



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (CCSA)**  
**DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**  
**BACHARELADO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

**OZIREZ DOS MARTIRES CANDIDO LOPES**

**BRASIL E PALOP: POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL DO GOVERNO LUIZ  
INÁCIO LULA DA SILVA DE (2003-2010)**

**JOÃO PESSOA**

**2026**

**OZIREZ DOS MARTIRES CANDIDO LOPES**

**BRASIL E PALOP: POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL DO GOVERNO LUIZ  
INÁCIO LULA DA SILVA DE (2003-2010)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao departamento de relações internacionais DRI da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do grau do bacharelado em Relações Internacionais.

Orientador: Prof. Dr. Túlio Ferreira.

**JOÃO PESSOA**

**2026**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L864b Lopes, Ozires Dos Martires Candido.

Brasil e PALOP: politica externa educacional do  
governo de Luis Inacio Lula da Silva 2003 a 2010 /  
Ozires Dos Martires Candido Lopes. - João Pessoa, 2026.  
80 f.

Orientação: Tulio Sergio Henrique Ferreira.  
TCC (Graduação) - UFPB/CCSA.

1. Política externa. 2. Educação. 3. Países  
Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). 4.  
Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). 5.  
Cooperação. I. Ferreira, Tulio Sergio Henrique. II.  
Título.

## OZIREZ DOS MARTIRES CANDIDO LOPES

"Brasil e PALOP: Política externa educacional do governo Luiz Inácio Lula da Silva de (2003-2010)"

"

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Relações Internacionais do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel(a) em Relações Internacionais.

Aprovado(a) em 31 de julho de 2026

Documento assinado digitalmente  
 TULIO SERGIO HENRIQUES FERREIRA  
Data: 31/07/2026 15:45:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Túlio Sérgio Henriques Ferreira - (Orientador)**  
UFPB

Documento assinado digitalmente  
 MOJANA VARGAS CORREIA DA SILVA  
Data: 31/07/2026 16:02:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Mojana Vargas Correia da Silva - (Membro 2)**  
UFPB

Documento assinado digitalmente  
 DANIEL DE CAMPOS ANTIQUERA  
Data: 04/08/2026 07:55:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Me. Daniel de Campos Antiquera - (Membro 3)**  
UFPB

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e coragem proporcionadas para enfrentar essa longa jornada longe do meu país, longe da família e dos amigos, me fortalecendo cada vez mais nos momentos difíceis.

Sou grato à minha mãe, Flavia da Silva, pelo suporte durante esses anos no Brasil. Mesmo com a situação difícil que ela enfrenta, nunca me deixou passar necessidades. Estendo os meus agradecimentos às minhas tias Ligoria da Silva, Livia e Fátima, pelas motivações. Aos meus tios Laurindo, Anastácio e, sem esquecer de um dos mais especiais, Domingos Lopes da Costa, que sempre se preocupava em me enviar dinheiro a cada mês serei sempre grato por tudo.

Os meus agradecimentos não terminam por aqui. Aos meus irmãos, que sempre foram alicerce para mim: Teodato, Romualda, Cleonice, Dimitrio e Chinesio. Aos meus primos, principalmente Candido Domingos Vieira, que é o meu responsável financeiro e que arcava com as minhas despesas. Sem esquecer da minha prima Eliana Marisa Lopes e Iracema Gomes, que sempre se preocuparam comigo, principalmente no que toca ao meu futuro. Mesmo não apoiando financeiramente, a vossa preocupação mostra claramente o quanto vocês me amam.

De forma especial, agradeço à minha prima Wilma, pois foi ela que fez a minha inscrição para realizar a prova do Celpe-Bras e, depois de conseguir o certificado de proficiência em língua portuguesa, pude me candidatar ao PEC-G.

O meu reconhecimento vai também para os meus primos Ismael, Conceição, Delcia, Géssica e Atizando. De forma muito especial, à minha mana Jacinta da Silva Fernandes e à Nuria Claudia B. da Silva, que me suportam nos momentos difíceis.

Registro também o meu agradecimento ao Estado brasileiro pela oportunidade oferecida de estudar em uma das melhores universidades do país, a custo zero. À instituição, principalmente à ACI (Agência de Cooperação Internacional da UFPB), pelo cuidado e facilitação proporcionados durante o meu período de estudo. Sem esquecer da sua superintendente, a professora Ana Berenice, pela oportunidade de estágio, aprendizado e assistência. À Amanda, que foi uma das pessoas mais acolhedoras e que sempre esteve à disposição para nos auxiliares.

Ao departamento do curso, pelo apoio e auxílio nos momentos de dúvidas. À coordenação do curso e aos professores, em especial ao professor Túlio, que se disponibilizou

para me orientar nesse processo final de conclusão do curso. À professora Morjana Vargas e ao professor Daniel, que sempre estão de braços abertos para ajudar todos os estudantes do PEC-G. À professora Marisa Demarzo, coordenadora do projeto de apoio ao PEC-G, do qual faço parte.

A todos os meus colegas africanos do PEC-G: Calixto, Mame Cheikh, Prince, Paulino Luiz, Chabrina, Clémence e Mayara Amado, tanto os mais próximos como os demais. Aos colegas da turma, sem exceção, pois sinto que vocês são personagens da minha história e carrego comigo todas as lembranças. Em especial, ao meu amigo Jordan, uma das pessoas que mais admiro pela sua humildade. Ao Dimitre Máximo pelos momentos proporcionados. Sem esquecer da Hailla, que foi uma das minhas primeiras amigas na universidade, e de Ana Sofya, com quem realizei muitos trabalhos. À Vitória Sousa, sempre disponível para me auxiliar no que tem a ver com a academia. À Maria Vitória, Adrielle, Gabriel de Lima, Bolívar (um dos monitores que mais me auxiliou), Vitor Meira, Thiago Bezerra e Rafaela Silva, lembro que sempre que eu precisava de um resumo, ela me enviava. Ao Emídio, que é um dos principais companheiros.

Ao meu amigo Alberto Alves Cá, que foi um dos meus suportes aqui. E também à professora Clarissa Almeida Santana, uma das pessoas que mais me apoiou durante o processo de vir para cá. Também agradeço, de forma especial, a Rayssa da Silva Holanda, pelas ajudas e pelo apoio. Serei sempre grato a ti. E para fechar, o meu agradecimento vai para o meu mano Sambu, a minha mana Cadidjatu Cassamá, Silvério Cá, Manfinapul, Honório, Ivaldino Augusto Ndeque, mana Mirela, meu mano Nino, sem esquecer de Marcelino Issa da Cunha, Malique, Eugenio Nunes, Luis Brion, Mussa Jau, Demba Balde, Andreia Tavares, Herculano e Raimundo.

## **RESUMO**

Este trabalho aborda a política externa educacional brasileira no governo de Luiz Inácio Lula da Silva durante os seus dois primeiros mandatos, com foco nas relações com os países do PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), compostos por Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O objetivo principal deste trabalho é analisar, tanto de forma bilateral como multilateral, os acordos assinados entre o Brasil e esses países no âmbito educacional, bem como compreender como a política educacional foi utilizada como recurso estratégico, funcionando como instrumento da diplomacia de solidariedade Sul-Sul. Além disso, o trabalho busca compreender o desenho da política externa brasileira e como a educação se tornou uma questão importante para o Brasil, não apenas no fortalecimento dos seus laços bilaterais, mas também na projeção da sua influência dentro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), atuando como um instrumento de soft power. Nesse sentido, mais do que programas técnicos, as iniciativas de cooperação educacional revelam valores que ajudam na construção de identidades e projetam o Brasil como um ator capaz de dialogar, integrar e atuar na dimensão do mundo lusófono. Por fim, o trabalho permite entender o quanto a relação do Brasil com os países do PALOP foi importante, tanto para o Brasil, na sua busca por afirmação e influência dentro da CPLP, quanto para esses países, na medida em que esses acordos contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento e para a formação de quadros.

**Palavras-chave:** Política externa; educação; PALOP; CPLP; Cooperação

## **ABSTRACT**

This work addresses Brazilian educational foreign policy during the government of Luiz Inácio Lula da Silva in his first two terms, focusing on relations with the PALOP countries (Portuguese-speaking African Countries), composed of Guinea-Bissau, Cape Verde, Angola, Mozambique, and São Tomé and Príncipe. The main objective of this work is to analyze, both bilaterally and multilaterally, the agreements signed between Brazil and these countries in the educational field, as well as to understand how educational policy was used as a strategic resource, functioning as an instrument of South-South solidarity diplomacy. In addition, the work seeks to understand the design of Brazilian foreign policy and how education became an important issue for Brazil, not only in strengthening its bilateral ties but also in projecting its influence within the Community of Portuguese Language Countries (CPLP), acting as an instrument of soft power. In this sense, more than technical programs, educational cooperation initiatives reveal values that help in the construction of identities and project Brazil as an actor capable of dialoguing, integrating, and acting within the dimension of the Lusophone world. Finally, the work allows us to understand how important the relationship between

Brazil and the PALOP countries was, both for Brazil, in its search for affirmation and influence within the CPLP, and for these countries, insofar as these agreements have significantly contributed to development and to human resource training.

**Keywords:** Foreign policy; education; PALOP; CPLP; cooperation.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|                |                                                                                                     |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ABC</b>     | Agência Brasileira de Cooperação                                                                    |
| <b>AEE</b>     | Atendimento Educacional Especializado                                                               |
| <b>BNDES</b>   | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social                                                |
| <b>BRICS</b>   | Grupo de países emergentes (originalmente formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) |
| <b>CAPES</b>   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                         |
| <b>CENPEC</b>  | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária                               |
| <b>COBRADI</b> | Cooperação Brasileira para Desenvolvimento Internacional                                            |
| <b>CPLP</b>    | Comunidade dos Países de Língua Portuguesa                                                          |
| <b>CVRD</b>    | Companhia Vale do Rio Doce                                                                          |
| <b>EMBRAPA</b> | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária                                                         |
| <b>ENA</b>     | Centro de Formação Administrativa da Guiné-Bissau                                                   |
| <b>FAO</b>     | Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura                                    |
| <b>FHC</b>     | Fernando Henrique Cardoso                                                                           |
| <b>FMI</b>     | Fundo Monetário Internacional                                                                       |
| <b>FRELIMO</b> | Frente de Libertação de Moçambique                                                                  |
| <b>G-20</b>    | Grupo dos Vinte (referido no texto no âmbito comercial da OMC)                                      |
| <b>G-4</b>     | Grupo dos Quatro (bloco de países que pleiteiam assento permanente no Conselho de Segurança da ONU) |
| <b>IBAS</b>    | Fórum de Diálogo Índia, Brasil e África do Sul                                                      |
| <b>INIDA</b>   | Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (Cabo Verde)                           |
| <b>MEC</b>     | Ministério da Educação                                                                              |
| <b>MLSTP</b>   | Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe                                                      |
| <b>MPLA</b>    | Movimento Popular de Libertação de Angola                                                           |
| <b>MRE</b>     | Ministério das Relações Exteriores                                                                  |
| <b>OMC</b>     | Organização Mundial do Comércio                                                                     |
| <b>ONU</b>     | Organização das Nações Unidas                                                                       |
| <b>OUA</b>     | Organização da Unidade Africana                                                                     |
| <b>PAIGC</b>   | Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde                                         |

|                  |                                                                       |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>PALOP</b>     | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa                         |
| <b>PEC-G</b>     | Programa de Estudantes-Convênio de Graduação                          |
| <b>PEC-PG</b>    | Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação                      |
| <b>PROMISAES</b> | Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior                    |
| <b>PSDB</b>      | Partido da Social Democracia Brasileira                               |
| <b>RENAMO</b>    | Resistência Nacional Moçambicana                                      |
| <b>SENAI</b>     | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                           |
| <b>SIGAA</b>     | Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas                  |
| <b>SNE</b>       | Sistema Nacional de Educação (Moçambique)                             |
| <b>Uni-CV</b>    | Universidade de Cabo Verde                                            |
| <b>UNILAB</b>    | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |

## SÚMARIO

|                                                                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                            | <b>12</b> |
| <b>2 METODOLOGIA .....</b>                                                                                          | <b>14</b> |
| <b>3 A POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A COOPERAÇÃO SUL<br/>COM OS PALOP .....</b>                        | <b>16</b> |
| <b>3.1 O Papel Estratégico do PEC-G e do PEC-PG.....</b>                                                            | <b>21</b> |
| <b>3.2 Permanência Estudantil e Mecanismos de Financiamento.....</b>                                                | <b>23</b> |
| <b>3.3 SENAI como instrumento importante da política externa Brasileira .....</b>                                   | <b>23</b> |
| <b>4 POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL GUINÉ-BISSAU .....</b>                                                     | <b>25</b> |
| <b>4.1. Atuação do Brasil no território guineense no contexto de cooperação educacional .</b>                       | <b>28</b> |
| <b>5 POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL CABO VERDE: PANORAMA<br/>HISTÓRICO .....</b>                               | <b>33</b> |
| <b>5.1 A atuação do Brasil em Cabo Verde no âmbito da cooperação técnica .....</b>                                  | <b>36</b> |
| <b>6 POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL–ANGOLA: CONTEXTO<br/>HISTÓRICO E COOPERAÇÃO EDUCACIONAL .....</b>          | <b>44</b> |
| <b>7 POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL–MOÇAMBIQUE: CONTEXTO<br/>HISTÓRICO E COOPERAÇÃO EDUCACIONAL .....</b>      | <b>49</b> |
| <b>7.1 Cooperação educacional Brasil Moçambique .....</b>                                                           | <b>51</b> |
| <b>8 POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL–TOMÉ E PRÍNCIPE:<br/>CONTEXTO HISTÓRICO E COOPERAÇÃO EDUCACIONAL .....</b> | <b>53</b> |
| <b>8.1 Cooperação educacional Brasil e São Tomé e Príncipe .....</b>                                                | <b>55</b> |
| <b>9 ANÁLISE.....</b>                                                                                               | <b>59</b> |
| <b>10. A Mudança nas Regras de Acesso de Estudantes Lusófonos às<br/>Universidades Brasileiras .....</b>            | <b>69</b> |
| <b>11. CONCLUSÃO .....</b>                                                                                          | <b>71</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                            | <b>72</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de analisar a atuação internacional brasileira durante os governos Lula, é importante compreender o conceito de política externa. De modo geral, a política externa corresponde ao conjunto de objetivos, estratégias e ações desenvolvidos pelo Estado para conduzir suas relações com outros países, organizações internacionais e demais atores do sistema internacional. Tradicionalmente associada à defesa dos interesses nacionais, a política externa também pode envolver a promoção de valores, a cooperação internacional, o desenvolvimento econômico e a projeção internacional do país. Conforme (Hill; 2003), a política externa resulta não apenas das decisões governamentais, mas também da interação entre diferentes instituições e atores domésticos que influenciam a inserção internacional do Estado.

No caso brasileiro, a política externa desenvolvida durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) foi marcada por uma diplomacia ativa, voltada para ampliar a influência do Brasil em diferentes regiões do mundo e com forte destaque para o fortalecimento das relações com o Sul Global (Cervo; Bueno, 2011). Essa estratégia buscava resgatar a proposta de uma política externa independente, idealizada originalmente pelo expresidente Jânio Quadros no contexto da Guerra Fria período marcado pelas disputas ideológicas globais. Dentro desse cenário, a cooperação Sul-Sul ganhou centralidade como princípio orientador da diplomacia brasileira, consolidando-se especialmente nas relações com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (Vigevani; Cepaluni, 2007).

Essa aproximação entre o Brasil e PALOP ultrapassava os interesses políticos e econômicos, envolvia também iniciativas ligadas à educação, à cultura e à cooperação diplomática, utilizadas como instrumentos de aproximação, desenvolvimento e fortalecimento dos laços culturais e históricos que unem esses estados.

Durante esse período, a educação deixou de ser vista apenas como uma pauta interna e passou a ocupar um espaço importante na inserção internacional do Brasil, contribuindo para consolidar vínculos históricos, linguísticos e culturais com os países africanos de língua oficial portuguesa. Programas de intercâmbio, acordos de cooperação acadêmica, formação de recursos humanos e projetos institucionais constituíram importantes mecanismos dessa aproximação (Leite, 2011).

Diante desse contexto, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma a cooperação educacional desenvolvida durante o governo Lula (2003–2010) contribuiu para o estreitamento das relações entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)? A importância desta pesquisa está em demonstrar como a dimensão educacional foi incorporada à agenda externa brasileira, favorecendo a projeção internacional do país e a consolidação de vínculos políticos, simbólicos e culturais com esses Estados (Nye, 2004).

No que se refere aos objetivos da pesquisa, o objetivo geral consiste em compreender de que maneira a política externa do governo Lula (2003–2010) incorporou a cooperação educacional como instrumento estratégico nas relações com os (PALOP). Para alcançar esse objetivo, pretende-se examinar os princípios que orientaram a política externa do período, com ênfase na valorização da cooperação Sul-Sul e no papel da educação como instrumento diplomático; identificar os principais programas, projetos e acordos de cooperação educacional estabelecidos entre o Brasil e esses cinco (5) países do PALOP; e analisar os efeitos simbólicos e concretos dessas iniciativas para o fortalecimento dos vínculos diplomáticos, culturais e institucionais entre o Brasil e os referidos países.

Convém destacar ainda que a pesquisa se justifica pela relevância política e social do tema. No campo político, a cooperação educacional expressa o esforço do Brasil em consolidar uma atuação solidária no Sul Global, reforçando a multipolaridade e o diálogo Sul-Sul. No campo social, a educação representa uma ferramenta de transformação, capaz de gerar desenvolvimento humano, formar elites intelectuais e promover a circulação de ideias e valores compartilhados.

Nesse sentido, como afirma Joseph Nye, a capacidade de influência de um Estado também está relacionada à atração exercida por sua cultura, valores e políticas, e não apenas pelo poder militar ou econômico (Nye, 2004 ). Assim, estudar a política externa educacional do governo Lula com os PALOP permite compreender como a diplomacia pode ir além da economia e da política tradicional, alcançando também outras dimensões simbólicas, culturais e históricas.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão dos significados, objetivos e impactos da cooperação educacional desenvolvida entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010. A escolha dessa abordagem está relacionada à necessidade de analisar não apenas as ações implementadas, mas também os sentidos políticos, culturais e simbólicos presentes nessas iniciativas de cooperação.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e explicativo. Busca-se identificar as principais ações de cooperação educacional realizadas no período e compreender de que maneira elas contribuíram para o fortalecimento das relações entre o Brasil e os (PALOP). Nesse sentido, procura-se analisar a educação não apenas como instrumento de formação, mas também como elemento relevante da política externa brasileira. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa fundamenta-se em levantamento bibliográfico e documental. Serão analisados acordos, programas e projetos educacionais firmados entre o Brasil e os PALOP (Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe) tanto no âmbito bilateral quanto nas iniciativas desenvolvidas em espaços multilaterais. Também serão examinados documentos relacionados à criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), considerando sua importância para a aproximação entre o Brasil e os países africanos de língua portuguesa.

Entre as fontes documentais utilizadas destacam-se os relatórios da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), que permitem identificar projetos de formação, intercâmbios acadêmicos e outras ações voltadas para a área educacional. Também serão consultados documentos do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), considerados relevantes para compreender as diretrizes que orientaram a cooperação educacional brasileira no período analisado.

A análise desse material será realizada de forma interpretativa, buscando identificar os objetivos, discursos e interesses presentes nas iniciativas de cooperação. A partir dessa leitura, pretende-se compreender como a educação foi incorporada à estratégia de aproximação do

Brasil com os países africanos de língua portuguesa, especialmente no contexto da cooperação Sul-Sul promovida pelo governo Lula.

A escolha das fontes bibliográficas e documentais foi orientada pela sua relevância para o estudo do tema. Foram priorizados trabalhos acadêmicos da área de Relações Internacionais, bem como documentos oficiais capazes de evidenciar os programas, projetos e acordos educacionais desenvolvidos entre 2003 e 2010.

Além da análise documental, o estudo prevê uma comparação entre os diferentes países que compõem os PALOP. Embora compartilhem a língua portuguesa e determinadas experiências históricas, esses países apresentam contextos políticos, sociais e educacionais distintos. A comparação busca identificar tanto as particularidades de cada caso quanto os elementos que revelam uma estratégia mais ampla de aproximação adotada pela política externa brasileira naquele período.

Por fim, a pesquisa está delimitada ao período correspondente aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e às relações estabelecidas com os países integrantes dos PALOP. O trabalho baseia-se exclusivamente em fontes bibliográficas e documentais, não envolvendo entrevistas, pesquisa de campo ou coleta de dados primários. Também não tem como objetivo mensurar quantitativamente os resultados dos programas analisados, mas compreender sua importância para a política externa brasileira e para o fortalecimento da cooperação Sul-Sul.

### 3 A POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A COOPERAÇÃO SUL-SUL COM OS PALOP

A política externa funciona como o conjunto de estratégias e ações que um Estado utiliza para conduzir suas relações com outros países e organismos internacionais. Por meio dela, busca-se defender interesses nacionais, promover a cooperação e ampliar a inserção do país no cenário global. No caso brasileiro, as ações desenvolvidas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) priorizaram visivelmente a Cooperação Sul-Sul e a ampliação das relações diplomáticas com nações da África, Ásia e América Latina.

Vigevani e Cepaluni (2007) argumentam que, após a Guerra Fria, o Brasil já tentava desenhar uma política externa independente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Foi no governo Lula, contudo, que a aproximação com o Sul Global ganhou centralidade. Em uma primeira leitura, esse movimento pode parecer uma tentativa de retorno ao terceiro-mundismo. Essa leitura inclusive, carrega um tom crítico em relação ao governo e à cúpula do Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty), sendo bastante defendida por partidos de oposição na época, em especial o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Por outro lado, Vigevani e Cepaluni (2007) demonstram que essa reaproximação provocou uma inflexão estratégica real, baseada no conceito de "autonomia pela diversificação". Sob essa ótica, o Itamaraty entendeu que a inserção internacional do Brasil e a reforma das instituições de governança global não precisavam depender do alinhamento ou de diálogos assimétricos com as potências tradicionais do Norte Global. Pelo contrário, para ganhar relevância no exterior, o país precisava construir coalizões horizontais com nações em desenvolvimento, transformando a Cooperação Sul-Sul em um vetor de legitimação política e ganho de poder de barganha.

Essa articulação diplomática ganhou corpo com a criação de novos fóruns e o fortalecimento de alianças regionais. O Fórum de Diálogo IBAS (Índia, Brasil e África do Sul), a posterior consolidação dos BRICS e a institucionalização da União de Nações Sul-americanas (Unasul) serviram como plataformas de apoio político mútuo. Em vez de aceitar as regras vigentes passivamente, o governo Lula articulou esses parceiros do Sul para exigir reformas nas cotas

de poder de órgãos econômicos e políticos internacionais. Essas arenas permitiram ao Brasil coordenar posições conjuntas e angariar a rede de votos necessária para pleitear assentos e lideranças em organismos internacionais, historicamente monopolizados pelo eixo euro-americano.

Mesmo que processos de votação e reformas institucionais levem tempo para amadurecer, os frutos dessa concertação política Sul-Sul apareceram nos anos seguintes ao término do segundo mandato de Lula. No comércio internacional, a liderança brasileira na criação do G-20 Comercial articulado em 2003, durante a Conferência Ministerial da OMC em Cancún, para bater de frente com os subsídios agrícolas das nações ricas, transformou o país em um negociador indispensável (Amorim, 2015). Esse prestígio acumulado gerou o apoio em bloco dos países em desenvolvimento para eleger o diplomata brasileiro Roberto Azevêdo como Diretor-Geral da Organização Mundial do Comércio (OMC), cargo que ele ocupou por dois mandatos, entre 1º de setembro de 2013 e 31 de agosto de 2020 (Amorim, 2015).

Vale fazer uma ressalva importante: embora a articulação com o Sul Global tenha levado o Brasil ao comando da OMC, ela não gerou mudanças estruturais profundas nas regras do comércio multilateral até o momento. As negociações gerais seguem travadas e as assimetrias comerciais impostas pelos países ricos continuam de pé, o que expõe os limites reais dessa estratégia de inserção.

Mesmo assim, o país conseguiu ocupar outros espaços de peso na governança global. O que aconteceu na OMC se repetiu na área de segurança alimentar. O sucesso doméstico dos programas de combate à miséria promovidos no Brasil entre 2003 e 2010 serviu de vitrine técnica e diplomática para atrair o apoio massivo dos blocos africano e latino-americano. Essa rede de solidariedade do Sul Global viabilizou a eleição de José Graziano da Silva como Diretor-Geral da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), cargo que exerceu por dois períodos consecutivos, de 1º de janeiro de 2012 a 31 de julho de 2019.

A estratégia Sul-Sul também funcionou para questionar a arquitetura financeira internacional. Aproveitando a nova posição de credor internacional que o Brasil alcançou após a crise financeira de 2008, e trabalhando junto com os parceiros do BRICS, o país conseguiu aprovar, em 2010, uma reforma de cotas e poder de voto no Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Banco Mundial. A mudança transferiu o poder de voto de economias europeias em crise para os mercados emergentes, colocando o Brasil no grupo dos dez maiores cotistas da instituição. Em contrapartida, a campanha por um assento permanente no Conselho de

Segurança da ONU, que foi o principal motivo para buscar apoio político com nações caribenhas e africanas através do G-4, continuou travada pela rigidez institucional e pelo poder de veto das superpotências, evidenciando as barreiras estruturais que a diplomacia presidencialista enfrentou no período.

Essa linha de ação resume bem a política de "autonomia pela diversificação", focada em ampliar parcerias internacionais e fortalecer a presença brasileira no sistema global. Dentro desse plano, o continente africano ganhou uma centralidade inédita na agenda diplomática do país, algo visível na abertura de novas embaixadas, na multiplicação de visitas presidenciais e na expansão de projetos de cooperação técnica.

E também nessa aproximação com a África, a educação virou um instrumento de destaque. Iniciativas como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e os projetos de capacitação profissional coordenados pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC) ajudaram a estreitar os laços entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Olhar para esses mecanismos ajuda a entender como a cooperação educacional fez parte da estratégia brasileira voltada ao continente africano durante os anos analisados.

Essa realidade conversa diretamente com as reflexões de Christopher Hill na obra *The Changing Politics of Foreign Policy* (2003), mencionada por Carlos R. S. Milani. Para Hill, a política externa não é exclusividade do Estado ou do Itamaraty, pois envolve a participação de diferentes instituições na inserção internacional do país. Diante dessas transformações, fica claro que a educação deixou de ser vista apenas como uma política interna e virou ferramenta de projeção externa. O envolvimento do Ministério da Educação (MEC), da ABC, das universidades públicas e dos programas de intercâmbio prova que a agenda diplomática do Brasil passou a mobilizar múltiplos atores. Assim, para além do Ministério das Relações Exteriores, torna-se possível ver a política externa educacional como um conjunto de políticas públicas exportadas para outras regiões do mundo, incluindo os PALOP.

A partir dos anos 2000, a atuação internacional do país passou a incorporar temas antes restritos ao ambiente doméstico, como educação, cultura e cooperação acadêmica. Rompendo com abordagens tradicionais focadas apenas no Estado e no interesse nacional estrito, autores da Análise de Política Externa (APE), como James Rosenau (1967) e Valerie Hudson (2005), chamam a atenção para o peso que fatores internos, instituições e atores sociais têm na formulação da política externa.

No cenário brasileiro, isso fica evidente na expansão das políticas de cooperação acadêmica e educacional nos governos Lula. Foi um período em que a diplomacia incorporou

pautas sociais, culturais e educacionais na sua estratégia de inserção. Assim, a aproximação com os PALOP traduzia não apenas metas diplomáticas e econômicas, mas também a valorização da cooperação Sul-Sul, da integração cultural e do fortalecimento da presença brasileira no espaço lusófono africano.

A leitura de Milani (2016) ajuda a explicar como a educação ganhou essa função estratégica na diplomacia brasileira. Ao investir em bolsas de estudo, intercâmbios, acordos acadêmicos e projetos educacionais, o Brasil tentava ampliar seu capital político e simbólico no mundo lusófono. Na prática, essa política se materializou no acolhimento de estudantes africanos em universidades brasileiras e no fortalecimento das redes acadêmicas dentro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Essas ações aproximam laços culturais e históricos com os PALOP e ajudaram a consolidar a imagem do Brasil como um parceiro central na cooperação Sul-Sul, trazendo dados empíricos detalhados que serão explorados adiante nesta pesquisa.

Para além da busca por projeção política e votos em organismos internacionais, a aproximação com os PALOP na área da educação fazia parte de uma engrenagem maior. Embora os programas de cooperação educacional ajudassem na formação de recursos humanos, no fortalecimento institucional e no desenvolvimento das nações parceiras, eles também geram dividendos para o Brasil. Ao fincar o pé nos PALOP, o país ampliava sua influência política, econômica e diplomática, costurava alianças com o Sul Global e ganhava fôlego para negociar em fóruns internacionais. A cooperação educacional, portanto, não era mera assistência ou caridade; era um instrumento de inserção internacional que ajudava a projetar a influência do país e a consolidar a busca por autonomia pela diversificação.

Essa estratégia diplomática correu em paralelo com a expansão dos investimentos de empresas brasileiras nos PALOP. Como apontam Infanga e Filippi (2024) no artigo *“Investimentos das empresas brasileiras para os PALOP entre 2003 e 2020”*, o fortalecimento da política externa voltada à Cooperação Sul-Sul aconteceu junto com o crescimento do setor empresarial brasileiro na África, com dinâmicas nascidas no governo Lula que cruzaram a década seguinte. Segundo os autores, os investimentos focaram principalmente em infraestrutura, energia, petróleo e mineração. Marcaram presença empresas como Petrobras, Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), Norberto Odebrecht, Andrade Gutierrez, Camargo Corrêa e Queiroz Galvão, que assumiram grandes obras de engenharia e projetos de extração mineral e petrolífera.

Infanga e Filippi (2024) apontam que esses recursos se concentraram em Angola e Moçambique, as maiores economias dos PALOP e que ofereciam escala para projetos de grande

porte. Angola virou o principal destino do capital brasileiro no continente africano, vindo Moçambique logo em seguida com projetos de mineração, construção civil, energia e exploração de recursos naturais. Por outro lado, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe atraíram majoritariamente investimentos micro, pequenas e médias empresas brasileiras focadas no comércio e na prestação de serviços, refletindo o tamanho reduzido de suas economias.

Os autores destacam que o intervalo entre 2007 e 2014 cobrindo o final do governo Lula e avançando pelo governo Dilma Rousseff foi o momento de maior volume de investimentos brasileiros nos PALOP. Esse fluxo foi sustentado pelos financiamentos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e pelo respaldo da política externa à internacionalização das empresas nacionais. Desse modo, a aproximação com os PALOP se deu de forma multidimensional, amarrando cooperação educacional, articulação diplomática e interesses econômicos. Essas iniciativas reforçaram os laços com os países africanos de língua portuguesa e expandiram a capacidade do Brasil de projetar sua atuação internacional, diversificar parcerias estratégicas e cavar seu espaço no sistema internacional.

A política externa do Brasil com o Sul Global, sobretudo com o continente africano, contou também com o impulso decisivo do Movimento Negro. A atuação das organizações e lideranças negras brasileiras foi determinante para reconfigurar os sentidos e formalizar o conteúdo dessa aproximação diplomática, expandindo as motivações do Estado para além de cálculos estritamente comerciais ou geopolíticos e incorporando uma dimensão de reparação histórica, pertença identitária e cooperação solidária.

No âmbito dos estudos de Análise de Política Externa (APE), a consolidação do Movimento Negro como ator relevante no processo decisório corrobora a tese de que a ação internacional do Brasil, no período em tela, respondeu à porosidade do Estado e à abertura de canais institucionais para a sociedade civil organizada. A formalização dessa pauta na agenda externa brasileira atendeu a objetivos e interesses estruturantes do movimento:

1. A Desconstrução da Narrativa da "Democracia Racial": Desconstruir a imagem diplomática de um Brasil harmonioso racialmente, exigindo o reconhecimento público do racismo estrutural e a adoção de ações afirmativas de reparação tanto no plano interno quanto internacional.
2. A Ressignificação da Matriz Africana: Romper com abordagens eurocêntricas que reduziam a África a cenários de crise ou estagnação, promovendo a valorização da memória da Diáspora e o fortalecimento de laços de pertencimento histórico e cultural.

3. A Exigência de Coerência nas Arenas Multilaterais: Condicionar a pretensão do país em exercer papéis de liderança no Sul Global à implementação dos compromissos éticos e morais firmados na III Conferência Mundial Contra o Racismo (Durban, 2001).

A institucionalização dessas demandas ganhou corpo a partir de 2003 com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e com a atuação do Ministério da Cultura (MinC). A inserção de lideranças históricas do ativismo negro na burocracia estatal a exemplo de Matilde Ribeiro, Edson Santos, Elói Araújo, Luiza Bairros e Nilma Lino Gomes permitiu que a promoção da igualdade racial fosse integrada formalmente aos acordos de cooperação técnica e às missões diplomáticas no continente africano, alcançando países dos PALOP, como Angola e Moçambique.

Assim, a atuação articulada entre a SEPPIR e o Ministério das Relações Exteriores imprimiu maior densidade política e simbólica à Cooperação Sul-Sul. A aproximação com os países africanos passou a se estruturar não apenas sob a lógica da projeção de poder ou do fluxo de capitais privados, mas como uma política pública transversal orientada pelo compromisso histórico com a Diáspora Africana.

### **3.1. O Papel Estratégico do PEC-G e do PEC-PG**

Embora o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) tenha raízes institucionais operando desde 1965, a sua verdadeira conversão em ferramenta estratégica de inserção internacional ocorreu ao ser associada à agenda geopolítica do Sul Global. Ao articular mais de uma centena de instituições de ensino brasileiras, federais, estaduais e privadas, o programa funcionou como uma engrenagem que transferiu vagas da estrutura educacional do Brasil para responder às demandas de nações em desenvolvimento.

Essa lógica ganhou profundidade com o avanço do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010). Naquela conjuntura, o fortalecimento dos programas não operou como mera assistência educacional isolada, mas sim como o pilar central de uma política externa que buscava criar influência e cooperação duradoura. Ao focar na formação de recursos humanos para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o governo brasileiro buscou suprir as lacunas estruturais dessas nações, apostando que a capacitação de longo prazo geraria quadros capazes de capitanear o desenvolvimento local e, simultaneamente, consolidar o Brasil como um parceiro de referência na África.

O diferencial político desse desenho está em como esse compromisso mútuo evita o caráter de dependência tradicional e se ancora em mecanismos institucionais rígidos. O próprio regulamento oficial do convênio impõe essa condição ao estabelecer em seu artigo 17 que: "O estudante-convênio receberá, obrigatória, pessoal e gratuitamente, seu diploma, ementas e histórico escolar, legalizados, na missão diplomática brasileira onde se inscreveu no PEC-G."

Essa imposição jurídica revela a real intenção da cooperação educacional brasileira: o programa foi desenhado para blindar as nações parceiras contra a fuga de cérebros (*brain drain*), um problema crônico enfrentado pelo Sul Global ao enviar estudantes para países ricos. Ao obrigar o encerramento do ciclo burocrático e a entrega do diploma exclusivamente no consulado ou embaixada do país de origem, a legislação força o retorno físico do profissional qualificado. Trata-se de uma barreira técnica que amarra o investimento feito nas universidades brasileiras alinhado ao desenvolvimento interno dos PALOP. É esse detalhe institucional que materializa a retórica da cooperação Sul-Sul no governo Lula, diferenciando a das práticas verticais e extrativas do Norte Global.

Os dados da Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI) a respeito das matrículas ativas do PEC-G em 2010 dão uma dimensão empírica indiscutível a esse cenário. Naquele ano, um universo de 1.643 estudantes vinculados ao programa, a expressiva maioria de 1.211 alunos, o equivalente a 73,7% do total, era proveniente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O restante distribuía-se de forma minoritária entre a América do Sul (15,9%), outras nações africanas (7,2%) e países da América Central e Caribe (3,2%).

Essa concentração estatística não foi um resultado casual ou meramente burocrático; ela traduz geometricamente o alinhamento político e a prioridade geográfica dada pela diplomacia do governo Lula. Ao concentrar quase três quartos das vagas de sua principal política educacional externa em um bloco específico, o Brasil transformou o compartilhamento linguístico e a identidade cultural em ativos estratégicos de inserção internacional. Trata-se da materialização de uma escolha política deliberada que distanciou a cooperação brasileira de uma distribuição genérica de auxílios, convertendo o ambiente universitário nacional em um verdadeiro polo formador de quadros para os PALOP e consolidando o compromisso de solidariedade e interdependência no Atlântico Sul.

Por outro lado, a distribuição geográfica dos estudantes na pós-graduação revela uma lógica inversa à observada no PEC-G (voltado para a graduação). Enquanto este último historicamente concentra um volume expressivo de alunos do continente africano, a pósgraduação inverte essa balança ao consolidar a América do Sul como o principal polo

emissor, retendo uma maioria absoluta de 70% das vagas. O peso da cooperação com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), embora expressivo, assume um papel secundário nesse nível de ensino, respondendo por 20% do total. O restante do fluxo é preenchido de forma marginal por estudantes da América Central e Caribe (9%) e, de maneira residual, por outras nações africanas (1%). Essa disparidade sugere que os fatores de atração da pós-graduação brasileira como a proximidade geográfica, a integração regional do Mercosul e o alinhamento de pesquisas acadêmicas exercem maior forte apelo sobre os vizinhos sul-americanos do que as pontes de afinidade linguística estabelecidas com os PALOP na graduação.

### 3.2. Permanência Estudantil e Mecanismos de Financiamento

Para além da oferta de vagas institucionais, a sustentabilidade dessa política externa educacional dependeu diretamente da criação de mecanismos de permanência estudantil. Ciente das assimetrias socioeconômicas existentes entre os países beneficiários, o governo brasileiro estruturou programas de auxílio financeiro voltados a estudantes de baixa renda ou de destacado mérito acadêmico. O principal marco dessa estratégia foi o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), instituído pelo Decreto nº 4.875 de 11 de novembro de 2003. O programa passou a conceder um auxílio mensal fixado no valor de R\$ 510,00 direcionado prioritariamente a universitários de nações africanas integrados ao PEC-G. Em 2010, o Promisaes alcançou um total de 749 estudantes estrangeiros beneficiados, sendo que aproximadamente 82% desse contingente era composto por cidadãos oriundos dos PALOP. De forma complementar, a engenharia institucional contava com a Bolsa Mérito, benefício de igual valor financeiro voltado a premiar e garantir o sustento daqueles que apresentavam rendimento acadêmico excepcional.

O desenho dessas modalidades de fomento financeiro revela uma camada analítica crucial: a diplomacia de solidariedade da era Lula compreendeu que a eficácia do *soft power* dependia de mitigar a vulnerabilidade material dos estudantes. Ao direcionar a esmagadora maioria das bolsas do Promisaes (82%) para o bloco dos PALOP, o Estado brasileiro garantiu que a cooperação não ficasse restrita às elites econômicas desses países, democratizando o acesso e combatendo os índices de evasão escolar causados pelo custo de vida no Brasil. Portanto, o binômio bolsa-Promisaes e Mérito funcionou como uma engrenagem de

viabilização prática da política externa, assegurando que o compromisso de retorno e formação de quadros discutido anteriormente não fosse inviabilizado por barreiras financeiras cotidianas.

### **3.3 SENAI como instrumento importante da política externa Brasileira**

A formação profissional, em termos de volume de recursos investidos, constitui-se em um dos maiores temas da cooperação prestada pelo Brasil. Por meio da parceria com o SENAI, na África, centros de formação profissional encontram-se em operação em Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau, e dois outros novos centros serão implantados brevemente em São Tomé e Príncipe e Moçambique. Baseando-se no contexto histórico dos cinco países membros de PALOP, embora apresentando interesses diferentes sobre a educação e formação dos recursos humanos, ambos têm a mesma dificuldade em se encontrar mão-de-obra qualificada para prestar apoio nos esforços de reconstrução.

Desta forma, o projeto apoiou a formação de quadros qualificados nas áreas de mecânica de motores, construção civil, eletricidade, vestuário e informática, contribuindo para o esforço de reinserção social e de reconstrução nacional do país. Esse centro contribui não só com os técnicos qualificados nessa área, mas ajuda os jovens a ter profissão e para que possam conseguir o emprego.

No entanto, quando olhamos para a prática, o funcionamento desses centros varia muito de país para país. Em Angola, por exemplo, o Brasil conseguiu transferir totalmente a administração e a gestão do centro para o governo angolano. Já na Guiné-Bissau a realidade foi diferente: o centro continuou sob a tutela e dependência do Brasil.

Essa situação na Guiné-Bissau mostra o tamanho do esforço e do investimento feito pelo Estado brasileiro. Para manter o centro funcionando, o Brasil custeia tudo o que é usado durante as aulas práticas do SENAI, indo desde os uniformes dos alunos até as ferramentas, insumos e máquinas que eles usam no dia a dia. Isso prova que, embora a cooperação brasileira busque a solidariedade e a autonomia dos parceiros, as dificuldades estruturais de cada país define se o projeto vai conseguir andar sozinho ou se vai precisar do apoio financeiro do Brasil por muito mais tempo.

#### **4. POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL GUINÉ-BISSAU**

A política externa do governo de Luiz Inácio Lula da Silva com a Guiné-Bissau possui antecedentes históricos anteriores ao período de 2003 a 2010. Antes de analisar especificamente a cooperação educacional desenvolvida durante o governo Lula, torna-se importante realizar uma breve contextualização histórica sobre o início das relações entre o Brasil e a Guiné-Bissau.

A Guiné-Bissau, assim como os demais países africanos pertencentes aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, possui uma ligação histórica com o Brasil, tendo em vista que ambos foram colônias de Portugal. Durante os anos 1960, o Brasil buscou implementar uma Política Externa Independente no governo de Jânio Quadros. Ao lado de seu chanceler, Afonso Arinos de Melo Franco, foi defendida uma política fundamentada na autodeterminação dos povos coloniais, especialmente das colônias portuguesas que iniciavam as lutas armadas pela independência. Nesse contexto, o Brasil tornou-se um dos primeiros países a reconhecer a soberania da Guiné-Bissau, em 1974, após onze anos de luta armada pela independência. O mesmo ocorreu com Angola, reconhecida em 1975, entre outros países africanos de língua portuguesa (Rizzi, 2012).

O primeiro acordo bilateral entre a República Federativa do Brasil e a República da Guiné-Bissau ocorreu em 1978, durante os governos de Luís Cabral e Ernesto Geisel. Esse acordo abrangia diferentes áreas de cooperação, sendo a educação uma das mais relevantes. Nesse período, foi firmado o primeiro acordo de cooperação técnica e científica entre os dois países, por meio do qual o governo brasileiro passou a apoiar o desenvolvimento socioeconômico da Guiné-Bissau (Rizzi, 2012).

Em 1980, o presidente da Guiné-Bissau realizou uma visita oficial ao Brasil. Três anos depois, em 1983, João Figueiredo visitou a Guiné-Bissau, tornando-se o primeiro presidente brasileiro a realizar uma visita oficial ao país. Esses acontecimentos demonstram que a aproximação diplomática entre os dois Estados se iniciou ainda nas décadas anteriores ao governo Lula, fortalecendo os laços políticos e cooperativos entre ambas as nações (Rizzi, 2012).

Essa contextualização histórica contribui para compreender a aproximação entre Brasil e Guiné-Bissau, além de permitir entender por que a educação passou a ocupar um papel estratégico dentro dessa parceria. A constante instabilidade política da Guiné-Bissau, marcada por mudanças de regime, crises institucionais e fragilidade econômica, contribuiu significativamente para o enfraquecimento do sistema educacional do país (TÉ, 2015). Atualmente, a Guiné-Bissau possui apenas uma única universidade pública, a Universidade Amílcar Cabral, criada de forma tardia, em 1999. Além disso, houve posteriormente a autorização de instituições privadas de ensino superior (TCHAM, 2012).

Embora a legislação educacional guineense, especialmente o artigo 12, estabeleça que os seis anos do ensino básico e o ensino universitário sejam gratuitos, a instabilidade política, a fragilidade econômica do Estado, a escassez de recursos e o reduzido investimento público na educação fizeram com que muitas instituições públicas passassem a cobrar mensalidades. Esse cenário contribuiu para ampliar as dificuldades de acesso ao ensino superior e à formação profissional no país (CAMBANCO, 2016).

Foi nesse contexto de fragilidade educacional e institucional que o Brasil ampliou sua atuação na Guiné-Bissau durante o governo Lula (2003–2010). Nesse período, a educação passou a ocupar um lugar estratégico dentro da política externa brasileira voltada para o Sul Global. Mais do que uma simples cooperação diplomática, a educação tornou-se um instrumento de aproximação política, formação de quadros e fortalecimento das relações entre os países lusófonos africanos e o Brasil. Como destacam Milani, Conceição e M'Bunde (2016), a cooperação educacional brasileira ganhou destaque dentro das ações de cooperação técnica desenvolvidas pelo país, especialmente no continente africano.

Nesse sentido, percebe-se que a atuação brasileira na Guiné-Bissau buscava não apenas fortalecer o sistema educacional guineense, mas também ampliar a presença diplomática do Brasil no espaço da lusofonia africana. Essa interpretação também aparece no trabalho de Insul (2022), ao destacar que a cooperação educacional desenvolvida durante o governo Lula fortaleceu a aproximação política e institucional entre os dois países, sobretudo por meio de iniciativas ligadas à formação técnica e ao ensino superior.

Segundo o Manual de Gestão da Cooperação Técnica Sul-Sul (2013), a cooperação técnica constitui um dos pilares da cooperação internacional. Ela possui como principal objetivo o desenvolvimento de capacidades locais, entendido como a identificação, a mobilização e a ampliação de conhecimentos e competências disponíveis no país parceiro, visando à construção de soluções internas para os desafios do desenvolvimento (MANUAL DE GESTÃO DA COOPERAÇÃO TÉCNICA SUL-SUL, 2013 *apud* CAMBANCO, 2016).

Com base nisso, o programa de cooperação educacional do Brasil com a Guiné-Bissau atua tanto no plano doméstico brasileiro quanto no plano externo, especialmente nos países parceiros. Entretanto, neste trabalho, o foco será especificamente a atuação brasileira em território guineense.

De acordo com Tcham (2012), o incentivo para que muitos estudantes guineenses viessem estudar no Brasil está diretamente relacionado à escassez de instituições públicas de ensino superior na Guiné-Bissau. A limitada oferta universitária e a dificuldade de acesso ao ensino superior fizeram com que muitos estudantes buscassem formação fora do país. Essa realidade demonstra como as fragilidades internas do sistema educacional guineense acabaram impulsionando processos de mobilidade acadêmica para outros países, principalmente para o Brasil, que passou a ser visto como uma alternativa de formação.

Além disso, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) desempenha papel relevante nesse processo, tendo contabilizado aproximadamente 1.412 estudantes guineenses concluintes desde sua fundação até a presente data, conforme dados filtrados e emitidos pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) em 29 de maio de 2026. De modo semelhante, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) também contribuiu significativamente para a formação acadêmica de estudantes da Guiné-Bissau no Brasil. Entre 2003 e 2010, cerca de 928 estudantes guineenses ingressaram em diferentes instituições brasileiras de ensino superior por meio do programa, configurando a Guiné-Bissau como um dos principais países africanos participantes dessa iniciativa de cooperação educacional (BRASIL, 2018).

Embora os dados demonstrem a expressiva presença de estudantes guineenses no ensino superior brasileiro, é importante considerar a possibilidade de registros duplicados, especialmente no caso dos dados da UNILAB, em razão da ocorrência de estudantes vinculados a mais de um curso, particularmente na área de Humanidades. Ainda assim, os números permitem identificar a relevância da cooperação educacional como mecanismo de fortalecimento das relações entre o Brasil e a Guiné-Bissau, contribuindo para a ampliação dos vínculos acadêmicos, culturais e institucionais estabelecidos entre os dois países.

Os estudantes que não conseguiam sair da Guiné-Bissau recorriam aos cursos de formação técnica implementados no âmbito da cooperação Sul-Sul, especialmente por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, que passou a oferecer diferentes cursos profissionalizantes, formando centenas de jovens guineenses em áreas técnicas e profissionais (TCHAM, 2012).

Embora o acordo básico de cooperação técnica entre Brasil e Guiné-Bissau tenha sido assinado em 18 de maio de 1978, segundo a Agência Brasileira de Cooperação (2013), os principais projetos educacionais passaram a ganhar maior intensidade a partir de 2003, durante o governo Lula. Entre esses projetos, destacam-se as iniciativas ligadas ao SENAI, que contribuíram para a aprendizagem técnica e profissional de inúmeros jovens guineenses, especialmente a partir de 6 de junho de 2006. Essas informações permitiram ampliar a qualificação profissional e facilitaram a inserção de muitos indivíduos no mercado de trabalho nacional da Guiné-Bissau (Milani; Conceição; M'bunde, 2016).

Além da formação profissional, essas iniciativas também podem ser compreendidas como mecanismos de fortalecimento da presença brasileira na África lusófona. Ao investir em educação e qualificação técnica, o Brasil projetava uma imagem de parceiro estratégico para o desenvolvimento da Guiné-Bissau, utilizando a cooperação educacional como instrumento de aproximação diplomática e política. Essa dimensão política da cooperação aparece de forma recorrente nas análises sobre a política externa do governo Lula para o continente africano (Milani; Conceição; M'bunde, 2016).

#### **4.1. Atuação do Brasil no território guineense no contexto de cooperação educacional**

Desta forma, com base na contextualização da fragilidade do Estado guineense, que contribuiu para as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional da Guiné-Bissau, serão apresentados os dados empíricos referentes aos acordos firmados entre o Brasil e a Guiné-Bissau no setor educacional, seguindo uma lógica cronológica e considerando tanto as iniciativas desenvolvidas internamente quanto aquelas implementadas no âmbito externo.

Em 14 de novembro de 2007, os governos da República Federativa do Brasil e da República da Guiné-Bissau firmaram um acordo voltado para a transferência de conhecimentos e a capacitação em segurança alimentar e desenvolvimento do agronegócio. No âmbito dessa

iniciativa, o governo brasileiro disponibilizou técnicos à Guiné-Bissau para promover atividades de capacitação na área agrícola.

Em 14 de novembro de 2007, Brasil e Guiné-Bissau assinaram um Ajuste Complementar voltado ao fortalecimento do Centro de Promoção do Caju. O projeto previa a capacitação técnica e pedagógica de quatro docentes e diretores guineenses em tecnologias de processamento, armazenamento e conservação de alimentos, bem como a realização de cursos de processamento de caju e empreendedorismo. A iniciativa seria implementada por meio da cooperação técnica brasileira, enquanto as instituições guineenses participariam da seleção dos beneficiários e da execução local das atividades. Cabe ressaltar que a documentação consultada da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) não especifica o número de técnicos brasileiros enviados para a execução do projeto, limitando-se a informar que o Brasil seria responsável pela assistência técnica e pelas atividades de capacitação previstas no acordo.

Em 13 de agosto de 2008, foi implementado um Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre os dois países. Por meio desse acordo, o governo brasileiro mobilizou equipes de professores para promover a qualificação técnica dos servidores públicos guineenses, especialmente na área de gestão pública. Por sua vez, a Guiné-Bissau disponibilizou servidores para prestar apoio operacional aos técnicos brasileiros durante a execução do projeto.

No setor da segurança, o Brasil apoiou a criação do Centro de Formação das Forças de Segurança da Guiné-Bissau por meio de um projeto de cooperação técnica iniciado em 2009, a pedido do governo guineense. O projeto tinha como objetivo contribuir para a reestruturação e modernização do setor de segurança do país, em um contexto marcado por instabilidades políticas e fragilidades institucionais. A iniciativa previa a criação de um centro destinado à formação e ao treinamento de agentes das diferentes forças de segurança guineenses. Após anos de implementação e cooperação técnica brasileira, o Centro de Formação das Forças de Segurança foi oficialmente inaugurado em 2014. Desde então, a instituição passou a capacitar integrantes da Polícia de Ordem Pública, da Polícia Judiciária, da Guarda Nacional e dos Serviços de Informação de Segurança, fortalecendo a qualificação profissional e institucional dessas corporações (CÓ, 2023; ABC, 2020).

Em 12 de setembro de 2008, o governo brasileiro promoveu a reestruturação dos cursos de educação profissional em Contabilidade e Administração do Centro de Formação Administrativa da Guiné-Bissau (ENA). O projeto contemplou a mobilização de professores brasileiros para realizar atividades de assessoria técnica e pedagógica na instituição. Coube ao governo guineense selecionar os docentes e discentes que participaram das atividades de capacitação. Essa iniciativa integrou o Programa Executivo vinculado ao Acordo Básico de

Cooperação Técnica entre Brasil e Guiné-Bissau (SILVA, 2024, p. 16-17; Agência Brasileira de Cooperação – ABC).

Em 28 de maio de 2010, o governo brasileiro disponibilizou técnicos à Guiné-Bissau para prestar cooperação técnica na execução de um projeto voltado à formação de jovens lideranças e à disseminação de boas práticas socioeducativas. Em contrapartida, o governo guineense designou técnicos responsáveis por fornecer as informações necessárias para o desenvolvimento das atividades. A iniciativa foi implementada no âmbito da Cooperação Técnica e Científica entre os dois países (SILVA, 2024, p. 16-17; Agência Brasileira de Cooperação ABC).

Em 6 de julho de 2010, o governo brasileiro promoveu ações voltadas para a inserção dos direitos humanos na política nacional de educação da Guiné-Bissau. Para isso, disponibilizou técnicos para participar das atividades do projeto, enquanto a Guiné-Bissau forneceu instalações, infraestrutura e recursos humanos para a execução das ações previstas. O projeto foi desenvolvido com base nos instrumentos de cooperação técnica e científica estabelecidos entre os dois Estados.

Em 25 de agosto de 2010, o governo brasileiro contribuiu para a reestruturação da Universidade Amílcar Cabral, única universidade pública da Guiné-Bissau. Além disso, promoveu a formação e a capacitação de gestores universitários por meio da mobilização de especialistas brasileiros. O projeto também contemplou a concessão de bolsas de estudo e foi implementado no âmbito da cooperação técnica na área da educação superior.

Ainda em 25 de agosto de 2010, o Brasil disponibilizou técnicos para a realização de atividades voltadas à capacitação de profissionais das instituições de saúde responsáveis pelo atendimento de mulheres e adolescentes vítimas de violência, com foco na promoção da saúde. Em contrapartida, o governo guineense disponibilizou instalações e infraestrutura necessárias para a execução do projeto. Essa iniciativa foi desenvolvida por meio de um ajuste complementar ao Acordo de Cooperação Técnica e Científica firmado entre os dois Estados.

Entre as iniciativas de cooperação educacional desenvolvidas pelo Brasil na Guiné-Bissau durante o governo Lula, destaca-se a criação do Centro de Formação Profissional Brasil-Guiné-Bissau, implementado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Segundo Tcham (2012), o projeto recebeu um investimento superior a três milhões de dólares da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), sendo considerado uma das principais ações brasileiras voltadas para a qualificação profissional da população guineense.

A inauguração do centro ocorreu em 2009 e contou com a presença do então ministro das Relações Exteriores do Brasil, Celso Amorim, e do primeiro-ministro da Guiné-Bissau,

Carlos Gomes Júnior. As atividades letivas começaram em junho de 2010 com 133 alunos matriculados nos cursos de Construção Civil, Carpintaria, Eletricidade Predial, Canalização Hidráulica e Costura Industrial. Nos meses seguintes, foram incorporados novos cursos, como Panificação, Manutenção em Refrigeração e Manutenção de Computadores. De acordo com o projeto, a expectativa era formar até 1.200 técnicos por ano, contribuindo para suprir a carência de mão de obra qualificada existente no país (TCHAM, 2012).

O centro foi instalado na Granja de Pessubé, em Bissau, e ficou sob responsabilidade do Ministério da Função Pública e Reforma Administrativa da Guiné-Bissau. A escolha pela formação técnica demonstra que a cooperação brasileira não estava direcionada apenas ao ensino superior, mas também à capacitação profissional e ao desenvolvimento de competências voltadas para o mercado de trabalho.

Dados apresentados por Tcham (2012) mostram que mais de 2.460 pessoas já haviam participado dos cursos oferecidos pelo centro. O autor também observa que a maior parte dos beneficiários era do sexo masculino, representando aproximadamente 82% dos participantes, enquanto as mulheres correspondiam a cerca de 18%.

As aulas eram ministradas em língua portuguesa, aspecto que facilitava a comunicação entre os instrutores brasileiros e os estudantes guineenses. Além da qualificação profissional, a utilização do português reforçava os vínculos históricos, culturais e linguísticos existentes entre Brasil e Guiné-Bissau, elemento frequentemente valorizado no âmbito da cooperação entre os países de língua portuguesa (TCHAM, 2012).

Durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), a cooperação educacional entre Brasil e Guiné-Bissau foi fortalecida por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). De acordo com dados oficiais do governo brasileiro, aproximadamente 938 estudantes guineenses ingressaram em universidades e instituições de ensino superior brasileiras nesse período. Esse fluxo acadêmico demonstra a importância da educação como instrumento de aproximação diplomática e cooperação Sul-Sul, contribuindo para a formação de quadros qualificados e para o fortalecimento dos vínculos culturais e históricos entre os dois países (BRASIL, s.d.).

No caso específico da Guiné-Bissau, a importância da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) pode ser observada por meio do número de estudantes formados ao longo dos últimos anos. Com base em levantamento realizado pelo autor a partir de dados disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UNILAB, entre 2011 e 2026 aproximadamente 1.006 estudantes guineenses

concluíram cursos de graduação na instituição, abrangendo formações de bacharelado e licenciatura (UNILAB, 2026).

É importante destacar que esse quantitativo deve ser interpretado com cautela, uma vez que podem existir registros repetidos de alguns estudantes. Tal situação ocorre principalmente em cursos da área das Humanidades, nos quais os estudantes ingressam inicialmente em formações interdisciplinares e, posteriormente, realizam a migração para cursos de terminalidade específica, como História, Sociologia ou Antropologia. Em razão desse processo acadêmico, um mesmo estudante pode aparecer mais de uma vez nos registros institucionais sem que isso represente necessariamente indivíduos distintos.

Mesmo considerando essa particularidade metodológica, os dados demonstram a expressiva participação de estudantes guineenses na trajetória da UNILAB e evidenciam a contribuição da universidade para a formação de recursos humanos qualificados da Guiné-Bissau. Muitos dos graduados retornaram ao seu país de origem, passando a atuar em diferentes setores da administração pública, da educação e de outras áreas profissionais, contribuindo para o desenvolvimento social e institucional guineense.

Ao mesmo tempo, uma parcela significativa desses egressos permaneceu no Brasil para dar continuidade à sua formação acadêmica, ingressando em cursos de especialização, mestrado e doutorado em diversas instituições brasileiras de ensino superior. Dessa forma, a UNILAB tem desempenhado um papel que vai além da formação universitária, constituindo-se como um importante espaço de circulação de conhecimento, formação de quadros qualificados e fortalecimento das relações de cooperação entre o Brasil e a Guiné-Bissau.

A análise desses acordos demonstra que a cooperação educacional brasileira na Guiné-Bissau não se limitou ao ensino superior. As iniciativas abrangeram áreas como formação profissional, gestão pública, agroindústria, direitos humanos e capacitação institucional. Esse conjunto de ações revela uma estratégia de cooperação voltada para o fortalecimento de capacidades locais, característica central da Cooperação Sul-Sul defendida pela política externa do governo Lula. Ao mesmo tempo, essas iniciativas contribuíram para ampliar a presença diplomática brasileira na África lusófona e reforçar os vínculos políticos e culturais entre Brasil e os países PALOP.

## **5. POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL CABO VERDE: PANORAMA HISTÓRICO**

Cabo Verde é um pequeno Estado insular localizado no Oceano Atlântico, a aproximadamente 570 quilômetros da costa ocidental africana. Integrante dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o arquipélago é composto por dez ilhas habitadas distribuídas entre os grupos de Barlavento e Sotavento. Ocupado e colonizado pelos portugueses a partir do século XV, Cabo Verde desenvolveu características históricas, culturais e sociais próprias, resultantes do contato entre populações africanas e europeias ao longo de vários séculos (SANTOS, 2023). Durante o período do tráfico transatlântico de escravos, o arquipélago funcionou como importante ponto de apoio logístico para as embarcações que percorriam as rotas atlânticas. Muitos dos africanos escravizados transportados para as Américas eram capturados na costa ocidental africana, especialmente em regiões correspondentes aos atuais Senegal, Guiné-Bissau e outras áreas da alta Guiné, passando por circuitos comerciais que envolviam o arquipélago cabo-verdiano. Essa circulação intensa de pessoas e mercadorias fez de Cabo Verde um verdadeiro ponto de encontro intercontinental, resultando em uma cultura rica e mestiça (LOBBAN, 2018; SANTOS, 2023).

Esse histórico de trocas acabou criando uma base cultural muito forte, que depois serviu de ponte para a relação do país com o Brasil e os demais países lusófonos. Ao longo do século XX, o fortalecimento dos movimentos nacionalistas africanos também alcançou o arquipélago de Cabo Verde. Nesse contexto, o país passou a integrar a luta anticolonial liderada pelo Partido

Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), fundado por Amílcar Cabral. O movimento defendia inicialmente a independência conjunta da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, refletindo os fortes laços históricos, políticos e culturais existentes entre os dois territórios (SANTOS, 2023, p. 345; LOBBAN, 2018).

A independência de Cabo Verde foi proclamada em 5 de julho de 1975, marcando o início da construção do novo Estado nacional. Poucos dias depois, em 28 de julho de 1975, o Brasil esteve entre os primeiros países a reconhecer a soberania cabo-verdiana e a estabelecer relações diplomáticas com o novo Estado. Nessa mesma data, foi criada a representação diplomática brasileira em Cabo Verde, inicialmente em regime cumulativo com a Guiné-Bissau. Em 1976, foi instalado o primeiro Vice-Consulado brasileiro na cidade da Praia, capital do país, fortalecendo a presença diplomática brasileira no arquipélago (BRASIL, 1975; BRASIL, 1976).

O rápido reconhecimento diplomático brasileiro demonstrava o interesse em estreitar relações com o novo país africano de língua portuguesa, estabelecendo uma parceria que ao longo das décadas seguintes seria marcada por afinidades históricas, culturais e linguísticas. Ao mesmo tempo, o governo cabo-verdiano enfrenta importantes desafios relacionados à consolidação das instituições políticas, à promoção do desenvolvimento económico e à melhoria das condições sociais da população.

Entre esses desafios, a educação assumiu um papel central no processo de construção nacional. O país herdou do período colonial elevados índices de analfabetismo e uma estrutura educacional limitada, tornando necessária a implementação de políticas voltadas para a expansão do acesso ao ensino e para a formação de recursos humanos qualificados. Nesse sentido, a educação passou a ser considerada uma área estratégica para o desenvolvimento de Cabo Verde, sendo vista como um instrumento fundamental para a modernização do Estado e para a promoção do desenvolvimento socioeconómico do país (MOURA, 2016).

Conforme destaca Tolentino (2007), a aposta na educação estava diretamente associada à própria estratégia de sobrevivência e desenvolvimento do novo Estado caboverdiano. Essa opção não ocorreu por acaso. Diferentemente de muitos países africanos que dispõem de abundantes recursos naturais, Cabo Verde construiu sua estratégia de desenvolvimento com base na valorização do capital humano. Em um país caracterizado pela escassez de recursos naturais, pela reduzida dimensão territorial e pelas limitações estruturais típicas dos pequenos Estados insulares, a qualificação da população passou a ser vista como um dos principais instrumentos para promover o desenvolvimento económico, fortalecer as instituições nacionais e ampliar a inserção internacional do arquipélago. Segundo Pina (2009), os investimentos realizados pelo Estado cabo-verdiano após a independência contribuíram para uma expansão

gradual da escolarização e para a melhoria dos indicadores educacionais. Entretanto, os desafios permaneciam significativos. Moura (2016) demonstra que, durante a década de 1980, a maior parte dos estudantes continuava concentrada nos níveis mais básicos de ensino, enquanto o acesso ao ensino secundário, técnico e profissional permanecia reduzido. Além disso, fatores como a insuficiência de infraestruturas escolares, as dificuldades econômicas das famílias e os elevados índices de reprovação e abandono escolar continuavam a limitar a democratização do ensino.

Uma transformação mais profunda começou a ocorrer a partir da década de 1990, quando Cabo Verde iniciou seu processo de democratização política. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1990, representou um marco importante na reorganização do setor educacional. A nova legislação estabeleceu o direito universal à educação e definiu uma estrutura mais abrangente para o sistema de ensino, contemplando a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior (Moura, 2016).

A Constituição de 1992 reforçou esse compromisso ao reconhecer a educação como um direito fundamental e atribuir ao Estado a responsabilidade de garantir um ensino básico universal, obrigatório e gratuito. A partir desse período, verificou-se uma expansão significativa da rede escolar, do número de matrículas e da formação de professores. Houve aumento dos centros de educação infantil, das salas de aula e do número de docentes em praticamente todos os níveis de ensino (MOURA, 2016,).

Apesar dos progressos alcançados, persistem importantes desafios estruturais no início dos anos 2000. As desigualdades regionais e sociais continuavam a afetar o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional. Além disso, problemas relacionados ao abandono escolar, à reprovação e ao analfabetismo ainda limitavam a universalização efetiva da educação. Segundo Moura (2016), no ano 2000 a taxa de analfabetismo ainda atinge aproximadamente 25% da população cabo-verdiana, demonstrando que o país continuava necessitando de investimentos e de políticas voltadas para a qualificação de recursos humanos.

Foi nesse contexto de expansão educacional, mas também de persistência de desafios estruturais, que a cooperação internacional passou a desempenhar um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento do sistema educativo cabo-verdiano. A necessidade de formar profissionais qualificados, fortalecer instituições de ensino e ampliar o acesso ao ensino superior levou Cabo Verde a buscar parcerias internacionais em diferentes áreas da educação. Como observa Tolentino (2007), a internacionalização da formação de recursos humanos tornou-se uma estratégia fundamental para complementar as capacidades internas do país.

As relações diplomáticas entre Brasil e Cabo Verde, estabelecidas logo após a independência do arquipélago, ganharam novo impulso durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Conforme observam Silva e Andriotti (2012, p. 74), a valorização da cooperação Sul-Sul tornou-se um dos eixos centrais da política externa brasileira, contribuindo para a intensificação das relações com os países africanos de língua portuguesa. Nesse cenário, a educação consolidou-se como uma das principais áreas da cooperação entre Brasil e Cabo Verde. Programas como o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), além das iniciativas que posteriormente contribuíram para a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), constituíram importantes instrumentos da política externa educacional brasileira. Por meio dessas ações, estudantes cabo-verdianos tiveram acesso à formação acadêmica em instituições brasileiras, fortalecendo a capacitação de recursos humanos e contribuindo para os objetivos de desenvolvimento educacional do arquipélago Barros; Nogueira (2015, p. 78).

A cooperação educacional entre Brasil e Cabo Verde resultou do encontro entre dois interesses complementares. De um lado, o Brasil buscava fortalecer sua política de cooperação Sul-Sul e ampliar sua atuação no espaço lusófono. De outro, Cabo Verde necessitava expandir a formação de recursos humanos e fortalecer suas instituições educacionais. No fundo, o que aconteceu entre 2003 e 2010 foi o encontro de duas necessidades que se encaixavam perfeitamente, explicando por que a educação virou o principal motor das relações entre os dois países nesse período.

### **5.1 A atuação do Brasil em Cabo Verde no âmbito da cooperação técnica**

Segundo o (Governo de Cabo Verde 2011), a cooperação educacional entre Cabo Verde e Brasil na área da educação inclusiva passou a ganhar maior destaque a partir de 2006, com a implementação do Projeto Escola de Todos pelo Ministério da Educação e Desporto caboverdiano. A iniciativa surgiu em um contexto em que o país procurava ampliar as oportunidades de acesso à educação para estudantes com Necessidades Educativas Especiais, buscando reduzir barreiras que ainda dificultavam a participação desses alunos no sistema de ensino. Como resultado das ações desenvolvidas, cerca de 180 professores cabo-verdianos receberam capacitação para atuar na área da educação inclusiva Governo de Cabo Verde, (2011).

Enquanto a cooperação avançava no campo educacional, novas iniciativas passaram a contemplar outros setores considerados importantes para o desenvolvimento do arquipélago. Nesse sentido, em 13 de setembro de 2007, Brasil e Cabo Verde assinaram um Ajuste Complementar voltado para a área agrícola. De acordo com o Artigo I do acordo, uma das ações previstas era a capacitação de especialistas do Ministério do Ambiente e Agricultura de Cabo Verde em sistemas de produção de frutas tropicais e hortaliças. Para isso, cerca de 20 técnicos do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA) receberiam formação ministrada por especialistas da EMBRAPA. O projeto também previa a transferência de germoplasma de plantas frutícolas e hortícolas de domínio público para Cabo Verde (Governo de Cabo Verde, 2007; ABC, 2010).

Segundo a Agência Brasileira de Cooperação, estavam previstas cinco missões de especialistas da EMBRAPA a Cabo Verde e seis missões de técnicos cabo-verdianos ao Brasil. Essas atividades permitiriam o intercâmbio de experiências entre profissionais dos dois países e o contato dos técnicos cabo-verdianos com técnicas já utilizadas na agricultura brasileira (ABC, 2010). Na mesma data foi firmado outro projeto voltado para a produção animal. O acordo previa a capacitação de especialistas cabo-verdianos em sistemas de criação de caprinos e ovinos para corte e produção de leite.

De acordo com a ABC (2010), aproximadamente 20 técnicos do INIDA participaram das capacitações conduzidas pela EMBRAPA, além de receber apoio relacionado à utilização de material genético animal de domínio público. Essas iniciativas demonstram que a cooperação entre Brasil e Cabo Verde não estava limitada à educação formal, alcançando também áreas ligadas à produção agrícola e pecuária, consideradas relevantes para a economia cabo-verdiana. Essa diversificação das áreas contempladas demonstra que a cooperação técnica brasileira procurava responder a diferentes necessidades identificadas pelo governo cabo-verdiano, articulando a formação de recursos humanos com a partilha de conhecimentos e experiências técnicas.

A ampliação da cooperação técnica também alcançou a área da formação profissional. Nesse contexto, foi desenvolvido o projeto "Fortalecimento e Capacitação de Recursos Humanos para o Sistema de Formação Profissional de Cabo Verde", resultado da parceria entre os governos dos dois países. Uma das principais ações do projeto foi a reabilitação do Centro de Formação Profissional da Praia. As obras foram financiadas pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), enquanto a componente técnica e pedagógica contou com o apoio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), instituição responsável por

compartilhar metodologias já utilizadas na formação profissional brasileira (Governo de Cabo Verde, 2009).

O Centro de Formação Profissional da Praia foi inaugurado em 27 de junho de 2008 durante a visita do então Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Celso Amorim, à capital cabo-verdiana. Na mesma ocasião também foi inaugurado o Centro de Estudos Brasileiros. A participação de autoridades dos dois países demonstra a importância atribuída à formação profissional dentro da agenda bilateral de cooperação (Jornal do Brasil, 2008).

A formação oferecida pelo centro seguia a metodologia do SENAI e estava organizada em três componentes principais: formação técnica, formação pedagógica e estágio profissional. O objetivo era preparar profissionais e futuros formadores cabo-verdianos capazes de dar continuidade às atividades de qualificação profissional no próprio país. Os primeiros resultados apareceram pouco tempo depois da inauguração. Em agosto de 2009, 115 jovens cabo-verdianos concluíram cursos de formação profissional realizados no âmbito do projeto. A cerimônia de entrega dos diplomas contou com a presença da Embaixadora do Brasil em Cabo Verde, Maria Dulce Barros, evidenciando o acompanhamento político dado à iniciativa pelos dois governos (Governo de Cabo Verde, 2009).

De acordo com publicações da ABC e do SENAI, a participação brasileira na formação profissional em Cabo Verde envolveu atividades como a formação de instrutores, a elaboração de currículos e o apoio às instituições responsáveis pelo ensino técnico (ABC; SENAI, 2017). A inauguração do Centro de Formação Profissional da Praia e a formação dos 115 jovens cabo-verdianos em 2009 demonstram alguns dos resultados alcançados por essa cooperação. Mais do que a modernização de um espaço físico, o projeto permitiu a troca de experiências e conhecimentos na área da educação profissional, contribuindo para a preparação de trabalhadores e formadores cabo-verdianos. A iniciativa evidencia a importância atribuída pelo governo brasileiro à formação profissional como instrumento de desenvolvimento, aspecto que ocupa lugar relevante na cooperação técnica desenvolvida pelo Brasil com os países africanos durante o governo Lula.

Ainda em 2009, a cooperação na área da educação inclusiva ganhou novo impulso com uma nova etapa do Projeto Escola de Todos, desenvolvida pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC) em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Segundo a ABC (2019), essa fase procurou ampliar as ações voltadas para estudantes com deficiência, envolvendo escolas, professores e profissionais ligados à educação inclusiva.

Entre as atividades desenvolvidas destacou-se o Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), iniciado em setembro de 2010. A formação foi direcionada a professores

do ensino básico e secundário, representantes dos Núcleos Locais de Educação Inclusiva e profissionais vinculados às Salas de Recursos. O curso buscava preparar esses profissionais para atuar junto a estudantes com Necessidades Educativas Especiais. Durante a formação foram abordados temas como educação a distância, tecnologias assistivas, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual e surdez (GOVERNO DE CABO VERDE, 2011).

No âmbito dessa cooperação também foram implantadas três Salas de Recursos Multifuncionais nas ilhas de Santiago, Santo Antão e Fogo. Paralelamente, professores e técnicos cabo-verdianos receberam formação para atuar nesses espaços. Outro resultado importante foi o apoio ao desenvolvimento da Língua Gestual Cabo-verdiana, iniciativa que posteriormente contribuiu para a elaboração do primeiro Dicionário da Língua Gestual Caboverdiana (ABC, 2019). Essas ações revelam que a cooperação educacional entre Brasil e Cabo Verde procurou responder a desafios concretos do sistema educacional cabo-verdiano, especialmente aqueles relacionados à inclusão de estudantes com deficiência.

Além das ações específicas realizadas nos setores da educação, agricultura e formação profissional, a cooperação técnica entre os dois países apresentou resultados mais amplos ao longo do período. Segundo dados do Governo Brasileiro, entre 2006 e 2011 aproximadamente cinco mil cabo-verdianos participaram de atividades de capacitação promovidas no âmbito da cooperação técnica brasileira. Entre os beneficiários encontravam-se médicos, eletricitas, pedreiros, bombeiros hidráulicos, serralheiros, servidores públicos e engenheiros agrônomos, evidenciando a diversidade das áreas contempladas pela cooperação (Agencia Brasileira de Cooperação, 2011).

A cooperação educacional entre Brasil e Cabo Verde durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva não foi conduzida exclusivamente pelos órgãos governamentais brasileiros. A pesquisa de (Gomes 2014) demonstra que, paralelamente à atuação da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério das Relações Exteriores (MRE), do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), diversas universidades federais brasileiras participaram da implementação dos projetos educacionais desenvolvidos no arquipélago. Dessa forma, a cooperação assumiu um caráter interinstitucional, envolvendo tanto atores estatais quanto instituições acadêmicas na promoção do desenvolvimento educacional cabo-verdiano.

No campo da mobilidade acadêmica, os programas PEC-G e PEC-PG constituíram importantes instrumentos de aproximação entre os dois países. Conforme aponta Gomes (2014, p. 108), em 2007 uma missão composta por representantes da CAPES, do MEC e do MRE deslocou-se a Cabo Verde com o objetivo de divulgar e ampliar esses programas.

Durante a visita foram realizadas reuniões com autoridades educacionais e atividades voltadas para estudantes cabo-verdianos, reforçando os mecanismos de intercâmbio acadêmico e ampliando as oportunidades de formação superior no Brasil.

A autora observa que a CAPES desempenha papel relevante na consolidação dessa agenda de cooperação ao promover iniciativas de mobilidade acadêmica, intercâmbio científico e fortalecimento institucional do ensino superior cabo-verdiano. Nesse contexto, a visita do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 2005, representou um esforço adicional para aprofundar os vínculos educacionais entre os dois países e discutir novas formas de cooperação universitária (Gomes, 2014, p. 112).

A participação das universidades brasileiras tornou-se particularmente visível no processo de fortalecimento da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). Conforme relata Gomes (2014, p. 112), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) teve papel de destaque ao colaborar com a criação do Centro de Investigação em Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território. Além disso, passou a oferecer apoio científico aos programas de Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais da universidade cabo-verdiana, contribuindo para a formação de pesquisadores e para o fortalecimento da capacidade acadêmica local.

Essa atuação não se restringiu à UFRGS. De acordo com (Gomes 2014), outras instituições brasileiras também participaram das iniciativas desenvolvidas em Cabo Verde. No âmbito do Programa Linguagem das Letras e dos Números, voltado à formação continuada de professores dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), destacaram-se a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Essas instituições atuaram de forma conjunta na qualificação docente e na troca de experiências educacionais entre Brasil e África.

Os dados apresentados por (Gomes, 2014) indicam ainda a ampliação da cooperação acadêmica por meio de acordos firmados entre a Universidade de Cabo Verde e universidades brasileiras, como a Universidade Federal do Pará (UFPA). Essas iniciativas contribuíram para a criação de redes de pesquisa, intercâmbio de conhecimento e fortalecimento institucional do ensino superior cabo-verdiano.

Esse conjunto de ações evidencia que a cooperação educacional entre Brasil e Cabo Verde não foi conduzida apenas pelos órgãos governamentais. Embora a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Ministério da Educação (MEC), a CAPES e o Ministério das Relações Exteriores tenham exercido papel central na coordenação dos projetos, a execução das atividades esteve fortemente vinculada às universidades federais brasileiras. Essas instituições

assumiram funções de formação de recursos humanos, desenvolvimento científico, intercâmbio acadêmico e apoio institucional à Universidade de Cabo Verde, atuando como agentes relevantes da política externa educacional brasileira e da Cooperação Sul-Sul no governo Lula (Gomes, 2014).

Os dados de (Gomes 2014) mostram ainda que iniciativas complementares, como a criação da Casa do Estudante de Cabo Verde e a ampliação da presença de estudantes cabo-verdianos em instituições localizadas no estado do Ceará, contribuíram para o fortalecimento dos laços educacionais entre os dois países. Esse processo acabou criando um ambiente favorável à criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), concebida como um instrumento de aproximação acadêmica entre o Brasil e os países africanos de língua portuguesa.

Dessa forma, a experiência cabo-verdiana evidencia que a política externa educacional brasileira durante o governo Lula foi operacionalizada por meio de uma ampla rede de cooperação envolvendo órgãos governamentais e instituições de ensino superior. Nesse processo, as universidades federais brasileiras não atuaram apenas como executoras das diretrizes do Estado, mas também como difusoras da cooperação internacional, com participação relevante na formação de estudantes estrangeiros, na circulação de conhecimento e no fortalecimento das estruturas educacionais de Cabo Verde.

No campo da cooperação educacional brasileira, os programas PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) e PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação) consolidam-se como instrumentos da política externa voltados à formação de recursos humanos de países em desenvolvimento, dentro da lógica da Cooperação Sul-Sul. Segundo o Ministério das Relações Exteriores (MRE), esses programas são coordenados pelo Itamaraty em parceria com o Ministério da Educação (MEC), compondo parte importante do processo de internacionalização do ensino superior brasileiro (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, s.d.).

Entre 2003 e 2010, Cabo Verde ocupa posição de destaque entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), tornando-se o principal país emissor de estudantes para o Brasil no âmbito do PEC-G. Dados do MRE indicam cerca de 2,1 mil estudantes participantes no período analisado, o que aponta não apenas continuidade, mas também uma concentração significativa dos fluxos de mobilidade acadêmica oriundos do espaço lusófono africano.

Esse resultado não deve ser visto apenas em termos numéricos. Ele também revela uma relação de proximidade entre Brasil e Cabo Verde no campo educacional. A liderança cabo-verdiana no PEC-G sugere uma cooperação que não se distribui de maneira uniforme entre os

PALOP, mas assume uma configuração hierarquizada, na qual Cabo Verde se destaca como principal beneficiário da política brasileira de formação superior.

No caso do PEC-PG, embora o número de estudantes seja menor, Cabo Verde mantém presença relevante. O MRE indica cerca de 80 a 90 estudantes cabo-verdianos ao longo do período analisado, o que demonstra continuidade na participação do país, ainda que em escala mais reduzida em comparação à graduação.

Essa dinâmica pode ser explicada por fatores combinados, entre eles a proximidade linguística e institucional no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que facilita o acesso e reduz barreiras acadêmicas. Soma-se a isso a intensificação da agenda de Cooperação Sul-Sul durante o governo Lula, que priorizou a formação de quadros técnicos em países africanos parceiros.

Nesse contexto mais amplo, a posição de Cabo Verde no PEC-G e no PEC-PG não decorre apenas de demanda espontânea, mas se insere em uma estrutura mais ampla da política externa educacional brasileira, na qual o país ocupa papel estratégico no espaço africano de língua portuguesa.

Embora esta pesquisa tenha como recorte temporal o período de 2003 a 2010, alguns desdobramentos posteriores permitem identificar a permanência dos efeitos das políticas de cooperação educacional desenvolvidas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse contexto, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada em 2010 e com atividades iniciadas em 2011, constitui um dos principais legados da estratégia brasileira de aproximação com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

No caso de Cabo Verde, os dados da instituição evidenciam a continuidade dos vínculos educacionais estabelecidos ao longo da década de 2000. Informações obtidas por meio de consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), emitidas em 08 de junho de 2026, às 13h21, indicam que aproximadamente 102 estudantes cabo-verdianos concluíram cursos de graduação na universidade. Embora esse quantitativo seja inferior ao número de estudantes beneficiados pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) ao longo do período analisado, os dados demonstram a permanência do interesse dos estudantes cabo-verdianos pelo ensino superior brasileiro e a continuidade dos mecanismos de cooperação educacional entre os dois países.

Ressalta-se que alguns nomes aparecem mais de uma vez nos registros acadêmicos em razão da estrutura curricular de determinados cursos, especialmente na área de Humanidades. Nesses casos, alguns estudantes concluem inicialmente o Bacharelado em Humanidades e,

posteriormente, ingressam em cursos de terminalidade específica, como História, Sociologia, Antropologia ou outras áreas afins. Assim, eventuais repetições nos registros não correspondem necessariamente a estudantes distintos, mas refletem a trajetória acadêmica de um mesmo discente dentro do modelo formativo adotado pela universidade.

Dessa forma, ainda que os dados da UNILAB não integrem diretamente o recorte temporal desta pesquisa, eles podem ser compreendidos como um indicador dos efeitos duradouros da política de cooperação educacional implementada durante o governo Lula. A presença contínua de estudantes cabo-verdianos na instituição evidencia a consolidação dos laços acadêmicos entre Brasil e Cabo Verde e demonstra que as iniciativas desenvolvidas entre 2003 e 2010 produziram resultados que ultrapassaram os limites temporais do período analisado.

Assim, entre 2003 e 2010, Cabo Verde não apenas participa desses programas, mas se consolida como principal polo receptor entre os PALOP, reforçando sua centralidade na diplomacia educacional brasileira e na construção de redes de formação de recursos humanos associadas à projeção internacional do Brasil no Atlântico Sul.

## **6. POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL-ANGOLA: CONTEXTO HISTÓRICO E COOPERAÇÃO EDUCACIONAL**

Angola é um país da antiga colonização portuguesa localizado na costa ocidental da África Austral, fazendo fronteira com a Namíbia ao sul, a República Democrática do Congo ao norte e nordeste e a Zâmbia a leste, além de possuir uma extensa faixa litorânea banhada pelo Oceano Atlântico. Mais do que uma característica geográfica, essa posição desempenhou papel decisivo na sua formação histórica, econômica e política. A sua inserção em rotas atlânticas de comércio e circulação de pessoas transformou o território em um importante espaço de articulação entre África, Europa e Américas. Essa posição contribui para compreender os vínculos históricos estabelecidos entre Angola e Brasil, cujas origens remontam ao período colonial e continuaram a influenciar as relações entre os dois países após a independência angolana. (Hernandez, 2008).

Antes da presença europeia, o território angolano já era marcado pela existência de formações políticas estruturadas, como o Reino do Congo, o Reino do Ndongo e o Reino da Matamba. Essas sociedades possuíam sistemas próprios de governo, redes comerciais e formas complexas de organização social. A educação, nesse contexto, não se organizava em instituições formais, mas por meio da oralidade e da transmissão intergeracional de conhecimentos. Esse modelo não deve ser visto como ausência de sistema educativo, mas como outra forma de organização do saber, em que práticas agrícolas, técnicas artesanais, valores morais e tradições religiosas eram socialmente partilhadas e preservadas (Zau, 2002).

Quando se observa esse quadro, torna-se difícil sustentar a ideia de que a educação em Angola teve origem apenas com a colonização. O que ocorre, na verdade, é uma profunda transformação dos sistemas tradicionais de aprendizagem a partir da presença portuguesa. A chegada de Diogo Cão, em 1482, marcou o início das relações diplomáticas e comerciais com o Reino do Congo, mas essas interações foram progressivamente substituídas por uma lógica de dominação colonial, semelhante à observada em outros territórios africanos. Nesse processo, Angola passou a integrar o circuito atlântico do tráfico de pessoas escravizadas, assumindo posição central no fornecimento de mão de obra para as Américas, especialmente para o Brasil (Hernandez, 2008). Dessa forma, os vínculos históricos entre Brasil e Angola antecederam a independência dos dois Estados e remontam ao período colonial.

É nesse contexto que surge o primeiro sistema formal de educação, já sob domínio colonial. No entanto, em vez de universalizar o ensino, o sistema foi estruturado para sustentar a ordem colonial. O acesso à educação era profundamente desigual e acompanhava a própria

hierarquia social estabelecida pelo regime português. A população era dividida entre cidadãos portugueses, assimilados e indígenas, categoria jurídica utilizada pela administração colonial para designar a maioria da população africana submetida ao regime colonial. Apenas uma pequena elite local poderia ascender à condição de assimilado mediante a adoção dos padrões culturais europeus, incluindo a língua portuguesa e a religião católica (KILUANGE, 2024). Essa divisão não era apenas administrativa, mas profundamente pedagógica. Enquanto os europeus e assimilados tinham acesso a uma formação mais ampla, os indígenas recebiam uma escolarização reduzida, orientada para a formação de mão de obra. A escola colonial funcionava menos como espaço de emancipação e mais como mecanismo de integração funcional à economia colonial. A difusão da ideologia “Deus, Pátria e Civilização” reforçava esse projeto de dominação simbólica, naturalizando a superioridade cultural portuguesa.

Além disso, o sistema educativo colonial operava como instrumento de assimilação cultural. O português era imposto como língua dominante, enquanto as línguas locais eram desvalorizadas ou proibidas no espaço escolar. Os currículos priorizavam a história europeia, marginalizando os saberes africanos. O resultado foi a consolidação de um sistema que não apenas reproduzia desigualdades, mas as institucionalizava. Em 1958, cerca de 96,7% da população negra e mestiça era analfabeta (Noré e Adão, 2003 apud Kiluange, 2024), o que ajuda a dimensionar a profundidade dessa exclusão.

Quando Angola alcançou a independência em 1975, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) assumiu o governo de um país marcado por profundas limitações estruturais. A aproximação entre Angola e Brasil foi favorecida pelo rápido reconhecimento da independência angolana por parte do governo brasileiro, que figurou entre os primeiros Estados a estabelecer relações diplomáticas com o novo país. Apesar desse importante marco político, o novo Estado herdou um sistema educacional profundamente fragilizado, caracterizado pela escassez de recursos humanos qualificados, reduzida infraestrutura escolar e elevados índices de analfabetismo. Existia apenas uma universidade, criada em 1962 (Costa; Rodrigues; Cardoso, 2023). A independência política, portanto, não significou uma ruptura imediata com as estruturas herdadas do período colonial, cujos efeitos continuaram a influenciar as políticas educacionais nas décadas seguintes.

É justamente diante dessas limitações que o Estado angolano passa a atribuir à educação um papel central no projeto nacional. O MPLA, ao assumir o poder, transforma a escola em instrumento de reconstrução do Estado e de formação da identidade nacional. No I Congresso do partido, em 1977, a educação é colocada no centro do projeto político, orientada para a consolidação da independência e para a eliminação dos vestígios coloniais (Manges, 2016).

Nesse período, a escolarização é expandida como política de massa: ensino gratuito, obrigatório e campanhas de alfabetização são implementadas. A escola passa a ser concebida como espaço de transformação social e de construção do chamado “homem novo”. Mais do que uma política educacional, trata-se de um projeto de engenharia social ligado à lógica do Estado pós-revolucionário (Curimemba, 2017).

Com o fim da Guerra Fria e a abertura política dos anos 1990, esse modelo começa a ser reconfigurado. A educação deixa de estar exclusivamente ligada ao projeto ideológico socialista e passa a ser incorporada também como instrumento de desenvolvimento econômico e formação de capital humano. Essa mudança não elimina o passado, mas reorienta suas funções.

A reforma educativa de 2001 (Decreto-Lei n.º 13/2001) expressa essa transição. Em vez de apenas expandir o acesso, o sistema passa a buscar eficiência, qualificação profissional e integração com a economia de mercado (Mangens, 2016). Nos anos seguintes, observa-se expansão do ensino superior e diversificação institucional, incluindo o crescimento do setor privado (Kandingi, 2016).

As reformas de 2010, 2016 e 2020 consolidam esse processo, mas também revelam uma tensão permanente: de um lado, a necessidade de modernização; de outro, a tentativa de preservar coesão nacional e identidade cultural. O sistema educativo angolano passa, assim, a ser marcado por uma reconfiguração contínua, sem ruptura total com suas bases históricas (Kiluange, 2024).

É nesse quadro de fragilidade estrutural persistente que a cooperação internacional passa a adquirir maior relevância. As limitações internas do sistema educativo levaram o Estado angolano a recorrer a parcerias externas voltadas para a formação de recursos humanos, capacitação técnica e fortalecimento institucional. Nesse processo, a cooperação internacional foi incorporada como instrumento complementar das políticas de desenvolvimento. O Brasil tornou-se um parceiro particularmente relevante, não apenas pelos vínculos históricos, culturais e linguísticos compartilhados, mas também pela experiência acumulada em programas de alfabetização, formação docente e ensino técnico-profissional. A cooperação educacional passou, assim, a integrar um conjunto mais amplo de estratégias voltadas para a consolidação do desenvolvimento nacional e para a superação dos déficits educacionais acumulados ao longo da história angolana.

Essa aproximação se intensifica especialmente durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), no âmbito da Cooperação Sul–Sul. A relação Brasil–Angola passa a ser

entendida não apenas como diplomacia bilateral, mas como parte de uma estratégia mais ampla de inserção e destaque do país no sistema internacional.

Na prática, essa cooperação materializou-se por meio de diferentes instrumentos. Um dos principais foi o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que possibilitou a formação de estudantes angolanos em universidades brasileiras. Entre 2003 e 2010, aproximadamente 333 estudantes angolanos participaram do programa, contribuindo para a formação de quadros qualificados em diferentes áreas do conhecimento. O PEC-G consolidou-se como um importante mecanismo de circulação de conhecimento e de formação de profissionais necessários ao desenvolvimento angolano.

Outro eixo relevante é a cooperação técnica em formação profissional. O Centro de Formação Profissional SENAI em Angola, apoiado pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), constitui um dos principais exemplos. Criado no final dos anos 1990 e transferido ao governo angolano em 2005, o centro passou a formar mão de obra em áreas como mecânica, eletricidade, construção civil e informática, respondendo diretamente às necessidades de reconstrução econômica e formação profissional verificadas em Angola após o longo período de conflito civil.

Mais do que a simples transferência de conhecimento técnico, iniciativas dessa natureza buscaram fortalecer capacidades institucionais locais. A proposta consistia em criar condições para que a própria estrutura angolana pudesse, progressivamente, assumir a formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico do país.

No campo da educação inclusiva, o projeto “Escola de Todos” representa outra dimensão dessa parceria. Desenvolvido entre 2008 e 2015, o projeto formou mais de 470 profissionais em educação especial e contribuiu para a implementação de salas de recursos multifuncionais em várias províncias angolanas. O impacto mais significativo foi a consolidação de práticas inclusivas no sistema educativo angolano, algo que posteriormente influenciou a formulação de políticas nacionais (Agência Brasileira de Cooperação, 2015).

Em 2010, Brasil e Angola assinam 23 instrumentos de cooperação em áreas diversas, reforçando a institucionalização dessa parceria. Embora parte dessas ações esteja fora do recorte temporal estrito da pesquisa, elas ajudam a compreender a profundidade e continuidade do processo.

Nesse mesmo contexto, a criação da UNILAB, em 2010, pode ser compreendida como uma expressão institucional dessa política externa voltada para a cooperação educacional com os países lusófonos do Sul Global. Entre 2011 e 2026, 511 estudantes angolanos concluíram

formação na universidade, o que indica que os efeitos da cooperação não se encerram no período analisado, mas se prolongam no tempo.

O conjunto dessas iniciativas permite compreender que a educação ocupou posição estratégica na relação entre Brasil e Angola durante os governos Lula. A atuação brasileira não se limitou à transferência de conhecimentos técnicos ou à oferta de oportunidades de formação, mas esteve associada ao fortalecimento institucional do setor educacional angolano e à ampliação dos vínculos bilaterais. Ao mesmo tempo, essa cooperação integrava a estratégia brasileira de ampliar sua presença junto aos países africanos de língua portuguesa no âmbito da Cooperação Sul-Sul. Programas como o PEC-G, as ações do SENAI e os projetos de educação inclusiva evidenciam a articulação entre as necessidades de reconstrução e desenvolvimento de Angola e os objetivos da política externa brasileira. Assim, a educação consolidou-se como um dos principais eixos da aproximação entre os dois países, articulando desenvolvimento, formação de recursos humanos e diplomacia.

## **7. POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL–MOÇAMBIQUE: CONTEXTO HISTÓRICO E COOPERAÇÃO EDUCACIONAL**

Moçambique localiza-se na costa oriental da África Austral, ao sul da linha do Equador, em frente à ilha de Madagascar. O país faz fronteira com a Tanzânia ao norte, Malawi e Zâmbia a nordeste, Zimbabwe a oeste e é banhado pelo Oceano Índico a leste, através do Canal de Moçambique. Ao sul e sudoeste, limita-se com a África do Sul e com o Reino de Eswatini (antiga Suazilândia). Possui uma área de aproximadamente 801.590 km<sup>2</sup> e uma população estimada em cerca de 27,9 milhões de habitantes, distribuídos em onze províncias (Censo de 2017).

A trajetória educacional moçambicana está profundamente ligada à sua formação histórica. Antes da colonização portuguesa, as comunidades locais já possuíam formas próprias de educação, baseadas na transmissão de conhecimentos, valores culturais, crenças religiosas e técnicas produtivas entre gerações. Esse processo educativo ocorria no interior das famílias e comunidades, por meio da convivência cotidiana, dos ritos de iniciação e das práticas sociais tradicionais. Conforme destaca Gasperini (1989), a educação tradicional estava integrada à vida comunitária, não existindo instituições escolares formais nem profissionais especializados para o ensino. O processo educativo tinha como finalidade socializar os indivíduos e prepará-los para desempenhar suas funções dentro da comunidade.

Com a consolidação da presença portuguesa em Moçambique, especialmente entre o final do século XIX e o início do século XX, foi implantado um sistema escolar colonial que atendia aos interesses da administração colonial. Segundo Gasperini (1989), a escola colonial tinha como principal objetivo formar indivíduos capazes de auxiliar na manutenção da estrutura política e econômica do domínio português. Nesse contexto, a educação tornou-se um instrumento de diferenciação social e de reprodução das relações de poder existentes.

De acordo com Gomez (1999) e Santos (2008), o ensino destinado à população africana possuía um caráter assimilacionista. O objetivo não era promover uma educação ampla ou formar uma elite intelectual africana, mas sim difundir a língua portuguesa, a religião católica e competências básicas voltadas para atividades manuais e agrícolas. A política educacional colonial buscava incentivar o abandono gradual das tradições locais e aproximar os africanos dos valores considerados civilizados pela metrópole portuguesa.

Essa diferenciação tornou-se ainda mais evidente com a criação do Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930. Conforme explica Mazula (1995), o diploma institucionalizou a existência de dois sistemas educacionais distintos. O primeiro era destinado aos filhos dos colonos e aos assimilados, oferecendo formação geral e preparando-os para ocupar posições de destaque na sociedade colonial. O segundo era direcionado à população indígena, com foco em atividades práticas e na formação de mão de obra subordinada às necessidades da administração portuguesa.

A partir de 1930, o ensino indígena passou a ser administrado pela Igreja Católica. Conforme destaca Gasperini (1989), a educação destinada à população moçambicana não tinha como prioridade a formação técnica ou intelectual ampla. Na prática, a educação oferecida à população africana procurava reforçar a ordem colonial, limitando o acesso ao conhecimento e direcionando os estudantes para funções subordinadas dentro da estrutura econômica portuguesa. O ensino da leitura, da escrita e de noções básicas de trabalho contribuía para difundir valores alinhados aos interesses da administração colonial, frequentemente em detrimento dos saberes e práticas culturais locais.

Dentro desse quadro, consolidou-se uma clara divisão educacional: enquanto a população branca recebia uma formação voltada para o comando e para a produção intelectual, a população africana era direcionada para atividades práticas e manuais. Essa estrutura reforçava a segregação racial e limitava o desenvolvimento integral dos indivíduos, impedindo a articulação entre conhecimento teórico e prática social.

Durante a luta pela independência nacional, a educação passou a ocupar um papel estratégico no projeto político da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Nas chamadas zonas libertadas, surgiram escolas primárias que frequentemente funcionavam ao ar livre, sob árvores, devido à escassez de recursos e às condições impostas pela guerra. Segundo Gasperini (1989), a falta de professores qualificados fazia com que qualquer pessoa que possuísse um nível de escolaridade superior ao dos demais assumisse a função de ensinar. Os recursos didáticos eram extremamente limitados. Muitas vezes não havia cadernos, livros ou quadros. Utilizavam-se cascas de árvores como lousas, mandioca seca como giz e mapas desenhados diretamente no chão. Apesar dessas dificuldades, a educação desempenhava um papel fundamental na formação política da população. A educação passou a ser vista como um instrumento fundamental para formar cidadãos comprometidos com os ideais da independência e com o processo de reconstrução nacional.

A independência de Moçambique, proclamada em 25 de junho de 1975, marcou o início de uma nova fase para o sistema educacional. O acesso à educação foi ampliado para diferentes

grupos sociais, especialmente trabalhadores rurais, operários e seus filhos. Entre as prioridades do novo governo estavam a erradicação do analfabetismo, a expansão da escolarização obrigatória e a formação de quadros necessários ao desenvolvimento nacional. Com a independência do país e a necessidade de reorganizar o setor educacional, foi criado o Sistema Nacional de Educação (SNE), formalizado pela Lei nº 4/83, de 23 de março. A legislação estabeleceu como objetivos centrais a universalização do ensino, o combate ao analfabetismo e a formação de recursos humanos para atender às necessidades econômicas, sociais, científicas e culturais do país. A aprovação da Lei 4/83 simbolizou a tentativa do novo Estado moçambicano de construir um modelo educacional alinhado aos objetivos políticos e sociais defendidos pela FRELIMO após a independência.

Porém, a implementação desse projeto enfrentou sérios obstáculos. A partir de 1977, Moçambique passou a vivenciar uma guerra civil entre o governo e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), conflito que durou mais de uma década e provocou graves impactos econômicos e sociais. Conforme Ferrão (2002), a destruição de infraestruturas, os deslocamentos populacionais, a escassez de mão de obra qualificada e a crise econômica afetaram diretamente o funcionamento do sistema educativo.

Entre as principais mudanças introduzidas pela Lei nº 6/92 destacam-se a redução da idade de ingresso no ensino primário, que passou de sete para seis anos, a reafirmação do caráter laico da educação e a ampliação da participação de entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo. Além disso, foram incorporadas novas áreas de formação, como artes e ofícios, refletindo uma visão mais diversificada da educação.

Assim, a evolução do sistema educativo moçambicano revela uma trajetória marcada por diferentes fases históricas. Da educação tradicional à educação colonial, da experiência educacional nas zonas libertadas ao Sistema Nacional de Educação pós-independência, as políticas educacionais acompanharam as transformações políticas e sociais do país. Ao mesmo tempo, evidenciam os desafios enfrentados por Moçambique na busca pela universalização do ensino e pela construção de um sistema educacional capaz de responder às necessidades do desenvolvimento nacional.

## **7.1 Cooperação educacional Brasil Moçambique**

Com base nas pesquisas realizadas sobre a política externa educacional do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), é possível constatar que a cooperação educacional brasileira com Moçambique apresentou características distintas quando comparada

à desenvolvida com outros Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Durante esse período, observa-se um grau de institucionalização dos projetos educacionais diferente daquele verificado em países como Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, que receberam iniciativas educacionais mais estruturadas e visíveis no âmbito da cooperação brasileira.

Segundo Milani (2017), a cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional caracterizou-se pela ênfase na capacitação técnica e no fortalecimento institucional dos países parceiros. Em Moçambique, essa orientação refletiu-se sobretudo em iniciativas voltadas para a formação de recursos humanos, a educação profissional e a cooperação universitária. Nesse contexto, a atuação brasileira privilegiou a qualificação de quadros técnicos e acadêmicos como estratégia para promover o desenvolvimento de capacidades locais e reforçar as instituições nacionais. Assim, diferentemente do que ocorreu em alguns países africanos de língua portuguesa, onde a cooperação brasileira esteve associada à implementação de projetos educacionais mais amplos e estruturados, em Moçambique a prioridade recaiu sobre a formação profissional e o ensino superior, considerados elementos fundamentais para o fortalecimento institucional e para a promoção do desenvolvimento.

No campo do ensino superior, dados do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), disponibilizados pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação e compilados em estudos sobre a cooperação educacional Brasil-Moçambique, indicam que aproximadamente 113 estudantes moçambicanos ingressaram em instituições brasileiras de ensino superior entre 2003 e 2010. Esse número demonstra que, embora a cooperação educacional brasileira em Moçambique tenha apresentado características distintas daquelas observadas em outros PALOP, houve um esforço relevante na formação de estudantes moçambicanos em universidades brasileiras.

Além disso, merece destaque a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), concebida durante o governo Lula como parte da estratégia de aproximação com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Embora a universidade tenha iniciado suas atividades apenas em 2011, sua criação representa um importante legado da política externa educacional desenvolvida entre 2003 e 2010.

Segundo dados obtidos por meio de consulta ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UNILAB, realizada em 8 de junho de 2026, às 13h24, aproximadamente 79 estudantes moçambicanos concluíram cursos de licenciatura e bacharelado na instituição até a presente data. Os dados analisados permitem concluir que a cooperação educacional entre Brasil e Moçambique, durante o governo Lula, esteve menos

associada à implementação de projetos educacionais amplamente institucionalizados no território moçambicano e mais voltada para a formação de capital humano por meio da educação superior, da qualificação profissional e da mobilidade acadêmica.

## **8. POLÍTICA EXTERNA EDUCACIONAL BRASIL– SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: CONTEXTO HISTÓRICO E COOPERAÇÃO EDUCACIONAL**

São Tomé e Príncipe é um dos antigos territórios ultramarinos de Portugal localizado na região do Golfo da Guiné, na costa ocidental da África Central. O país é formado por duas ilhas principais, São Tomé e Príncipe, além de diversos ilhéus de menor dimensão. O arquipélago encontra-se próximo à linha do Equador e é banhado pelo Oceano Atlântico. Com uma superfície territorial de aproximadamente 1.001 km<sup>2</sup>, é considerado um dos menores países do continente africano.

Diferentemente de outros países africanos pertencentes aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), São Tomé e Príncipe não possui fronteiras terrestres, uma vez que se trata de um Estado insular. Sua localização estratégica no Golfo da Guiné contribuiu para que o arquipélago desempenhasse papel relevante nas rotas comerciais portuguesas ao longo do período colonial. Essa posição geográfica, associada à estrutura econômica baseada na agricultura de exportação, influenciou diretamente a organização política, social e educacional do território.

Durante grande parte da administração colonial portuguesa, a educação recebeu atenção limitada. Segundo Carvalho (2005), predominava a percepção de que as atividades econômicas desenvolvidas no arquipélago não exigiam níveis elevados de escolarização da população. A economia local era sustentada principalmente pela produção agrícola destinada à exportação, inicialmente do açúcar e, posteriormente, do café e do cacau. Nesse contexto, os investimentos em educação permaneceram reduzidos, restringindo significativamente o acesso da população ao ensino formal.

Carvalho (2005) observa que o sistema educativo colonial apresentava graves limitações estruturais, tanto em relação ao número de estabelecimentos de ensino quanto à sua capacidade de atender a população. Como consequência, grande parte dos habitantes permaneceu excluída do sistema escolar, contribuindo para a manutenção de elevados índices de analfabetismo durante boa parte do período colonial. Essa situação evidencia que a educação não constituía uma prioridade da administração portuguesa, sendo frequentemente subordinada às necessidades econômicas da colônia. Assim, a reduzida atenção destinada ao setor educacional

durante o período colonial contribuiu para a formação de um quadro de fragilidade institucional que continuaria a produzir efeitos mesmo após a independência.

A partir da década de 1950, algumas transformações começaram a ocorrer. De acordo com (Carvalho 2005), as dificuldades enfrentadas pela economia agrícola e as mudanças verificadas em outras colônias africanas levaram a administração portuguesa a dedicar maior atenção ao setor educativo. Nesse período, foram criadas novas escolas, ampliada a oferta do ensino primário e desenvolvidas iniciativas voltadas para a formação de professores e trabalhadores qualificados.

Segundo (Carvalho 2005), foi sobretudo durante a década de 1960 que a educação passou a receber maior atenção das autoridades coloniais. A ampliação da escolarização começou a ser percebida como um instrumento capaz de melhorar a qualificação da população e responder às necessidades econômicas do território. Apesar desses avanços, persistiam diversos problemas estruturais, entre eles a insuficiência de professores qualificados, o reduzido número de escolas e os elevados índices de abandono e repetência escolar. Dessa forma, embora tenham ocorrido melhorias, elas não foram suficientes para alterar significativamente o quadro de exclusão educacional existente.

Paralelamente às mudanças observadas no setor educativo, os movimentos nacionalistas ganharam força em diversas regiões do continente africano. Em São Tomé e Príncipe, o Massacre de Batepá, ocorrido em 1953, tornou-se um dos principais marcos da resistência ao domínio colonial português. Nos anos seguintes, surgiram organizações políticas que passaram a defender a independência do arquipélago, culminando na criação do Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP), principal organização responsável pela condução da luta anticolonial.

A independência foi proclamada em 12 de julho de 1975. Com o fim da administração portuguesa, o novo governo encontrou um sistema educativo marcado por problemas acumulados ao longo de décadas, entre eles os elevados índices de analfabetismo, a escassez de professores qualificados e a limitada cobertura escolar. Além disso, a reduzida disponibilidade de recursos financeiros dificultava a implementação de políticas educacionais capazes de responder às demandas da população.

Após a independência, o governo liderado por Manuel Pinto da Costa procurou colocar a educação entre as prioridades nacionais, entendendo que a formação da população era fundamental para enfrentar os desafios herdados do período colonial. Segundo Carvalho (2005), foram desenvolvidas ações voltadas para a expansão da rede escolar, o combate ao

analfabetismo e a formação de professores, com o objetivo de ampliar o acesso da população ao ensino.

Apesar dessas iniciativas, as dificuldades econômicas enfrentadas pelo novo Estado limitaram a concretização de muitas das medidas previstas. A falta de recursos financeiros, a escassez de profissionais qualificados e as limitações das infra estruturas continuaram a dificultar a expansão do sistema educativo. Ainda assim, os primeiros anos após a independência marcaram uma mudança importante na forma como a educação passou a ser percebida pelo Estado são-tomense. Diferentemente do período colonial, quando a escolarização ocupava posição secundária na administração portuguesa, a educação passou a ser vista como um instrumento fundamental para a formação de quadros nacionais e para o fortalecimento das capacidades institucionais do país.

A valorização da educação após a independência esteve diretamente associada à necessidade de formar recursos humanos capazes de responder aos desafios do desenvolvimento nacional. Em um país de pequena dimensão territorial, com reduzida capacidade financeira e limitado acesso ao ensino superior especializado, a formação de profissionais qualificados tornou-se uma condição essencial para o funcionamento da administração pública e para a implementação de políticas de desenvolvimento. Nesse sentido, a capacitação de recursos humanos passou a ocupar lugar central nas estratégias adotadas pelo Estado são-tomense ao longo das décadas seguintes.

As limitações estruturais herdadas do período colonial e os desafios enfrentados após a independência fizeram com que a cooperação internacional assumisse papel cada vez mais relevante no desenvolvimento de São Tomé e Príncipe. A insuficiência de recursos internos para atender às necessidades educacionais do país levou o governo são-tomense a buscar parcerias capazes de contribuir para a qualificação de sua população. Nesse contexto, a educação destacou-se como uma das áreas prioritárias da cooperação externa, sobretudo devido à necessidade de formação de recursos humanos qualificados para atuar na administração pública, no sistema educativo e em outros setores considerados estratégicos para o desenvolvimento nacional.

## **8.1 Cooperação educacional Brasil e São Tomé e Príncipe**

A cooperação técnica entre Brasil e São Tomé e Príncipe ganhou maior impulso durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), período em que as relações entre o Brasil e os países africanos receberam atenção crescente da política externa brasileira.

Nessa conjuntura, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) ampliou sua atuação em diferentes áreas, incluindo educação, saúde, inclusão social e formação de recursos humanos. Segundo dados da ABC (2012), até abril de 2012 a cooperação bilateral abrangia dezessete projetos em execução ou preparação, distribuídos por setores como educação, geração de emprego e renda, comunicação, cultura, desenvolvimento urbano e meio ambiente. A diversidade das áreas contempladas demonstra que a cooperação entre os dois países não se restringia à assistência técnica pontual, mas integrava uma estratégia mais ampla de fortalecimento das relações Sul-Sul desenvolvida pela política externa brasileira durante os governos Lula. Nesse sentido, a cooperação foi utilizada como instrumento de aproximação política e de promoção do desenvolvimento entre países do Sul Global.

Na área educacional, a cooperação brasileira esteve voltada principalmente para a formação de recursos humanos e para a ampliação das oportunidades de qualificação acadêmica. Essa prioridade estava diretamente relacionada às necessidades enfrentadas por São Tomé e Príncipe, que continuava a apresentar limitações na formação de profissionais especializados em diferentes áreas do conhecimento. Assim, a cooperação educacional não representava apenas uma oportunidade de acesso ao ensino superior, mas também um mecanismo de fortalecimento das capacidades técnicas e institucionais do país.

Entre as iniciativas desenvolvidas destacou-se o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que possibilitou aos estudantes são-tomenses realizarem cursos superiores em instituições brasileiras. Em um país que ainda enfrentava limitações na oferta de ensino superior e reduzidas oportunidades de formação especializada, o programa constituiu um importante instrumento de capacitação de recursos humanos.

Durante o período compreendido entre 2003 e 2010, aproximadamente 264 estudantes são-tomenses ingressaram no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Embora não tenha sido registrado o ingresso de estudantes de São Tomé e Príncipe no ano de 2003, observa-se participação contínua do país nos anos subsequentes. Considerando a reduzida população do arquipélago e as limitações do sistema nacional de ensino superior, a participação de estudantes são-tomenses no PEC-G representou uma importante oportunidade de qualificação acadêmica.

Nesse sentido, o programa contribuiu não apenas para a formação individual dos participantes, mas também para a constituição de quadros qualificados capazes de atuar em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional. Dessa forma, o PEC-G consolidou-se como um dos principais instrumentos da cooperação educacional entre Brasil e São Tomé e Príncipe durante o período analisado.

Outro elemento relevante para compreender os efeitos de longo prazo da cooperação educacional entre Brasil e São Tomé e Príncipe é a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Embora a instituição tenha sido criada após o período analisado nesta pesquisa, sua concepção está diretamente associada à política de aproximação com a África dessa forma, sua experiência permite observar alguns dos desdobramentos das iniciativas de cooperação educacional implementadas naquele contexto.

De acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), consultados em 08 de junho de 2026, aproximadamente 109 estudantes são-tomenses concluíram cursos na UNILAB. Observa-se ainda uma concentração significativa de formados em cursos da área de Humanidades, característica também identificada entre estudantes de outros países africanos de língua portuguesa. Esses dados sugerem a continuidade dos vínculos educacionais estabelecidos entre Brasil e São Tomé e Príncipe, reforçando o papel da formação acadêmica como um dos principais eixos da cooperação bilateral. Dessa forma, a presença de estudantes são-tomenses na UNILAB pode ser compreendida como uma continuidade dos esforços de aproximação educacional iniciados durante os governos Lula, evidenciando a permanência da educação como um dos principais instrumentos da cooperação brasileira com os PALOP.

É importante destacar que o Centro de Formação Profissional Brasil–São Tomé e Príncipe, resultado da parceria entre a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), não integra o recorte temporal desta pesquisa. Embora a cooperação na área da formação profissional já estivesse presente nas relações bilaterais durante os governos Lula, o centro foi inaugurado apenas em 2014, durante o governo de Dilma Rousseff. Sua criação deve, portanto, ser compreendida como um desdobramento posterior das iniciativas de cooperação estabelecidas entre os dois países, não fazendo parte do período analisado neste estudo.

Com base na contextualização histórica e na atuação do Brasil dentro e fora do território são-tomense, observa-se que a cooperação técnica bilateral consolidou-se como um instrumento estratégico de aproximação política e de fortalecimento das relações Sul-Sul. Ao atuar fora do território de São Tomé e Príncipe, por meio do acolhimento de estudantes em programas como o PEC-G e, posteriormente, na UNILAB, o Brasil ofereceu alternativas viáveis para contornar as limitações estruturais do sistema de ensino superior do arquipélago, contribuindo diretamente para a formação de quadros qualificados em áreas estratégicas para o desenvolvimento local.

Por outro lado, as ações projetadas para atuar dentro do território são-tomense, embora com desdobramentos institucionais que ultrapassam o recorte temporal de 2003 a 2010 a exemplo da subsequente criação do Centro de Formação Profissional Brasil–São Tomé e Príncipe, demonstram o caráter continuado dessa parceria. Em suma, as evidências analisadas indicam que a educação e a formação de recursos humanos se estabeleceram como os principais eixos de articulação entre os dois países, convertendo as iniciativas de qualificação acadêmica em mecanismos permanentes de cooperação e de promoção do desenvolvimento nacional.

## 9. ANÁLISE

A política externa do Brasil com os PALOP não se baseia apenas em ganhos comerciais e no crescimento econômico. Como foi demonstrado nos capítulos anteriores deste trabalho, a cooperação do governo Lula com os países de língua oficial portuguesa foca em contribuir para a formação de recursos humanos nessas nações, que compartilham com o Brasil a mesma cultura e identidade linguística. Em seus discursos, o presidente Lula afirma repetidamente que o Brasil tem uma dívida histórica de mais de 350 anos de escravidão. Isso demonstra que o país não buscava apenas influenciar a política africana pela via educacional, mas reconhecia que a África contribuiu diretamente para a construção da sociedade brasileira por meio da mão de obra escravizada, sendo necessário continuar e aprofundar essa aproximação.

Por outro lado, a cooperação educacional entre o Brasil e a CPLP ganhou força com a criação da Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), que ajudou na formação de dezenas de quadros profissionais dos PALOP. Essa missão institucionalizada está explicitada no Artigo 2º do Estatuto da Unilab, de junho de 2019:

Art. 2º A Unilab tem como objetivos: I - ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional; (Unilab, 2019).

A partir desse amparo legal, a instituição passou a funcionar como uma ferramenta prática de *soft power*, caracterizado pelo poder de influência por meio da cultura e da educação. Essa estratégia mostrou-se central para o reposicionamento internacional do Brasil, garantindo o apoio político específico desses cinco países-membros no âmbito da CPLP e contrabalançando a influência histórica de Portugal dentro da organização.

É fundamental destacar que essa projeção brasileira via CPLP não ocorreu de forma neutra, mas sim em meio a tensões diplomáticas veladas com Portugal. Historicamente, Lisboa

percebia o espaço lusófono e a própria CPLP como zonas de influência tradicional e natural de sua política externa. Ao utilizar a cooperação educacional e a atratividade de suas universidades públicas como plataformas de projeção, o Brasil passou a disputar a liderança política e cultural da comunidade.

Essa disputa pelo controle da agenda linguística e geopolítica na CPLP fica evidente no arrastado processo de ratificação e implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Esse processo de revisão ortográfica, liderado de forma incisiva pelo governo brasileiro, além da articulação conjunta realizada em outras organizações internacionais, buscou padronizar o idioma e facilitar a circulação de produções acadêmicas e editoriais, consolidando o Brasil como o polo dinâmico da lusofonia global em detrimento da tutela histórica metropolitana.

A escolha do município de Redenção como um dos principais polos da UNILAB possui um forte significado histórico e simbólico. Em 1883, o município tornou-se o primeiro do Brasil a libertar oficialmente 116 homens e mulheres da escravidão, cinco anos antes da promulgação da Lei Áurea. Essa escolha evidencia a dimensão política e simbólica do projeto da universidade, estabelecendo uma conexão direta entre a memória da luta contra a escravidão, a valorização da população afrodescendente e o fortalecimento das relações históricas e culturais entre o Brasil e o continente africano.

Essa dimensão simbólica também se manifesta na data de inauguração da universidade. A UNILAB foi inaugurada em 25 de maio de 2011, data em que se celebra o Dia da África, instituído em referência à criação da Organização da Unidade Africana (OUA), atual União Africana. A cerimônia foi presidida pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com a integração educacional e a cooperação internacional entre o Brasil e os países africanos.

Naquele momento, a universidade contava com 180 estudantes matriculados, sendo 141 brasileiros e 39 estrangeiros, que representavam aproximadamente 20% do total de estudantes. Além disso, possuía dezesseis professores efetivos e os cinco professores visitantes, distribuídos entre os cinco cursos previstos para o primeiro ano de funcionamento (UNILAB, 2013). Esses dados demonstram que, desde sua criação, a internacionalização constituiu um elemento estruturante da instituição, refletindo os objetivos estabelecidos em sua lei de criação e a estratégia de inserção internacional do Brasil por meio da educação superior.

Para além do peso simbólico e diplomático dessa aproximação, a prática dessa cooperação nos PALOP mostra nuances importantes sobre como cada país recebeu e aproveitou as iniciativas brasileiras. O foco principal deste estudo está no período de 2003 a 2010, que

corresponde aos governos Lula. No entanto, a inclusão dos dados de formação da UNILAB que se estendem até 2026 justifica-se pelo fato de a universidade ter sido idealizada e criada exatamente no âmbito dessas políticas; dessa forma, acompanhar o percurso dos estudantes ao longo dos anos permite ver na prática os desdobramentos de longo prazo desse projeto. O quadro empírico deixa claro que a atuação do Brasil não seguiu uma fórmula única, adaptando-se às necessidades, às capacidades de cada governo local e às limitações estruturais de cada país parceiro.

## Planilha Comparativa de Cooperação Técnica e Educacional do Brasil e PALOP

| Países                                                      | Guiné- Bissau                                                                                                                                                                                                                    | Cabo-Verde                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Angola                                                                                                                                                            | Moçambique                                                                                                                                                                                                                                                        | S. Tomé e Príncipe                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Mobilidade acadêmica pelo PEC-G 2003–2010</b>            | De 2003 -2010 durante o governo Lula foram aproximadamente <b>938 estudantes</b> guineenses que ingressaram universidades brasileira através do convênio PEC-G.                                                                  | <b>2003–2010:</b> Cabo verde enviou cerca <b>2,1 mil participantes</b> , e registrou entre <b>80 e 90 estudantes</b> no PEC-PG onde destacou-se como o principal emissor de estudantes para o Brasil entre os PALOP devido o acordo assinado durante a visita do MEC CAPES E MRE onde foram fortalecido esse intercâmbio. | <b>2003-2010</b><br><b>Aproximadamente 333 estudantes</b> angolanos ingressaram em universidades brasileiras parceiras por meio do PEC-G.                         | <b>2003-2010</b> são aproximadamente <b>113 ingressante</b> Moçambicana dentro do convênio PEC-G Número inferior ao registrado por Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola.                                                                                             | Enquanto que o São Tomé durante esse período de <b>2003-2010</b> Registrou aproximadamente de <b>264 estudantes</b> ingressantes no PEC-G                                                                                                                          |
| <b>Formação de estudantes dos PALOP na UNILAB 2011–2026</b> | <b>2011–2026</b> com base em dados da UNILAB cerca de 1.006 estudantes guineenses formando nesta universidade ocupando a primeira posição entre os PALOP ressaltando que esses números contêm duplicação como citei no capítulo. | <b>2011–2026 a UNILAB</b> contém aproximadamente 102 estudante caboverdianos formando.                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Formação na UNILAB:</b> Registro de <b>511 estudantes angolanos concluintes</b> que concluíram seus cursos de graduação na instituição ao longo desse período. | <b>2011–2026   Formação na UNILAB:</b> Como desdobramento da estratégia concebida no governo Lula, dados do SIGAA de 08 de junho de 2026 registram que aproximadamente 79 estudantes moçambicanos concluíram cursos de licenciatura e bacharelado na instituição. | <b>2011–2026   Formação na UNILAB:</b> Dados consultados no SIGAA em 08 de junho de 2026 apontam que aproximadamente 109 estudantes são-tomenses concluíram cursos na universidade, registrando uma concentração significativa de formados na área de Humanidades. |

|                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |  |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <b>Centro de Formação Profissional (SENAI)</b> | <b>14 de novembro de 2007</b> Assinatura de acordo para transferência de conhecimentos e capacitação agrícola onde foram enviados técnicos brasileiros para atividades de capacitação local onde foram capacitação técnica/pedagógica de 4 docentes e diretores guineenses. | 2005 Articulação Institucional e Universitária Visita do então Ministro da Educação brasileiro, Fernando Haddad, para aprofundar os vínculos educacionais e discutir novas formas de cooperação universitária.                                                                                                         | <b>2005</b> Transferência oficial da gestão e operação do centro técnico ao governo angolano, consolidando o objetivo de capacitação e fortalecimento da autonomia institucional local nas áreas de mecânica, eletricidade, construção civil e informática.                                                                                                 |  |  |
| <b>Outros acordos</b>                          | <b>13 de agosto de 2008</b> foram mobilizados professores brasileiros para qualificação técnica de servidores públicos guineenses.                                                                                                                                          | <b>2006 – 2011 Capacitação Técnica</b> Cerca de 5.000 cabo-verdianos participaram de atividades de capacitação promovidas pela cooperação brasileira o público beneficiado altamente diversificado: médicos, engenheiros agrônomos, servidores públicos, eletricitas, pedreiros, bombeiros hidráulicos e serralheiros. | 2008–2015 Projeto Escola de Todos<br>Objetivo: Fortalecer e consolidar práticas pedagógicas de inclusão escolar e de atendimento às necessidades educacionais especiais no sistema de ensino angolano.<br>Principais ações/resultados:<br>Formação e capacitação de mais de 470 profissionais da educação especial e apoio técnico à implementação de salas |  |  |

|  |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                               |  |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--|--|
|  |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | de recursos multifuncionais em diversas províncias de Angola. |  |  |
|  | <p><b>2 de setembro de 2008</b> Reestruturação dos cursos de Contabilidade e Administração no Centro de Formação Administrativa (ENA) onde foi mobilizados professores brasileiros para assessoria técnica e pedagógica.</p> | <p>2006 Projeto Escola de todos (Fase I - Educação Inclusiva) Implementado pelo Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde para ampliar o acesso de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Resultou na capacitação de cerca de 180 professores cabo-verdianos na área de educação inclusiva e a sua segunda fase aconteceu <b>2009 a setembro de 2010 com</b> Início do Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para professores, abordando tecnologias assistivas, educação a distância e múltiplas deficiências contando com três salas em</p> |                                                               |  |  |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | diferentes ilhas com objetivo Apoio ao desenvolvimento da Língua Gestual Cabo-verdiana, que posteriormente serviu de base para o primeiro dicionário da área no país.                                                                                                                                                                                    |  |  |  |
|  | <b>em junho de 2010</b> com 133 alunos foi iniciado a aulas no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI, onde ofertam cursos como Construção Civil, Carpintaria, Eletricidade, Canalização, Costura, Panificação, Refrigeração e Informática, com capacidade para até 1.200 técnicos/ano. | <b>13 de setembro de 2007</b> Ajuste Complementar na Área Agrícola (Fruticultura e Horticultura) Capacitação de 20 técnicos do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA) por especialistas da EMBRAPA, com a Previsão de 5 missões da EMBRAPA a Cabo Verde e 6 missões cabo-verdianas ao Brasil para intercâmbio de técnicas. |  |  |  |
|  | <b>2009</b> assinatura Cooperação técnica para a criação do Centro de Formação das Forças de                                                                                                                                                                                                       | <b>27 de junho de 2008</b> Inauguração do Centro de Formação Profissional da Praia em <b>agosto de 2009</b> foram formados 115                                                                                                                                                                                                                           |  |  |  |

|  |                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                           |  |  |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|  | Segurança da Guiné-Bissau com objetivo em modernizar o setor e capacitar a Polícia de Ordem Pública, Polícia Judiciária, Guarda Nacional e Serviços de Informação de Segurança                                                     | jovens caboverdianos seguindo a metodologia do SENAI (dividida em formação técnica, pedagógica e estágio) |  |  |  |
|  | <b>28 de maio de 2010</b><br>Cooperação técnica e científica para disseminação de boas práticas socioeducativas<br>Envio de técnicos brasileiros para execução e designação de técnicos guineenses para fornecer dados de suporte. |                                                                                                           |  |  |  |
|  | <b>6 de julho de 2010</b><br>Envio de técnicos brasileiros para integrar o projeto na política nacional de educação guineense                                                                                                      |                                                                                                           |  |  |  |
|  | <b>25 de agosto de 2010</b> Reestruturação da Universidade Amílcar Cabral                                                                                                                                                          |                                                                                                           |  |  |  |

|  |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                          |  |  |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|  | Cooperação na área de educação superior com mobilização de especialistas brasileiros para formar e capacitar gestores universitários, além da concessão de bolsas de estudo |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                          |  |  |
|  |                                                                                                                                                                             | <b>De ano 2000</b> , a taxa de analfabetismo ainda atingia aproximadamente 25% da população cabo-verdiana, o que demonstrava a persistência de desafios estruturais mesmo após os investimentos feitos após a independência | Durante o período colonial de 1958 Angola contém um nível alto de analfabetismo de 96,7% da sua população negra e mestiça era analfabeta |  |  |

**Fonte:** Elaboração própria, com base em relatórios e atos internacionais do Ministério das Relações Exteriores (MRE), Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e portais oficiais dos governos dos PALOP (2026).

A análise integrada dos dados de cooperação técnica e educacional entre o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) revela que as disparidades na distribuição dos projetos territoriais e nos fluxos de mobilidade acadêmica não foram acidentais. Pelo contrário, elas refletem uma articulação contínua entre a diplomacia brasileira e as realidades internas, fragilidades institucionais, projetos de estado e limitações infraestruturais de cada país parceiro durante e após os governos Lula.

No cenário de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, a forte presença de investimentos e acordos voltados à formação profissional e estruturação institucional em solo nacional respondeu a condicionantes internas muito específicas. Em Cabo Verde, o elevado engajamento do governo local no desenvolvimento dos seus recursos humanos impulsionou a consolidação de centros técnicos (como o Centro da Praia em 2008) e a absorção de cerca de 2,1 mil estudantes no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) entre 2003 e 2010.

Esse movimento ganhou força a partir das articulações institucionais de 2005, com a visita do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e ações conjuntas com a CAPES e o MRE. Paralelamente, em solo cabo-verdiano, iniciativas como o Projeto Escola de Todos e o Atendimento Educacional Especializado indicam que o arquipélago buscava estruturar uma política pública inclusiva para pessoas com deficiência, resultando na capacitação de cerca de 180 professores e no desenvolvimento da Língua Gestual Cabo-verdiana.

Já na Guiné-Bissau, os expressivos investimentos locais e de mobilidade representados por 938 alunos no PEC-G, 1.006 registros na UNILAB e projetos com o SENAI e Forças de Segurança relacionam-se com um quadro de acentuada vulnerabilidade educacional e fragilidade estatal. Como o país contava apenas com a Universidade Amílcar Cabral em Bissau, cujas vagas e cursos reduzidos não absorviam a massa de egressos do ensino secundário, o Brasil atuou tanto na reestruturação da universidade em 2010 quanto no envio contínuo de professores e técnicos para qualificar a administração pública e a Escola Nacional de Administração, preservando a capacitação técnica do Estado diante das recorrentes instabilidades e golpes de Estado no país.

Por outro lado, a maior presença da mobilidade acadêmica frente aos projetos em território nos casos de Angola e Moçambique explica-se pela necessidade premente de qualificação de quadros técnicos e intelectuais em nível superior. Em Angola, embora tenha havido a transferência de gestão do Centro Técnico SENAI em 2005, a mobilidade acadêmica para o Brasil sobressaiu-se com 333 estudantes no PEC-G e 511 concluintes na UNILAB,

funcionando como uma resposta estratégica para acelerar a formação de profissionais e superar o elevado índice de analfabetismo estrutural (96,7%) herdado do período colonial. Em Moçambique, a mobilidade acadêmica via PEC-G e UNILAB constituiu a principal via de cooperação recebida, configurando-se como a alternativa mais rápida e viável para suprir a carência de quadros qualificados no país sem os custos e prazos exigidos para a montagem de infraestruturas físicas locais.

Por fim, a posição de São Tomé e Príncipe elucida como gargalos geográficos e estruturais condicionam o modelo de cooperação. Durante o período de 2003 a 2010, as limitações geográficas e a ausência de infraestrutura básica inviabilizaram a criação imediata de um centro físico de formação profissional em solo são-tomense, projeto que só viria a se concretizar em 2014. Diante do impedimento territorial temporário, o envio de estudantes pelo PEC-G (264 ingressantes) e a formação na UNILAB (109 diplomados, com concentração na área de Humanidades) converteram-se no principal vetor para garantir a capacitação técnica e acadêmica do país.

## **10. A Mudança nas Regras de Acesso de Estudantes Lusófonos às Universidades Brasileiras**

O ingresso de estudantes estrangeiros no ensino superior brasileiro, viabilizado sobretudo pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), passou por reformulações importantes no seu modelo de seleção. Por décadas, o domínio da língua portuguesa funcionou como um pré-requisito universal, aferido por meio do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), sob responsabilidade do Inep.

Na dinâmica antiga, mesmo os candidatos oriundos de nações que têm o português como língua oficial precisavam prestar o exame em seus países de origem ou, alternativamente, cumprir um período letivo preparatório no Brasil (o PEC-PLE) antes de iniciarem a graduação. Essa exigência aplicava um filtro único a realidades distintas, desconsiderando que a formação escolar nesses territórios já ocorria em idioma português.

A inflexão nessa exigência ocorreu com a promulgação do Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024, regulamentado pela Portaria Interministerial MEC/MRE nº 7, de 4 de junho de 2024. A nova legislação estabeleceu uma diferenciação clara no processo seletivo: a obrigatoriedade do Celpe-Bras e do curso preparatório ficou restrita aos candidatos vindos de países não lusófonos. Para os estudantes de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, a capacidade linguística passou a ser presumida a partir do próprio histórico escolar, bastando a apresentação do certificado de conclusão do ensino médio emitido no país de origem.

Essa alteração harmoniza a legislação educacional com o Acordo de Mobilidade da CPLP, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 11.156, de 29 de julho de 2022, que busca justamente desburocratizar trâmites de visto e permanência para fins de estudo.

Na prática, a mudança reconfigura o acesso às universidades brasileiras para os estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Ao eliminar a etapa do Celpe-Bras e a necessidade de turmas preparatórias, o processo seletivo reduz custos para os candidatos, encurta o tempo até a matrícula efetiva e valida a equivalência da educação básica ministrada nesses países, fortalecendo a cooperação acadêmica no espaço lusófono.

Assim, observa-se que a cooperação educacional promovida durante o governo Lula transcendeu a dimensão estritamente técnica e econômica, assentando-se em um compromisso

político, histórico e simbólico com os PALOP. Ao articular ações de mobilidade acadêmica, capacitação profissional e fortalecimento institucional, o Brasil buscou construir uma parceria horizontal e de benefícios mútuos no Atlântico Sul. Contudo, para além dos avanços quantitativos e institucionais observados em cada um dos cinco países analisados, cumpre sintetizar os principais achados desta pesquisa, avaliando em que medida essas iniciativas alcançaram seus objetivos estratégicos e quais legados e desafios permanecem para a política externa educacional brasileira.

## 11. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, busquei mostrar como a educação ganhou um papel importante na política externa brasileira durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Olhando para o que foi apresentado no Capítulo 9, fica claro que a relação do Brasil com os Países (PALOP) não ficou presa só a interesses comerciais. Existiu uma intenção real de cooperar, ajudar a formar pessoas e trocar conhecimento.

O que o estudo traz de mais relevante é ver como essa aproximação aconteceu na prática, tanto no âmbito interno como externo. No Brasil, isso se refletiu na chegada de milhares de estudantes para fazer graduação pelo PEC-G em 2010, mais de 73% das vagas ativas eram ocupadas por alunos dos PALOP, com auxílios como o Promisaes para ajudá-los a se manterem, e na própria criação da Unilab. No lado africano, a parceria se concretizou com os projetos da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e com as escolas do SENAI instaladas em países como Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau para capacitar trabalhadores locais.

Isso responde à pergunta inicial da pesquisa: a cooperação na área da educação ajudou sim a aproximar o Brasil desses países de forma muito concreta. Ao mesmo tempo em que auxiliou na formação de profissionais que eles precisavam, o Brasil ganhou espaço, respeito e parceiros importantes em fóruns internacionais e na CPLP.

É importante ressaltar que este trabalho teve suas limitações. A pesquisa foi feita consultando dados e documentos disponíveis em sites do governo brasileiro e também em sites oficiais do governo cabo-verdiano, além de leituras sobre o tema. Não fiz entrevistas com estudantes, professores ou diplomatas, o que significa que o texto não consegue detalhar como era a rotina e as dificuldades reais dessas pessoas no dia a dia. Além disso, foquei apenas no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sem acompanhar o que mudou nesses programas depois de 2010.

Para quem quiser continuar estudando o assunto, seria bem interessante pesquisar o que aconteceu com os alunos que se formaram e voltaram para terra natal. Vale a pena entender se eles conseguiram bons empregos e se estão ajudando a reconstruir ou gerir setores importantes em Cabo Verde, Angola ou Guiné-Bissau. Outro caminho legal seria comparar o apoio que o Brasil dá com o apoio oferecido por Portugal, vendo como cada um atua na formação de alunos dentro do espaço lusófono.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). Cabo Verde – Projeto Escola de Todos, por um Mundo mais inclusivo. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/abc/pt-br/assuntos/noticias/cabo-verde-projeto-escola-de-todos-por-um-mundo-mais-inclusivo>. Acesso em: 1 jul. 2026

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). Projeto Escola de Todos: educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Angola. Brasília: Agência Brasileira de Cooperação, 2015.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). São Tomé e Príncipe. Brasília: Agência Brasileira de Cooperação, 2012.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC); SERVIÇO NACIONAL DE

APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Educação Profissional: a presença do Brasil no mundo. Brasília: ABC, 2017.

BARROS, Deolindo; NOGUEIRA, Silvia Garcia. Cooperação educacional internacional Brasil/África: do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Revista de Estudos Internacionais, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 117–133, 2015.

BRASIL. Agência Brasileira de Cooperação. Brasil já formou mais de 1.500 policiais guineenses. Brasília: Agência Brasileira de Cooperação, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Brasília, DF: CAPES, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 3 junho de 2026

BRASIL. Decreto nº 11.156, de 29 de julho de 2022. Promulga o Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, firmado em Luanda, em 17 de julho de 2021. *Diário Oficial da União*: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 10, 29 jul. 2022. Disponível em: Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 33, p. 1, 16 fev. 2024. Disponível em: Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. *Projetos de Cooperação Técnica Bilateral Brasil – Guiné-Bissau*. Brasília: ABC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 4.875, de 11 de novembro de 2003. Institui o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G, dispõe sobre as atividades do Projeto de Modernização da Gestão Acadêmica e Institucional das Instituições Federais de Ensino Superior - PROMISAES, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 220, p. 2-3, 12 nov. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério das Relações Exteriores. Portaria Interministerial MEC/MRE nº 7, de 4 de junho de 2024. Regulamenta a operacionalização do Programa de Estudantes-Convênio na modalidade de Graduação – PEC-G e de Português como Língua Estrangeira – PEC-PLE. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 6 jun. 2024

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. *Manual de Gestão da Cooperação Técnica Sul-Sul: versão externa*. Brasília: ABC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção: UNILAB, 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/abc>. Acesso: 7 de jun. 2026

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): histórico e dados estatísticos. Brasília: MRE, s.d. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.html>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programa-de-estudantes-convenio-de-graduacao-pec-g>. Acesso em: 4 de jun. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): histórico. Brasília: MRE, s.d. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR; CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG): informações gerais. Brasília: MRE/CAPES/CNPq, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 4 de jun. 2026

BIRMINGHAM, David. *A Short History of Modern Angola*. London: Hurst & Compay, 2015.

CAMBANCO, Deuinalom Fernando. **Relações bilaterais Brasil & Guiné-Bissau no plano educacional durante o governo Lula (2003-2010)**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso

(Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.

CARVALHO, Raimundo de. Estratégias de população e desenvolvimento em São Tomé e Príncipe: o sistema da educação uma aposta no desenvolvimento. 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2005. Disponível em: Repositório da Universidade de Lisboa.

CARVALHO, Raimundo de. Estratégias de população e desenvolvimento em São Tomé e Príncipe: o sistema da educação – uma aposta no desenvolvimento. 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. História da política exterior do Brasil. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 2012.

CÓ, Vitória. A cooperação técnica brasileira na Guiné-Bissau: contribuições para o desenvolvimento nacional. 2023. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Lisboa: CPLP, s.d. Disponível em: <https://www.cplp.org>. Acesso em: 4 de Jul 2026.

CURIMENHA, Marcelino Mendes. *O homem novo na proposta curricular angolana: Um estudo a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01*. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

COSTA, Edna Maria da; RODRIGUES, Donizete; CARDOSO, Carlos. Ensino superior em Angola: história, desafios e perspectivas. Luanda: Mayamba Editora, 2023.

DJALÓ, Mamadú. Relações Sul-Sul: a cooperação Brasil-Guiné-Bissau na educação superior no período de 1990-2011. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERRÃO, João. Educação e desenvolvimento em Moçambique. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2002.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). Director-General José Graziano da Silva. Rome: FAO, s.d. Disponível em: <https://www.fao.org>. Acesso em: 2 de jun 2026

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). 2010 Quota and Governance Reforms. Washington, DC: International Monetary Fund, s.d. Disponível em: <https://www.imf.org>. Acesso em: 10 de jun 2026

GASPERINI, Lavinia. O sistema educacional de Moçambique: desenvolvimento e perspectivas. Maputo: Ministério da Educação, 1989.

GOMES, Fábio Florenço. Pan-africanismo, historiografia e educação: experiências em Cabo Verde e no Brasil. 2014. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2014.

GOMEZ, Miguel Buendía. Educação em Moçambique: história e perspectivas. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

GOVERNO DE CABO VERDE. Curso de Atendimento Educacional Especializado terminou. Praia: Governo de Cabo Verde, 1 jul. 2011. Disponível em: <https://www.governo.cv/curso-de-atendimento-educacional-especializado-terminou/>. Acesso em: 8 de jun 2026

GOVERNO DE CABO VERDE. Formação Profissional: 115 jovens formados no âmbito da cooperação Cabo Verde/Brasil. Praia, 18 ago. 2009.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HILL, Christopher. The changing politics of foreign policy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HUDSON, Valerie M. Foreign policy analysis: actor-specific theory and the ground of international relations. *Foreign Policy Analysis*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-30, 2005.

INFAGA, Iabna; FILIPPI, Eduardo Ernesto. Investimentos das empresas brasileiras para os PALOP entre 2003 e 2020. *África* (São Paulo), São Paulo, n. 45, e220192, p. 1-21, 2024. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.i45pe220192.

INSUL, Terezinha José. Cooperação educacional Brasil/Guiné-Bissau 2003/2010: projetos educacionais implementados na Guiné-Bissau. 2019. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional: 2005-2009. Brasília: Ipea: ABC, 2010. 52 p. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI): 2010. Brasília: Ipea; ABC, 2013.

JORNAL DO BRASIL. Amorim inaugura Centro de Formação Profissional em Cabo Verde. Rio de Janeiro, 27 jun. 2008.

KILUANGE, Felisberto. Sistema educativo angolano: Processos de desconstrução, construção e reconstrução dos seus fins e estrutura. *SAPIENTIAE: Revista de Ciências Sociais, Humanas e Engenharia*, v. 9, n. 2, p. 196-211, 2024.

KANDINGI, Adelina Alexandra Carlos Pio de. A expansão do ensino superior em Angola: um estudo sobre o impacto das instituições de ensino superior privado. 2016. 296 f. Tese

(Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/19054>. Acesso em: 23 jul. 2026.

LEITE, Iara Costa. Cooperação Sul-Sul: conceito, história e marcos interpretativos. Observador On-line, Rio de Janeiro, v. 6, n. 7, 2011.

LOBBAN, Richard Andrew. Historical Dictionary of the Republic of Cape Verde. [s.l.: s.n.], s.d.

MALOMALO, Bas'Ilele. A UNILAB e a cooperação Sul-Sul: educação, integração e relações afro-brasileiras. Redenção: UNILAB, 2018.

MANGENS, R. S. *As reformas do Sistema Educativo em Angola: Ensino de Base 1975 - 2001*. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.

MARCUM, John A. The Angolan Revolution: exile politics and guerrilla warfare (1962–1976). Cambridge: MIT Press, 1978. v. 2.

MILANI, Carlos R. S. ABC 30 anos: história e desafios futuros da cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional. Brasília: Agência Brasileira de Cooperação, 2017.

MILANI, Carlos R. S. Atores e agendas no campo da política externa brasileira de direitos humanos. In: MILANI, Carlos R. S.; PINHEIRO, Leticia (org.). Política externa brasileira: as políticas das práticas e as práticas das políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 33-50.

MILANI, Carlos R. S. Política Externa é Política Pública? Insight Inteligência, Rio de Janeiro, n. 44, p. 56-75, 2011.

MILANI, Carlos R. S.; CONCEIÇÃO, Victor; M'BUNDE, Timóteo Saba. Cooperação Sul-Sul, política externa e educação: Brasil e África. In: Cooperação Sul-Sul e política externa brasileira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016.

MILANI, Carlos R. S.; PINHEIRO, Leticia (org.). Política externa brasileira: as políticas das práticas e as práticas das políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

MILANI, Carlos R. S.; PINHEIRO, Leticia. Política externa brasileira: os desafios de sua caracterização como política pública. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 11-41, jan./jun. 2013.

MOURA, Alcides Fernandes da. O sistema educativo cabo-verdiano nas suas coordenadas socio-históricas. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 16, n. 1 (40), p. 79–109, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.642>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40769>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MUNICA, Martinho Fonseca. Cooperação Brasil-África: uma abordagem da política externa do Governo Lula (2003-2010) e pós-Lula para os países dos PALOPs. [s.l.: s.n.], 2022.

NYE, Joseph S. Jr. Soft power: the means to success in world politics. New York: PublicAffairs, 2004.

NORÉ, Alfredo; ADÃO, Áurea. O ensino colonial destinado aos "indígenas" de Angola: antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 1, p. 101-126, 2003.

OLIVEIRA, Caio Augusto. A CPLP como instrumento de Política Externa Brasileira e de desenvolvimento para os PALOP. *Revista Perspectiva: reflexões sobre a temática internacional*, v. 8, n. 15, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO (OMC). Director-General Roberto Azevêdo. Geneva: WTO, s.d. Disponível em: <https://www.wto.org>. Acesso em: 10 jul. 2026.

PIMENTA, Fernando Tavares. Angola: os brancos e a independência. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

PINA, Vera Duarte Lobo de. Cabo Verde e a educação: ganhos e desafios. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 375–385, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22347/2175-2753v1i3.56>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/56>. Acesso em: 11 jul. 2026.

PINHEIRO, Leticia. Política externa brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

RIZZI, Kamilla Raquel. Relações Brasil-África: a política externa brasileira para os PALOP. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

ROSENAU, James N. Domestic sources of foreign policy. New York: Free Press, 1967.

ROSENAU, James N. Pre-Theories and Theories of Foreign Policy. In: FARRELL, R. Barry (org.). *Approaches to Comparative and International Politics*. Evanston: Northwestern University Press, 1967.

SANTOS, Aurora Almada e. The Independence of Cabo Verde: from the Diaspora to the Archipelago. *E-Journal of Portuguese History*, v. 21, n. 2, p. 337–364, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1163/16456432-20040008>. Disponível em: [https://brill.com/view/journals/ejph/21/2/article-p337\\_7.xml](https://brill.com/view/journals/ejph/21/2/article-p337_7.xml). Acesso em: 10 jul. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAIVA, Miriam Gomes. Política externa brasileira no século XXI: atores, agendas e instituições. São Paulo: Saraiva, 2012.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Documentos

institucionais sobre cooperação internacional. Brasília: Departamento Nacional do SENAI, s.d.

SILVA, André Luiz Reis da; ANDRIOTTI, Luiza Salazar. A cooperação Sul-Sul na política externa do governo Lula (2003-2010). *Conjuntura Austral*, Porto Alegre, v. 3, n. 14, p. 69–93, out./nov. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/2178-8839.32986>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConjunturaAustral/article/view/32986>. Acesso em: 18 jul. 2026.

SILVA, Rute António da. *Relações Sul-Sul: a cooperação entre Brasil e Guiné-Bissau na área de Educação (2003-2010)*. 2024. 21 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 (UNILAB), São Francisco do Conde, 2024.

SILVA, Valter V. da; SILVA, Muryatan S. da. O Movimento Negro e a política externa brasileira para a África nos governos PT (2003–2016): o papel do MNU, do PT e da SEPPIR. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, Dourados, v. 9, n. 18, p. 556-591, jul./dez. 2020.’

TÉ, Braima. Crise política e educação na Guiné-Bissau. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), 2015.

ULLRICH, Danielle Regina; CARRION, Rosinha da Silva Machado. A cooperação brasileira na área da educação nos PALOPS no período 2000-2012: principais atores e projetos. *Sociais e humanas* [recurso eletrônico], Santa Maria, RS, v. 27, n. 1, p. 146-160, jan./abr. 2014.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Relatório de Gestão 2013. Redenção: UNILAB, 2013.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Dados de concluintes guineenses dos cursos de graduação (2011-2026). Levantamento realizado pelo autor. Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2026.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Redenção: UNILAB, consulta realizada em 8 jun. 2026.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Redenção: UNILAB. Dados consultados em 8 jun. 2026.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Institucional. Redenção, 2021. Disponível em: <https://unilab.edu.br>. Acesso em: 22 maio 2026.

VIGEVANI, Tullo; CEPALUNI, Gabriel. A política externa brasileira: a busca da autonomia, de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 50, n. 2, p. 273-290, 2007.

VIGEVANI, Tullo; CEPALUNI, Gabriel. A política externa de Lula da Silva: a estratégia da autonomia pela diversificação. *Contexto Internacional*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 273-335, jul./dez. 2007.

VISENTINI, Paulo Fagundes. A África e as potências emergentes: nova partilha ou cooperação Sul-Sul? Porto Alegre: Leitura XXI, 2012.

ZAU, Filipe. Angola: trilhos para o desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2002. 308 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/442>

