e garantir que mais pessoas tenham acesso a educação.

Em relação as diferenças notadas nos planos estratégicos, uma delas é o foco de cada um deles. O primeiro plano estratégico tem uma abordagem mais ampla, focando em aspectos globais, com referência às agendas internacionais com a UNESCO e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, conforme citado:

[...] as estratégias pensadas para o domínio da Educação procuram responder, de forma pragmática e num horizonte temporal de cinco anos, ao Marco de Ação Dakar, constante no texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação – Educação para Todos: O Compromisso de Dakar, bem como aos

princípios orientadores dos Objetivos de desenvolvimento Sustentável, bem como futuro alinhamento com a Agenda para o Desenvolvimento Global Pós 2015, das Nações Unidas (CPLP, 2015, p. 4).

A abordagem do segundo Plano Estratégico da CPLP foca especificadamente na integração e colaboração dentro do contexto da CPLP, priorizando as especificidades regionais e culturais dos países lusófonos. Além do mais, os eixos estratégicos dos planos mudam, conforme já exposto anteriormente, os eixos do primeiro plano são divididos em 5 e são mais amplos, já os do segundo plano tem ações mais específicas, estão divididos em 10 eixos, voltados especificadamente para cada demanda existente dentro da CPLP. Aliado a isso, a implementação do segundo Plano Estratégico tende a ser imediata, buscando resultados a médio prazo com foco em ações concretas voltadas para os Estados Membros da CPLP (PECE-CPLP, 2022).

Em suma, ambos os Planos Estratégicos compartilham uma visão de educação de qualidade acessível a todos, porém, diferem na abordagem geopolítica<sup>19</sup> e nas especificidades de implementação. O primeiro Plano tem caráter mais global e o segundo Plano detalha mais ações específicas voltadas para o fortalecimento dos sistemas educacionais dos países da CPLP, buscando aproveitar os recursos e a língua comum entre os países lusófonos.

Bortot; Souza e Scaff (2023) salientam, no que diz respeito a agenda alinhada às diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, como a Unesco, que ambos os planos abordam temas que se convergem com o movimento de internacionalização da educação promovido por essas organizações para as políticas educacionais nacionais, como a “Avaliação e a Qualidade Educacional”. Além disso, ambos os planos incluem a promoção da Língua Portuguesa nos processos educativos como um eixo político transversal a todas as demais pautas, indicando uma “aproximação linguística é o fio condutor da cooperação educacional entre os países” (p. 155). Figueiredo (2012) destaca que a língua pode refletir os valores culturais e históricos de uma comunidade e que a sua preservação representa um compromisso político com o patrimônio social dos povos, como as nações da CPLP.

---

<sup>19</sup> A abordagem geopolítica é uma perspectiva de análise que estuda a relação entre o espaço geográfico e o poder político, considerando como fatores como território, recursos naturais, localização estratégica e alianças internacionais influenciam as decisões dos Estados e as dinâmicas de poder no cenário global (Dallari, 2017).

Especificamente sobre a língua portuguesa, é preciso registrar sua relevância histórica e conjuntural no que tange à sua influência, sobretudo em organizações internacionais. O português foi, historicamente, a primeira língua da internacionalização das grandes navegações durante os séculos XV e XVII. A colonização resultante desse processo estabeleceu no século XXI a institucionalização do português como idioma oficial de 9 países, todos membros da CPLP (Bortot; Souza; Scaff, 2023, p. 155).

Segundo as autoras, apesar da língua portuguesa ser oficial em diversos países, blocos econômicos e organizações diplomáticas internacionais, é importante destacar que ela “predomina principalmente entre os povos de países emergentes ou subdesenvolvidos localizados geograficamente no hemisfério sul, com exceção de Portugal, um estado europeu e colonizador” (Bortot; Souza; Scaff, p. 155).

Apesar da CPLP ter se estabelecido recentemente como uma organização diplomática de cooperação entre os países, observa-se um movimento normativo nos Planos Estratégicos de Cooperação da Educação para se afastar da dependência da influência da agenda internacional intercultural da Unesco, pois esta agenda tende a manter a hegemonia dos organismos internacionais segundo as autoras Bortot, Souza e Scaff (2023).

A normatização desses Planos Estratégicos indica que a questão educacional é considerada crucial nos processos de cooperação internacional da CPLP. Este é um movimento histórico recente, mas que já se manifesta na regulamentação de estratégias comuns para promover a multilateralidade e colaboração entre os países. Nos planos analisados, destaca-se a prioridade dada às políticas de promoção da língua portuguesa como um eixo transversal.

Ao invés de transmitir o conhecimento de forma hierárquica e vertical, a proposta deveria incentivar uma troca compartilhada de experiências, levando em consideração a perspectiva dos países luso-africanos. Isso envolve aproveitar e potencializar aspectos comuns, ao mesmo tempo em que se valorizem as diferenças. Posto isso, Bortot, Souza e Scaff (2023, p. 157) ressaltam que “ao priorizar o português nos planos de cooperação educacional, a CPLP demonstra uma tendência de contraponto à reprodução do direcionamento homogeneizador da política educacional”, assim, a promoção da língua portuguesa não visa apenas internacionalizar, mas também representa um campo para construir conhecimentos que valorizem a interculturalidade. Através de políticas educacionais

que promovem este idioma, busca-se um instrumento educacional que contraia hegemonias e beneficia os povos dos países lusófonos.

Muñoz (2016, p. 9) ao enfatizar que “solidariedade, ausência de condicionalidades, a horizontalidade e o respeito à soberania” são princípios essenciais reivindicados pela CSS, uma forma de internacionalização contra-hegemônica. As políticas educacionais que promovem a interculturalidade desempenham um papel estratégico e fortalecedor nesse contexto (Bortot; Souza; Scaff, 2023, p. 157).

Observa-se o progresso da CPLP na promoção normativa de instrumentos da cooperação horizontal em contraposição à cooperação triangular, que tende a ser verticalizada e, conclui-se, portanto, que a Organização Diplomática está em expansão como uma instituição internacional que pode ser vista como contra-hegemônica ao defender a lusofonia como um espaço estratégico no contexto das dinâmicas geopolíticas globais. A eficácia das diretrizes normativas da Comunidade, especialmente através da implementação dessas políticas educacionais nos países membros, ainda requer avaliação e exploração em futuras investigações.

Diante disso, torna-se necessário aprofundar-se na compreensão sobre os contextos nacionais em que as políticas educacionais são implementadas. Assim, no próximo capítulo, serão apresentadas as características socioeconômicas e políticas dos países Angola e Brasil, bem como a análise da agenda das políticas de cooperação educacional entre ambas as nações. Essa abordagem permitirá compreender de que maneira as diretrizes estabelecidas no âmbito da CPLP se traduzem em ações e quais os desafios enfrentados na implementação dessas políticas bilaterais.

## **4 POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE BRASIL E ANGOLA NO PERÍODO DE 2003 A 2024**

Este capítulo analisa a agenda das políticas públicas de cooperação educacional entre Brasil e Angola no período de 2003 a 2024, com o objetivo de caracterizar, brevemente, esses países quanto às suas características históricas e demográficas, bem como ao contexto político-administrativo e de normatizações.

Ele está dividido em duas seções. Na primeira, abordamos dados históricos, demográficos, político-administrativos, características populacionais, localização geográfica Produto Interno Bruto (PIB), PIB per capita e sistema educacional. Na segunda seção analisamos a agenda de políticas de cooperação educacional entre os dois países.

### **4.1 Breve caracterização de Brasil e Angola**

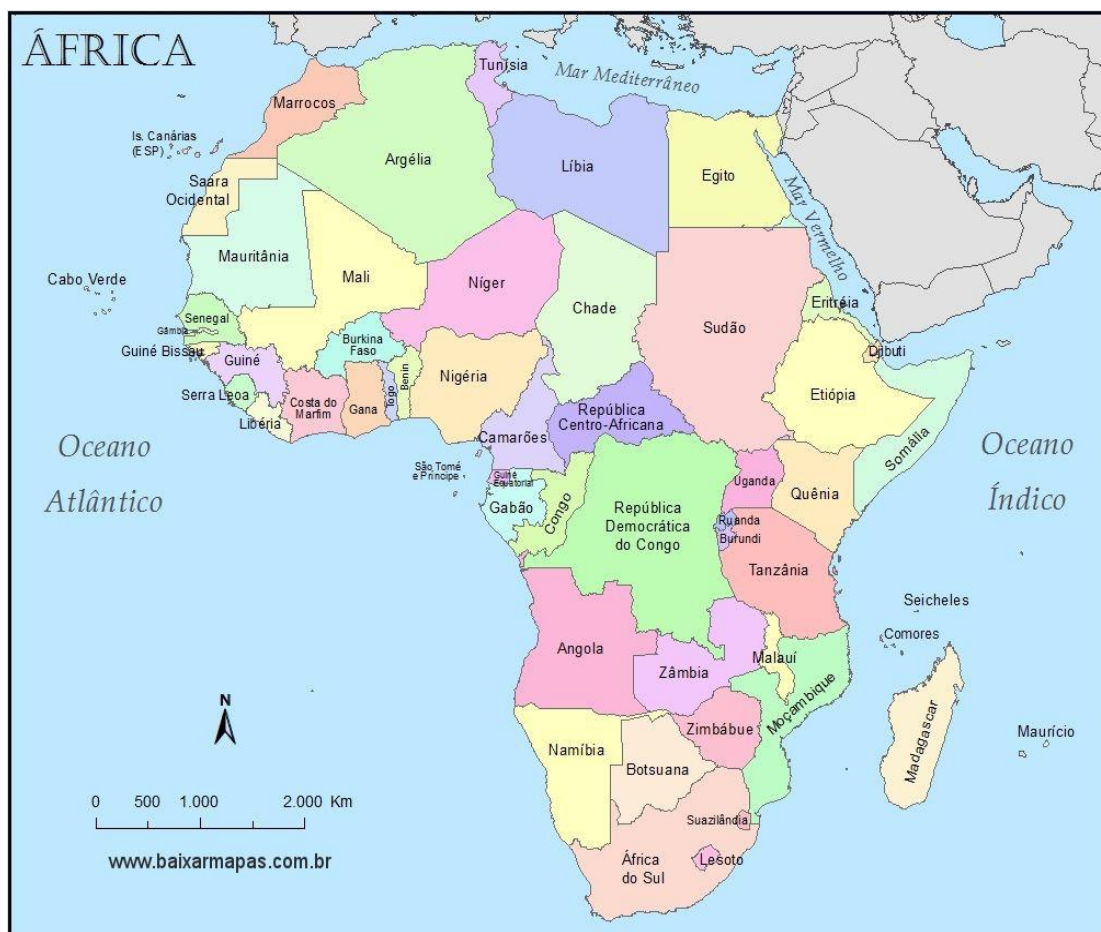
Esta seção tem como propósito apresentar um panorama dos dois países lusófonos integrantes da CPLP: Angola e Brasil. Foram abordados dados populacionais, educacionais, além de breves aspectos históricos, político-administrativos e geográficos. Também foram analisados indicadores como Produto Interno Bruto (PIB), renda per capita, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e a população atendida pelos sistemas de ensino. A estrutura educacional de cada país foi examinada com base nas diretrizes dos respectivos órgãos responsáveis: o Ministério da Educação (MED), em Angola e o Ministério da Educação (MEC), no Brasil.

#### **4.1.1 História, economia e demografia de Angola**

Angola possui uma rica história que remonta à presença de diversos grupos étnicos, como os Bantu, que migraram para o Sul da África por volta do século V. A chegada dos portugueses em 1482 marcou o início da colonização portuguesa na região. Durante os séculos seguintes, Angola tornou-se um importante centro de comércio de escravos, principalmente para as plantações no Brasil. A resistência local foi liderada por figuras como

a rainha Nzinga<sup>20</sup>, que foi significativa, mesmo que a colonização portuguesa tenha perdurado até o século XX. Na figura 4, a seguir, é apresentado o mapa da África, que explicita a abrangência territorial de Angola.

Figura 5 - Mapa da África



Fonte: Mapa da África (guiageografico.com)

No século XX, movimentos de independência começam a ganhar força. Em 1961, iniciou-se a luta armada contra o domínio colonial, com a participação de grupos como o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) e UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola). A Revolução

<sup>20</sup> Representava figura central na resistência contra a colonização portuguesa. Durante quatro décadas, Nzinga liderou a luta contra o avanço colonial português, utilizando táticas militares, diplomacia e alianças estratégicas. Em 1657, assinou um tratado com os portugueses que reconhecia a soberania de seu reino, embora com limitações impostas pelo colonizador.

dos Cravos<sup>21</sup> em Portugal, em 1974, levou ao fim do regime ditatorial português e à assinatura do Acordo de Alvor em 1975, que estabeleceu a independência de Angola. Em 11 de novembro de 1975, Angola proclamou oficialmente sua independência, com Agostinho Neto assumindo a presidência.

A Constituição da República Angolana, promulgada em 2010, estabelece que o país é um Estado unitário, indivisível e soberano. O território Angolano é organizado em 18 províncias, subdivididas em municípios e comunas. Cada província possui um grau de autonomia, respeitando os princípios da unidade e integridade territorial. O sistema governamental é presidencialista, com o Presidente da República sendo, simultaneamente, chefe de Estado e chefe de Governo. O poder legislativo é exercido pela Assembleia Nacional, composta por deputados eleitos por sufrágio universal (Angola, 2010).

Em 2025, a população de Angola é estimada em 39.040.039 habitantes, com taxa de crescimento anual de 3,05%. A pirâmide etária revela uma população predominantemente jovem, com 48, 18% abaixo dos 15 anos e apenas 2,33% com 65 anos ou mais. A idade mediana é de 16 anos, refletindo uma estrutura populacional jovem em expansão (Perspectivas Econômicas Mundiais do FMI, 2024). Na figura 5, a seguir, é apresentado o mapa da Angola.

Figura 6 – Mapa da Angola

---

<sup>21</sup> Ocorrida em 25 de abril de 1974, a Revolução dos Cravos foi um golpe militar que pôs fim ao Estado Novo e iniciou o processo de descolonização das colônias portuguesas, incluindo Angola (Cascais, 2024).



Fonte: Mapa político de Angola ([guiageografico.com](http://guiageografico.com))

Angola é caracterizada por uma diversidade étnica e linguística, o português é a língua oficial. Os principais grupos étnicos incluem os Ovimbundu (37%), Kimbundu (25%) e Bakongo (13%), com outros grupos somando 25% da população. A população é predominantemente negra com minorias brancas, resultado da colonização portuguesa. Essa diversidade reflete a cultura Angolana, que é considerada um dos maiores patrimônios nacionais, como a música, a dança, os dialetos locais, o artesanato e as tradições são expressões culturais que fortalecem a identidade do povo e preservam a memória coletiva do país.

A economia da Angola é diversificada, com setores-chave que incluem atividades como Petróleo e gás natural, Diamantes e minerais, Agronegócio, Pesca e indústria alimentícia. Em 2024, o Produto Interno Bruto (PIB) nominal de Angola foi estimado em US\$ 112,6 bilhões, com um PIB per capita de aproximadamente US\$ 2.945. A economia apresentou um crescimento de 1% em 2023, com projeções de 2,4% para 2024 e 2,8% para 2025 (FMI, 2024).

#### 4.1.2 Normatização da educação angolana

A Constituição da República de Angola assegura, em seu artigo 90º, o direito à educação a todos os cidadãos, sem discriminação de qualquer natureza. Assim, a Constituição da República de Angola estabelece a educação como um direito fundamental aos cidadãos, e conforme disposto no artigo 79º institui que o Estado deve promover a universalização do

acesso ao ensino básico, que é obrigatório e gratuito, além disso, o Estado compromete-se a garantir progressivamente a gratuidade do acesso aos demais níveis de ensino, fomentar a eliminação do analfabetismo e promover o ensino técnico profissional. A educação deve promover o respeito pelos direitos humanos, as liberdades fundamentais e a cidadania (Angola, 2010).

Esse direito é detalhado na Lei nº 17/2016, que estabelece a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. De acordo com essa lei, a educação básica é obrigatória e gratuita, abrangendo a classe de iniciação, o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário. O Estado, a sociedade, as famílias e as empresas têm o dever de assegurar e promover o acesso e a frequência ao sistema educacional para todos os indivíduos em idade escolar (Angola, 2016).

O sistema educacional angolano é estruturado em subsistemas: Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico Profissional, Formação de Professores, Educação de Adultos e Ensino Superior. No artigo 12º da Lei n. 17/2016, é estabelecido que a educação obrigatória abrange a Classe Iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário (Angola, 2016).

Desde a independência, em 1975, Angola reconheceu a educação como direito fundamental em sua Constituição, refletindo um compromisso político e social com o desenvolvimento nacional. A Constituição de 2010 reforça esse compromisso ao designar a educação como responsabilidade primordial do Estado, estabelecendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico (art. 21º), bem como, prevendo investimentos estruturais contínuos no capital humano, abrangendo educação, saúde e outros setores essenciais (Brás, 2024).

Além disso, o artigo 79º da Constituição da República Angolana (CRA) afirma explicitamente que todos os cidadãos tem direito à educação, sem discriminação por condição social ou física, e determina que o Estado promova políticas que garantam acesso a alfabetização, cultura e esporte. Em consonância, o artigo 80º exige que as políticas públicas, especialmente nos domínios da família, educação e saúde, coloquem o “princípio do superior interesse da criança” como prioridade máxima, assegurando seu desenvolvimento integral desde as primeiras fases da vida, assegurando seu desenvolvimento psíquico, físico e cultural (Brás, 2024, p. 74).

No campo da educação infantil, a normatização nacional angolana de 2011 estipula metas como: atender, até 2012, pelo menos 30% das crianças de 0 a 5 anos em cada município, por meio da continuidade de funcionamento da classe de iniciação, da mobilização familiar e da formação de educadores (CRA/2010). Esse compromisso local também se alinha a compromissos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, da ONU, que impõe a adoção de políticas públicas de cooperação internacional para garantir os direitos das crianças (Unicef, 1989), reforçando a perspectiva de educação como um direito humano e função essencial do Estado (Brás, 2024).

Diante disso, o sistema educacional angolano (CRA/2010) é orientado pelos princípios que garantem a legalidade, acesso universal e gratuito à educação, a obrigatoriedade do ensino, o caráter laico e democrático das instituições, além do compromisso com a qualidade e com a promoção de valores morais, cívicos, patrióticos e da língua oficial (Angola, 2020).

Sendo assim, o Ensino Primário é reconhecido como um direito essencial do cidadão e um dever do Estado, conforme argumenta Cury (2002), que defende sua gratuidade como condição para garantir o acesso universal. Segundo o autor, esse direito se insere no conjunto mais amplo dos direitos civis. Oliveira (2002) complementa ao afirmar que os princípios de gratuidade, obrigatoriedade e responsabilidade estatal são inseparáveis, já que exigir a frequência escolar sem oferecer ensino gratuito transformaria a educação em um fardo para as famílias, e não em um direito.

Em relação à organização do sistema educacional angolano, é definido como um modelo unificado, composto por diferentes subsistemas e níveis que se relacionam entre si de forma complementar e articulada tanto horizontal, quanto verticalmente. De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 32/2020), são seis subsistemas: educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior. Eles se organizam em quatro níveis principais: pré-escolar, primário, secundário e superior.

Segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE/2016), o Subsistema de Educação Pré-escolar em Angola é dividido em duas fases: a creche, destinada a crianças de 3 meses a 3 anos, e o jardim de infância, para aquelas entre 3 e 5 anos. Existem ainda espaços educativos como jardins de infância e centros infantis comunitários que atendem crianças de 3 a 6 anos, incluindo a chamada classe de iniciação (dos 5 aos 6 anos).

Essa classe pode, inclusive, ser oferecida dentro das escolas de ensino primário, conforme previsto no artigo 23º da LBSEE (Brás, 2024).

O Ensino Primário representa a base e o principal eixo do sistema educacional em Angola pelo número de estudantes e pela quantidade de professores e de escolas envolvidas. Segundo dados do Ministério da Educação angolano (MED, 2023), cerca de 67% dos mais de 6 milhões de alunos matriculados em 2022 estavam nesse nível de ensino — o que significa que aproximadamente 3 em cada 4 alunos angolanos frequentam o Ensino Primário. Essa centralidade também se reflete na infraestrutura escolar: das 10.012 escolas públicas existentes no país, 8.846 (ou 88,3%) atendem ao Subsistema de Ensino Primário.

O Subsistema de Ensino Secundário em Angola, conforme previsto no artigo 31º da LBSEE (2016), é composto por dois ciclos que sucedem o Ensino Primário. Sua finalidade é preparar os estudantes tanto para a continuidade dos estudos no ensino superior quanto para a inserção no mercado de trabalho, com ou sem formação profissional adicional. O primeiro ciclo inclui as 7ª, 8ª e 9ª classes, voltado para alunos de 12 a 14 anos, enquanto o segundo ciclo, correspondente ao ensino médio, abrange as 10ª, 11ª e 12ª classes, geralmente cursadas por jovens de 15 a 17 anos.

A legislação também prevê medidas específicas para estudantes que não concluíram o primeiro ciclo do Ensino Secundário dentro da faixa etária esperada. Como explica Pedro (2023), adolescentes entre 14 e 17 anos que ainda não finalizaram esse ciclo têm direito a programas de apoio pedagógico. Já aqueles que ultrapassam essa faixa etária devem ser direcionados ao ensino de adultos, a fim de garantir a sua inclusão educacional de forma adequada à sua condição (Pedro, 2023).

O Subsistema de Ensino Superior em Angola é organizado de forma binária, englobando instituições universitárias, e também, politécnicas. As primeiras incluem universidades, academias de altos estudos, institutos e escolas superiores universitários; já as segundas compreendem institutos superiores técnicos e politécnicos, além de escolas superiores técnicas. Esse nível de ensino oferece cursos de graduação (licenciatura) e pós-graduação (mestrado e doutorado), que são planejados de acordo com as necessidades específicas de desenvolvimento do país e com os planos de desenvolvimento provinciais e institucionais, mantendo uma articulação direta com os demais níveis e subsistemas de ensino (Angola, 2016).

Em resumo, Angola adota um modelo de administração pública centralizada, típico de um Estado unitário, no qual o governo central define as políticas e programas educacionais. Apesar disso, há uma tendência à desconcentração administrativa, com a transferência gradual de algumas responsabilidades para os níveis municipal e distrital. A implementação dessas políticas ocorre localmente, com a mediação dos gabinetes de educação nas províncias, municípios e distritos. Esse modelo segue uma lógica de regulação estatal de caráter burocrático e administrativo, conforme analisado por Barroso e Pedro (2006; 2023).

#### 4.1.3. História, economia e demografia do Brasil

Em relação ao Brasil, o país tem uma história complexa que inicia de forma oficial com a chegada dos portugueses ao litoral sul da Bahia, em 1500. A colonização portuguesa começou de fato em 1530, com a criação das capitanias hereditárias, que foi um sistema de organização criado pela Coroa Portuguesa para colonizar o país. Assim como na Angola, a escravidão foi uma prática central na organização econômica e social, sendo, inicialmente os povos indígenas que já ocupavam aquele lugar, escravizados pelos colonizadores portugueses, principalmente para o trabalho agrícola e extrativo. A seguir, a figura 6 mostra o mapa da América do Sul localizando o Brasil.

Figura 7 - Mapa da América do Sul localizando o território brasileiro



Fonte: Localização do território brasileiro ([www.institutoclaro.org.br](http://www.institutoclaro.org.br))

Com o tempo, a resistência indígena e a proibição formal da escravidão indígena pelos jesuítas levaram a intensificação do tráfico transatlântico de africanos. Milhões de negros foram trazidos à força da África para o Brasil, muitos deles vindo de Angola, sobretudo para trabalhar nas plantações de açúcar e, posteriormente, nas lavouras de café (Alencastro, 2000). A escravidão se sustentou por séculos e a economia colonial brasileira, sendo legitimada por leis e pelo sistema político da época, até ser questionado com o avanço dos ideais iluministas e pela luta pela independência.

A atuação da Igreja Católica na colonização brasileira, embora condenava a escravidão indígena, contribuiu, de forma indireta, para o tráfico transatlântico de africanos, revelando uma contradição moral e histórica que ecoa até os dias atuais. A obra *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, ao descrever a formação da sociedade brasileira a partir da convivência, muitas vezes violenta, entre senhores brancos, escravizados africanos e indígenas, revela como a miscigenação foi romantizada como base da identidade nacional, ao mesmo tempo em que as estruturas de dominação racial e social permaneceram intactas. Freyre (1933) contribuiu para a construção de uma ideia de “harmonia racial” que obscurece os conflitos e apagamentos históricos, diante da desigualdade naturalizada como elemento fundador da cultura brasileira. Assim, a problematização da Igreja e da elite colonial à luz

dessa obra é essencial para desconstruir mitos fundadores da identidade nacional e abrir caminho para a interculturalidade crítica, que reconheça as assimetrias que moldaram o Brasil.

Assim, a insatisfação com a dominação portuguesa culminou na Proclamação da República em 7 de setembro de 1822, consolidando o Brasil como uma nação soberana. A atual Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, estabelece que o país é um Estado democrático de direito, soberano e unitário, composto pela união de 26 estados, o Distrito Federal e os municípios. O sistema governamental é presidencialista, com o Presidente da República exercendo simultaneamente as funções de Chefe de Estado e Chefe de Governo, o Poder Legislativo é bicameral exercido pelo Congresso Nacional, composto pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados.

Conforme o Censo 2022, o Brasil tem uma população estimada em 213 milhões de habitantes. O país apresenta uma estrutura etária em transição, com redução na taxa de fecundidade (1,53 filhos por mulher) e o aumento da população idosa, embora ainda mantenha uma significativa proporção de jovens. A expectativa de vida gira em torno de 76,8 anos. A população é racialmente diversa: os principais grupos autodeclarados são os pardos, brancos e pretos, com destaque para a herança indígena e africana, fortemente presente na cultura nacional. A distribuição de gênero é equilibrada, com leve predominância feminina (IBGE, 2022).

A economia brasileira é uma das maiores do mundo, sendo considerada diversificada e orientada pelos setores de serviços, indústria e agropecuária. Os principais segmentos incluem agronegócio (soja, milho, carne bovina), extração de petróleo e gás, mineração (ferro, ouro, nióbio), indústria de transformação e tecnologia da informação. Em 2024, o Produto Interno Bruto (PIB) nominal foi estimado em R\$ 11,7 trilhões, com um PIB per capita de aproximadamente R\$ 55.247,45. O país registrou um crescimento econômico de 3,4% em 2024, com projeções positivas para 2025 (IBGE, 2022).

No campo educacional, a Constituição de 1988 assegura no Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. O Artigo 208 detalha que o Estado deve garantir a educação básica obrigatória e gratuita, que compreende a educação infantil (pré-escola), ensino fundamental e ensino médio. A oferta de ensino deve atender também a jovens e adultos que não tiveram acesso na idade adequada, bem como incluir atendimento especializado para pessoas com deficiência (Brasil, 1988).

#### 4.1.4 Normatização da educação brasileira

A Constituição Federal do Brasil assegura, em seu artigo 205, o direito à educação a todos os cidadãos, sem discriminação. Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, conforme os artigos 205 a 214 da Constituição (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reforça que a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, deve ser obrigatória e gratuita, e prevê ainda o combate ao analfabetismo e a promoção do ensino técnico e profissionalizante. A educação deve garantir o respeito aos direitos humanos, à liberdade, à cidadania e à pluralidade cultural (Brasil, 1996).

Esse direito está detalhado na LDB, que estabelece as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família para assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola, especialmente na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A legislação prevê, ainda, a oferta de programas de alfabetização e educação de jovens e adultos para garantir a inclusão educacional ampla (Brasil, 1996).

O sistema educacional brasileiro é estruturado em diferentes etapas e modalidades, organizadas em níveis complementares que incluem a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio e o ensino superior. Conforme a LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas etapas são estruturadas para garantir a continuidade da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 1996; MEC, 2017).

Desde a promulgação da Constituição em 1988, o Brasil reforça a educação como direito fundamental, atribuindo ao Estado a responsabilidade de garantir ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis. A Constituição também determina a universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, estabelecendo investimentos públicos prioritários em educação.

Além disso, o artigo 206 da Constituição Federal estabelece princípios para o ensino, como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, e gestão democrática do ensino público, assegurando o respeito aos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1988).

No que tange à educação infantil, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014 - PNE 2014-2024) estipula metas para expandir a oferta de creches e pré-escolas, com foco na universalização da educação para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação progressiva para crianças de até 3 anos, alinhando-se a compromissos internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (Brasil, 2014).

O sistema educacional brasileiro é orientado pelos princípios da legalidade, da universalidade, da gratuidade, da obrigatoriedade do ensino fundamental, do respeito à diversidade cultural, da gestão democrática, e do compromisso com a qualidade e a inclusão social, conforme preconizado pela Constituição Federal e pela LDB (Brasil, 1988; 1996).

O Ensino Fundamental, nível central do sistema brasileiro, é reconhecido como direito fundamental e dever do Estado, garantindo o acesso gratuito e obrigatório a crianças entre 6 e 14 anos, conforme o artigo 208 da Constituição (Brasil, 1988). No entanto, esse marco foi ampliado com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que estendeu a obrigatoriedade da educação básica para a faixa etária de 4 a 17 anos, incorporando também a pré-escola e o ensino médio ao dever do Estado e ao direito subjetivo dos cidadãos à educação (Brasil, 2009).

Quanto à organização do sistema educacional, o Brasil possui um modelo descentralizado, mas coordenado, composto por níveis de ensino que se articulam: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e ensino superior (Brasil, 1996). A estrutura educacional é organizada em níveis que buscam garantir progressão e continuidade educacional, conforme a LDB e as normas do Ministério da Educação (Brasil, 1996; MEC, 2017).

A educação infantil no Brasil compreende a creche, para crianças de zero a três anos, e a pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos, conforme definido na LDB (Brasil, 1996). Além disso, existem centros de educação infantil e programas comunitários que atendem crianças nessas faixas etárias, buscando garantir seu desenvolvimento integral e preparar para o ensino fundamental.

O Ensino Fundamental representa o maior contingente estudantil do país, sendo essencial para o desenvolvimento do sistema educacional. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) indicam que aproximadamente 80% dos estudantes da educação básica estão matriculados nesse nível. A

infraestrutura escolar também é majoritariamente destinada a atender essa etapa, sendo a prioridade do investimento público em educação (INEP, 2023).

O Ensino Médio é organizado em ciclos que sucedem o Ensino Fundamental e preparam os estudantes para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. O primeiro ciclo contempla os anos iniciais do ensino médio, enquanto o segundo é focado na formação técnica e profissionalizante (Brasil, 1996). Para jovens que não concluíram o ensino médio na idade regular, existem programas da modalidade de educação de jovens e adultos, como o EJA (Educação de Jovens e Adultos), conforme previsto na LDB e nas políticas públicas de inclusão.

O Ensino Superior no Brasil é diversificado, englobando universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais e outras instituições. Oferece cursos de graduação (bacharelado, licenciatura, tecnólogo) e pós-graduação (mestrado e doutorado), que são planejados para atender às demandas do desenvolvimento econômico, social e científico do país, articulando-se com os níveis anteriores de ensino (Brasil, 1996; MEC, 2021).

O Brasil adota um modelo federativo e descentralizado de administração pública, no qual a educação é uma responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios. As políticas educacionais são formuladas a nível federal, mas a sua implementação é realizada localmente, com forte participação dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Essa estrutura permite a adaptação das políticas às realidades regionais, ao mesmo tempo que mantém diretrizes nacionais claras. O Brasil é composto por 26 estados e o Distrito Federal, totalizando 27 unidades federativas, além de contar atualmente com 5.569 municípios oficialmente reconhecidos, segundo o IBGE (2024).

Perante ao exposto, conclui-se que as normativas educacionais analisadas em Brasil e Angola revelam marcos legais e diretrizes institucionais que, embora moldadas por contextos históricos e políticos distintos, compartilham desafios comuns quanto à consolidação de sistemas educacionais alinhados às demandas contemporâneas. A análise dessas normatizações permite compreender como cada país estrutura e orienta suas políticas internas, criando condições para o diálogo e possíveis convergências no campo educacional. Diante disso, a próxima seção se volta a investigação das agendas de cooperação educacional estabelecidas entre Brasil e Angola, com intuito de examinar como esses marcos normativos se articulam com os acordos bilaterais, as ações conjuntas e os discursos políticos que sustentam a cooperação internacional na área da educação.

Com base nas informações e indicadores apresentados sobre Brasil e Angola, também foi possível traçar um panorama geral das particularidades desses dois países em aspectos como território, localização geográfica, população, sistema de governo, anos médios de escolaridade, direito à educação, expectativa de vida e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Observa-se que, apesar de ambos falarem a língua portuguesa, há diferenças significativas entre eles, uma vez que estão situados em continentes distintos e apresentam realidades sociais, econômicas e políticas diversas. O que os une, além do idioma oficial, são elementos culturais comuns, resultado do passado colonial compartilhado sob domínio português.

Considerando o exposto, a próxima seção se volta a investigação das agendas de cooperação educacional estabelecidas entre Brasil e Angola no período de 2003 a 2024, com intuito de examinar como esses marcos normativos se articulam com os acordos bilaterais, as ações conjuntas e os discursos políticos que sustentam a cooperação internacional na área da educação.

#### **4.2 Agenda de políticas de cooperação educacional entre Brasil e Angola**

Esta seção tem como principal objetivo analisar a agenda das políticas de cooperação educacional entre Brasil e Angola presentes na plataforma ABC no período investigado (2003-2024).

Retomando a perspectiva de Secchi (2010), que compreende o ciclo de políticas públicas como um processo composto por fases interligadas, essa investigação opta-se por concentrar-se especificamente nas etapas de formulação da agenda e institucionalização das ações. Essa delimitação se justifica pelo objetivo de compreender como determinadas pautas, especialmente as associadas ao discurso da cooperação educacional, são incorporadas às políticas educacionais convertidas em diretrizes normativas pelas instituições. A escolha metodológica privilegia a análise de documentos oficiais e marcos legais, utilizando como categorias de análise os elementos normativos e estruturais que orientam a construção da agenda política.

Segundo Secchi (2010), a formulação da agenda é a fase do ciclo de políticas públicas em que determinadas temáticas são selecionadas para compor a pauta governamental. Esta seleção é resultado de disputas entre diferentes atores (como governos, mídias, grupos de

interesse e sociedade civil) que buscam influenciar o que será priorizado. Assim, a entrada de um tema na agenda institucional não ocorre de maneira automática ou neutra, mas depende de articulação política, visibilidade pública e do cenário política específico.

Dito isso, segundo o autor, entender a agenda requer analisar os aspectos normativos e estruturais que orientam a atuação do Estado. Os elementos normativos dizem respeito aos discursos, valores e justificativas expressos em documentos oficiais, enquanto os estruturais envolvem as instituições e relações de poder que moldam as decisões políticas. No caso da cooperação educacional, por exemplo, sua presença na agenda revela uma decisão política sustentada por interesses e estruturas que legitimam sua formalização como política pública.

Sendo assim, investigar como uma pauta entra na agenda e se institucionaliza permite compreender os caminhos que transformam ideias em ações concretas. A análise dos documentos legais, nesse sentido, ajuda a identificar quais discursos são adotados quem são os atores envolvidos e como essas escolhas ganham força normativa dentro das instituições.

O estudo apresenta uma descrição detalhada de todas as características dos projetos de cooperação educacional entre Brasil e Angola no período de 2003 a 2024, contemplando objetivos, modalidades de cooperação, públicos-alvo, formas de financiamento e resultados esperados. A partir desta sistematização, realiza-se uma análise das principais dimensões que compõem a agenda bilateral, com foco na temporalidade, observando a distribuição e continuidade dos projetos ao longo dos anos, nas instituições envolvidas, como ministérios, universidades e agências de cooperação, e nas particularidades das áreas educacionais contempladas, destacando os níveis de ensino priorizados, os campos de formação mais recorrentes e as estratégias utilizadas para entender as demandas específicas do contexto angolano. Essa abordagem permite compreender como a cooperação se configurou ao longo do tempo e quais elementos estruturaram sua dinâmica.

A tabela, a seguir, apresenta os projetos de cooperação educacional desenvolvidos entre Brasil e Angola no período de 2003 a 2024. Nessa sistematização, é possível visualizar e comparar as iniciativas implementadas ao longo dos anos, permitindo identificar padrões, mudanças de enfoque, continuidade de ações e o papel estratégico de determinados setores na agenda bilateral

Tabela 1 - Projetos de cooperação educacional entre Brasil e Angola: 2003 a 2024

| <b>Título do projeto</b>                                                                                                                                                                          | <b>Instituição executora</b>                                                         | <b>Subárea</b>        | <b>Data de início e conclusão</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| Preparação da visita do Presidente da República do Brasil ao projeto Centro de Formação Profissional Brasil-Angola e desenvolvimento de ações de cooperação técnica no âmbito do referido Projeto | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI                                  | Formação Profissional | 18/06/2003 a 31/10/2003           |
| Transferência de Controle do Centro de Formação do Cazenga                                                                                                                                        | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI                                  | Formação Profissional | 11/05/2005 a 20/08/2005           |
| Oficina de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos nos Países de Língua Portuguesa                                                                                                            | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO            | Formação Profissional | 01/08/2006 a 01/10/2006           |
| Missão de Apoio à Incubadora Empresarial de Luanda                                                                                                                                                | Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores - ANPROTEC | Formação Profissional | 19/07/2007 a 19/09/2007           |
| Capacitação para Elaboração de Proposta Curricular                                                                                                                                                | Ministério da Educação – MEC                                                         | Ensino Fundamental    | 16/11/2007 a 30/03/2011           |
| Escola de Todos                                                                                                                                                                                   | Ministério da Educação – MEC                                                         | Educação Especial     | 14/03/2008 a 30/06/2010           |
| Capacitação para diplomatas dos Estados membros da CPLP                                                                                                                                           | Ministério das Relações Exteriores - MRE                                             | Formação Profissional | 31/07/2009 a 30/09/2010           |
| Formação de Quadros nos domínios das Metodologias de Ensino, Metodologias qualitativa e quantitativa de Pesquisa Científica                                                                       | Universidade de Brasília - UNB                                                       | Ensino Superior       | 15/10/2009 a 30/12/2009           |
| Capacitação de Recursos Humanos na Área da Biblioteconomia                                                                                                                                        | Laboratório Nacional de Computação Científica - LNCC                                 | Ensino Superior       | 15/10/2009 a 20/02/2010           |

|                                                                                                                                                   |                                                |                       |                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Formação de quadros nos domínios das tecnologias educativas                                                                                       | Instituto de Ensino Superior<br>COC - IESOC    | Ensino Superior       | 01/11/2009 a 31/12/2009 |
| Apoio à formação profissional rural e promoção social em Angola                                                                                   | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR | Formação profissional | 23/06/2010 a 28/02/2014 |
| Curso de prática diplomática para diplomatas dos países africanos de língua portuguesa                                                            | Ministério das Relações Exteriores - MRE       | Formação profissional | 11/03/2011 a 15/05/2011 |
| Projeto Escola de Todos – Fase II                                                                                                                 | Ministério da Educação - MEC                   | Educação Especial     | 12/04/2011 a 30/12/2015 |
| Capacitação de diplomatas (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, Haiti, Suriname, Paraguai e Palestina) | Ministério das Relações Exteriores - MRE       | Formação profissional | 05/11/2013 a 31/12/2014 |
| Capacitação para diplomatas CPLP e Mali                                                                                                           | Ministério das Relações Exteriores - MRE       | Formação profissional | 18/01/2016 a 18/02/2017 |
| Capacitação para diplomatas (Angola, Quênia, São Tomé e Príncipe, Suriname, Timor Leste e República Democrática do Congo)                         | Ministério das Relações Exteriores - MRE       | Formação profissional | 20/11/2018 a 31/03/2020 |
| Capacitação para diplomatas (Angola, Moçambique, Timor Leste, Argentina, Paraguai e Peru)                                                         | Ministério das Relações Exteriores - MRE       | Formação profissional | 10/01/2020 a 10/02/2021 |
| Prospecção de projeto de cooperação técnica na área da educação inclusiva                                                                         | Ministério da Educação - MEC                   | Educação Especial     | 04/05/2022 a 04/05/2023 |
| Programa de Capacitação para Diplomatas                                                                                                           | Ministério das Relações Exteriores - MRE       | Formação profissional | 31/01/2024 a 31/12/2024 |

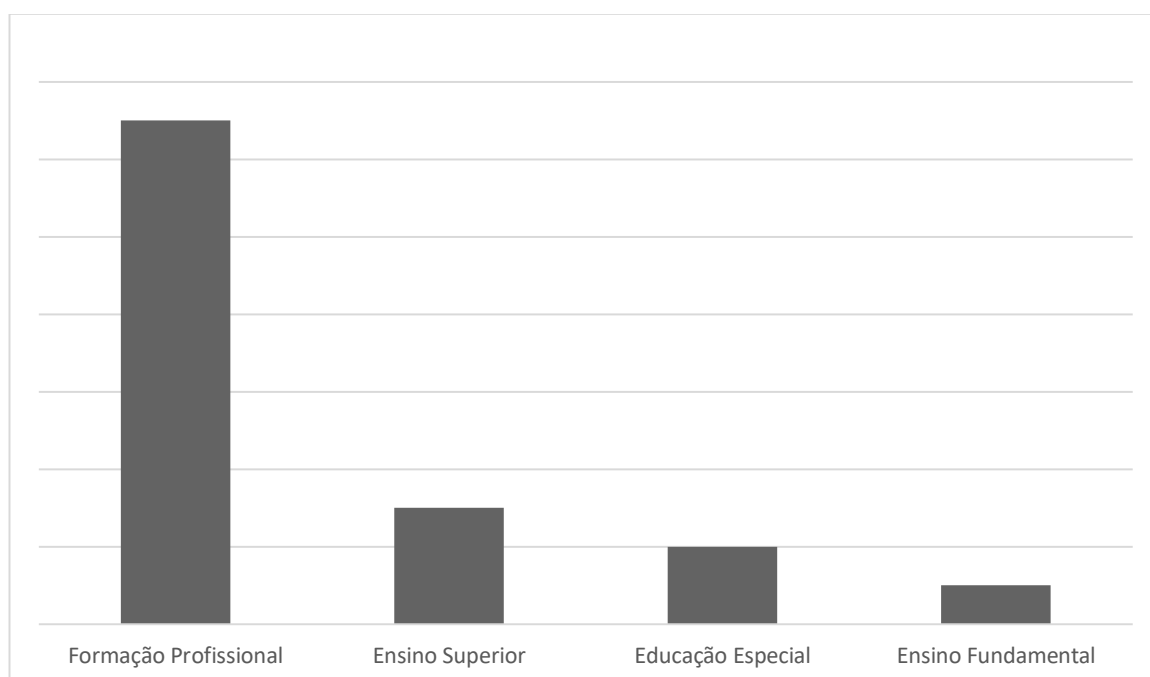
Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados via portal da ABC (2025)

A análise baseia-se nos 19 projetos, executados por diferentes instituições brasileiras e internacionais, cobrindo subáreas que vão desde formação profissional até o ensino superior,

educação especial e educação básica. A sistematização e a interpretação desses dados permitem identificar tendências, mudanças e permanências na agenda bilateral, além de destacar os principais atores envolvidos neste processo.

É possível visualizar que há uma predominância de iniciativas voltadas à formação profissional, que corresponde a 13 projetos. Além dessa subárea majoritária, também foram desenvolvidas ações relacionadas ao ensino superior (3 projetos), à educação especial (2 projetos) e ao ensino fundamental (1 projeto), conforme o Gráfico 1.

Gráfico 3 – Comparativo de projetos de cooperação entre Brasil e Angola de 2003 a 2024



Fonte: Elaboração própria (2025).

Tais projetos de Formação Profissional, segundo a ABC, tinham como objetivo de reconstrução nacional da Angola pós-guerra. O governo brasileiro, por meio da ABC, estabeleceu um conjunto de ações voltadas à capacitação de mão de obra local. Essas iniciativas foram realizadas em parceria com o SENAI, que já é uma instituição reconhecida internacionalmente pela formação técnica e profissional. A proposta visava não apenas mitigar os efeitos da desestruturação socioeconômica, mas, também, fomentar a inclusão produtiva dos cidadãos e jovens angolanos, especialmente afetados pela guerra.

Embora o SENAI seja amplamente reconhecido por sua atuação na formação técnica e profissional, sua proposta pedagógica, na prática, tende a reproduzir um modelo de educação voltado predominantemente aos interesses do setor empresarial. De acordo com Frigotto (1983), essa lógica formativa prioriza a adaptação do trabalhador às exigências do capital, limitando-se a uma qualificação técnica funcional e desconsiderando uma formação crítica e integral do sujeito. Com isso, restringe-se o potencial emancipador da educação profissional, ao negligenciar o desenvolvimento da autonomia intelectual e a compreensão mais ampla das dimensões sociais e econômicas que atravessam o mundo do trabalho.

Um dos principais projetos de Formação Profissional foi a implantação do Centro de Formação Profissional do Cazenga, localizado em Luanda, cuja finalidade era funcionar como um polo de referência para o ensino técnico em Angola. A proposta incluiu o desenvolvimento de cursos em áreas estratégicas como construção civil, mecânica, eletricidade, costura, carpintaria, panificação e informática. Com duração média de seis meses, os cursos foram estruturados para proporcionar qualificação, orientada pelas demandas do mercado de trabalho local. A iniciativa também contemplou a transferência de metodologias pedagógicas do SENAI ao Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFOP), o que possibilitou adaptação dos conteúdos à realidade angolana e promovendo a sustentabilidade institucional da formação profissional do país (Agência Brasileira de Cooperação, 2012).

Além disso, o projeto também priorizou a capacitação de quadros técnicos angolanos, por meio de treinamentos realizados no Brasil e do intercâmbio de boas práticas em gestão educacional e tecnológica. A iniciativa resultou na formação de milhares de alunos ao longo do período, com números expressivos que refletem o impacto da política de cooperação: estima-se que até 2008 cerca de 18.900 pessoas tenham sido beneficiadas. Essa abordagem colaborativa e multidimensional alinha-se aos princípios da cooperação Sul-Sul, priorizando a solidariedade, a reciprocidade e o respeito à soberania dos países envolvidos.<sup>22</sup>

A distribuição temporal dos projetos educacionais entre Brasil e Angola revela tendências importantes sobre a priorização da agenda bilateral. O período inicial, entre 2003 a 2010, concentra a maior parte dos projetos. Essa fase pode ser compreendida como o momento de estabelecimento e consolidação dos primeiros vínculos cooperativos, marcados

---

<sup>22</sup> Informações em: <https://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/CentroFormacaoAngola>.

principalmente por ações pontuais, oficinas e transferências técnicas. A concentração de projetos nesse intervalo demonstra um forte interesse inicial do Brasil em estruturar a cooperação educacional, especialmente nas áreas de formação profissional e início de projetos estruturantes em educação básica e especial.

A experiência de cooperação educacional entre Brasil e Angola no campo da formação profissional, especialmente nesse período inicial, evidencia o potencial transformador das parcerias internacionais voltadas ao desenvolvimento humano. As finalidades do projeto foram além da simples oferta de cursos técnicos: buscaram, sobretudo, integrar socialmente populações marginalizadas, criar condições estruturais para a autonomia educacional e fomentar o intercâmbio de saberes e tecnologias pedagógicas. Ao estabelecer um centro de formação autossustentável e adaptado ao contexto local, o Brasil contribuiu não apenas para o desenvolvimento de capacidades técnicas em Angola, mas também para o fortalecimento dos vínculos históricos e culturais entre os dois países.

Nesta fase mais emergente de cooperação na área educacional entre Brasil e Angola, destaca-se os Programas PEC-G e PEC-PG, que são programas voltados para a educação superior. O PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) tem como objetivo oferecer a estudantes de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais, a oportunidade de realizar cursos de graduação em instituições brasileiras públicas ou privadas, em condições de reciprocidade e isenção de custos acadêmicos. Os estudantes selecionados devem atender a critérios linguísticos e acadêmicos e se comprometem a retornar ao seu país de origem após a conclusão do curso, contribuindo para o desenvolvimento local com o conhecimento adquirido.

Já o PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação) é voltado à formação de mestres e doutores estrangeiros, especialmente de países africanos de língua portuguesa, como Angola. O programa é uma parceria entre o Ministério das Relações Exteriores, a CAPES e o CNPq, e visa fortalecer a capacitação científica e acadêmica desses países por meio da concessão de bolsas de estudo em programas de pós-graduação *stricto sensu* em instituições brasileiras. Ambos os programas representam instrumentos concretos da cooperação Sul-Sul, promovendo intercâmbio educacional, diplomacia acadêmica e a internacionalização da educação superior brasileira.

Com base em Marcondes (2023), pode-se afirmar que a presença de estudantes africanos nos programas PEC-G e PEC-PG contribui significativamente para a diversidade

nas instituições de ensino superior brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Além disso, essa formação acadêmica cria oportunidades para o fortalecimento de laços diplomáticos e institucionais, à medida que esses estudantes, ao retornarem aos seus países de origem, ocupam posições estratégicas e mantêm vínculos com o Brasil.

Apesar de frequentemente mencionados no contexto da cooperação educacional entre Brasil e Angola, os programas PEC-G e PEC-PG não são, de fato, projetos de cooperação técnica mediados pela ABC. Além disso, esses programas não se limitam à relação bilateral entre Brasil e Angola, pois abrangem estudantes de diversos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais. Assim, embora contribuam para o fortalecimento das relações diplomáticas e acadêmicas entre os países participantes, sua estrutura e gestão seguem uma lógica distinta dos projetos executados no âmbito da cooperação técnica oficial, sendo iniciativas predominantemente educacionais e coordenadas por órgãos como o Ministério das Relações Exteriores, a CAPES e o CNPq.

Os projetos das subáreas Ensino Fundamental e Educação Especial englobaram iniciativas direcionadas ao fortalecimento do ensino fundamental, com destaque para o projeto “Escola de Todos”. Essa ação teve como foco a promoção da educação inclusiva nas escolas regulares de Angola, por meio da capacitação de professores e técnicos em práticas pedagógicas voltadas para alunos com deficiência, conforme menciona a ABC:

Adicionalmente, o Brasil compartilhou com Angola diversos kits com materiais didáticos e pedagógicos, para salas de recursos multifuncionais, distribuídas pelas 18 províncias do país, nas quais foram realizadas atividades específicas complementares para a formação dos alunos com necessidades educativas especiais (Agência Brasileira de Cooperação, 2019).

O projeto Escola de Todos, voltado à promoção da educação inclusiva, contou com uma segunda fase de execução, denominada Fase II, que estendeu e aprofundou as ações iniciadas na etapa anterior, tendo as suas atividades finalizadas em 2014. Seu encerramento marcou a consolidação de um modelo de cooperação educacional centrado na inclusão e na adaptação institucional das redes de ensino parceiras.

Paralelamente, o Brasil compartilhou com o governo angolano um conjunto de experiências e modelos de políticas públicas desenvolvidas no campo da educação fundamental, que serviram de referência para o processo de reconstrução e reformulação do

sistema educacional angolano. Entre essas experiências destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os programas de alimentação escolar, as metodologias do programa de alfabetização de jovens e adultos, e os princípios do antigo Fundef. Esses modelos foram discutidos em encontros técnicos entre representantes do Ministério da Educação brasileiro e autoridades educacionais angolanas, visando à adaptação local e à institucionalização de práticas voltadas à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade do ensino e à garantia da permanência escolar. Tais intercâmbios constituíram uma dimensão estratégica da diplomacia Sul-Sul, baseando-se na solidariedade, na cooperação horizontal e na valorização de soluções educacionais adequadas ao contexto social dos países parceiros.

Segundo Sousa (2020), a cooperação entre Brasil e Angola gerou resultados significativos e positivos para os cidadãos angolanos que optaram por realizar sua formação superior em território brasileiro. O processo foi formado por diversos desafios, mas não impediram o reconhecimento do impacto dessa parceria educacional na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

Segundo Amorim e Silva (2021), o vínculo do Brasil com o continente africano está enraizado na própria constituição histórica do país, embora tenha assumido diferentes significados e níveis de intensidade ao longo do tempo, conforme os contextos econômicos, políticos, culturais e identitários de cada período. No entanto, foi nas últimas décadas que a diplomacia brasileira passou a investir mais intensamente nesse processo de aproximação com países africanos, principalmente, os lusófonos.

Após esse período de intensa atividade inicial, observa-se uma redução no número de projetos firmados, entre 2011 e 2016, com 4 iniciativas registradas. Esse recuo pode indicar um processo de maturação da cooperação, em que as ações passam a se organizar em programas mais estruturados e duradouros, como o projeto “Escola de Todos – Fase II”. Embora haja uma diminuição quantitativa, essa etapa é caracterizada por projetos de maior duração e profundidade, com foco em áreas estratégicas como educação especial e formação de quadros administrativos, refletindo diversificação na agenda.

A ABC desenvolveu, neste período, entre 2011 e 2016, um projeto voltado ao fortalecimento da capacitação técnica rural em Angola, com foco no desenvolvimento territorial. A iniciativa visou apoiar trabalhadores rurais e comunidades locais por meio de cursos técnicos e extensão rural, contribuindo com a introdução de práticas agrícolas sustentáveis e diversificação de renda.

Além disso, o MRE, em parceria com a ABC, desenvolveu projetos voltados à capacitação de diplomatas entre os anos de 2011 e 2014. Essas iniciativas contemplaram profissionais de países lusófonos e de outras nações em desenvolvimento, como Haiti, Suriname, Paraguai e Palestina, mas não há na plataforma informações detalhadas sobre esses projetos realizados.

As ações de cooperação com os países do Sul Global, como Angola, sofreram uma clara redução a partir do ano de 2016, o que se alinha com uma mudança de orientação na política externa brasileira desencadeada pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Até 2015, a política externa de Dilma reforçava a inserção da cooperação Sul-Sul, expandindo presença em países africanos e aprofundando vínculos no âmbito da CPLP. Entretanto, após seu afastamento, esse movimento de cooperação entre o Brasil e os países africanos cai vertiginosamente. O impeachment de Dilma Rousseff, segundo Frigotto (2018), foi efetivado mediante um golpe parlamentar e midiático, representando um grave ataque à democracia brasileira. O governo liderado por Michel Temer, então vice-presidente de Dilma Rousseff, promoveu um redirecionamento dessa política: houve uma ênfase na cooperação com países tradicionais do Ocidente (EUA, Europa e Japão) e menor prioridade à expansão com a África.

Dessa forma, Mariz e Sousa (2020) afirmam que a partir de 2016 foi observado um processo de retração entre os acordos entre Brasil e Angola, evidenciando um descomprometimento progressivo com as redes de cooperação internacional, especialmente no campo da educação superior. A tabela 2 expõe os dados da distribuição dos projetos de cooperação educacional entre Brasil e Angola.

Tabela 2 – Quantidade de projetos de cooperação educacional entre Brasil e Angola entre 2003 e 2024 por períodos governamentais brasileiros

| <b>Governo (período)</b>   | <b>Nº de projetos</b> |
|----------------------------|-----------------------|
| Lula I (2003 – 2006)       | 3                     |
| Lula II (2007 - 2010)      | 7                     |
| Dilma I (2011 - 2014)      | 3                     |
| Dilma II (2015 – ago/2016) | 1                     |
| Temer (set-2016 – 2018)    | 1                     |
| Bolsonaro (2019 – 2022)    | 2                     |

|                        |   |
|------------------------|---|
| Lula III (2023 – 2024) | 2 |
|------------------------|---|

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Embora os governos de Lula e Dilma tenham se estendido por um período mais longo, por abrangerem dois mandatos consecutivos, é inegável que foram nesses governos que concentrou-se o maior número de projetos de cooperação educacional com países africanos de língua portuguesa, inclusive, Angola. No entanto, esses dados não podem ser atribuídos apenas à duração dos mandatos, mas refletem, sobretudo, a orientação da política externa adotada, que conferiu prioridade estratégica às relações internacionais do Brasil com o continente africano (Souza, 2023).

Segundo Silva e Amorim (2021), durante os governos Temer e, posteriormente, de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a política externa passou a priorizar acordos bilaterais, ao mesmo tempo em que houve um enfraquecimento das relações do Brasil com os países africanos (em diversos setores). O governo de Jair Bolsonaro foi resultado direto de um contexto político marcado pela desestabilização institucional, iniciado com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Esse processo, amplamente compreendido como uma judicialização da política (Vieira e Teixeira, 2021), somou-se à difusão de discursos antipetistas e à crise econômica, criando um ambiente propício para o surgimento de uma candidatura de viés autoritário, conservador e alinhada ao ressentimento político de parte expressiva da população.

Nesse cenário, Bolsonaro representa a ascensão da extrema direita no Brasil, como destacam Vieira e Teixeira (2021). Seu governo foi caracterizado por ataques sistemáticos às instituições democráticas, desmonte de políticas públicas, negacionismo científico (especialmente durante a pandemia da COVID-19) e pela promoção de pautas ultraconservadoras nos campos dos costumes e da moral.

Em contraste, os governos Lula e Dilma demonstraram um papel mais ativo na promoção de uma cooperação internacional horizontal, fundamentada em laços históricos e identitários compartilhados.

De acordo com Marcondes (2023), os dois primeiros mandatos de Lula e o primeiro de Dilma direcionaram a política externa brasileira para uma atuação mais engajada junto aos países do Sul Global, com ênfase especial nas nações sul-americanas e africanas, inclusive

Angola. Esse direcionamento ampliou o escopo da política externa para além das trocas comerciais, abrangendo diversas áreas estratégicas, como agricultura, saúde, meio ambiente e educação. No entanto, essa abordagem mais abrangente e multissetorial não teve continuidade nos governos que se seguiram.

É válido ressaltar que o governo Bolsonaro adotou uma estratégia de política externa na área da educação que não pautou as suas premissas na horizontalidade da cooperação sul-sul com as nações africanas lusófonas. Ademais, constatou-se que a manutenção dos projetos executados nesses países durante seu mandato centrou-se na formação profissional de diplomatas, ou seja, com pouca abrangência e diversidade das possibilidades das políticas educacionais para a sociedade (Souza, 2023, p. 45).

Esse modelo de política externa acabou diminuindo a relevância da educação como uma ferramenta de *soft power* (Souza, 2023) com a Angola durante esses anos. Sendo assim, nos anos de 2017 a 2018 e de 2019 a 2022, a cooperação entre Brasil e Angola teve um declínio, com apenas um projeto em cada intervalo.

Nos anos mais recentes, 2023 e 2024, que correspondem ao terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva frente a presidência do Brasil, destaca-se que volta a se notar presenças de mais projetos, em especial voltados para a área da educação inclusiva e para a capacitação de diplomatas.

Dessa forma, Mariz e Sousa (2020) salientam que os governos de Temer e Bolsonaro no Brasil precarizaram e enfraqueceram os objetivos centrais da cooperação educacional com os demais países do sul-global, especialmente, os africanos, o que impediu a ampliação da promoção do desenvolvimento mútuo, integração acadêmica e o fortalecimento entre essas nações.

Apesar das limitações e contradições, exortamos para que ambos os programas resistam às intempéries da política nacional brasileira, que desde 2018, vem sendo conduzida por grupos políticos que, de um lado, lidam com a educação com despeito e desleixo, tratando, sobretudo, as universidades federais como se fossem locais de baderna e doutrinação; e por outro, tanto renovam constantemente a negação do racismo no Brasil, quanto sorrateiramente, promovem novo período de afastamento da África que, mais que parceira, é uma de nossas grandes e principais matrizes constitutivas como Estado e Nação que somos (Mariz e Sousa, 2020, p. 113-114).

Portanto, é fundamental compreender que a cooperação educacional entre Brasil e Angola e, de forma mais ampla, com os países africanos lusófonos, não pode ser tratada como algo secundário, isolado ou circunstancial. Trata-se de uma estratégia diplomática que ultrapassa o campo técnico, pois carrega consigo dimensões históricas, culturais e identitárias profundas. O distanciamento dessas iniciativas, especialmente entre os anos de 2016 e 2022, revelam não apenas a fragilidade da política externa brasileira no campo educacional, mas também um afastamento simbólico e político das raízes africanas que constituem parte essencial da identidade nacional brasileira.

O fortalecimento dos laços com o continente africano representa um elemento estratégico na reconstrução do prestígio internacional do Brasil. No entanto, para que esse processo seja efetivo, será necessário o engajamento político tanto de atores governamentais quanto da sociedade civil, além da mobilização de recursos humanos e financeiros. As experiências anteriores demonstram que apenas uma ação articulada e consistente, fruto de um projeto do Estado Brasileiro, poderá transformar a reaproximação em ações políticas concretas (Marcondes, 2023).

Reativar e fortalecer essas parcerias não deve ser visto como concessão ou benevolência, mas como parte de um compromisso histórico, ético e estrutural do Brasil com a promoção da justiça internacional, do combate às desigualdades e da valorização da diversidade. A retomada de projetos em 2023 e 2024 pode representar um novo fôlego, mas só terá impacto real se for sustentada por uma política externa estável, consistente e verdadeiramente engajada com os princípios da solidariedade, da inclusão e do reconhecimento mútuo entre os povos que compartilham não apenas a língua, mas, especialmente, lutas e aspirações comuns.

Quanto às instituições executoras dos projetos, é demonstrado que há uma grande variedade de instituições presentes, porém, o Ministério de Relações Exteriores é o grande protagonista, com projetos de capacitação de diplomatas, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Instituições executoras dos projetos de cooperação educacional entre Brasil e Angola

| Instituições Executoras | Quantidade de projetos |
|-------------------------|------------------------|
|-------------------------|------------------------|

|                                                                                      |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Ministério das Relações Exteriores (MRE)                                             | 7 |
| Ministério da Educação (MEC)                                                         | 4 |
| Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)                                  | 2 |
| Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)                                       | 1 |
| Universidade de Brasília (UnB)                                                       | 1 |
| Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC)                                 | 1 |
| Instituto de Ensino Superior COC (IESCOC)                                            | 1 |
| Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)            | 1 |
| Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (ANPROTEC) | 1 |

Fonte: Elaboração própria (2025).

A atuação do MEC e da UnB são voltadas para programas de intercâmbio e mobilidade acadêmica, que segundo Miranda e Bischoff (2018), corresponderam a iniciativas e programas nacionais que utilizam a educação como instrumento de projeção internacional e, representam formas variadas de diplomacia pública. Essas opções buscam fortalecer laços de cooperação e confiança entre os países, o intercâmbio acadêmico promovido por diferentes nações é uma forma evidente de *soft power*.

Nesse contexto, o intercâmbio acadêmico desempenha um papel importante na promoção da cooperação Sul-Sul, ao estimular o diálogo entre países em desenvolvimento e fortalecer redes de conhecimento compartilhado. Ao possibilitar a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores entre nações do hemisfério sul, cria-se um espaço de troca de saberes que valoriza realidades socioculturais semelhantes, ao mesmo tempo em que promove autonomia intelectual e científica. Essa aproximação entre universidades e instituições educacionais do Sul Global contribui para o desenvolvimento de soluções conjuntas para desafios comuns, além de representar uma forma estratégica de diplomacia educacional e de construção de *soft power* alternativo às lógicas tradicionais do Norte Global.

A valorização do intercâmbio como instrumento de cooperação também se articula com a política externa brasileira, especialmente a partir das ações coordenadas entre instituições educacionais e o Itamaraty. Nesse sentido, observa-se uma complementaridade entre as iniciativas do MEC e da UnB, e os esforços do Ministério das Relações Exteriores, que tem desempenhado papel central na expansão de parceria com o Sul Global. Essa articulação institucional ganha destaque nas relações do Brasil com nações africanas, como Angola, onde o MRE assume protagonismo na implementação de projetos de cooperação. A relevância do MRE quanto à execução de projetos de cooperação entre Brasil e Angola reflete um esforço para reverter a tradicional e limitada presença da política externa brasileira junto aos países do Sul Global antes do século XXI (Souza, 2023), em especial com a Angola. Nesse contexto, evidencia-se a atuação do Estado brasileiro nas primeiras décadas do século, marcada pelo fortalecimento e pela liderança do MRE, que se consolidou como o principal órgão responsável pela condução da política externa do país (Faria, 2012).

O histórico da política externa brasileira, bem como, a centralidade conferida ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), segundo Faria (2012), especialmente a partir do século XXI, contribuiu para uma transformação na forma de produção dessa política, tornando-a mais permeável, plural e democrática. Essa reconfiguração favoreceu a ampliação das áreas contempladas nos acordos de cooperação internacional, com destaque para setores sociais como saúde, educação e meio ambiente, que passaram a integrar de maneira mais consistente a agenda da cooperação brasileira com países do Sul Global.

No entanto, Souza (2023) argumenta que, apesar do crescimento temático observado, os dados analisados evidenciam que o MRE se consolidou quantitativamente como o principal executor dos acordos de cooperação educacional com os países africanos de língua portuguesa, inclusive Angola. Uma leitura mais profunda desses projetos revela, contudo, uma concentração significativa em ações voltadas à formação profissional de diplomatas. Essa predominância não está plenamente alinhada à concepção institucional do próprio MRE, que compreende a cooperação educacional como um instrumento político voltado à aproximação entre os Estados por meio da interação entre suas sociedades (Brasil, 2014). Isso sugere uma concepção ainda restrita de cooperação, voltada prioritariamente à qualificação burocrática de quadros estatais, em detrimento de uma abordagem mais ampla e inclusiva, capaz de alcançar diferentes segmentos sociais dos países envolvidos.

Isso implica uma execução de política externa pelo MRE na área da educação com uma vertente endógena, o que abre espaço para atores não estatais tratarem de pautas educacionais mais abrangentes aos interesses de múltiplos segmentos sociais, o que pode ser ilustrado, por exemplo, no fato do SENAI (ator privado) executar mais projetos de cooperação com países lusófonos africanos na área educacional do que, até mesmo, o próprio MEC (Ministério da Educação” (Souza, 2023, p. 38).

A atuação do Ministério das Relações Exteriores na esfera educacional demonstra uma orientação predominantemente interna, focada nos objetivos e necessidades do próprio Estado, o que limita a abrangência e diversidade das ações nesse campo. Tal cenário evidencia não apenas as lacunas na atuação governamental, mas também o potencial e a capacidade dos atores não estatais em ampliar o alcance e o impacto da cooperação educacional internacional, atendendo a demandas diversas e contribuindo para uma inserção mais plural do Brasil no contexto global.

Além dos órgãos governamentais, a presença de instituições do Sistema S, como o SENAI e o SENAR, entre os executores de projetos de cooperação educacional com Angola, revela a atuação de atores vinculados diretamente ao setor produtivo brasileiro. Embora as suas participações sejam quantitativamente menores, quando comparada ao MRE ou ao MEC, suas presenças são estrategicamente significativas.

O SENAI, por exemplo, aparece com dois projetos de cooperação educacional registrados, superando até mesmo o MEC no número de projetos voltados especificamente a países africanos lusófonos. Essa atuação, conforme aponta Souza (2023), sugere que há uma abertura no campo da cooperação internacional para a atuação de instituições que representam interesses do setor privado e que operam segundo a lógica da formação profissional alinhada às exigências do mercado.

A natureza dessa atuação, embora formalmente inserida no escopo da cooperação Sul-Sul, excede e os objetivos tradicionais da diplomacia educacional voltada à aproximação entre Estados. Trata-se, também, da exportação de modelos de qualificação profissional padronizados, centrados na lógica da produtividade e da empregabilidade, os quais estão alinhados aos interesses do setor industrial brasileiro. O foco está na formação de capital humano técnico, muitas vezes desvinculado de uma proposta educacional mais crítica e emancipatória.

De modo semelhante, o SENAR, com um projeto registrado representa os interesses do setor agropecuário, especialmente do agronegócio. Sua inserção em programas de cooperação educacional com Angola pode ser interpretada, segundo Souza (2023), como parte de um movimento mais amplo de inserção internacional do modelo brasileiro de produção agrícola, inclusive em países africanos com perfil econômicos e climáticos semelhantes aos do Brasil. Segundo Frigotto (2015), a atuação dessas instituições revela que, mesmo em iniciativas classificadas como educacionais, os interesses comerciais e setoriais do Brasil estão presentes.

Quanto a presença da UNESCO, com um projeto identificado, sua atuação, voltada à educação, ciência e cultura introduz uma dimensão multilateral no cenário da cooperação educacional entre Brasil e Angola. Diferente dos órgãos do Sistema S, a UNESCO atua com base em agendas globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e tende a promover políticas educacionais mais amplas, voltadas a equidade, inclusão e qualidade da educação.

Contudo, mesmo em sua atuação mais técnica e normativa, a UNESCO não está isenta das críticas. Ball (2012) aponta que as suas diretrizes carregam consigo conceitos e práticas educacionais gerencialistas, baseados na padronização de resultados, avaliação por desempenho e na imposição de indicadores de qualidade frequentemente desconectados das realidades locais. Assim, mesmo com discurso de defesa da educação como direito humano, ela pode, em determinadas situações, reforçar a manutenção de modelos hegemônicos de desenvolvimento educacional.

Portanto, ao observar o conjunto das instituições executoras dos projetos de cooperação educacional entre Brasil e Angola, é possível perceber que, embora a maioria esteja vinculada ao Estado, há diversidade de interesses, agendas e racionalidades políticas operando simultaneamente nesse campo. A atuação do MRE segue orientações da política externa e da diplomacia tradicional; o MEC e a UnB contribuem com ações de mobilidade e intercâmbio acadêmico que se inserem na lógica do *soft power* e da diplomacia pública; o Sistema S age promovendo interesses do setor produtivo nacional; e a UNESCO atua disseminando agendas multilaterais globalmente e hegemonicamente legitimadas. Essa multiplicidade de objetivos demonstra que cada uma dessas instituições estatais é guiada por suas próprias diretrizes institucionais, interesses estratégicos e posicionamentos políticos.

Dessa forma, a cooperação educacional entre Brasil e Angola revela-se como um campo de atuação complexo e heterogêneo, no qual coexistem diferentes agentes com finalidades que nem sempre convergem. A atuação de instituições estatais e não estatais — como o MRE, o MEC, o Sistema S e organismos multilaterais como a UNESCO — mostra que a agenda da cooperação não está restrita ao fortalecimento da diplomacia entre Estados, mas também incorpora interesses políticos, econômicos, setoriais e simbólicos que moldam as ações educacionais no exterior.

Essa pluralidade de atores e racionalidades evidencia a necessidade de um olhar crítico sobre os reais objetivos e os impactos das ações de cooperação internacional em educação. Ainda que inseridas sob o discurso da solidariedade e da parceria Sul-Sul, essas iniciativas muitas vezes reproduzem assimetrias históricas ou servem à internacionalização de modelos educacionais orientados por lógicas de mercado. Compreender essa dinâmica é fundamental para avaliar a eficácia e a legitimidade dessas ações, sobretudo quando se trata de parcerias com países do Sul Global, como Angola, cujas demandas educacionais exigem abordagens sensíveis, inclusivas e comprometidas com a transformação social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender os sentidos e alcances da cooperação educacional entre Brasil e Angola como uma estratégia contra hegemônica no cenário internacional. Em um contexto marcado pela histórica centralidade dos países do Norte Global na formulação das agendas políticas, econômicas e culturais, a investigação partiu da hipótese de que a cooperação entre países do Sul, ao priorizar relações de horizontalidade, solidariedade e respeito à soberania, constitui alternativa capaz de fortalecer vínculos históricos, culturais e educacionais e, ao mesmo tempo, de ampliar a capacidade de inserção internacional dos países envolvidos. Essa motivação não esteve ancorada em aspectos pessoais, mas em uma perspectiva crítica, pautada na observação das dinâmicas internacionais e na percepção de que a educação é um campo estratégico para a construção de novas formas de integração, resistindo a processos de homogeneização cultural e de subordinação política.

O estudo se insere no campo das políticas educacionais, mais especificamente na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, com foco nas fases agenda e formulação. Tal delimitação foi fundamental para que fosse possível compreender não apenas a formulação discursiva das políticas, mas também sua materialização normativa em programas, projetos e acordos firmados no âmbito da cooperação educacional. Ao situar-se nesse campo, a pesquisa dialogou diretamente com referenciais da cooperação internacional, educação e da globalização, problematizando de que modo as relações entre Brasil e Angola se inserem em um movimento mais amplo de internacionalização educacional e quais as particularidades que a cooperação sul-sul introduz nesse cenário.

Para responder os objetivos específicos propostos, cada capítulo da dissertação desempenhou papel particular no atendimento dessas metas. O capítulo “Internacionalização educacional no contexto da cooperação sul-sul” demonstra que a internacionalização da educação, quando orientada pelos princípios da cooperação sul-sul, configura-se como estratégia política de resistência ao modelo hegemônico de globalização, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de desenvolvimento conjunto. A cooperação educacional torna-se, assim, um campo estratégico para a consolidação de laços diplomáticos e para o fortalecimento dos países do hemisfério sul no cenário internacional.

Foi possível observar o destaque do papel da globalização no que tange a internacionalização da educação, como força propulsora das interações entre países e como elemento que redefine fronteiras políticas, sociais e econômicas. Argumenta-se que a globalização impõe agendas educacionais globais, frequentemente orientadas por organismos multilaterais, o que gera disputas em torno da formulação de políticas públicas. Nesse contexto, a cooperação sul-sul surge como contraponto à hegemonia do Norte Global, oferecendo uma alternativa marcada por princípios de solidariedade, horizontalidade e respeito à soberania.

O capítulo “Lusofonia e Cooperação Educacional” analisa a lusofonia como forma de instrumento político e cultural que sustenta a cooperação entre os países de língua portuguesa. No campo educacional, a CPLP instituiu os Planos Estratégicos de Cooperação em Educação (PECEs), que constituem os principais documentos orientadores das ações coletivas dos Estados-Membros. O primeiro PECE (2015-2020, prorrogado até 2022) definiu cinco eixos estratégicos: informação e avaliação, acesso, capacitação, qualidade e promoção da língua portuguesa. Entre os objetivos, destacaram-se: aumentar o conhecimento mútuo sobre os sistemas educativos, promover equidade e inclusão, reforçar a alfabetização de jovens e adultos, ampliar a formação de professores e valorizar o ensino do português em diferentes contextos linguísticos.

Já o segundo PECE (2022-2026) manteve a lógica de cooperação multilateral, mas ampliou o escopo para dez eixos estratégicos, alinhando-os às metas do ODS 4 (Educação de Qualidade). Entre eles, figuram: alfabetização e educação de jovens e adultos, alimentação e saúde escolar, avaliação de aprendizagens, educação inclusiva, ensino técnico-profissional, produção de estatísticas educacionais, promoção da língua portuguesa e criação de redes de escolas da CPLP. O plano evidencia uma abordagem mais detalhada e prática, com foco em resultados concretos e em atender as prioridades específicas de cada país-membro.

O capítulo também mostra que os PECEs reforçam a cooperação acadêmica por meio de intercâmbios, reconhecimento de diplomas, mobilidade estudantil e incentivo à produção científica conjunta. Dessa forma, a lusofonia se consolida não apenas como identidade cultural, mas como estratégia política de internacionalização solidária, na qual o ensino superior ocupa posição estratégica para o fortalecimento da comunidade e para a inserção de seus países no cenário global.

O último capítulo, intitulado “Políticas de cooperação educacional entre Brasil e Angola” responde ao objetivo específico de analisar as agendas das políticas de cooperação educacional entre 2003 e 2024, evidenciando como a educação se consolidou como área estratégica das relações diplomáticas bilaterais no âmbito da cooperação sul-sul. O ponto de partida foi o registro do primeiro projeto da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) voltado especificamente para a educação em Angola, em 2003, o que marcou uma nova fase de institucionalização das parcerias educacionais.

A análise documental realizada no portal da ABC permitiu identificar dezenove projetos de cooperação no período, concentrados especialmente no ensino superior, formação docente e educação técnica-profissional. Esses projetos contemplaram desde a capacitação de professores universitários, a implantação de programas de intercâmbio acadêmico, até iniciativas de apoio ao fortalecimento institucional das universidades angolanas. A agenda de cooperação, portanto, priorizou ações voltadas à qualificação de recursos humanos, entendida como condição essencial para o desenvolvimento autônomo do país africano.

As discussões sistematizadas também apontam que a agenda de cooperação foi fortemente influenciada pelo perfil político dos governos brasileiros. Durante os mandatos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), observou-se a expansão e o fortalecimento das relações de cooperação educacional, em consonância com a política externa voltada ao Sul Global. Em contrapartida, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), houve retração significativa dessas iniciativas, em razão da adoção de uma política externa mais alinhada a países hegemônicos e menos comprometida com a cooperação horizontal. Essa descontinuidade reforça o caráter dependente da agenda de cooperação em relação às orientações político-ideológicas de cada gestão.

No período mais recente, com o início do terceiro mandato de Lula em 2023, há indícios de retomada da cooperação educacional como prioridade da política externa brasileira. O resgate da agenda social, acompanhado da valorização da integração latino-americana e africana, aponta para a reativação de programas e projetos suspensos, bem como para a possibilidade de criação de novas iniciativas. Nesse sentido, Angola permanece como parceiro estratégico, não apenas pelo compartilhamento da língua portuguesa, mas também pela centralidade que ocupa na política brasileira para a África. Embora marcada por avanços e retrocessos decorrentes das mudanças de governo, essa agenda consolidou a educação como dimensão estratégica da cooperação sul-sul, reafirmando seu papel no fortalecimento das

relações diplomáticas e no enfrentamento das assimetrias históricas entre países do Sul Global.

A análise empreendida ao longo da dissertação permitiu responder ao objetivo geral, qual seja, analisar as políticas de cooperação educacional estabelecidas para o nível de ensino superior entre Brasil e Angola no período de 2003 a 2024. Constatou-se que tais políticas se consolidaram como instrumentos estratégicos da cooperação sul-sul, sobretudo por sua capacidade de articular diferentes dimensões: desde a valorização da diversidade cultural até a promoção da justiça social e o fortalecimento institucional. Ao mesmo tempo, verificou-se que as ações brasileiras em Angola refletem uma política externa voltada para a construção de laços de solidariedade e para o reconhecimento da centralidade do continente africano nas relações internacionais do Brasil.

Apesar dos avanços identificados, a pesquisa também evidenciou algumas lacunas. Uma delas refere-se à dificuldade de mensuração dos impactos concretos das iniciativas de cooperação sobre os sistemas educacionais e sobre a formação de recursos humanos em Angola. A carência de indicadores consistentes e de dados oficiais do país compromete a possibilidade de avaliar em profundidade a efetividade das políticas implementadas. Além disso, observou-se a necessidade de ampliar estudos comparativos envolvendo outros países da CPLP, de modo a permitir que se estabeleçam parâmetros mais abrangentes sobre a cooperação educacional no espaço lusófono. Tais limitações não invalidam os resultados alcançados, mas apontam para a relevância de novas investigações que possam preencher essas lacunas e oferecer análises mais detalhadas.

No que se refere às perspectivas futuras, destaca-se a importância da continuidade das políticas de cooperação educacional no atual contexto político. O terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026) abre a possibilidade de retomada e ampliação das iniciativas de cooperação internacional, especialmente em áreas sociais como a educação.

Ao direcionarmos a análise para Brasil e Angola, no intuito de compreender como a lusofonia se articula à cooperação educacional, foi necessário observar, ainda que de forma mais elementar, aspectos ligados ao território, formas de gestão, temporalidade e oferta de educação pública. Essa observação permite afirmar que há um campo vasto de estudos a ser desenvolvido, pois a consideração dessas dimensões possibilita investigações mais consistentes sobre a cooperação estabelecida entre os dois países.

Por fim, cabe indicar que futuras pesquisas deverão concentrar esforços em três eixos principais: a análise longitudinal dos impactos concretos dos projetos de cooperação educacional sobre os sistemas de ensino de Brasil e Angola; a avaliação da sustentabilidade dessas iniciativas diante de mudanças políticas e econômicas; e o acompanhamento dos desdobramentos das políticas implementadas no atual governo, especialmente no que tange à ampliação da agenda de cooperação internacional da educação. A conjugação desses esforços poderá oferecer subsídios não apenas para a consolidação do campo científico, mas, também, para a formulação de políticas públicas mais consistentes, capazes de reforçar a integração educacional entre os países do Sul Global.

Assim, esta dissertação contribui para o debate acadêmico ao oferecer uma análise situada sobre as políticas de cooperação educacional entre Brasil e Angola, apontando seus alcances, limites e perspectivas. Ao destacar a centralidade da educação como instrumento de aproximação política e cultural, reafirma-se a necessidade de fortalecer a cooperação internacional baseada em princípios de solidariedade, horizontalidade e respeito mútuo, como caminho para a construção de uma ordem internacional mais justa e equitativa.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. **Petrópolis: Vozes**, 2011.

ALBROW, M. The Globalization of World Politics: An Introduction to International Relations. Oxford: **Oxford University Press**, 1990.

ALLES, L. M. A não-indiferença na política externa brasileira: a maneira de intervir da diplomacia Lula da Silva. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32815>. Acesso em 14 fev. 2024.

ALMEIDA, E. L. de; KRAYCHETE, E. S. O discurso brasileiro para a cooperação em Moçambique: Existe ajuda desinteressada. Revista Astrolabio Nueva Época. **Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad**, nº 10, p. 341-374, 2013. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/2815/4508>. Acesso em: 16 jun 2024.

ALMEIDA, E. L. de; KRAYCHETE, E. S. Cooperação Brasil-Moçambique no Governo Lula: marcos para compreensão de um discurso. Orgs: KRAYCHETE, E. S.; VITALE, D. Cooperação internacional para o desenvolvimento: desafios do século XXI. Salvador: **EDUFBA**, 2013, p. 237-264.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. A internacionalização do ensino superior: motivações e realidades. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 27, p. 121-142, 2007.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris: **UNESCO**, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219>. Acesso 17 jun 2024.

AMORIM, C. J. A estratégia brasileira de cooperação Sul-Sul em múltiplas frentes: os casos IBAS e BRICS (2003–2014). Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) — Universidade de Brasília, **Instituto de Relações Internacionais**, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20287>. Acesso 12 jan 2024.

AMORIM, C. J.; SILVA, A. L. R. da. Análise de política externa: o Brasil e os BRICS no Sul Global. Porto Alegre: **FCE/NEPRISUL**, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/283585>. Acesso 02 fev 2025.

ANTÓNIO, A.; MENDES, G. M. L. Demandas e principais desafios da Educação Especial e Inclusiva em face dos compromissos da Agenda 2030 em Angola. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, e12528, 2024.

ARAGÓN, L. E. Cooperação Sul-Sul: uma alternativa para o fortalecimento da capacidade científica e tecnológica dos países em desenvolvimento. **Papers do NAEA**, v. 23, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/view/11267>. Acesso 14 fev 2024.

AVEIRO, T. M. M. O papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI) Conjuntura Austral, **Porto Alegre**, v. 6, n. 27-28, p. 76-92, 2015.

AZEVEDO, M. L. N. de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 1, p. 56–79, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24>.

BALL, Stephen J. **Global education inc.:** New policy networks and the neo-liberal imaginary. Routledge, 2012.

BAKHTIN, M. **A construção da identidade na teoria da linguagem**. 1981.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. **Lisboa edições**, 70, 225, 1977.

BASTOS, N. M. B; BRITO, R. P. de. Cultura e lusofonia: unidade e pluralidade. **Revista Ibero-americana para a comunicação e cultura contra-hegemônicas**. V. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/nhengatu/article/view/34176/23476>. Acesso em 16 jun 2024.

BAUMAN, Z. Globalização: as consequências humanas. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: **Zahar**, 1999.

BENEVIDES, M. H. C.; PINHEIRO, C. H. L.; NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CRH**, v. 31, n. 82, p. 169-186, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/yzzQDKQz4d5R9mSJ35xstCg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 jun 2024.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOITO JR., Armando. Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: **Editora da Unicamp**, 2018.

BRANCO, J. C. A educação como fator de desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 59, n. 2, p. 1-22, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7329201600202>.

BRÁS, C. Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010-2022: contexto, atores e implicações. 2024. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – **Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera os arts. 6º, 208, 211 e 214 da Constituição Federal, para tratar da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, DF, dez. 2004.

BRASIL. **[Constituição 1998]** Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Brasília.

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**. Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional. Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2527>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Externa Educacional Brasileira**. Brasília, MEC, 2013.

BRASIL. **Acordo de Cooperação Técnica** n. 53, de 22 de março de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/32771>.

BRASIL. **Agência Brasileira de Cooperação**. Diretrizes para o desenvolvimento da Cooperação Técnica Internacional Multilateral e Bilateral. 5ª edição (Atualização: Julho 2020). Brasília: **ABC**, 2020.

BRASIL. Cooperação Sul-Sul e o enfrentamento de desafios socioeconômicos. **Brasília**, 2023.

BRUSSI, José. A diplomacia do governo Lula: princípios e práticas. In: MOROSINI, Marília Costa; BRUSSI, José. **Diplomacia e Política Externa Brasileira: o governo Lula**. São Paulo: **Editora Fundação Perseu Abramo**, 2006.

CABANA, S. L. Cronologia e história da cooperação sul-sul. Uma colaboração a partir da Ibero-América. **Programa Ibero-Americano para o fortalecimento da Cooperação Sul-Sul**, n.5, 2014.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Reinventar a escola**. 4 ed. 2005. Petrópolis: Vozes.

CARVALHO, S. B. R. DE; ARAÚJO, G. C. DE. Gestão da Internacionalização das instituições de ensino superior. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 113-131, 2020.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. ET AL. (orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos. **Petrópolis**, RJ: Vozes, p. 295-316, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CIPRIANI, A; HEINZLE, M. G. S. Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: a produção recentes em teses e dissertações no Brasil. **Interações**, Campo Grande, v. 24, n. 2, p. 591-605, 2023. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v24i2.3895>. Acesso em 02 jun 2024.

COUTO, M. Língua portuguesa: cartão de identidade dos moçambicanos. In: **Conferência Internacional sobre o Serviço Público de Rádio e Televisão no Contexto Internacional**: a experiência portuguesa, no âmbito dos 50 anos da RTP. Lisboa: Centro Cultural de Belém, 2007. Disponível em: [www.uasites.adm.br/iclas](http://www.uasites.adm.br/iclas). Acesso em: 04 mai 2024.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). **Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP 2015-2020**. 2015. Disponível em: <https://www.cplp.org>.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). **Plano Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP 2022-2026**. 2022. Disponível em: <https://www.cplp.org>.

CPLP – COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Estatuto**. 2007. Disponível em: [www.cplp.org](http://www.cplp.org). Acesso em 04 mai 2024.

CPLP – COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Encontro de lusofonia em Torres Novas**, 2008. Disponível em: [www.cplp.org](http://www.cplp.org). Acesso em 09 mai 2024.

CPLP – COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **I Reunião dos Ministros da Educação** em Dili, Timor Leste. 2015. Disponível em: [www.cplp.org](http://www.cplp.org). Acesso em 09 mai 2024.

CPLP – COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **II Reunião dos Ministros da Educação** em Luanda, 2022. Disponível em: [www.cplp.org](http://www.cplp.org). Acesso em 15 jun de 2024.

CRESWELL, JW e CLARL, VL. **Projetar e conduzir pesquisas de métodos mistos**. Mil Oaks, CA: Sábio, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 313-348, 2000.

DAMÁZIO, E. S. P. Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito. **Revista Desenvolvimento em Questão**, v. 6, n. 12, p. 63-86, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75211183004>. Acesso em 15 jun 2024.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 53-65, 2011.

DUARTE, M. R. Contextualização dos fenômenos da globalização transnacionalização e transconstitucionalismo para a integração e proteção dos direitos humanos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.7, 2012.

FERNANDÉZ, D. T. A cooperação internacional brasileira na educação superior: uma análise comparativa entre a Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – **UNILAB**, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/73823>. Acesso em 02 mai 2024.

FERREIRA, G. I. D. A Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) como instrumento de política externa e projeção de poder do Brasil no séc XXI. 2023. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – **Universidade Federal de Uberlândia**. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39026>. Acesso em: 09 mai 2024.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas. 2ª edição. Goiânia, editora: **UFG**.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONSECA, J. J. S. da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: **Universidade Estadual do Ceará**, 2002.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. **São Paulo**: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, G. "O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação." **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 61, n. 2, p. 1–22, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553023/movil/>.

FREITAS, M. F. Q. de; SOUZA, J. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 9-18, set/out 2018.

GALES-PACHECO, L. F.; PERINELLI NETO, H. Processo formativo a distância em Segurança Alimentar e Nutricional na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: construindo práticas educativas. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 27, p. 220-418, 2023.

GALITO, M. S. Conceito de lusofonia. **CI-PRI**, v. 1, n. 16, p. 01-21, 2012. Disponível em: <https://www.ci-cpri.com/wp-content/uploads/2012/10/Conceito-Lusofonia1.pdf>. Acesso em 06 mai 2024.

GOMES, M. DE F. C.; GOULART, M. I. M.; PEREIRA, M. R. Psicologia, psicanálise e educação: contrastes culturais e acadêmicos entre Brasil e Angola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 457-466, 2018.

GOMES, N. L. VIEIRA, S. L. Construindo uma ponte Brasil – África: A Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, p.75-88, 2013.

GONZAGA, K. V. "A Cooperação internacional técnica educacional do Brasil com países africanos e a interculturalidade: Reflexões e pressupostos para uma cooperação Sul-Sul". **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 17, n. 38, p. 1–28, 2022. DOI: [10.21713/rbpg.v17i38.1813](https://doi.org/10.21713/rbpg.v17i38.1813).

HELD, D., &McGREW, A. Prós e Contras da Globalização. **Zahar**, 2001.

HIRST, M.; MACIEL, T. A política externa do Brasil nos tempos do governo Bolsonaro. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4771>

IANNI, Octávio. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, jun. 1998. Disponível em: <https://www.bds.unb.br/handle/123456789/1323>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA e AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO. Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional. Brasília: **IPEA/ABC**, 2013.

KNIGHT, J; WIT, H; MALO, S; VALLE, R.; WRIEDT, K.; BOOKIN-WEINER, J; FOGELBERG, P; KOECH, J; OPAKAS, P; GELDNER, M; WACHTER, B.; VAN DER WENDE, M. **Quality and Internationalisation in Higher Education**.

LAFORESTE, M. Contribution pour une redéfinition de l'internationalisation universitaire. In: LAFOREST, Mario; BRETON, Gilles; BEL, David (Org.). Réflexions sur l'internationalisation du monde universitaire. Cahier n. 1 (**RIMES**). Paris: AUF, 2014. Disponível em: [https://www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=873](https://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=873)

LANCASTER, Carol. The Chinese Aid System. **Center for Global Development**, June 2007. Disponível em: <https://www.cgdev.org/publication/chinese-aid-system>

LEMOS, F. C. S; COSTA, N. D. F; FRANCO, A. C. F; CORRÊA, M. R. Uma crítica as estratégias de comunicação na campanha do UNICEF “Está em suas mãos proteger as crianças”. **Rev. Polis e Psique**, 2018; 8(2): 185 – 206.

LIBÂNEO, J. C. Política e administração da educação: fundamentos e práticas. 2. ed. **São Paulo**: Cortez, 2016.

MACEDO, M. do S. A. N. Internacionalização do Ensino Superior e cooperação educacional: o caso do pec-g na voz dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, Sorocaba. SP, v. 27, n. 2, p. 305-325, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/5091>. Acesso em 2 jun 2024.

MACHADO, E. G.; TAVARES, R. S. de A.; FREITAS, M. V. C. C. de.; TEIXEIRA, T. G. Políticas Públicas de Internacionalização na Educação Superior Brasileira: Questões Teórico-empíricas a partir da UNILAB. **Interfaces científicas**. Aracajú, v. 8, n. 3, p. 567-583, 2020.

MARCONDES, D. de S. A política externa brasileira e a integração regional: uma análise a partir do Mercosul. São Paulo: Editora **UNESP**, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2f3jk/01>.

MARIANO, A. M. Impactos da globalização nas organizações brasileiras. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 4, n. 3, p. 3657–3675, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/2509>.

MARIZ, S. F.; SOUSA, M. T. B. de. Cooperação Sul-Sul: uma visão sobre as relações Brasil – Angola no campo da Educação Superior. **Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos**, v. 4, n. 4, p. 89-116, 2020.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. dos S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333–342, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28999>.

McGREW, Anthony G.; LEWIS, Paul G. Global Politics: Globalization and the Nation-State. Cambridge: **Polity Press**, 1992.

MEDEIROS, A. L. de S. Avaliação da política de Cooperação Sul-Sul na UNILAB: Percepções da Integração sob olhar dos discentes estrangeiros dos campi do Ceará [dissertação de mestrado] Fortaleza: **Universidade Federal do Ceará**, 2017.

MELO, V. D. S. de. Princípio da Não-Indiferença e o Vetor Estratégico: Política de Cooperação Horizontal e Política Externa Brasileira para Angola e Moçambique (2003-2010) [dissertação de mestrado] Recife, **Universidade Federal de Pernambuco**, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/7G9r7Y8v7Xy8r7t9Xy8r8y8/?lang=pt>.

MENDES, F. Z. Cooperação e integração regional na perspectiva Sul-Sul: contribuições à internacionalização da educação superior. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – **Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19720>

MILANI, C. R. S.; CONCEIÇÃO, F. C. da.; M'BUNDE, T. S. Cooperação Sul-Sul em Educação e Relações Brasil-PALOP. **Caderno CRH**, v. 29, n. 76, p.13-32, 2016.

MILANI, C. R. S.; CARVALHO, R. de S. A. Cooperação para o desenvolvimento e cooperação Sul-Sul: a perspectiva do Brasil. In: RAMANZINI JÚNIOR, Haroldo; AYERBE, Luis Fernando. (Orgs.). **Política Externa Brasileira, Cooperação Sul-Sul e Negociações Internacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, 1993.

MIRANDA, J. A.; BISCHOFF, V. Educação internacional como soft power: o ensaio da política externa de Dilma Rousseff. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 899–915, jul./set. 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.10096.

MORENO-RODRIGUEZ, A. S.; MASSENA, E. P. Cooperação Latino-Americana para a Formação de Professores de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, 2020.

MOROSINI, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em Revista**, 22(28), 107–124. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93–112, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLk9fBpgYdKdbLC/?lang=pt>.

MOROSINI, M. C.; NEZ, E. de.; WOICOLESCO, V. G. Organismos Internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 116, p. 813-836, 2022.

MOURÃO, G. de M. "A evolução da CPLP: a trajetória institucional da CPLP e o Brasil." **In: Nos 25 anos da CPLP: Estudos em homenagem a José Aparecido de Oliveira e Ricardo Arnaldo Malheiros Fiuza**. São Paulo: **VLEX**, 2022. p. 57–72. Disponível em: <https://vlex.com.br/vid/evolucao-da-cplp-trajetoria-931043663>

MUÑOZ, E. E. A cooperação sul-sul do Brasil com a África. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 9-12. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000100001> . Acesso em: 09 jun 2024.

NEVES, F. S. Para uma crítica da razão lusófona: onze teses sobre a CPLP e a Lusofonia. Lisboa, Edição: **Universitárias Lusófonas**. 2000.

OGWU, U. J. Nigeria and Brazil: A Model for the Emerging South-South Relations? **In: South-South Relations in a Changing World Order**. **Uppsala**: Scandinavian Institute of African Studies, 1982. p. 102–127.

OREGIONI, M. S. Incidencia de las políticas de cooperación Sur-Sur sobre la orientación de la internacionalización universitaria en Argentina 2007-2015. **Desafíos**, v. 33, n. 2, 2021.

PANIZZI, W. Países de língua portuguesa e ciência, tecnologia & inovação: rumo a conferência mundial de Budapeste. **In: Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa**. Porto Alegre, RS, p. 18-20, 2009.

PINHEIRO, L.; BESHARA, G. Política externa e educação: confluências e perspectivas no marco da integração regional. **In: PINHEIRO, Letícia; MILANI, Carlos R. S. (Org.). Política externa brasileira: as práticas da política e a política das práticas**. Rio de Janeiro: FGV, 2012. v. 1, p. 149–180.

POÇAS, S.; SANTOS, J. G. do. Influências da Globalização e da Cooperação na Educação e na Formação de Professores em Angola. **Cadernos de Estudos Africanos**, v. 39, p. 57-84, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: **Feevale**, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. 2010. In: Marini, R. (Org.). **A crise da modernidade: um debate sobre a América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 84-85.

REDONDO, J. V. da. C. A importância das alianças assentes nas similitudes linguísticas: o caso da CPLP. **WORKING PAPERS “Europa, segurança e Migrações”**, Porto, Portugal, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://www.cepese.pt/portal/pt/publicacoes/colecoes/working-papers/relacoes-externas-de-portugal/a-importancia-de-aliancas-assentes-nas-similitudes-linguisticas-o-caso-da-cplp/A-importancia-de-aliancas-assentes-nas-similitudes.pdf>. Acesso em 5 jun 2024.

RIZZI, K. R. O grande Brasil e os pequenos PALOP: a política externa brasileira para o Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. **Revista brasileira de estudos africanos**. Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 32-63, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbea/issue/view/3247>. Acesso em 16 jun 2024.

ROBERTSON, Susan. Placing teachers in global governance agendas. In: VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTENHOFEN, H. (Org.). **Global education policy and international development: new agendas, issues and policies**. London: Bloomsbury, 2012. p. 73–93.

ROSÁRIO, I. S. S. do. Países do Sul-Global: Cooperação Educacional entre o Brasil e a África lusófona. 2020, 23 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira**, São Francisco do Conde, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1822>. Acesso em: 5 mai 2024.

SANTOS, R. de F; CERQUEIRA, M. R. Cooperação Sul-Sul: experiências brasileiras na América do Sul e na África. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 22, n. 1, p. 23–47, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702015000100003>

SARAIWA, J. F. S. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): solidariedade e ação política. **Instituto Brasileiro de Relações Internacionais**. 2001, 203p.

SARAIWA, J. F. S. África parceira do Brasil Atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI. Belo Horizonte: **Fino Traço editora**, 2012.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 5. Ed. Rio de Janeiro: **Record**, 2001.

SECCHI, L. Políticas Públicas: conceitos, categorias de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: **CENGAGE**, 2013. 168p.

SERNA, A. G.; GOMES, E. T. A.; SILVA, D. N. S. Puntuando algunos de los desafíos de las universidades latinoamericanas en el futuro presente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 648–664, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/frwjpHbZGNRgtByDd6MnQdL/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. de. A reforma da educação superior: o Ministério da Educação, o Banco Mundial e o setor privado. **Campinas: Autores Associados**, 2009.

SILVA, André Luiz Reis da; ANDRIOTTI, Luiza Salazar. A cooperação Sul-Sul na política externa do Governo Lula (2003–2010). **Conjuntura Austral**, v. 10, n. 2, p. 1–24, 2019.

SILVA, J. S. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB): uma estratégia de cooperação solidária ou consolidação da internacionalização mercantil? 2019, 244p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, 2019.

SILVA, T. B. V. e. Programa de Qualificação Docente e Ensino de língua portuguesa em Timor-Leste (2009-2013): Dilemas e perspectivas a partir da cooperação sul-sul [dissertação de mestrado] João Pessoa: **Universidade Estadual da Paraíba**, 2019.

SIMÕES, S. A. de B. Os ventos do Atlântico Sul: Perspectivas e Entraves na relação de Cooperação para o desenvolvimento entre Brasil e Angola [dissertação de mestrado] Salvador, **Universidade Federal da Bahia**, 2019.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUZA, Bruna Oliveira de. Cooperação educacional Brasil–África: política externa e interesses estratégicos (2003–2016). Tese de Doutorado — **Universidade Federal da Bahia**, 2023

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, V. M. P. Uma análise dos efeitos da corrupção sobre os indicadores de desenvolvimento econômico dos países do BRICS. 2019. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Econômicas) – **Universidade Federal Rural de Pernambuco**, Recife, 2019. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/925>.

SOUZA, K. R.; BORTOT, C. M.; SCAFF, E. A. da S. A interculturalidade como instrumento de internacionalização da educação na Comunidade de Países de Língua Portuguesa. **Revista: Iberoamericana de Educación**, v. 93, n. 1, p. 145-160, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie9315993>. Acesso em 8 mai 2024.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. A abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

SOUZA, L. F. de. Migração para qualificação da Força de Trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas [tese de doutorado] São Paulo: **Universidade de São Paulo**, 2014.

SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. da F. Direito Educacional em países lusófonos: análise da legislação brasileira e angolana. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, n. 14, p. 114-128, 2013.

SOUZA, P. B. de.; SOUZA, A. R. de. Políticas de educação na comunidade dos países de língua portuguesa: uma análise das ações de cooperação. **Quaestio**, v. 10, n. 1, p. 209-232, 2017.

SOUZA, P. B. de.; SOUZA, A. R. de. Políticas de Educação na comunidade de países de língua portuguesa: uma análise das ações de cooperação. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 209-232, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n1p209-232>. Acesso em 8 mai 2024.

SPELLER, P. Organização do Espaço de Educação Superior da CPLP. **In:** Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 1, 2009, Porto Alegre, RS, p. 20-22, 2009.

STAEVIE, P. M. A imigração estudantil em regiões de fronteira: as experiências contemporâneas de Foz do Iguaçu – PR e Boa Vista – RR. **Textos e Debates**, v. 2, n. 27, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v2i27.3218>

SUGAMOSTO WESTPHAL, A. M.; GISI, M. L. A educação superior no contexto da cooperação acadêmica internacional. **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. 2, p. 369-382, 2019.

TORRES, Carlos Alberto. Globalização, educação e multiculturalismo: um manual crítico. **Porto Alegre: Artmed**, 2002.

ULLRICH, D. R.; CARRION, R. da S. M. Em análise a Cooperação “Sul-Sul”: Ruptura ideológica ou reprodução? **Política & Sociedade**, v. 12, n. 25, p. 65–90, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2013v12n25p65>.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. Relatório Mundial de Monitoramento da Educação: Educação para Todos – Todos em benefício da educação: o papel das políticas públicas e a ação internacional. **UNESCO**, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127063>

UNESCO. Plano de Ação para a Diversidade Cultural. 2005. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/crosscuttingthemes/diversity/en>.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Relatório Institucional. Redenção, **UNILAB**, 2013.

VIDIGAL, C. E. Bolsonaro e a reorientação da política externa brasileira, *Meridiano*, 47, **Brasília**, n. 47, v. 20, 2019.

VIEIRA, L. Globalização e Estado: dimensões e dilemas. **Jus Navigandi**, 2002.

VIEIRA, Liszt; TEIXEIRA, Maria Lúcia. Democracia sob ataque: a ascensão da extrema direita no Brasil e no mundo. São Paulo: **Fundação Perseu Abramo**, 2021.

WANGO, L. S. B. Cooperação educacional entre Angola e Brasil: Mobilidade acadêmica internacional, integração e interiorização dos estudantes angolanos da Unilab. **Redenção**, 2017.

WIT, H. Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*, n. 70, p. 6–7, 2013.